

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES**

Brenno Jadvas Soares Ferreira

**O SISTEMA IMPRO E SUA APLICAÇÃO EM PROJETOS DE EXTENSÃO
COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR
DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS**

Belo Horizonte
2023

Brenno Jadvas Soares Ferreira

**O SISTEMA IMPRO E SUA APLICAÇÃO EM PROJETOS DE EXTENSÃO
COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR
DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem em Arte

Orientadora: Dra. Mariana de Lima e Muniz

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2023

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

| | |
|-------------------------|--|
| 792.07 F383s 2023 | Ferreira, Brenno Jadvas Soares, 1983- O Sistema Impro e sua aplicação em projetos de extensão com estudantes do ensino médio e superior do Instituto Federal do Tocantins [manuscrito] / Brenno Jadvas Soares Ferreira. – 2023. 295 p. : il. Orientadora: Mariana de Lima e Muniz. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Inclui bibliografia. 1. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 2. Extensão universitária – Teses. 3. Improvisação (Representação teatral) – Teses. 4. Teatro e sociedade – Teses. I. Muniz, Mariana de Lima e, 1976- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título. |
|-------------------------|--|



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Tese do aluno **BRENNO JADVAS SOARES FERREIRA** -
Número de Registro - **2019665322**.

Título: **“O SISTEMA IMPRO E SUA APLICAÇÃO EM PROJETOS DE EXTENSÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS”**

Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz – Orientadora – EBA/UFMG

Prof. Dr. Narciso Lorangeira Telles da Silva – Titular – UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio – Titular – UNIRIO

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga – Titular – EBA/UFMG

Profa. Dra. Monica Medeiros Ribeiro – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana de Lima e Muniz, Coordenador(a)**, em 09/03/2023, às 12:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Medeiros Ribeiro, Professora do Magistério Superior**, em 09/03/2023, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Narciso Lorangeira Telles da Silva, Usuário Externo**, em 09/03/2023, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arnaldo Leite de Alvarenga, Professor do Magistério Superior**, em 09/03/2023, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Ricardo Merisio, Usuário Externo**, em 13/03/2023, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angelica Oliveira Adverse, Subcoordenador(a)**, em 17/03/2023, às 08:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2112361** e o código CRC **22A4C571**.

Às famílias GuruImpro e ImproMédio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por me acompanhar durante as minhas trajetórias de vida e acadêmica.

Aos servidores que contribuíram e apoiaram as ações dos projetos desenvolvidos pelos grupos GuruImpro e ImproMédio. À coordenadora do curso de Teatro, Marli Magalhães, pelos incentivos com as ações dos grupos, por nos colocar em diálogo direto com a gestão do *campus* Gurupi e com os líderes da comunidade. Ao Fernando França, técnico de laboratório, pela disposição na organização para as apresentações. Aos servidores que atuaram na Coordenação da Extensão, Danielma Maia, Joedna Silva e Sérgio Costa, que acompanharam de forma participativa a execução dos projetos. À Luícia Ferreira, responsável pelas Relações Públicas, pela divulgação competente das ações dos projetos. Ao gerente administrativo, Edmundo Costa, e ao diretor geral, Marcelo Terra, pela viabilização de recursos e espaços para a realização das ações dentro e fora do IFTO.

Durante meu afastamento do IFTO para a realização desta tese colegas de trabalho assumiram a coordenação de projetos dos grupos, principalmente em sua fase *on-line*, que merecem minha enorme gratidão. São eles: Marli Magalhães, Fernando França, Adailson Costa e Manuel Ataídes (Nelito).

Mesmo distantes, agradeço, pela amizade e apoio, aos colegas de trabalho que estiveram sempre comigo, academicamente e na vida. São eles: Pablo Marquinho, Rodrigo Fortes, Marlise Berwig, Regiane Santos e, novamente, Marli Magalhães e Fernando França.

Em Belo Horizonte, principalmente por conta da pandemia, tive poucas oportunidades de fazer novas amizades. Agradeço o acolhimento de meu amigo de longa data Rodrigo Freitas e sua mãe Maria José (Zinha), como parte da família. No final dessa jornada, tive a oportunidade de conhecer meu namorado Tiago Félix, a quem agradeço o carinho e ânimo em mim despertados.

Aos integrantes e ex-integrantes dos grupos GuruImpro e ImproMédio, que acreditaram na proposta apresentada e se deixaram afetar pelo trabalho, abraçando com o coração tudo o que fizemos para formar o que chamamos de “Família GuruImpro e ImproMédio”, que se estendeu para além dos muros do IFTO.

À Mariana Muniz, orientadora e amiga, que há quase 20 anos, em minha primeira oficina de Match de Improvisação, me encantou com o universo da Impro e, hoje, está comigo no encerramento deste ciclo acadêmico.

“Controle a improvisação, mas não se censure. E, principalmente, divirta-se!”

Mariana Muniz

RESUMO

Esta tese analisa o Sistema Impro, proposto por Keith Johnstone, a partir de experimentações práticas, realizadas no âmbito da extensão acadêmica, com estudantes da Graduação em Teatro e do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – *campus* Gurupi, participantes dos grupos de teatro de improviso GuruImpro e ImproMédio. Esses grupos são frutos de projetos de extensão que mantêm ações contínuas com a comunidade interna e externa ao IFTO. Desse modo, foram observados e analisados os treinamentos e apresentações desses grupos, técnicas e formatos de espetáculos que contribuíram na sua formação e aprendizado. Para a análise dessas ações, a pesquisa conta com autores que lidam com o improviso e os jogos teatrais, com foco na formação educacional e social. A extensão acadêmica uma das bases desta pesquisa, as políticas de extensão do IFTO e nacionais foram norteadoras da análise empreendida. Assim, os resultados apontam que o papel do trabalho com o Sistema Impro, desenvolvido com os grupos em pauta, teve importante contribuição à formação acadêmica, artística e social dos participantes e das instituições envolvidas. Salienta-se, pois, como a linguagem da Impro contribuiu no fortalecimento da cultura na comunidade local e nas ações extensionistas do IFTO.

Palavras-chave: Sistema Impro; GuruImpro; ImproMédio; Ensino; Extensão acadêmica.

ABSTRACT

This thesis dissertation analyzes the implementation of Keith Johnstone's Impro System on special practical experiments carried out within the scope of academic extension with undergraduate students in Theater and high school students at the Integrated High School, both groups part of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO) – Gurupi campus. All of the participants took part in the improvisation theater groups: GuruImpro and ImproMédio. The first one, formed by undergrads, and the latter by high school students. These groups were formed under the institute extension projects which maintain continuous actions with the internal and external community of the IFTO. Thus, the training and presentations of both groups, techniques and formats of exhibitions that contributed to their formation and learning were observed and analyzed. For the analysis of these actions, the research relied on authors who deal with improvisation and theater games, focusing on educational and social formation. The academic extension is also one of the objects of this research. Therefore, the IFTO and the national extension policies guided the analysis undertaken for this work. The results indicate that the Impro System concepts developed within the groups in question had positive impacts to the academic, artistic, and social formation of the participants and the institutions involved. Furthermore, how the Impro System implementation contributed to strengthening the culture in the local community and in the extensionist actions of the IFTO.

Keywords: Impro System; GuruImpro; ImproMédio; Teaching; Academic Extension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Primeira experiência – EMEB Arlindo Miguel..... | 65 |
| Gráfico 2 - Segunda experiência – EMEB Janete Mally..... | 68 |
| Gráfico 3 - Quarta experiência - EM Olegário José Godoy..... | 70 |

Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Evolução do Projeto de Lei Orçamentária Anual - 2016 e 2021..... | 99 |
| Figura 2 - Cartaz feito pelos bolsistas do projeto, fixado nas escolas e divulgado nas redes sociais do GuruImpro..... | 137 |
| Figura 3 - Cartaz para seletiva de músicos para o espetáculo “O Match de Improvisação”.. | 205 |
| Figura 4 - <i>Folders</i> de divulgação “Tá dando onda” e “O auto da compadecida”..... | 238 |
| Figura 5 - <i>Folders</i> de divulgação “Chaves” e “Avenida Brasil”..... | 239 |

Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Ementas dos Requisitos Curriculares Suplementares (RCS) que contemplam o Grupo de Extensão na grade curricular de graduação da UFRJ – 2015..... | 105 |
|--|-----|

Mapas

| | |
|---------------------------|-----|
| Mapa 1 - IFTO – 2021..... | 115 |
|---------------------------|-----|

Fotografias

| | |
|--|-----|
| Fotografia 1 - Primeira apresentação do GuruImpro no Caju Conceitual Bar – 26/04/2017..... | 144 |
| Fotografia 2 - Apresentação Impróprio no Caju – 10/05/2017..... | 145 |
| Fotografia 3 - Figurinos das intervenções no Festival Laranjeiras..... | 147 |
| Fotografia 4 - Apresentação na Escola Municipal Almeida Veras..... | 150 |
| Fotografia 5 - Improshow com o ImproMédio..... | 152 |
| Fotografia 6 - Plateia com as crianças e jogadores do ImproMédio em cena..... | 153 |
| Fotografia 7 - Apresentação do ImproMédio no Aryzinho..... | 154 |
| Fotografia 8 - Equipe azul..... | 159 |
| Fotografia 9 - Equipe <i>Heroes</i> | 162 |
| Fotografia 10 - Abertura da apresentação de Teatro-Esporte em Porto Nacional..... | 168 |

| | |
|---|-----|
| Fotografia 11 - Apresentação no miniauditório do <i>campus</i> Porto Nacional..... | 169 |
| Fotografia 12 - GuruImpro e estudantes do ensino médio do <i>Campus</i> Porto Nacional após a apresentação..... | 170 |
| Fotografia 13 - Jogo Troca, na apresentação no Anfiteatro da UFT..... | 171 |
| Fotografia 14 - Jogo Interrogatório no palco da UnirG..... | 173 |
| Fotografia 15 - Plateia das apresentações na UnirG, entre o palco e a estrutura de <i>stands</i> | 175 |
| Fotografia 16 - Apresentação no espaço da APAE de Gurupi..... | 177 |
| Fotografia 17 - Dança de encerramento da apresentação do GuruImpro com os estudantes da APAE de Gurupi..... | 179 |
| Fotografia 18 - GuruImpro e funcionários da Pró-rim após a apresentação..... | 184 |
| Fotografia 19 - Em cena: equipes DBZ e CDZ..... | 187 |
| Fotografia 20 - Montagem da partida Ocidente vs. Oriente – VI MUTUCA..... | 191 |
| Fotografia 21 - 17ª Semana Nacional dos Museus..... | 192 |
| Fotografia 22 - Participantes da final do campeonato e público – 2018..... | 196 |
| Fotografia 23 - Jogo “Escolinha” no Campeonato..... | 199 |
| Fotografia 24 - Parede ao fundo da área de jogo e jogadoras de equipe branca em cena..... | 206 |
| Fotografia 25 - 1) Juíz e assistente simulando tradução em Libras; 2) Jogadores em cena... | 212 |

Prints

| | |
|---|-----|
| Print 1 - Apresentação dos competidores do Geleia #8..... | 222 |
| Print 2 - <i>Live</i> no <i>Instagram</i> com bate-papo após a apresentação do Geleia..... | 223 |
| Print 3 - Cena final do espetáculo <i>Clã-destin@</i> | 225 |
| Print 4 - <i>Lives</i> do GuruImpro no <i>Instagram</i> | 228 |
| Print 5 - <i>Frames</i> do espetáculo “Antigamente, é quando?”..... | 231 |
| Print 6 - Jogo “História Compartilhada” na apresentação de 20 de março de 2021..... | 234 |
| Print 7 - Experimentos com cenas dos filmes “Tróia” e “Interestelar”..... | 237 |
| Print 8 - Apresentação com cenas de “Chaves”..... | 239 |
| Print 9 - Apresentação com cenas do seriado “Tapas e Beijos” e estilo festa junina..... | 241 |
| Print 10 - Dudu Galvão demonstrando um recurso cenográfico da peça <i>Clã-destin@</i> | 244 |
| Print 11 - Cenas do terceiro capítulo da ImproSérie “O Despertar”..... | 245 |
| Print 12 - Cenas do segundo e terceiro capítulo da ImproSérie “O Despertar”..... | 246 |
| Print 13 - Cenas do segundo e terceiro capítulo da ImproSérie “Em busca de Xambaclar”. | 246 |
| Print 14 - Cenas do primeiro e terceiro capítulo da ImproSérie “Documento Sujo”..... | 252 |
| Print 15 - Cenas de <i>Coronel Mostarda com a Chave Inglesa na Cozinha</i> | 255 |

| | |
|--|-----|
| Print 16 - Cenas de <i>Coronel Mostarda: Reloaded</i> | 256 |
| Print 17 - Cenas de <i>Coronel Mostarda: O Legado</i> | 267 |
| Print 18 - Cenas do terceiro e primeiro capítulo da ImproSérie “Músicas e Traições”..... | 258 |
| Print 19 - Participantes de “Minha janela se abriu para a praça” | 262 |
| Print 20 - Apresentações das equipes “Tartarugas Ninjas” e “Agroboys”..... | 268 |
| Print 21 - Jogo dos Conceitos com “Tartarugas Ninjas” e “Pinguins de Madagascar”..... | 269 |
| Print 22 - Final do Campeonato entre “Os Piratas” e “Pinguins de Madagascar” | 269 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 O SISTEMA IMPRO E SUA APLICAÇÃO EM EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NO BRASIL | 23 |
| 2.1 A criação do Sistema Impro | 23 |
| 2.1.1 Escuta | 24 |
| 2.1.2 Oferta | 26 |
| 2.1.3 Aceitação | 28 |
| 2.1.4 Espontaneidade | 36 |
| 2.1.5 Habilidades Narrativas (Dramaturgia na Improvisação) | 42 |
| 2.1.6 <i>Status</i> | 44 |
| 2.2 Experiências educacionais com o Sistema Impro no Brasil | 50 |
| 2.2.1 O Sistema Impro no Ensino Fundamental – Anos iniciais | 51 |
| 2.2.2 O Sistema Impro no Ensino Fundamental – Anos finais..... | 58 |
| 2.2.3 O Sistema Impro na Educação de Jovens e Adultos (EJA) | 62 |
| 2.2.4 O Sistema Impro no Ensino Médio..... | 71 |
| 2.2.5 O Sistema Impro no ensino universitário | 75 |
| 3 A EXTENSÃO ACADÊMICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE | 85 |
| 3.1 Contextualização histórica da extensão acadêmica no Brasil | 85 |
| 3.1.1 Criação do FORPROEX e as políticas extensionistas atuais | 89 |
| 3.2 A curricularização da extensão | 102 |
| 3.3 A contribuição das ações extensionistas do IFTO no cenário artístico de Gurupi – TO | 110 |
| 3.3.1 Fundação do <i>Campus</i> Gurupi e dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e Técnico Subsequente em Arte Dramática..... | 115 |
| 3.3.2 O PIBID e os cursos de Ensino Médio do <i>Campus</i> Gurupi | 120 |
| 3.3.3 A extensão no desenvolvimento das ações culturais do <i>Campus</i> Gurupi..... | 124 |
| 4 GURUIMPRO E IMPROMÉDIO: O SISTEMA IMPRO COM ESTUDANTES DO IFTO | 130 |
| 4.1 A criação dos grupos | 132 |
| 4.2 Os Espetáculos (Formatos) | 140 |
| 4.2.1 Improshow..... | 140 |
| 4.2.1.1 Improshow Impróprio com o GurulImpro | 142 |
| 4.2.1.2 Improshow com o ImproMédio | 151 |
| 4.2.2 O Teatro-Esporte..... | 155 |
| 4.2.2.1 Uma Partida de Teatro-Esporte com o GurulImpro | 158 |
| 4.2.2.2 Teatro-Esporte com o ImproMédio..... | 190 |
| 4.2.2.3 Campeonatos de Teatro-Esporte com GurulImpro & ImproMédio | 195 |
| 4.2.3 O <i>Match</i> de Improvisação..... | 200 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.3.1 O <i>Match</i> de Improvisação com o GurulImpro | 205 |
| 4.2.4 O <i>Catch</i> de Impro | 207 |
| 4.2.4.1 O <i>Catch</i> de Impro com o GurulImpro | 211 |
| 5 A CRIAÇÃO TEATRAL <i>ON-LINE</i>..... | 214 |
| 5.1 Relações de presença (palco / plateia) na cena digital | 217 |
| 5.2 A pesquisa de plataformas digitais para o Teatro <i>on-line</i> | 225 |
| 5.2.1 Os palcos virtuais no <i>Instagram</i> e no <i>YouTube</i>..... | 226 |
| 5.2.2 A Impro na <i>Twitch</i> | 235 |
| 5.3 A cenografia e iluminação nos espetáculos <i>on-line</i> | 243 |
| 5.4 A dramaturgia na Impro <i>on-line</i> | 247 |
| 5.5 O desenvolvimento da autonomia dos estudantes na criação artística <i>on-line</i> | 260 |
| 5.6 Desdobramentos dos projetos <i>on-line</i> no IFTO..... | 270 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 273 |
| REFERÊNCIAS..... | 279 |
| APÊNDICES | 286 |

1 INTRODUÇÃO

Esta tese objetiva analisar as contribuições das ações desenvolvidas pelos grupos de teatro de improviso GuruImpro e ImproMédio, na cidade de Gurupi, no estado do Tocantins. As ações examinadas deram-se por meio de práticas extensionistas que envolveram ensino, pesquisa e ação artística, trabalhadas entre abril de 2017 e abril de 2022, com estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Usamos como base das ações artísticas o Sistema Impro de Keith Johnstone, que também influenciadas, por vezes, adaptadas, pelas demandas artísticas e pedagógicas da instituição de ensino fomentadora dos projetos desenvolvidos com esses grupos teatrais. Ressalte-se que este estudo tem como um de seus pontos de observação e análise as atividades desenvolvidas pelos grupos, tanto de forma presencial quanto virtual (*on-line via internet*), com base na improvisação e como elas podem contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento das potencialidades criativas e reativas do aluno / ator no processo de construção da dramaturgia da cena improvisada.

Desse modo, o foco central desta tese trata das possíveis contribuições das ações desenvolvidas pelos grupos na comunidade, alicerçados pelas políticas e características que traçam os objetivos das ações extensionistas propostas pelo IFTO, de modo a observar e compreender como essas ações impactaram no desenvolvimento acadêmico, artístico e social dos estudantes participantes dos projetos; na instituição fomentadora das ações (IFTO – *Campus Gurupi*). Assim, buscou-se destacar a importância das ações artísticas com estudantes em atividades e eventos internos e na comunidade local, além de ampliar o contato de membros e instituições dessa comunidade com as demais ações desenvolvidas e ofertadas pelo IFTO. Nesse contexto, buscou-se compreender a própria percepção da comunidade em relação à cultura local e do IFTO como fomentador de ações sociais e culturais, por meio das apresentações e oficinas de Impro ofertadas pelos grupos pesquisados.

Percebeu-se, ao longo das observações mais aprofundadas, que a linguagem da Impro era, até então, desconhecida de forma prática pela comunidade. Nesse viés, as ações extensionistas do IFTO tiveram papel de facilitadoras e norteadoras em suas políticas para a inserção da Impro como dispositivo educacional e social. Isso foi possível a partir de apresentações tanto de espetáculos com temáticas livres quanto específicos que abordaram temas didáticos e / ou sociais em eventos e instituições de ensino, com caráter social. Observou-se também a ampliação do olhar da comunidade local sobre as possibilidades

artísticas e formativas da Impro por meio da realização de oficinas e pesquisa por diferentes formatos de espetáculos de Impro apresentados pelos grupos.

Ainda durante minha graduação na UFOP, tive a oportunidade de participar, durante dois anos, do projeto de extensão “Terceira idade: no crepúsculo da memória”, coordenado pela Prof^a. Elvina Caetano. O projeto consistia na montagem de cenas teatrais a partir das histórias contadas pelos internos do asilo “São Vicente de Paula”, em Ouro Preto, MG. Considero que o contato direto com a comunidade e a criação do trabalho a partir desses encontros foi o principal motivador para a assimilação das técnicas teatrais propostas para esse processo. Esse trabalho proporcionou amadurecimento como artista e como aprendiz em todos os sentidos durante a minha formação.

Também foi durante a graduação que tive meu primeiro contato com a Impro. Um contexto teatral totalmente diferente do que eu estava acostumado, que propunha a improvisação não apenas como processo, mas também como produto. Desde então, o Sistema Impro tem sido o centro de meus estudos teóricos e práticos enquanto artista e professor-pesquisador. Posso afirmar neste ponto que a prática no ensino e na pesquisa, de certo modo, foi consolidada com a criação dos grupos GuruImpro e ImproMédio, pelo viés da extensão, no IFTO. Até então, a extensão era um meio para a criação dos grupos e seu fomento pela instituição.

Após os três primeiros anos de treinamentos, apresentações e realização de oficinas em diversas comunidades e instituições dentro e fora do IFTO, houve a reflexão sobre a importância desse trabalho ter sido realizado integralmente na prática da extensão. Além dos objetivos de formação dos estudantes com o Sistema Impro, vimos as contribuições à comunidade a ser atendida nas apresentações e oficinas como elemento central desse trabalho com a extensão. Foi assim que a questão norteadora desta pesquisa tomou forma e foco: como as ações extensionistas executadas pelos grupos GuruImpro e ImproMédio, a partir das técnicas do Sistema Impro, contribuem nas formações artística, cultural e social das comunidades interna e externa do IFTO?

Note-se que a motivação inicial desta tese ocorreu há quase 20 anos, quando, entre os dias 19 e 22 de junho de 2003, ainda durante a graduação em Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), tive a oportunidade de participar da “Oficina Intensiva de Técnicas de Improvisação e Match de Improvisação”, ministrada pela professora Mariana de Lima e Muniz (Mariana Muniz), que também é orientadora desta tese. Desde então, minhas práticas artísticas e docentes se voltaram para trabalhar e pesquisar a improvisação como espetáculo. Em 2003, tive meu primeiro contato com esse fazer teatral,

antes mesmo de sua relativa popularização no Brasil, em grande parte promovida pela Companhia de Comédia *Os Barbixas*, a partir de 2008, com vídeos de suas apresentações na plataforma do *YouTube* na internet. Somente em 2005, depois de formado e de mudança para o Rio de Janeiro, soube da existência do Teatro-Esporte e de seu criador, o britânico Keith Johnstone, conhecido como o “Papa” ou o “Guru” da Impro, que iniciou seu trabalho nesse sentido ainda na década de 1960. O próprio termo “Sistema Impro”, usado para nomear toda a gama das técnicas desenvolvidas por Johnstone, foi cunhado somente em 2005 por Theresa Robbins Dudeck (2013).

A Teoria Geral do Sistema é uma disciplina científica postulada pelo biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy na década de 1950. Em termos muito básicos, a teoria de Bertalanffy dita que todas as partes do sistema interagem umas com as outras, direta ou indiretamente, mas privilegiam a totalidade do sistema sobre suas partes. Nesse sentido, o Sistema Impro é um sistema porque não pode ser reduzido às suas partes sem diminuir a sua eficácia. Quando os alunos praticam os jogos teatrais sem entender a teoria ou quando os professores ensinam os exercícios sem entender a pedagogia de Keith, o processo fica comprometido. O Teatro-Esporte, formato criado por Keith, serve como exemplo do que pode acontecer quando um sistema se torna global e as pessoas passam a privilegiar as partes sobre o todo. O Teatro-Esporte foi o veículo que catapultou o Sistema Impro para o cenário mundial (p. 2, tradução nossa).¹

Nesse contexto, as práticas do Teatro-Esporte e do Match de Improvisação nortearam minha pesquisa de Mestrado, defendida em 2015 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a orientação do Prof. Dr. Narciso Telles. Com o amadurecimento de minha pesquisa prática e teórica sobre o tema, pude aplicar em meu cotidiano docente no IFTO o aprendizado adquirido nesse processo.

Em minha pesquisa de mestrado pude analisar as potencialidades criativas e reativas do ator no processo de construção da dramaturgia da cena, seja ela ensaiada, seja improvisada, com estudantes da UFU, em sua maioria da Graduação em Teatro. A pesquisa intitulada “Fluxo Espontâneo e Capacidade de Jogo: estudos atorais a partir de princípios do Teatro-Esporte e do Match de Improvisação” partiu da análise da prática desenvolvida com estudantes na montagem dos espetáculos e apresentações em eventos da universidade.

¹ General System Theory is a scientific discipline postulated by Austrian biologist Ludwig von Bertalanffy in the 1950s. In very basic terms, Bertalanffy’s theory dictates that all parts of the system interact with each other directly or indirectly but privileges the wholeness of the system over its parts. In this sense, the Impro System is a system because it cannot be reduced down to its parts without decreasing its efficacy. When students apply the theatre games without understanding the theory or when teachers teach the exercises without understanding Keith’s pedagogy, the process is compromised. Theatresports, a format Keith created, serves as an example of what can happen when a system goes global, and people begin to privilege the parts over the whole. Theatresports was the vehicle that catapulted Keith’s Impro System onto the world stage.

Na época, a pesquisa foi realizada por meio de encontros semanais e não havia nenhum vínculo institucional, nem como uma disciplina, nem como projeto na universidade. Assim, de maneira informal, foi criado GPTEM (Grupo de Pesquisa em Teatro-Esporte e Match de Improvisação). O interesse e comprometimento dos participantes do trabalho, mesmo sem a obtenção de créditos acadêmicos, foi meu maior motivador para o desenvolvimento de um trabalho semelhante, após meu retorno ao IFTO. Como sustentáculo desse trabalho, observei no viés da extensão um caminho para abranger a comunidade para além dos portões do IFTO, especificamente, um meio de desenvolver ações formativas e sociais com a base da Impro em Gurupi.

No retorno ao IFTO, em 2015, retomei o trabalho como professor de Improvisação, supervisor de Estágio e Coordenador do PIBID² do Curso de Graduação em Licenciatura em Artes Cênicas. Assim, pude coordenar, desde abril de 2017, o projeto de extensão “GuruImpro”, contando com discentes do curso e integrantes da comunidade. Esse projeto propunha treinamento e apresentações de teatro de improviso fundamentados pelo Sistema Impro. O ImproMédio, também destacado aqui, teve início em 2018, na mesma linha dos projetos de extensão no *Campus* Gurupi do IFTO, criados e coordenados por mim.

Destaco que o GuruImpro originou-se do interesse despertado nos estudantes da disciplina de Improvisação 2, do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, ministrada por mim em 2016. As práticas em sala com as técnicas do Sistema Impro, culminando com apresentações de Teatro-Esporte e Match de Improvisação, motivaram os estudantes a quererem desenvolver esse trabalho para além da sala de aula. A ideia do projeto tomou corpo em abril de 2017.

Por sua vez, o ImproMédio também surgiu a partir do interesse demonstrado por estudantes pelas práticas do Sistema Impro. Contávamos, na época, com atividades especiais em oficinas e apresentações constantes do GuruImpro no IFTO, de forma que essas ações instigaram os estudantes do ensino médio do *campus*, que demandaram orientação e treinamento para participarem do festival de talentos do IFTO, apresentando o Teatro-Esporte. Esse movimento deu origem ao grupo ImproMédio que contou, então, com a minha coordenação e com a participação efetiva de estudantes bolsistas integrantes do GuruImpro como monitores.

Em 2019, esses dois projetos tornaram-se companhias filiadas ao *International Theatresports Institute* (I.T.I.), com o certificado de licença educacional para trabalho com

² Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

performances e aulas associadas ao ensino dos formatos desenvolvidos por Keith Johnstone. Das seis companhias filiadas ao I.T.I. na região da América Central e do Sul, quatro são brasileiras: GuruImpro e ImproMédio, de Gurupi, TO (*Educational Theatresports*TM), Impro DnA, de Curitiba, PR (*Maestro Impro*TM) e a Universidade Federal de Minas Gerais, de Belo Horizonte, MG (*Impro Educational Maestro*TM).³

Desde quando surgiram, os grupos GuruImpro e ImproMédio desenvolvem ações na comunidade interna e externa do *campus*, incluindo a realização de apresentações teatrais e oficinas de improvisação. Ao longo dos anos, os grupos tiveram diversas formações, em sua maioria estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e do segmento do ensino médio integrados a cursos técnicos do *campus*, também contando com integrantes da comunidade externa ao IFTO. Posteriormente, estudantes egressos dos cursos continuaram a atuar nos projetos, principalmente em sua fase *on-line*, entre 2020 e 2022.

Com base nas técnicas e conceitos do Sistema Impro de Johnstone, os participantes dos projetos montaram e apresentaram, entre 2017 e 2020, espetáculos de improvisação no modo Teatro-Esporte, que foi o formato mais trabalhado por ambos os grupos pesquisados. Durante a pesquisa, procurou-se abordar os aspectos artísticos e pedagógicos no desenvolvimento da criatividade, espontaneidade, escuta e outros elementos pertinentes à formação humana, social, acadêmica e artística dos participantes.

Outros formatos como o Match de Improvisação, de Robert Gravel e Yvon Leduc, e o Catch de Impro da Cia. *Inédit Théâtre*, trabalhados pelo GuruImpro como montagem cênica também serão abordados nesta pesquisa. Apesar de não serem formatos criados por Johnstone, esses formatos colaboraram na pesquisa de exploração dos grupos sobre outras possibilidades de formatos competitivos, como as regras mais rígidas do Match de Improvisação e a caracterização dos personagens das duplas de improvisadores do Catch de Impro. Além disso, também foram analisadas experiências espetaculares realizadas entre os anos de 2020 e 2022, durante a pandemia da Covid-19, que obrigou a tomada de medidas de vigilância sanitária, como o isolamento social. Ressalte-se que, nesse período, teatros e casas de espetáculos tiveram suas atividades suspensas, como medida de segurança, para evitar aglomerações e propagação do vírus. Em virtude dessas medidas, artistas de diversas áreas tiveram de se adequar para se manterem ativos. Muitos desses encontraram nas plataformas digitais um meio de realizar suas produções artísticas e culturais durante esse período de isolamento. O GuruImpro e o ImproMédio também enveredaram nessa nova pesquisa de

³ Ver: <https://impro.global/membership/members>

linguagem cênica e produziram espetáculos autorais apresentados ao vivo, com interação da plateia em plataformas distintas, como o *Instagram*, *Youtube* e *Twitch*. Os espetáculos “GuruImpronline”, “ImproCine: versões de médio orçamento” e “ImproSérie” seguiram em sua criação com os conceitos e técnicas presentes no Sistema Impro. Esses espetáculos contaram com estruturas e formatos diferentes, mas todos com a improvisação como sua base principal.

Essas experiências *on-line* também eram vinculadas a projetos de extensão no IFTO e tiveram como objetivo a interação com a comunidade, que participava ativamente das apresentações e treinos com jogos de improvisação nesse formato. Dessa forma, essas atividades ampliaram o alcance do público, que abrangeu pessoas de outros estados do país, proporcionando também aos estudantes integrantes dos grupos o contato com improvisadores e grupos de diversas partes do Brasil.

Para analisar as ações extensionistas executadas pelos grupos e como elas contribuíram formativamente, culturalmente e socialmente na comunidade local, utilizamos como parâmetros as políticas do IFTO e nacionais quanto ao papel da extensão. Desse modo, segundo o Capítulo I, da concepção, das diretrizes e dos princípios na Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 49-50).

Com base nas indicações de delineamento de pesquisas constantes em Gil (2002), propus o modelo de pesquisa-ação, pelo qual, a partir da elaboração e aplicação de entrevistas individuais semiestruturadas. Com essa coleta de dados, realizei uma análise qualitativa dos aspectos de desenvolvimento crítico, social, humano e artístico dos estudantes participantes dos grupos de improviso GuruImpro (ensino superior) e ImproMédio (ensino médio) sobre as atividades extensionistas praticadas pelos grupos. Foram entrevistados estudantes participantes dos projetos e servidores do IFTO que, de alguma forma, acompanhavam as atividades dos grupos paralelamente às suas relações acadêmicas com os estudantes. Com os relatos da coordenação de extensão do *campus*, da alçada das Relações Públicas, responsável por acompanhar e divulgar as atividades científicas e culturais da unidade, sobretudo dos

professores, pude traçar aspectos de desenvolvimento humano e social dos estudantes em suas atividades acadêmicas, desde a evolução de aspectos como sua liderança, generosidade, escuta, participação, comprometimento e criatividade.

Além disso, pesquisa contou também com a análise crítica dos processos de montagem dos espetáculos presenciais e *on-line* executados pelos grupos, a partir de uma visão com foco nas ações de caráter extensionistas e suas contribuições nos aspectos artísticos, humanos e sociais nas comunidades interna e externa ao IFTO.

Note-se que este texto, por se tratar de experiências e casos relacionados diretamente ao pesquisador, terá referências em primeira pessoa singular e plural, em terceira pessoa do singular (este / o pesquisador / professor / diretor); bem como impessoais. Há também o uso recorrente da voz passiva.

Esta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, detalhados a seguir. Vale ressaltar que o planejamento dessa estrutura visou, de modo geral, examinar o trabalho no tripé universitário, relacionado à área em que as artes cênicas estão inseridas, a saber: ensino, pesquisa e extensão, que orientou minha trajetória acadêmica profissional, com especial atenção para a extensão e seus reflexos no IFTO, por se tratar do objeto central analisado.

O primeiro capítulo apresenta o Sistema Impro e suas aplicações em contextos educacionais, desde o ensino fundamental ao universitário; uma contextualização da história da extensão acadêmica no Brasil, seguida do trabalho extensionista desenvolvido no IFTO; a análise dos projetos desenvolvidos de forma presencial pelos grupos pesquisados entre os anos de 2017 e início de 2020; e, por fim, as ações e projetos desenvolvidos pelos grupos de forma *on-line*, durante a pandemia do Coronavírus (Covid-19), entre os anos de 2020 e 2022.

Dessa forma, o capítulo “O Sistema Impro e sua aplicação em experiências educacionais no Brasil” é dividido em duas partes principais. A primeira parte apresenta elementos sobre a criação do Sistema Impro de Keith Johnstone (1990, 1999), abordando alguns de seus principais conceitos e estratégias (escuta; oferta; aceitação; espontaneidade; habilidades narrativas; e *status*), tendo como referências obras do próprio autor, da sua biografia crítica escrita e publicada pela pesquisadora Theresa Dudeck (2013), além de trabalhos de pesquisadores brasileiros e suas experiências com o Sistema Impro, como Mariana Muniz (2015), Vera Achatkin (2010), Luana Proença (2013, 2021) e Zeca Carvalho (2019).

A segunda parte do capítulo apresenta as experiências educacionais em diferentes níveis da educação formal com o Sistema Impro no Brasil. Para tratar do ensino fundamental 1, recorri à pesquisa de Hortência Maia (2019), realizada com estudantes da 4ª e 5ª séries (de

idades entre 9 e 11 anos) de uma escola localizada em Belo Horizonte, MG. Para ensino fundamental (anos finais), apresento o trabalho desenvolvido por João Victor Clerot (2011), com estudantes com idade entre 13 e 15 anos, que cursavam a 7ª e a 8ª séries, em período integral, em Brasília, DF. O Sistema Impro na Educação de Jovens e Adultos foi abordado pela pesquisa de Fernando Bueno Catelan (2018), que teve sua prática executada em três escolas públicas do município de São Bernardo do Campo, SP. O trabalho de Catelan (2018) visou o desenvolvimento da emancipação dos estudantes por meio de jogos e exercícios de improvisação, utilizou para isso a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, além dos *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin, e do *Sistema Impro*, de Keith Johnstone.

O Sistema Impro no ensino médio é abordado pelo trabalho desenvolvido por Diogo Horta Miguel (2010), com estudantes do 1º ano do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte, MG. Além dessa pesquisa aprofundada com o ensino médio, o autor dá sequência ao seu trabalho com o Sistema Impro no ensino universitário, em sua pesquisa, apresentada em 2014, sobre o trabalho realizado com estudantes das graduações em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de São João del-Rey (UFSJ).

O segundo capítulo, “A extensão acadêmica e suas contribuições na formação do estudante”, trata da contextualização histórica da extensão acadêmica no Brasil a partir da década de 1930, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecido pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, observando a evolução do conceito de extensão como um dos pilares na formação acadêmica, em paralelo ao ensino e a pesquisa. O capítulo também traz à baila a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), até a consolidação das políticas extensionistas atuais. Destaco o processo de curricularização da extensão que tem como marco inicial o Plano Nacional de Educação, constante da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece como uma de suas metas “no mínimo 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001). Para a análise desse processo, utilizo as pesquisas realizadas por Resende *et al.* (2017), Benetti *et al.* (2015), Dalmolin *et al.* (2015), ressalto a diversidade de locais de fomento dessas pesquisas: PUC-Minas, UFRJ, UFP/Litoral, USP/Leste, Universidad Nacional de Avellaneda – UNDAV/Argentina e Universidad de La Republica – UDR/Uruguay. O capítulo avança para as contribuições das ações extensionistas no IFTO, com a contextualização do cenário cultural na cidade de Gurupi, TO, sede do *campus* do IFTO, onde são desenvolvidos

os projetos, objetos centrais desta pesquisa. Essa contextualização é seguida da fundação do *campus*, com os cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e Técnico Subsequente em Arte Dramática, que abarca metade dos cursos ofertados com a inauguração da unidade. Nesse contexto, apresento as ações culturais desenvolvidas pelos cursos pelo viés da extensão, com a criação dos grupos artísticos em pauta, o GuruImpro e ImproMédio.

O terceiro capítulo, “GuruImpro e ImproMédio: o Sistema Impro com estudantes do IFTO”, trata da análise das atividades desenvolvidas pelos grupos, desde a criação do GuruImpro, em abril de 2017, até fevereiro de 2020, quando houve a interrupção das atividades presenciais dos projetos, em função das restrições durante a pandemia de Covid-19. O capítulo é organizado a partir dos espetáculos montados e apresentados pelos grupos em eventos internos e externos ao IFTO, como ações em instituições de ensino, sociais e de entretenimento. A análise é pautada nas características extensionistas dessas ações, com o olhar sob as contribuições sociais e formativas dos projetos em meio às comunidades abarcadas por essas ações e aos próprios estudantes participantes dos projetos, que também tiveram essas vivências como atividades acadêmicas que vinculavam suas práticas à outras em sua formação, como pesquisas e ensino, tendo suas vivências replicadas em suas ações de estágio e produções científicas de artigos e trabalhos de conclusão de curso. Desse modo, nesta seção apresento e contextualizo os formatos de espetáculos de Impro trabalhados pelos grupos: Improshow, Teatro-Esporte, Match de Improvisação, Catch de Impro. Analiso, assim, os processos de montagem de cada formato, tanto pelo GuruImpro quanto pelo ImproMédio, e o processo de amadurecimento artístico dos integrantes a cada montagem, associado às situações vivenciadas nas apresentações em ambientes com públicos diversos. Essas montagens foram selecionadas por serem os principais motores no processo de amadurecimento dos grupos, de modo geral, de seus participantes, de modo individual, e dos projetos artísticos e de extensão.

O capítulo, “A criação teatral *on-line*”, dá continuidade à análise das ações extensionistas desenvolvidas pelos grupos, entre julho de 2020 e abril de 2022, durante o período de isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19. Desse modo, essa seção apresenta a contextualização do momento pandêmico vivenciado e como artistas e produtores culturais tiveram de se adequar nesse novo contexto para manter suas atividades. Saliento a relação diferenciada operada no contexto virtual com o público, a criação e execução da iluminação feita pelos próprios artistas, a composição cenográfica com o ambiente doméstico, a sonoplastia e a criação de novas estruturas que dialogam com esse “novo” formato. Para a análise das possíveis relações de presença estabelecidas entre público e artistas na cena

digital, elenco, entre outros, estudos de Mariana Muniz e Jorge Dubatti (2018), sob a luz de espetáculos que tiveram uma linguagem híbrida, que mesclaram recursos digitais com a presença física de atores e público em um mesmo espaço / tempo, além de espetáculos criados durante a pandemia, de forma totalmente *on-line*, como o “Geléia: uma jam de Impro”, criado e dirigido por Michelle Gallindo e “Clã-destin@” da Cia. de teatro *Clowns de Shakespeare*, que faz uso de recursos multiplataforma para a criação de seus espetáculos. Em seguida, trato das plataformas digitais para a concepção e execução de espetáculos *on-line*, também abordando experiências para além da Impro, como da *Cia. Clowns de Shakespeare* e “Antigamente, é quando?”, da *Cia. Pierrot Lunar*, com foco nas produções desenvolvidas pelos grupos GuruImpro e ImproMédio.

Durante a pandemia, houve diminuição do número de integrantes desses dois grupos, o que ocasionou na junção dos elencos para a realização dos trabalhos, que mantiveram produções isoladas, levando adiante os nomes de seus respectivos grupos. Na pesquisa de plataformas digitais pelos grupos, foram apresentadas as primeiras experiências de apresentações de jogos de improvisação “ao vivo”, por meio do perfil do *Instagram* do GuruImpro. Essas experiências reverberaram para apresentações no *Youtube*, com o espetáculo GuruImpronline. Ainda na pesquisa de plataformas digitais, tivemos o trabalho realizado na *Twitch*, pelo ImproMédio, intitulado de “ImproCine: versões de médio orçamento”. Note-se que o *Twitch* era, até então, uma plataforma explorada em grande parte por *gamers* e *DJs*, para transmissões ao vivo e pouco explorada, principalmente no Brasil, para apresentações teatrais. De forma mais detalhada, coloquei em foco a criação da iluminação e da cenografia em espetáculos *on-line*, ainda partindo de experiências de grupos já citados e a apresentação da ImproSérie, espetáculo *long form*, criado e apresentado pelo GuruImpro no *Youtube*, que narrava histórias divididas em três capítulos, apresentados semanalmente, que contavam com recursos de luz e cenários criados pelos próprios improvisadores com materiais e estruturas encontradas no ambiente doméstico. A ImproSérie também foi importante para a análise da dramaturgia criada na Impro *on-line*. Nesse contexto, a pesquisa traz para a reflexão estudos sobre o *long form*, de Cláudio Amado (2022) e Zeca Carvalho (2019), além da análise das diferenças dramáticas no *long form* “Coronel Mostarda”, de Michelle Gallindo, em suas versões presenciais e *on-line*.

O capítulo apresenta também o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com a criação artística *on-line* e os desdobramentos dos projetos *on-line* no IFTO. Nesse primeiro ponto, destaco a pesquisa de Jacyan Castilho e Marcos Fogaça (2021), sobre a experiência com estudantes do Ensino Fundamental II, na cidade de Sorocaba, SP, no processo de

montagem do trabalho “Minha janela se abriu pra praça”, apresentado no formato *on-line* no 20º Festival Estudantil de Teatro de Belo Horizonte (FETO), que aborda a construção da autonomia das estudantes participantes em seus processos criativos durante a formatação do trabalho. Destaco ainda alguns trabalhos desenvolvidos pelo GuruImpro e ImproMédio, no formato *on-line*, com foco na mudança de postura dos participantes em relação a tomadas de decisões e ao comprometimento com os trabalhos ao assumir funções que durante o período presencial não eram atribuídas aos estudantes. Isso proporcionou um novo sentimento de pertencimento dos integrantes, maior independência do grupo na realização de apresentações e ações para além das oportunizadas ou viabilizadas pelo IFTO. O segundo ponto conclui o capítulo com os desdobramentos das ações dos grupos para além das apresentações constantes nos projetos, apresentações *on-line* e realização de oficinas para escolas e outras instituições de ensino, além da participação em festival nacional de improvisação *on-line*, proporcionando aos estudantes o contato com trabalhos e improvisadores de diversas partes do país.

2 O SISTEMA IMPRO E SUA APLICAÇÃO EM EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Este primeiro capítulo trata do Sistema Impro, “uma abordagem ao treinamento do ator e à prática teatral que encoraja a criação colaborativa espontânea, usando as respostas intuitivas e sem censura dos participantes”⁴ (DUDECK, 2013, p. 1-2, tradução nossa). Para isso, esta parte da pesquisa apoia-se nas publicações de Keith Johnstone (1990, 1999), criador do Sistema Impro; Theresa Dudeck (2013), autora da biografia crítica de Johnstone e da nomenclatura “Sistema Impro”; e pesquisas acadêmicas publicadas no Brasil sobre o trabalho de Johnstone, de autores como Mariana Muniz (2015), Vera Achatkin (2010), Luana Proença (2013, 2021), Zeca Carvalho (2019) e outros.

Ao longo deste capítulo, apresento como as experiências educacionais vivenciadas por Keith, durante sua jornada de estudante e objeto de reflexões e inquietações como docente, foram cruciais para o desenvolvimento de seu trabalho no teatro, que, segundo Dudeck (2013), faz parte de uma pedagogia fortemente inspirada em Paulo Freire, patrono da educação brasileira.

A partir dessa conexão, também proponho uma abordagem de pesquisas produzidas no Brasil, como resultados do desenvolvimento de práticas educacionais com o Sistema Impro em instituições de ensino formal. Desse modo, apresento os trabalhos de aplicação do Sistema Impro de Hortência Maia (2019), com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental; João Victor Clerot (2011), com estudantes dos anos finais do ensino fundamental; Fernando Catelan (2018), com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA); Diogo Horta (2010) com estudantes de ensino médio; e de Diogo Horta (2014) com estudantes de cursos superiores. Além disso, o capítulo traz uma introdução ao trabalho desenvolvido por este pesquisador, com o Sistema Impro, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), no âmbito do ensino e extensão com estudantes do ensino médio e superior, que gerou, por meio de projetos de extensão, os grupos GuruImpro e ImproMédio. Esses dois grupos serão analisados com mais profundidade nos dois últimos capítulos desta tese.

2.1 A criação do Sistema Impro

⁴ The Impro System is an approach to actor training and theatre practice that encourages spontaneous, collaborative creation using the intuitive, uncensored imaginative responses of the participants.”

Donald Keith Johnstone nasceu em 21 de fevereiro de 1933, em Devon, Inglaterra. Ele é professor e encenador, criador de uma metodologia de trabalho atoral e criação de espetáculos estruturada na improvisação teatral, difundida para atores de diversas partes do mundo. O professor Johnstone é conhecido por seguidores de seu trabalho como o “Papa”, “Guru” da Impro.

Segundo Dudeck (2013), Keith Johnstone já demonstrava ser um prodígio, pois, aprendeu a ler sozinho aos três anos de idade. Mesmo não tendo incentivos de seus pais em relação ao desenvolvimento de sua criatividade e intelecto, a curiosidade e interesse por “descobrir mundos” por meio da leitura foram seus grandes incentivadores nessa busca. Sua família era de classe média baixa, o pai era farmacêutico e a mãe, dona de casa. Ele nasceu e passou a infância em uma cidade de pescadores, onde nem mesmo a interação com outras crianças, filhos de pescadores, era permitida por seus pais.

Essas “amarras” provavelmente serviram para fortalecer as suas inquietações e o levaram a expandir seus horizontes, por meio da sua *imaginação*, para além do meio em que vivia. Em *The Thing in the Mirror* (apud Dudeck, 2013), Johnstone narra o episódio em que sobreviveu a uma queda de quase 8 metros, graças à forma como se agarrou em um galho, após visualizar em câmera lenta a sua ação, o que possibilitou a redução da velocidade de sua queda. Podemos ver nisso como a *observação*, associada à transformação da realidade imediata por meio da *imaginação*, pode gerar a visualização de uma possível resposta / solução para um problema enfrentado.

A observação está diretamente ligada ao conceito de “escuta”, futuramente desenvolvido por Johnstone, como um dos principais conceitos base do Sistema Impro, apontada por Muniz (2015) como “o pilar fundamental da improvisação”.

2.1.1 Escuta

Se pensarmos um laboratório de um ator para a construção de um personagem, veremos uma pesquisa pontual, com base na observação de pessoas com quem ele poderia se relacionar e lugares e culturas em que ele poderia se inserir. Em grande parte dos espetáculos de improvisação, em especial os chamados *short form*⁵ (formato curto), compostos por cenas

⁵ *Short form* e *Long Form* são os termos utilizados para classificar os espetáculos de Impro, com base em seu tempo de duração. Os espetáculos *short form* são compostos por cenas que variam entre 10 segundos e 10 minutos; e os *long form*, com cenas de mais de 10 minutos de duração, como aponta Proença (2013). Também podemos relacionar esses formatos de acordo com suas estruturas dramáticas, como destaca Vieira (2011, p.

curtas e / ou jogos, o improvisador entra em cena sem a mínima ideia de que histórias serão criadas por ele, com base nas inspirações dadas pela plateia ou nos eventos surgem já durante a cena. Desse modo, seu trabalho laboratorial vai muito além de uma observação de contextos específicos. Ele deve estar constantemente atento a todos os acontecimentos em seu dia a dia. Essa atenção não pode se ater a uma simples observação dos acontecimentos, mas a uma escuta ativa deles. É preciso, pois, que, de forma espontânea, as memórias dessa escuta criem um *repertório criativo*,⁶ ativado em seu corpo e nas falas durante as cenas. Essa ativação também é proveniente da escuta do momento presente das cenas, compondo, assim, uma livre associação de experiências passadas que são conectadas ao momento presente, de forma espontânea, por meio da escuta.

No documentário *Era preciso ouvir outras vozes* (2019), a improvisadora e pesquisadora, Luana Proença entrevista 60 improvisadores de diversos países da Europa e América, norteadas pelas questões: “O que é Impro para você?”, “Existe uma diferença entre Impro e Improvisação?”, “Quais são os princípios / regras da Impro para você?” e “Como você ensina Impro?”. Ao responderem sobre a terceira questão, acerca dos princípios / regras da Impro, grande parte dos entrevistados destacam a “escuta”, relacionando-a a outros princípios, como “oferta” e “aceitação”.

Nesse contexto, Edson Duavy destaca o desenvolvimento da “escuta” na Impro como o principal elemento para trabalhar sua ansiedade pessoal e o encontro com o estar presente:

Sempre falaram para mim de coisas que eu devia fazer para trabalhar o estar presente e o estar calmo. (...) a Impro foi a única coisa que... mais me leva para o estado do estar presente, assim. E isso vem muito de uma escuta, uma escuta... minha própria, do que está acontecendo comigo. Uma escuta do que me cerca, né? Você como parceira de cena, o público, né? Como influenciador e... como observador daquilo, e do que está acontecendo entre a gente, né, nesse momento. Então, para mim, vem muito essa questão dessa escuta (DUAVY, 2019, 47’42” -48’17”).

Duavy relata, assim, que encontrou na Impro recursos para desenvolver questões pessoais, como sua ansiedade. Ele relata também ter ouvido conselhos de práticas como ioga,

11): “*longform* [é a] denominação atribuída a espetáculos de impro que privilegiam a dramaturgia narrativa em detrimento da *performance* de jogos”.

⁶ Achatkin (2010) ressalta a importância do repertório do improvisador, principalmente na “rapidez das ofertas de ação e reação”. Com base nessa concepção, em Ferreira (2015), vê-se a expressão *repertório criativo* com destaque não só da criação de um repertório de vivências pessoais mas também das vivências de outras improvisações que podem ser fontes de memória e inspiração a serem ativadas para a cena presente, desde que seja de forma fluida e espontânea de inspiração, sem o objetivo de reproduzir a improvisação passada, ativada em sua memória; e *repertório orgânico*, também relacionado a memórias de cenas criadas em outras ocasiões, mas associadas aos recursos e códigos criados espontaneamente com base nas regras de determinados jogos. Nesse caso, em espetáculos *short form* de jogos.

xadrez, Tai Chi Chuan, mas que foi na Impro que pôde assimilar suas questões pessoais com o prazer de sua prática e pesquisa profissional.

Ainda no documentário, o colombiano Gigio Giraldo defende a implementação dos princípios da improvisação como “*uma filosofia de vida*” (35’21”), partindo da necessidade da “aceitação”, do “pensamento positivo”, da “escuta” do outro, privilegiando-o e fortalecendo seu trabalho como forma de retroalimentar essa relação na cena e na vida.

O português André Sobral, por sua vez, refere-se à Impro como “*uma forma de estar na vida*” (34’18”), também ressaltando a “oferta” e a “generosidade” como forma de elevar, potencializar o talento do outro.

Nessa linha, quando pensamos nos princípios de “oferta” e “generosidade”, possivelmente nos vem à mente a imagem do indivíduo que faz a “oferta”, que age para valorizar as propostas do outro. Todavia, fica latente o questionamento de como esse outro valoriza o “presente” que lhe foi ofertado.

2.1.2 Oferta

Dudeck (2013) observa a difícil vida escolar na infância de Keith Johnstone na *St. Church School*, onde ele via crianças sendo espancadas e reprimidas só porque liam quadrinhos. Cenas como essa moldaram seu aprendizado de leitura. A percepção da inversão das ações ao seu redor, do que achava que seria o certo, o fez observar de um ângulo oposto as afirmações e ações que lhe chegavam. Na adolescência, por exemplo, um acidente na escola, em que ele teve a íris rasgada, quase causou a cegueira de seu olho esquerdo. Ele observou esse evento como “oferta”, transformando a ideia negativa da perda parcial de sua visão como oportunidade para desenvolver suas capacidades de observação dos movimentos dos olhos durante suas aulas de interpretação. Futuramente, com a estruturação de seu trabalho com a Impro, Johnstone define o conceito de “oferta” e sua importância no trabalho do improvisador:

Quando introduzi o termo “oferta”, pensei que era tão abrangente como sendo totalmente inútil (uma “oferta” sendo qualquer coisa que você diga ou faça), mas o termo nos permite discutir ofertas interessantes, ofertas enfadonhas, ofertas controladas, ofertas cegas e assim por diante. Se você apresentar um objeto com mímica, dizendo: “Você deixou seu chapéu aqui,” esta é uma oferta controlada, enquanto se você dissesse “Você esqueceu isso

ontem,” teria sido uma oferta cega (porque você estaria permitindo que seu parceiro faça a definição) (JOHNSTONE, 1999, p. 192, tradução nossa).⁷

No Sistema Impro, como a maioria de seus princípios, a “oferta” está diretamente ligada a demais princípios fundamentais. Aqui podemos citar, por exemplo, a “aceitação” e a “escuta”. Podemos, assim, vislumbrar uma possível resposta para o questionamento feito sobre como valorizar o “presente” que lhe foi ofertado.

A partir do momento em que se tem uma “boa escuta” do que me foi ofertado, tem-se o que é preciso para “aceitar” a oferta e potencializá-la na cena, independentemente se foi realizada uma oferta controlada ou cega, como nos exemplos dados por Johnstone. Ou mesmo, se a oferta não foi necessariamente cega, mas sem clareza, isso pode provocar alguma dificuldade do parceiro e das demais pessoas, como o público, em entender o que foi proposto. O grau da habilidade de “escuta” do jogador que recebeu a “oferta” será determinante para que ele consiga assimilar essa oferta sem clareza, “aceitá-la” e partir do contexto dos eventos da cena até o presente momento, ou seja, transformar essa oferta em algo claro para si e para os demais.

No documentário *Era preciso ouvir outras vozes* (2019), a improvisadora Cíntia Portella faz, segundo ela, um “bem bolado” da importância e da indissociabilidade dos princípios “oferta”, “escuta” e “aceitação”:

Para mim isso já é... para mim oferta, escuta, elas abrangem aceitação e tudo. Porque oferta está claro que você pode dizer “sim” ou “não”. E, para a cena andar, você vai dizer “sim”, e ela vai andar. Ou “não”, e adiciona alguma coisa. “Yes and...”, né? (...) O que me guia na hora de criar é a escuta e a oferta, oferta e escuta. Porque com a escuta... quando eu percebo as pequenas coisas, eu consigo desenvolver essas coisas. Eu penso muito no outro: o que você me propõe. Eu não vou longe pegar uma grande ideia (...) Vai na minha escuta ao invés de ficar caçando... caçando coisas longe da gente. E oferta para mim está claro a aceitação ou... (PORTELLA, 2019, 62’00” -62’56”)

O “Yes, and...” (Sim, e...) citado por Cíntia é a expressão utilizada por Johnstone (1999) para imprimir mecânica no avanço da construção dramatúrgica nas histórias

⁷ When I introduced the term ‘offer’ it was thought to be so all-embracing as to be quite useless (na ‘offer’ being anything that you say or do), but the term allows us to discuss interesting offers, dull offers, controlling offers, blind offers, and so on. If you present a mimed object, saying, ‘You left your hat here,’ this is a controlling offer, whereas if you’d say, ‘You forgot this yesterday,’ it would have been a blind offer (because you’d be allowing your partner to make the definition).

improvisadas, visto que a aceitação, por si só, de uma oferta pouco agrega e não garante a evolução dessa oferta como um potencial elemento na criação da cena.

2.1.3 Aceitação

Johnstone (1990) define “oferta”, o “bloqueio” e a “aceitação” como as três categorias da improvisação: as “ofertas” são os estímulos dados ao improvisador ou gerados por ele próprio; a “aceitação”, como a escuta e resposta a esses estímulos / oferta; e o “bloqueio” como a recusa / negação da oferta.

Segundo Johnstone (1990):

Tudo o que um ator faz, eu chamo de uma “oferta”. Cada oferta pode ser aceita ou bloqueada. Se bocejamos, nosso companheiro também pode bocejar, *aceitando*, assim, a nossa oferta. (...) Um bloqueio é qualquer coisa que impede o desenrolar de uma ação, ou que anula a proposta do companheiro. Se desenvolve a ação, não é um bloqueio (p. 89, tradução nossa).⁸

Para Johnstone (1990, p. 86, tradução nossa) “o bloqueio é uma forma de agressão”,⁹ que não só impedem o avançar de uma cena, mas que também podem destruir tudo que já havia sido criado até aquele momento. Por isso, enfatizava a importância da consciência do improvisador para evitar ao máximo os bloqueios. A metodologia de Johnstone (1999) propõe uma série de jogos que explicitam a capacidade dos improvisadores de bloquear em cena. Entre eles, o objetivo de ambos os jogadores é de bloquear o parceiro; ou o primeiro que bloquear perde; ou ainda um dos parceiros bloqueia e o outro aceita; entre outros.

Pode-se associar o bloqueio à falta de “generosidade” do improvisador que, por estar centrado em si mesmo, deseja “fazer valer” suas propostas, ignorando totalmente os parceiros, sobretudo o que a cena precisa para ser desenvolvida. Outro viés para isso, é a “falta de escuta”, por vezes provocada por uma grande preocupação consigo mesmo, em detrimento do outro. Nesse caso, não por desmerecimento das propostas alheias, mas por trazer consigo mesmo “o peso”, a responsabilidade de dar sua contribuição para a cena.

⁸ Todo lo que un actor hace, yo lo llamo una “oferta”. Cada oferta puede ser aceptada o bloqueada. Si bostezamos, nuestro compañero también puede bostezar, *aceptando* así nuestra oferta. Un bloqueo es cualquier cosa que impede el desarrollo de la acción o que anula la proposición del compañero. Si desarrolla la acción, no es un bloqueo.

⁹ El bloqueo es una forma de agresión.

Contudo, a tendência de bloquear em cena, principalmente por improvisadores iniciantes, muitas vezes provêm de insegurança pessoal, que causa a necessidade de o indivíduo se impor na tentativa de ocultar alguma de suas fraquezas para os demais.

Achatkin (2010) observa que:

Reproduzimos na cena improvisada vícios comportamentais habituais de nosso dia a dia, temerosos de que, agindo de outro modo, possamos mostrar fragilidades que pouco combinam, pelo menos em nosso julgamento, com aquilo que é esperado de um ator criativo (p. 59).

Nesse contexto, Dudeck (2013), na biografia crítica de Johnstone, pontua algumas situações da experiência escolar de Johnstone, nas quais a falta de aceitação externa gerou, segundo consta, um bloqueio interno, reverberando até mesmo em sua postura corporal. Apesar de seu fascínio pela leitura desde muito cedo, por volta dos 11 anos de idade ele percebeu algum tipo de problema em sua capacidade de memorização. Isso refletiu em seu desempenho escolar, tanto que o diretor da sua escola tentou transferi-lo para outra escola.

Esse período difícil para o prodígio Johnstone culminou no seu desacordo com a metodologia de ensino voltada para a simples “regurgitação” de conteúdos. Consta também que Johnstone lamentou o fato de o diretor não ter aceitado o declínio da sua memória como algo natural. Essas inconformidades no ambiente escolar provocaram bloqueios físicos e criativos, sua imaginação estava cada vez menos responsiva, o que afetou sua postura, fala, além, claro, do desconforto com o próprio corpo.

Segundo o relato de Dudeck (2013), o que ajudou Johnstone a reverter suas adversidades na escola foi a aceitação das condições que lhe eram impostas, bem como a aceitação de suas próprias potencialidades. Aos 12 anos de idade, era frequentador assíduo da biblioteca de sua cidade, já havia lido diversos livros de seu interesse pessoal, a maioria dos livros sobre Freud, alguns sobre mitologia grega e muitos outros.

A leitura era a chave para Johnstone tentava usar para sanar seus questionamentos. Consta que, aos 13 anos, após ouvir um comentário de um professor sobre os teosofistas, que julgou naquele momento injusto, ele, então, passou a frequentar as reuniões de um grupo teosofista, que durou meses, para tirar suas próprias conclusões sobre o assunto.

Na sua trajetória de aprendiz, não só buscava conhecimento e experiências, atuava também de forma ativa em todas as tarefas extracurriculares e produzia relatórios dessas atividades: clube de xadrez e clube de música. Na música, também participou de

apresentações como instrumentista. Ao folhear uma revista escolar de 1950, Dudeck (2013) comenta que havia encontrado um conto escrito por Johnstone. Segundo a autora:

No final, os garotos recompensados pela excelência acadêmica e aceitos nas principais universidades foram os mais espertos que usaram o intelecto sobre a imaginação. A imaginação de Keith não era exigida em sua estrutura educacional de “conceito bancário”, mas sua iniciativa autodidata seria recompensada à medida que avançasse para a idade adulta (DUDECK, 2013, p. 26, tradução nossa).¹⁰

As recompensas vieram para Johnstone justamente pela aceitação de si próprio e de suas potencialidades, que foram fundamentais no desenho da Impro. Ele observou que a escuta de si e de seus interesses seria um possível caminho para a “descoberta” de suas potencialidades. Aquilo do que se gosta, o que desperta interesse, seriam plausíveis de sucesso. Ou seja, o prazer seria a principal força motriz no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades, das potencialidades. Todavia, o prazer, por si só, não é o suficiente para que alguém torne essas atividades de movimento em algo que motive o contínuo desenvolvimento disso com certa profundidade e que dure por um período longo de tempo. É necessário que se acredite e que, nesse modo, aceite que uma pequena ideia se transforme em algo maior, algo indispensável para o dia a dia.

Johnstone (1990) coloca que:

Há pessoas que preferem dizer “Sim” e outras “Não”. As que dizem “Sim” são recompensadas pelas aventuras que vivem, e as que dizem “Não”, pela segurança que desejam. São muitas mais as que dizem “Não” do que as que dizem “Sim”, mas para ambos os tipos de pessoas se pode ensinar a comportar-se como o outro (p. 84, tradução nossa).¹¹

O ato de observar suas próprias experiências de vida, sua trajetória escolar, sobretudo, a postura de seus professores para com ele e os demais estudantes, teve papel relevante na postura de educador de Johnstone. Enquanto seus professores prezavam por bons resultados, pela valorização dos estudantes talentosos, em detrimento das diversas formas possíveis de potencialidades relevadas em atividades simples por alunos “não talentosos”, Johnstone viu na simplicidade e no incentivo da positividade a chave para o desenvolvimento de sua

¹⁰ In the end, the boys rewarded for academic excellence and accepted into major universities were the clever ones who used their intellect over their imagination. Keith’s imagination was not required in a “banking concept” educational structure, but his initiative to self-educate would be rewarded as he traversed forward into adulthood.

¹¹ Hay personas que prefieren decir “Si” y otras “No”. Las que dicen “Si” son recompensadas por las aventuras que viven, y las que dicen “No”, por la seguridad que logran. Son muchas más las que dicen “No” que las dicen “Si”, pero a ambos tipos de personas se les puede enseñar a comportarse como el otro.

metodologia: “Encorajo as pessoas negativas a serem positivas e as inteligentes a serem óbvias e as pessoas ansiosas por não fazerem o seu melhor” (JOHNSTONE, 1999, p. X, tradução nossa).¹² Nessa frase, Johnstone também expõe pontos importantes do conceito de “espontaneidade” e valorização das primeiras ideias, que serão abordadas mais adiante neste capítulo.

Os exercícios que trabalham aceitação e bloqueio levaram Johnstone (1990) a produzir outro: o de “sobre aceitação”.¹³ Esse exercício tem como fundamento a supervalorização de uma proposta ofertada por outro jogador. Se, em uma cena, inicialmente linear e desinteressante, um jogador destaca uma fala ou ação banal do parceiro, com uma grande e inesperada reação, temos uma sobre aceitação. Essa grande reação dará novos elementos para o avanço da história, visto que ela virá seguida de alguma justificativa que poderá dar novos caminhos para a cena.

Como jogo para trabalhar a sobre aceitação, Johnstone (1990) apresenta “Hoje é terça-feira”, uma frase corriqueira que pode gerar reações diversas a serem exploradas na cena. O jogador inicia a cena com a frase “Hoje é terça-feira”. Seu parceiro, então, em uma explosão de risos, indignação, choro, ou qualquer sentimento que o venha no momento, sobre aceita o jogo.

Por exemplo:

[A] __*Hoje é terça-feira!*

[B] (raivoso) __E você tem coragem de aparecer aqui uma semana depois de me largar no altar?

[B] (desesperado) __Temos que comprar o presente de aniversário do Carlinhos, antes que as lojas fechem!

[B] (radiante) __Eu esperei tanto por este dia. Finalmente é meu primeiro dia na faculdade!

Observe-se que cada um desses exemplos pode gerar elementos suficientes para o início de uma história. O personagem “B”, estimulado por “A” dá esses elementos em suas reações de sobre aceitação no início da cena. Também são possíveis variações em que a frase “Hoje é terça-feira!” seja dita após o início da cena. Dessa forma, a cena deve começar com

¹² I encourage negative people to be positive, and clever people to be obvious, and anxious people not to do their best.

¹³ O termo “sobre aceitação”, assim como suas variantes, refere-se a uma tradução literal do termo usado por Keith Johnstone (1990), em inglês “overaccepting”, em espanhol “sobre-aceptación”. Trata de um modo exagerado ou impensado de se “aceitar” uma proposta de improviso, uma supervalorização de um elemento, inicialmente banal, surgido em cena, que pode elevar a aceitação a outro patamar, criando possibilidades à cena. Já se tornou um jargão utilizado no meio teatral entre os improvisadores.

diálogos simples e óbvios. Em um dado momento, com a cena monótona, é colocada a frase “Hoje é terça-feira!”, que, pela sobre aceitação do parceiro, tanto pode destacar algo que foi dito e não valorizado como potência a ser desenvolvida na história quanto pode trazer à tona novos elementos que mudarão o rumo da história.

Outras frases aparentemente banais, como: “Tá frio, hoje!”, “Ele acabou de chegar...”, “Vou me trocar...”, entre outras, podem ser pré-determinadas para esse jogo no lugar de “Hoje é terça-feira!”. Outra variação mais avançada, que pode ser colocada após a compreensão dos jogadores, é a não definição inicial da frase a ser considerada. Assim, inicia-se uma cena com propostas óbvias, geradas pela simples escuta, e um dos jogadores define durante a cena a frase do parceiro a ser considerada, ou mesmo aceita.¹⁴

De uma forma mais técnica, esse exercício também desenvolve a generosidade do improvisador, ao iluminar e tornar o centro da improvisação uma proposta inicialmente banal, surpreendendo o próprio proponente e dando brilho e força para novas construções no jogo. A ideia é de despertar o interesse da plateia em descobrir, com os jogadores, o que o elemento colocado como banal trouxe de novo à cena.

No documentário dirigido por Proença (2019), o improvisador e palhaço brasileiro Márcio Ballas, ao falar sobre a aceitação na Impro, apresenta o que ele nomeou de “Olhar do Sim”:

Eu chamei isso de o “Olhar do Sim”. Então, ele não é apenas aquele “Sim” que a gente fala no Improvisado de que “Sim!”, “Yes and!”, de eu criar em cima da sua ideia... É um pouco mais profundo, eu acho... Num sentido de que, assim, eu acho que o improvisador e esse, essa, esse jeito de ver a linguagem teatral e, mais do que isso, esse jeito de ver o mundo, de ver a vida, que eu acredito muito, assim, que eu chamei de o “Olhar do Sim”. É essa coisa de... É essa pré-disposição a aceitar, a jogar com o outro, a estar junto com ele, a saber que é uma cocriação (...) para mim aceitação é primeiro você aceitar você. (...) Depois eu vou aceitar o momento presente, o aqui agora (...) Depois... Aceitar o outro. (...) Então, eu aceito a mim, eu aceito o momento presente, eu aceito o outro, e eu aceito o jogo. Eu digo “Sim” para o jogo, né? (BALLAS, 2019, 39’26” -41’32”).

Desse modo, Ballas (2019) observa que o “olhar do sim” eleva a aceitação, como uma “regra” base da Impro, de elemento fundamental contra o bloqueio de suas próprias ideias e das propostas do outro para um lugar da aceitação do jogo como um todo. É, pois, na sua visão, uma forma de potencialização da presença de maneira ativa: estar presente, o estar disposto a compor com os demais algo que ninguém sabe ainda o que será, mas que será

¹⁴ Tive acesso a essas variações do exercício em demonstrações durante o evento Improlab Convida, promovido, em 2019, pela UFMG e que abordarei no próximo item deste capítulo.

criado com a vontade e expectativas de todos pela surpresa. Embora eu não tenha filhos, nessa reflexão me veio a imagem de um nascimento. Remete à escuta do ser, ao cuidado e à cumplicidade entre os criadores e ao prazer no surgimento de sua criação – que foi aceita desde a sua concepção e continuará sendo “aceita”, “escutada” e “ofertada” durante a sua existência.

Ainda na fala de Ballas, ele aborda a questão do “fluxo” gerado pelo “olhar do sim”. Posso incluir os conceitos do Sistema Impro de cumplicidade e a escuta, citados acima, como componentes para a criação desse fluxo descrito por Ballas. Segundo ele:

E tem um elemento também que eu trago bastante, que eu acho que vem mais talvez até do Palhaço... Que nunca se fala muito, que é o “flow”, né? O Fluxo. É você entrar no fluxo... Eu sinto que quando a gente entra no fluxo, empiricamente, né?, (...) quanto mais está todo mundo no fluxo, quanto mais está todo mundo nessa mesma... mente criativa, quando está todo mundo... junto nesse “olhar do sim”, as coisas vão acontecendo... Por isso que é muito comum o “Nossa! Você falou uma coisa que era o que eu estava pensando”. “Depois a gente conversa”, e eu: “Nossa! Eu ia dar essa mesma proposta!”, “Poxa, eu nem falei e você já comprou a...” “É... não, porque...”, porque estava todo mundo, né?, nesse “flow”. Então, eu acho que esse é um princípio fundamental que eu ouço pouco falar nos cursos de Impro e que eu gosto muito porque eu acho que é o que permeia o nosso trabalho de... de Improviso (BALLAS, 2019, 41’39” -42’26”).

Ballas apresenta esse “fluxo” como uma sintonia das energias dos improvisadores no momento da cena, ao ponto de terem a mesma ideia quase que simultaneamente. Ele afirma que pouco se ouve falar sobre essa prática nos cursos de Impro. No entanto, poderíamos destacar o “círculo de probabilidades”, desenvolvido por Johnstone (1999), uma das bases dramáticas no Sistema Impro, como um momento possível para o desenvolvimento desse fluxo apontado por Ballas, não associando diretamente a questões empíricas, por outro lado, conforme Ballas propõe. Sua prática levaria, dessa forma, a uma construção conjunta a partir de elementos já dados à cena, de uma forma mais técnica, pois, com a escuta de um “universo” criado e estabelecido na cena, teríamos um “círculo de probabilidades” no qual os jogadores têm claro os limites desse universo no momento da criação.

O termo “limites” colocado acima não se refere a tolhimento da criação, mas em estabelecer um foco para que os improvisadores possam explorar amplamente as possibilidades do círculo criado. Dessa forma, fica estabelecida a construção de um lugar / momento propício para a geração de um fluxo de ideias para a cena.

A pesquisa de mestrado intitulada “*Fluxo Espontâneo e Capacidade de Jogo: estudos atorais a partir de princípios do Teatro-Esporte e do Match de Improvisação*” (FERREIRA,

2015) aborda o desenvolvimento do fluxo de criação espontânea de ideias na cena: de forma interna (a partir de estímulos externos presentes e experiências passadas, compondo o repertório criativo do improvisador, citado neste capítulo); entre os jogadores (pela escuta e resposta dos estímulos surgidos); e o fluxo da cena em si (na construção da dramaturgia da cena, de forma coerente e espontânea). Essa pesquisa aponta que todos esses fluxos têm sua principal base nos conceitos de aceitação e espontaneidade. Os jogos e exercícios foram usados na pesquisa porque colaboraram na construção desses fluxos. Em sua maioria aprendidos em meu primeiro contato com a Impro em uma oficina com a professora Mariana Muniz.

No primeiro caso, do “fluxo interno”, considera-se a capacidade do improvisador de liberação de suas ideias de forma espontânea, eliminando pré-julgamentos que possam bloquear suas propostas, antes mesmo de fiscalizá-las. Exercícios que exigem respostas rápidas e breves, jogos de associação de palavras, por exemplo, têm bons resultados nesse sentido. O jogo do “vulcão”,¹⁵ por exemplo, em roda os jogadores lançam seus braços para cima, em um movimento de pêndulo. A cada vez que os braços vão juntos ao ar, um jogador, seguindo a ordem da roda, deve lançar uma palavra. E o seguinte, na próxima ascensão dos braços, deve lançar outra palavra, em livre associação com a anterior. A ideia é gerar não somente a liberação das ideias individuais de forma espontânea, mas também um fluxo de energia entre os improvisadores.

Também há exercícios corporais para a criação desse fluxo, o de “transformação de objetos”¹⁶ é um deles. Também em roda, um jogador inicia uma ação corriqueira com um objeto imaginário (cozinhar, jogar videogame...). Após compreender a ação, o jogador seguinte a copia e deve transformá-la em outra ação. Para isso que isso ocorra de forma fluida, ele deve esvaziar sua mente e deixar que a repetição daquela primeira ação o leve a uma nova ação. As mudanças no ritmo, velocidade e tônus do movimento vão colaborar para que surja um novo objeto, de forma espontânea. A escuta do próprio corpo e as ações são essenciais para que o jogador visualize e possa manusear o novo objeto criado espontaneamente. Assim, o jogador poderá, de forma racional, “lapidar” essa ação para que se torne clara para o próximo jogador que a repetirá, para, então, transformá-la em algo novo. Diferente dos jogos de associação de palavras, nesse caso é necessária calma e observação de

¹⁵ Exercício que faz parte da “rotina de aquecimento”, proposta pela professora Mariana Muniz, em MUNIZ, 2015, p. 226.

¹⁶ Intitulado por “círculo do objeto imaginário” (Cf. MUNIZ, 2015, p. 228).

si mesmo. O jogador deve se livrar da pressão de mostrar resultados rápidos ao grupo; deve, pois, escutar a si mesmo e respeitar seu próprio tempo na criação.

Entre os inúmeros exercícios e jogos possíveis para se trabalhar a conexão e desenvolvimento do fluxo espontâneo entre os jogadores, é possível enumerar os exercícios com “balas de energia”. Nesses exercícios são determinados códigos vocais e corporais que são emitidos e precisam de resposta imediata de seu receptor; assim que a resposta é recebida, o receptor deve passá-la adiante. Isso pode ocorrer em roda, seguindo uma ordem dos jogadores ou de forma aleatória, e demanda que o receptor da bala tenha uma ampla escuta. Também são possíveis variações dessas balas andando pelo espaço de forma livre, mas atentos às emissões dos colegas.

O ato de andar no espaço com comandos externos e com lançamento de objetos, por exemplo, bolas e bastões entre os jogadores, também é um exercício eficaz de aquecimento e criação do fluxo e sintonia de grupo. O trabalho com bastões de madeira também requer um alto nível de atenção e cuidado com o outro, pois, um descuido, pode provocar danos físicos. O jogo do “Samurai”, por exemplo, coloca jogadores frente a frente, “olho no olho” para uma luta com bastões. O jogo consiste em movimentos de ataque e defesa, alternados entre os jogadores. Todavia, jogador que ataca, ao mesmo tempo que deve imprimir força e energia em seu ataque, deve estar atento em deter-se no caso do outro jogador não estar preparado para defender-se. Cria-se, assim, uma potente conexão entre os jogadores e um fluxo de energia que aumenta com a velocidade dos ataques e defesas, conforme vai se estabelecendo a confiança entre eles.

Os trabalhos com os *Viewpoints* (pontos de vista), derivados da Dança da coreógrafa Mary Overlie, adaptados para o Teatro, por exemplo, abrem caminhos possíveis ao despertar da escuta dos estímulos dos improvisadores – tanto no início de um processo de criação para entrosamento de um grupo quanto em momentos em que se percebe uma tendência de desalinhamento da energia do grupo durante o processo.

Os *Viewpoints* de Orvelie incluem observações e conexões sobre o espaço, a forma, o tempo, a emoção, o movimento e a história. Eles foram criados a partir de princípios de improvisação e composição em dança na década de 1970. Ainda no final dessa década Anne Bogart e Tina Landau adaptaram esse modo de trabalho para o teatro, estruturando sete *Viewpoints* vocais: altura, dinâmica, andamento, repetição, aceleração / desaceleração, silêncio e timbre; e nove físicos: relação espacial, resposta sinestésica, forma, gesto, repetição, arquitetura, tempo, duração e topografia (NUNES, 2008; MATIAS, 2017; CARVALHO, 2019; PROENÇA, 2013, 2021).

Nos trabalhos com o GuruImpro coordenados por este pesquisador, mais especificamente com os *Viewpoints* físicos desenvolvidos por Bogart e Landau, tiveram o objetivo de ampliar a escuta dos improvisadores, de observar todos os elementos possíveis no espaço: objetos, estruturas de construção, sons, cheiros, internos e externos, bem como aguçar a percepção aos estímulos geradores de ações físicas (vocais e/ou corporais), e ações internalizadas, que podem ou não vir a tomar formas externas a partir da escuta.

As reações espontâneas geradas por esses estímulos concretizam-se como respostas aos elementos do ambiente e aos demais indivíduos compositores desse trabalho. Embora gerem códigos, signos, até mesmo micro cenas durante o processo, esses elementos não são o objetivo do trabalho – surgindo e diluindo-se espontaneamente, dando lugar a novos estímulos e respostas físicas na forma de ações cotidianas ou abstratas.

Nesse contexto, o trabalho com *Viewpoints*, no teatro, pode ser realizado como gerador de imagens e cenas para serem lapidadas e estruturadas no processo de construção de um espetáculo (TELLES; FERREIRA, 2011; MATIAS, 2017). Para a Impro, os dispositivos nos *Viewpoints* que desenvolvem o trabalho coletivo – a escuta, o estado de presença (o aqui e agora), a espontaneidade –, apresentam conexão direta com os conceitos propostos no trabalho de Johnstone. Contribuindo de forma significativa nos treinamentos de Impro quando aliados às técnicas do Sistema Impro (PROENÇA, 2013; FERREIRA, 2015; CARVALHO, 2019).

A escuta dos estímulos, que por sua vez geram respostas dinâmicas e espontâneas, dificulta o surgimento de julgamentos que podem bloquear ideais puras e orgânicas, assim como nas propostas de exercícios citados anteriormente em que a aceitação se dá pela abertura em receber uma oferta, que pode vir de diferentes formas e lugares. Gera-se, então, um fluxo de criação coletiva de forma espontânea, proporcionando ao improvisador o desenvolvimento de sua espontaneidade individual, dentro e fora do coletivo.

2.1.4 Espontaneidade

O conceito de espontaneidade é uma das principais bases do Sistema Impro. São alicerçados nesse conceito os demais citados: escuta, oferta e aceitação. Segundo Johnstone (1990, p. 76, tradução nossa), “Reprimimos nossos impulsos espontâneos, censuramos nossa imaginação, aprendemos a nos apresentar como pessoas ‘comuns’ e destruímos nosso

talento.¹⁷” Dessa forma, a espontaneidade é aplicada para preencher a lacuna deixada por essa censura à imaginação, para que o talento seja restaurado, venha à tona e tome corpo nesse estágio da imaginação.

O contexto da formação escolar de Johnstone foi marcado por diversas barreiras. A inquietude provocada por esse contexto de ensino preconizado em méritos de inteligência, sem espaço para a imaginação e criatividade, foi o impulso para as suas buscas. O apontamento das falhas e defeitos em contramão da valorização dos diferentes potenciais individuais, reforçaram nele o sentimento de enxergar como “aleijado e ‘inepto’ para a vida” (JOHNSTONE, 1990, p. 6, tradução nossa).¹⁸ Esse contexto o levou a buscar a formação de professor.

Logo após de concluir o ensino médio, Johnstone ingressou em uma faculdade de formação de professores – no intuito de trabalhar sua desenvoltura e autoconfiança. Na faculdade, ele encontrou com Anthony Stirling, o professor de Arte que foi responsável por grandes mudanças no seu pensamento, que teve reflexos importantes no desenvolvimento de sua metodologia do Sistema Impro.

Segundo Dudeck (2013),

A escolaridade de Keith o condicionou a favorecer o intelecto em vez da imaginação: “Aprendi a nunca agir por impulso e que tudo o que me veio à mente primeiro deveria ser rejeitado em favor de melhores idéias”. Por um tempo, ele havia esquecido que a inspiração não era intelectual e que o fracasso fazia parte do processo de aprendizagem. Para reverter ou desfazer o que havia sido feito, Keith começou a abraçar e ensinar a espontaneidade (p. 6, tradução nossa).¹⁹

Em seu livro *Impro: Improvisacion y el Teatro* (1990)²⁰ (Impro: Improvisação e o Teatro), Johnstone dedica parte do primeiro capítulo, *Notas sobre Mí Mismo* (Notas sobre Mim Mesmo) ao seu encontro com Antony Stirling. Ele fala sobre a postura de Stirling com seus alunos, da sua metodologia centrada nas experiências dos estudantes, abolindo julgamentos de “certo e errado”, explorando a criatividade por meio de ações espontâneas.

¹⁷ Reprimimos nuestros impulsos espontáneos, censuramos nuestra imaginación, aprendemos a presentarnos como personas “comunes” y destruimos nuestro talento.

¹⁸ Me sentía lisiado e “inepto” para la vida.

¹⁹ Keith’s schooling had conditioned him to favor intellect over imagination: “I learned never to act on impulse, and that whatever came into my mind first should be rejected in favor of better ideas” (82). For a time, he had forgotten that inspiration wasn’t intellectual and that failure was part of the learning process. In order to reverse or undo what had been done, Keith began to embrace and teach spontaneity.

²⁰ Até o presente momento não há traduções em português dos livros de Johnstone. Para esta pesquisa, utilizo a tradução em espanhol de *Impro: Improvisation and the Theatre*, 1979 (*Impro: Improvisacion y el Teatro*, 1990) e o original em inglês de *Impro for Storytellers*, 1999.

Dudeck (2013) relata uma ocasião em que Stirling pede aos estudantes para fazer uma pintura em uma folha de papel, usando cores diversas e misturando-as. Isso deixou Johnstone confuso inicialmente. Stirling apenas sugeriu uma imagem de um palhaço que deixava, com a roda de seu monociclo, uma marca no papel a ser desenhado, porém, não queria que esses elementos fossem desenhados, que servissem de inspiração. Tampouco determinou quais cores deveriam ser usadas para tal pintura. Por acreditar sempre ter sido “bom em arte”, Johnstone se empenhou em demonstrar suas habilidades para tal. Todavia, o resultado de todo o seu esforço para se destacar entre os demais foi criticado negativamente por Stirling. Ao observar os trabalhos de seus colegas, percebeu que todos fizeram grandes manchas no papel e, na sua opinião, o seu “não estava pior – nem melhor.”

Ao final Stirling retira do armário e lhes apresenta trabalhos realizados com os mesmos recursos. Johnstone fica encantado com beleza desses trabalhos. Em um primeiro momento, acreditava que a proposta de Stirling era, após o fracasso dos estudantes, apresentar-lhes trabalhos de estudantes avançados, como exemplo de onde poderiam chegar. No entanto, logo em seguida, Johnstone estranhou a caligrafia das assinaturas dos trabalhos e percebeu que esses haviam sido feitos por crianças.

Ao perceber que a beleza e qualidade dos trabalhos realizados pelas crianças era fruto do “grande amor, gosto, cuidado e sensibilidade” que elas empreenderam, Johnstone teve a confirmação de como sua “educação havia sido um processo destrutivo”. Stirling, então, se tornou seu grande exemplo de como o professor deve estimular a criatividade dos estudantes de forma espontânea, valorizando o que trazem dentro de si. E como podem explorar seus potenciais em um processo de escuta e generosidade entre si, por meio de uma postura na qual o professor não se coloca como superior, detentor dos saberes e impositor de valores, como “certo ou errado”. Podemos relacionar essa experiência aos conceitos de “Status” e “Espontaneidade”, títulos dos capítulos seguintes de *“Impro: Improvisacion y el Teatro”*. Ambos os conceitos base de sua metodologia com o Sistema Impro, abordados a seguir nesta pesquisa.

Em *Impro for Storytellers* (1999) Johnstone também dedica um capítulo à abordagem da espontaneidade, relacionando os tópicos desenvolvidos no Sistema Impro com suas experiências educacionais. Nesse texto, ele pontua que “Se você vai ensinar espontaneidade, você terá de se tornar espontâneo também” (JOHNSTONE, 1999, p. 55, tradução nossa).²¹

²¹ If you’re going to teach spontaneity, you’ll have to become spontaneous yourself.

Uma questão que resta disso é: como ensinar uma característica, inicialmente, ligada exclusivamente à personalidade de cada indivíduo?

Como grande parte, se não todos os conceitos desenvolvidos por Johnstone no Sistema Impro, a espontaneidade está conectada a diversos outros conceitos do Sistema. Sendo impossível desenvolvê-la separadamente, ou seja, sem aliá-la aos outros pontos: escuta, oferta, aceitação, generosidade, ser óbvio, valorização das primeiras ideais, entre outros que também mantêm conexões entre si.

Desse modo, a espontaneidade parte da experiência, do vivenciar com plenitude e valorizar cada ação gerada por si e por seus companheiros, como um presente a ser cuidado e lapidado. Lapidado como uma colaboração, uma construção coletiva das potências desse presente, sem o sentimento de “peso” da responsabilidade de tomar as rédeas, de forma solitária, absorvendo para si a culpa de possíveis fracassos. É o medo do fracasso, de cometer erros, que bloqueia nossa capacidade de sermos espontâneos. Esquecemos que as grandes descobertas na ciência, de modo geral, ocorreram por tentativas e erros. O erro, contudo, é visto como agente desestimulante ao invés de um motivador de novos e diferentes experimentos.

De modo geral, o fazer artístico requer esboços, experimentos, repetições, variações em suas concepções e processos de criação, visando apresentar uma obra “acabada” ao público. Essa obra, por sua vez, deve conter todos os “acertos” dos experimentos realizados, mesmo havendo reflexões sobre o trabalho, após exposições e apresentações ao público, por meio de *feedback* deste. Daí, a obra volta a seu laboratório de criação para serem feitas as “reformas” sugeridas, sendo reapresentada com essas “melhorias”, dessa vez, como algo pré-determinado, que deve ser exposto ou executado como planejado, tendo imprevistos ou falhas na execução como motivos de pânico e frustração do(s) artista(s), ao tentar reverter esse quadro.

Iniciantes no Teatro de Improviso²² apresentam resquícios dessa necessidade do improvisador em apresentar um trabalho acabado ao público. Por mais que os espetáculos tenham suas estruturas, com roteiros, regras, cenários, figurinos, entre outros, o improvisador iniciante tende a associar as cenas criadas diante do público como mais um elemento que deve seguir os critérios de uma execução perfeita, tentando esquivar-se dos erros e,

²² Este ponto refere-se ao teatro que tem a improvisação como elemento central em suas apresentações, em seus diferentes formatos – *short form* ou *long form*, e estruturas com seus níveis maiores ou menores de materiais improvisados.

consequentemente, perdendo toda sua espontaneidade. Logo, sua escuta, capacidade de aceitação e demais elementos ligados à sua abertura para criar com o outro são prejudicados.

Segundo Johnstone (1989),

O fracasso deve ser bem-vindo como um componente essencial de qualquer jogo e como uma oportunidade para mostrar nossa generosidade e boa vontade. Erre e fique feliz, e o público achará que você é amável e encantador (*apud* I.T.I., 2017, p. 17).

É preciso manter, nas apresentações, o estado de liberdade em experimentar e se lançar ao jogo, adquirido nos treinamentos, sem a presença do público. O público quer ver o improvisador correndo riscos durante as cenas. Podemos observar, principalmente em espetáculos de *short form*, a excitação da plateia ao perceber que o improvisador foi colocado em *check*, com alguma situação na cena. E como ela cria expectativas e tem suas maiores reações, com risos e aplausos, quando o jogador “resolve” o problema criado. Por mais óbvia que seja a resolução para o problema criado, a simples e espontânea resposta a ele é o que a plateia espera do improvisador. Isso só é possível se o improvisador se permite lançar-se aos riscos.

Entre os dias 28 e 31 de outubro de 2019, no evento “Improlab Convida”, promovido pelo grupo de pesquisa “Improlab: improvisação e outras interatividades”, coordenado pela Prof.^a Mariana Muniz, na UFMG, o próprio Keith Johnstone participou de uma videoconferência em que ele respondeu às perguntas dos participantes. Uma das questões postas foi sobre o *status* da improvisação na atualidade. Sobre o assunto Johnstone pontuou que “a pior coisa sobre a improvisação é que todo mundo está tentando fazer com que seja seguro” (informação verbal).²³ Ele defendeu a necessidade do risco tanto para o improvisador que se coloca em risco quanto para o público, que quer ver o improvisador se colocando à prova. Keith Johnstone e Thereza Dudeck (que também participava do evento) compartilharam a ideia de que: “Se a improvisação não é perigosa, por que fazer improvisação? Por que, então, você não vai fazer teatro ensaiado? Se você não vai manter a vulnerabilidade, o perigo e o risco, é melhor fazer outra coisa (informação verbal).”²⁴

Podemos associar esse “medo” do risco à necessidade de realizar as coisas da “melhor forma” possível. No teatro ensaiado, como observam Johnstone e Dudeck, tudo já foi testado

²³ Fala de Keith Johnstone em videoconferência, traduzida por Mariana Muniz, na programação do Improlab Convida, em Belo Horizonte, em outubro de 2019.

²⁴ Tradução oral de Mariana Muniz de falas conjuntas de Keith Johnstone (em videoconferência) e Theresa Dudeck no Improlab Convida, em Belo Horizonte, em outubro de 2019.

previamente, cabendo aos atores e toda a equipe técnica, a função de reproduzir o que deu certo nos ensaios. O processo criativo ocorre todo na sala de ensaio, cabendo, durante a apresentação para o público, apenas a atenção para que os resultados sejam reproduzidos da melhor forma possível.

Como nos espetáculos de improvisação, por mais que tenhamos, conforme a concepção, estruturas previamente trabalhadas, a principal parte do processo de criação é realizada diante e com o público. Isso pode gerar no improvisador a necessidade de ser criativo e original em sua *performance*, trazendo para si a responsabilidade de uma grande atuação e, conseqüentemente, pode ocorrer a falta de conexão com os demais, que lá estão justamente para compartilhar e elevar as ideias uns dos outros. Como o ser humano ainda não desenvolveu habilidades de leitura de mentes, quanto mais simples e óbvias forem as ideias propostas, mais claras serão para os demais, que terão respostas mais dinâmicas para aceitar a proposta e acrescentarem novas ideias com o “*Yes, and...*”

Muniz (2015) apresenta o conceito de “rebote”, trabalhado por Santiago Sánchez no Impromadrid,²⁵ para definir respostas às propostas surgidas na improvisação. O rebote está diretamente ligado à escuta do improvisador que, a partir da percepção dos estímulos surgidos na cena, de forma voluntária ou não, “rebota” (responde) de forma espontânea a esses estímulos. Como exemplo de exercício para trabalhar o rebote, a autora destaca o “vulcão”, já citado neste texto, que produz um fluxo de associação de palavras que surgem pela escuta e rebote da primeira ideia a partir de uma palavra colocada anteriormente.

A autora faz uma relação direta do rebote ao conceito de “primeiros pensamentos” ou “associações imediatas”, desenvolvido por Johnstone (1990). Johnstone também propõe diversos exercícios que envolvem livres associações de palavras e imagens que, em um primeiro momento, têm o objetivo de desenvolver a espontaneidade, por meio de respostas imediatas a partir dos estímulos recebidos. Com o amadurecimento dos improvisadores nos treinos, pode-se propor variações nas quais essas associações podem dar origem, de forma espontânea, à imagens mais elaboradas e pequenas cenas.

²⁵ Impromadrid Teatro é uma companhia espanhola que completou 20 anos de existência em 2020, que se dedica à investigação de técnicas da improvisação teatral. Além da criação e apresentação de espetáculos de improvisação, o grupo promove a difusão e transmissão de seus conhecimentos por meio de sua Escola de Impro e apresentações em eventos e capacitações no ambiente empresarial. Disponível em: <https://www.impromadrid.com/sobre-nosotros>. Acesso em: 10 fev. 2022.

2.1.5 Habilidades Narrativas (Dramaturgia na Improvisação)

Uma das principais influências no desenvolvimento da metodologia de Johnstone com a dramaturgia improvisada foi o dramaturgo irlandês Samuel Beckett (1906-1989). Em 1955, Johnstone foi convidado a assistir uma montagem da peça *Esperando Godot*, no *Criterion Theatre*, em Londres. Segundo ele: “A peça de Samuel Beckett mudou imediatamente a opinião de Keith sobre o teatro, sobre sua habilidade distinta de envolver o público como nenhum outro meio”²⁶ (DUDECK, 2013, p. 29, tradução nossa).

Johnstone teve algumas de suas obras literárias e dramáticas premiadas em concursos. O reconhecimento de seu trabalho lhe rendeu o comando do departamento de roteiro do *Royal Court Theatre* (RCT) que, na época, estava sob a direção de George Devine. O RCT era um espaço que prezava pela formação de escritores, diretores e atores, que aplicava metodologia de sala de aula, além das montagens de textos dramáticos renomados na época.

Nesse período, por intermédio de Devine, Johnstone teve a oportunidade de se encontrar com Samuel Beckett. O dramaturgo despertou interesse na companhia de Johnstone, o convidando para acompanhar os ensaios de seus trabalhos. Segundo Dudeck (2013):

Keith pode não ter ficado impressionado com a “técnica” de Beckett, mas foi profundamente influenciado pela escrita de Beckett e, certamente, pelo conselho pessoal que Beckett deu a ele em outra carta datada de 7 de março de 1958: “Um palco de teatro é uma área de máxima presença verbal e máxima presença corporal. Qualquer escurecimento de um ou de outro, ou de um pelo outro é anti-teatral”. Escrito na parede do escritório do RCT por muitos anos, todos os esforços teatrais de Keith aspiraram a essa estética (p. 36, tradução nossa).²⁷

A autora também apresenta como que, a partir de sua apreciação de *Esperando Godot*, Johnstone pôde perceber como os ritmos das ações propostas pelo texto de Beckett, trabalhados de forma espontânea pelos atores, era incorporados de forma orgânica pelo público, como ações aparentemente improvisadas. Mesmo centrada em ensaios de seus textos, a direção de Beckett trazia à tona a espontaneidade dos atores – uma das principais bases do

²⁶ Samuel Beckett’s play immediately changed Keith’s mind about theatre, about its distinctive ability to engage audiences like no other medium.

²⁷ Keith may not have been impressed with Beckett’s “technical” direction, but he was deeply influenced by Beckett’s writing and most certainly by the personal advice Beckett gave to him in another letter dated 7 March 1958: “A theatre stage is an area of maximum verbal presence and maximum corporeal presence. Any dimming of the one or the other, or of the one by the other, is anti-theatrical”. Written on a wall in the RCT office for many years, all of Keith’s consequent theatre endeavors have aspired toward this aesthetic.

Sistema Impro. Em seu livro, *Impro* (1990), Johnstone, dedica um dos capítulos ao trabalho com as “habilidades narrativas”. Nesse capítulo, Johnstone descreve um jogo de associação de imagens como possibilidade de criação de elementos simbólicos, que poderão dar origem a cenas mais estruturadas dramaturgicamente.

Alguém diz: “Uma lagosta...” e outra pessoa responde: “Com uma flor em sua pata”, e a justaposição implica conteúdo: “Uma fotografia amassada...” “Uma sala vazia...”; “Cesta de ovos...” “Betoneira”. Mais tarde, podemos ver que uma lagosta com uma flor em sua pata é um símbolo de insensibilidade, de alguém que está fora do mundo dos sentimentos etc., apesar de que nenhuma dessas associações foram conscientes no momento em que as imagens foram lançadas (JOHNSTONE, 1990, p. 112, tradução nossa).²⁸

Assim como Johnstone, diversos autores propõem exercícios que colaboram no desenvolvimento das habilidades narrativas e na construção dramática de forma espontânea improvisada. Exemplo disso é o jogo “construindo uma história” e suas variações, apresentado por Spolin (2008). Esse jogo consiste na construção coletiva de uma história, na qual cada participante narra uma parte da história criada naquele momento. Para isso, todos têm de estar atentos aos elementos básicos da dramaturgia, para dar continuidade à história, que pode ser contada seguindo uma ordem sequencial dos participantes em roda.

Nesse jogo os primeiros participantes da sequência ficam responsáveis pela introdução da história e apresentam um primeiro cenário dos acontecimentos e o(s) / a(s) personagem(ns) principal(is); os próximos trazem novos acontecimentos, com possíveis novos personagens, que poderão dar os rumos do(s) objetivo(s) a ser(em) alcançado(s) pelo(s)/a(s) protagonista(s); os seguintes podem trazer obstáculos a serem enfrentados e resolvidos; e os últimos tratarão de dar possíveis soluções para os problemas encontrados e um desfecho com o alcance ou não do(s) objetivo(s) do(s)/a(s) protagonista(s). Nas apresentações do espetáculo *GuruImpronline*, realizadas no *Youtube* do GuruImpro em 2020 e 2021, esse jogo foi apresentado sob o nome de *História Compartilhada*. Cada um dos participantes, em sua “janela virtual”, construiu imagens corporais e faciais de modo a personificar os personagens e ações citadas pelo narrador da vez.

A apropriação dos elementos dramáticos pelo improvisador vai além dos exercícios e jogos com narrativa, de modo que as cenas criadas nos treinos e apresentações, compostas

²⁸ Alguien dice: “Una langosta...” y otra persona responde: “Con una flor en su pata”, y la yuxtaposición sí implica un contenido: “Una fotografía rota...” “Una sala vacía”; “Canasto de huevos...” “Mezcladora de cemento”. Después podemos ver que una langosta con una flor en su pata es un buen símbolo de insensibilidad, de alguien que está fuera del mundo de los sentimientos etc., sin embargo, ninguna de estas asociaciones fueron conscientes en el momento en que se lanzó la imagen pareada.

também de ações físicas, com recursos narrativos e dialógicos de interlocução, estruturaram a obra dramática improvisada. Sobre isso, observa Muniz (2010):

No caso da improvisação-como-espetáculo, vê-se com curiosidade como a radicalização de uma proposta de criação efêmera frente ao público baseia-se numa concepção de dramaturgia centrada na noção de conflito, unidade de ação, início, meio e fim, ainda que a cena e a imagem sejam fatores determinantes (p. 93).

O conhecimento do improvisador dos elementos dramáticos como conflito e unidade da ação, apontados pela autora, é fundamental na criação da cena improvisada, tanto nos espetáculos de *short form* quanto, principalmente, nos de *long form* – no qual é criada uma única história com várias cenas e / ou atos ou histórias que se interconectam com um tempo estendido de duração. A exemplo do espetáculo de improvisação *Sobre Nós*, com um tempo de duração de 50 minutos. O espetáculo, dirigido por Mariana Muniz é criado a partir de histórias contadas pelo público na entrada do teatro. Segundo a autora, em seu processo, “optou-se pelo aprofundamento em técnicas e ferramentas dramáticas em uma construção fragmentada e, muitas vezes, cíclica” (MUNIZ, 2010, p. 95).

No capítulo sobre os processos de montagem do GuruImpro, abordarei a *ImproSérie*: um *long form*, criado e apresentado no *Youtube*, com cada improvisador em sua respectiva casa. O grupo, até então, só havia trabalhado com formatos competitivos de jogos. Essa foi sua primeira experiência com o modelo de *long form*, em um espetáculo composto de três apresentações, em dias distintos, de uma mesma história. Durante o processo de criação da *ImproSérie*, um dos principais elementos do Sistema Impro trabalhado com o elenco foi o *status*. Isso permite aos improvisadores, por meio de nuances comportamentais e de atitudes das personagens, dar mais “colorido” à cena; principalmente estabelecer de forma mais concisa as suas relações, propiciando reviravoltas e novos rumos para a história contada.

2.1.6 Status

Assim como os conceitos de “Espontaneidade” e “Habilidades Narrativas”, Johnstone dedica um capítulo inteiro de seu livro “Impro” para tratar sobre “Status”. “Este capítulo sozinho teve um efeito profundo no treinamento de teatro em todo o mundo e é

provavelmente o componente mais importante do Sistema Impro.”²⁹ (DUDECK, 2013, p. 12, tradução nossa).

O elemento *status*, no trabalho de Johnstone, não está associado exclusivamente às relações de *status* sociais entre as personagens, mas, acima de tudo, às relações de *status* estabelecidas pelas ações delas. Por exemplo, em uma cena entre patroa e empregada, inicialmente, pode-se estabelecer uma relação de *status* na qual a patroa dá ordens à empregada, que responde e obedece de forma subserviente. Tem-se, então, uma relação clara de *status* entre as personagens, apoiada no seu *status* social. Todavia, se, em determinado momento, a empregada ameaça a patroa de contar a seu marido de seu caso extraconjugal, haveria, então, uma inversão de *status*; a patroa, provavelmente, tentaria, de todas as formas, atender às vontades / demandas da empregada para que ela não revele seu segredo. Dessa maneira, o *status* de cada uma das personagens independe de sua relação social, tendo como alicerce o poder do segredo detido pela empregada.

O interessante para o desenvolvimento de uma cena com um tempo estendido é que ocorram acontecimentos que propiciem a alternância dos *status* das personagens mais de uma vez durante a cena. No exemplo acima, durante a chantagem da empregada, a patroa poderia descobrir um segredo que pudesse levar a empregada à prisão ou coisa que valha. Para esse movimento de alternância do *status* ao longo de uma cena, Johnstone utiliza a imagem figurativa de uma gangorra como exemplo. Segundo Achatkin (2010):

Os atos de ganhar e perder poder, retratados no movimento de sobe e desce da gangorra, nos informam sobre quem está temporariamente no comando da situação e que, por esse motivo, pode ocupar uma porção maior do território (p. 68-69).

Para Johnstone, o movimento da gangorra de *status*, assim como no teatro, é de extrema importância nas relações sociais do dia a dia. Em *Impro* (1990), ele exemplifica três tipos diferentes de professores: o primeiro, um professor extremamente agradável, mas que não conseguia manter a disciplina na turma; o segundo, era extremamente rígido, causava, por isso, terror nos estudantes; e um terceiro, “que era muito querido, nunca castigava, mas mantinha uma excelente disciplina, sem deixar de ser muito humano” (JOHNSTONE, 1990, p. 25, tradução nossa).³⁰

²⁹ This chapter alone has had a profound effect on drama training worldwide and is probably the most important component of the Impro System.

³⁰ (...) que era muy querido, nunca castigaba pero mantenía una excelente disciplina, sin dejar de ser muy humano.

O trabalho de Keith como professor, sempre atento às lembranças de seus professores em suas experiências como estudante, foram determinantes na estruturação do trabalho com o elemento *status* no Sistema Impro. Dudeck (2013) destaca esse traço:

[...] a hierarquia professor / aluno precisa ser dissolvida por meio da conduta e da transparência do professor, a fim de criar um ambiente ideal para o aprendizado do Sistema Impro. Ensinar e usar “status” é como Keith consegue isso (p. 12, tradução nossa).³¹

Johnstone propõe exercícios de auto-observação e observação do comportamento e posturas corporais dos demais envolvidos para o início da compreensão do componente de *status* – visto que, assim como os animais, instintivamente desempenhamos em nosso dia a dia comportamentos com *status* diferentes, de acordo com o ambiente, as pessoas e situações presentes. Podemos também observar padrões de *status* para uma pessoa em determinado meio social.

Entre 2020 e 2021, cursei aulas e participei de experimentos e espetáculos de Impro *on-line* com a improvisadora e diretora Michelle Gallindo. Michelle desenvolve uma pesquisa prática com a abordagem do *status*; sua maior afinidade resta nos espetáculos de *long form*. Em suas aulas, fomos instigados a definir os *status* interno e externo de cada aluno da turma. O *status* interno trata de como nos percebemos, de forma geral, nos ambientes sociais. O *status* externo, de como as pessoas, nesses ambientes, nos percebem. Nesse exercício, atribuímos os parâmetros de *status* alto e *status* baixo para cada um dos que participavam do exercício.

Michelle Gallindo, em consenso com os demais alunos, atribuiu a mim o “Status interno baixo” e o “Status externo alto”. A justificativa dada para isso foi de que minha formação profissional, acadêmica e meu conhecimento demonstrado sobre a Impro, em uma turma com grande maioria de iniciantes, me colocava em um lugar de certa admiração e respeito perante os demais, até mesmo com relação à própria Michelle. Por outro lado, minha postura respeitosa, principalmente com a professora, gerou a percepção de valor de *status* interno baixo sobre mim.

Durante o exercício, um exemplo muito utilizado por Michelle Gallindo de uma situação oposta: “Status interno alto” e “Status externo baixo”, é o do personagem Michael Scott, interpretado pelo ator Steve Carell, na série norte-americana *The Office* (2005-2013). Michael é o gerente de uma filial de uma empresa fornecedora de papel. Durante as sete

³¹ [...] the teacher / student hierarchy needs to be dissolved by means of the teacher’s conduct and transparency in order to create an ideal environment for learning the Impro System.

primeiras temporadas da série, protagonizadas por Carell, Michael se apresenta como um personagem com autoestima extremamente elevada, nunca admitia seus constantes erros e sempre se reafirmava como amado por todos os funcionários da empresa. No entanto, todos os funcionários percebem nitidamente a incompetência de Michael e, apesar de não o enfrentarem diretamente, em função da sua posição de chefe, dão diversos depoimentos³² sobre sua insatisfação em serem chefiados por alguém tão medíocre.

Como exercício, trabalhamos cenas com cinco pessoas nas quais eram definidos previamente os *status* de cada personagem. Sendo assim: 1) externo alto, interno alto; 2) externo alto, interno baixo; 3) externo baixo, interno baixo; 4) externo baixo, interno alto; e 5) neutro. O personagem “neutro” poderia transitar entre os *status* delineados aos outros personagens. As cenas eram sempre entre amigos, para que não houvesse diferenças de *status* sociais, com o foco nos *status* situacionais,³³ desempenhados pelos personagens. Assim, o *status* interno determinava a forma como o personagem se comportava e o *status* externo, a forma como os demais o viam e, conseqüentemente, o tratavam.

As cenas não tinham objetivos de trabalhar histórias com início, meio e fim. Exclusivamente, tratavam das relações de *status* pré-determinadas. Para isso, necessitamos de muito trabalho de escuta e atenção para manter nosso *status* interno e, em meio uma cena coletiva, saber jogar com o *status* de cada um dos demais colegas. Os momentos de “atropelamentos” de falas e perda de foco na cena, geralmente, eram causados pelos personagens de *status* interno alto, também pelos demais ao ressaltar as qualidades dos personagens com *status* externo alto. Considerei a manutenção de *status* fixos para cada personagens durante toda a cena associada aos elementos de *status* interno e externo um excelente exercício para a percepção e construção de possibilidades de ações e situações que auxiliam no estabelecimento de um *status* – sobretudo para a criação destas para colaborar com o estabelecimento dos *status* dos demais jogadores.

³² A série conta o dia a dia da empresa e seus funcionários em um formato de pseudodocumentário, no qual os personagens têm momentos de falas com o cinegrafista, contando seus reais pensamentos por trás das ações ocorridas na linha de acontecimentos do episódio.

³³ O improvisador Gustavo Miranda Ángel, com quem Michelle teve boa parte de sua formação, apresenta três possibilidades de trabalho com *status*: *Status* Social (determinado pelas classes e / ou funções sociais dos personagens); *Status* Situacional (“determina a cor da cena, seu movimento leva os personagens de um lugar a outro gerando prazer e interesse na plateia”, provocado por acontecimentos que independem dos *Status* Sociais dos personagens); *Status* Emocional (relacionado aos sentimentos dos personagens, “depende do que está no interior, gerando, inclusive, um acontecimento para a cena.” “Não tem como desligar a emoção da situação e da ação, isso quer dizer que o *status* emocional está relacionado com o *status* social e situacional.” Disponível em: <https://gustavomirandaangel.blogspot.com/2015/05/alguns-conceitos-da-improvisacao-em-tres.html>. Acesso em 13 dez. 2021.

Durante o evento “Improlab Convida” (2019), já citado, Theresa Dudeck, em sua *Master Class*, fez apontamentos importantes sobre o trabalho com Status no Sistema Impro. Ela esclareceu as diferenças entre o *status* na cena e o *status* pessoal, visto que, no Sistema Impro, *status* não é o que a pessoa é, mas como ela joga. É importante, pois, que o improvisador reconheça seu próprio *status* e do outro; isso lhe permitiria explorar outras possibilidades, evitaria cair no comodismo de sempre jogar com o seu próprio *status* padrão. Durante esse evento citado, professora Mariana Muniz confessou que só havia se percebido como uma pessoa “brava” após ter se tornado mãe, observando sua postura para com seu filho. Essa confissão provocou risos na plateia de alunos. Essa percepção de si e do outro, desse modo, pode ser denominada, como Michelle Gallindo aborda em suas aulas, como *status* interno e *status* externo.

Dudeck (2013) também conta como Johnstone se baseou no cinema mudo, em particular no trabalho de Charles Chaplin, como representante da *Commedia Dell’Arte*, para desenvolver seu trabalho com “Status no Sistema Impro”, pois ele é considerado um mestre do *status*, por jogar com *status* muito baixo, mas conseguir com que todos a sua volta ficassem com o *status* abaixo do seu.

Ainda na programação do “Improlab Convida”, uma aula demonstração sobre Improvisação e Palhaçaria, com Mariana Muniz e o Grupo Trampulim, de Belo Horizonte, MG, abordou a discussão sobre *status*. Essa aula reafirmou a importância do jogador em conhecer seu próprio *status*. Ficou claro que, se o jogador tem um *status* alto, ele terá que saber equilibrá-lo com os demais jogadores durante o jogo.

Na palhaçaria, é possível definir comportamentos predominantemente de *status* alto para o “palhaço Branco” de *status* baixo para o “palhaço Augusto”. Ao traçar a história e a construção dos tipos de palhaços, Mário Bolognesi (2003) atribui as características de dominante ao *Clown*³⁴ Branco, e de dominado ao *Clown* Augusto. O Branco tem como características “a boa educação, refletida na fineza dos gestos e a elegância nos trajes e nos movimentos” (p. 72); e o Augusto, “a estupidez e se apresenta frequentemente de modo desajeitado, rude e indelicado” (p. 74).

³⁴No Brasil, assim como palhaço, a palavra *clown*, também é utilizada para designar esses personagens. “*Clown* é uma palavra inglesa, cuja origem remonta ao século XVI, derivada de *clayne*, *cloine*, *clowne*. Sua matriz etimológica reporta a *colonus* e *clod*, cujo sentido aproximado seria homem rústico, do campo. *Clod*, ou *clown*, tinha também sentido de *lout*, homem desajeitado, grosseiro, e de *boor*, camponês, rústico. Na pantomima inglesa, o termo *clown* designava o cômico principal e tinha as funções de um serviçal. No universo circense, *clown* é o artista cômico que participa de cenas curtas e explora uma característica de excêntrica tolice em suas ações” (BOLOGNESI, 2003, p. 62).

Apesar de suas características bem definidas e de serem adotados os mesmos *status* padrões nas ações do Branco e do Augusto, também há a necessidade do jogo da gangorra de *status*. Os momentos em que, com sua soberania, o Branco impele ordens ao Augusto e as execuções dessas ordens são desastrosas servem para exemplificar esse ponto. Ao ser ordenado a carregar um balde de tinta e “acidentalmente” o derruba todo no Branco, deixando-o não só furioso, mas também em uma situação totalmente constrangedora, rebaixando ao máximo seu *status* em relação ao Augusto, que continua limpo e feliz.

Assim como nas obras encenadas, tanto ensaiadas quanto improvisadas, as relações de *status* e suas transições podem ser percebidas e estudadas nas obras escritas que propõem as narrativas de histórias de personagens, como exemplifica Johnstone (1990):

Uma maneira de entender as transições de *status* é examinando as histórias em quadrinhos. A maioria se baseia em transições de *status* muito simples, e é interessante observar as posturas dos personagens e as mudanças de *status* entre o primeiro e o último quadro.

Outra maneira é examinar as piadas e analisar suas transições de *status*. Por exemplo:

CLIENTE: Tem uma barata no banheiro!

GARÇONETE: Bem, você terá que esperar que ela o desocupe, não é?

Ou este outro:

A: Quem é essa velha barriguda?

B: Ela é minha esposa.

A: Oh, sinto muito...

B: Você sente muito! Você sabe como eu me sinto? (p. 29, tradução nossa).³⁵

Nos exemplos de piadas dados por Johnstone na citação acima, pode-se observar duas situações distintas com formas diferentes de transição de *status*. No primeiro exemplo, há uma relação de *status* social cliente *vs.* garçonete, que é invertida pela ironia da garçonete ao debochar da reclamação do cliente. Já no segundo exemplo, há uma situação em que o próprio personagem abaixa seu *status*. Inicialmente, espera-se uma reação de indignação ao ter sua esposa ofendida, ele aceita a ofensa, colocando-se como um sofredor pela situação apontada.

³⁵ Una forma de entender las transacciones de *status* es examinando las tiras cómicas. La mayoría se basa en transacciones de *status* muy simples, y es interesante observar las posturas de los personajes y los cambios de *status* entre el primer y último cuadro.

Otra forma es examinando los chistes y analizando sus transacciones de *status*. Por ejemplo:

CLIENTE: Hay una cucaracha en el baño!

CAMARERA: Bueno, tendrá que esperar hasta que lo desocupe, no cree?

O este otro:

A: Quién es esa vieja guatona?

B: Es mi esposa.

A: Oh, lo siento...

B: Usted lo siente! Sabe cómo lo siento yo?

Essas são algumas das inúmeras possibilidades de desenvolvimento do trabalho com *status* em cena, além das apresentadas anteriormente durante a explanação sobre tema.

A primeira parte deste capítulo destaca alguns dos principais componentes do Sistema Impro, considerados fundamentais no trabalho do improvisador. Outros elementos do amplo trabalho de Keith Johnstone serão abordados ao serem relacionados à pesquisa prática desenvolvida por este pesquisador com os grupos de Teatro de Improviso, GuruImpro e ImproMédio, tema central desta pesquisa.

O item a seguir abordará outras experiências educacionais desenvolvidas no Brasil por professores e pesquisadores da metodologia de Keith Johnstone.

2.2 Experiências educacionais com o Sistema Impro no Brasil

Os dois últimos capítulos deste trabalho terão como foco os processos criativos e as apresentações de formatos diversos de espetáculos de improvisação, tanto presenciais quanto *on-line*, dos grupos GuruImpro e ImproMédio. Por mais que a agenda das atividades artísticas e de formação executadas pelos grupos, apoiados sempre pela metodologia do Sistema Impro, tenham sido a linha de potência encontrada para o desenvolvimento desta tese, o objetivo geral deste texto é observar como o trabalho com a metodologia do Sistema Impro e as produções artísticas com ele reverberou no desenvolvimento pessoal e artístico dos participantes dos projetos e na comunidade local, expectora-participante das apresentações e oficinas ministradas pelos grupos.

As ações para se alcançar o objetivo traçado são desenvolvidas no IFTO – *Campus Gurupi*, com estudantes de ensino médio integrado ao técnico e do curso superior de Licenciatura em Teatro. Essas ações são vinculadas a projetos e eventos de extensão da instituição, o que amplia o objetivo inicial e traz à tona a pergunta norteadora: como as ações extensionistas desenvolvidas pelos grupos de estudantes do IFTO, GuruImpro e ImproMédio colaboram no fomento da cultura local e no desenvolvimento artístico e pessoal dos estudantes participantes dos projetos?

Para entender melhor sobre possíveis contextos e níveis de ensino para aplicação de Sistema Impro como metodologia de ensino, os próximos tópicos trazem algumas das pesquisas acadêmicas mais relevantes que visaram analisar práticas com o Sistema Impro em ambientes educacionais no Brasil. O segundo capítulo abordará a contextualização histórica da extensão no ensino superior brasileiro, focando, em especial, na sua importância como

fomentadora da cultura na cidade de Gurupi, com a fundação do *Campus* do IFTO, em 2010. Os dois últimos capítulos apresentam análises das atividades desenvolvidas pelos grupos GuruImpro e ImproMédio, alicerçadas no contexto do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão – tendo a extensão como base.

2.2.1 O Sistema Impro no Ensino Fundamental – Anos iniciais

A experiência de Johnstone (1990) em Battersea, bairro proletariado do subúrbio londrino, lhe gerou inquietações, pela postura dos demais professores. A maioria dos professores dessa escola taxava as crianças como “atrasadas” e “ineducáveis”.

Como seu primeiro autoquestionamento, teve de refletir sobre que tipo de postura adotar perante os alunos. Johnstone já entendia a importância do trabalho com o *status* na relação entre aluno e professor ao estabelecer tipos de relações que pudessem despertar interesse nos estudantes, mas que, ao mesmo tempo, mantivesse a disciplina necessária ao aprendizado. Segundo Johnstone (1990):

Meu problema era resistir às pressões que me tornariam um professor regular. Tive de estabelecer um relacionamento muito diferente antes de tentar liberar a criatividade que era tão óbvia para as crianças quando elas não achavam que estavam “sendo educadas” (p. 10, tradução nossa).³⁶

Com esse pensamento de “liberar a criatividade” de forma espontânea nas crianças, Johnstone relata uma experiência em que levou para a sala de aula uma máquina de escrever e livros de arte. Para estimular os alunos a produzir a partir de suas próprias vontades, ele pediu para que escrevessem seus sonhos. De imediato começaram a fazer isso, enquanto ele datilografava tudo que era relatado pelos alunos. Johnstone ficou fascinado com a qualidade da escrita e com a criatividade demonstrada pelas crianças. Essas eram as mesmas crianças taxadas anteriormente, pelos professores da escola, como “ineducáveis”.

Desse modo, a partir de experiências como essa, que objetivam estimular a criatividade e a espontaneidade em sala de aula, de forma a reverberar na vida cotidiana, agora com o já consolidado Sistema Impro, pautaremos a pesquisa desenvolvida por Hortência Maia, em seu livro “Improvisação Teatral com crianças: o Sistema Impro na

³⁶ Mi problema era resistir las presiones que me convertirían en un profesor convencional. Tenía que establecer una relación muy diferente antes de pretender liberar la creatividad que era tan obvia en los niños cuando no sentían que estaban “siendo educados”.

escola” (2019). A pesquisa de Maia foi concebida a partir de uma investigação etnográfica, realizada entre os anos de 2014 e 2015, nas aulas da disciplina Teatro, em que lecionava a estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental, em um colégio de Belo Horizonte, MG. Segundo a autora:

A pedagogia do Sistema Impro poderá levar a criança a vivenciar o estímulo de uma relação mais solidária e generosa entre os colegas. Possibilitará a ela ter a experiência de trabalhar sobre sua própria imaginação e espontaneidade, com jogos que estimulam a escuta e a adaptabilidade às situações. Ainda poderá fruir o prazer estético extracotidiano e, sobretudo, o conhecimento da linguagem teatral, pois sua poética abarca o espaço de jogo, atuação e recepção (MAIA, 2019, p. 66).

A pesquisa de Maia expõe sua proposta metodológica para o desenvolvimento da prática, tendo como primeiro desafio a confecção de dez planos de aula, em que constariam os elementos fundamentais da pedagogia Sistema Impro, apontados pela autora. Sua primeira proposta de pesquisa de seu processo foi iniciar um diário de pesquisa,³⁷ nele Maia desenvolvia suas reflexões, desde as perguntas necessárias a se fazer para a confecção dos planos de aula iniciais, até a observação do desenvolvimento destes com seus alunos, que tinham idade entre 9 e 11 anos. Essa proposta a instigou a propor aos alunos a confecção de um diário de bordo. Em cada aula, Maia sorteava, entre os alunos interessados, aquele ficaria responsável pelo registro das atividades. Esse registro poderia ser feito tanto de forma escrita quanto desenhada, proporcionando a livre expressão das percepções das crianças sobre o que foi vivenciado. “A estratégia descoberta de promover também às crianças a confecção dos diários foi ao encontro da perspectiva sociológica de ver, ouvir e saber da criança por ela mesma” (MAIA, 2019, p. 74).

Durante o Mestrado na UFU, entre 2014 e 2015, formei um grupo de Impro, com estudantes da instituição, que foram o objeto da pesquisa. Optei por solicitá-los a escreverem, em forma de comentários, em um grupo do *Facebook*, fechado aos integrantes do grupo, suas percepções sobre cada encontro / treino, em vez da criação de formulários ou roteiros de entrevistas. Foi possível perceber a riqueza na espontaneidade dos comentários, que também fizeram parte do corpo do texto da dissertação de mestrado. A opção por um registro coletivo e livre (a partir do interesse do indivíduo em realizá-lo), em detrimento de um registro via

³⁷ O diário de pesquisa é “instrumento para trabalhar as implicações do professor, do pesquisador” (BARBOSA, 2010, p. 78, *apud* MAIA, 2019, p. 71).

formulário, é justificada por Maia, em razão de “saber do aluno, ouvi-lo e estar com ele na cotidianidade.” (MAIA, 2019, p. 74).

Acerca da possibilidade de utilização de desenhos para os registros das crianças, no trabalho de Hortência Maia, também é possível fazer um paralelo com o trabalho de Keith Johnstone (1999), que descreve o jogo “Os olhos”, no qual as ideias são desenhadas, em vez de representadas. Esse jogo deriva de sua experiência nos anos 1960, com jogos baseados em desenhos. A versão desse jogo que o autor considera a mais bem-sucedida parte de dois pontos iniciais desenhados no papel, como dois olhos; os jogadores vão revezando na criação do desenho; cada um por vez desenha um traço e os elementos vão se definindo aos poucos a criação final. Após finalizado, a criação do título do desenho também é feita em conjunto, cada jogador escreve uma letra por vez até formar um nome, uma expressão que dará título ao desenho. A liberdade em desenhar em conjunto, sem se preocupar com a perfeição da obra final (pensando que muitos improvisadores não terão grandes habilidades em desenhar), possibilita mais descontração ao se deparar com algo “mal-feito” ou “mal-acabado”. Do mesmo modo, é a busca da aceitação prazerosa do erro durante uma cena improvisada: “As crianças podem ser pelo menos iguais aos adultos neste jogo” (JOHNSTONE, 1999, p. 112).

O trabalho com desenhos de Maia (2019) é o início de sua prática de pesquisa, com o plano de dez aulas propostas pela autora. Ela apresenta uma série de jogos intitulados de “cara-e-corpo”, nos quais, a partir de suas expressividades faciais e corporais, as crianças representavam sensações, objetos e personagens tipo. Sua primeira experiência de cara-e-corpo foi feita com crianças de uma turma do 4º ano. Ela pediu às crianças para desenharem livremente em folhas de papel. Após isso houve o momento de apreciação de seus próprios desenhos e dos desenhos dos demais colegas. Em seguida, cada criança expressaria corporalmente seu próprio desenho e, logo após, o desenho que mais gostou, independentemente de ser seu ou não. Além da atmosfera de diversão, aliada ao trabalho de desenvolvimento da expressividade corporal das crianças, a autora percebeu nos jogos de cara-e-corpo uma forma “lúdica e didática no trabalho com *motores*”.³⁸ A partir desses jogos, a autora pôde iniciar o trabalho com os motores sensação ou sentimento e tipo / personagens para o desenvolvimento desse conceito com base no Sistema Impro:

³⁸ Grifo da autora. Motores são a mola propulsora para o início de uma cena improvisada. Jogos como “Goleiro”, que será abordado mais adiante, trabalham com motores. Entre os vários motores possíveis para o improvisador iniciar ou entrar em uma cena, há: gesto, ação, sensação, tipo (personagem), estado de ânimo (emoção), ritmo, texto, imagem (Cf. FERREIRA, 2015; MUNIZ, 2015).

Apropriei-me dos motores em meu repertório de aulas por considerar sua prática bastante didática na composição da improvisação e por perceber que podem auxiliar o aluno em sua expressão improvisada (MAIA, 2019, p. 65).

Essa apropriação logo seria necessária para dar continuidade ao trabalho que ela se propôs a realizar. Na sala de aula, de forma espontânea, as crianças começaram a demonstrar interesse em realizar cenas. Ainda em sua sequência de aulas trabalhando os elementos do Sistema Impro (oferta, respostas rápidas...), a partir de jogos e exercícios, como o jogo do presente e fluxo de palavras, entre outros, Maia objetivou promover o desbloqueio da criatividade e o estímulo da imaginação das crianças. Isso é uma das principais premissas do Sistema Impro que, segundo Johnstone: “É possível transformar pessoas não imaginativas em imaginativas em questão de segundos” (1990, p. 67). Embora Maia relate não partir da premissa de que “as crianças não estão ou não são criativas”, o trabalho desenvolvido por ela teve como base os jogos e exercícios da metodologia do Sistema Impro, com um olhar atento às respostas das crianças, promovendo as adequações necessárias nas regras e o desenvolvimento das atividades para aquele público. Sobre a importância dos exercícios citados acima, no contexto dos objetivos e conceitos do Sistema Impro, a autora observa que:

Na pedagogia da prática do Teatro de Johnstone, a resposta rápida do aluno ao estímulo proposto é o que promove o trabalho da descoberta da criatividade de si mesmo, pois, ao expressar-se rapidamente e espontaneamente, o aluno exporá suas ideias e as perceberá como sendo *ofertas*³⁹ criativas para a criação teatral (MAIA, 2019, p. 106).

Conforme os conceitos eram absorvidos pelas crianças, os jogos com cenas eram gradativamente inseridos de forma espontânea. Como exemplo, Maia relata sua experiência com o jogo “História Compartilhada”. Como já citado, nas experiências do GuruImpro no formato *on-line*, esse jogo tem como objetivo inicial a criação de uma história de forma coletiva por meio de narrativas verbais. No entanto, ao trabalhar essa construção em roda com as crianças, a pesquisadora percebeu que algumas delas se sentiram instigadas em representar corporalmente as histórias narradas pelos colegas. Dessa forma, o jogo que objetiva inicialmente trabalhar a construção de uma dramaturgia improvisada de forma oral, foi tomando um formato dos jogos de cara-e-corpo, trabalhados por ela com as crianças.

A percepção assertiva do professor quanto aos desejos e vontades dos alunos é fundamental no ensino do teatro. Isso pode permitir aprendizado espontâneo e o despertar do interesse dos estudantes em conteúdos de sua formação. Maia (2019) defende que o Teatro

³⁹ Grifo da autora.

deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo da escola, por ser uma arte formadora. Esse foi um dos desafios apontados pela autora que afirma:

Defendo a presença do Teatro na escola como disciplina, como área do conhecimento, mas, sobretudo, reflito sobre o fazer teatral na escola como um direito. É uma linguagem e um forma de expressão do humano que, por direito, deve ser acessível a todos. Pois é uma maneira de expressar-se capaz de contribuir na formação da criança, por apresentar conteúdos específicos, por oportunizar o contato e o conhecimento de uma arte (MAIA, 2019, p. 113).

Nos anos de 2009 e 2010, tive a oportunidade de lecionar em escolas municipais de tempo integral em Palmas, TO, onde Teatro era uma disciplina obrigatória. Nesse período meu conhecimento sobre o Sistema Impro ainda não era maduro o suficiente para me sentir seguro em desenvolvê-lo com crianças, principalmente com turmas de cerca de 30 crianças do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. O mais próximo que realizei foram jogos como o “História Compartilhada”, com as turmas do 1º ano, e jogos de cenas de Impro, com as turmas do 9º ano. Os jogos com o 9º ano faziam parte de preparações para outros conteúdos e atividades, e não como objetivo principal das aulas, tendo o Sistema Impro como base.

Nesse contexto, por mais que a metodologia do Sistema Impro não fosse a base didática para planejamento das minhas aulas nessa época, era algo que já estava presente, mesmo que de forma sutil, nas escolhas dos exercícios, jogos e minha forma de conduzir as aulas. Pude ver o despertar da vontade e fazer teatro com uma turma do 3º ano, que tinha as aulas após o horário de almoço / intervalo. Durante esse período, sem qualquer solicitação minha ou da professora regente da turma, um grupo de alunos organizava um roteiro de uma cena para ser apresentada de forma improvisada no início da aula. Mesmo com o planejamento inicial, obviamente, não havia como negar que eles se apresentassem para mim e para os colegas. Esse movimento começou a despertar a vontade em outros grupos da mesma turma de fazer o mesmo. Era perceptível um sentimento de disputa para quem faria a melhor cena para a próxima aula. Eu não solicitava, porém, já esperando, o que teriam para a semana seguinte. Aos poucos as cenas semi-improvisadas foram se tornando o conteúdo central das aulas. A partir das propostas que traziam, começamos a trabalhar direcionamentos para as cenas e outras possibilidades, inserindo colegas que não estavam inicialmente em determinada cena. Com isso, pequenas cenas trazidas de forma espontânea por eles iam se transformando em grandes histórias ao longo das aulas.

É fundamental essa abertura de aceitação das propostas dos alunos como parte da construção das aulas de teatro. No entanto, aliado a isso, deve haver o cuidado com a disciplina do professor sobre as dinâmicas praticadas, a fim de se criar um ambiente organizado, sem perder o caráter da espontaneidade, no qual todos possam participar e se divertir ao longo do processo de aprendizagem. Essa postura está diretamente vinculada ao conceito da “gangorra de *status*”, da metodologia de Johnstone.

Hortência Maia apresenta a experiência com o jogo do “Abecedário”, solicitado pelas crianças. Por ser um jogo bastante conhecido em apresentações de Impro e disponível em vídeos no *Youtube* (Cf. o canal da Cia. Barbixas de Comédia), as crianças se mostraram interessadas em praticar. Mesmo não fazendo parte do planejamento das aulas, a professora Hortência aceitou a proposta das crianças. Por mais que tenha trabalhado da forma mais simplificada possível para um público de crianças de dez anos de idade, esse jogo requer conhecimento seguro do alfabeto, uma vez que, até mesmo, adultos hesitam na hora de achar uma palavra com a letra subsequente do alfabeto durante a cena. Nesse caso, observou-se que jogos com regras que têm por finalidade treinar o raciocínio, por meio de desafios, com improvisadores, podem gerar insatisfação nas crianças, principalmente por provocar a perda do fluxo de uma criação espontânea como ocorre de forma livre no jogo “História Compartilhada”, por exemplo.

A seguir Hortência Maia relata a experiência com o jogo intitulado por ela como “Toque e Reaja”, adaptado de sua experiência em treinamentos de Impro com a professora Mariana Muniz, chamado inicialmente de “Palma e Troca” ou “Sanduíche”.⁴⁰ Este também é um jogo bastante praticado em espetáculos de Impro. Talvez por ter dinâmica mais fluida, foi rapidamente absorvido pelas crianças. A partir de imagens criadas corporalmente por duas pessoas, os demais participantes selecionam uma das imagens e iniciam uma cena. Com o bater de uma palma de quem está de fora da cena, os alunos, em cena, ficam congelados em suas posições, criando, assim, imagens para serem transformadas em novas cenas. Os alunos do 5º ano, segundo a autora, ficaram tão empolgados em participar, todos ao mesmo tempo, que foi necessário reorganizar a turma em duplas para que o jogo pudesse prosseguir de forma em que todos participassem e pudessem prestar a atenção na criação dos colegas.

⁴⁰ Podemos associar esse jogo ao jogo do ‘Transforma’, apresentado no espetáculo *Improvável*, da Cia. de Comédia Os Barbixas, e tratado por mim dessa forma nos treinamentos e apresentações do GuruImpro e ImproMédio. Assim como esse exemplo, diversos jogos de Impro podem assumir nomenclaturas diferentes, conforme sua tradução para o português e / ou a critério do grupo ou companhia que o trabalhar.

A partir da estruturação de seu trabalho com a metodologia do Sistema Impro, aliada à escuta dos interesses dos alunos, Maia finalizou sua pesquisa prática com uma aula aberta na escola. Em grande parte das escolas no Brasil, há exigências de apresentações culturais que, por diversas vezes, ficam a cargo do(s) professor(es) de Artes. Pude vivenciar isso enquanto docente, supervisor de estágio de estudantes do IFTO e em discussões sobre o ensino de Arte em congressos e simpósios. Esse foi um dos fatores inibidores de se desenvolver a Impro no dia a dia como professor em Palmas, TO, visto que a gestão das escolas exigia peças ensaiadas que tinham de ter ensaio geral realizado previamente para a aprovação da diretora. Isso assemelhava-se mais como censura do que como adequação temática dos eventos em questão.

No caso da professora Hortência Maia, a aula aberta havia surgido de uma vontade da docente em compartilhar o aprendizado das crianças com a comunidade escolar, sobretudo com os pais deles. Dessa forma, ela deu às crianças a possibilidade de escolherem os jogos que mais gostaram de praticar durante todo o processo para apresentarem aos seus pais e à comunidade. Os pais passaram de espectadores a participantes, pois tiveram a oportunidade de jogar com os filhos, que se arriscavam a “corrigir” os erros dos pais quanto às regras dos jogos, mostrando seu conhecimento sobre eles. Em um trecho de seu diário de pesquisa, Maia destaca esse momento em que as crianças estavam, de fato, produzindo teatro:

Vi crianças improvisando cenas, com cuidado e escuta, criando espaços imaginários na área de jogo, criando, juntas, situações dramáticas. Tiveram sua primeira experiência com o Teatro do Improvisado. Faziam Teatro, faziam Impro. À sua maneira, crianças em aprendizado dessa linguagem artística: o teatro. E crianças aprendendo esse tipo de teatro: o do improviso (MAIA, 2019, p. 144).

O trabalho de Hortência Maia é finalizado com uma análise dos diários de bordo produzidos pelas crianças das duas turmas (4º e 5º anos), sobre suas percepções acerca das aulas. Apesar da riqueza dessa análise a partir dos registros, em grande parte por meio de desenhos realizadas pelas crianças, avançarei para o diálogo com as experiências analisadas no trabalho do pesquisador João Victor Clerot com o Sistema Impro, na segunda fase do ensino fundamental. O objetivo disso é de colocar mais uma pesquisa com o Sistema Impro em foco.

2.2.2 O Sistema Impro no Ensino Fundamental – Anos finais

Esta seção trata de um breve diálogo com a pesquisa realizada por João Victor Clerot, em sua monografia de conclusão de curso intitulada “A metodologia de Keith Johnstone e sua aplicação no ensino de Teatro: Minhas Experiências”. A pesquisa parte da análise de sua experiência como graduando na disciplina de Estágio Supervisionado 2, do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). Sua prática foi ocorreu no primeiro semestre de 2011, na Escola Parque 304 Norte, em Brasília, DF, onde foram realizados 11 encontros de 4h cada, durante o contraturno das aulas para a realização do projeto de escola de período integral, com duas turmas de 8º ano e uma turma de 7º ano, que tinham alunos entre 13 e 15 anos de idade.

Se ainda, hoje, há um número relativamente pequeno de pesquisas acadêmicas sobre a metodologia do trabalho de Johnstone no Brasil, inclusive a ausência de publicações de seus livros em português, nesse período, em questão, grande parte dos improvisadores e acadêmicos que se propunham a desenvolver pesquisas sobre o tema tinham que se valer de textos em inglês ou espanhol, vídeos na internet e participação de cursos e *workshops*, promovidos por quem teve acesso prévio a essa prática. No ano de 2012, pude registrar depoimentos sobre essa questão ao entrevistar, para a elaboração de meu projeto de Mestrado, Luana Proença, Edson Duavy e integrantes da Cia. de Comédia 7 Belos – todos de Brasília e atuantes em práticas de pesquisa, treinamentos e apresentações de Impro. Apesar da nomenclatura Sistema Impro ter sido criada por Theresa Dudeck, em 2005, pesquisas tais como a de Clerot (2011), Proença (2013) e Ferreira (2015) não usam esse termo e têm como foco o formato “Teatro-Esporte”, de Johnstone - como autor da última pesquisa citada (FERREIRA, 2015), posso dizer que desconhecia esse termo, até então.

Segundo consta, Clerot teve seu primeiro contato com a Impro quando assistia uma apresentação em 2007. No mesmo ano, participou de um *workshop*, com duração de um mês, ministrado por Edson Duavy, “que foi quem trouxe essa modalidade e técnica para Brasília” (CLEROT, 2011, p. 26). Logo após, participou de mais cinco cursos e atuou com o grupo de pesquisa em Improvisação *Aqueles que Tecem*, criado por Edson Duavy.

Desse modo, a pesquisa realizada por Clerot (2011) indica a necessidade de trabalho com exercícios de concentração e trabalho em grupo, com os estudantes, durante seu período de regência. A justificativa era a questão da idade, a adolescência, como se sabe, é um período de grande efervescência de pensamentos diversos; nessa fase, falta concentração nos

estudantes e são constantes as “agressões verbais e morais” entre eles. Quando se dividiam em pequenos grupos, não aceitavam ou não enxergavam quem não fazia parte do seu grupo especificamente. Em uma tentativa de resolver essa questão, foram trabalhados diversos exercícios em que cada turma era um grupo único. Contudo, o próprio Clerot avaliou que, por falta de experiência e por não conseguir de forma efetiva unir a turma de adolescentes para formar um grupo, não houve mudança efetiva no comportamento que os alunos apresentaram no início.

Outra tentativa para a consolidação do trabalho em grupo foi utilizar de punições aos alunos que se recusassem a participar das atividades. Isso, porém, era colocado de forma lúdica, com a utilização de prendas. Mesmo assim, foi percebido que os estudantes adolescentes encaravam as prendas como a punição por um “erro”, ligado a uma “falha pessoal”, o que aumentava sua resistência em participar das atividades.

Casos como esse que enfrentou Clerot também foram contemplados por Johnstone (1990; 1999), sobre enxergar o “erro” e o “fracasso” de forma positiva e prazerosa, como se fossem um presente e recurso de aprendizado. No entanto, tal abordagem não coube ser utilizada naquele momento, em função, em primeiro lugar, do contexto de resistência dos alunos. A questão é que não se tratava, nesse caso específico, de situações em que o medo de falhar em cena fosse o causador da resistência, pois o obstáculo estava no comportamento de relação com o grupo. Em segundo, pela postura do estagiário pesquisador ao evidenciar o “erro” com uma punição, mesmo que lúdica e com o intuito de descontrair ou desviar a atenção dos participantes em relação ao erro em si. Ainda assim, esse comportamento pessoal é abordado na metodologia de Johnstone como algo a ser desenvolvido nos trabalhos cênicos e que pode ser reverberado de volta à vida cotidiana do indivíduo: “Em nossa sociedade, o fracasso é carregado de julgamento e estresse. Contudo, sabemos que é por meio do fracasso que aprendemos; e, ao arriscar, precisamos estar preparados para um possível erro” (I.T.I., 2017, p. 17).

Clerot destaca o viés de alunos “problemáticos” sobre os adolescentes inicialmente resistentes em participar das atividades:

Percebi que vários desses alunos considerados “problemáticos”, eram os alunos mais criativos. A criatividade desses alunos se afluía de maneira tão singular e espontânea que, muito provavelmente, por isso não conseguiam controlar essa espontaneidade afluída, o que lhes traziam o

caráter de “problemáticos”, e assim sendo, eram podados em sua criatividade (CLEROT, 2011, p. 39).

O autor observa o grande potencial criativo nesses alunos considerados problemáticos que, de certo modo, são estigmatizados no contexto escolar. Analogamente, Johnstone (1990) discute suas primeiras experiências como professor com estudantes taxados de “ineducáveis”.

Mesmo sem apresentar, nessa pesquisa, exemplos dos jogos e exercícios trabalhados nem como estes foram desenvolvidos pelos alunos, Clerot expõe suas inquietações, suas observações e ponderações com respeito às questões apontadas sobre os alunos e sobre sua própria postura ao tentar buscar soluções. Ele entendia que o desafio, ao tratar dos alunos tidos como “problemáticos”, era de despertar o interesse tanto desses quanto dos demais a participarem das atividades propostas, compondo grupos.

Em uma entrevista com o próprio Keith Johnstone, após sua experiência no estágio supervisionado, Clerot faz uso de trechos da entrevista realizada por ele com Johnstone, para refletir sobre sua prática. Segundo Johnstone (2011):

Bom, comece de onde os alunos estão (...). Comece por onde as pessoas estão. A meu ver, professores ruins esperam que os alunos venham a ter incentivo, e já acho que o trabalho dos bons professores é criar o incentivo. Você deve fazê-los querer fazer (os exercícios e participar). Comece de onde eles estão e os guie para onde você quer que eles vão (p. 39).

Pode-se dizer que o trabalho de Hortência Maia toma como referência a fala de Johnstone, uma vez que parte dos desejos e vontades das crianças, já no início de sua abordagem metodológica. No caso de Clerot, foi necessária, durante o processo, perceber a necessidade de observar o contexto social e demais particularidades dos estudantes, de forma mais individualizada para, assim, entre erros e acertos, desenvolver sua metodologia a partir dos preceitos adotados por Johnstone. A noção do “erro” como um presente e forma de aprendizado foi absorvido pelo autor sobre seu próprio trabalho, ao refletir sobre os seus próprios erros metodológicos e associá-los aos elementos do Sistema Impro de Johnstone.

Nesse contexto, Clerot observou que o fato de trazer algo novo (o Teatro-Esporte) aos estudantes não é o suficiente para despertar o interesse deles. Era preciso, pois, “algum tipo de relação e conhecimento mútuo entre as partes para que houvesse algum tipo de interesse, era preciso que houvesse mais espontaneidade” (CLEROT, 2011, p. 42). A espontaneidade é um

dos pilares do Sistema Impro. Segundo Johnstone (1990) é possível ensinar espontaneidade, desde que você mesmo, enquanto professor, seja espontâneo. No caso de Clerot, antes mesmo de trabalhar a espontaneidade numa classe, ela própria seria necessária para estabelecer a relação de cumplicidade com os alunos e, conseqüentemente, o despertar desses quanto ao que ele teria a apresentá-los.

O segundo erro percebido foi a “necessidade de aplicação de jogos sem antes começar algum tipo de trabalho preparatório para a participação dos alunos nos jogos teatrais” (CLEROT, 2011, p. 42). O uso da palavra “necessidade”, pelo autor, está relacionado à pressão, enquanto estagiário, em “demonstrar algum produto” das aulas aplicadas aos supervisores da escola. O autor não destaca esse produto como uma apresentação ao público, como no caso das aulas abertas propostas por Hortência Maia. Clerot critica, desse modo, o clichê de aulas de teatro que devem ter “movimentação e sons variados, ou mesmo barulhos diversos”.

Logo em seguida, o autor pontua o erro comum na postura de professores que tentam “se mostrar melhor de acordo com as próprias capacidades que se tenta transmitir, melhor que ele mesmo e às vezes melhor que os outros também,” associando esse erro à frase difundida entre improvisados: “Não dê o seu melhor”. De acordo com Johnstone (1999, p. 66, tradução nossa): “Os improvisadores que estão ‘determinados a dar o seu melhor’ procuram no ‘futuro’ por ‘melhores’ ideias e deixam de prestar a atenção uns nos outros.”⁴¹

Essa tomada de Johnstone se encaixa melhor na questão apontada como o segundo erro de Clerot, por dispender um grande esforço para, como se diz popularmente, “mostrar serviço” a fim de atender aos desejos da supervisão e direção da escola, pulando etapas basilares para o desenvolvimento dos elementos vinculados aos jogos, exercícios e abordagens nas aulas. Quanto à questão da postura de professores em se mostrarem melhores com as suas capacidades, além desse esforço estampado em dar o seu melhor, é possível ver nisso principalmente a relação de *status*, tratada por Johnstone como fundamental, não só na cena, mas também nas relações pessoais e no estabelecimento de uma relação de cumplicidade entre professor e alunos na criação de um ambiente propício ao aprendizado. A partir do estabelecimento dessa boa relação em sala de aula, por meio do trabalho de percepção e adequações necessárias de *status* do professor durante o processo de

⁴¹ Improvisers who are ‘determined to do their best’ scan the ‘future’ for ‘better’ ideas and cease to pay any attention to each other.

aprendizagem, também podemos encontrar um caminho para o despertar do interesse dos alunos nas atividades – movimento destacado por ele próprio como seu primeiro erro.

Desse modo, a amplitude da percepção do professor para o desenvolvimento de seu trabalho com o *status* também colabora na aceitação e na escuta dos acontecimentos em sala de aula. Isso pode fortalecer sua capacidade de adaptação durante o processo. Clerot (2011) conclui que as adaptações e flexibilizações realizadas por ele durante o projeto de estágio tiveram grande contribuição para o modo de lidar com as dificuldades encontradas e com o modo de enxergar suas falhas: “falta de experiência, falta de tempo e falta de percepção do contexto inserido”.

2.2.3 O Sistema Impro na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O trabalho desenvolvido por Fernando Bueno Catelan, em “Improvisação Teatral na Educação de Jovens e Adultos: um ato político emancipatório”, segue a linha do ciclo da educação ofertada no Brasil. O livro é fruto de sua pesquisa de mestrado, realizado no Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). A pesquisa trata dos processos pedagógicos teatrais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando a possível geração de movimentos de emancipação e libertação dos estudantes por meio das práticas teatrais.

Como ponto de partida de sua investigação, Catelan (2018) analisa possíveis caminhos de estudantes da EJA para a superação do medo de se posicionarem e emitirem suas opiniões. Segundo o autor, esse espectro de medo é resultado da precária consciência política dos estudantes. As práticas de sala de aula de Fernando Catelan tiveram como base os estudos da “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, e as técnicas do “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal – observe-se que o trabalho de Boal é alicerçado na improvisação teatral, em que há, pois, um caminho potente para o desenvolvimento da espontaneidade e para o posicionamento como indivíduo. Não por acaso, Catelan agregou ao seu trabalho, além de Freire e Boal, os exercícios e jogos provindos dos “Jogos Teatrais” de Viola Spolin, e do “Sistema Impro”, de Keith Johnstone. Tendo a diversidade de abordagens da improvisação como norteadora de seu trabalho. Catelan (2018) destaca que os exercícios dos quais fez uso na “improvisação preparatória”, ponto de partida para o seu trabalho, propostos por Johnstone e Spolin, serviram de dispositivos para estimular a desinibição, a espontaneidade e a oratória dos estudantes, de maneira mais livre e descontraída. Só, então, adentrou nas questões

políticas e de opressão, com técnicas do *Teatro do Oprimido* de Boal. Priorizando o evento cênico, as técnicas escolhidas foram: teatro imagem, teatro jornal e teatro fórum.

As aulas ministradas e analisadas pelo autor foram aplicadas em três escolas públicas do município de São Bernardo do Campo, SP. Para fins de registros e estudos posteriores, o Catelan fez uso de fotos, vídeos, diário de bordo, depoimentos e entrevistas. Catelan se vale também da proposta de Ingrid Koudela (1992) sobre o uso de protocolos para registros de trabalho, por não serem tão formais quanto um relatório ou uma ata de pesquisa. Assim, a autora define esse formato:

O que vem a ser protocolo? É, antes e mais nada, registro. [...] Esse documento, que não tem que obedecer à rigidez formal de uma ata ou de um relatório, é o ideal para que se tenha a noção de continuidade de processo (KOUDELA, 1992, p. 94-95, *apud* CATELAN, 2018, p. 6).

Desse modo, o autor propôs aos estudantes duas abordagens de confecção desses protocolos. Em uma delas, um estudante ficava responsável por levar, no encontro seguinte, o registro do que foi experimentado naquele dia (essa mesma abordagem também foi aplicada por Maia (2019)). A outra forma de registro era feita durante os encontros para que todos os estudantes pudessem confeccionar seus protocolos de percepções das atividades trabalhadas.

Vimos até este ponto, situações apontadas por Johnstone (1990) de como a escola pode privar o desenvolvimento da criatividade e não valorizar os potenciais e ideias de cada indivíduo. Vimos também algumas formas de “driblar” isso e colocar em prática a tão vislumbrada “aprendizagem significativa”, com diagnósticos mais apurados sobre o contexto da sala de aula. Na pesquisa de Catelan (2018), por exemplo, observando o perfil de estudantes da EJA, nota-se o sentimento de inferioridade que os estudantes trazem consigo por não terem sido “capazes” de concluir seus estudos em sua determinada idade série. Apesar de os depoimentos destacados na pesquisa apontarem diversos motivos que levaram esses estudantes a não concluírem antes os estudos na educação básica, em grande parte, eles se julgam “burros”. O que, segundo o autor, é o principal motivo da falta de posicionamento político desses indivíduos. O autor encontra, então, na improvisação, uma abordagem possível para reverter essa visão negativa sobre os próprios estudantes.

Desse modo, também as improvisações teatrais, como ato de se expressar espontaneamente, podem possibilitar o reconhecimento da igualdade das inteligências e, dessa forma, a manifestação de que a fala e o gesto se tornem um ato político do ser livre (CATELAN, 2018, p. 8).

Assim como Dudeck (2013) aponta o educador Paulo Freire como uma das principais referências de Johnstone no combate às “marcas” deixadas nos indivíduos por sistemas educacionais que tolhem a espontaneidade e a criatividade dos estudantes, Catelan (2018) também se apoia no pensamento freireano sobre a educação, ou seja, a educação deve levar o indivíduo a entender o mundo, bem como fazê-lo entender seu papel nesse mundo. Nesse sentido, Catelan (2018) traça um paralelo da “educação bancária”, duramente criticada por Freire, com o “mestre explicador”, suscitado por Rancière (2011), em *O mestre Ignorante*. Nessas duas tomadas, temos o professor como o detentor do conhecimento, ou seja, aquele que tem a “missão de preencher o vazio” educacional dos estudantes, de uma forma totalmente hierarquizada e subestimando os saberes prévios e potencialidades individuais e coletivas dos estudantes. Como já vimos, o incomodo com esse sistema de ensino, com esse modelo de professor, foi o que, em grande medida, contribuiu para o desenvolvimento dos conceitos e técnicas do Sistema Impro, em especial, da técnica de trabalho que Johnstone denomina de *Status*. Ressalta-se, então, como as técnicas de improvisação, em diferentes épocas e culturas, podem ter um papel relevante na educação formal, na aprendizagem significativa para a formação integral do cidadão.

As duas primeiras experiências analisadas por Catelan (2018) foram realizadas na EMEB⁴² Arlindo Miguel Teixeira e na EMEB Professora Janete Mally Betti Simões, respectivamente. Nelas a disciplina Teatro era ofertada uma vez por semana no formato de oficina para os estudantes da EJA. O estudante poderia escolher entre as diversas oficinas ofertadas, que também incluíam informática, artesanato, dança, entre outras.

A terceira e quarta experiências analisadas foram realizadas na Escola Municipal Olegário José Godoy. A terceira experiência ocorreu durante as aulas de arte, com estudantes da EJA do Ensino Fundamental (anos finais). Já a quarta experiência foi realizada com jovens participantes do Programa de Educação do Adolescente para Trabalho (PEAT), oferecido nessa escola.

A primeira experiência analisada, na EMEB Arlindo Miguel Teixeira, contou com a participação de estudantes da EJA, com idade a partir de 16 anos até estudantes com mais de 40 anos; eles cursavam o seguimento de alfabetização e pós-alfabetização ou o seguimento dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim como citado, a experiência foi realizada no formato de oficina, que nesse caso era intitulada de “Práticas Coletivas de Teatro Político”, no Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, os estudantes de diferentes idades e

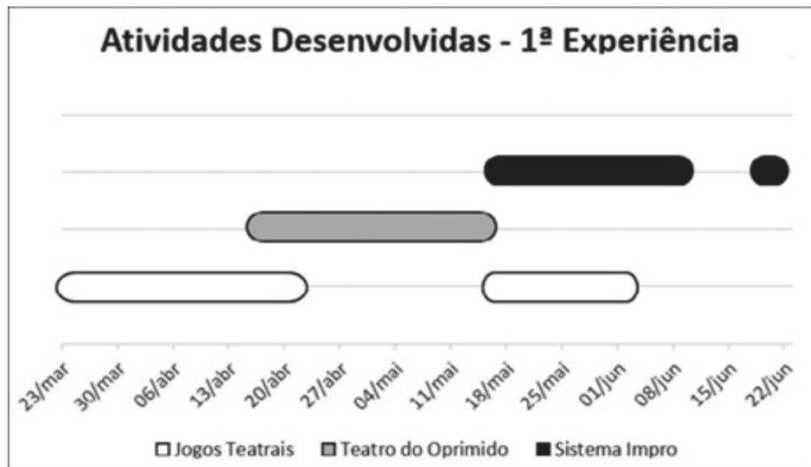
⁴² Escola Municipal de Educação Básica.

turmas podiam escolher livremente qualquer uma das oficinas ofertadas, proporcionando, assim, maior interação e senso de escolha entre eles mesmos. Dessa feita, foram realizados 13 encontros semanais, com duração de 2h40min. O autor ressalta duas particularidades da EJA, a intermitência das matrículas durante o ano letivo e a falta de assiduidade às aulas. Essa turma pesquisada, por exemplo, começou o ano com 19 matrículas e terminou com 25; todavia, somente 15 desses estudantes tiveram frequência média constante nas aulas de Teatro. Nos primeiros encontros com essa turma, os jogos teatrais foram trabalhados para estimular a interação, confiança e espontaneidade dos participantes, para, então, serem introduzidas mais adiante as técnicas do Teatro do Oprimido, como possibilidade de levantar temas de opressão e debates de cunho sociopolítico.

Segundo o relato da pesquisa, o trabalho com técnicas do Teatro do Oprimido, com apresentações de cenas de Teatro Fórum e o Teatro Jornal diante de uma plateia, causou inibição dos estudantes, principalmente por meio da fala. Em função disso, o autor fez uso de exercícios extraídos do Sistema Impro, “que permitem uma improvisação mais ágil e sem a necessidade de plateia.” (CATELAN, 2018, p. 61). Vale ressaltar nessa fala que o autor provavelmente faz uma distinção dessa abordagem com os Jogos Teatrais de Viola Spolin, que solicitam a presença de plateia, em situação de sala de aula, diferentemente dos propostos no Sistema Impro – desconsiderando, assim, a “improvisação como espetáculo”, abordada por Muniz (2015), e determinante para a disseminação do Sistema Impro, com os formatos de espetáculos criados por Johnstone. Note-se que o autor tinha como proposta espetacular com os estudantes o Teatro do Oprimido, ficando os exercícios dos Jogos Teatrais e Sistema Impro como recursos para desenvolver com eles os elementos específicos da improvisação, encontrados nesses trabalhos.

Para destacar a proporção aplicada das técnicas de improvisação escolhidas para o trabalho (Teatro do Oprimido, Jogos Teatrais e Sistema Impro), Catelan elaborou um gráfico para cada experiência. Observe-se que as técnicas não foram aplicadas de forma totalmente separadas, pois há exercícios de mais de uma técnica em um mesmo encontro.

Gráfico 1- Primeira experiência – EMEB Arlindo Miguel



Fonte: CATELAN, 2018, p. 61.

Observando o gráfico e analisando o percurso metodológico descrito na pesquisa, nota-se que o autor fez uso dos Jogos Teatrais ao longo dos cinco primeiros encontros como uma introdução da linguagem teatral. A partir da familiaridade com os exercícios e maior integração do grupo, foram inseridos os exercícios do Teatro do Oprimido, ainda no quinto encontro, que se estenderam até o nono encontro, com a retomada dos Jogos Teatrais e a inserção do Sistema Impro, que finaliza esses encontros.

Sobre esse processo, Catelan (2018) explica que, ao trabalhar os elementos de cena (estrutura do “onde”, “quem” e “o quê”), interação e confiança com os Jogos Teatrais, faltou o trabalho com exercícios de verbalização, como os exercícios de “blablação” - constantes na proposta de Viola Spolin (1979). Dessa forma, ao tentar trabalhar a exposição das ideias, posicionamentos e relatos de opressões, com o Teatro do Oprimido, os estudantes ainda se sentiam inibidos em se expressar verbalmente sobre essas questões. “Nessa perspectiva, ao pesquisarmos exercícios que se utilizam da fala, de maneira mais solta e ágil, nos valem das propostas do ‘Sistema Impro’ (...)” (CATELAN, 2018, p. 77). Foi nesse momento que os exercícios do Sistema Impro, com os exercícios de “blablação”, passaram a integrar o trabalho. Em virtude dos resultados positivos obtidos nessa primeira experiência, esse roteiro foi repetido nas outras experiências.

A segunda experiência relatada por Catelan (2018) ocorreu na EMEB Janete Mally Betti Simões, com estudantes entre 16 e 60 anos, no mesmo semestre, com o mesmo formato de oficina, com duração de 2h40min, uma vez por semana, intitulada “Práticas Coletivas de Teatro Político”. Dessa vez, foram realizados 11 encontros; os dois primeiros destinados à apresentação da proposta para todos os 121 estudantes matriculados na EJA da escola – para os demais encontros inscreveram-se 13 estudantes.

Os encontros também tiveram início com a aplicação de jogos teatrais que, segundo o autor, atingiram as expectativas em relação à desinibição, integração e confiança. Assim como na primeira experiência, houve bloqueios ao trabalhar com o Teatro do Oprimido. Dessa vez, houve dificuldade de aprofundamento na discussão de temas e situações de opressão, o que demonstrou, de certo modo, segundo Catelan (2018, p. 64), “negação da existência das opressões”, reflexo da descrença dos estudantes em suas próprias capacidades e inteligências.

Catelan também reconhece que o processo da segunda experiência tinha sido mais lento que na primeira, talvez por reflexo do desinteresse dos estudantes nos exercícios. Novamente, a inserção de exercícios do Sistema Impro colaborou para motivar os estudantes no momento crítico:

Quando iniciamos as práticas do Sistema Impro, houve uma melhora na motivação do grupo e observamos um pouco mais de interesse nos exercícios, mas não a ponto de perceber que eles alcançaram um real reconhecimento da igualdade das inteligências (CATELAN, 2018, p. 65).

O reconhecimento da igualdade das inteligências é um dos objetivos dessa abordagem, destacada por Catelan. Esse reconhecimento pode tornar possível o movimento de emancipação e posicionamento político do indivíduo na sociedade, que são aspectos ausentes e / ou carentes nos estudantes da EJA, de modo geral, que trazem consigo sentimentos de incapacidade e descrença em si mesmos, em virtude de diversos fatores que os levaram a interromper os estudos em determinada fase de suas vidas.

Apoiado na pesquisa de Muniz (2015), o autor ressalta conceitos do Sistema Impro capazes de colaborar com os objetivos de seu trabalho. Por exemplo, a “aceitação” das propostas em cena, pode reverberar na aceitação de si e do outro, para além da cena no convívio social. Também a relação que Johnstone (1990) estabelece com o medo do erro e o fracasso como elementos essenciais para o aprendizado e crescimento do trabalho, que, acima de tudo, devem ser encarados como acontecimentos positivos: “Se os alunos continuarem a falhar eu direi: “Excelente! Encontramos algo que realmente é difícil para você! Que grande oportunidade para melhorar a sua técnica!” ou “Quantas vezes você já jogou este jogo?” (JOHNSTONE, 1999, p. 62, tradução nossa).⁴³

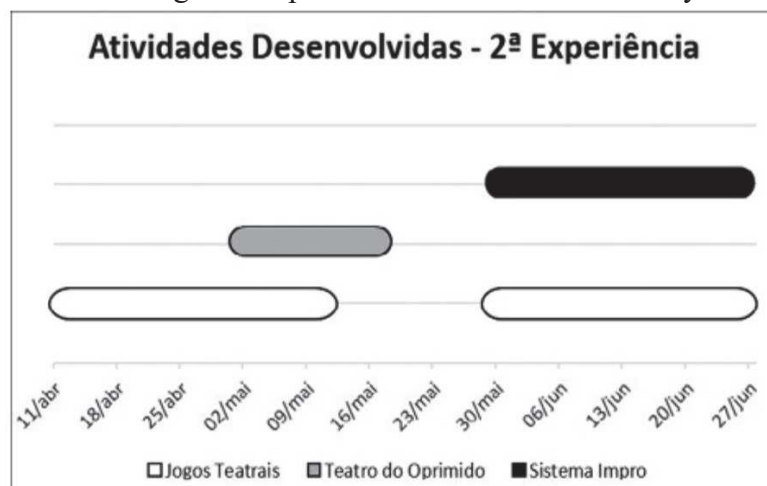
Nesse contexto, Catelan (2018) atribuiu o medo do erro à falta de vontade dos estudantes da EJA de se manifestarem durante as aulas. Ele abrange essa questão aos

⁴³ If students continue to fail, I'll say, 'Excellent! We've found something that's really difficult for you! What a great opportunity to improve your technique!' or 'How many times have you played this game?'

estudantes na educação formal, de forma geral, que têm as punições com notas e advertências como respostas aos seus “erros”. Mais uma vez, o autor ressalta a relevância dos exercícios do Sistema Impro em seu trabalho: “É por considerar as características de desbloqueio da autocensura que a utilização do Impro veio a integrar nossas práticas” (CATELAN, 2018, p. 92).

O gráfico a seguir apresenta a proporção (tempo de duração) da utilização das técnicas de improvisação escolhidas pelo autor em sua segunda experiência.

Gráfico 2 - Segunda experiência – EMEB Janete Mally



Fonte: CATELAN, 2018, p. 66.

Assim como no Gráfico 1, há a predominância do trabalho com os jogos teatrais, no início das atividades. O Sistema Impro permaneceu na segunda metade do processo, desta vez, com os jogos teatrais. Note-se que o Teatro do Oprimido foi trabalhado em menos tempo, pois as dificuldades encontradas em trabalhar as temáticas de opressão com a turma levaram o autor a priorizar os jogos teatrais e o Sistema Impro, inicialmente pensados como preparatórios. De certo modo, o trabalho teve de ser adaptado às condições do ambiente. Entre as três propostas, o Teatro do Oprimido é o que sustenta de forma direta o pensamento político e a emancipação cidadã, “A improvisação, aliada a uma educação crítica, ao agir político, poderá despertar as consciências e as vozes daqueles que ainda são mantidos silenciados.” (CATELAN, 2018, p. 115).

A terceira experiência de Catelan foi realizada na EM Olegário José Godoy, teve como público os estudantes da EJA no ensino fundamental (anos finais). Diferentemente das duas primeiras experiências, o trabalho ocorreu nas aulas de Arte, que eram obrigatórias para todas as quatro turmas participantes, com duração de 1h semanal. O autor acredita que a

obrigatoriedade da disciplina se deve à faixa etária mais jovem, na maioria adolescentes, fator determinante para o diferencial na aplicação das atividades em relação às escolas anteriores.

Nessa turma, Catelan utilizou-se de abordagem diferenciada das outras. Para garantir a participação de todos os estudantes nas aulas, os que não queriam participar dos exercícios práticos, faziam registros das atividades com fotos ou protocolos. As abordagens das três propostas de improvisação escolhidas também não foram aprofundadas. Assim, foram trabalhados exercícios intercalados em cada aula, e, em função disso, houve avanço no desenvolvimento de exercícios que evidenciavam a fala. Também houve queixa dos estudantes, que não pensavam que aquele formato de trabalho não era aula de Arte. Então, as aulas práticas de improvisação foram suspensas e deu-se início ao trabalho com criações plásticas, que resultaram na confecção de desenhos a partir das situações de opressão observadas e vivenciadas pelos estudantes.

Embora o autor tenha abdicado das propostas de jogos de Johnstone e Spolin para esse trabalho com desenhos com a temática do Oprimido, destaca-se que esses autores também possuem jogos que envolvem a confecção de desenhos. Em Johnstone (1999), por exemplo, há o jogo “Os Olhos”, já descrito no trabalho de Hortência Maia com desenhos. Spolin (2010) propõe o “Jogo do desenho”. Nesse jogo, os jogadores são divididos em dois times; o professor ou líder da competição organiza secretamente uma lista com nomes de objetos de fácil identificação (faca, colher, casa, frutas...); um nome é mostrado por vez para um dos integrantes de cada equipe; quem vê o nome do objeto que deve desenhá-lo para os demais integrantes de seu time. A equipe que decifrar primeiro o objeto desenhado ganha o ponto da rodada. O jogo prossegue até que todos os integrantes das equipes tenham executado a função de desenhar.

Segundo Spolin (2010),

A habilidade para desenhar não tem nada a ver com este jogo, pois é um jogo de seletividade que mostra quais os alunos que podem rapidamente escolher dos seus “arquivos” para fazer uma comunicação (p. 71).

Diferentemente das outras experiências, para essa terceira Catelan não produziu o gráfico de visualização da divisão de trabalho no tempo das aulas, porque as práticas de improvisação não tiveram divisão e foram abandonadas ao longo do processo.

A quarta experiência relatada também foi realizada na EM Olegário José Godoy, desta vez, com estudantes participantes do PEAT, que atende jovens em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de proporcionar formação e estágio remunerado. Os estudantes do PEAT

frequentam a escola regular em um período e, no outro, realizam atividades voltadas para o mercado de trabalho: informática, saúde, cidadania, política e artes.

Observando o perfil dos estudantes, que apresentavam vivências de violências diversas, abandono, opressão, uso de drogas, o autor optou por iniciar o trabalho com o Sistema Impro e os Jogos Teatrais, ao mesmo tempo, diferentemente das demais experiências.

Gráfico 3 - Quarta experiência - EM Olegário José Godoy



Fonte: CATELAN, 2018, p. 71.

O Gráfico 3 apresenta muita diferença com relação às demais experiências (Cf. GRÁFICOS 1 e 2): menor período de trabalho com os Jogos Teatrais, a finalização das atividades com o Teatro do Oprimido e a predominância do Sistema Impro, presente desde o início, ocupando 75% da carga horária das aulas ministradas.

Segundo Catelan (2018), na quarta experiência, após a apropriação da liberdade de poder se manifestar, por meio do reconhecimento da igualdade das inteligências entre os jovens é que se deu o início do trabalho com os exercícios do “Arsenal do Teatro do Oprimido”. Observa-se, assim, que a introdução com os Jogos Teatrais e o Sistema Impro foi determinante para a preparação dos estudantes, por ter dado a chance de se desenvolver a expressividade oral e corporal, a interação, o respeito e o reconhecimento das inteligências, possibilitando um trabalho mais consciente na abordagem dos temas de opressão com o Teatro do Oprimido.

Outra característica dos exercícios extraídos do Sistema Impro, aplicados e citados pelo autor, é a ausência da plateia durante suas execuções; os exercícios foram, de modo geral, trabalhados em roda, com a participação de todos ao mesmo tempo. Essa ausência do olhar externo, do espectador, proporcionou maior desinibição durante os exercícios, que

reverberaram nas cenas com o Teatro do Oprimido. Exercícios, como: bala sim / não, branco / preto; jogo das três palmas e relação em dupla (atender à porta) (MUNIZ, 2015 *apud* CATELAN, 2018), colaboraram para os estudantes perceberem suas próprias potencialidades criativas e reconhecerem a igualdade das inteligências.

Com o entusiasmo dos participantes com essa última experiência, foi proposta uma apresentação de Teatro Fórum para a comunidade escolar de outra escola municipal de ensino fundamental (anos iniciais). O tema escolhido para a apresentação tratava da pintura em azul-claro (azul-bebê) realizada pela prefeitura nos muros das escolas para apagar pinturas feitas anteriormente pelos estudantes. O movimento crítico gerado pela apresentação chegou à Secretaria de Educação, que autorizou a escola a realizar novas pinturas nos muros, com a participação dos estudantes.

É importante observar como Catelan foi reestruturando e adaptando seu trabalho a partir das reflexões contextuais em cada experiência. E como a diversificação das técnicas e exercícios escolhidos colaborou para os resultados alcançados. Segundo o autor essa diversificação foi “[a]lgo que se mostrou muito positivo e possibilitou a percepção da improvisação como elemento essencial na busca do reconhecimento da igualdade das inteligências e, assim na emancipação (CATELAN, 2018, p. 77).

A seguir apresento o trabalho de Diogo Horta com estudantes do ensino médio, fechando assim o ciclo da educação básica com o Sistema Impro.

2.2.4 O Sistema Impro no Ensino Médio

A pesquisa de Diogo Horta Miguel vem à baila para tratar do trabalho com o Sistema Impro no Ensino Médio. Os relatos são procedentes da sua monografia de conclusão do curso “O jogo de Impro e o trabalho de criação de cena a partir do texto: uma experiência no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais”. A monografia aborda a aplicação do Jogo de Impro⁴⁴ no trabalho de criação cênica a partir de um texto, na disciplina Arte / Teatro, ministrada no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

⁴⁴ Terminologia utilizada pelo autor para se referir aos exercícios e jogos extraídos do Sistema Impro. Em sua pesquisa, apresentada em 2010, Horta se refere ao trabalho de Johnstone como ‘Impro’. Como dito anteriormente a nomenclatura ‘Sistema Impro’, criada em 2005 por Dudeck (2013), era relativamente nova e pouco utilizada nas pesquisas realizadas no Brasil, nesse período.

A prática analisada foi realizada no segundo semestre de 2009, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio do CEFET-MG. Os exercícios de Impro foram trabalhados como preparatórios para a criação de cenas a partir de crônicas de Luís Fernando Veríssimo, o que permitiu “maior expressividade e maior envolvimento dos alunos no trabalho” (HORTA, 2010, p. 4).

Horta inicia seu trabalho destacando algumas das principais metodologias para o ensino do teatro, como o Jogo Dramático Infantil, de Peter Slade (1978), o Jogo Dramático (*Jeu Dramatique*), de Jean Pierre Ryngaert (2009) e os Jogos Teatrais, de Viola Spolin (1979), apontando como característica comum nessas metodologias a utilização do jogo. Ele enfatiza a significativa contribuição do jogo no processo de aprendizagem do teatro. Horta (2010) traça um paralelo dos conceitos e utilização do jogo entre esses autores e exercícios propostos por Johnstone (1999) – cerne de sua pesquisa e razão pela qual o autor se utiliza do termo “Jogos de Impro”.

O autor traça um breve paralelo sobre essas abordagens do jogo no teatro:

1 – Jogo Dramático Infantil: apresenta abordagem mais lúdica do jogo, na qual não há a presença de plateia no momento do exercício, proporcionando manifestações mais espontâneas, sem a preocupação da comunicação com elementos externos ao jogo. “O Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas, sim um comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p. 17 *apud* HORTA, 2010, p. 14).

2 – Jogo Dramático (*Jeu Dramatique*): diferentemente do jogo de Peter Slade, Ryngaert (2009) apresenta o jogo como uma prática teatral, mas ainda valorizando o prazer e o divertimento, aliados ao aprendizado teatral. Neste há a presença da plateia, que tem papel fundamental na avaliação e tecimento de contribuições às cenas realizadas. “Somente os espectadores podem se pronunciar e os jogadores não têm direito de resposta, evitando explicações e justificativas que não contribuem para o desenvolvimento do jogo” (MARTINS, 2004, *apud* HORTA, 2010, p. 17).

3 – Jogos Teatrais: no trabalho de Viola Spolin (1979), a presença e a participação da plateia na avaliação do jogo também é um elemento indispensável; diferentemente do Jogo Dramático proposto por Ryngaert, na abordagem de Spolin, não há preocupação específica com as regras, focando no fator de “capacidade de jogo”, que se preocupa sobretudo com o engajamento e com a presença do jogador durante o jogo.

Dessa maneira, as regras são fundamentais nesses jogos por haver preocupação com o aprendizado das técnicas e conceitos teatrais. Por se tratar de uma metodologia baseada na

resolução de problemas da cena, as regras não devem ser fatores limitadores para o jogador. Pelo contrário, assim como no Sistema Impro, elas devem colaborar para o desbloqueio da imaginação, impelindo os jogadores a explorarem possibilidades diversas para as cenas. Outro alicerce do Sistema Impro, já mencionado, também priorizado por Spolin, é o trabalho com a espontaneidade. “A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela” (SPOLIN, 1979, p. 4, *apud* HORTA, 2010, p. 20).

Entretanto, enquanto o foco de Spolin está em trabalhar cada aspecto do teatro, através da solução de problemas, o foco da Impro está em trabalhá-los de maneira global através da liberação da imaginação e do corpo / voz na cena improvisada (HORTA, 2010, p. 26).

A proposta de Horta era de trabalhar os jogos e exercícios da Impro como forma de preparação para a montagem de textos previamente selecionados. Embora não haja exercícios na Impro que trabalhem especificamente com textos preexistentes, os textos ou fragmentos podem ser inspirações ou temas para as cenas improvisadas. Ferreira (2015) e Muniz (2015) destacam o texto como um dos possíveis motores para a cena improvisada. Os motores são os propulsores, os estímulos que dão início a uma cena. No trabalho de Maia (2019), por exemplo, houve a escolha de se trabalhar de forma mais específica os motores sensação / sentimento e tipo / personagem. Outros motores possíveis de serem utilizados de forma livre, consciente, nos treinamentos e apresentações, como: espaço, estado de ânimo, ritmo, atividade / ação, gesto, imagem e texto. No caso do motor texto, “[t]oda a improvisação surge a partir das reações, a partir do sugerido por esse texto inicial, que pode ser constantemente repetido ou simplesmente dito no começo da impro” (MUNIZ, 2015, p. 182).

Horta (2010) faz uso de elementos variados, jogo, texto e criação cênica de forma conjunta em sua proposta de trabalho para o aprendizado da linguagem teatral. Para isso, toma como referência a pesquisa de Maria Lúcia Pupo (2005), “Do mediterrâneo ao Atlântico”. A autora propõe duas perspectivas para a relação entre texto e jogo: “do texto ao jogo” e “do jogo ao texto”. Na primeira, tem-se como objetivo familiarizar o grupo com a obra escrita a partir do jogo e, posteriormente, “fazer com o que o jogador se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação propriamente dita” (PUPO, 2005, p. 68, *apud* HORTA, 2010, p. 35). Na segunda perspectiva, por meio dos jogos, surgem temas, situações e personagens que são utilizados na criação de

textos. “A ideia de jogo também se dá no momento da escrita uma vez que as regras também são utilizadas neste momento” (HORTA, 2010, p. 36).

As justificativas de Horta (2010) para a escolha e utilização da Impro na preparação dos estudantes para o trabalho com o texto se assemelham às de Catelan (2018) para a criação de cenas com o Teatro do Oprimido. Ambos os autores observaram os elementos desenvolvidos por Johnstone (1990), como aceitação, escuta e *status*, suas potências para a prática pedagógica teatral tanto na integração e criação dos sentimentos de confiança e cumplicidade do grupo quanto no amadurecimento sobre os aspectos estéticos e estruturais da criação cênica. Segundo Horta (2010, p. 41), “(...) a experiência com a Impro permite um lugar de consciência e aprimoramento que contribuem para o cuidado na criação e na execução da cena construída a partir de um texto (...)”.

A prática pesquisada por Horta foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2009, no CEFET – MG, como parte de seu estágio do curso de Licenciatura em Teatro da UFMG. Horta trabalhou com estudantes que cursavam o 1º ano do Ensino Médio e que tinham entre 15 e 16 anos. Na disciplina de Artes, os estudantes podiam optar entre Artes Visuais, Canto Coral e Teatro. Assim, 11 estudantes participaram das aulas de Teatro, ofertadas uma vez por semana com duração de 1h40min (isto é, duas horas-aula).

O prévio conhecimento e experiências dos estudantes com a linguagem teatral, visto que já tinham aula com a professora regente desde o início do ano, facilitou o desenvolvimento da proposta do pesquisador. Quando do primeiro contato de Horta com a turma, os estudantes estavam em um processo de criação de cenas baseadas em crônicas de Luis Fernando Veríssimo, a serem apresentadas à comunidade escolar no final do ano. Apesar da receptividade sobre as propostas de aquecimento corporal e vocal, Horta teve de lidar com a dispersão e inadimplência dos estudantes, que era refletido na dificuldade dos estudantes em apresentar propostas claras de cenas a partir dos textos das crônicas trabalhadas. Os jogos foram inseridos na pauta das aulas para contribuir na preparação para a criação cênica. Segundo o autor,

Trabalhar com o jogo, portanto, teria como objetivo instaurar e orientar o grupo para o *jogo de teatro*⁴⁵, para espontaneidade, para a relação em cena, para a energia de cena (atenção, escuta, ação / reação, concentração, criação), além de ser um fator motivador para as aulas de Teatro (HORTA, 2010, p. 48).

⁴⁵ Grifo do autor. Horta faz referência ao elemento proposto por Pavis (2007), de “jogo de teatro” como sendo o jogo existente entre atores e demais componentes cênicos durante a apresentação teatral.

Naquele momento, ele teve de deixar claro aos estudantes que os jogos seriam medidas para o trabalho com as crônicas, que estas seriam retomadas mais adiante. Rapidamente foi percebida a mudança na postura dos estudantes, motivada pelo prazer proporcionado pelo trabalho com os jogos de Impro. As faltas diminuíram, até mesmo os que faltavam, se inteiravam sobre os jogos.

Durante o processo, então, os jogos ocuparam a maior parte das aulas. Neles os estudantes eram estimulados a explorarem as referências das crônicas – a exemplo do jogo do Vulcão, em que eram lançadas palavras desse contexto. Posteriormente, as crônicas eram trabalhadas de forma livre, sem rigidez com as marcações, dando liberdade aos estudantes de improvisarem e criarem novas propostas. Esse caminho tem referência à proposta do “jogo ao texto” de Pupo (2005), citado pelo autor. Em seguida, os estudantes selecionavam os elementos mais interessantes das cenas improvisadas a partir das crônicas e das cenas ensaiadas anteriormente para, assim, produzirem a mescla, formando cenas novas. Esse processo fez com que os estudantes “percebessem a importância de cada escolha cênica e fizessem essas escolhas a partir das experiências criativas dos jogos” (HORTA, 2010, p. 53).

Entre as contribuições dos jogos de Impro apontadas pelo autor, destacam-se: a expressividade na cena, a comunicação com o público, a ação e reação em cena, melhoria na relação do grupo, concentração e atenção. Entre as lacunas não preenchidas por falta de espaço nas aulas para um devido aprofundamento, restaram o aprimoramento do trabalho com a expressão corporal e vocal e o entendimento mais amplo do teatro como linguagem. Horta acredita que o “questionamento sobre o porquê faziam aquilo poderia ajudar na apropriação do trabalho e, conseqüentemente, nos aspectos comunicativos” (HORTA, 2010, p. 51).

A seguir proponho um diálogo com outra pesquisa de Diogo Horta sobre suas experiências durante o Mestrado, em sua pesquisa prática com o Sistema Impro, com estudantes da UFMG e da Universidade Federal de São João del-Rey (UFSJ).

2.2.5 O Sistema Impro no ensino universitário

Como última experiência de análise de práticas do Sistema Impro em contextos educacionais no Brasil, este subitem trata do estudo realizado por Diogo Horta (2014), que é parte de sua dissertação de mestrado “O Sistema Impro na formação de atores: experiências nos cursos de graduação em Teatro da EBA/UFMG e da UFSJ”. Assim como os estudos de Maia (2019), Clerot (2011), Catelan (2018) e Horta (2010), a pesquisa de Horta (2014) advém

de sua própria prática docente com o Sistema Impro. Desta vez, Horta toma como objeto de pesquisa estudantes dos cursos de graduação em Teatro da UFMG e da UFSJ, que contavam com o trabalho de Johnstone como parte de seus currículos nas aulas de improvisação.

A primeira experimentação de Diogo Horta em um processo de formação de ator com a Impro se deu em 2006, ao cursar a disciplina Oficina Básica de Improvisação, componente do antigo currículo do Curso de Graduação em Teatro da UFMG, ministrada pela professora Mariana Muniz. A partir de seu interesse pelo tema, Horta realizou sua iniciação científica e monografia de conclusão de curso sobre processos de formação de atores e processos educacionais, respectivamente, com o Sistema Impro. Ambos orientados pela professora Mariana Muniz, que também orientou a dissertação objeto deste subitem.

Assim, Horta (2014) também destaca a importância da formação de grupos de Impro, que podem ser criados dentro ou fora do contexto acadêmico, como difusores dessa abordagem tanto na formação de público, de novos improvisadores, quanto em ambientes educacionais. O autor pondera que:

[...] um processo de formação dos novos grupos e a difusão das pesquisas sobre o tema poderão fazer com que o trabalho de Keith Johnstone seja difundido e praticado em escolas de teatro (formal e informal) e em aulas de teatro na escola básica (HORTA, 2014, p. 38).

Em sua experiência como professor do Curso de Teatro da UFSJ, entre 2011 e 2013, ele pôde ver surgir o interesse dos alunos pela Impro, tanto na montagem de espetáculos quanto na condução de pesquisas acadêmicas sobre o tema. Durante esse período, ele relata que pôde ministrar duas disciplinas: Improvisação e Voz e Impro – tendo sido essa última experiência como docente analisada em sua dissertação de mestrado.

Segundo seus relatos, a disciplina de Impro tinha carga horária de 72 horas-aula, com um encontro semanal de 3h30min de duração. As aulas seguiam o seguinte roteiro: relaxamento, seguido de aquecimento corporal; jogos e exercícios do Sistema Impro; e criação de cenas livres com premissas do sistema. Por se tratar de uma disciplina ofertada para os alunos do curso de bacharelado em Teatro, teve como foco a formação de atores na escolha dos jogos e exercícios aplicados. Com as devidas adequações ao contexto da turma, as atividades tinham por objetivo serem aplicadas o mais próximo possível da forma aprendida pelo próprio docente, via leituras temáticas ou mesmo na prática.

A coleta das informações dos alunos sobre suas percepções no andamento das aulas foi feita por meio de relatório semanal redigido pelos próprios alunos (como na abordagem de

Hortência Maia, já citada, que foi feita de forma mais livre com crianças) e a criação de um *blog* e grupo de discussão no *Facebook*, como utilizado por Ferreira (2015). Horta aponta também as dificuldades dos alunos em manter a frequência dos seus relatos de forma satisfatória nessas mídias. Constatou que o método mais efetivo para isso era fazer uso dos “cadernos de trabalhos”, nos quais os alunos poderiam escrever, individualmente, ao final de cada aula, o que lhes chamou a atenção, o que lhes interessou ou não durante a aula.

Na UFSJ, Diogo Horta ministrou uma disciplina totalmente focada na metodologia do Sistema Impro, ao passo que o trabalho desenvolvido por Mariana Muniz na UFMG era dividido entre a metodologia de Keith Johnstone, num primeiro momento, seguido por aulas pautadas no trabalho do encenador e professor William Layton (2011), também voltado para o estudo e prática da improvisação. Nessa disciplina, há o trabalho com textos dramáticos, associado aos elementos do Sistema Impro, como aceitação, quebra de rotina e *status*, tendo, assim, na estrutura das aulas um primeiro momento com improvisações, sem estruturas dramatúrgicas prévias, e, num segundo momento, improvisações baseadas em textos dramáticos.

Assim como Diogo na UFSJ, a professora Mariana Muniz também criou um *blog* no *Facebook*, com o objetivo de facilitar o diálogo com os alunos e tratar de assuntos relacionados à disciplina. Além desse canal, a professora Mariana Muniz disponibilizou horários de atendimentos individuais, nos quais pôde ouvir relatos das insatisfações dos alunos quanto ao dia a dia nas aulas, bloqueios, relacionamento com colegas da turma, entre outros. Essa abertura de diálogo proporcionada pela professora salientou sua percepção inicial de que havia falta de entrosamento da turma. Essa percepção do contexto instigou a professora a elaborar estratégias de reversão desse quadro no intuito de fazer da sala de aula um ambiente colaborativo.

Nessa mesma linha, Diogo Horta também ressalta a importância do ambiente colaborativo na Impro, norteado, pois, pelo trabalho do professor: “[o] professor na Impro conduz a mundos desconhecidos, mundos internos e externos, fazendo uma expedição, entre outras, em direção à necessidade de colaboração entre os indivíduos” (HORTA, 2014, p. 80).

Clerot (2011), por sua vez, atribuiu os problemas de relacionamento da turma de adolescentes que foi objeto de sua pesquisa à idade deles. Esse argumento é passível de crítica, uma vez que os problemas de relacionamento entre indivíduos participantes de um mesmo grupo podem ocorrer, independentemente do contexto educacional e da idade dos estudantes. Johnstone (1990), atento a essa questão, atribui aos processos educativos vivenciados na escola tradicional a responsabilidade de reforçar o comportamento mais

colaborativo entre os participantes de um grupo. Ele propôs formas para se trabalhar essa questão:

A educação tradicional é altamente competitiva, e supõe que os alunos tenham que se sobressair uns sobre os outros. Se eu explico a um grupo que se deve trabalhar para os demais membros, que cada indivíduo deve interessar-se no progresso dos outros, se surpreendem; pois, obviamente, se um grupo apoia de forma intensa seus próprios membros, será um grupo com o qual se trabalhar (JOHNSTONE, 1990, p. 17, tradução nossa).⁴⁶

Nesse contexto, durante o acompanhamento das aulas na UFMG, Diogo Horta teve a oportunidade de aplicar exercícios e questionários com questões abertas para a turma na qual realiza sua pesquisa, sob a supervisão da professora Mariana Muniz. Os questionários tematizavam as questões inerentes ao trabalho de improvisação ora em foco e o reflexo disso na percepção individual do aluno.

Diogo Horta observou que os primeiros encontros entre professores e alunos do Teatro, tanto na UFMG quanto na UFSJ, eram focados a abertura de diálogo com os alunos para que eles pudessem expor suas expectativas sobre as disciplinas e como se sentiam com relação à improvisação. Muitos alunos demonstravam certo medo da improvisação, principalmente no que tange em se “colocar em risco.” Como já vimos, Johnstone já havia reconhecido essas situações em que o medo pode estar associado a diversos elementos que podem ser trabalhados com o Sistema Impro, por exemplo: aceitar o erro como um presente, não tentar ser genial, aceitar as primeiras ideias. Nas palavras de Johnstone (1990),

Eu, portanto, volto constantemente para as primeiras etapas de trabalho para tentar empurrar aqueles que permaneceram em um estado de terror e que, por conseguinte, não demonstram progresso. No lugar de visualizar as pessoas como *não-talentedas*, podemos considerá-las como *fóbicas*, e isso muda completamente a relação do professor com elas (p. 19, tradução nossa).⁴⁷

Como proposta de se trabalhar o medo dos alunos, que também se caracterizava como ansiedade por lidar com o imprevisto, ao longo do processo, os professores do Teatro criaram rotinas de trabalhos com relaxamento e meditação no início das aulas. Essa rotina se mostrou

⁴⁶ La educación tradicional es altamente competitiva, y se supone que los alumnos tienen que tratar de sobrepasar unos a otros. Si le explico a un grupo que debe trabajar para los demás miembros, que cada individuo debe interesarse en el progreso de los otros, se sorprenden; pero, obviamente, si un grupo apoya en forma intensa a sus propios miembros, será un mejor grupo con el cual trabajar.

⁴⁷ Por lo tanto, yo regreso constantemente a las primeras etapas del trabajo para tratar de empujar a aquellos alumnos que aún permanecen en estado de terror y que, por consiguiente, no logran progresar. En lugar de visualizar a las personas como *no-talentedas*, las podemos considerar *fóbicas*, y este cambia completamente la relación del professor con ellas.

importante para treinar a concentração e a conexão dos grupos para as atividades durante as aulas. A professora Mariana Muniz, por exemplo, reservava um tempo no início das aulas para exercício de Yoga que envolviam meditação. Um aluno de seus alunos relata essa prática no questionário aplicado por Horta: “[...] os trabalhos de yoga, entre outros, foram de grande importância pelo fato de controlar mais a minha ansiedade” (Trecho de depoimento de aluno, *apud* HORTA, 2014, p. 98).

Na disciplina de Improvisação 2 e com o GuruImpro, no IFTO, também percebi uma modificação positiva nos estados de concentração e percepção de si, do outro e do ambiente para a prática da Impro. Os exercícios eram aplicados no início das aulas, e contavam também com treinos de sequências de movimentos corporais, associados a trabalho de respiração do *Chi Kung* – uma prática provinda do *Tai Chi Chuan*, a qual tive acesso com o Prof. Rufo Herrera durante o curso de graduação na UFOP. Pude experienciar essas técnicas em outros processos de montagem de espetáculos, assim como, nos processos de ensino e treinamento de Impro no IFTO. Essa abordagem normalmente é feita apenas nas primeiras semanas dos cursos, como forma de ampliar as percepções e integração dos grupos. Diferentemente do modo apontado por Horta (2014), em que as aulas analisadas na UFSJ e UFMG mantiveram essa rotina do início ao fim, apesar da percepção de uma relativa dificuldade de alguns estudantes de se manterem concentrados com essa rotina.

Após o trabalho com relaxamento e meditação em suas aulas, Horta (2014) comenta que predominaram os jogos de escuta e primeiras ideias. Para trabalhar esse segundo elemento, o autor descreve o jogo do vulcão, já citado. As primeiras ideias, então, são associadas à concepção de ser óbvio, trabalhado no Sistema Impro. Johnstone (1990) coloca que, “[q]uando um artista se inspira, está sendo *obvio*⁴⁸. Não está tomando nenhuma decisão, não está selecionando ideias. Está aceitando seus primeiros pensamentos” (p. 80, tradução nossa).⁴⁹

Essa rotina com os mesmos jogos para exercitar os elementos de base do Sistema Impro foi fundamental para o entendimento individual e grupal dos alunos. Uma das alunas da UFSJ relata que “a ideia de repetição das atividades ajuda bastante no desenvolvimento, a atividade vai se tornando mais fluida” (Comentário de uma aluna, *apud* HORTA, 2014, p. 100).

⁴⁸ Grifo do autor.

⁴⁹ Cuando un artista se inspira, está siendo *obvio*. No está tomando ninguna decisión, no está sopesando ideas. Está aceptando sus primeros pensamientos.

Para trabalhar os elementos que se relacionam à oferta e à aceitação, os professores fizeram uso de exercícios de contação de histórias – referenciados, principalmente, do trabalho de Habilidades Narrativas, de Johnstone. Horta (2014) observou, com essa abordagem derivada de Johnstone, a diminuição do medo dos alunos ao improvisar enquanto narradores, em vez de personagens, tornando, assim, a atmosfera mais tranquila e instigando a cooperação entre eles.

Outro elemento importante descrito por Horta (2014) foi o desenvolvimento da relativização do elemento de aceitação nas aulas na UFMG. Nessa acepção, o improvisador não tinha de aceitar todas as propostas ofertadas. Somente as que não lhe causassem algum tipo de desconforto ou não lhe trouxessem inspirações para uma resposta que avançasse no exercício. Horta (2014, p. 104) pondera que “[d]essa forma, é possível observar que a aceitação só será realmente completa quando o aluno também se sentir confortável com a proposta do outro”. Essa adaptação do exercício proporcionou conhecimento entre os indivíduos do grupo, além de mais atenção e preocupação de todos ao lançar ofertas que inspirassem e contribuíssem com o desenvolvimento do grupo.

Outra postura observada por Diogo nas aulas da professora Mariana Muniz, na UFMG, foi a interrupção de cenas improvisadas para que fossem dadas orientações e propostas que pudessem colaborar para a continuação.

Entretanto é preciso se perguntar: se durante o processo de ensino-aprendizagem uma cena está confusa, se os atores estão desconfortáveis, se não há motivação para a continuação daquela cena, por que deixá-la continuar? (HORTA, 2014, p. 106).

As interrupções durante os exercícios, a princípio, pareceram a Horta uma forma de tolher a criatividade do aluno, contudo, a professora foi capaz de criar um ambiente que “permitia que os alunos lidassem com esse tipo de interrupção sem a noção de erro” (HORTA, 2014, p. 105). Durante os meus processos enquanto professor e diretor, tanto em espetáculos com textos ensaiados quanto de improviso, sempre tive receio de interromper as cenas, de romper o fluxo que era estabelecido. A ideia era de permitir que os alunos / atores pudessem lidar com as situações adversas surgidas. Por isso, sempre deixo meus apontamentos para o final de uma proposta, de um exercício.

No ano de 2019, pude acompanhar alguns trabalhos coordenados pela professora Mariana Muniz, no “Improlab Convida” e em aulas na UFMG. Pude observar essa postura e a tranquilidade dos estudantes em serem interrompidos. As cenas fluíam de forma mais

interessante e prazerosa após as interrupções. No ano seguinte, nas aulas e treinamentos para espetáculos com a professora e diretora Michelle Gallindo, no formato *on-line*, também pude observar esse *modus operandi*. Gallindo dava orientações pelo *chat* da plataforma Zoom (plataforma digital usada para as aulas e apresentações) e durante as cenas, que eram absorvidas pelos alunos / improvisadores, sem a necessidade de interrupção das cenas.

A partir disso comecei a trabalhar dessa forma, ainda no formato *on-line*, realizando direção de cenas durante a criação nas apresentações do GuruImpro e ImproMédio, via *chat*, do Zoom. Em treinamentos, também passei a adotar uma variação de comunicação via *chat* e a real interrupção da cena, conforme a necessidade percebida para tal.⁵⁰ Essa decisão de mudar o *modus operandi* tem respaldo em Johnstone: “[p]ara começar, o professor que ensina o Sistema Impro deve adotar uma pedagogia que altera a atitude de errar do estudante.”⁵¹ (DUDECK, 2013, p. 8). Durante esse período também fui convidado a ministrar oficinas de Impro *on-line* para estudantes do ensino médio do IFSP (Instituto Federal de São Paulo) e da graduação em Teatro da UEA (Universidade Estadual do Amazonas), onde, por não haver tempo hábil para a criação de cumplicidade e confiança entre professor e alunos, optei por não interromper as cenas. Além disso, era o primeiro contato deles com o Sistema Impro e não estavam completamente familiarizados com os elementos dessa abordagem. Em outras palavras, ainda não estavam prontos para a possibilidade de aceitar o erro como presente.

Horta (2014) também apresenta o trabalho realizado com os conceitos de ator criador e ator intérprete – termos apresentados pela professora Mariana Muniz na apresentação da disciplina na UFMG. Segundo ele:

Entendemos como criador o aluno responsável por criar cenas que buscam uma história, ou seja, que possuem roteiro, ação dramática, conflito etc., ao mesmo tempo que expressa essa criação por meio de uma *persona*.⁵² Como intérprete, entendemos o aluno que cria e expressa uma personagem, sem a responsabilidade pela estruturação de uma história na cena (HORTA, 2014, p. 114-115).

Esse trabalho está relacionado à atuação do professor enquanto diretor durante a realização da improvisação, como citado acima. Com a proposta de trabalhar exercícios de “improvisação dirigida”,⁵³ com o objetivo de desenvolver improvisações dramaturgicamente

⁵⁰ Abordarei mais especificamente sobre esse processo no capítulo, sobre a criação teatral *on-line*.

⁵¹ From the start, the teacher teaching the Impro System must adopt a pedagogy that alters the students’ attitude for failure.

⁵² Grifo do autor. Referência à terminologia abordada por Achatkin (2010), à utilização de figuras ou personas nas improvisações como forma de estabelecimento da identidade proposta como personagem pelo improvisador.

⁵³ HORTA, 2014, p. 118.

mais estruturadas, Horta (2014) pôde observar que a prática desses exercícios “liberou os alunos para se dedicarem a estados cênicos diferenciados e mais aprimorados”. Assim, os alunos não tinham de dispender grande esforço para propor plataformas, conflitos e demais elementos dramáticos, essenciais para a criação das histórias, que eram dados pelas orientações da professora. Eles focavam na forma com a qual esses elementos seriam executados nas cenas, sob a visão de atores-intérpretes, diferentemente dos exercícios praticados nas aulas, com o foco do ator-criador. Esse deve ter mais preocupação com a construção da história do que com o trabalho de atuação, que fica em segundo plano.

Para Horta (2014), essa distinção de ator-criador e ator-intérprete para a seleção de exercícios que têm como foco os elementos estruturais do improviso, como o estabelecimento de *personas* e a estrutura dramática, respectivamente, foi fundamental para as propostas de conclusão das disciplinas na UFMG e UFSJ. No desenvolvimento do elemento *status*, no Sistema Impro, a visão do ator-intérprete é fundamental para o estabelecimento mais preciso das relações, a partir do estabelecimento claro e objetivo das *personas* propostas. Essa clareza favorece a escuta dos improvisadores para propor transições de *status* entre os personagens, no círculo de probabilidades da cena.

As duas turmas analisadas por Horta (2014) na UFMG tiveram a proposta de montagem de textos, a saber: *A Serpente*, de Nelson Rodrigues, e *O bonde chamado desejo*, do norte-americano Tennessee Williams, ambas as peças a partir das propostas de improvisação de William Layton, que, segundo Horta (2014, p. 126): “Layton (2011) divide seu método em três partes: a primeira etapa é denominada “improvisações livres”; a segunda etapa, “improvisações sobre cenas;” e a terceira etapa, “improvisações como personagem”” (HORTA, 2014, p. 126).

As questões abordadas especificamente sobre o método de Layton, por não se tratar do foco desta pesquisa, não serão aprofundadas neste texto. Horta (2014) relata que, a partir da proposta didático metodológica da professora Mariana Muniz, com a prévia assimilação dos elementos do Sistema Impro pelos alunos, foram apresentados e aceitos os textos propostos, citados acima, para a mostra final de cada turma. Assim, com base nas especificidades dos elementos dramáticos desenvolvidos por Layton, foram trabalhados o “protagonista”, o “antagonista” e o “desejo”. De forma sucinta: o protagonista apresenta um desejo urgente a ser realizado pelo antagonista, que não o faz.

Esses elementos de Layton, associados ao trabalho com *status*, de Johnstone, além da rotina de exercícios de Impro, que permearam os aquecimentos nas aulas analisadas por Horta, durante todo o semestre, foram as bases da criação das propostas a partir dos textos,

pelos quais os alunos tiveram de escrever os roteiros, nomear cada cena e seguir a sequência das cenas da obra de cada autor. E assim como mostra do processo das disciplinas, as peças foram apresentadas ao público externo as estruturas improvisadas a partir dos textos de Nelson Rodrigues e Tennessee Williams.

Na UFSJ, por questões contratuais como professor, apontadas por Horta (2014), não foi possível a realização de uma mostra prática para o fechamento da disciplina. Em função disso, os alunos tiveram como tarefa final escrever uma reflexão respondendo à questão “Como a Impro pode contribuir para o trabalho do ator (vocal, corporal, cênico etc...)?” Assim sendo, o autor apresenta a fase final de suas aulas, destacando os elementos trabalhados do Sistema Impro, sobretudo no experimento de jogos de cenas utilizados em espetáculos de *short form*. Horta enaltece, assim como no processo final dos alunos da UFMG, o trabalho com o *status* e os recursos de construção dramaturgica na cena improvisada, como o “*flashback* (cenas no passado da ação) e o *flashforward*”⁵⁴ (cenas no futuro da ação)”.

Esses recursos que propõem elipses temporais nas cenas exigem mais concentração e escuta dos improvisadores, além de proporcionar a criação de cenas dramaturgicamente mais elaboradas e trabalhar os elementos dramaturgicos sob o viés da Impro, como o de reincorporação para se chegar ao equilíbrio.

O improvisador deve ser um homem andando para trás. Ele vê onde esteve, mas não dá atenção ao futuro. Sua história pode levá-lo a qualquer lugar, mas ele ainda deve “equilibrá-la” e dar-lhe forma, lembrando-se de incidentes que foram arquivados e reincorporando-os. Frequentemente o público aplaude quando um material anterior é trazido de volta à história. Eles não sabem dizer por que aplaudem, mas a reincorporação lhes dá prazer. Às vezes, eles até torcem! Eles admiram a compreensão do improvisador, já que ele não apenas gera um novo material, mas lembra e faz uso de eventos anteriores que o próprio público pode ter esquecido temporariamente (JOHNSTONE, 1989, p. 116, tradução nossa).⁵⁵

Ressalto que a proposta de “reincorporação” de Johnstone não está diretamente ligada aos recursos de elipses temporais citados acima. A reincorporação pode ocorrer durante uma

⁵⁴ Assim como diversos códigos e elementos que na Impro podem assumir nomenclaturas diferentes, em meus processos com Michelle Gallindo, o *flashforward* era tratado como “corta para”.

⁵⁵ The improviser has to be like a man walking backwards. He sees where he has been, but he pays no attention to the future. His story can take him anywhere, but he must still 'balance' it, and give it shape, by remembering incidents that have been shelved and reincorporating them. Very often an audience will applaud when earlier material is brought back into the story. They couldn't tell you why they applaud, but the reincorporation does give them pleasure. Sometimes they even cheer! They admire the improviser's grasp, since he not only generates new material, but remembers and makes use of earlier events that the audience itself may have temporarily forgotten.

mesma cena, ou em cenas diferentes, situadas em um mesmo espaço temporal na história. Essa é a forma mais observada por mim em treinamentos e apresentações de Impro. Faço a relação com os recursos de elipses temporais como uma possibilidade de reincorporação de elementos surgidos por meio do jogo de criação de cenas de passado, presente e futuro.

Como pontos finais da análise de suas experiências com alunos das graduações em Teatro da UFMG e UFSJ, Horta (2014) avalia elementos na relação entre aluno e professor, trabalhados por meio do Sistema Impro, que podem proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem mais acolhedor e prazeroso. O autor salienta a importância do divertimento durante as práticas, uma vez que, por si só, por mais que diversos jogos e exercícios de improvisação tenham um caráter de causar risos e descontração, a condução do professor é crucial para o estabelecimento do respeito, da cooperação entre os participantes, sem prejudicar o caráter espontâneo das práticas.

Outros pontos relevantes na Impro, a observação e a valorização das individualidades, assim como grande parte das práticas teatrais, são realizadas de forma coletiva. Desse modo, a criação de um ambiente de generosidade, assim como o cuidado para com o outro, é base para o estabelecimento das relações de cumplicidade do grupo e, conseqüentemente, na fruição das cenas. Ao final dos processos desenvolvidos pelos professores com o Sistema Impro, Horta assinala:

Observamos alunos concentrados e focados demais, que descobriram e conquistaram mais leveza; alunos desconcentrados e dispersos, que perceberam que precisavam de foco e foram em busca dele; alunos muito propositivos e desbloqueados, que depois de muito propor perceberam que era bom esperar e escutar o outro; alunos travados corporalmente que aprenderam simplesmente a relaxar e se surpreenderam com personagens fluindo deles mesmos (HORTA, 2014, p. 154-155).

Nos próximos capítulos apresento minhas próprias experiências, no contexto da extensão acadêmica com os grupos GuruImpro e ImproMédio, tendo como foco, além da relação de ensino e aprendizagem dos estudantes com o Sistema Impro, como os trabalhos desenvolvidos com e por meio dos grupos pôde e poderá continuar contribuindo com o cenário cultural local, com ações de cunho educacionais e sociais vinculadas ao IFTO.

3 A EXTENSÃO ACADÊMICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

A extensão universitária tem como um de seus principais objetivos a construção de uma ponte entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa à instituição de ensino de determinada localidade (FORPROEX, 2012). Ela é integrante do “tripé” ensino, pesquisa e extensão da formação acadêmica em nível superior no Brasil. Em outras palavras, uma universidade configura-se com base nesses pilares.

As próximas seções deste trabalho lançarão luz sobre como se configura o desenvolvimento desse “tripé” como base do ensino superior brasileiro, bem como sobre as especificidades e a importância do desenvolvimento do trabalho proposto pela extensão de uma universidade.

3.1 Contextualização histórica da extensão acadêmica no Brasil

A configuração institucional do que compreendemos, hoje, como universidades no Brasil teve seu início na década de 1930, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, também conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras. Embora as dimensões do que compreendemos como ensino, pesquisa e extensão já estivessem presentes no documento, ainda não havia uma abordagem sistemática da união desses conceitos como base do trabalho e da formação universitária. O Parecer CNE/CES Nº. 121/2007 destaca dois artigos desse decreto que indicam o que poderia ser o princípio do pensamento de vinculação entre ensino e pesquisa:

Na caracterização do Decreto, já existia a preocupação de se associar ensino e pesquisa. Nos termos do art. 32, “na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências”. Em outro dispositivo, dispôs-se que, além dos “cursos destinados a transmitir o ensino de conhecimento já adquiridos, os institutos universitários deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originais que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaisquer outros pesquisadores estranhos à própria Universidade” (BRASIL, 2007, art. 46, p. 4, grifos do autor).

Ainda segundo o Decreto de 1931, a extensão universitária é tratada apenas como modalidades de cursos ofertados pela universidade, tais como: cursos normais, cursos

equiparados, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos livres, cursos de extensão universitária. Todavia, segundo o art. 109 desse Decreto “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo [*sic*]”. No mesmo artigo, determina sua forma de execução: “De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra- e extra-universitarios, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas” (§ 1º).

Na década de 1960, com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foram fixadas as diretrizes e bases para a educação nacional (LDB). Todavia, essa lei não tratava com a devida atenção as especificidades requeridas para o desenvolvimento das atividades nas universidades brasileiras. Diante dessa carência de prerrogativas específicas, em especial em relação à pesquisa nas universidades, o Ministério da Educação requereu ao Conselho Federal de Educação a reformulação das universidades federais. Em virtude disso, foi emitido o Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, que fixou os princípios e normas de organização das universidades federais. Em seu art. 1º, foi destacado que “As universidades federais organizar-se-ão com estrutura de funcionamento que preservem a unidade das funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios fins idênticos ou equivalentes.”

Podemos observar mais uma vez que a extensão não é relacionada com as atividades de ensino e pesquisa destacadas no decreto citado – nem sequer foi citada ao longo dos 12 artigos que compõem esse decreto. Contudo, no ano seguinte, foi editado o Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, para estabelecer as normas complementares ao decreto anteriormente citado. Ao longo dos 14 artigos componentes desse novo decreto, há uma única menção explícita sobre a extensão universitária, citada em parágrafo único do art. 10: “Os cursos e serviços de extensão universitária podem ter coordenação própria e devem ser desenvolvidos mediante a plena utilização dos recursos materiais e humanos da Universidade, na forma que dispõe o art. 1º do Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966.”

Visto que esses decretos tinham por objetivo subsidiar a reformulação das universidades federais, podemos concluir que a extensão, nesse período não era tida como uma das bases fundamentais para a formação acadêmica. O Parecer CNE/CES Nº: 121/2007 ressalta alguns artigos do Decreto-Lei de 1967, associando-os às atividades de extensão como “complemento” ao ensino e à pesquisa:

O Decreto-Lei nº 252/1967 também dispôs sobre atividades de extensão, em complemento ao ensino e à pesquisa. Além das “unidades que compõem, destinadas ao ensino e à pesquisa, a Universidade poderá ter órgãos suplementares de natureza técnica, cultural, recreativa e de assistência ao estudante” (art. 6º). Também poderia “criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para a integração de suas atividades” (art. 7º, parágrafo único). E, em sua “missão educativa”, a Universidade deveria “estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 2007, art. 10, p. 5).

Observamos que nos trechos dos artigos do Decreto-Lei de 1967, destacados pelo Parecer CNE/CES de 2007, as atividades associadas à extensão são tidas como possibilidades a serem estruturadas nas universidades, mas não como atividades essenciais e obrigatórias a serem executadas pelas instituições de ensino superior. O art. 10 do decreto de 1967, citado no Parecer, é o que reza em seu parágrafo único, citado anteriormente, uma menção explícita ao termo “extensão”. Note-se que o artigo em si aborda somente a importância de se “estender à comunidade” as atividades de ensino e pesquisa, tidas até então como as únicas protagonistas da base acadêmica, em detrimento às atividades de extensão.

Santos (2017) observa que, após o golpe civil-militar de 1964, a extensão universitária retorna à concepção na qual prevaleciam as atividades assistencialistas e de prestação de serviço. Concepção advinda das perspectivas da reforma universitária de 1968, que ainda se encontra vigente.

Jezine (2006, *apud* CIONE, 2019), nesse contexto, aponta três tipos de concepções ideológicas de práticas extensionistas: *assistencialista* ou *funcionalista*, responsável por serviços de orientação técnica e serviços assistenciais com o objetivo de atender demandas sociais; *mercantilista*, voltada à prestação de serviços e consultorias a empresas privadas ou instituições via contratos; e *social e acadêmica*, que propõe uma conexão horizontal entre instituição e comunidade, com a troca de conhecimento entre as partes, valorizando os saberes científicos e populares como forma de promoção da emancipação comunitária, por meio do diálogo concreto sobre as necessidades e potencialidades da comunidade local. Esta última é a que melhor define os objetivos preconizados como ideais para o desenvolvimento das atividades de extensão, com foco em seu caráter social, e é a que possibilita plena integração com o ensino e com a pesquisa na universidade.

Voltando ao traçado histórico da extensão na universidade brasileira proposto nesta tese, somente em 1975 temos o registro da primeira política nacional de extensão, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, organizado pelo Ministério de Educação e Cultura

(MEC), com a criação da Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE (NOGUEIRA, 2005, *apud* SANTOS, 2017).

Segundo o relatório “O Ensino Superior no Brasil: 1974/1978” (1979), o Plano de Trabalho de Extensão Universitária foi elaborado tomando como ponto de referência a Lei nº 5.540, que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências”, considerando a evolução das experiências extensionistas entre de 1968 a 1974. Nele é conceituada a extensão universitária como:

a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento a organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação das demais funções, ou seja, o ensino e a pesquisa (BRASIL, 1979, p. 132).

Vemos aqui a primeira ação que equipara a importância das ações extensionistas junto às de pesquisa e ensino. Apesar do avanço do pensamento em relação à valorização da extensão como atividade essencial e indispensável no desenvolvimento das ações na formação universitária, principalmente quanto à comunicação e atendimento em caráter de parceria com a comunidade, ainda encontramos a visão assistencialista bastante arraigada sobre a extensão.

Podemos, pois, considerar esse momento como um marco de relevância na história da extensão universitária. A CODAE/DAU estabelece, assim, o processamento da extensão por meio da prestação de serviços, projetos de ação comunitária, projetos estratégicos, atividades artístico culturais e cursos de extensão, para promover a concretização de propostas nesses formatos de ações extensionistas, de departamentos acadêmicos com a comunidade e com instituições públicas e privadas, com vista no pensamento articulatório entre ensino, pesquisa e extensão.

A CODAE/DAU foi extinta em 1979, ocasionando a interrupção do Plano de Trabalho de Extensão Universitária e, conseqüentemente, perdendo-se a interlocução direta entre universidades e MEC. Mesmo com a fragilização das bases extensionistas articuladas por meio do desse plano e o encerramento de diversas atividades sustentadas por ele nas universidades, as discussões sobre o tema continuaram. Dessa forma, no ano de 1987, é realizado na UnB, em Brasília - DF, o primeiro Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). O Fórum teve como tema: Conceito de extensão, institucionalização e financiamento, e contou com a participação de representantes de 33 universidades públicas brasileiras, das cinco regiões do país.

3.1.1 Criação do FORPROEX e as políticas extensionistas atuais

O FORPROEX é uma iniciativa autônoma dos gestores das universidades, sem a participação direta do governo federal que se tornou um dos principais espaços de discussão sobre o papel da extensão, as políticas extensionistas, suas problemáticas e ações a serem pensadas e desenvolvidas no processo de sua concretização pelo viés dialógico entre universidade, comunidade e outras instituições. Teve como objetivos centrais para essas ações fortalecer o pensamento unificado entre as universidades, criar um dispositivo de interlocução direto com os órgãos governamentais e reafirmar a extensão como um dos pilares do tripé de formação da universidade. Além disso, o art. 2º do regimento constante da carta desse primeiro fórum apresentava outras diretrizes:

- I – Formulação de diretrizes que permitam a articulação das ações comuns das Pró-Reitorias das IESP⁵⁶ da área, a nível regional e nacional;
- II – Estabelecimento de políticas de ações que visem a orientação e fortalecimento de atuação das Pró-Reitorias;
- III – Articulação permanente com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), visando a análise e encaminhamento das questões referentes à área de atuação das Pró-Reitorias;
- IV – Articulação permanente com o Fórum de Pró-Reitores de Ensino e com o Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem a real integração da extensão, ensino e pesquisa;
- V – Contato com os órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade, atuando como interlocutor sobre questões e políticas relacionadas com a área das Pró-Reitorias (FORPROEX, 1987, p. 17-18).

Entre os compromissos firmados no regimento do I FORPROEX, destaca-se, no art. 3º, o da realização do fórum, pelo menos uma vez por ano – o que tem sido cumprido, com exceção do ano de 2020. Nenhuma justificativa fora encontrada que o fórum não ocorresse. Há, porém, a hipótese de que o encontro não tenha ocorrido em função da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), ao longo desse ano. Mesmo assim, a coordenação nacional e regionais do FORPROEX mantiveram suas atividades, a exemplo da emissão de nota de manifesto ao Projeto de Lei Orçamentária Anual para 2021 (PLOA 2021) e a divulgação de iniciativas extensionistas de enfrentamento da pandemia em curso.⁵⁷

Podemos atribuir a iniciativas como o FORPROEX o estabelecimento da tão almejada equiparidade de importância das ações que entendemos como tripé das universidades. Consolidado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no art. 207, que

⁵⁶ Instituições de Ensino Superior Públicas.

⁵⁷ Fonte: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/noticias>

determina que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Segundo Leonídio (2017), entre as deliberações registradas na ata final do XII FORPROEX, realizado em Brasília – DF, no ano de 1997, em caráter extraordinário, com a participação de representantes do Governo Federal, está a “Constituição da Comissão Nacional de Extensão do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com missão de elaborar o primeiro Plano Nacional de Extensão”. Assim, no ano seguinte, 1998, novamente realizado em Brasília, e em caráter extraordinário, foi apresentado e aprovado o Plano Nacional de Extensão, elaborado por representantes do Fórum e da SESu/MEC.

O Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 1998) apresentou objetivos que visavam a institucionalização da Extensão Universitária:

- reafirmar a extensão como processo acadêmico, com foco em ações que atendam às necessidades da comunidade local. Ações pensadas de forma a promover a relação bidirecional entre universidade e sociedade. Por meio dessa troca temos o fortalecimento da efetividade no atendimento a problemas sociais detectados. Além proporcionar a estudantes e professores uma formação mais ampla, com a associação de recursos metodológicos de pesquisa e ensino, necessários para o diagnóstico e busca de soluções para os problemas encontrados;

- atender prioritariamente às áreas da educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda, por serem diretamente ligadas às necessidades sociais emergentes;

- utilizar tecnologia de ponta para a ampliação da qualidade na educação;

- valorizar as atividades culturais e artísticas, em especial, as manifestações regionais;

e

- inserir questões ambientais e de sustentabilidade nas ações extensionistas, visando proporcionar à cultura local parâmetros de educação ambiental.

Em linhas gerais esses objetivos reforçam o foco central da extensão: o desenvolvimento de estratégias e ações voltadas para a solução de problemas e o atendimento de demandas emergentes da comunidade e instituições, tomando-se como referência a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade. Essa relação não somente tende a afastar o pensamento e a execução da prática assistencialista, impregnada desde o início das atividades que vieram a se concretizar no que se entende, hoje, como extensão universitária, como

também propicia a troca de saberes científicos e populares, fortalecendo essas relações e as valorizando em diversos aspectos, como técnicos, culturais e históricos as produções espontâneas e intencionais das comunidades e entidades parceiras da universidade pela via da extensão.

Ainda sobre os objetivos do Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 1998), também podemos destacar o item nove, que trata da avaliação institucional das atividades de extensão como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade. Isso também fortalece e incentiva a universidade a pensar programas de apoio à extensão que propiciem ações contínuas nessa área, visto que um dos aspectos negativos no desenvolvimento das ações, projetos e programas de extensão é a sua descontinuidade. Diversos projetos de extensão, que em algum momento foram considerados como exitosos, não tiveram continuidade, muitas vezes por falta de uma política interna da universidade para a sua manutenção. Há também aqueles que demandariam mais tempo para surtir bons resultados, mas que de alguma forma são interrompidos por carência de apoio logístico, financeiro, burocrático, entre outros.

A pesquisa de Anita Cione (2019) aponta esses aspectos, focando na mediação da ação teatral na extensão universitária. A autora apresenta a situação da política de bolsas de extensão na UFBA, com um programa institucional para esse fim, implantado em 2011. Segundo os dados apurados, entre os anos de 2017 e 2018, houve um único projeto proposto pela Escola de Teatro que contemplou dois estudantes bolsistas. Em linhas gerais, ela destaca as dificuldades de manutenção dos projetos, sem fomento, de forma contínua:

O que percebi e opino sobre a posição da extensão na Escola de Teatro da UFBA, durante a graduação e mestrado como docente, é que a falta de continuidade em atividades de extensão não ajuda a transformação social. A descontinuidade não favorece resultados tão consistentes, pois um trabalho desse tipo deve demorar alguns anos para surtir efeitos duradouros (CIONE, 2019, p. 65).

Embora possamos encontrar, com certa facilidade, casos de frágil articulação da gestão da universidade aliada aos cortes orçamentários do governo na educação federal, mais acentuados e crescentes desde 2016, que geram situações, como as apontadas pela autora, há também situações de projetos que são mantidos com recursos provindos de bolsas e auxílios financeiros, com possibilidades e até garantias de renovação. Esses são os casos em que se enquadram os projetos que deram origem aos grupos GuruImpro e ImproMédio, que serão apresentados e analisados nos próximos capítulos desta pesquisa.

Observe-se que o documento emitido no I FORPROEX (1987) já apresentava a preocupação com a continuidade das atividades da extensão, a saber, sobre os meios de se assegurar os financiamentos, sobre a necessidade da reserva de recursos do tesouro, bem como da criação de um fundo especial para financiamento de Programas / Projetos e o restabelecimento do sistema de bolsas de extensão do MEC.

Nesse contexto, mesmo com as legislações, fomentos, estudos e avanços dessas práticas, o questionamento que fica é se e como as universidades conseguem atingir de forma plena, ou, pelo menos, satisfatória, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Embora este trabalho não proponha aprofundar no estudo sobre as políticas e práticas extensionistas no Brasil, consideramos que esse questionamento seja importante como reflexão para a concepção e início de quaisquer ações no campo da extensão.

Em princípio, um dos requisitos para a criação de um programa de extensão é a articulação de, pelo menos, dois projetos desse caráter. Assim, podemos crer que a falta de articulação estratégica entre os proponentes de projetos nas instituições pode vir a ser um fator negativo determinante na organização e operação. Alguns projetos executados pelo pesquisador no *Campus* Gurupi do IFTO exemplificam isso.

Tratando mais especificamente dos projetos desenvolvidos por servidores vinculados à coordenação do Curso de Licenciatura em Teatro no IFTO, além de projetos com características de pesquisas teóricas, como o “História do Teatro em Gurupi” (2018), do prof. Adailson Costa, ou outro de caráter social, como o “Arte e Coaching como alternativa pedagógica no Sistema Socioeducativo de Gurupi-TO” (2018), da prof.^a Edna Pinho, temos atualmente seis grupos cênicos surgidos e vinculados a projetos de extensão, entre eles o GuruImpro e o ImproMédio. Mesmo com o destaque da produção de projetos e eventos na segunda avaliação do curso, elevando o conceito inicial de 3 para 4 e mesmo com o diálogo constante entre os responsáveis pelos projetos e a participação dos colaboradores em projetos coordenados por outro servidor, em mais de dez anos de existência do curso, nunca havia sido proposto o cadastro de um programa que articulasse de forma efetiva algum tipo de metodologia de parceria entre projetos. Essa questão pode ter ocorrido até então em virtude da falta de percepção das vantagens e dos pontos fortes desse modelo de parceria na criação de um programa. Nesse contexto, a instituição, por meio da reitoria, incentiva a iniciativa de projetos com editais lançados pela PROEX e pela Coordenação de Arte e Cultura, mas não se discute a criação de programas.

Cione (2019) também expõe essa dificuldade articulatória em sua pesquisa realizada na UFBA:

Há algumas dificuldades no sentido que, apesar de existirem diversas iniciativas extensionistas, há pouca articulação e cooperação entre elas. Diversas atividades não se vinculam à PROEXT, apenas os programas e projetos maiores, o restante é atrelado à faculdade de origem. Muitos projetos são próximos em termos de conteúdo, mas não se conhecem entre si, fragmentando o conhecimento e enfraquecendo a visão coletiva da extensão (p. 62).

Apesar das dificuldades apontadas, a autora apresenta, entre as diversas ações de extensão permanentes concebidas pela UFBA, as *Atividades Curriculares em Comunidade* – ACCs –, com uma concepção social com características assistencialistas voltadas para a área da saúde e de cunho mercantilista, com prestação de serviços para empresas públicas e privadas. Iniciadas em 2001, a partir de um projeto, em 2003 as ACCs tornaram-se um programa permanente que “propõe dispor o conhecimento acadêmico e a pesquisa à sociedade”⁵⁸ e compreendem “que os conhecimentos construídos pela população não são inferiores aos da academia, e não podem ser colocados em detrimento desta”.⁵⁹

Essas iniciativas indicam o fortalecimento de ações que promovem a extensão, trazendo à luz os seus objetivos, como a horizontalidade na relação entre universidade e comunidade, por meio da constituição de um programa extensionista permanente. Esses e os demais objetivos da extensão expostos nesta pesquisa fazem parte das discussões do FORPROEX, desde a sua criação. Um ponto a destacar é a questão orçamentária para as ações extensionistas; outro é importância da autonomia das instituições na articulação e planejamento dessas ações, em atenção às suas realidades locais. Esses objetivos, de certa forma, também reforçam a conquista da autonomia “didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” das universidades, como reza o art. 207 (já citado neste trabalho) da Constituição Brasileira. A discussão sobre a autonomia das universidades voltou à pauta, em função da mudança de governo.

Em sua proposta de plano de governo, denominada “O Caminho da Prosperidade”, também divulgada como “Projeto Fênix”, o Presidente Jair Bolsonaro, eleito para a gestão 2019-2022, apresentou em sua campanha o lema ufanista: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos.” Segundo a proposta:

Propomos um governo decente, diferente de tudo aquilo que nos jogou em uma crise ética, moral e fiscal. Um governo sem toma lá-dá-cá, sem acordos

⁵⁸ CIONE, 2019, p. 62.

⁵⁹ CIONE, 2019, p. 63.

espúrios. Um governo formado por pessoas que tenham compromisso com o Brasil e com os brasileiros. Que atenda aos anseios dos cidadãos e trabalhe pelo que realmente faz a diferença na vida de todos (PROJETO FÊNIX, 2018).

No que tange à educação, o Projeto Fênix propõe a expurgação da “ideologia de Paulo Freire” (*sic*) no processo de alfabetização. O Projeto alude também à mudança quanto a todo o processo relacionado à educação, com destaque para: “Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação”. Nos discursos do presidente, ele ataca claramente o modo como os processos de ensino e aprendizagem são conduzidos nas universidades, os quais acusa de serem dominados por ideologias de esquerda.⁶⁰

O contexto político pelo qual o país passa atualmente influencia sobremaneira as políticas adotadas na educação. Ao tratar sobre como produzimos conhecimento na academia, especificamente, Cione (2019) faz o seguinte alerta sobre o contexto político atual:

A tendência é o contexto se agravar, pois a eleição de 2018 elegeu Jair Messias Bolsonaro, figura violenta, declaradamente homofóbico, machista e misógino, que defende o armamento da população e venceu as eleições por meio de uma campanha desonesta e baseada em notícias falsas disparadas em redes sociais (p. 38).

A autora também aponta, nesse período, como risco ao desenvolvimento do pensamento crítico nas instituições de ensino o movimento direitista “Escola sem Partido”, iniciado em 2004 e fortalecido com o início da crise institucional durante governo da presidente Dilma Rousseff, em 2015. O movimento propõe a censura de questões políticas e/ou ideológicas em quaisquer aspectos – em outras, palavras, os professores e os conteúdos ministrados nas escolas não podem ter cunho ideológico circunscrito. Segundo Fernandes e Ferreira (2021):

O movimento político Escola Sem Partido (ESP) foi fundado em 2004 pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, e ganhou notoriedade por meio do projeto de lei (PL) apresentado, no ano de 2014, pelo deputado federal Erivelton Santana. O PL 7180/2014 propõe uma alteração no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) ao incluir, no tocante aos princípios do ensino, um dispositivo que se refere ao respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a

⁶⁰ Fonte:

https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517//proposta_1534284632231.pdf

educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa (p. 194-195).

De acordo com as autoras, o criador do movimento atribuiu seu surgimento como uma forma de combate à “doutrinação ideológica”, que, segundo ele, seria praticada amiúde na educação brasileira. Mesmo com o arquivamento do projeto de lei Escola em Partido, no final de 2018, o movimento ainda conta com muitos apoiadores, como a professora Sandra Ramos, nomeada pelo MEC, em março de 2021, como coordenadora na área de materiais didáticos.

Em 2021 o MEC tem à sua frente seu quarto ministro, desde o início do governo do presidente Bolsonaro. O pastor evangélico e professor Milton Ribeiro, assim como Bolsonaro, crítico, segundo ele, da pedagogia marxista de Paulo Freire, foi nomeado após a saída de seus antecessores por questões polêmicas que envolveram inquéritos de crime de racismo e ameaças a ministro do Superior Tribunal Federal (Abraham Weintraub), disputa entre alas ideológica e militar dentro do próprio MEC (Ricardo Vélez Rodríguez) e inconsistências no currículo (Carlos Alberto Decotelli) – este último foi nomeado mas não chegou a tomar posse, em virtude das polêmicas em que estava envolvido.⁶¹

A retomada da discussão sobre a autonomia nas universidades tem um outro viés quando se trata, não da questão da liberdade que as instituições deveriam ter para gerir os recursos em si, mas de censurar as vozes dissidentes ao discurso governamental vigente. O presidente Jair Bolsonaro, em seu primeiro ano de mandato, rompeu uma tradição de seus antecessores não nomeando alguns dos candidatos ao cargo de reitor das universidades federais que constavam como mais votados nas instituições de acordo com a lista tríplice enviada para o seu endosso. Assim, “Entre janeiro e agosto de 2019, das 12 nomeações de reitores de universidades, em cinco o escolhido não estava em primeiro lugar na lista, e uma (temporária) foi indicada fora da lista.”⁶²

Com a repercussão dos casos e manifestações de repúdio em diversas instituições e sindicatos da rede de ensino federal no país, foi expedida uma ação da OAB, contra essas nomeações, que foi analisada pelo STF, que votou a favor da não obrigatoriedade do presidente em nomear o nome relacionado em primeiro lugar na lista tríplice. A decisão foi dada com base na Lei 5.540/1968, alterada pela Lei 9.192/1995, que prevê a nomeação de reitores e vice-reitores pelo Presidente da República, cujos nomes figurem em listas tríplices.

⁶¹ Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>

⁶² Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/02/05/presidente-nao-precisa-nomear-primeiro-da-lista-triplice-como-reitor-de-universidades-federais-diz-stf.ghtml>

O presidente, de acordo com a lei, tem a prerrogativa da indicação de um dos nomes da lista tríplice que a universidade lhe envia, mesmo que a comunidade acadêmica – alunos, professores e outros funcionários – pense de modo diferente e faça escolhas baseadas em eleição direta. Com base na visão de Bolsonaro, já citadas sobre seu plano de governo e escolha de ministros no MEC, sobre as possíveis ideologias doutrinadoras e esquerdistas fortemente presentes nas universidades, suas escolhas tiveram cunho político (por exemplo: UFPB, 2020 e UFCG, 2021).

A assinatura da Medida Provisória 979/20 desvelou a real intenção do executivo, pois suspendeu a realização de eleições de dirigentes das instituições federais de ensino com listas tríplexes durante a crise sanitária provocada pela pandemia da COVID-19. Dessa forma, o então ministro da educação Abraham Weintraub seria o responsável pela nomeação dos dirigentes das instituições durante esse período. Todavia, o presidente foi obrigado a revogar a medida dois dias após a sua publicação. Além da imediata pressão popular, o presidente do Senado e do Congresso Nacional Senador Davi Alcolumbre anunciou a devolução da MP 979/20, constatando que a medida “feria a autonomia administrativa das universidades federais, prevista na Constituição.”⁶³

As medidas executivas do presidente vigente em relação à área da educação visam sempre desestabilizar a autonomia das universidades. Em julho de 2019, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, apresentou para os reitores de universidades a proposta do programa “Future-se” que, segundo o portal do MEC, buscava “o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais” e que isso se daria “por meio de parcerias com organizações sociais”.⁶⁴ O programa Future-se é dividido em três eixos: gestão, governança e empreendedorismo; pesquisa e inovação; internacionalização.

O programa, de imediato, não teve boa aceitação das instituições, principalmente, com relação à intervenção das organizações sociais, que ameaçam a autonomia de gestão. O programa prevê a retirada de parte da função do poder público como financiador das instituições e elas teriam de buscar “parceiros” na iniciativa privada para o pleno desenvolvimento das atividades educacionais e de pesquisa.

⁶³ Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/668714-governo-revoga-mp-que-autorizava-mec-a-nomear-reitores-durante-a-pandemia/>

⁶⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior> . Acesso em: 29 mai. 2021.

Em uma reunião convocada pelo gerente de ensino do *Campus* Gurupi do IFTO para discutir o Future-se, este pesquisador teve acesso à minuta do programa e pôde discutir e identificar algumas questões preocupantes, corroboradas por representantes sindicais das instituições, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, com relação aos eixos propostos no programa. Dois pontos apontados pelo ANDES-SN são preocupantes: a tentativa de descontinuar o tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como o empreendedorismo na captação de recursos pelas instituições:

Todas as medidas têm como enfoque o ensino e a pesquisa, ignorando a extensão. Com isso, o Future-se promoverá o desmonte do tripé que sustenta a lógica de produção de conhecimento socialmente referenciado e colocará em risco diversos projetos que atendem a população, em especial as parcelas mais vulneráveis da sociedade.

“A autonomia pedagógica vai estar ameaçada”, denuncia Eblin. Segundo a diretora do ANDES-SN, a proposta irá transformar os professores em empreendedores, captadores de recursos. Os projetos terão como foco atrair investidores e não a produção de conhecimento para o desenvolvimento de políticas sociais.⁶⁵

Após as repercussões negativas que apontaram muitas falhas no programa, o texto sofreu alterações, com destaque para a retirada das organizações sociais como interventoras na gestão dos contratos entre as instituições de ensino e a iniciativa privada. As ações relacionadas à extensão continuam esvaziadas, só ocorrem no eixo que trata da internacionalização. Quase um ano depois, em 2 de junho de 2020, o documento foi apresentado à câmara dos deputados como PL 3.076/2020 e se encontra atualmente “aguardando constituição de comissão temporária pela mesa”⁶⁶ para a sua avaliação.

A partir de 2016, houve anualmente a diminuição dos recursos destinados à educação federal, pelo MEC. Nossa experiência a partir desse ano *Campus* Gurupi do IFTO revela apreensão quanto à diminuição drástica dos recursos financeiros em comparação com o ano anterior. Em alguns anos o percentual de cortes chegou a 50% de redução. Em 2018, por exemplo, a direção do *campus* teve de dispensar o serviço de mais de dez trabalhadores terceirizados, nas áreas de limpeza e segurança, por falta de recursos para pagamento de seus salários e encargos. Essa medida provocou rumores entre estudantes e a comunidade de um possível fechamento do *campus*.⁶⁷

⁶⁵ Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1> . Acesso em: 29 maio 2021.

⁶⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321> . Acesso em: 30 maio 2021.

⁶⁷ https://www.youtube.com/watch?v=WpaiR1e8f-8&ab_channel=JosevanBarbosa

Em 2020, os professores que se encontravam em situação de afastamento para capacitação, 11 no total, incluindo este pesquisador, solicitaram esclarecimentos da reitoria do IFTO sobre a possível interrupção sumária de seus afastamentos. Isso se deu a partir de uma deliberação do Colégio de Dirigentes (CODIR), anunciado no Ofício Circular Nº 1/2020/CODIR/REI/IFTO,⁶⁸ que trata da Programação Orçamentária 2020, anunciando, entre outras deliberações de cortes e retenções orçamentárias, a não contratação de novos professores substitutos e não renovação dos contratos dos atuais substitutos. Essa medida foi embasada na Lei nº 13.978, de 17 de janeiro de 2020 (Lei Orçamentária Anual – LOA), que tornava o orçamento do IFTO insuficiente para o cumprimento da folha de pagamento do exercício do ano de 2020. Com o esclarecimento do reitor, o direito adquirido dos afastamentos seria mantido, tendo os colegiados dos cursos que suprir a falta de professores nessas vagas.

No dia 23 de junho de 2020, em reunião ordinária do CODIR,⁶⁹ foi deliberada a retomada dos trâmites de renovação e contratação de professores substitutos, graças à modificação no contexto orçamentário com a publicação da Lei nº 14.008, de 2 de junho de 2020.⁷⁰ O quadro foi revertido, porém, permanecia a instabilidade de segurança financeira para cumprimento do orçamento previsto.

Em 2021, com os crescentes cortes de verbas e a crise em decorrência da pandemia do COVID-19, grandes universidades federais declararam preocupantes crises financeiras. A Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ que cita o risco de encerrar suas atividades, diante do bloqueio de verbas do governo federal⁷¹ e a própria Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com perda de 40% de recursos em relação ao ano anterior, com a possibilidade de falta de verba para o pagamento de contratos terceirizados, bolsas e o próprio retorno das atividades presenciais. Em reportagem ao jornal *Estado de Minas* a reitora da UFMG, Dra. Sandra Regina Goulart Almeida, relatou que: “A situação é gravíssima e o cenário, desolador. Na história da UFMG, nunca vimos uma situação tão drástica”. E a fala de Marcus David, reitor da UFJF e vice-presidente da Andifes: “O orçamento de 2021 foi uma tragédia e pode ser considerado o mais confuso orçamento feito em décadas”.

⁶⁸ Disponível em: http://portal.ifto.edu.br/noticias/ifto-adota-medidas-para-regularidade-da-execucao-orcamentaria-de-pessoal/sei_ifto-0995152-oficio-circular-ifto.pdf . Acesso em: 28 maio 2021.

⁶⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=naANsh0BHgs&list=PLvHnoD3ML29603hYg_VDQEQFik4uRySQ&index=3&ab_channel=IFTocantins . Acesso em 28 mai. 2021

⁷⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14008.htm . Acesso em 28 mai. 2021.

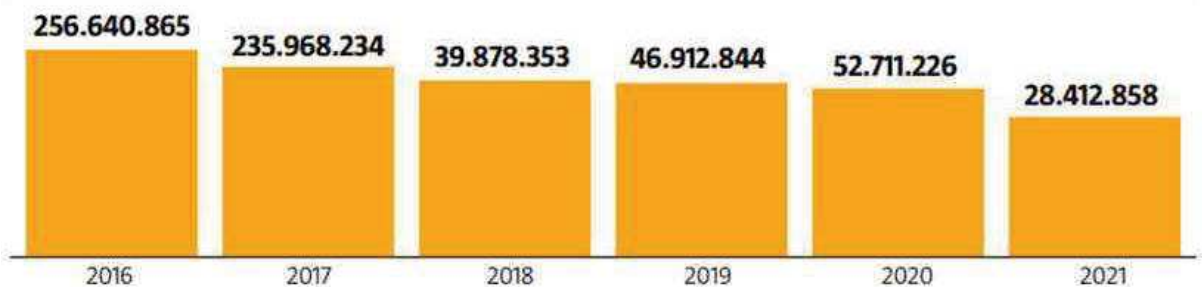
⁷¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/12/ufrij-detalha-crise-apos-bloqueio-de-verba-e-cita-risco-de-fechar-nao-da-para-manter-diz-vice-reitor.ghtml> . Acesso em 28 ma. 2021.

A Figura 1 apresenta o panorama da Evolução do Projeto de Lei Orçamentária Anual, entre os anos de 2016 e 2021.

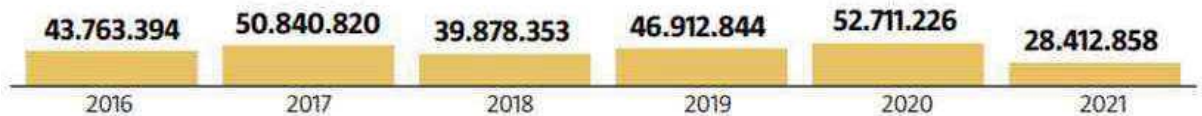
Figura 1 - Evolução do Projeto de Lei Orçamentária Anual - 2016 e 2021

(Em R\$)

TESOURO



RECURSOS PRÓPRIOS



PERDAS A CONTA-GOTAS

(R\$)

| | PLOA 2021 | PLOA 2021 Alterada | LOA 2021 com veto | LOA com veto e bloqueio |
|-------------------------|-------------|--------------------|-------------------|-------------------------|
| Tesouro | 173.924.048 | 168.963.938 | 157.720.886 | 132.270.451 |
| Recursos próprios | 28.412.858 | 28.453.594 | 27.277.733 | 25.229.391 |
| PERDA TESOURO (%) | 16,5 | 18,88 | 26,72 | 36,5 |
| Corte recursos próprios | 24.339.104 | 24.298.368 | 25.474.229 | 27.522.571 |
| Corte total | 58.707.250 | 63.626.624 | 76.045.537 | 103.544.314 |
| PERDA TOTAL (%) | 22,48 | 24,37 | 29,13 | 39,66 |

FONTE: UFGM

Fonte: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2021/05/24/internas_educacao,1269460/ufmg-enfrenta-crise-dramatica-com-o-corte-de-verbas.shtml

Os gráficos referem-se ao período de transição de três governos: 2016, ano em que a ex-presidente Dilma Rousseff sofreu o *impeachment*, na metade de seu segundo mandato, acusada por crimes de responsabilidade fiscal e utilização de créditos suplementares sem autorização legislativa, que envolviam escândalos como a compra da refinaria de Pasadena, nos Estados Unidos. Mesmo sem a comprovação de crimes por improbidade administrativa, a Câmara dos Deputados e o Senado votaram pelo afastamento e impedimento da presidente. A

ex-presidente Dilma Rousseff foi absolvida de todas as acusações contra a sua administração pelo Tribunal de Contas da União, em 2021.

Entre 2016 e 2018, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência da república, no que foi considerado amplamente como um golpe de Estado.⁷²

Observamos nesse período, principalmente em 2018 com relação a 2017 a maior queda no valor relativo ao tesouro, com leves altas a partir de 2019, no governo de Bolsonaro, mas chegando ao seu menor número em 2021, totalizando pouco mais de 10% do valor previsto em 2016.

Para além do quesito que trata da limitação de recursos financeiros, já discutido neste trabalho, podemos identificar aspectos importantes, que ainda merecem ampla discussão na atualidade do desenvolvimento das ações extensionistas nas universidades e institutos federais. A exemplo da disponibilidade docente, conhecimento especializado nas áreas de atuação das propostas e a postura de prioridade das ações pela IES, como relacionados na pesquisa de Cione (2019):

A extensão deve ser articuladora para favorecer o acercamento de diferentes sujeitos e organizações, com diferentes posições e ideias, promovendo a interdisciplinaridade, a ecologia de saberes, potencializando o desenvolvimento de uma conscientização para a cidadania e a formação de indivíduos mais críticos e ativos. Para que isso ocorra, depende-se inicialmente de docentes e discentes disponíveis, e gestões universitárias que favoreçam uma ação mais emancipatória. Além disso, necessita essencialmente de recursos financeiros e certa estrutura para a realização das atividades, o que demanda um comprometimento maior da universidade para que as ações extensionistas aconteçam (p. 274).

Embora meu intuito com a citação acima fosse expor os aspectos para além da questão financeira, mais uma vez ela emerge como pilar para a aproximação da concretização plena das ações extensionistas. Assim, podemos constatar um pensamento universal e atemporal a esse respeito, com base na articulação dos saberes na sociedade.

Como grande parte das ações tem em sua base um caráter social, é indispensável o fator de relação humana entre os atores da universidade e comunidade; essa relação, por meio da identificação de problemas enfrentados pela comunidade, é o ponto de partida para a

⁷² Dentre os defensores da existência de um golpe temos Esther Solano Gallego, doutora em Ciências Sociais e professora da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) que diz: “Não é defender Dilma, nem o PT, é defender nossa frágil democracia do jogo sujo ao que ela está submetida, da ferida que este impeachment impõe”. Fonte: <https://economia.uol.com.br/noticias/infomoney/2016/08/31/o-impeachment-de-dilma-foi-golpe-ou-nao-a-opiniao-de-cada-um-dos-lados.htm>

idealização das ações. Há ainda a possibilidade de essa motivação pessoal ser uma armadilha quando não estruturada logisticamente pelo proponente da ação.

A experiência com a coordenação dos GuruImpro e ImproMédio, entre outros como colaborador em grupos teatrais do *Campus Gurupi*, atesta essa motivação para a realização dos projetos. Invariavelmente, as ações dos projetos corriam “normalmente”, independentemente de auxílios financeiros, por mais que a ausência desses fosse notavelmente sentida em determinadas ações. O suporte era solicitado à gestão do IFTO, que sempre se mostrou disposta em colaborar, dentro das possibilidades permitidas. Dessa forma os projetos, mesmo sem condições ideais de realização, eram colocados para atender às solicitações de intervenções e apresentações nas atividades geridas no *campus*. A boa relação das ações extensionistas com a direção do IFTO é um fator extremamente positivo. De certa forma, trabalhar com recursos escassos tornou-se o normal dessa relação. A articulação com a reitoria ou entidades parceiras para obtenção de recursos tornou-se secundária. Por volta do segundo ano no desenvolvimento dos projetos GuruImpro e ImproMédio, essa questão voltou à baila, em virtude das crescentes solicitações da instituição e da comunidade externa para ações dos grupos. No terceiro capítulo, ao tratar sobre o desenvolvimento dos projetos, essa questão será discutida mais detalhadamente e envolverá as ações dos grupos ligadas à economia criativa.

Nesse contexto, assim como nas ações de pesquisa e ensino, a extensão é pensada a partir de demandas identificadas nas comunidades as quais pertencem e se relacionam às IES. O público-alvo das ações da extensão, desse modo, não só é beneficiado dos resultados gerados pelo trabalho como também participa de forma ativa de seu processo de desenvolvimento. Destacamos, novamente, os três pilares da extensão, *assistencialista*; *mercantilista*; e *social e acadêmica*. Importante destacar essa última concepção delineada por Cione (2019):

A extensão social e acadêmica prioriza a produção coletiva dos saberes populares e científicos, em que a comunidade é questionada e ouvida quanto aos seus saberes e ao seu conjunto de problemas. Neste tipo de ação, a universidade não se coloca como centro único do conhecimento, considera a comunidade como a que pode, de fato, solucionar suas problemáticas, decidir suas prioridades entres suas necessidades (p. 47).

A identificação dos problemas e necessidades suscitados pela comunidade é primordial para o planejamento de qualquer ação extensionista, assim como sua revisão

periódica dessas questões durante a execução das ações, com base na relação bilateral de saberes entre comunidade e IES.

O desinteresse de participantes da comunidade em projetos é um fato, por vezes, relacionado a questões pessoais, de trabalho, disponibilidade de tempo e, acima de tudo, à falta de prioridade com trabalho executado. Contudo, os projetos de extensão não impõem obrigatoriedade na participação da comunidade. A questão não é tentar modificar a visão da comunidade, mostrando a importância do projeto como alternativa para resolução de seus problemas. É de dar à comunidade uma posição ativa nos projetos, de abrir um canal de interlocução para tentar resolver problemas, de dar voz para se discutir suas questões, trabalhá-las e revê-las constantemente, de modo a adaptar a metodologia do trabalho ao longo do processo caso isso seja necessário. No caso dos projetos no IFTO, não houve, até então, nenhum indivíduo, nem grupos comunitários que não tivessem demanda técnicas, econômicas ou sociais que não precisassem ser melhoradas. O desinteresse da comunidade não é um aspecto de dificuldade para desenvolvimento de atividades de extensão, uma vez que a própria comunidade pode não perceber a relevância de projetos em que não há a sua efetiva participação.

A desvinculação da extensão com a estrutura curricular é possivelmente um dos pontos mais latentes nas discussões sobre a reestruturação curricular dos cursos superiores na atualidade, tendo-se em vista sua grande relevância e o grande número de pesquisas realizadas sobre isso nos últimos anos. O próximo tópico tratará especificamente sobre esse tema.

3.2 A curricularização da extensão

Como ponto de partida para esse tema, destaca-se o primeiro Plano Nacional de Extensão que teve seu primeiro registro na ata final das deliberações do XII FORPROEX, realizado em caráter extraordinário, em Brasília, em 1997. No ano seguinte, também em Brasília e de forma extraordinária, o XIII Fórum tinha como objetivo principal a apresentação e discussão final do plano, que foi consolidado nesse mesmo ano, no XIV Fórum, em Natal-RN, no qual foram “tomadas deliberações para a construção de Planos Regionais, visando contribuir para o alcance das metas presentes no Plano Nacional de Educação” (LEONÍDIO, 2017, p. 74).

Esse primeiro plano apresenta o estágio curricular obrigatório nos cursos superiores “como um dos instrumentos que viabilizam a extensão enquanto momento da prática

profissional, da consciência social e do compromisso político” (FORPROEX, 1998), destacando a importância de sua vinculação com os currículos dos cursos. Da mesma forma, a extensão necessitaria ser discutida a partir de linhas de ensino e pesquisa da estrutura curricular dos cursos para ser concretizada como prática acadêmica - como destaca a oitava meta do plano, que propõe a “institucionalização da participação da extensão no processo de integralização curricular” (FORPROEX, 1998).

Em 2001 foi aprovado e constado como documento anexo o Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos. A meta 23 deste apresenta o destaque para a extensão, que assegura que “no mínimo 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001).

Apesar de sua institucionalização legal, a concretização dessa meta não ocorreu de forma efetiva nas IES durante o período de vigência do PNE de 2001. Ela foi, todavia, retomada e mais detalhada no PNE de 2014, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que destaca, na meta 12, a estratégia 12.7: “no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

Assim como o plano anterior, o PNE de 2014 tem vigência de 10 anos. Assim, próximo do fim de sua vigência, encontram-se diversos estudos e relatos de experiências sobre o processo das IES em suas reestruturações curriculares para atender à exigência de creditação da extensão (PUC Minas: RESENDE *et al.*, 2017; UFRJ: BENETTI *et al.*, 2015; UFP/Litoral, USP/Leste, Universidad Nacional de Avellaneda – UNDAV/Argentina – e Universidad de La Republica – UDR/Uruguay: DALMOLIN *et al.*, 2015).

É importante destacar alguns desses processos e sua aplicação, bem como as considerações dos seus autores. Sobre a PUC Minas, Resende *et al.* (2017) apresentam uma relação de diligências da PROEX nos anos de 2016 e 2017, a partir da aprovação de seu Regulamento, no ano de 2015. Essas diligências focaram, basicamente, as práticas de extensão, como: a capacitação de professores e coordenadores para sua realização e avaliação, a criação de critérios classificatórios e o destaque para a organização do processo de curricularização. Os autores observam que antes da aprovação do regulamento, as atividades de extensão realizadas no âmbito das disciplinas eram registradas nos planos de ensino das próprias disciplinas, de forma isolada. O regulamento proporcionou o estabelecimento de uma parceria entre PROEX e PROGRAD para o levantamento e estudo das atividades

extensionistas presentes nas estruturas curriculares dos cursos para o desenvolvimento do processo de adequação à estratégia 12.7 do PNE 2014. Segundo as autoras:

É importante ressaltar que, em seu processo de curricularização da Extensão, a PUC Minas optou não por criar uma nova disciplina que tratasse especificamente da extensão universitária, mas sim, garantir sua vinculação aos conteúdos específicos de cada curso, por acreditar que isso facilitaria a integração do ensino com a extensão idealizada pela Universidade, evitando, assim, essa posição de “apêndice” ao currículo do curso, ou mesmo reforço de uma dicotomia histórica entre duas atividades-fim. A principal estratégia da Universidade foi, então, trazer as diretrizes da extensão universitária para dentro de algum conteúdo específico do curso e, deste modo, promover o diálogo entre o saber científico e o saber popular, entre a teoria e a prática, possibilitando vivências extramuros para os alunos e fortalecendo a integração (ensino e extensão) tão desejada (RESENDE *et al.*, 2017, p. 94-95).

Como ação desse processo de adequação, no ano de 2016, as práticas curriculares de extensão começaram a ser registradas não apenas nos planos de ensino das disciplinas, mas também previstas em suas ementas. Essa ação foi concluída no ano seguinte, com todos os cursos da instituição tendo incluído nas respectivas ementas de suas disciplinas as práticas extensionistas.

O uso da palavra “adequação” acima se deu em função da necessária reestruturação que essas atividades têm de levar em conta, apesar de todo o trabalho de capacitação de docentes e coordenadores para o processo de avaliação e registro das atividades de extensão, apontado pelas autoras. Essa adequação não se limita apenas à creditação nas disciplinas, que podem, simplesmente, impossibilitar uma ampliação das atividades extensionistas, sobretudo a possibilidade de diálogo e ações conjuntas entre atividades e projetos. Assim, nesse viés, a trajetória de conceituação e desenvolvimento da extensão, apresentada neste capítulo, funda-se na produção de conhecimento e no impacto no desenvolvimento social, por meio da relação bilateral entre comunidade e universidade. Esse *modus operandi* vem se construindo ao longo dos anos, mas com marcas ainda visíveis de um modelo de extensão como ação isolada ou apêndice para o ensino e a pesquisa. Na prática, não há parâmetros que definam os elementos nem de que forma o processo de curricularização da extensão deva ser feito. Dessa forma, cabe a cada instituição o estudo para se definir o modo mais adequado para a efetivação desse processo. Segundo Imperatore *et al.* (2015), os desafios das IES nessa reestruturação partem do princípio que as compõem: o tripé ensino, pesquisa e extensão:

Mais do que a integração da extensão ao currículo/curricularização, o que se propõe é a efetiva indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, tendo por trajeto um currículo marcado pela deposição da compartimentalização disciplinar, da sala de aula como único ethos de aprendizagem, da promoção da (re)territorialização da universidade. Mais do que um projeto genérico de curricularização, é preciso (re)pensar a singularidade de cada projeto pedagógico e a proposta política com a qual nos comprometemos: que universidade queremos? Que profissionais formaremos? Como a extensão contribuirá para a efetivação do compromisso comunitário manifesto em nossos documentos institucionais? (p. 12).

Antes de Imperatore *et al.* (2015), o FORPROEX (2006) já trazia como tema a “Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão”. A partir desse mesmo ano, segundo Benetti *et al.* (2015), a UFRJ tem promovido discussões sobre esse tema como norte para o processo de integralização das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Diferentemente do levantamento realizado na PUC Minas (RESENDE *et al.* 2017), que identificou e adequou o percentual de atividades extensionistas presentes nas disciplinas dos cursos, na UFRJ, Benetti *et al.* 2015 focaram na quantidade e carga horária das atividades de extensão passíveis de serem creditadas nos currículos dos cursos de graduação. Para tal creditação, foram necessárias: a) alterações ou adequações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos; b) verificação da carga horária total para integralização dos estudantes nos cursos, observando se já existiam disciplinas ou Requisitos Curriculares Suplementares (RCS) de extensão, com vista ao alcance de 10% da carga horária; e c) a criação do Grupo de Extensão na grade curricular dos cursos.

Assim, esses RCS foram elaborados e organizados no Grupo de Extensão pela Pró-Reitoria de Graduação em conjunto com a Pró-Reitoria de Extensão, com atividades sem pré-requisito e com duração máxima de até dois semestres letivos. Os autores apresentam, no Quadro 1, as atividades elegidas como RCS e suas respectivas ementas:

Quadro 1 - Ementas dos Requisitos Curriculares Suplementares (RCS) que contemplam o Grupo de Extensão na grade curricular de graduação da UFRJ - 2015

| RCS | Ementa |
|---------------------------------|--|
| Programas e Projetos I, II, III | Atuação em programas/projetos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, coordenados por docentes do quadro permanente ou técnicos da carreira de nível superior na UFRJ e com trabalho apresentado em evento com essa finalidade. |
| Cursos de Extensão I, II, III | Atuação em cursos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, coordenados por docentes do quadro permanente ou técnicos da carreira de nível superior na UFRJ, seja na |

| | |
|----------------------------------|---|
| Eventos de Extensão I, II, III | organização ou ministrando aulas. |
| Atividade de Extensão I, II, III | Atuação em eventos registrados na Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, coordenados por docentes do quadro permanente ou técnicos da carreira de nível superior na UFRJ, seja na organização ou na realização do evento. |
| Iniciação à Extensão | Atuação em atividades de extensão registradas na Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, como programas, projetos, cursos de extensão e eventos, coordenados por docentes do quadro permanente ou técnicos da carreira de nível superior na UFRJ. Para eventos, a atuação deverá ser na organização ou na realização dos mesmos. Para cursos, a atuação deve ser na organização ou ministrando aulas. |
| | Evolução histórica, construção conceitual, princípios e diretrizes da extensão nas universidades públicas. Políticas de extensão universitária na UFRJ e no Brasil. Tipos de ações de extensão, inserção curricular das ações de extensão na UFRJ. Metodologia aplicável às ações de extensão. Apresentação e aproximação com as ações de extensão da Unidade e da UFRJ. |

Fonte: BENETTI *et al.*, 2015, p. 29.

Note-se que o Grupo de Extensão foi inserido na grade curricular de todos os cursos de graduação da UFRJ, para que o estudante tenha em seu histórico o registro das horas de extensão cursadas. As ementas apresentadas no Quadro 1 são de atividades optativas que o estudante pode cursar para a integralização dos 10% de horas de extensão exigidos para a conclusão do curso. A quantidade de horas necessárias nessas atividades depende da quantidade de horas de extensão que já existam nas ementas das disciplinas obrigatórias de cada curso. Um dos desafios dessa operação foi o de realizá-la sem causar impacto de aumento da carga horária total dos cursos, além do aumento de oferta dessas atividades, proporcionando o acesso de curso de todos os estudantes da instituição. Outro desafio apontado pelos autores foi a inclusão da discussão dos conceitos e papel da extensão para toda a comunidade acadêmica, como o envolvimento e participação ativa dos estudantes, docentes, técnicos e coordenação sobre as demandas existentes na sociedade.

Observe-se que a UFRJ insere as atividades extensionistas diretamente na grade curricular, diferentemente da PUC Minas que opera a creditação da extensão nas ementas das disciplinas existentes nos cursos. Faz-se necessário, pois, pensarmos na vinculação estrutural e dialógica das atividades de extensão com as disciplinas dos cursos. O próprio documento do FORPROEX 2006, fonte das discussões no processo de creditação da extensão na UFRJ, salienta que:

É, no entanto, essencial que, ao serem selecionadas para fazer parte do percurso curricular, as ações de extensão, como também as de pesquisa – instrumentos de diálogo e transformação na realidade – mantenham estreita vinculação com o núcleo epistemológico do curso, a partir do perfil do profissional delineado no projeto político-pedagógico (p. 46-47).

Como últimos exemplos sobre esse processo de creditação da extensão nos currículos dos cursos superiores, Dalmolin e Vieira (2015), em trabalhos desenvolvidos em instituições do Brasil, Argentina e Uruguai, sustentam a necessidade de discussão e problematização sobre o processo de curricularização da extensão para além da sua simples inserção como disciplina, projeto ou programa na grade curricular dos cursos, em prol do atendimento da legislação vigente, sob o risco de perder sua potência dialógica com as realidades locais.

Dalmolin *et al.* (2015) destacam a pesquisa de Couto (2013), sobre o trabalho inovador desenvolvido na USP/Leste e UFPR/Litoral. Couto (2013) não aborda especificamente o tema da curricularização da extensão, ela apresenta propostas de fortalecimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, focadas na interdisciplinaridade. Sua pesquisa envolve a análise de trechos de entrevistas realizadas com docentes das instituições pesquisadas, sobre sua visão e desafios encontrados no processo de inserção das propostas curriculares.

Na USP/Leste, por exemplo, é analisado o trabalho com o Ciclo Básico (CB), instituído para atender a todos os estudantes dos dez cursos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), fundada em 2005. “O CB é um eixo formativo com disciplinas introdutórias, de caráter humanista e de diferentes áreas do conhecimento”.⁷³ Segundo Arantes (2005 *apud* Couto, 2013) o Ciclo Básico:

(...) foi idealizado para promover a iniciação acadêmica dos estudantes em propostas interdisciplinares, voltadas para a realidade da sociedade e da região em que a nova Unidade está inserida. (...) Nessa perspectiva, busca-se o desenvolvimento de estudos coletivos, articulando conteúdos de várias áreas do conhecimento, e espera-se promover a integração entre os diferentes cursos, estimulando os trabalhos em grupos (ARANTES, 2005, p. 101-102 *apud* COUTO, 2013, p. 101).

Segundo a autora, o Ciclo Básico é norteado pela abordagem de resolução de problemas, desse modo os estudantes se organizam coletivamente para pesquisar e resolver problemas encontrados na realidade que vivenciam. Em função dessa abordagem, foi criada a

⁷³ Disponível em: <http://www5.each.usp.br/ciclo-basico/>. Acesso em: jun. de 2021.

disciplina Resolução de Problemas (RP), obrigatória na grade curricular do Ciclo Básico de todos os cursos.

A estruturação da proposta, de fato, contempla a formação dos estudantes com base nos conhecimentos e discussões pertinentes aos alicerçados pelo tripé universitário. Todavia, o contato com os problemas sociais ainda permanece restrito às disciplinas e eventos do CB, não contemplando práticas extensionistas executadas em conjunto com a comunidade.

Damolin *et al.* (2015) também evidenciam o trabalho desenvolvido pela UFPR/Litoral, que apresentam seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com uma proposta pedagógica fundamentada em trabalhos por projetos. Segundo Keller-Franco (2014), os projetos são constituídos de três eixos:

Os Projetos de Aprendizagem, os Fundamentos Teóricos-Práticos e as Interações Culturais e Humanísticas. Os projetos ocupam de um a dois dias da semana. Nesse espaço, os alunos desenvolvem projetos que ampliam a aprendizagem, aliando os interesses pessoais com as necessidades da comunidade, orientados por professores que os estimulam e desafiam a construir processos autônomos na busca do conhecimento (p. 80).

Segundo a autora, também integram o currículo dos cursos um conjunto de atividades diversificadas como estágios de vivência, trabalhos interdisciplinares, trabalhos de extensão, pesquisa e monitoria, oficinas nas áreas artísticas de esporte e lazer.

Desse modo, a proposta curricular a partir de Trabalhos por Projetos realizada na UFPR, ressaltada por Dalmolin *et al.* (2015), Couto (2013) e Keller-Franco (2014), apresenta um modelo de estruturação que proporciona mais facilidade no desenvolvimento de atividades interdisciplinares, rompendo as barreiras muitas vezes criadas com o sistema de organização em disciplinas, além de articular os saberes científicos e populares com ações curriculares executadas na comunidade, fortalecendo, assim, os pilares ensino, pesquisa e extensão.

Dalmolin *et al.* (2015) destacam também as experiências de curricularização das UNDAV/Argentina e UDR/Uruguay, apresentadas na Jornada de Extensão do Mercosul (2014). Na UNDAV, as discussões entre universidade e comunidade sobre a incorporação da extensão aos currículos dos cursos resultou no *Trayecto Curricular Integrador – Trabajo Social Comunitario* (TSC). A proposta “integra pesquisa e extensão ao longo do currículo, com projetos transversais” (DALMOLIN *et al.*, 2015, p. 7195). A participação média dos estudantes nos TCS é entre três e quatro semestres. No primeiro momento, tomam-se as teorias sociais e históricas e, no segundo momento, trabalham problemáticas relacionadas às áreas da saúde, educação e meio ambiente.

A UDR/Uruguay, por sua vez, apresenta no *Cuaderno de Extension Integralidad, Extension e Perspectivas* propostas de curricularização da extensão com a oferta de “diversas modalidades de extensão ao conjunto de atividades educativas da instituição a todos os estudantes de graduação” (DALMOLIN, *et al.*, 2015, p. 7195).

Ambas as instituições, portanto, apresentam propostas integradoras das ações extensionistas ao longo do processo de integralização curricular estudantil. Note-se que a UNDAV não se limita a ofertar atividades e trabalhos de formação para a efetiva integração das ações de ensino, pesquisa e extensão. Observa-se, pois, a preocupação com a estruturação de um percurso pedagógico, de forma transversal, com etapas bem definidas sobre as bases teóricas que fortalecerão a etapa seguinte das ações propostas com a comunidade.

O IFTO encontra-se em processo de implantação da curricularização da extensão, que foi aprovado pela Resolução CONSUP/IFTO N° 28, de 4 de fevereiro de 2021, que trata do Regulamento da Curricularização da Extensão nos cursos de graduação presenciais e a distância do Instituto Federal do Tocantins. A vigência desse trabalho ocorreu a partir de 1° de março de 2021, estabelecendo como prazo máximo a data de 18 de dezembro do mesmo ano para as alterações de todos os PPCs em andamento.

O regulamento apresenta, em seu art. 8º, as possíveis formas de registro das atividades de extensão no Projeto Pedagógico do Curso (PPC): I – como componentes curriculares específicos de extensão (adiante no texto denominados como Atividades de Extensão); e II – como parte de componentes curriculares não específicos de extensão; III – como composição dos itens I e II. Segundo o art. 9º, essas atividades podem envolver as seguintes ações: I – programas; II – projetos; III – cursos; IV – eventos; e V – prestação de serviços. Ou seja, ações já caracterizadas nas instituições como extensionistas, direcionadas e aplicadas com a comunidade, ampliando, assim, as possibilidades de creditação da extensão no currículo, de modo a estimular a participação dos estudantes nas ações extensionistas já existentes.

O regulamento incumbe a gestão de cada unidade do IFTO de garantir a previsão de recursos financeiros e infraestruturais para viabilizar as ações previstas na Curricularização da Extensão. Esse aspecto já foi mencionado como necessário para a plena execução das atividades de extensão, que se torna imprescindível, uma vez que essas atividades são obrigatórias para a integralização curricular do estudante. Também cabe à gestão a designação de um Supervisor da Curricularização da Extensão para cada curso ofertado, que terá como atribuições apoiar o Diretor, o Coordenador ou Responsável Técnico pela Extensão na unidade quanto à análise e a seleção das atividades da Curricularização da Extensão cadastradas.

Assim, o Anexo II do regulamento apresenta o quadro com as informações a serem analisadas nas atividades cadastradas. O quadro expõe uma relação de seis itens a serem avaliados e classificados, com pareceres de atendimento integral, parcial ou não atendimento ao item. Esses itens apresentados questionam sobre: a) a clareza da previsão da carga horária da atividade e seu atendimento de demanda do componente curricular; b) o atendimento a uma das atividades de extensão propostas no Regulamento de Extensão do IFTO; c) a apresentação de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; d) o encerramento da atividade no mesmo semestre de sua oferta; e) a relação entre a caracterização da comunidade, o perfil do egresso e as atividades propostas no projeto; e f) a possibilidade de realização de modo presencial das atividades propostas inicialmente a distância.

As informações a serem analisadas são inerentes aos aspectos considerados indispensáveis à caracterização de ações extensionistas. Como a previsão de início da execução das atividades extensionistas cadastradas nas grades curriculares dos cursos do IFTO está datada para o primeiro semestre de 2022, ainda não é possível realizar um levantamento dos desafios que poderiam ser encontrados pelos cursos em seu processo de implementação. Embora o Regulamento aponte um direcionamento para essa execução, cada curso tem suas singularidades e demandas nas comunidades dos 11 *campi* do IFTO, distribuídos no estado do Tocantins.

Esta seção tratou do levantamento e da contextualização histórica da extensão no Brasil, desde a institucionalização das universidades no país até as discussões atuais sobre as políticas educacionais, com ênfase nesse pilar do tripé universitário. A próxima seção tratará especificamente do trabalho desenvolvido no IFTO, no *Campus* Gurupi, no fortalecimento das ações culturais locais, tendo os projetos extensão como base principal para o desenvolvimento dessas ações.

3.3 A contribuição das ações extensionistas do IFTO no cenário artístico de Gurupi – TO

A cidade de Gurupi, no estado do Tocantins, foi fundada ainda quando seu território pertencia ao estado de Goiás e tida como epicentro cultural do novo estado, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990. O processo de “reativação” do movimento cultural na cidade ocorreu no ano de 2010 quando da inauguração do *Campus* Gurupi do IFTO, com o primeiro e, até então, único curso de formação superior na área artística e local de surgimento e concentração da maior parte das ações do GuruImpro e ImproMédio, objetos desta tese.

Segundo fontes do IBGE,⁷⁴ da Prefeitura de Gurupi,⁷⁵ e diversos poetas e escritores regionais, o nome Gurupi teria origem no vocabulário dos índios Xerentes, habitantes primitivos da região, significando “diamante puro”: guru = diamante; e pi = puro. Uma outra versão para o nome Gurupi é dada por Moura Lima, que é escritor, advogado e membro da Academia Tocantinense de Letras: “Gurupi é palavra Tupi, e não Xerente. Jamais significou diamante puro, ou Rio do Cascalho; mas sim Rio das Roças”.⁷⁶ Apoiado em estudos de tupinólogos, como Teodoro Sampaio (1940) e Pe. Lemos Barbosa (1951), Moura Lima define o nome Gurupi como uma frase adverbial da língua tupi: Gu (líquido, água); rupi (preposição pelo + caminho da roça).

Ademais das discussões que ainda são levantadas sobre a origem do nome da cidade, Gurupi é conhecida no estado como a “Capital da Amizade”, e é a terceira maior do estado do Tocantins, após a capital Palmas e a cidade de Araguaína, no norte do estado. Gurupi é a principal cidade do sul do estado, com população de 76.755 pessoas no ano de 2010 e estimativa de 84.545 pessoas em 2020,⁷⁷ segundo dados do IBGE.

Fundada em 1958, a cidade de Gurupi tem sua origem diretamente ligada à construção da BR-153 (Belém-Brasília), rodovia federal responsável pelo surgimento e desenvolvimento de diversas cidades, e que divide os principais polos comerciais e residenciais da cidade, também usada popularmente como referência de localização pelos moradores: “Onde fica a loja tal?” “Fica lá do outro lado da BR!”

A partir do ano de 1988, com a criação do estado do Tocantins, Gurupi passou a pertencer ao novo estado que, no ano seguinte, teve fundada sua atual capital, Palmas. Com sua base econômica na agricultura e pecuária, Gurupi é considerada o polo de desenvolvimento industrial e comercial da região sul do estado. A Festa da Pecuária⁷⁸ é o maior evento da cidade, com duração média de dez dias, chegando a públicos de 200 mil pessoas. O carnaval de Gurupi é o maior do interior do Estado,⁷⁹ recebe turistas de diversas cidades e de outros estados.

⁷⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/gurupi/historico>. Acesso em 11 jun. 2021

⁷⁵ Disponível em: <http://www.gurupi.to.gov.br/?page=historia>. Acesso em 11 jun. 2021

⁷⁶ Disponível em: <https://www.atitudeto.com.br/cidade/gurupi-uma-palavra-originaria-tupi-defende-moura-lima/>. Acesso em 11 jun. 2021

⁷⁷ A realização do Censo 2020 foi adiada para o segundo semestre de 2021 atendendo às orientações do Ministério da Saúde em função do quadro de emergência de saúde pública causado pelo COVID-19. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/27161-censo-2020-adiado-para-2021.html>. Acesso em 11 jun. 2021

⁷⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/05/30/marilia-mendonca-e-solange-almeida-cantam-na-pecuaria-de-gurupi-festa-comeca-nesta-sexta-31.ghtml>. Acesso em 12 jun. 2021

⁷⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/03/01/confira-a-programacao-de-carnaval-nas-maiores-cidades-do-interior-do-tocantins.ghtml>. Acesso em 12 jun. 2021.

Outro evento de grande movimentação na cidade é o Arraiá da Amizade, que faz referência ao título da cidade como capital da amizade. Esse evento é realizado pela Secretaria de Cultura de Gurupi, com inscrições dos grupos via edital público. Esse festival reúne até 20 grupos de quadrilhas juninas, que disputam, ao longo de três dias, troféus e prêmios em dinheiro. No ano de 2018, tive a oportunidade de ser jurado em um dos dias da competição, que avalia elementos como coreografia, figurino, animação. O evento segue a tradição de outras cidades do estado, como na capital Palmas, onde, no ano de 2011, também fui convidado para compor o corpo de jurados em um dia de competição. Pude observar como os grupos se preparam ao longo do ano para a competição, com espíritos semelhantes às competições de escolas de samba tradicionais no Rio de Janeiro e São Paulo. Em virtude disso, há também um cuidado especial acerca dos jurados, que são escolhidos com base em sua formação e conhecimento artístico, mas que passam por capacitação sobre os critérios a serem avaliados na competição.

No campo das linguagens artísticas, a cidade também tem sua história de destaque no estado:

Algumas das atividades culturais de Gurupi envolvem a existência de muitos grupos de teatro amador e profissional que participam do cenário nacional inclusive com participações em festivais de teatro em vários estados, premiação em editais regionais e nacionais de cultura. Além disso, há Coros e Bandas, uma academia literária, uma associação de Artes, um Clube do Samba e uma Associação de Músicos e compositores, que tem se destacado no Brasil por representatividade vencedora em festivais de música, o que faz com que Gurupi se destaque e seja referência de um movimento cultural que une artistas de diversas linguagens e vertentes culturais (IFTO, 2014, p. 16).

A academia literária a que se refere a citação seria a Academia Gurupiense de Letras⁸⁰ (AGL), com seu estatuto regido pela Lei Municipal de Utilidade Pública nº 1.457, de 19 de setembro de 2001. O Concurso Benjamin Rodrigues de Poesia Falada,⁸¹ era um dos maiores eventos municipais na área da literatura, nele eram premiados autores e intérpretes das poesias, que poderiam ser inéditas ou não. O último registro desse festival é da 12ª edição, realizada no ano de 2010, após um período de quatro anos sem sua realização,⁸² ano também

⁸⁰ Disponível em: <http://agl.gurupi.blogspot.com/p/quem-somos.html>. Acesso em 14 jun. 2021.

⁸¹ Poemas do concurso também foram publicados na coleção 'Antologia Poética' pela Editora da Associação de Artes de Gurupi (AAG). Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/armazemdolivrouso/associacao-de-artes-de-gurupi-concurso-benjamin-rodrigues-de-poesia-falada-antologia-poetica-2-2635414677?show_suggestion=0. Acesso em 14 jun. 2021.

⁸² Disponível em <http://www.novitrine.com.br/2431-noticia>. Acesso em 14 jun. 2021.

da 13ª e última edição do Festival da Canção de Gurupi (FESC), um festival competitivo, de músicas inéditas⁸³ e promovedor de grandes públicos na cidade.

No ano de 2018, em comemoração aos 60 anos de Gurupi, a Prefeitura Municipal de Gurupi, por meio da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo e parceiros, promoveu o I GuruFestival (Festival da Canção de Gurupi), retomando a tradição de festivais musicais na cidade, em especial, o FESC. O show de abertura foi realizado pelo cantor Genésio Tocantins, artista tocantinense reconhecido nacionalmente.

Em 2019, a segunda edição do GuruFestival teve como canção vencedora “Se o penhor da liberdade”, com letra de Selma Terra, ex-estudante da primeira turma de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO, e interpretação, também premiada em primeiro lugar, de Clara Garcia e Ana Lúcia, esta egressa da primeira turma de Pós-graduação em Arte Educação do IFTO.

Ressalta-se a influência dos cursos na área artística no IFTO-Gurupi não só em relação à formação acadêmica, mas também no incentivo ao movimento cultural na cidade. Um exemplo disso foi a retomada com nova nomenclatura em 2018 do festival da canção, a última edição do FESC foi realizada em 2010, ano da inauguração do *Campus* Gurupi do IFTO, com cursos na linguagem artística. Apesar de não ter havido uma participação direta dos cursos na realização do evento, como professor dos cursos de graduação e especialização em artes, e pelo período como responsável técnico pelo segundo, pude acompanhar constantes diálogos e propostas de parcerias entre o IFTO e a Secretaria de Cultura do Município. Além disso, tive a oportunidade de ser professor das ex-estudantes citadas como vencedoras do festival.

Observo que, apesar de suas experiências enquanto artistas, anteriores às suas participações como acadêmicas nos cursos citados, suas inserções em um ambiente, onde a arte é constantemente discutida, principalmente no que tange aos seus trabalhos nesse cenário, é um elemento de extrema relevância para o incentivo de suas atividades artísticas na comunidade local. Entre as discussões frequentemente levantadas pelos professores nos cursos são os motivos que, de certa forma, “apagaram”, no início dos anos 2000, a efervescência cultural na cidade, forte nos anos 1980 e 1990 – o que nos levava a pensar em como poderíamos contribuir para a retomada de movimentos artísticos e culturais de forma mais sólida na cidade. Essa questão foi abordada como uma das justificativas para a oferta do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, no PPC de 2014:

⁸³ Disponível em http://www.gurupi.to.gov.br/?page=noticias&id_not=0410. Acesso em 14 jun. 2021.

Fica evidente a marcante presença artística na região. Há, porém, uma realidade da qual todos os envolvidos nas manifestações artísticas de Gurupi e região se ressentem: a ausência de uma capacitação específica, que os ajude na reflexão sobre as artes, sobre seu papel, sua função social, sua relevância para a perpetuação da cultura de um povo (IFTO, 2014, p. 16).

Anterior à implantação do *Campus* Gurupi, do IFTO, a cidade já contava com duas instituições públicas de ensino superior, porém nenhuma com cursos de graduação em linguagens artísticas. Uma delas é o *Campus* Gurupi da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que teve início no ano de 1993, com o curso de Agronomia, ainda como Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). Após 2003, com a fundação da UFT, foram criados os cursos de Engenharia Florestal, Química Ambiental e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, além de pós-graduações *stricto sensu* nessas áreas.⁸⁴

A outra instituição é a Universidade de Gurupi (UnirG), uma Instituição Pública Municipal de Ensino Superior. Criada em 1985, ainda como uma Faculdade, se instituindo em 2018 como Universidade. Além de pós-graduações *lato* e *stricto sensu* e residências médicas e multiprofissionais, atualmente a UnirG oferta 16 cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Estética e Cosmética, Farmácia, Fisioterapia, Jornalismo, Letras, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Libras.⁸⁵

Apesar de não ofertar nenhum curso na área de Artes, a UnirG tem o departamento de extensão Casa de Cultura da UnirG, que foi inaugurado em 2003, com o objetivo de fomentar a cultura local, com a oferta de cursos nas áreas de dança, música e artes plásticas. Em 2012, foi criado pela Casa de Cultura da UnirG o projeto “Ciranda das Artes”, com o objetivo de desenvolver nas escolas públicas de Gurupi atividades educacionais e artísticas nas linguagens das artes plásticas e da música – por meio da última, foi criada a Orquestra Jovem de Cordas, com jovens iniciantes entre 7 e 16 anos.⁸⁶

Como podemos observar, a Casa de Cultura da UnirG não oferece formação na área teatral. Mesmo assim foi criado, com artistas da Casa de Cultura, o Grupo de Teatro da UnirG (GUETU). Entre os anos de 2011 e 2015, o grupo realizou ações voltadas para o teatro empresarial, atendendo empresas locais e em cidades da região, como Dianópolis, peças baseadas em obras literárias para cursos pré-vestibulares, além de espetáculos como o “TO em cena”, retratando a cultura e o folclore regional.

⁸⁴ Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/gurupi/apresentacao>. Acesso em 15 jun. 2021.

⁸⁵ Sendo o curso de Estética e Cosmética, tecnólogo e o curso de Libras, segunda licenciatura. Disponível em: <http://www.unirg.edu.br/aUnirG>. Acesso em 15 jun. 2021.

⁸⁶ Disponível em: <http://www.unirg.edu.br/casaDeCultura>. Acesso em: 18 jun. 2021.

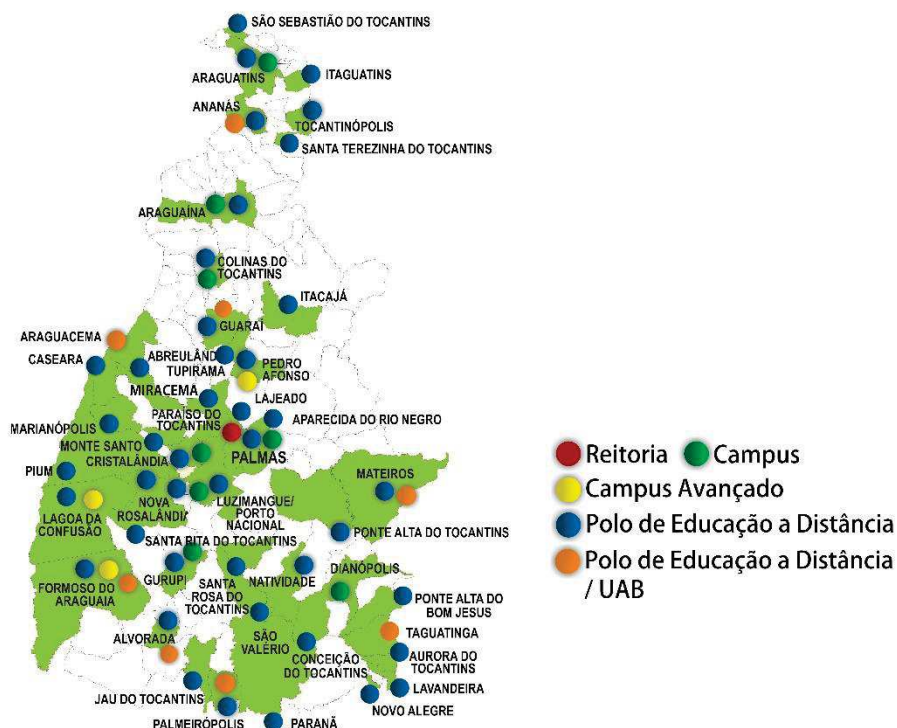
O “TO em cena”, que traz em seu nome uma referência à sigla do estado do Tocantins, estreou em 2011, com apresentações em eventos importantes como o da comemoração do aniversário da cidade e no Festival Nacional de Teatro de Gurupi (Encenarte). Na ficha técnica desse espetáculo, estão presentes nomes de atores e músicos que cursavam a Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO e outros que vieram a cursar depois desses eventos – entre eles o ator Fernando França, que ingressou no curso Técnico em Artes Dramáticas em 2010, na Licenciatura em 2011 e, atualmente, é o técnico concursado, responsável pelos laboratórios do curso. O diretor do espetáculo, Cristiano Cabral, que ingressou no curso de Licenciatura em 2015, é atualmente professor substituto da instituição.

A partir desses exemplos, podemos observar a busca dos artistas locais pelos cursos do IFTO, não só como um lugar de formação acadêmica e profissionalizante em artes mas também como uma oportunidade de trabalho, um lugar onde o egresso possa multiplicar e aplicar seus conhecimentos e habilidades desenvolvidas durante os cursos, além de colaborar no processo de verticalização dos cursos na área artística – como é o caso do Fernando França, membro do colegiado do curso de graduação e, posteriormente, estudante do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Arte Educação, criado em 2017, no *campus*.

3.3.1 Fundação do *Campus* Gurupi e dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e Técnico Subsequente em Arte Dramática

O IFTO foi criado a partir da integração da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa). Essa ação se deu a partir do advento da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país.

Atualmente o IFTO conta com 12 unidades (incluindo a reitoria, em Palmas) e 34 polos de apoio presencial ao ensino a distância, distribuídos em todas as regiões do estado do Tocantins. O IFTO oferta cursos gratuitos de nível técnico subsequentes e integrados ao ensino médio (regular e EJA), de graduações e de pós-graduações *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, além da oferta de cursos de qualificação de curta duração.



Fonte: <http://portal.ifto.edu.br/ifto>

Inaugurado no ano de 2010, o *Campus* Gurupi, local central para realização desta tese, oferta, atualmente, os seguintes cursos:

- FIC/Qualificação:

Integrado EJA/PROEJA – Operador de Computador.

- Técnicos:

Subsequentes – Agronegócios e Edificações (sendo o último ofertado também a distância).

Integrados ao ensino médio – Administração; Agropecuária, Agronegócio; Edificações.

- Graduações:

Bacharelado – Engenharia Civil.

Licenciatura – Teatro.

Tecnológico – Gestão Pública; Produção de Grãos.

- Pós-graduações:

Especialização (*lato sensu*) – Arte Educação; Agropecuária Tropical.

O *Campus* Gurupi teve sua autorização de funcionamento por meio da Portaria nº 130, de 29 de janeiro de 2010, do Ministério da Educação. Com uma área total de 20.000 m², sua estrutura física inicial foi o edifício da antiga unidade I do Centro Universitário UnirG, fruto de doação da Prefeitura Municipal de Gurupi, por meio da Lei Municipal nº 1.757/2008.

Com a Resolução Nº 009 do Conselho Superior, de 30 de junho de 2010, foram autorizados os funcionamentos dos quatro cursos iniciais do *Campus* Gurupi:

- Técnicos Subsequentes em: Agronegócio; Edificações; Arte Dramática
- Superior de Licenciatura em Artes Cênicas

Assim o *Campus* deu início em suas atividades letivas no segundo semestre de 2010, com dois, dos quatro cursos, na linguagem cênica, representando mais da metade das vagas ofertadas, no total: 30 vagas semestrais para cada curso técnico e 40 vagas para o curso de Licenciatura em Artes Cênicas, superando, assim, a própria exigência da Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, que dispõe, em seu Art. 8º, o mínimo de 20% das vagas para os cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. Entre as justificativas para a escolha de um curso na área de Artes para o atendimento da lei, o PPC do curso de Artes Cênicas do IFTO aponta que:

Em um levantamento feito na rede estadual de ensino, pode-se constatar que, em dezessete cidades que abrangem a Delegacia Regional de Ensino de Gurupi, existem cerca de 40 escolas estaduais com 101 professores concursados ou contratados, ministrando aulas de Artes. Destes, apenas dois tem formação específica em Artes. A formação dos outros permeia, em sua maioria, a área de Letras, Pedagogia e Normal Superior (IFTO, 2014, p. 17).

Apesar da realidade destacada sobre a falta de profissionais habilitados em Artes para ministrar as disciplinas nas escolas da região, um dos principais desafios encontrados para a manutenção do curso tem sido, desde seu início, a sua baixa procura – com processos seletivos para ingressos semestrais de estudantes, totalizando 80 vagas anuais. A partir do terceiro processo seletivo, referente aos ingressantes do segundo semestre de 2011, não houve um número suficiente de estudantes matriculados para a formação de uma turma. Apenas três estudantes se matricularam e destes somente uma estudante se mostrou disposta a cursar disciplinas ofertadas para a turma do 2º período, que não tinham pré-requisitos. Para no semestre seguinte, com a formação de uma turma de 1º período, ela poderia cursar as disciplinas pendentes. Entre 2020 e 2021, essa ex-aluna foi professora substituta no curso.

Diante dessa situação o colegiado do curso elaborou um documento, justificando a necessidade de alteração no PPC, para que o ingresso no curso ocorresse de forma anual.

Desse modo, a partir do ano de 2012, os processos seletivos começaram a ser realizados apenas para ingresso de estudantes no primeiro semestre de cada ano, mantendo-se o quantitativo de 40 vagas ofertadas. Apesar de normalmente as vagas não serem todas preenchidas, o curso tem tido uma procura considerável, atraindo estudantes de cidades da região e de outros estados.

O perfil dos estudantes das primeiras turmas, ingressantes entre 2010 e 2015, era em grande parte de pessoas mais velhas, que buscavam um segundo curso superior. Muitos não tinham ideia do que era um curso de Artes Cênicas, demonstravam certo receio e resistência, principalmente com as aulas práticas. Também havia artistas, não só do teatro, que buscavam a formação acadêmica na área. Durante esse período, o curso cumpriu um de seus objetivos iniciais, destacado anteriormente, de oferecer aos artistas locais a capacitação que proporcionasse reflexão sobre seus trabalhos, de modo que os fizessem relacionar mais conscientemente com a cultura local e suas necessidades.

Atualmente, há um número maior de estudantes, com idade média entre 20 e 25 anos, que buscam o curso com mais consciência sobre a área de formação oferecida. Parte desses estudantes tiveram conhecimento do curso por amigos ou parentes egressos, assistindo apresentações de trabalhos de disciplinas ou em eventos promovidos pelo IFTO; ou mesmo pelo contato em suas escolas de ensino médio e fundamental que receberam estagiários do curso; ou estudantes dos cursos técnicos do próprio *campus*, que continuaram na instituição, ingressando no curso de Licenciatura em Artes Cênicas.

Em relação ao perfil dos estudantes ingressantes no curso Técnico Subsequente em Arte Dramática, pode-se dizer que houve uma trajetória semelhante ao curso de Licenciatura. Contudo, o curso foi ofertado por um curto período, formando apenas duas turmas. Assim como os cursos técnicos em Agronegócios e Edificações, o curso de Arte Dramática ofertava 30 vagas, com carga horária e duração do curso diferenciadas dos demais. Os outros cursos tinham duração de quatro semestres, com 20 aulas semanais; o de Arte Dramática, 2 semestres, com 25 aulas semanais.

Como professor e responsável técnico pelo curso na época, considero terem sido relevantes para a interrupção da oferta do curso os seguintes fatores:

- a quantidade diária de aulas e seu período de oferta: os estudantes ingressantes no curso de Arte Dramática tiveram dificuldade em adaptar ao horário das aulas, que ocorriam de segunda a sexta das 13:10h às 17:40h. Criou-se, logo de início, um vício, no qual as aulas dificilmente começavam no horário marcado, em função do atraso de chegada da maioria dos estudantes. Além disso, com o processo de implantação do *campus*, as salas de aula ainda não

contavam com ar-condicionado, causando grande desconforto apenas com o uso de ventiladores ao longo de um dos períodos mais quentes do dia, visto que a cidade tem uma temperatura média de mais de 30 graus, se elevando principalmente nos meses de agosto e setembro, com sensações térmicas em torno de 40 graus;

- por ser um curso Técnico Subsequente, ofertado paralelamente a um curso superior na mesma área: assim como nos cursos de graduação, um dos requisitos para ingresso em um curso técnico subsequente é ter o ensino médio completo. Dessa forma, o curso de Licenciatura em Artes Cênicas era mais atrativo, por oferecer formação mais ampla, abrangendo as áreas artística e pedagógica, voltado para a pesquisa acadêmica mais aprofundada, proporcionando um perfil de egressos com mais possibilidades de colocação no mercado de trabalho.

Apesar das melhorias na infraestrutura do *campus*, com a implantação de aparelhos de ar-condicionado em todas as salas de aula e a conquista de uma sala de encenação para as aulas práticas dos cursos, que eram realizadas inicialmente em uma garagem coberta do *campus*, a baixa procura pelo curso Técnico em Arte Dramática persistiu. Também houve uma tentativa de continuidade da oferta, abrangendo as vagas como um curso subsequente e concomitante. Essa segunda modalidade permite que estudantes que ainda cursam o terceiro ano do ensino médio regular em outra instituição de ensino possam se matricular no curso técnico ofertado.

Ao final do segundo semestre de 2011, formou-se a segunda e última turma do curso Técnico Subsequente em Arte Dramática, paralelamente à aprovação, pela Resolução Nº 26/2011/CONSUP/IFTO, de 16 de dezembro de 2011, do PPC do Curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio, do *Campus* Gurupi do IFTO – este como primeiro curso técnico integrado ao ensino médio do *campus*. Dessa forma, grande parte dos professores que ministravam aulas nos cursos de Artes tiveram que atender às demandas de aulas das disciplinas da base comum do ensino médio do novo curso do *campus*.

Uma grande dificuldade encontrada na implantação dos cursos de Artes no *Campus* Gurupi foi a quantidade e áreas de formação dos professores. Em sua primeira composição, o colegiado dos cursos contava com professores com as seguintes formações: Artes Cênicas, Artes Visuais, Artes Plásticas, Música, Dança, Filosofia, Letras e Pedagogia.

À primeira vista, esse colegiado poderia ser tomado como privilegiado, por contar com professores das principais linguagens artísticas. O problema era que só havia um professor de cada área apontada, até mesmo das Artes Cênicas. Sendo o único professor graduado na área de formação específica dos cursos Técnico Subsequente em Arte Dramática e Licenciatura em

Artes Cênicas, coube a este pesquisador e à professora de Dança assumir todas as disciplinas práticas e algumas teóricas da linguagem cênica. Mesmo assim, houve a necessidade de professores das áreas de Artes Plásticas, Visuais, e Filosofia ministrarem outras disciplinas, por exemplo, História do Teatro.

Outra questão que exigia atenção em relação à formação dos professores dos cursos era o nível de suas titulações, além da disputa por vagas na área de Artes Cênicas nos concursos do *campus*. Nesse primeiro momento, apenas o professor de Filosofia era mestre na sua área. Note-se que os cargos dos professores nos IFs exigem a titulação mínima na área, uma vez que lidam somente com ensino básico, técnico e tecnológico, em grande parte dos cursos. No entanto, havia também o curso superior de Licenciatura, que passaria pela avaliação de reconhecimento do MEC, e o corpo docente ainda não contava com o mínimo de um terço de mestres e / ou doutores, como previsto no art. 52 do Capítulo IV, sobre a Educação Superior, na LDBE de 1996.

Além das dificuldades iniciais de implantação do curso de Licenciatura em Artes Cênicas em relação a espaços e infraestrutura, também houve grandes discussões para o entendimento da gestão do *campus* e da própria reitora em relação às áreas de formação do corpo docente. Por mais que houvesse um número razoável de professores formados na área artística para as demandas de aulas na grade curricular, a maioria desses não era habilitada na área específica do curso. Mesmo diante desse quadro, o corpo docente, em um período relativamente curto de tempo, começou a apresentar produções e resultados que justificavam o investimento e a manutenção do curso; a saber: trabalhos realizados nas escolas públicas com o PIBID, com a disciplina Projeto Interdisciplinar, com projetos de extensão e os estágios obrigatórios em instituições, como casa do idoso, APAE, casa de passagem, centro de menores infratores, Centro de Atenção Psicossocial, presídio na cidade vizinha de Cariri, escola no distrito Trevo da Praia. Há também ações dos projetos de extensão em parcerias com a Secretaria de Trânsito, Secretaria de Cultura e instituições privadas, participações com apresentações artísticas na grande maioria dos eventos promovidos no *campus*. Além disso, o curso é responsável pela realização de eventos artísticos e acadêmicos de âmbitos regionais e nacionais, como a Mostra acadêmica do curso de Licenciatura em Teatro – MUTUCA, a Mostra Nacional de Artes – MosArt e o Seminário Nacional de Arte Educação.

3.3.2 O PIBID e os cursos de Ensino Médio do *Campus* Gurupi

Com menos de um ano da implantação do curso, em junho de 2011, iniciou-se o primeiro subprojeto do PIBID com estudantes do curso que, além das ações propostas de intervenções de iniciação à docência nas escolas de ensino básico do município, proporcionou o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, por exemplo artigos e TCCs de parte dos participantes. Natália Pimenta é um dos exemplos desse movimento. Segundo ela própria:

Um fator motivante ao longo do projeto foi que tivemos a oportunidade de trabalhar o teatro em uma escola pública que tinha pouco contato com as artes cênicas, poucas escolas no Tocantins ofertam a disciplina de teatro. O Subprojeto Encenando o texto – PIBID – é de grande importância na minha vida acadêmica, pois me trouxe oportunidades únicas, e a grande certeza de que escolhi a profissão certa que é ser arte educadora (PIMENTA, 2015, p. 12).

Esse subprojeto a que Pimenta (2015) se refere propunha ações interdisciplinares do teatro com a língua portuguesa, sempre coordenado por professores das áreas de Letras e Artes do curso. Também tive a oportunidade de ser um dos coordenadores desse subprojeto entre os anos de 2017 e 2018.

Com o final do projeto e a reestruturação do PIBID, iniciou-se, no segundo semestre de 2018, um novo subprojeto coordenado pela Prof.^a Marli Magalhães, com a temática voltada exclusivamente para o teatro: “PIBID: a cena ensina”. Assim, poderiam participar do PIBID somente aqueles que haviam cursado no máximo 60% da carga horária do curso. A execução do PIBID também teve de ser repensada, de acordo com os requisitos do edital.

Para a composição da equipe de cada subprojeto do PIBID, além do coordenador responsável pelos estudantes do curso, são selecionados professores supervisores que acompanham os trabalhos dos estudantes na escola onde o subprojeto é executado. Para isso, alguns dos requisitos exigidos para esses professores supervisores são: tempo mínimo de dois anos de experiência docente na educação básica e ter licenciatura na área de formação do curso ou da componente curricular em que os estudantes atuarão.

O primeiro subprojeto “Encenando o texto” foi um projeto interdisciplinar que permitiu que professoras de língua portuguesa fossem supervisoras na escola de execução, tendo em vista que nesse período o curso de Artes Cênicas do IFTO não havia formado sua primeira turma e o município só contava com dois professores com graduação na área artística atuando na educação básica. Dessa forma, o projeto era executado por estudantes de Artes Cênicas na disciplina de Português da educação básica.

Como o novo subprojeto “A cena ensina” não tinha uma vertente interdisciplinar, eram necessários professores supervisores com Licenciatura em Artes na escola de execução do subprojeto. Para isso, seriam necessários três professores supervisores para abarcar a quantidade de estudantes bolsistas e voluntários do PIBID. Nesse período, já havia diversos egressos do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO atuando como professores nas escolas de Gurupi. Todavia, nenhuma das escolas contava com a quantidade necessária para execução do subprojeto. Assim, a solução foi executar o subprojeto no próprio IFTO, nas aulas de Artes dos cursos de Ensino Médio Integrados ao Técnico.

Se por um lado houve o rompimento do contato com a comunidade externa pelo viés do PIBID, por outro foi oportunizado o contato direto dos estudantes de Artes Cênicas com estudantes do nível médio da própria instituição. Atividades de projetos de disciplinas do curso e até mesmo estágio obrigatório eram realizados com estudantes do curso de EJA, mas não com os estudantes do Ensino Médio, que pouco participavam dos eventos promovidos pelo curso. Até mesmo para mim, que faço parte do primeiro quadro de professores do *campus*, foi como supervisor do PIBID meu primeiro contato como professor no Ensino Médio do IFTO.

Essa ação também foi possível em virtude dos resultados apresentados pelo curso de Artes Cênicas e do avanço das discussões no *campus* sobre a importância do ensino de Artes na educação básica, refletidos na estruturação das matrizes curriculares dos cursos de Administração e Edificações – ambos os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, ofertados no *campus* a partir do primeiro semestre de 2016.

Ao passo que o primeiro curso Médio Integrado ao Técnico em Agronegócio do *campus* ofertava apenas uma aula semanal de Artes e somente no primeiro ano do curso, os novos cursos tinham carga horária de Artes equivalente às demais disciplinas da formação geral. Esses cursos são ofertados em período integral, com as disciplinas divididas em duas macro áreas: Formação Profissional e Formação Geral.

A macro área Formação Geral é composta pelas disciplinas da base comum, divididas nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências Naturais e Ciências Humanas. Todas as disciplinas têm carga horária total de 200h. Entre os anos de 2016 e 2018, a carga horária semanal dessas disciplinas era de quatro aulas, com semestres intercalados entre os cursos – a exemplo da disciplina de Artes que era ofertada no primeiro semestre letivo de cada ano do curso Médio em Administração, e no segundo semestre letivo de cada ano do curso de Edificações. A partir de 2019, os cursos mudaram de regime semestral para anual. Assim,

todas as disciplinas da Formação Geral passaram a ter duas aulas semanais ao longo de todo o ano.

No ano seguinte, a Resolução Nº 76/2020/CONSUP/IFTO, de 26 de novembro de 2020, aprovou a implantação do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, em substituição ao EMI em Agronegócio. A partir de 2021, com a oferta do novo curso, os EMIs em Administração e Edificações também sofreram alterações em seus PPCs e tiveram a organização curricular dos três cursos respaldadas nas legislações vigentes, como a LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Resolução CNE/CEB 6/2012, nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB 3/2018.

Anterior a essas reformulações foram realizadas pela Pró-Reitoria de Ensino reuniões em cada *campus*, com o objetivo de apresentar uma proposta curricular unificada para a base comum de todos os cursos de Ensino Médio do IFTO, em atendimento às novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. As aulas passariam de 50min para 45min de duração, além da inclusão de disciplinas como “Projeto Integrador”, que propõe a análise de contexto local ou regional na busca de problema a ser solucionado e “Unidade Diversificada”, conforme especificado no projeto de Ensino do professor, com conteúdos contextualizados pelas características regionais, cultura local e aspirações dos estudantes.

De acordo com essa proposta da Pró-Reitoria de Ensino, a disciplina Arte sofreria redução de carga horária, em relação ao que estava sendo trabalhado nos EMIs em Administração e Edificações no *campus*. Desse modo, todos os cursos de EMI do IFTO teriam três aulas semanais de Arte, mas somente até a metade dos cursos, o que representaria uma redução de 25% da carga horária total da disciplina em cada curso. A justificativa apresentada para isso foi a carência do número de professores formados na área de Artes para atender a carga horária maior em determinados *campi* do IFTO. Mesmo sendo o *Campus* Gurupi privilegiado nesse aspecto, a proposta era de unificar a oferta das disciplinas da base comum em todos os *campi*. Assim, a partir de reuniões e discussões sobre o tema, o colegiado do curso de Licenciatura em Teatro do *Campus* Gurupi elaborou e encaminhou à Gerência de Ensino um documento com base na LDB de 1996, retificada em 2019, e na BNCC de 2017, solicitando a manutenção da carga horária da disciplina Arte nos cursos de EMI.

Pela Resolução Nº 64/2020/CONSUP/IFTO, de 11 de novembro de 2020, foi convalidada a Resolução *ad referendum* nº 15/2020/CONSUP/IFTO, de 26 de outubro de 2020, que aprovou os Modelos Referenciais de Organização de Tempo, Carga Horária e Currículo Mínimo para os cursos técnicos de nível médio. Para a construção da Matriz de

Referência dos cursos do IFTO, o documento apresenta como bases centrais a BNCC para a Formação Geral Básica e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) para a Formação Técnica Profissional.

Com as reformulações dos cursos, apesar de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática terem tido suas cargas horárias aumentadas, a disciplina Arte não sofreu redução, mantendo-se com duas aulas semanais. O impacto foi no período de sua oferta, não sendo ofertada no terceiro ano dos cursos, ficando Arte I e Arte II no primeiro ano e Arte III no segundo ano, ainda a possibilidade de os professores de artes ofertarem disciplinas nas Unidades Diversificadas, como a disciplina “Melodrama: o jogo do improviso”, ministrada pela professora Marli Magalhães, ofertada para os estudantes dos primeiros anos dos ensinos médios no segundo semestre de 2021. O Melodrama é o gênero desenvolvido pela Prof.^a Marli em seus projetos de extensão de maior alcance na comunidade, assim como o projeto do grupo Teatral Motirõ, do técnico Fernando França, e os projetos do GuruImpro e ImproMédio, desenvolvidos por mim.

3.3.3 A extensão no desenvolvimento das ações culturais do *Campus Gurupi*

Observe-se que um dos objetivos do Plano Nacional de Extensão, apresentado no FORPROEX (1998), é de tornar permanente a avaliação das atividades de extensão desenvolvidas nas universidades para que sirvam de parâmetro para a avaliação da própria instituição. No curso de Licenciatura em Artes Cênicas as atividades de extensão tiveram grande peso em sua avaliação positiva feita por representantes do MEC quando do processo reconhecimento do curso.

Até o período de reconhecimento do curso, autorizado com a nota 3, pela Portaria MEC nº 933, de 1 de dezembro de 2015, professores do curso participavam e promoviam com frequência eventos de extensão, por exemplo, a Mostra de Música do IFTO e a MUTUCA. Nesse período, essas ações eram realizadas de forma quase independente pelo grupo ou professor que idealizava cada evento, não havendo, assim, articulação ativa do colegiado para melhor estruturação e fortalecimento dos eventos na instituição. Também já havia grupos que estavam desenvolvendo trabalhos e apresentações artísticas, cadastrados como projetos de extensão no *campus*, por exemplo, o grupo de dança Da Silva, que era coordenado pela Prof.^a Eloisa Rosa, e o grupo Motirõ de Teatro, criado e coordenado desde 2012 pelo técnico Fernando França.

Com a renovação de reconhecimento do curso, feita pela Portaria MEC nº 278, de 20 de abril de 2018, sua nota foi elevada para 4. Isso foi respaldado na melhora de características de peso na avaliação, por exemplo, a infraestrutura, a formação docente, a produção científica e a abertura da Pós-graduação em Arte Educação, bem como a evolução e a consolidação das atividades de extensão que tiveram grande destaque.

Nesse período, grupos artísticos surgidos como projetos de extensão tinham participações ativas na maioria dos eventos artísticos culturais e científicos do *campus*, além de participações em eventos de outros *campi* do IFTO e de instituições públicas e privadas da comunidade. Além dos grupos teatrais GuruImpro, ImproMédio, Motirô e Melodrant, contávamos com o Coral Cantares, coordenado pela Prof.^a Anne Raelly e o grupo Interventores de dança, coordenado pela Prof.^a Marli Magalhães.

Com a redistribuição do Prof. Pablo Marquinho, idealizador da MUTUCA, para o *Campus* Palmas, a coordenação em conjunto com o colegiado do curso assumiu a organização e realização semestral da mostra. A partir dessas articulações, foram criados pelo curso eventos nacionais, realizados anualmente: a Mostra Nacional de Artes – MosArt e o Seminário Nacional de Arte Educação. O primeiro com apresentações e oficinas artísticas; o segundo com palestras, oficinas e apresentações de trabalhos científicos em arte educação. Ambos abertos de forma gratuita à comunidade com trabalhos realizados por professores, estudantes do curso e convidados de instituições de outros estados.

O reconhecimento da importância das ações extensionistas nas áreas de arte e cultura também se deu na reitoria do IFTO. Em 2018, a Pró-Reitoria de Extensão criou a Coordenação de Arte e Cultura. Na ocasião, em virtude da abrangência institucional do trabalho realizado e da formação dos profissionais do curso de Artes Cênicas, a reitoria disponibilizou a vaga para um membro do colegiado do curso assumir a recém-criada Coordenação de Arte e Cultura. Este cargo foi ocupado, desde então, pela Prof.^a Anne Raelly, que também é responsável pelas ações do edital Bolsa Cultura.

Antes da criação do Bolsa Cultura, os projetos nessa área tinham apenas o edital PBEX (Programa de Bolsas de Extensão) como possibilidade de obtenção de bolsas estudantis e auxílio financeiro para a compra de materiais. Por meio desse edital, servidores dos 11 *campi* do IFTO podem concorrer como proponentes de projetos e são aprovados 3 projetos por unidade. Cada projeto é contemplado com duas bolsas estudantis, para um estudante do nível técnico (R\$ 240,00) e um do nível superior (R\$ 400,00). Somente o projeto aprovado em primeiro lugar de cada *campus* é contemplado com o auxílio financeiro de R\$ 2.500,00, para a compra de materiais e prestações de serviços do projeto. As áreas temáticas

para a submissão das propostas são: comunicação, cultura, direitos humanos e cultura, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho.

Com a criação do Bolsa Cultura, em 2018, os projetos nessa área podiam participar de ambos os editais. Contudo, eram aprovados apenas dois projetos por *campus* e o valor da bolsa estudantil era de R\$ 240,00, independentemente do nível de ensino cursado pelo estudante. A oferta do auxílio financeiro teve início em 2019 para ambos os editais – um auxílio por *campus* no valor de R\$ 2.000,00 para o Bolsa Cultura, abaixo dos R\$ 2.500,00 do PBEX. No PBEX, além do auxílio para cada um dos 11 *campi*, eram distribuídos 11 auxílios para a ampla concorrência entre os *campi*.

Em 2020, o valor das bolsas estudantis do Bolsa Cultura foi equiparado ao do PBEX. Nesse ano o valor do auxílio financeiro permaneceu em R\$ 2.000,00, porém, para cada um dos dois projetos aprovados em cada *campus*. Em 2021, a área de cultura foi retirada do edital PBEX, ficando os projetos culturais e artísticos para serem submetidos em um edital próprio, o Bolsa Cultura.⁸⁷

Observamos em um período de quatro anos a valorização e o investimento do IFTO nas ações culturais realizadas por meio de atividades de extensão. Seguramente, a coordenação de uma professora artista que entende e promove o diálogo da reitoria com as demandas culturais das cidades em que o IFTO atua foi bastante profícuo. Destaca-se, nesse contexto, a influência das ações dos grupos artísticos e os eventos promovidos pelo curso de Artes Cênicas como ponto fundamental para a ampliação do olhar da instituição sobre as necessidades estruturais e financeiras na promoção das ações e produções artístico culturais. Algumas ações do “Grupo Motirõ de Teatro” e dos projetos com a linguagem melodramática merecem ênfase, porque, assim como o GuruImpro e o ImproMédio, eles vêm conseguindo visibilidade na instituição, por suas contribuições na comunidade.

O projeto mais antigo em atividade no *campus* é o Grupo Motirõ de Teatro, coordenado e com a direção artística do técnico de laboratórios do curso Fernando França, desde 2012. Segundo a página oficial do grupo,⁸⁸ ele foi criado “em um período, onde (*sic*) os grupos teatrais de Gurupi haviam se extinguido e a produção cênica de Gurupi concentrava-se apenas dentro do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da cidade.”

O grupo sempre teve em sua formação atores da comunidade, estudantes e egressos do IFTO. Em 2013, estrearam uma montagem de “A cantora careca”, de Èugene Ionesco. O

⁸⁷ No Apêndice A apresento um quadro, elaborado por mim, com a projeção dessa dinâmica de incentivo financeiro aos projetos de extensão no IFTO, entre 2017 e 2021.

⁸⁸ Disponível em: <https://www.motiroteatro.com.br/>

espetáculo foi apresentado com recursos próprios dos integrantes, em cidades da região sul do estado do Tocantins. Em 2015, no MUTUCA e na I Temporada Popular de Teatro Tocantinense, em Palmas.

Entre 2017 e 2018, participei como colaborador do projeto, atuando em espetáculos do grupo. Nesse período, o espetáculo “O Repouso de Adônis”, de autoria de Paulo Jorge Dumaresq, estreado pelo grupo em 2016, passava por uma reformulação de elenco. Esse processo de reconstrução do trabalho foi apresentado no VII Interfaces Internacional na Universidade Federal do Uberlândia (UFU).

Atualmente, o Motirõ é o único grupo artístico vinculado à extensão no *campus* que tem formalização como empresa, via registro de MEI (Microempreendedor Individual). Ele presta serviços a empresas da região, com parceria firmada com a BRK Ambiental, responsável pela distribuição e saneamento de água no estado. O grupo vem produzindo peças de temática ambiental, que já foram apresentadas para mais de cinco mil crianças.

Em 2021, o grupo recebeu o apoio da Lei Aldir Blanc que, além de fomentar a produção de espetáculos do grupo, será o fomento da Mostra Toca de Teatro. A Mostra tem foco no apoio às produções de dramaturgos tocantinenses, com auxílio financeiros para os espetáculos e oficinas selecionadas. Em função da pandemia do Covid-19, a mostra será realizada de forma virtual.

Diferentemente dos trabalhos realizados pelo grupo Motirõ, com espetáculos ensaiados que exigem tempo maior para suas montagens, existem os projetos com a linguagem melodramática desenvolvidos pela Prof.^a Marli Magalhães, que realizam apresentações em diversos eventos e espaços com base na improvisação. Sua pesquisa no melodrama clássico e na interpretação e improvisação melodramática teve início durante sua graduação, com o Prof. Dr. Paulo Merísio, na UFU. Suas experimentações nessa linguagem com estudantes do IFTO começaram no ano de 2014.

Em 2015 foi criado como projeto de extensão, o grupo SO.PRO. (Sociedade Produtiva), com seu elenco reconfigurado futuramente, dando vida ao grupo Melodrant. Também pude participar como colaborador das ações do grupo entre os anos de 2016 e 2018. Entre elas eram apresentadas estruturas de jogos improvisacionais, com a linguagem do melodrama clássico, presente de forma mais nítida na composição dos figurinos e personagens arquetipos do melodrama clássico,⁸⁹ retratando a cidade de Paris, na França, do século 19. Nas apresentações não eram utilizados elementos cenográficos.

⁸⁹ Como exemplo temos: os mocinhos, os sofreadores, os vilões e os galãs.

Nas apresentações eram feitos os jogos: “Jogo do Gaulier” e “Detetive”, ambos absorvidos pela Prof.^a Marli em suas experiências acadêmicas com o Prof. Paulo Merísio, com o qual também tive a oportunidade de conhecer esse trabalho durante o curso de mestrado na UFU. Segundo Merísio (2010), os jogos provêm de sua experiência no módulo melodrama, do curso de formação de atores da *École du Théâtre Phillippe Gaulier*. Merísio (2010) descreve, assim, o *Jogo do Gaulier*:

Esse jogo de improvisação melodramática, se baseia em estrutura utilizada por Gaulier como aquecimento nas aulas; os atores recebem ordens simples como andar, correr, parar, mas devem executá-las somente quando o coordenador diz: “Gaulier mandou...” (p. 2).

Como exemplo da estrutura de improvisação nas apresentações do grupo citadas, temos no jogo do *Detetive*, em que o coordenador do jogo, nomeado de “Gaulier” ou “Madame”, conforme o sexo do ator, após o primeiro momento de aquecimento com o Jogo do Gaulier, secretamente, por meio de toques codificados nos atores, com os olhos fechados em cena, define quem serão as vítimas, o detetive e o assassino. A partir dessas definições de personagens, inicia-se a trama melodramática, que tem seu desfecho somente após a prisão do assassino.

Esse grupo era constantemente solicitado por entidades locais para realizar apresentações com temáticas socioeducativas. Um exemplo disso foi a intervenção no evento sobre prevenção da violência contra a mulher, promovido pela Delegacia da Mulher. Outro sobre educação no trânsito, promovido pela Delegacia de Trânsito da cidade, onde, acompanhados por policiais, no centro da cidade, abordávamos com nossos personagens os motoristas e os pedestres que, de alguma forma, demonstravam desrespeito às leis de trânsito.

Com personagens construídos com inspiração no melodrama, o grupo montou o espetáculo *O Tribunal Encantado*, com texto e direção de Fernando Oliveira. O espetáculo infanto juvenil também tinha como público-alvo instituições da comunidade. Foi também apresentado no IFTO para os estudantes da APAE de Gurupi e em uma tenda montada em frente ao posto de saúde do bairro Jardim Sevilha, para crianças da região.

Assim como o GuruImpro despertou o interesse dos estudantes do ensino médio no IFTO, surgindo, assim, o ImproMédio, o Melodrant deu origem ao Mediodrama. O projeto chegou a realizar apresentações com jogos de improvisação melodramática em eventos do IFTO, porém durou apenas um ano, por falta de disponibilidade de tempo da coordenadora do

projeto e dos colaboradores do Melodrant, responsáveis pela condução dos trabalhos com os estudantes do ensino médio.

Houve também outros projetos no *campus* que não foram apresentados nesta pesquisa. Enfatize-se que o trabalho do grupo Motirõ e os projetos com o melodrama foram responsáveis pelo incentivo a práticas de ensino e à pesquisa científica de estudantes do curso. Com base em suas experiências nesses projetos, os estudantes aplicavam os conhecimentos adquiridos em suas atividades de estágio e em oficinas ministradas no IFTO.

Os projetos também inspiraram e renderam a apresentação de artigos e pôsteres, comunicações em eventos e, claro, a produção de trabalhos de final de curso, por exemplo:

- *A trajetória absurda*: uma experiência criativa a partir do texto “a cantora careca”, de Èugene Ionesco, no Grupo Motirõ de Teatro (NAVES, Fernando França, 2016);

- *A improvisação melodramática*: seu tempo e o tempo na educação inclusiva (OLIVEIRA, Fernando da Silva 2017);

- *Super-ação*: o melodrama como exercício do ator (SILVA, Shirleyanne Costa da, 2017);

- *O fazer melodramático na cena e na escola* (SILVA, Suzane Cardoso Santos, 2017);

e

- *Processos construtivos dentro do Grupo Motirõ de Teatro*: O Repouso do Adônis (OLIVEIRA, Tainara Ferreira de, 2018).

Por esse traçado da evolução das atividades extensionistas, em especial na área da cultura, no *Campus* Gurupi, é possível observar como as atividades de extensão foram responsáveis pela consolidação do curso de Artes Cênicas nesse âmbito, mesmo contando com problemas diversos, como alguns elementos de infraestrutura e a baixa procura de estudantes. Ainda assim, o curso vem ocupando seu lugar de importância e respeito na instituição, onde cada vez mais tem suas demandas atendidas, com vista nas produções e resultados apresentados.

O próximo capítulo abordará o tema central desta pesquisa, as experiências dos grupos GuruImpro e ImproMédio pelo viés da extensão.

4 GURUIMPRO E IMPROMÉDIO: O SISTEMA IMPRO COM ESTUDANTES DO IFTO

Este capítulo aborda as experiências com os grupos, desde a criação do GuruImpro, em abril de 2017, a janeiro de 2020, período das ações presenciais dos grupos, anterior ao início da pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

Esses projetos foram criados após o meu retorno do mestrado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde desenvolvi minha dissertação sobre a análise do fluxo espontâneo e capacidade de jogo a partir de princípios do Teatro-Esporte e do *Match* de Improvisação, com estudantes da UFU, que se dispuseram a vivenciar as práticas de improvisação como espetáculo no formato competitivo.

Como professor efetivo, desde o segundo semestre de 2010, com a inauguração do *Campus* Gurupi e lotado na coordenação do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, atualmente com a nomenclatura de Licenciatura em Teatro, pude participar da reestruturação da matriz curricular do curso que, a princípio, foi criada sem a participação de profissionais da área teatral. Nessa oportunidade, entre outras adequações, reelaborei o plano de ensino da disciplina Improvisação 2, com foco no estudo e prática do Teatro-Esporte e do *Match* de Improvisação, com a seguinte ementa: “A improvisação como forma de espetáculo teatral. Teatro-esporte: formas livres de competição e Match de Improvisação. Jogos de treinamento para competição no Teatro-Esporte” (IFTO, 2014, p. 86).

Como se trata de uma disciplina constante na grade do 6º período do curso, sua primeira oferta ocorreu no primeiro semestre letivo de 2013 – ocasião em que eu cursava, ainda sem o afastamento para capacitação,⁹⁰ o primeiro semestre do mestrado na Universidade Federal de Uberlândia. Em função dos choques nos horários da disciplina no IFTO com as aulas na UFU, a parte prática da disciplina, com total de 33h/a, foi ofertada de forma condensada. Com esse, entre outros contratemplos, considero válida, porém não muito produtiva, essa primeira experiência com os elementos e técnicas do teatro de improviso como espetáculo, com estudantes do IFTO.

Um mês após a defesa da dissertação na UFU, em agosto de 2015, retornei às atividades como docente no IFTO. A partir da segunda turma de Licenciatura em Artes Cênicas, os estudantes passaram a ingressar no curso de graduação no primeiro semestre letivo do ano, diferentemente da primeira turma que ingressou no segundo semestre de 2010.

⁹⁰ Termo utilizado para o período de licença remunerada do servidor da instituição para fins de participação em cursos acadêmicos para obtenção de título.

Portanto, no semestre de meu retorno, estava sendo ofertada novamente a disciplina de Improvisação 2, para a turma ingressante no primeiro semestre de 2013. Apesar de essa turma já ter ingressado no curso antes do meu afastamento não tive oportunidade de trabalhar com ela antes de me afastar.

Dessa vez, pude ministrar a disciplina sem contratemplos, com a primeira turma do curso. Foi uma experiência bastante proveitosa que me deu oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o mestrado. Como culminância e avaliação final da disciplina, os estudantes realizaram uma partida de Teatro-Esporte e uma de *Match* de Improvisação,⁹¹ arbitradas por mim e abertas ao público do IFTO.

No semestre seguinte continuei ministrando outras disciplinas para essa mesma turma, entre elas Montagem Cênica. Por se tratar de uma disciplina do último período da matriz curricular do curso e ser a única que propõe em sua ementa a montagem de um espetáculo, ela visa que os estudantes coloquem em prática todo seu aprendizado sobre o fazer cênico.

Em virtude de o IFTO não possuir verba específica para as produções dessa natureza, coube a mim e aos estudantes conseguir os recursos necessários para a montagem do espetáculo. Em conversa com o diretor do *campus* sobre recursos para a montagem, ele teve a ideia de nos colocar em contato com uma empresa da cidade que utilizaria o anfiteatro do *campus* para a realização de um evento. Assim, poderíamos negociar com essa empresa uma apresentação no citado evento com o fim de angariar verba para a montagem. E assim foi feito. Visitamos a empresa, uma distribuidora de bebidas.

Apesar de a proposta escolhida para a montagem final ter como base o Processo Colaborativo,⁹² ainda estava ativo em parte da turma a experiência com o Teatro-Esporte, trabalhado no semestre anterior. Os alunos demonstraram interesse em realizar uma partida de Teatro-Esporte no evento citado acima. Conversamos com a direção da distribuidora, que nos apontou alguns temas que poderiam ser trabalhados na apresentação. Fizemos algumas reuniões com os representantes de vendas para conhecer o dia a dia da empresa, saber mais sobre suas principais ações, situações vivenciadas por eles e termos técnicos utilizados no trabalho.

Com dois modelos diferentes de uniformes emprestados da distribuidora, realizamos uma apresentação no formato do Teatro-Esporte, com cerca de 20 minutos de duração no

⁹¹ Sobre as especificidades desses formatos, abordarei adiante ao tratar dos processos de criação com o GuruImpro.

⁹² Processo de criação cênica estruturado na década de 1970, que tem como base a criação coletiva. Seu diferencial é a permanência, porém sem hierarquias das funções como direção, atuação, dramaturgia e demais funções cênicas. No Brasil, temos como uma das principais referências de trabalho com o Processo Colaborativo, o grupo 'Teatro da Vertigem', de São Paulo.

anfiteatro do IFTO para mais de 100 funcionários da empresa. Foi a primeira experiência com o Teatro-Esporte realizada no IFTO, fora do ambiente de sala de aula. Isso motivou ainda mais os estudantes que cursaram a disciplina de Improvisação 2 a quererem desenvolver esse trabalho para além da disciplina. O evento também despertou o interesse em outros estudantes do curso que assistiram as apresentações da turma. A partir desse interesse ampliado pelo Teatro-Esporte, no semestre seguinte, cadastrei o projeto “GuruImpro” na coordenação de extensão.

4.1 A criação dos grupos

O GuruImpro foi criado em abril de 2017 como Projeto de Extensão voltado para acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO e membros da comunidade. O grupo desenvolve treinamentos e pesquisa com espetáculos de improvisação teatral em formatos competitivos e com participação ativa da plateia. Os treinamentos têm como base os exercícios e elementos do Sistema Impro de Keith Johnstone, com jogos pensados para o Teatro-Esporte. Os demais espetáculos apresentados pelo grupo também seguem formatos competitivos de improvisação que, no caso, são: o “*Match* de Improvisação”, criado por Yvon Leduc e Robert Gravel, e o “*Catch* de Impro”, pela companhia *Inédit Théâtre*. Dessa forma o grupo desenvolve pesquisa acerca das regras e especificidades dos formatos de espetáculos a serem trabalhados, experimentando jogos e exercícios nos treinamentos, voltados para o formato em processo de criação, tendo os elementos dramáticos do Sistema Impro como fio condutor de todos os processos.

O projeto GuruImpro tem, portanto, como objetivo geral promover o fazer teatral, a prática e a pesquisa em Teatro-Esporte e *Match* de Improvisação como proposta de treinamento e espetáculo artístico para acadêmicos de teatro e comunidade externa ao IFTO.

Em 5 de abril de 2017, realizamos o primeiro encontro do grupo no Laboratório de Encenação do IFTO – *Campus Gurupi*, que contou com 14 estudantes: sete do 1º período de Licenciatura em Artes Cênicas; três do 3º; dois do 7º; uma egressa do curso; e um estudante do ensino médio de uma escola estadual. Nesse encontro, apresentei a proposta do trabalho, que contaria com carga horária semanal de duas horas. Desse modo, os encontros se deram das 16h às 18h, com intervalo de uma hora antes do início das aulas da faculdade.

Assim, os encontros tratavam das técnicas de improvisação teatral pautadas no Sistema Impro, com foco na prática do Teatro-Esporte. Por se tratar de um projeto de

extensão, não havia exigências acadêmicas aplicadas na disciplina Improvisação 2, mesmo tendo seu conteúdo e metodologia sido a base para o início do projeto.

O grupo era bastante diversificado. A ansiedade de vivenciar uma experiência cênica distinta da maioria das aplicadas no curso era notável, principalmente porque apenas três participantes haviam cursado a disciplina de Improvisação 2.

Observei que grande parte do interesse dos participantes no projeto foi a curiosidade despertada pelo nome Teatro-Esporte, como algo diferente das possibilidades do fazer cênico já vistas por eles. Na segunda semana, havia onze participantes; dez do primeiro encontro e um egresso do curso, o Cleomar Vieira, que foi aluno da experiência citada, de 2016, na disciplina de Improvisação 2, além de ter sido grande incentivador para que o projeto saísse do papel.

Nos primeiros encontros, trabalhamos os exercícios e jogos voltados para o entrosamento dos participantes. Por mais que a maioria já se conhecesse no curso de Artes Cênicas, muitos não tinham o nível de intimidade necessário para improvisar juntos. Segundo Zeca Carvalho, em seu livro *O Corpo no Teatro de Improviso*, no item *Corpos, relações e processos coletivos de criação no Sistema Impro*, ao tratar sobre a intimidade nos grupos de Impro:

A partir de uma proposta artística, ética e estética apoiada na construção coletiva, os grupos de impro têm na confiança e no desenvolvimento recíprocos, como enfatiza Muniz (2004), uma base sólida para incrementar seus processos criativos. A autoconfiança e a segurança no grupo propiciam, assim, um suporte para a produção criativa (cf. HINES, 2016), que, então, pode ser alavancada a partir do conhecimento geral acerca das competências atonais à disposição do conjunto, incluindo as potencialidades performativas dos corpos reunidos para a atividade de criação. Essa intimidade gerada entre os improvisadores – e que subentende uma aproximação concomitantemente objetiva e imaginativa de corporalidades distintas –, põe em operação processos criativos baseados nas relações entre os corpos, com o cuidado permanente de evitar a normatização de tais interações, de maneira a testar os limites individuais e coletivos, e a preservar a espontaneidade (...) (CARVALHO, 2019, p. 241).

Nos primeiros encontros trabalhamos exercícios básicos para ajustar a confiança, como o “João bobo”, em que uma pessoa fica parada de pé com os olhos fechados pendendo o corpo para cair, enquanto quatro pessoas ficam ao seu redor o amparando; outro é a “Corrida cega”, em que o participante corre em linha reta de um ponto ao outro da sala e, no ponto final, há outros dois participantes para detê-la, para que ela não colida em coisas ou paredes. O egresso Cleomar Vieira assumiu a preparação corporal do grupo; o seu TCC versa sobre o

trabalho corporal e ele já fazia parte do projeto com a improvisação melodramática, já citada. Dessa forma, os encontros, que nomeamos de *treinamentos*, começavam sob a condução de Cleomar e, em seguida, eu assumia com os jogos e técnicas do Teatro-Esporte.

No início, essa nomenclatura de “treinamento” para os encontros do grupo causou estranhamento nos participantes e até mesmo em outros estudantes do curso que participavam de outros projetos e eram corrigidos por seus coordenadores quando se referiam aos ensaios como treinos. Quando começamos a pensar em estruturar uma apresentação para o público, eu ainda utilizava o termo treinamento ou treino e não ensaio, como era da familiaridade daqueles estudantes. No máximo utilizava a palavra ensaio nas passagens de estruturas para as apresentações como as entradas dos jogadores e as marcações para cantar o hino do grupo.

O processo de construção de um espetáculo de Impro se dá pela repetição, nas rotinas dos jogos e exercícios praticados, principalmente quando se determina a estrutura do espetáculo. Ao pensarmos o ensaio como uma repetição exata de uma cena ou conjunto de ações e / ou falas, ele não acontece no processo de criação da Impro, já que, nesse caso, podemos repetir várias vezes a mesma estrutura, mas ela nunca será, nem tem o objetivo de ser, exatamente igual a primeira.

Luana Proença (2013) propõe possibilidades de treinamento na Impro, com analogias interessantes em relação à prática esportiva e ressalta a importância da repetição nos treinamentos:

Treinar é repetir, mesmo nas variações, aumentando graus de intensidade, mudando exercícios, mas repetindo seja em tempo, em organização da divisão do treinamento ou qualquer outro ponto que leve a superação de onde se estava para onde se está. A repetição também traz a ideia de continuidade. O conceito de treinamento ganha duas faces: o treino pessoal e o em grupo. Entender esses dois tipos de treinamento é precioso para pensar a programação e o que ser treinar em conjunto (p. 27).

Na terceira semana de treinamentos, houve a presença de 14 participantes, 11 dos que participaram do primeiro treinamento, o Cleomar, que participou do segundo treinamento, e uma estudante do 1º período de Artes Cênicas e o professor do curso, André Moura. André, que durante meu afastamento para o mestrado ministrou a disciplina de Improvisação 2.

Em um primeiro momento refleti como seria essa relação em ter um colega de trabalho, também professor daqueles estudantes, situado junto a eles e comigo à frente dos trabalhos. Diferentemente de situações hierárquicas, como no colegiado de curso, no qual um

professor assume a coordenação entre os demais, nesse caso um dos professores estaria junto a estudantes.

Assim, tentei conduzir os treinamentos sem fazer distinção entre o professor e os alunos. Nos treinamentos das técnicas e conceitos da Impro e até mesmo nos voltados para a montagem de um espetáculo de Impro, avalio meu trabalho mais situado no campo da condução do que da direção, no sentido hierárquico da palavra. Ou seja, tento buscar uma relação de proximidade com os jogadores, praticando junto sempre que possível, conforme a proposta a ser executada, além de incentivar as iniciativas de condução das atividades entre os jogadores, como no caso do Cleomar Vieira, que havia assumido a preparação corporal do grupo. Mesmo quando professor em disciplinas de prática cênica no curso, busco romper essa barreira de níveis entre estudante e professor, sustentada pela história em nossa educação formal. Essa percepção de *status* faz parte da concepção pedagógica de Keith Johnstone no Sistema Impro, como aponta Diogo Horta (2014):

Uma das maneiras de equilibrar essas relações dentro da sala de aula é trabalhando com uma mudança no *Status* entre professor-aluno. Johnstone (1992, p. 29) diz que: “A primeira coisa que faço quando encontro um grupo de alunos novos é (provavelmente) sentar-me no chão”. Dessa maneira, o professor abaixa seu *status* diante dos alunos e começa a provocar mudança (p. 78).

De certo modo, essa questão do *status* tem de ser dirimida para que o trabalho tenha fluidez. Essa fluidez seria essencial, pois tínhamos, ao todo, menos de um mês para organizar nossa primeira apresentação. Assim, o terceiro encontro teve dinâmica bem diferente dos anteriores, focamos nos jogos⁹³ que selecionamos para a apresentação que ocorreria na semana seguinte. Então, teríamos somente mais um treinamento no IFTO no dia da apresentação e de lá partiríamos para o local da apresentação. Os detalhes dessa e de outras apresentações com outros formatos montados pelo grupo serão tratados mais adiante neste capítulo.

Entre abril 2017 e fevereiro 2020, o GuruImpro montou e realizou apresentações de quatro espetáculos: Impróprio, Uma partida de Teatro-Esporte, O Match de Improvisação, Catch de Impro. O Impróprio foi o primeiro experimento de apresentação com jogos de improviso, sem os elementos da competição entre equipes. Os demais espetáculos contaram

⁹³ No início do projeto, trabalhamos basicamente com jogos extraídos de vídeos do *Youtube*, do espetáculo *Improvável*, da Cia. de Comédia Os Barbixas, por ser a referência mais acessível de Impro para os integrantes do grupo.

com mais pesquisa sobre seus respectivos formatos e tiveram apoio institucional, assistidos com bolsas do Programa de Bolsa de Extensão (PBEX) e Bolsa Cultura. Nesse período, foram realizadas apresentações em bares, escolas, eventos artísticos, acadêmicos e institucionais em Palmas, Gurupi, Porto Nacional, em Tocantins, no Interfaces Internacional, com a temática “Improvisação”, na Universidade Federal de Uberlândia, MG. O grupo também participou de eventos, ministrando oficinas de Teatro-Esporte, representando o *campus* Gurupi nas cidades de Palmas e Araguaína, TO, e em Recife, PE.

O outro projeto em pauta, o ImproMédio, foi criado em abril de 2018 como projeto de extensão pelo PBEX. Ele surgiu pelo grande interesse dos estudantes do ensino médio no trabalho desenvolvido pelo GuruImpro. Os participantes do ImproMédio são os estudantes dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio do *campus* e colaboradores do GuruImpro, que coordenam as atividades do grupo. Ao longo de quase dois anos, o ImproMédio realizou apresentações de Teatro-Esporte em grande parte das programações culturais nos eventos artísticos e científicos do *campus* Gurupi, além de escolas e praças a convite das Secretarias de Educação e de Cultura do município. O GuruImpro e o ImproMédio já realizaram juntos o I e II Campeonatos de Teatro-Esporte nas edições de 2018 e 2019 da Semana Integrada de Ciência e Tecnologia de Gurupi⁹⁴ (SICTEG).

Assim como o GuruImpro, a ideia de criação do ImproMédio surgiu a partir do interesse dos estudantes do ensino médio do IFTO sobre os jogos de Impro. Assistindo às diversas apresentações do GuruImpro, realizadas no IFTO, um grupo de estudantes do ensino médio tomou a iniciativa de se inscrever no Festival de Talentos do IFTO (IFestival), realizado anualmente de forma itinerante nos *campi* da instituição. Esse pequeno grupo pediu que eu os treinasse para a seletiva do IFestival no *campus*. Por falta de disponibilidade de espaço no dia e horário, realizamos o treino no estacionamento do IFTO. Embora o trabalho não tenha passado pela seletiva, a empolgação dos estudantes, naquele momento, motivou-nos a desenvolver um projeto com esse público.

Além das apresentações do GuruImpro, assistidas pelos estudantes, o ponto inicial para o despertar de seu interesse em propor o Teatro-Esporte no IFestival foi um primeiro contato em uma oficina ministrada por mim no “IFTO em ação”, no início do primeiro semestre de 2018. Como relatou o integrante do ImproMédio, André Luiz:

[...] na primeira semana que teve o “IFTO em ação”, teve umas paradas de Teatro-Esporte lá no auditório, que teve participação da plateia. E aí quando

⁹⁴ Evento realizado pelas três principais instituições de ensino superior da cidade – UnirG; UFT; IFTO.

a gente foi lá participar, foi o primeiro contato que a gente teve com o Teatro-Esporte. Naquele dia, então, nem sabia que era Teatro-Esporte. Eu só subi lá porque achei legal. Aí, quando a gente queria ir para o IFestival, A gente pensou em montar uma peça. Aí o Guilherme lembrou dessa oficina que a gente tinha feito. E a gente, “ah vamos conversar com o Brenno e tal para ver se dá certo.” E acabou a gente desenvolvendo e aí dando certo. (Entrevista do integrante do ImproMédio, André Luís).

O festival tem como objetivo a recepção dos calouros no *campus*. Nesse ano, ministrei uma oficina de Teatro-Esporte para os calouros do ensino médio. A proposta era uma oficina de duas horas para 20 estudantes. Ao chegar no anfiteatro, fui informado que todos os calouros, cerca de 150 estudantes, estavam aguardando pela oficina. Minha estratégia foi convocar ao palco grupos de estudantes para participar de cada jogo, enquanto os demais ficavam como plateia.

Em 5 de abril de 2018, demos início ao projeto “GuruImpro: Teatro-Esporte e *Match* de Improvisação no Ensino Médio”, que ainda, nesse período, formaria o grupo de teatro de improviso com estudantes do ensino médio – ImproMédio. O projeto foi aprovado pelo PBEX do IFTO e tivemos o financiamento de duas bolsas estudantis, que foram designadas aos integrantes do GuruImpro, Raquel Arruda, do 3º período de Licenciatura em Artes Cênicas, e Leonardo Gomes (Léo), do curso Técnico Subsequente em Agronegócios. Semanalmente, eram realizadas reuniões de planejamento com os bolsistas, que ministravam os treinos sob minha supervisão e intervenções quando necessário.

Esse projeto tinha como objetivo geral “Promover o fazer teatral, a prática e pesquisa em Teatro-Esporte e *Match* de Improvisação como proposta metodológica na formação teatral para discentes do ensino médio do IFTO e escolas do município de Gurupi.” Dessa forma organizei com os bolsistas visitas em escolas públicas e privadas de ensino médio de Gurupi, para divulgarmos o projeto. Fixamos cartazes nas escolas e nas salas de aula apresentamos a proposta do projeto e distribuimos fichas de inscrição constando a data de início, dia e horário de realização dos encontros. Além de um termo de consentimento para os pais e/ou responsáveis pelos estudantes.

Figura 2: Cartaz feito pelos bolsistas do projeto, fixado nas escolas e divulgado nas redes sociais do GuruImpro



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BiDd6VwgMjH/>.

Este projeto teve sua carta de anuência assinada pelo Gerente de Ensino do *campus* que é a chefia imediata dos coordenadores dos cursos tanto de nível técnico quanto superior. Ele já havia percebido o interesse dos estudantes do ensino médio nas atividades do GuruImpro, além de observar como esse projeto seria importante para esses estudantes vivenciarem a prática do que assistiam nas apresentações. Em algumas conversas informais enquanto estávamos organizando as atividades do GuruImpro, o gerente de ensino reafirmou que percebia a boa recepção dos estudantes do ensino médio. Isso foi o ponto de motivação para colocar em prática um projeto voltado para esse público.

Para um primeiro encontro, realizado no dia 27 de abril de 2018, a proposta era fazer uma espécie de seletiva. Não com o objetivo de selecionar os “melhores” estudantes, mas observar a disponibilidade e vontade de participar do projeto. Disponibilidade não apenas relacionada a poder estar presentes nos dias e horários dos encontros, mas também a estarem dispostos a participar efetivamente, corporalmente e com a devida atenção às atividades executadas individualmente e em grupo.

Larsen (2006, *apud* CARVALHO, 2019) associa essa disponibilidade ao elemento de espontaneidade abordado na Impro:

Sob o prisma da espontaneidade, o corpo do improvisador também se assujeita ao dado imediato. Larsen (2006) vincula a espontaneidade, no contexto impro, à responsividade e à disponibilidade do corpo para o jogo, aludindo ao tipo de ressonância corporal que intercorre quando um improvisador reage numa velocidade fulgurante a uma estimulação,

independentemente de estar apto a expressar sua resposta em palavras (CARVALHO, 2019, p. 84).

Apesar de um natural acanhamento dos participantes nesse primeiro encontro, visto que alguns não tinham intimidade com outros, nem, principalmente, comigo, Léo e Raquel, a energia demonstrada pela vontade de participar do projeto era notável na grande maioria. Para esse encontro tivemos as seguintes atividades:

- alongamento corporal;
- aquecimento (caminhada pelo espaço com foco no olhar, seguida de comandos como: pular, agachar, rolar no chão);
- jogo do espelho⁹⁵ (em duplas, todas simultaneamente, um jogador propõe movimentos que devem ser imitados pelo colega-espelho. Num segundo momento, os papéis são invertidos. Num terceiro momento, ambos propõem movimentos, não tendo mais a divisão entre quem comanda e quem espelha.);
- jogo de deformação com a bola⁹⁶ (é iniciado um jogo de pega-pega com uma bola macia. Quem é atingido pela bola cria uma deformação na parte do corpo atingida e se torna o pegador. As deformações vão se mantendo e acumulando, conforme as mesmas pessoas se tornam pegadores mais de uma vez. Ao final, cada participante, com o corpo deformado se apresenta para os demais, propondo um personagem, dono do corpo criado pelas deformações;
- caixa com objeto imaginário (um por vez vai ao centro da roda e retira de uma caixa imaginária um objeto, também imaginário, que deve ser apresentado ao grupo corporalmente, pelo seu manuseio); e
- cenas improvisadas em grupos (todos os grupos com o mesmo tema, com cinco minutos de planejamento dos grupos antes de apresentação para os colegas).

Como contamos com um público entre 10 e 20 estudantes, desde os primeiros encontros dos projetos do ImproMédio, entre 2018 e 2020, optamos por deixar de forma livre a participação dos estudantes, sem nenhum tipo de seleção. Obviamente, o nível de participação e comprometimento com os treinos eram requisitos para a participação nas apresentações do grupo, o que também não era imposto, ao contrário, era facultativo a todos os estudantes, conforme sua vontade e confiança de estar no palco. Mesmo estes que ainda não se sentiam preparados para as apresentações eram incentivados a colaborarem nas

⁹⁵ Spolin (2010) apresenta oito variações possíveis desse jogo, ao que ela intitula de “exercício do espelho”.

⁹⁶ Extraído da oficina de *Match* de Improvisação, em 2003, com a professora Mariana Muniz.

apresentações, como assistentes de palco, contabilizando os pontos das partidas de Teatro-Esporte e interagindo com a plateia.

Em função do deslocamento até o IFTO, local de realização do projeto, iniciamos com apenas duas estudantes externas ao IFTO, além dos estudantes do *campus*. Como não tínhamos nenhum tipo de ajuda de custo para o transporte e permanência dessas estudantes nas atividades do projeto, depois de alguns encontros, o grupo se tornou exclusivamente composto por estudantes do IFTO.

4.2 Os Espetáculos (Formatos)

Em seus três primeiros anos de formação, o GuruImpro realizou mais de 20 apresentações dentro e fora do IFTO, com a participação em eventos acadêmicos e artísticos da instituição e de entidades, como a APAE, escolas municipais, secretarias municipais de trânsito e de educação. Para essas apresentações, montamos os espetáculos: Impróprio, Uma Partida de Teatro-Esporte, O *Match* de Improvisação, e o *Catch* de Impro. O que rendeu mais apresentações foi Uma Partida de Teatro-Esporte, além de ter rendido variações estéticas sobre o mesmo formato.

Os subitens a seguir tratam das especificidades de cada um desses formatos e como foram os processos dos grupos para essas apresentações.

4.2.1 Improshow

O termo Improshow refere-se a espetáculos de jogos, que se enquadram na categoria de *short form*.⁹⁷ O termo também pode ser utilizado para dar nome às apresentações dos grupos que adotam essa estrutura base, que varia suas especificidades de acordo com as propostas e características dos grupos. Como aborda Dudeck (2013, p. 121), sobre os *Secret Impro Shows*, criado por Johnstone, em 1976, como uma forma de apresentar a pequenos públicos o trabalho desenvolvido com jogos de Impro e exercícios com máscaras com seus alunos da Universidade de Calgary, no Canadá. O objetivo dessas sessões com o público era

⁹⁷ Como exposto no primeiro capítulo, são espetáculos compostos por jogos com cenas independentes (sem conexão obrigatória entre elas para compor uma história), com duração de até dez minutos. Os formatos competitivos como o Teatro-Esporte, o *Match* de Improvisação e o *Catch* de Impro também se enquadram na categoria *short form*.

permitir que os estudantes trabalhassem diante e com uma plateia, sem temer o fracasso nas improvisações.

Achatkin (2010) também aborda e apresenta trabalhos com o *Secret Improshow*,⁹⁸ de Johnstone, como o *Improshow Hallo aus Berlin*⁹⁹ e o *ImproShow*. Esse segundo, usando apenas a palavra-chave *ImproShow*, foi criado como uma proposta de apresentação sintética do espetáculo *Teatro-Esporte*, que comemorava cinco anos de apresentações em projetos no SESC.

No Brasil, há diversos grupos que colaboraram com a popularização da *Impro*, realizando apresentações com a estrutura de *ImproShows*. Por exemplo, o espetáculo *Z.É. – Zenas Emprovisadas*, um projeto dos atores Fernando Caruso, Gregório Duvivier, Marcelo Adnet e Rafael Queiroga. Esse espetáculo teve início em 2003, com seus criadores no elenco fixo e recebendo improvisadores convidados a cada apresentação. Em 2004, o espetáculo foi contemplado com o Prêmio Shell de Teatro, na categoria especial, como projeto inovador e qualidade de sua proposta de trabalho.¹⁰⁰

Outro exemplo é o espetáculo *Improvável*, da Cia. Barbixas de Humor. Estreado em 2007, o espetáculo já foi assistido por mais de um milhão e cem mil espectadores. A Cia e seus espetáculos, criados por Anderson Bizzochi, Daniel Nascimento e Elídio Sana, têm no elenco fixo de *Improvável* os seus criadores.¹⁰¹ E assim como no *Z.É.*, contam sempre com convidados para exercer a função de um quarto jogador e de MC das apresentações. O grupo se popularizou pela postagem de jogos das apresentações em seu canal no *Youtube*, que já conta com mais de três milhões e seiscentos mil inscritos. São, pois, grandes incentivadores para o início da carreira de improvisadores no Brasil, na última década. Constata-se isso a partir de depoimentos de estudantes e integrantes dos projetos no IFTO e de colegas improvisadores de diversas partes do país, os quais tive a oportunidade de conhecer durante essa pesquisa. Entre esses improvisadores, há participantes de espetáculos com a estrutura de *Improshow*, por exemplo, o “3, 2, 1... cena”, da Cia. Jogo da Cena, dirigido por Ian Soffredini e Família Improclube Show da Cia. de Teatro Improclube, dirigido por Michelle Gallindo, ambos de São Paulo, SP.

⁹⁸ Observamos que Achatkin (2010) apresenta uma grafia para esse termo diferente de Dudeck (2013), assim como podemos ver formas diferentes como: *Improshow*; *Impro-show*; *ImproShow*; *Impro Show*. Portanto não há um registro oficial desse termo enquanto formato.

⁹⁹ Em referência ao método de ensino utilizado pela escola ao próprio nome do programa que foram desenvolvidas as apresentações.

¹⁰⁰ Disponível em: https://www.shell.com.br/sustainability/shell-theatre-awards/previous-winners/jcr_content/par/relatedtopics.stream/1431084225085/34528477e1ddb098516892dc12c454764d407/historico-de-vencedores-pst.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.barbixas.com.br/nossa-historia/>. Acesso em: 2 abr. 2022.

O próximo subitem aborda as apresentações realizadas pelo GuruImpro, no formato Improshow, intitulado “Impróprio”.

4.2.1.1 Improshow Impróprio com o GuruImpro

O *Impróprio* é um espetáculo bastante simples de ser montado, levando em consideração as diversas possibilidades de estruturas para espetáculos de Impro. É um espetáculo composto basicamente de jogos de Impro, que tem a figura do MC como intermediador entre jogadores e a plateia, que sugere os temas e títulos para cada jogo. Dessa forma, pode-se caracterizá-lo como um Improshow.

Alguns dos estudantes já haviam vivenciado a prática do Teatro-Esporte na disciplina de Improvisação 2 e outros que assistiram as apresentações na disciplina mostraram interesse de colocar isso em prática. Na época, conseguimos marcar uma apresentação em um bar, estilo *pub*, que havia inaugurado há pouco tempo em Gurupi, chamado Caju Conceitual Bar. Era uma chance que tinha potencial para marcar outras apresentações. A cidade com grande influência da música sertaneja, até então, não tinha um estabelecimento com público e músicas com um caráter mais alternativo, fora alguns poucos voltados para o rock. Nossa ideia, além de experimentar a Impro nesse tipo de ambiente também era de arrecadar fundos para o grupo – na ocasião não contávamos com auxílio financeiro do IFTO.

Como estávamos no início do projeto, ainda trabalhávamos os conceitos básicos da Impro. Embora nos treinamentos já fizéssemos propostas de divisões de equipes voltadas para o formato competitivo para prática de jogos de Impro, o grupo ainda não estava familiarizado com o formato. Optamos, então, pelo formato de Improshow, com todos os jogadores dispostos e eu mesmo como MC, apresentando os jogos e convocando a quantidade de jogadores necessários para cada jogo. Assim os jogadores que se sentissem à vontade se dispunham na área determinada para o jogo.

Intitulamos a apresentação de “Impróprio”. Como figurino utilizamos camisas de cores variadas, sem estampas, e uma gravata como acessório diferencial do cotidiano do ambiente da apresentação. Não utilizamos nenhum objeto ou elemento cenográfico,¹⁰² além dos elementos já dispostos no bar. Para nossas intervenções ao longo da noite, fora o trabalho corporal e vocal dos jogadores, os únicos elementos extras da rotina eram o pequeno espaço

¹⁰² Durante um ano, o grupo trabalhou dessa forma, sem a utilização de cenários, nem objetos cênicos. Esses só foram utilizados pela primeira vez no ano seguinte, ao montarmos o *Match* de Improvisação, no estilo “com objeto”.

que era liberado para o jogo e uma sirene tocada pelo celular do responsável pelo bar, que sinalizava o início de cada intervenção.

No treinamento no dia da apresentação, minha maior preocupação era deixar o grupo tranquilo em relação às expectativas sobre a apresentação. O ambiente não apresentava as condições necessárias para uma apresentação teatral convencional, nem pela estrutura, nem pela dinâmica em que o público se encontraria. A atmosfera era uma mistura de ansiedade e euforia no grupo. O elemento principal disso tudo é que estávamos todos nos divertindo. O prazer da estreia de um grupo recém-formado, naquele momento, superou os pensamentos sobre as condições não apropriadas para a apresentação.

Em certa medida, isso foi possível, principalmente, pelo desenvolvimento da espontaneidade e da confiança mútua trabalhados na Impro. Os jogadores sentiam prazer ao realizar os jogos nos treinamentos. O pensamento era de se divertir mais uma vez com esses jogos, porém em um ambiente real, diferente de uma sala de aula e com pessoas diferentes.

Os treinamentos eram pautados nas propostas da Impro em associação com a prática esportiva de Luana Proença (2013):

Tendo em mente o paralelo ao esporte, visualizei pontos em comum com o teatro que o esporte poderia ser mais preciso, principalmente para otimizar o tempo de trabalho:

- desenvolver o espírito de equipe;
- trabalhar destreza e habilidades motoras;
- praticar a presença e prontidão;
- criar referência do corpo presente e alerta do jogo esportivo para o jogo teatral;
- treinar foco, olhar, visão de jogo e espaço; e
- proporcionar prazer e divertimento em grupo (p. 68-69).

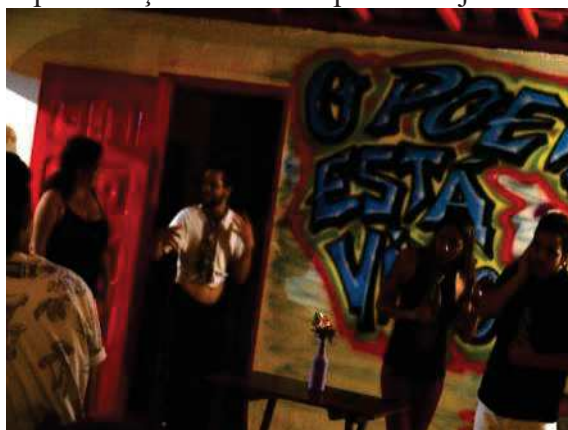
Nesse sentido, a proposta era de criar uma atmosfera de aprendizado e entrosamento entre os integrantes do grupo. O espírito de grupo alcançado baseou-se não somente no fato de estarem experienciando algo novo, mas também na própria dinâmica dos treinamentos, que trazia diversos momentos de descontração, sem perder o foco do trabalho.

Chegamos ao local por volta das 21h, horário combinado para a apresentação, com o bar iniciando um certo movimento. Não tínhamos um lugar para nos prepararmos e aquecermos. A adrenalina já estava alta com a correria do IFTO até o bar. Então fomos até a calçada em frente ao bar para colocar a respiração no lugar e buscarmos sintonia entre o

grupo, com formação em roda de mãos dadas. Fizemos alguns exercícios para aquecimento vocal e jogos de escuta, resposta e integração do grupo, com o vulcão e a bala argentina.¹⁰³

Apesar de todos perceberem que o ambiente não apresentava estrutura propícia para apresentações cênicas, o objetivo era que eles fizessem uso dessas adversidades para o jogo, sobretudo se divertissem do início ao fim. Segundo Copeau (2002, *apud* MUNIZ, 2015), “O humor do improvisador, sua disposição pessoal quando entra em cena e lança seu primeiro olhar para o público, tem uma grande importância.” A escolha do formato de um Improshow baseou-se na sua simplicidade, de forma que os improvisadores não tivessem de se preocupar nem com um roteiro, nem com uma estrutura mais elaborada de um espetáculo, preocupando-se apenas com as regras de cada jogo. Assim, o foco de atenção deveria ser na relação com o espaço, seus colegas, o público e seu próprio divertimento durante o acontecimento cênico.

Fotografia 1 - Primeira apresentação do GuruImpro no Caju Conceitual Bar – 26/04/2017



Nota: da esquerda para a direita: Cleide, André, Lettícia e Cleomar.

Fonte: <https://www.facebook.com/guruimpro/photos/ms>.

Na imagem acima estão, à direita, a estudante do 1º período Lettícia e o egresso Cleomar, à esquerda o Prof. André, preparado para entrar em cena, se necessário, e a egressa Cleide, que não fazia parte do grupo. Optei por apresentar essa imagem com a Cleide, como exemplo das situações a que os jogadores estavam sujeitos que, dificilmente, ocorreriam em uma sala convencional de apresentação. No momento apresentado pela Fotografia 1, Cleide conversava tranquilamente com André, que se dividia entre dar atenção à conversa e sua função como jogador, pronto para entrar a qualquer momento em cena.

¹⁰³ ‘Ela consiste em um jogo de energia em roda, assim como o Vulcão, mas com o uso de palavras específicas, aonde cada uma vem acompanhada de um movimento que dita a ação que será executada pelo próximo jogador durante o jogo, sem nunca perder o fluxo da energia.’ Os movimentos são nomeados de: YA; RONDON; AIII; FRIZ; ZAP; AIA. (FERREIRA, 2015, p. 53 54)

Em uma das intervenções, tivemos que lidar com uma ação de um dos jogadores, que causou certo constrangimento ao público, deixando os demais jogadores surpresos e sem reação para resolver a situação. O jogador iniciou a cena sentado ao chão e escorado na parede, simulando um movimento de masturbação. Apesar de ser um bar alternativo, frequentado em grande parte por jovens, percebeu-se em parte do público o estranhamento. A plateia percebeu e julgou que, de fato, aquela ação não era necessária. Era mais do que um julgamento moral de censura de uma ação inapropriada, o que a tornou inadequada foi a real percepção de que haveria outras possibilidades mais interessantes para se dar início à cena. Nesse sentido, a ansiedade levou o jogador a se fazer valer de uma ação, a seu ver, impactante, em vez de apresentar uma proposta óbvia e interessante. Ficou claro que alguns elementos precisariam ser mais bem trabalhados com esse grupo. Como propõe Keith Johnstone (1999, pág. X, tradução nossa), ao dizer: “Eu incentivo as pessoas negativas a serem positivas, pessoas inteligentes a serem óbvias e pessoas ansiosas a não fazerem o seu melhor.”¹⁰⁴

Apesar das adversidades contornadas, todos saíram bem animados das intervenções, que foram cinco ao longo da noite, com intervalo de dez minutos entre cada uma. Tivemos bom retorno da plateia, que interagiu bem comigo, enquanto MC, solicitando temas para as improvisações, e com os jogadores durante as cenas.

A proposta inicial, como já dito, tinha potencial para mais apresentações periódicas, porém só fizemos mais uma, no mês seguinte, apenas substituindo a gravata de acessório por um faixa de T.N.T. azul que os jogadores amarravam em seu corpo.

Fotografia 2 - Apresentação Impróprio no Caju – 10/05/2017

¹⁰⁴ I encourage negative people to be positive, and clever people to be obvious, and anxious people not to do their best.



Nota: da esquerda para a direita: Denise, Geovanna, Cleomar, Tainara, Lucas e Kamilla.
Fonte: arquivo pessoal.

Depois disso nos apresentamos nesse mesmo bar, no dia 24 de fevereiro de 2018, em um festival cultural – Festival Laranjeiras –, realizado ao longo de um dia inteiro. As apresentações artísticas iniciavam à tarde com atrações até o final da noite. Nesse evento, artistas locais tinham um palco aberto para recitar poemas, apresentações musicais e *performances*. O evento começou pela manhã com espaço para tatuadores, artesãos e demais expositores venderem seus trabalhos. Ao longo da tarde e noite, ocorriam as apresentações.

Nessa época já tínhamos cartão de apresentação com os telefones de contato e redes sociais do grupo, visando a contratação de apresentações em eventos. Dessa forma, poderíamos fazer a publicidade do grupo ao longo do evento que durou todo o dia. Como era um ambiente de festa, optamos novamente pelo formato de Improshow, mesmo tendo realizado diversas apresentações no formato do Teatro-Esporte. Ou seja, mais uma vez, a relação com o espaço, sobretudo o humor em que se encontrava a plateia, foram determinantes para a escolha do formato. Nesse mesmo mês, havíamos estreado na V MUTUCA uma nova concepção estética para as apresentações de Teatro-Esporte, baseada no “Xou da Xuxa”. Optamos por trabalhar de forma mais caricata com o figurino. Assim, todos os integrantes do grupo se maquiaram e usaram saias e pompons como as paquitas.

Observe a atmosfera do grupo na Fotografia 3:

Fotografia 3 - Figurinos das intervenções no Festival Laranjeiras



Nota: da esquerda para a direita: Cleiciane, Raquel, Leonardo, Brenno, Kamilla, Tainara, Lucas, Geovanna, Denise e Letícia.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/BfoUzFGg2xa/>

Essa apresentação foi trazida para essa escrita a título de expor o processo de elaboração da proposta estética adotada pelo grupo nesse período. Essa proposta tornou-se potente nas apresentações na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e uma escola municipal de ensino fundamental (ambas essas serão detalhadas adiante). A apresentação na APAE, assim como diversas outras, foram realizadas em espaços sem palco italiano no formato do Teatro-Esporte.

Uma semana depois da segunda apresentação do GuruImpro no bar já citado, realizamos nossa primeira apresentação por convite, na sede da Associação dos Professores Universitários de Gurupi (APUGSSInd). Tratava-se de uma atividade cultural na programação do evento do “Dia Internacional de Combate à Homofobia”, realizada no dia 17 de maio de 2017. Dessa vez teríamos uma plateia voltada para a apresentação, sem as interferências sonoras e visuais de uma apresentação em um bar. No entanto, ainda não seria uma apresentação na qual o público iria ao local especificamente para ver um espetáculo. Ela ocorreu na abertura de uma rodada de palestras sobre o tema homofobia, em que também fui convidado a falar sobre o tema, após a apresentação.

Esse evento foi realizado em um pequeno salão, utilizado como auditório, onde tivemos para a apresentação um pequeno espaço entre o público e a mesa das palestras. Diferentemente do bar, onde havia intervalos entre os jogos em um formato de intervenções

ao longo da noite, na abertura desse evento; apresentamos três jogos de maneira sequencial no formato de um pequeno Improshow.

Em função do curto espaço de tempo entre as apresentações e os jogadores ainda estarem no processo de aprendizado das técnicas da Impro, optamos por fazer a apresentação com temas livres dados pelo público. Não direcionamos o discurso para temas específicos sobre a homofobia, visto que necessitaríamos de treinamentos e estudos sobre questões relacionadas ao tema a algum assunto específico e formas de abordagem para improvisar isso, sem a utilização de estereótipos e ações que poderiam até mesmo reforçar aspectos homofóbicos e causar desconforto entre jogadores e plateia, a exemplo do ocorrido na cena com a masturbação na estreia no bar.

Apesar de não ser nosso objetivo improvisar a partir da temática do evento, contávamos com a possibilidade e estávamos abertos para jogar com o tema caso surgisse espontaneamente da plateia. Sobre esse tipo de possibilidade de intervenção do jogo, Vera Achatkin (2010) pontua que:

Exagero ou não, certo é que o Teatro-Esporte não quer provar ou afirmar nada para ninguém. Ao contrário, o que propõe é um constante experimentar de possibilidades, levando o público a enxergar diferentes ângulos de um mesmo problema e, às vezes, a se surpreender com as soluções (p. 143).

A autora refere-se ao formato do Teatro-Esporte que era a base de meu trabalho com o grupo, embora nessa apresentação não tivéssemos ainda seguido especificamente essa forma. No entanto, conceitos como *status*, espontaneidade, aceitação e habilidades narrativas, desenvolvidos por Johnstone na metodologia do Sistema Impro, estavam presentes em todos os nossos treinamentos.

Apesar de nosso receio e expectativa, o tema homofobia não foi sugerido em nenhum momento pela plateia. Esse sentimento inicial foi importante para despertar a atenção e energia no grupo que, dessa vez, não teria de lidar com interferências externas e teria uma plateia focada na apresentação. Diante da resposta positiva da plateia, que participava pela primeira vez de uma apresentação de Impro, os jogadores aumentaram sua motivação e expectativa para uma apresentação de Teatro-Esporte, com maior duração em um palco italiano.

Isso começou assim, segundo o Guia do I.T.I.:

O *Theatresports*, como conhecemos agora, foi apresentado pela primeira vez publicamente em 1977 por um grupo de estudantes universitários que mais

tarde formaram o The Loose Moose Theatre Company em Calgary, Canadá. Rapidamente ele se tornou um fenômeno! O público não conseguia acreditar no que estava vendo. Artistas destemidos estavam assumindo riscos enormes criando um show do nada (I.T.I., 2017, p. 13).

Naturalmente, a apresentação do GuruImpro não teve o impacto causado pela primeira apresentação pública do Teatro-Esporte. Embora a linguagem da Impro tenha crescido consideravelmente no Brasil, nas últimas décadas, grande parte do público só tinha referências e havia assistido apresentações em programas de TV ou vídeos pela internet. Esse público não tinha a experiência presencial de um espetáculo de Impro, ainda mais no incipiente movimento cultural do estado do Tocantins, para onde me mudei em 2009. Até então, só tive conhecimento e acesso a duas sessões do espetáculo *Improvável* da Cia. Os Barbixas de Humor, na inauguração do Teatro Sesc Palmas, neste mesmo ano. Até então, especificamente em Gurupi, o GuruImpro, o único grupo de Impro do estado, uma vez que o ImproMédio seria criado no somente no ano seguinte.

Em 18 de novembro de 2017, com o grupo de dança Interventores, também do IFTO, realizamos uma apresentação na Escola Municipal Antônio Almeida Veras, em Gurupi, na semana dedicada ao Dia da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro. Pelos mesmos motivos apontados para a apresentação na APUGSSind no dia Internacional de Combate à Homofobia, optamos por jogar com temas livres em vez de focarmos no tema do evento. Sabíamos que se tratava de uma escola de ensino fundamental, porém imaginávamos que nosso público seria de jovens entre 13 e 14 anos. No momento em que estávamos nos organizando para a apresentação, em um pequeno espaço coberto, próximo ao refeitório da escola, fomos informados de que se tratava de crianças entre oito e dez anos de idade. Devo ressaltar que fomos muito bem recebidos pelos servidores da escola e que, mesmo com o pequeno impacto de repensar na hora da apresentação como seria o diálogo com esse público, estávamos prontos e dispostos a enfrentar o desafio. Como nesse dia poucos integrantes do GuruImpro tiveram disponibilidade para se apresentarem, decidimos não adotar o formato competitivo. Então, fizemos no formato de Improshow, realizado nas apresentações no CAJU, com o nome “Impróprio”, que, por motivos óbvios, não nos apresentamos com esse nome. Nesse dia tivemos um elenco todo feminino.

Assim, nossa maior preocupação não era de realizar cenas inapropriadas para a faixa etária do público, mas de como explorar a comicidade com o público infantil, visto que, na maioria dos jogos, os improvisadores se faziam valer de trocadilhos e jogos de movimentos e palavras que, provavelmente, não seriam compreendidos pelas crianças ali presentes.

Sobre uma experiência semelhante a essa de improviso dentro do improviso, Achatkin observa que:

O Teatro-Esporte não é um espetáculo pensado para crianças. Ele exige capacidade de abstração e trabalha muito com figuras de linguagens (há também toda uma série de jogos específicos, que lidam com conceitos gramaticais) que a criança não consegue acompanhar, seja por estágio maturacional, seja por falta de conhecimento escolar (ACHATKIN, 2010, p. 201).

O desafio estava posto, embora tivéssemos conversado sobre essas questões no curto tempo que tivemos para repensar a apresentação, num impulso inicial do que já vinham sendo trabalhados em nossas apresentações, as jogadoras repetiam as mesmas piadas e *gags* usadas em outras apresentações com públicos distintos, mas que não alcançavam a compreensão das crianças. Houve algumas trocas de olhares entre nós quando percebíamos que as crianças não estavam acompanhando a cena. Todavia, ainda no primeiro jogo, as improvisadoras conseguiram perceber potências lúdicas possíveis para a cena.

Entre os jogos, quando solicitava temas para as crianças, também tentei abordá-las com mais descontração, brincando com os momentos de algazarra, em que todas davam, ao mesmo tempo, as sugestões de tema e centrando-as para concentrarem-se e não conversarem durante a cena. Principalmente pela falta de acústica, por se tratar de uma área aberta, essa euforia das crianças de participar da dramaturgia da apresentação, propondo temas, também atingiu as improvisadoras que, a cada entrada, ousavam mais em romper a quarta parede, propondo pequenos diálogos e perguntas das personagens diretamente para as crianças.

Fotografia 4 - Apresentação na Escola Municipal Almeida Veras



Nota: Brenno, Profª Marli, Geovanna, Cleiciane, Kamilla, Tainara e Letícia.
Fonte: arquivo pessoal.

4.2.1.2 Improshow com o ImproMédio

Assim como o GuruImpro, o ImproMédio também realizou apresentações no formato Improshow. Grande parte das apresentações do grupo foram para estudantes do ensino médio no *campus* Gurupi e em eventos em escolas públicas do município.

Entre os dias 3 e 7 de junho de 2019, foi realizada no *campus* Gurupi a II Semana do Meio Ambiente, coordenada pelo Prof. Ademil Domingos. O evento foi essencialmente direcionado para os estudantes do ensino médio. Assim como o professor Ademil, que é da área de Biologia e atua nos cursos de ensino médio do *campus*, muitos professores desses cursos já conheciam o trabalho desenvolvido pelo ImproMédio. O contato em sala de aula com esses estudantes e a possibilidade de diálogo e identificação desses estudantes, apresentando para seus próprios colegas, foram alguns dos elementos que despertaram o interesse de convidar o ImproMédio para se apresentar nesses eventos. Além disso, a maioria dos integrantes do ImproMédio eram estudantes engajados que participavam não só do projeto de extensão, mas também na organização e apresentações de trabalhos em diversos eventos científicos promovidos no IFTO. Esse evento não tinha programação cultural, não

dispunha, pois, dos espaços específicos para apresentações cênicas no IFTO. A apresentação foi realizada em um pequeno auditório, também utilizado como sala de aula. Os jogadores se posicionavam em um pequeno espaço, sem palco nem tablado, à frente do público. Com tamanho do espaço para o jogo, um tempo de cerca de 30 minutos para a apresentação e a própria indisponibilidade dos demais integrantes do grupo, tivemos apenas cinco jogadores para essa apresentação – por isso tivemos de fazer no formato de Improshow.

Esse formato proporcionou mais liberdade para os jogadores se arrisquem e proporem cenas. Jogos como o Cenas e o Transforma permitem que todos joguem, entrando e propondo pequenas cenas, conforme surge uma ideia. Demais jogos, como o Troca, podem iniciar com uma dupla, mas com a abertura de outros jogadores entrarem na cena, caso julguem necessário. Com um número pequeno de jogadores e sem divisão de equipes, como nos formatos competitivos, percebia-se que havia mais atenção no jogo, vinculada à responsabilidade de não deixar que os colegas fizessem tudo sozinhos. O espírito colaborativo dos jogadores estava potencializado na apresentação. A vibração da plateia, num espaço mais intimista, com propostas de situações inusitadas, também colaborou para a elevação da energia dos jogadores.

A professora Áurea do curso técnico em edificações observou que a transformação dos estudantes em cena e as atividades do projeto colaboram no desenvolvimento dos estudantes:

O que me surpreende mesmo nesses meninos é que quando... você não imagina que aquele aluno que às vezes é tímido consegue se soltar naquele ambiente de palco, né? Não sei se eles se transformam, são outras pessoas, né? E eles desenvolvem outras habilidades. E como eu pego eles no primeiro ano, na mudança do oitavo ano para uma outra escola, que muda muito a rotina deles, a gente vê assim. Nos primeiros meses, eles vêm fechados, e aí quando eles começam a ter acesso a esse tipo de projeto que o IF proporciona para eles, eles começam a melhorar as relações sociais, de timidez de interação. E eu acho que isso é um ganho muito grande, não é? De uma maneira geral, na formação não só como profissional, mas como pessoa pessoal mesmo (Entrevista cedida pela Prof^a Aurea Dayse).

Fotografia 5 - Improshow com o ImproMédio



Nota: Ana Clara, Milton (camisa branca) e André (camisa vermelha).
Fonte: arquivo pessoal

Assim como o Prof. Ademil, a Prof^a Áurea também promoveu, no início do semestre letivo de 2020, uma atividade envolvendo uma apresentação do ImproMédio. Nesse caso, foi uma ação específica de um projeto desenvolvido pela professora em escolas públicas da periferia de Gurupi. Estudantes com faixa etária entre cinco e seis anos foram levados para conhecer as dependências e atividades desenvolvidas no IFTO. Como abordado sobre a apresentação do GuruImpro na Escola Municipal Almeida Veras, também não estávamos preparados para um público tão jovem.

O desafio do ImproMédio, habituados a se apresentarem para estudantes, assim como eles, do ensino médio, era trazer para as cenas elementos infantis, de uma maneira acessível para o entendimento das crianças. Nesse período, eu já estava afastado para o doutoramento e havia muitos integrantes novos no grupo, que continuou tendo Lucas e Léo à frente dos treinos. Na ocasião, eu me encontrava no *campus* e fui o MC da partida, estabelecendo o diálogo com as crianças e orientando os jogadores sobre a dinâmica das cenas para aquele público. Aos poucos os jogadores foram absorvendo o contexto, trazendo referências de desenhos e contos de fadas que foram ganhando a simpatia das crianças que, ao final da apresentação, já estavam se divertindo e interagindo, em meio aos pedidos de silêncio durante as cenas.

Fotografia 6 - Plateia com as crianças e jogadores do ImproMédio em cena



Fonte: arquivo pessoal.

Ainda nesse período, nos dias 13 e 14 de fevereiro de 2020, o ImproMédio foi responsável pelas apresentações da MUTUCA Itinerante, dentro da programação da IX MUTUCA. A proposta era levar parte do evento para escolas públicas de Gurupi. Foram realizadas uma apresentação do Improshow no Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho (Aryzinho) e outra no Centro de Ensino Médio de Gurupi (CEM). Pude acompanhar as duas, mas como MC apenas no CEM. Lucas, do GuruImpro e treinador do ImproMédio, foi o MC no Aryzinho.

Sobre essa ação proposta pela coordenação do evento e realizada pelo ImproMédio, a professora Áurea também destacou a sua relevância:

Uma coisa, assim, que eu acho super, superlegal agora da MUTUCA. Porque saiu daqui, sabe? Que não ficou só aqui. Porque a gente sabe o que vocês produzem e tem muita qualidade, né? Agora, em termos de artes mesmo. Mas dessa vez conseguiram mostrar, conseguiram compartilhar com a comunidade de Gurupi, o que a gente produz aqui. (Entrevista concedida pela Profª Áurea Dayse).

Fotografia 7 - Apresentação do ImproMédio no Aryzinho



Fonte: arquivo pessoal.

Segundo a estudante Keileyane Duarte, do CEM de Gurupi: “a apresentação foi muito interessante, engraçada; eles têm muito talento. Dá vontade de estudar no IFTO; eles

transmitem alegria e sabem interagir com o público.”¹⁰⁵ Ressaltando assim um dos objetivos do projeto enquanto ação extensionista, de colaborar com a difusão cultural na cidade. Além do reconhecimento das ações do IFTO e do curso de Teatro, para a promoção do interesse e ingresso da comunidade na instituição. E antes de adentrar no trabalho dos grupos com o Teatro-Esporte, apresento mais uma fala da Prof^a Áurea sobre a relevância dos projetos na comunidade de Gurupi:

Todo mundo precisa se abastecer de cultura também. E é importante porque a gente vê o tanto que é escassa, aqui em Gurupi. Aqui no Tocantins de forma geral. E aí quando a gente consegue promover o diálogo e a gente mostra aqui que esses alunos que são daqui. Mas a gente conseguir atuar, a habilidade de improvisar mesmo. Isso é, eles levam pra vida isso. O improvisado é assim, “óh, estou aprendendo a me virar”. É isso que isso promove para os meninos. Quando você mostra isso para a comunidade, que é possível para o aluno. Quer dizer, eu trabalho nos bairros periféricos daqui. Que de lá sabe que ele pode vir para uma escola pública como essa, ter acesso a atividades como essa, ter acesso à cultura. Isso pra mim é um grande ganho para a comunidade, pra uma cidade. (Entrevista da Prof.^a Áurea Dayse)

4.2.2 O Teatro-Esporte

O Teatro-Esporte, como dito, é um formato competitivo de cenas de improvisação, criado por Keith Johnstone. Precursor nessa proposta de unir elementos de competição esportiva com o teatro, que mais adiante inspiram outros improvisadores e companhias a criarem outros formatos com a mesma base, como o *Match* de Improvisação, de Leduc e Gravel, e o *Catch* de Impro, do *Inédit Théâtre* - formatos que também serão descritos neste capítulo. Além de inspirar o programa de TV *Whose Line Is It Anyway?*, no Reino Unido e Estados Unidos, tão popular que levou quase 20 países a criarem seus próprios programas com as mesmas bases. No Brasil foram apresentados os programas *Quinta Categoria*, entre 2008 e 2011, pela MTV, que teve em seu elenco a Cia. de Comédia Os Barbixas e o *É Tudo Improvisado*, com quatro temporadas, entre 2010 e 2019, pela Rede Bandeirantes (Band), que também teve em seu elenco a Cia. Os Barbixas, além de integrantes da Cia. Jogando no Quintal – ambos os grupos destacados por Dudeck (2013), em sua biografia de Johnstone, como representantes da Impro no Brasil. O Jogando no Quintal é também responsável pela criação de um espetáculo com palhaços, nos moldes do Teatro-Esporte.

¹⁰⁵ Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/noticias/ix-mutuca-e-realizado-em-gurupi>. Acesso em: maio 2022.

Segundo Dudeck (2013), o Teatro-Esporte foi o grande responsável pela propagação do Sistema Impro pelo mundo. Inspirado pela dinâmica das lutas livres profissionais britânicas; já no Canadá, com seus estudantes de teatro da Universidade de Calgary, também integrantes de sua companhia *Loose Moose Theatre*, Keith propõe uma competição entre equipes de improvisadores que tem o público como parâmetro para a eleição das melhores cenas. Apesar de suas primeiras inspirações com os elementos da luta livre para o teatro terem ocorrido ainda quando atuava como professor e diretor no *RCT Studio*, em Londres, na década de 1960, a censura dominante no país não lhe permitiu colocar suas ideias em prática. Elas foram, assim, concretizadas mais de dez anos depois no Canadá.

Nos já citados *Secret Impro Shows*, tivemos os primeiros experimentos com o que no futuro se configuraria como o Teatro-Esporte. No final das apresentações, Johnstone propunha uma pequena competição entre equipes, intitulada de *No-Block Theatresports*. Nela, se o membro de uma equipe bloqueasse uma proposta na cena, a equipe adversária podia gritar “bloqueio!”. Caso aceito pelo MC, a equipe adversária tomava a vez na cena. Esse tipo de competição já era utilizado em sala de aula por Johnstone para incentivar seus alunos a aceitarem as ofertas dos demais (DUDECK, 2013, p. 121).

A primeira apresentação pública de Teatro-Esporte ocorreu em fevereiro de 1978, no *Pumphouse Theatre*, com uma disputa entre o Moose Team x Moosettes. A primeira era composta por integrantes da Cia. *Loose Moose*, de Johnstone, que já se apresentava nesse teatro desde o ano anterior; e a segunda, por membros recentes da Cia. No Brasil, as propostas de Johnstone chegaram em 1997, por intermédio da atriz jogadora e pesquisadora Vera Cecília Achatkin (cf. CONCEIÇÃO, 2010; HÉRCULES, 2011, *apud* CARVALHO; FARIA, 2012). O espetáculo Teatro-Esporte, dirigido por Achatkin, estreou no dia 4 de abril de 1997, no Teatro Alceu de Amoroso Lima, em São Paulo.

Segundo Achatkin (2005, *apud* HÉRCULES, 2011), seu primeiro contato com o Teatro-Esporte foi por meio de um programa televisivo, em 1986, durante um tempo em que ela esteve na Dinamarca. Apesar do estranhamento inicial, sobre um espetáculo totalmente pautado na improvisação, ela e o diretor alemão Volker Quandt foram responsáveis pelas primeiras apresentações de Teatro-Esporte na Dinamarca, em 1988. Somente em 1996, ela retornou ao Brasil para, então, começar a desenvolver seu trabalho com as técnicas de Keith Johnstone, até então não intituladas de Sistema Impro. Ela foi a primeira brasileira habilitada pelo *Internacional TheatreSports Insitute* – que concede a licença para desenvolver o Teatro-Esporte e demais formatos criados por Johnstone, como o *Gorilla Theatre* e o *Micetro Impro*.

A mesma licença concedida ao GuruImpro e ImproMédio, em 2019, para o desenvolvimento de propostas educacionais com o Teatro-Esporte.

Achatkin (2010) apresenta em sua tese doutoral cinco versões oficiais do Teatro-Esporte:

1 – Teatro-Esporte Regular: consiste em cenas livres, com penalidades apontadas tanto para os jogadores, que podem até ser expulsos, com a aplicação de um cartão vermelho, quanto para o público. As cenas são julgadas por um ou mais juízes convidados;

2 – Partida Revisada: o time vencedor de um dos desafios da partida fica sem jogar duas rodadas, possibilitando a reação do time com menos pontos;

3 – Partida de Desafios: os próprios times propõem os desafios aos adversários, sem cenas livres e contagem de tempo;

4 – Partida de Desafios dos Juízes: os desafios são propostos exclusivamente pelos juízes; e

5 – Partida Dinamarquesa: o juiz explica as regras para a plateia e aponta as faltas cometidas pelos jogadores. Contudo, é a plateia quem decide qual a equipe campeã, por meio de votação.

A autora ressalta a popularidade da partida dinamarquesa, embora não seja apreciada por Johnstone, por ter grande tendência da plateia em votar em seus jogadores favoritos, independentemente da qualidade das cenas. Uma possibilidade apontada nesse contexto é um modelo misto entre a Partida Regular e a Dinamarquesa, ficando o primeiro tempo da partida com pontuação ditada pela plateia e o segundo tempo pelos juízes.

No trabalho desenvolvido com o GuruImpro e o ImproMédio, não nos ativemos a versões ou regras específicas do Teatro-Esporte para a realização das partidas. Os jogos realizados eram previamente acordados entre o grupo. Em sua grande maioria, eram extraídos de vídeos do *Youtube* da Cia. Barbixas de Comédia. A grande maioria dos estudantes tinha apenas essa referência de teatro de improviso, antes de minha apresentação das técnicas e conceitos do Sistema Impro, base do trabalho dos Barbixas, e do Teatro-Esporte de Johnstone.

O que caracterizava as apresentações como uma proposta de Teatro-Esporte era a estrutura e os integrantes do espetáculo, sempre com a competição entre duas equipes, a figura do MC, que também exercia a função de juiz, assistentes de palco e a participação da plateia na sugestão de temas e votação das cenas. Nesse último item, podemos dizer que adotávamos a Partida Dinamarquesa, pois toda a pontuação era ditada pela plateia, por meio de cartões, representando as cores das equipes, que eram distribuídas pelos(as), assistentes de palco no início das partidas. Em relação às faltas, não eram contabilizadas como tal, mas

serviam de alerta para o andamento dos jogos. Ao final de cada rodada, o MC/juiz, representado por mim, na maioria das apresentações, apontava questões cênicas, como o posicionamento em cena, o volume da voz e questões técnicas tidas como faltas na estrutura regular do Teatro-Esporte, como falta de escuta, bloqueio, uso de termos ofensivos, etc.

A seguir trataremos de algumas apresentações em espaços e eventos diversos e suas especificidades.

4.2.2.1 Uma Partida de Teatro-Esporte com o GuruImpro

Algumas semanas após a segunda apresentação no Caju e na APUGSSind, o GuruImpro foi convidado a apresentar no I Palco-RU (Restaurante Universitário), organizado pela Coordenação de Cultura e Extensão da UFT – *campus* Gurupi. O projeto tinha como proposta apresentações culturais periódicas no RU durante o horário de almoço. Dessa forma, o GuruImpro faria uma curta apresentação no espaço reservado para essas ações no RU.

Novamente, o grupo deparou-se com a possibilidade de apresentação em um local não convencional para a prática do Teatro-Esporte. Diferentemente do Caju, onde nosso objetivo, embora não alcançado, era arrecadar fundos, além de divulgar o trabalho para possíveis contatos, a proposta dos organizadores do Palco-RU era iniciar uma parceria na área cultural entre o IFTO e a UFT – o que de fato ocorreu futuramente com as submissões e ações de projetos aprovados em editais pelo GuruImpro.

A apresentação ocorreu no dia 22 de junho de 2017. Havia um pequeno espaço reservado para as ações culturais do evento ao lado da barra de aço que delimitava a fila de acesso ao RU. Nesse espaço, já havia uma caixa de som e pedestais com microfones, utilizados na apresentação musical, que já estava em curso quando chegamos no local. Tivemos de nos organizar em meio a esse material que não tinha para onde ser realocado durante a nossa apresentação. Focamos os poucos treinamentos entre as apresentações no trabalho vocal dos jogadores, já pensando nas experiências passadas e futuras de apresentações em ambientes que exigiriam essa atenção.

Essa prática teve respaldo em Weiner (2015), segundo ele:

(...) desenvolver um trabalho específico de preparação vocal dos atores e / ou de execução das sonoridades da montagem (uso de instrumentos e amplificação da sonoplastia) é um caminho que deve ser considerado a qualquer grupo atento ao desenvolvimento de um espetáculo que lida com

espaços que possuem situações tão características e, ao mesmo tempo, tão distintas (p. 121-122).

Entretanto, um elemento que não levamos em consideração para essa apresentação era a disposição do público no espaço. No bar, o local destinado às intervenções era de frente com o público, como no formato italiano. Já no RU, estávamos posicionados de forma lateral às mesas onde os estudantes se sentavam para almoçar. Apesar de o público ter de direcionar seu olhar para a lateral, era a alternativa mais abrangente, pois, com o formato retangular das mesas, com estudantes sentando-se, exclusivamente, um de frente para o outro, ao adotarmos a posição frontal, metade do público ficaria de costas para a cena. Grande parte das apresentações eram musicais, nas quais o público se atentava mais aos elementos sonoros do que na própria visualização do artista. No nosso caso, assim como na quase totalidade das ações teatrais, era imprescindível que o público observasse as ações dos atores, sobretudo em um espetáculo com participação ativa da plateia que, por diversas vezes, é inspirada pelos próprios jogadores a pensar nos temas propostos para as improvisações. Para essa apresentação, decidimos experimentar o formato competitivo, em que a plateia votaria na improvisação da equipe de que mais gostou. Todos os jogadores usavam camisetas pretas e as equipes se distinguiam com faixas de TNT (tecido não tecido) nas cores azul e verde amarradas em alguma parte do corpo.

Fotografia 8 - Equipe azul



Nota: em cena, Raquel e Lettícia; na reserva, André e Dalberto.

Fonte: arquivo pessoal

Como MC e árbitro dessa partida, fiz uso de um microfone sem fio disponível para apresentar o espetáculo, de forma a convidar a plateia a participar. Em um primeiro momento, as pessoas apenas se viravam em seus assentos para observar as cenas. Ao perceberem sua importância como proponentes e eleitores das cenas executadas pelos jogadores, algumas pessoas que terminavam suas refeições se acomodavam perto dos jogadores, formando uma espécie de semicírculo para assistir e interagir com o espetáculo. Isso também despertou o interesse dos estudantes que estavam sentados do outro lado do RU, que também interagiam de acordo com os comandos executados.

Por mais claro que tenha tentado ser ao explicar a necessidade da participação da plateia, no início da apresentação, esta somente foi percebendo e se manifestando a partir do desenrolar das improvisações e nos momentos quando solicitada a intervir com propostas e opiniões sobre as cenas.

Proença (2013) pondera sobre o modo de participar do Impro:

O Impro, por vezes, coloca o espetáculo também nas mãos de quem o assiste, mesmo que seja em momentos determinados, ao permitir o processo de ver e dar assistência (sem negar que o mesmo aconteça em outras formas de teatro, porém a participação da plateia é mais clara para o profissional e não tanto para o público). Acredito sim, que o Impro é uma forma que nos iguala, aceita e recebe todos como criadores e capazes (p. 25).

Assim como aponta a autora, a função desempenhada pela plateia no espetáculo de Impro é clara para os atores / jogadores, porém nem tanto para a plateia que participa dessa experiência pela primeira vez. Nessa ação apresentada, por exemplo, o movimento de troca de energia entre plateia e jogadores foi nítido, quando a partir da energia despendida pelos jogadores para chamar a plateia, que aceitou participar do jogo e que, por sua vez, gerou novas possibilidades que os jogadores abraçaram com mais vigor a cada jogo feito, encerrando-se, assim, mais uma experiência agregadora e motivadora ao grupo.

Em julho de 2017, o GuruImpro teve a oportunidade de participar do VIII Interfaces Internacional, promovido pelo Grupo de Estudos e Investigações Sobre Criação e Formação em Artes Cênicas (GEAC), da Universidade Federal de Uberlândia, que tinha como tema nessa edição “Improvisação: suportes de jogo nos processos de atuação do ator-performer”.

A proposta era de que os grupos do IFTO apresentassem “desmontagens” de seus processos criativos. O grupo Motirõ apresentou um trecho do espetáculo *O Repouso de Adônis*, que estava sendo remontado pelo grupo, agora com alguns atores diferentes dos da

primeira montagem do grupo; e os grupos SO.PRO. e GuruImpro apresentaram demonstrações de suas propostas distintas de improvisação como espetáculo.

Em 2013, o III Interfaces Internacional da UFU trouxe como tema “A Desmontagem como procedimento artístico pedagógico”. Nessa edição do evento, em que os estudantes e professores do Programa de Pós-graduação em Artes apresentaram desmontagens de seus processos artísticos e artístico pedagógicos, também tivemos a presença da pesquisadora Ileana Diéguez, da Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), do México, que discorreu sobre sua pesquisa sobre o tema durante o evento.

Em virtude dos trabalhos e discussões surgidas a partir dessa edição do Interfaces, a edição de 2017, com o tema “Improvisação”, também trazia como proposta a desmontagem como procedimento de exposição, reflexões e diálogos sobre os trabalhos e processos com improvisação apresentados no evento.

Sobre isso Diéguez (2009) discorre que:

No contexto do teatro mexicano atual, as desmontagens eram consideradas sessões de trabalho em que os criadores cênicos ofereciam ao público especializado – pesquisadores, atores teatrais em geral e alunos de escolas de teatro – momentos do processo criativo, enfatizando alguns mecanismos de construção, e desenvolver reflexões geralmente abertas ao diálogo com o público; ou seja, a desmontagem como evento, como convite a uma visão pública de certos momentos do ato privado do processo criativo: uma espécie de investigação consciente dos mecanismos que sustentam um discurso poético. Nesse contexto, a desmontagem era uma proposta de pesquisa interessada em tornar visível o tecido criativo por meio dos depoimentos, das desconstruções dos próprios criadores (p. 17-18, tradução nossa).¹⁰⁶

Assim, a desmontagem não possui uma forma única e específica. Sua elaboração e execução partem das reflexões e percepções do artista sobre a obra ou processo artístico revisitado, podendo também ser uma revisita de um apanhado de vários trabalhos ou trajetória artística do proponente.

A partir dessa perspectiva o GuruImpro optou por realizar uma pequena demonstração de uma partida de Teatro-Esporte com duração de 15 minutos, seguida de um bate-papo com

¹⁰⁶ En el contexto del teatro mexicano actual, los desmontajes se plantearon como sesiones de trabajo donde los creadores escénicos ofrecían al público especializado - investigadores, teatristas en general y estudiantes de escuelas de teatro- momentos del proceso creativo, enfatizando algunos mecanismos de la construcción, y desarrollando reflexiones que por lo general se abrían al diálogo con los asistentes; es decir, el desmontaje como evento, como invitación a una mirada pública sobre ciertos momentos del acto privado del proceso creativo: una especie de indagación consciente sobre los mecanismos que sostienen un discurso poético. En este contexto el desmontaje fue una propuesta de investigación interesada en hacer visible el tejido creativo a través de los testimonios, desconstrucciones de los propios creadores.

a plateia sobre o projeto em desenvolvimento. Para distinguir as equipes, decidimos utilizar uniformes temáticos, com camisetas com emblemas de super-heróis, que muitos participantes possuíam, formando, assim, a equipe *Heroes* contra a equipe *Dark*, em que os jogadores vestiam camisetas pretas.

Fotografia 9 - Equipe *Heroes*



Nota: Cleomar, Lettícia, Dalberto, Lucas, Raquel e André.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/BiDk0TLgXgl/>

Grande parte da programação do evento nesse ano foi realizada no Museu Universitário de Arte (MUnA). Apresentamos em um pequeno auditório e fizemos nosso aquecimento e concentração em um pequeno pátio que tinha uma porta de acesso direto para a área do auditório onde jogaríamos. Como proposta de desmontagem de nosso trabalho em processo, assumi a figura de MC e juiz nessa minipartida de Teatro-Esporte. Realizamos os três dos jogos que mais treinávamos: só perguntas, troca e transforma:¹⁰⁷

1) Só perguntas: jogo de cenas curtas em que os jogadores só podem conversar por meio de perguntas. Em nossas apresentações, um jogador de cada equipe dá início. É eliminado o jogador que diz algo que não seja de forma interrogativa, repete a mesma pergunta ou faz perguntas que não contribuem para o avanço da cena, como: “O quê?”, “É mesmo?” etc. Imediatamente, o jogador eliminado com o sinal do apito do juiz, que julga a execução das regras, sai de cena, entra outro jogador da mesma equipe no seu lugar. Perde o ponto da rodada a equipe que tiver todos os seus jogadores eliminados primeiro.

Nesse jogo a plateia sugere o lugar onde as cenas se passarão. O juiz, ao perceber o esgotamento dos jogadores com as possibilidades de cenas no primeiro lugar sugerido, pode, durante a rodada, pegar outro lugar com a plateia, entre uma cena e outra. Esse jogo foi escolhido para a abertura de muitas apresentações por se tratar de cenas curtas e dinâmicas e,

¹⁰⁷ Os jogos aqui descritos, assim como grande parte dos jogos praticados no primeiro ano do GuruImpro, foram extraídos de vídeos no *youtube* do espetáculo *Improvável*, da Cia. de Comédia os Barbixas. Por esse espetáculo não ter um formato competitivo, adaptamos sua execução.

ao mesmo tempo, inserir a plateia na competição. Esse aspecto é bem acentuado com a punição imediata, por meio da eliminação ao sinal de um apito, objeto característico de arbitragem esportiva, dos jogadores que infringirem a regra base do jogo. Diferentemente da maioria dos jogos que dispúnhamos nas partidas, esse não era decidido pelo voto da plateia, e a votação é um elemento revelado a partir do segundo jogo, apresentando de forma gradativa o papel de interação da plateia durante o espetáculo;

2) Troca: nesse jogo uma equipe joga de cada vez e, ao final das duas cenas improvisadas, a plateia vota na que mais gostou. Em cada cena se apresentam dois improvisadores, ficando um terceiro de reserva, caso perceba a necessidade de sua entrada na cena. O tema é dado pela plateia e já apresentamos tanto com o mesmo tema para as duas equipes quanto um tema para cada equipe. A cena se inicia e a cada vez, durante a cena, que o juiz diz a palavra “troca”, a última coisa dita ou ação feita por um jogador, antes do comando do juiz, deve ser trocada por outra. O juiz pode dizer “troca” quantas vezes achar necessário para a mesma fala ou ação, buscando explorar possibilidades e encontrar novas potências e elementos que tornem a cena mais interessante ou que a leve para outras definições possíveis, podendo o jogador extrapolar, se for o caso, o realismo da cena, mantendo-se, contudo, dentro do círculo de probabilidades proposto por Johnstone (1999). É um jogo em que o juiz pode explorar as primeiras ideias dos jogadores, ficando com a que achar mais interessante para a cena, exercendo quase que uma função de diretor da cena. Embora a tendência do jogo seja extrapolar as possibilidades dos elementos surgidos, Johnstone nos alerta sobre a coerência das propostas lançadas, mesmo que advindas de uma “primeira ideia”, um dos elementos base da metodologia do Sistema Impro:

Nós interiorizamos “listas” para todo o universo, e se eu pegar uma “primeira ideia” de uma lista de “como ser original”, posso matar qualquer pedra de interação morta.

“Então não podemos ser originais?”

“Claro que você pode. É bom contar a história do Chapeuzinho Vermelho do ponto de vista do lobo - como no jogo de improvisação chamado King-Kong: My Side – ou ser um par de espermatozoides lutando para chegar ao óvulo, ou ter uma conversa inteligente com o seu peixinho dourado, ou ser canário de alguém, ou ser um bilionário que compra objetos preciosos a fim de destruí-los, ou ser um alfaiate que retalha vivas as pessoas até que caibam seus ternos. Mas você não deve usar ‘originalidade’ para negar coisas ao público que lhes foi prometido (JOHNSTONE, 1999, p. 71-72, tradução nossa).”¹⁰⁸

¹⁰⁸ We interiorize “lists” for the entire universe, and if I seize a “first idea” from a “how-to-be-original” list, I can kill any interaction stone dead.

“So we can't be original?”

Por se tratar de um jogo em que a cena pode variar entre 3min e 5min, diferentemente do jogo anterior, “Só Perguntas”, no qual as cenas têm, no máximo, 2min, a cena só é interrompida quando o juiz percebe sua finalização pelos jogadores. E caso isso leve um tempo excessivo para o jogo, mesmo assim, o juiz dá um sinal para que os jogadores busquem a finalização antes de interrompê-la com o sinal do apito. Em virtude dessa dinâmica de estrutura de jogo de cena com início, meio e fim, optamos por deixar o jogo do “Troca” no meio da apresentação;

3) Transforma: assim como no “Só Perguntas” as duas equipes jogam juntas. A diferença é que começam um jogador de cada equipe, mas, a partir daí, as entradas são aleatórias, entrando qualquer jogador que tiver uma ideia para a cena, independentemente da equipe a que pertença, podendo, na mesma proposta, jogarem dois ou mais jogadores da mesma equipe. Como dito, começa com um jogador de cada equipe com um tema dado pela plateia. Os jogadores devem explorar o máximo possível de ações com movimentos corporais estendidos. A qualquer momento da cena o juiz diz a palavra “transforma”, nesse momento, os jogadores congelam seus corpos e o primeiro jogador, independentemente da equipe a que pertença, retira com um leve tapa um dos jogadores congelados, escolhendo, assim, o jogador que ficou congelado para propor com ele uma nova cena partida da imagem congelada desse jogador. Nesse jogo, o tema da plateia só é válido para a primeira cena, e as demais são totalmente criações livres dos jogadores, a partir das imagens corporais surgidas no jogo. Dessa forma, por se tratar de um jogo extremamente dinâmico, com saídas e entradas de cenas constantes, em que o público vibra com a euforia dos jogadores ao buscar todo o tempo formas de se jogarem em cena, optamos por este ser o jogo que encerraria as apresentações do GuruImpro.

Entre os dias 10 e 12 de agosto de 2017 foi realizado no *campus* a IV MUTUCA. Essa foi a estreia oficial do GuruImpro com seu espetáculo de Teatro-Esporte. Todos os participantes estavam ansiosos para apresentação completa, visto que as experiências no bar com os jogos foram intervenções intercaladas e no Interfases foi uma breve demonstração.

A abertura do espetáculo foi feita com a entrada do jogador Cleomar, dançando, com uma camisa florida, bermuda curta e óculos escuros, a música *Rebola Bola*, do Mc Rene, com

“Of course you can. It's fine to tell the story of Red Riding Hood from the point of view of the wolf - as in the impro game called King-Kong: My Side - or to be a couple of sperm fighting your way through to the egg, or to have an intelligent conversation with your goldfish, or to be someone's canary, or to be a billionaire who buys precious objects in order to destroy them, or to be a tailor who vivisects people until they fit his suits. But you mustn't use 'originality' to deny audience things that have been promised them.”

coreografia extraída de um vídeo de *fitdance*, do *youtube*.¹⁰⁹ Durante a coreografia, eu aparecia por trás de Cleomar, olhando por cima com um olhar intimidador e um copo d'água na mão para jogar em seu rosto quando ele fica paralisado e olha para cima, aparentando medo. Além da ação em si, a comicidade também estava no fato de eu ter 1,83m de altura e o Cleomar 1,55m.

Após esse momento de descontração com a plateia, Cleomar se retirava para trocar de roupa e eu assumia como MC e juiz da partida. Naquele momento, eu dava as boas-vindas à plateia e convocava as duas equipes competidoras ao palco. Antes do início da disputa, as equipes cantavam o hino do GuruImpro, escrito pelos jogadores Cleomar e Lettícia, com base na música *Wannabe* da *girlband* britânica *Spice Girls*. A música original é considerada um *rap*, em que as cantoras fazem solos de perguntas e respostas e cantam juntas no refrão. Dessa forma, criamos uma coreografia em que as equipes se enfrentavam e cada equipe cantava uma parte solo da música original e, ao final, se uniam para convidar a plateia para o jogo.

Hino do GuruImpro:

Aqui é o GuruImpro, tamo aqui pra improvisar; (equipe 1)
 Um show muito improvável, vamo vê no que vai dar; (equipe 2)
 Os jogos são lançados, só um time vai ganhar; (equipe 1)
 Só perguntas é um deles, vem aqui me perguntar; (equipe 2)
 Perguntar o quê? Perguntar o quê? Perguntar o quê? Perguntar o quê?
 (capitão 1)
 Aí já demorou, nem perguntei e já ganhei; (capitão 2)
 Somos do improviso, diga-nos um tema; (todos)
 Ao ouvir o apito transformo qualquer cena; (todos)
 Ou jogo sozinho, ou jogo com o grupo; (todos)
 No jogo do improviso não vale ficar mudo; (todos)
 Aqui é o GuruImpro, tamo aqui pra improvisar; (equipe 1)
 Um show muito improvável, vamô vê no que vai dar; (equipe 2)
 No que vai dar, no que vai dar, no que vai dar, no que vai dar; (todos)
 Ô plateia, aplaude, aí, que o show já tá pra começar. (todos)

Embora nas apresentações anteriores houvesse estudantes do curso na plateia, essa era a primeira vez que o grupo se apresentava para uma plateia formada quase que totalmente por estudantes e professores do curso. Em vez de estarem nervosos pelo possível olhar crítico dos colegas, os jogadores estavam bastante animados, por finalmente poderem se apresentar em um evento do curso. Segundo Achatkin (2010):

Há que se considerar que o palco é um lugar de exposição e que muitos atores sentem-se intimidados ante a tarefa de criar diante de estranhos – o

¹⁰⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g65lBi68ryU&ab_channel=FitDance. Acesso em: 13 out. 2020.

público, temendo expor fragilidades que levem alguém a ser considerado mau ator (p. 34).

Nesse caso, o grupo já havia tido suas primeiras experiências com plateias formadas em sua maioria de estranhos para os jogadores e, apesar das adversidades citadas, saíram bastante animados com as apresentações. Assim, apresentar no IFTO para seus colegas tornou-se um objetivo a ser cumprido pelo grupo.

Realizamos cinco rodadas de jogos, a plateia interagiu, propondo temas, torcendo pelas equipes nos momentos de votação e vibrando tanto com as piadas propostas pelos jogadores quanto nos momentos em que os jogadores se encontravam em apuros, buscando uma solução para a cena.

No dia 29 de agosto, realizamos uma apresentação com a coordenadora e integrantes do grupo SO.PRO. no *campus* de Porto Nacional do IFTO. O GuruImpro foi para a cidade de Porto Nacional, TO, localizada a 157 km de Gurupi. A convite da coordenação dos cursos de ensino médio integrado do *campus* Porto Nacional, os grupos apresentaram-se na programação da Semana de Combate ao consumo de álcool e drogas, evento referente ao dia Internacional de Combate às Drogas, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) (Lei nº 11.343/2006; Decreto nº 5.912/2006), ocorrido no dia 26 de junho de 2017, previsto no calendário acadêmico do *campus*.

Como o *campus* Gurupi é o único dos 11 *campi* do IFTO que oferta cursos na área de artes, tornou-se referência para todas as unidades nessa área. Inicialmente, o convite foi feito para a coordenação do Curso de Artes Cênicas para que fossem apresentadas peças com a temática do evento. Como não havia nenhum trabalho dos estudantes e docentes do curso que abordasse especificamente essa temática, a coordenadora do curso e do grupo SO.PRO., Prof.^a Marli Magalhães, se dispôs a levar seu grupo e estendeu o convite ao GuruImpro.

A proposta de levar esses grupos para atender à solicitação de Porto Nacional era de que os grupos abordassem a temática do evento dentro dos formatos de improvisação já estruturados. O grupo ainda estava bastante animado com a repercussão de sua estreia oficial na IV MUTUCA e aceitou de imediato o convite para se apresentar em Porto Nacional. O diferencial dessa apresentação seria que deveríamos nos guiar por uma temática específica para as cenas. Essa foi a primeira das solicitações de apresentações do GuruImpro no IFTO voltadas para os temas do evento. Mais adiante abordarei sobre como essas solicitações, em determinados períodos, afetaram os treinamentos do grupo. No caso de Porto Nacional,

tratava-se da Semana de combate ao uso de álcool e drogas, voltada para os estudantes e ensino médio do *campus*. A respeito dessa questão Vera Achatkin diz que:

Trabalhar com temas em uma apresentação ou projeto teatral é uma das possibilidades do Teatro-Esporte, que nessa abordagem do público, leva-o, além da experiência teatral, a refletir sobre uma questão específica. A possibilidade de construção de um mosaico teatral a partir de jogos, estilos e gêneros poderá abrir portas para aprofundar a discussão do tema que estiver em questão (ACHATKIN, 2010, p. 152).

A maior parte dos 12 integrantes do GuruImpro que foram se apresentar em Porto Nacional também era integrante do grupo SO.PRO. Ou seja, eu e os demais integrantes que participavam dos dois grupos realizamos duas apresentações seguidas, com formatos diferentes de improvisação. Como a apresentação de improvisação melodramática do grupo SO.PRO. foi realizada primeiro, também funcionou como um aquecimento para a apresentação do GuruImpro.

O primeiro jogo realizado pelo SO.PRO. foi o “Gaulier mandou”, no qual os atores, trajando figurinos de época, andam pelo espaço, propondo personagens com características típicas do melodrama clássico, atentos aos comandos de ações físicas dadas pela condutora do jogo, a personagem “Madame”, interpretada pela Prof.^a Marli. A ordem das apresentações serviu não só como aquecimento para os jogadores do GuruImpro mas também para a plateia. As improvisações melodramáticas do grupo SO.PRO. tinham uma dinâmica de cena mais lenta do que os jogos propostos pelo GuruImpro, e era composta apenas por dois jogos que tinham como foco a construção de uma rede de intrigas e acontecimentos sustentados pelos personagens / tipo melodramáticos propostos pelos atores. Assim como o GuruImpro, o grupo SO.PRO. não fazia uso de cenários, só utilizando objetos cênicos que poderiam ser essenciais nas cenas, deixando para os figurinos e a interpretação dos atores a função de retratar o ambiente e a época, que, nesse caso, eram primordialmente a Paris do século 19.

Segundo Fernando Oliveira:¹¹⁰

A linguagem teatral melodramática, principalmente o melodrama clássico, possui um estilo próprio, com representações que fazem referência à cidade de Paris do século XIX, linguajar rebuscado e atitudes nobres, o melodrama tem por sua maior característica o drama, a musicalidade no caminhar e se

¹¹⁰ Fernando participou dos primeiros treinamentos do GuruImpro, mas não permaneceu no grupo. Nesse período, era integrante do grupo S.O.P.R.O., porém não participou da apresentação relatada. Adiante abordarei sobre uma apresentação e uma oficina ministrada pelo GuruImpro para estudantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Gurupi, a convite de Fernando, que trabalha como professor na associação.

comunicar, com falas e gestos bem acentuados, tudo no melodrama é mais compassado e exagerado. O tempo (tempo no que se refere a ação do personagem) no melodrama é mais arrastado que nas demais linguagens do teatro (OLIVEIRA, 2017, p. 65).

Cada apresentação teve cerca de 30 min de duração. E com um pequeno intervalo para a troca de figurinos e o público já inserido no universo da improvisação teatral, o GuruImpro entrou em cena. As apresentações foram realizadas em um miniauditório, que não tinha elevação de palco, ficando a plateia de cerca de 50 estudantes no mesmo nível de visão e próximos aos jogadores. Realizamos o mesmo roteiro de entrada com música e o hino do GuruImpro, como na estreia no *campus* Gurupi para o início da partida de Teatro-Esporte.

Fotografia 10 - Abertura da apresentação de Teatro-Esporte em Porto Nacional



Nota: Cleomar e Brenno.

Fontes: <https://www.instagram.com/p/BYs4RaVAOUt/> e <https://www.facebook.com/guruimpro/photos/pcb.339099096547434/339098553214155/>

Como se tratava de uma apresentação com um tempo reduzido realizamos apenas três jogos: 1) só perguntas, 2) troca e 3) transforma. A escolha da ordem dos jogos se deu a partir das reações das plateias na demonstração em Uberlândia e na estreia em Gurupi. Observamos uma estrutura que o grupo segue até os dias atuais para as apresentações, classificando os jogos entre dinâmicos e cenas longas. Dessa forma, alternamos esses jogos nas apresentações, colocando os mais dinâmicos na abertura e no encerramento das apresentações. Classificamos os que tinham potência como aquecimento para os jogadores e entrosamento da plateia para a abertura (por exemplo: só perguntas). E os que tinham uma dinâmica de resposta corporal mais rápida e energética para um encerramento com a animação mais elevada da plateia (transforma).

Com a energia alta entre os jogadores e plateia, encerramos a apresentação. Apesar da estrutura do espaço ter sido menos adequada e a plateia ter sido menor que no *campus* Gurupi, acredito que foi justamente essa estrutura física de maior proximidade com a plateia que colaborou para a excitação de todos ao final da apresentação.

Fotografia 11 - Apresentação no miniauditório do *campus* Porto Nacional



Nota: ao centro Kamilla e Dalberto.
Fonte: arquivo pessoal.

Meu maior receio nessa apresentação era o surgimento de cenas inapropriadas para o público de estudantes de ensino médio. Diferentemente das improvisações do grupo SO.PRO., que restringem as propostas de cenas a um contexto específico e tendem a conduzir o final dos jogos com lições de moral para os personagens, o GuruImpro trabalhava com total liberdade na proposição das cenas, que poderiam extrapolar do realismo ao *nonsense*. Embora os jogadores tivessem noção do que seria aceitável como proposta para aquele público, os jogos do espetáculo os conduziam para cenas totalmente cômicas. A questão, então, era: como abordar um tema como abuso de álcool e drogas de uma forma descontraída, porém adequada a estudantes de ensino médio em um evento educativo da instituição?

Desse modo, por ser um público de estudantes de ensino médio, tive de ficar atento na seleção dos temas propostos pela plateia, que muitas vezes eram temas como *cabaret*

(prostíbulo), maconha, entre outros. Embora maconha, por exemplo, seria um tema dentro da proposta do evento, o desafio era trabalhá-lo de forma didática, sem o uso de *gags* e piadas inadequadas, e sem perder a atmosfera cômica proposta pelo espetáculo. Achatkin (2010) fala sobre a questão dos temas em apresentações de Teatro-Esporte para crianças. Embora estivéssemos tratando de um público de adolescentes, a fala a seguir se aplica, em função do cuidado com os temas para determinado público. Mais adiante relatarei sobre apresentações do GuruImpro em escolas, para crianças. Desse modo, vale ressaltar que:

(...) por trabalhar com a espontaneidade, o espetáculo Teatro-Esporte não pode controlar o que vem à mente das pessoas ao fazerem sugestões para a cena, o que pode gerar o surgimento de temas, digamos, não muito apropriados para o público infantil. E, embora o elenco seja treinado a lidar com esse tipo de solicitação, não há a menor garantia de que ele possa obter controle absoluto, também porque a criação de cenas parte da espontaneidade do ator (ACHATKIN, 2010, p. 201).

Os jogadores souberam lidar com a situação e, nos momentos em que alguma cena permeava uma linha inapropriada para o evento, os demais jogadores fora de cena estavam atentos para entrar com propostas que resolvessem a situação. Houve um ou dois momentos em que surgiram piadas fortes sobre o tema e um jogador entrou para mudar a direção da cena. Não negavam a proposta dada inicialmente, trabalhavam, pois, com trocadilhos que reafirmavam a fala anterior, dando outro sentido às falas, direcionando a cena. O público vibrava com a tensão surgida e principalmente com a solução dada pelo outro jogador e a reação de alívio dos jogadores.

Fotografia 12 - GuruImpro e estudantes do ensino médio do *campus* Porto Nacional após a apresentação



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BYbCfFwgC62/>

Em 10 de outubro de 2017, realizamos uma apresentação e ministramos uma oficina de Teatro-Esporte na programação do V Encontro de Cultura das Universidades Públicas da Região Norte e o II Fórum de Cultura da UFT, realizados no *campus* Palmas, da Universidade Federal do Tocantins. Além de podermos contribuir com a formação de público nessa vertente teatral pouco conhecida no estado, realizando uma apresentação na capital, iniciamos nosso trabalho de difusão dessa linguagem com oficinas nas quais os interessados poderiam experimentar o Teatro-Esporte.

Apesar de o *campus* Palmas da UFT ofertar um curso de Licenciatura em Teatro, houve pouco envolvimento e participação dos estudantes e docentes do curso no evento, que não foi organizado pela coordenação do curso. De qualquer forma, também foi interessante para o GuruImpro realizar essas atividades para uma comunidade acadêmica não formada, em sua maioria, por pessoas do teatro, como havíamos realizado no IFTO de Gurupi.

Realizamos a apresentação do espetáculo Uma Partida de Teatro-Esporte no anfiteatro da UFT, no período noturno. Contamos com uma boa quantidade de público, que preencheu mais da metade do anfiteatro. A maioria desse público do evento não era composto por pessoas do curso de teatro da UFT; eram estudantes de diversos cursos da universidade.

Tivemos uma boa receptividade da plateia. Notoriamente era uma plateia mais tímida que a do IFTO, composta por estudantes de Artes Cênicas que eram colegas dos integrantes do GuruImpro e já conheciam o trabalho do grupo. Mesmo assim, vibraram e agitavam mais a torcida pelas equipes e eram mais enérgicos quando lhes eram solicitados temas e propostas para as improvisações.

Porém, apesar de mais tímidos, os estudantes da UFT demonstravam em suas reações o prazer de receber uma proposta cênica até então desconhecida pela maioria deles.

Fotografia 13 - Jogo Troca, na apresentação no Anfiteatro da UFT



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BiIvaIsgtb-/>

Um dos participantes da oficina era estudante do curso de Teatro da UFT e tivemos oportunidade de dialogar com outros que estavam na plateia do espetáculo. E descobrimos que o Teatro-Esporte também era algo novo para os acadêmicos de Teatro da UFT, assim como para o restante da plateia. Sobre o despertar da curiosidade do público com o formato do Teatro-Esporte, Achatkin (2010) diz que:

A consequência da aplicação da estrutura do Teatro-Esporte¹¹¹ é, conforme já mencionado, o frequente retorno do público. Primeiro, por incredulidade de que se trata realmente de improviso e, depois, por gosto e vontade de ver como os atores lidam com os desafios lançados pela plateia. Esta característica nos permite afirmar o Teatro-Esporte¹¹² como uma possibilidade para formação de público para o teatro. Mais do que isso, o fato de o público retornar faz com que o impacto inicial do improviso abra espaço para o querer saber e entender mais sobre o jogo e as diferentes maneiras de se desenvolver ideias no palco. Essa curiosidade vai possibilitando aos poucos a formação do público porque, à medida que ele repete a experiência, vai se apropriando do conhecimento do teatro e despertando o desejo de saber mais, o que resultará em ferramentas que possibilitem apreciar a arte teatral, seja pelo entendimento do processo de criação, seja por meio do contato com diferentes estilos e gêneros, resultando inclusive no desejo de uma prática (p. 184-185).

No dia seguinte da oficina e da apresentação, retornamos a Gurupi. O grupo retornou ainda mais motivado a continuar o trabalho, não somente pela receptividade e troca do público na oficina e na apresentação, mas também com o contato com estudantes que promovem ações culturais em outras universidades da região norte do país. O grupo ficou alojado no *campus* da UFT e pôde ter contato mais direto e trocar experiências com os demais estudantes participantes do evento lá alojados. Muitos dos integrantes do grupo ainda não haviam experienciado esse tipo de vivência.

Anualmente, as três maiores instituições de ensino público superior de Gurupi, UFT, IFTO e UnirG, promovem juntas a Semana Integrada de Ciência e Tecnologia de Gurupi (SICTEG). As instituições realizam alguns de seus eventos científicos, como a Jornada de Iniciação Científica e de Extensão do IFTO – JICE. A cada ano esse evento é sediado no *campus* de uma dessas instituições e, no ano de 2017, foi no *campus* I da UnirG.

Como em diversos eventos acadêmicos e científicos, a SICTEG tem uma programação cultural, embora isso não seja o foco do evento. Entre os grupos oriundos de projetos de extensão do curso de Artes Cênicas do IFTO, apresentaram-se no evento o SO.PRO. –

¹¹¹ Grifo da autora.

¹¹² Idem.

Melodrama, a Cia. Interventores de Dança, coordenados pela Prof.^a Marli Magalhães e o GuruImpro, coordenado por mim.

As apresentações de dança e teatro ficaram concentradas na noite do dia 26 de outubro. A estrutura foi montada no pátio e no estacionamento para realização do evento. Dessa forma, para as apresentações cênicas e musicais foi montada uma concha acústica, boa para as apresentações musicais, mas nada adequada para as apresentações teatrais.

Como solução para que o público nos ouvisse, colocamos dois microfones com pedestais nas laterais frontais do palco e eu como MC e juiz usaria um microfone sem fio. Diante dessa situação, o grupo se preparou para entrar em cena com energia ao máximo possível, e sustentá-la até o final da apresentação. Havia mais um microfone sem fio disponível, porém, por determinados jogos terem mais de dois jogadores por vez e grande dinâmica corporal, julgamos que os microfones nas mãos atrapalhariam o fazer da cena. A captação da voz dos jogadores pelos microfones dos pedestais não foi suficiente e, durante as cenas, recebemos queixas da plateia. Então, ao encerrar o primeiro jogo decidimos, daí em diante, utilizar os microfones e, nas cenas em que haviam mais de dois jogadores, um passava o microfone para o outro. Apenas no último jogo Transforma, abandonamos novamente os microfones, por se tratar de um jogo com o foco nas ações corporais. Ele tinha pequenas falas introdutórias, quando necessário, exigindo grande disponibilidade corporal dos jogadores, que, muitas vezes, se lançavam ao chão e exploravam ao máximo os planos (alto, médio e baixo).

Avalio de forma positiva essa intervenção da plateia ao se queixar do alcance da voz dos jogadores. O formato do espetáculo permite que a plateia interaja, não somente quando é solicitada pelo MC, mas também em situações como essa, em que algo não funciona direito. Isso não ocorreria com naturalidade em um espetáculo com texto ensaiado, em que provavelmente a plateia não se sentiria à vontade de interromper a cena para acusar tal problema, e seria obrigada a assistir à peça até o final, com o desconforto de algum problema técnico que interferisse na compreensão e prazer em assistir ao trabalho.

Fotografia 14 - Jogo Interrogatório no palco da UnirG



Nota: em cena: Kamilla, Orcilene, Dalberto e Geovanna.

Fonte: arquivo pessoal.

Sobre a interferência do público ao apontar uma falha técnica durante a apresentação, podemos também fazer uma breve analogia ao público do *Match* de Improvisação, o qual abordaremos mais adiante neste trabalho. Durante o espetáculo, pode-se lançar objetos nos jogadores e árbitros caso não agradem de algo na cena ou atitude de algum jogador ou arbitragem. Esses objetos devem ser escolhidos e distribuídos previamente pela equipe do espetáculo.

No caso abordado, não se tratava de um código estabelecido previamente com o público como no caso do *Match*, tratando-se de uma reação espontânea pouco comum em espetáculos ensaiados. A espontaneidade como premissa dos jogadores para a realização do trabalho com Impro, de certa forma, também pode ser absorvida pelo público, pela cumplicidade gerada entre este e os jogadores nos espetáculos de improvisação, a exemplo do Teatro-Esporte e do *Match* de Improvisação.

A respeito dessa cumplicidade necessária nos espetáculos de Impro, Muniz (2015) ressalta que:

A improvisação pode ser tudo e nada, pode ser boa ou ruim, e o que for será criado em cumplicidade com o público uma única vez. Talvez nesse espaço de potencialidades, de construção, tenhamos a sensação, real ou ilusória, de

estar criando e não apenas reproduzindo padrões. O ator deixa de ser intérprete de palavras alheias e passa a dizer as próprias, e o público sai do escurinho confortável da plateia e se transforma em cocriador da cena (p. 24 -25).

No caso em questão podemos nos arriscar a dizer que o público tomou a postura de um diretor, MC ou juiz de um espetáculo de Impro – esses podem intervir no jogo durante a apresentação para apontar alguma falha ou questão técnica na cena.

Fotografia 15 - Plateia das apresentações na UnirG, entre o palco e a estrutura de *stands*



Fonte: arquivo pessoal.

Em virtude dos imprevistos, saí apreensivo da apresentação, com receio de uma possível desmotivação do grupo em continuar o trabalho. Todavia, parecia que eles encaravam esses problemas como aventuras com obstáculos a serem vencidos e a sua realização como vitória. Saindo da UnirG, fomos todos a uma pizzaria comemorar essa vitória. Em vez de ouvir reclamações dos desconfortos anteriores e alguns durante a apresentação, eles riam dos incidentes e já emendavam em discussões de soluções dos ocorridos e propostas futuras para o trabalho do grupo.

Mais uma vez pude ver outra premissa do Sistema Impro refletida no comportamento dos jogadores. Embora não necessariamente em função de uma falha na cena: a aceitação do

erro como presente. Vinculado ao erro, temos o conceito do fracasso, abordado por Johnstone. Sobre esse conceito, o *Guia do TheatreSports*, de Johnstone diz que:

Para que os improvisadores brinquem livremente, eles devem aceitar o fracasso e encarar riscos. O resultado disso nos dá a oportunidade de mostrar ao público uma criatura muito especial: o improvisador destemido e bem-humorado que pode tropeçar em poços cheios de crocodilos e chamas do inferno e sair do outro lado com um brilho de alegria em seus olhos, sem ser derrotado por aquilo que acabaria com uma pessoa comum (I.T.I., 2017, p. 17).

Como dito, a relação do possível fracasso relatado não ocorreu de uma improvisação mal estruturada ou executada, e sim de um conjunto de situações técnicas antes e durante a apresentação. A absorção desse conceito pelos jogadores se deu na forma como lidaram com essas questões durante e, principalmente, depois do espetáculo. Mesmo tendo falhas técnicas evidenciadas pelo público, os jogadores não se abalaram com a situação durante a apresentação. O que foi perceptível pelo público, que acompanhou e interagiu durante todo o espetáculo. Após isso os jogadores se divertiram comentando na pizzaria sobre os ocorridos na apresentação, ponderando várias questões técnicas e cênicas como aprendizado.

Entre os dias 13 e 15 de dezembro de 2017, o GuruImpro foi convidado a se apresentar na programação da I Semana Filosófica do *campus* Gurupi, relacionando as improvisações aos conteúdos de filosofia. O grupo teve cerca de duas semanas para estudar sobre o tema e realizar dois treinamentos. Com esse curto espaço de tempo, optamos por não alterar a estrutura do espetáculo, nem com figurinos, nem com as trilhas para apresentação dos jogadores. O único direcionamento ao tema seria no momento de solicitar temas relacionados à filosofia para a plateia de estudantes do ensino médio.

Por mais que o grupo fosse formado por estudantes do curso superior que haviam concluído há poucos anos o ensino médio, mesmo revisitando os conteúdos de filosofia estudados nessa época, isso já não fazia mais parte de sua vivência de aprendizado atual, como para os estudantes do ensino médio, que estavam integrados a esses conteúdos naqueles dias, participando de ciclos de palestras e debates sobre o tema. Dessa forma, era nítido o desespero dos jogadores ao lidar com temas específicos sugeridos pela plateia, que, ao perceber isso, explorava ainda mais termos, conceitos e pensadores da filosofia. Atitude bem comum nos espetáculos de Impro, que a plateia quer ver serem exploradas ao máximo as possibilidades de um tema e se diverte com um visível desespero dos jogadores em tentar desenvolver um tema não comum a seu escopo. Principalmente quando o jogador consegue

desenvolver uma cena por conta dos próprios estímulos, abrir possibilidades e ressignificações para um tema específico.

Nesse sentido, Proença (2013) observa assim:

Escutei em minhas primeiras aulas de Teatro-Esporte que o improvisador deve saber sobre tudo, ver de tudo, pois este é o seu material de criação, sem julgamentos sobre valores como “ruim” ou “bom”. Escutei o mesmo nas primeiras aulas de teatro na universidade, que o ator deve saber de tudo, estar “atenado” e atento ao que acontece à sua volta, ser um observador. No Impro, existe a exigência de ser um observador também em cena. A escuta se dá sobre o que é feito no momento, e das vozes que ecoam da vivência própria do improvisador (o que também não é muito diferente de outras formas de teatro) (p. 24).

Assim, a escuta e a abertura para outras possibilidades foram determinantes para o sucesso da apresentação. Em quase todas as cenas, os temas serviam aos jogadores como estímulos para a criação, associados aos seus conhecimentos e repertórios criativos próprios, gerando cenas livres que não se prendiam à temática específica da filosofia, o que não foi considerado uma perda em relação ao caráter pedagógico do evento. Durante o espetáculo, os estudantes exploraram, de uma forma espontânea, temas, conceitos e autores de seus estudos para serem lançados aos jogadores. A sintonia e confiança, não só entre os jogadores, mas principalmente entre jogadores e plateia, foi fundamental. A plateia desafiava os jogadores com temas cada vez mais complexos, pois acreditava que os jogadores seriam capazes de criar cenas interessantes a partir desses temas. Os jogadores perceberam e se fizeram valer dessa confiança embutida nos desafios propostos.

A convite do egresso do curso de Artes Cênicas, Fernando Oliveira, realizamos duas ações com os estudantes da APAE de Gurupi, seu local de trabalho como professor. A proposta era ministrarmos uma oficina de improvisação para um grupo de estudantes da APAE, selecionados por Fernando, no dia 25 de março de 2018, e, no dia 27, uma apresentação para todos os estudantes da associação.

Assim, em 27 de março, o GuruImpro fez uma apresentação de Teatro-Esporte na APAE, em comemoração ao Dia Internacional do Circo. A apresentação foi realizada no espaço de convivência da instituição.

Fotografia 16 - Apresentação no espaço da APAE de Gurupi



Fonte: arquivo pessoal.

Fizemos uso dos adereços confeccionados para a temática do “Xou da Xuxa”, que utilizamos nas apresentações do mês anterior, e pinturas na boca e nariz, remetendo às figuras de palhaços. Em vez da música *Ilariê*, fizemos a abertura com a música *O Circo*, também cantada pela Xuxa. A experiência com a oficina, ministrada dois dias antes, foi fundamental para pensarmos a apresentação. Principalmente em relação ao tempo cênico e às possíveis intervenções dos estudantes quando solicitados temas e votação para as cenas. Ou seja, mantivemos a estrutura do espetáculo, com uma atenção maior às reações e solicitações da plateia. Em seu livro *O Arco-Íris do Desejo*, Augusto Boal relata sua primeira experiência com o Teatro Fórum em um hospital psiquiátrico:

Para ser franco, tive medo. Era a primeira vez que me deparava com um público como aquele. O que dizer? Difícil de explicar. Não nos esqueçamos de que não sou um terapeuta; sou um homem de teatro. Já tivera que confrontar-me com plateias difíceis. Se essa me parecia ser ainda mais difícil, era precisamente porque eu não queria nem podia “confrontar” com ela. Não podia nem queria “dirigi-la”. Era essa minha enorme dificuldade: como me relacionar com ela? Durante meus trinta e cinco anos de teatro profissional, havia conhecido mil maneiras diferentes de vivenciar a relação animador-público. Mas, nesse caso, tudo era novo para mim. Cecília sugeriu que eu procedesse exatamente como o faria numa situação normal. Decidi, então, não modificar nada, agir como sempre o faço em qualquer Teatro-Fórum. E foi isso que fiz. Expliquei as regras do jogo. Resolvi propor alguns exercícios, os mesmos que me pareciam ser mais eficazes para qualquer outro público. E observei que os doentes os realizavam melhor que os enfermeiros (BOAL, 1996, p. 67).

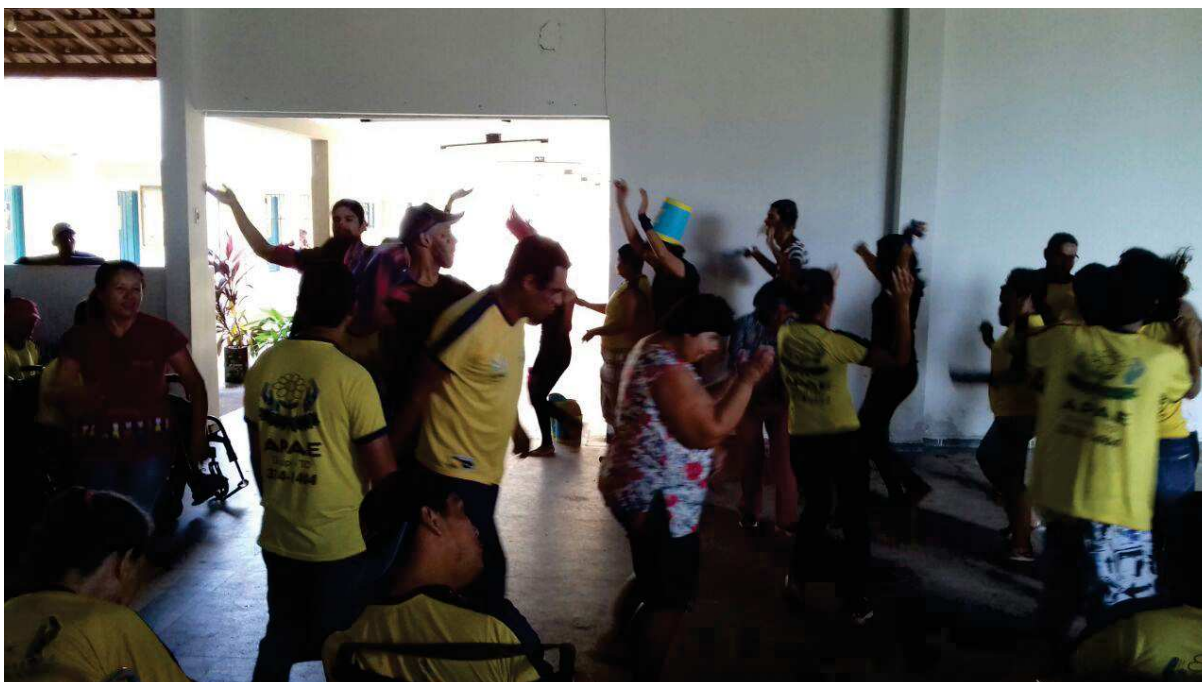
Assim, observamos que espetáculos que tem como base estrutural a improvisação são acessíveis a vários tipos de público. Obviamente, exigirá mais atenção e sensibilidade dos atores / jogadores / improvisadores nas escolhas das propostas a serem improvisadas e como estas se desenvolverão ao longo das cenas.

Tivemos um público muito receptivo e ansioso pela apresentação. Mesmo os estudantes com limitações motoras e / ou na fala se expressavam, a sua maneira, quando a plateia era solicitada. Por algumas vezes, os professores da instituição nos ajudavam na comunicação com os estudantes, ajudando-os a elaborarem suas propostas. A experiência proporcionada por uma apresentação teatral em que os estudantes podiam ver suas ideias em cena tornou-se um momento de fortalecimento de sua autoestima, em uma apresentação pensada inicialmente apenas como uma forma de entretenimento para um público que tem um acesso muito limitado a apresentações culturais. Sobre a relação da criação dos jogadores e os desejos do público Achatkin (2010) pontua que:

No caso do Teatro-Esporte, a narrativa a ser contada (ou melhor, as narrativas, já que se trata de um espetáculo formado por diversas cenas independentes) não foi preparada, mas o mote para que venha(m) a existir é o desejo do público, de um lado e, de outro, a crença do ator de que todo desejo, impulsionado em sua origem pelo poder do verbo, é algo passível de ser realizado, de ser transformado em ato. Por outro lado, a realização do desejo, ainda que na esfera ficcional traz para o público confiança no seu próprio poder de criação. O espetáculo afigura-se, então, como um convite à experimentação; as voláteis ideias, por mais absurdas ou ridículas que possam parecer a princípio, ao ganharem corpo, revelam-se como possibilidades de ser e podem abrigar toda sorte de formas e conteúdos (p. 229, grifo nosso).

Na apresentação não houve jogos com participação da plateia, como jogadores, percebemos em alguns estudantes o desejo de participação naquela experiência para além da proposição de temas e escolha das melhores cenas. Apesar da atmosfera de cumplicidade construída durante a apresentação, seguimos o roteiro dos jogos treinados para aquela apresentação. Então, com esse ambiente de cumplicidade, ao final da apresentação na APAE ao ser colocada a música *O circo* para nossa despedida, convidamos os estudantes, que prontamente se dispuseram, para uma grande roda de dança.

Fotografia 17 - Dança de encerramento da apresentação do GuruImpro com os estudantes da APAE de Gurupi



Fonte: arquivo pessoal.

Ainda sobre esse momento de concretização na cena das ideias do público e a relação que se estabelece a partir disso, Achatkin (2010, p. 126) observa que “[q]uando o que o ator cria no palco coincide com o que o público pensou ou desejou, tal é o motivo de grande satisfação para este e um certo sentimento de magia parece tomar conta do ambiente.” Encerramos nossa apresentação na APAE de Gurupi com esse sentimento de magia.

Depois disso, nossa agenda na semana de comemoração do Dia do Circo ainda contava com mais duas apresentações em um mesmo dia em uma escola municipal de Gurupi, no dia 29 de março, dois dias após a apresentação na APAE. O convite para essa apresentação foi feito pela egressa da primeira turma de Licenciatura em Artes Cênicas, Ana Paula, que, nesse período, era estudante da Pós-graduação em Arte Educação do *campus* e servidora da Escola Municipal Domingos Barreira de Amorim, local de realização da apresentação.

Entre os objetivos dos projetos aprovados pelo GuruImpro constavam apresentações em escolas que contariam como caracterização do caráter extensionista dos projetos, atendendo, assim, de forma mais efetiva a comunidade externa que teria poucas condições de acesso às apresentações do grupo no IFTO. Inicialmente, caberia ao grupo procurar as instituições e programar as apresentações previstas nos projetos. Contudo, isso foi ocorrendo de forma espontânea. Tanto estudantes e egressos do curso que tinham vínculos em outras instituições quanto a coordenação do curso, mediante a procura de entidades do município por apresentações artísticas, entravam em contato com o GuruImpro, solicitando tais apresentações.

O trabalho desenvolvido pelo grupo, sem elementos cenográficos, com figurinos básicos, estrutura com jogos adaptáveis ao tempo disponível para as apresentações e, sobretudo focado na criação de cenas com participação ativa da plateia durante todo o espetáculo, com certeza eram os principais motivos que despertavam o interesse nas apresentações do grupo em diversos tipos de ambientes e público. Essas também contribuíram para o amadurecimento do grupo que, semanalmente, realizava treinamentos com base nas técnicas e conceitos do Sistema Impro. Avaliávamos também os resultados e estratégias futuras a partir das apresentações. Dessa forma, sempre reformulando e testando novas possibilidades e dinâmicas de trabalho.

Na escola Domingos Barreira foram realizadas duas apresentações no mesmo dia. Uma para as crianças da primeira fase do ensino fundamental, do turno matutino, e outra para as do turno vespertino. Novamente nos apresentamos com músicas e acessórios da temática do “Xou da Xuxa”. Participei como MC e árbitro das duas partidas, porém, em função de compromissos com horários, houve um revezamento entre os jogadores que se apresentaram em cada turno.

Um fato interessante na apresentação para as crianças do turno matutino foi o carisma da jogadora Raquel para com elas. A expressividade da jogadora em cena, que costuma explorar corpos e vozes diferentes, chamou a atenção das crianças, que vibravam cada vez que a jogadora entrava em cena. Enquanto outros jogadores exploravam motores e estímulos, como espaço, texto, ação, sensações para entrar e durante as cenas, Raquel, na maioria das vezes, propunha “tipos”, com vozes e corpos que despertavam o interesse das crianças. A respeito desse motor Muniz (2015, p. 181) esclarece que “[n]ão costumamos falar de personagens em uma improvisação, falamos de tipos. Os tipos são esboços de personagens dos quais só se conhecem seus grandes traços.”

Ao me referir e praticar exercícios com foco na criação e experimentação de corpos e vozes que podem surgir a partir de estímulos relacionados a fatores sociais, etários, funções, emoções, entre outros, também faço uso em minhas aulas e treinamentos da terminologia “tipo”, absorvido de minhas primeiras experiências de Impro com a professora Mariana Muniz. Outros autores adotam outras terminologias ao se referir a esse elemento, Achatkin (2010), por exemplo, explana que:

Com o Teatro-Esporte não há texto pré-definido, há os jogos que poderíamos considerar “pré-textos” para a criação, há os estímulos da plateia e dos juízes e, definitivamente, também não há personagem na acepção clássica, como já discutido nesta tese. No máximo, poderemos falar em *figura*, ou, de forma

mais elaborada e sofisticada, em *persona* (máscara), para nos referirmos ao anúncio de uma identidade qualquer (seja ela de gênero sexual, faixa etária, estrato ou função social, uma profissão), ou características representativas de personalidade, como bondade, crueldade, ou ainda a sentimentos como tristeza, alegria, etc. (p. 112).

A empatia do público com a jogadora se deu, em função de seu uso de propostas claras e precisas das características das “máscaras” usadas por ela, como aponta a autora acima, e não por exibicionismo forçado da jogadora, o que provavelmente desestruturaria as cenas com a perda de elementos essenciais para o jogo, por exemplo, a escuta e a generosidade.

No Guia I.T.I (2017), Johnstone assevera que

Jogadores arrogantes sentem que falharam se estão jogando um papel submisso ou se estão esperando no banco. Eles pulam no palco para compartilhar a glória, sejam eles necessários ou não, e, ainda assim, o drama do mundo é baseado em cenas entre duas pessoas. É muito difícil encontrar uma boa cena de atuação em três pessoas, porque o terceiro personagem geralmente funciona como uma espécie de espectador – e por que na improvisação deveria ser diferente? (I.T.I., 2017, p. 31).

Na cena descrita acima, o que entendemos é que a empatia da jogadora alcança os participantes da plateia. Os demais jogadores perceberam isso pela reação das crianças e passaram a jogar com mais energia ainda, não de forma a tentar superar a jogadora, de certo modo, escolhida pelo público, mas com mais dinâmica e precisão nas propostas, que, por vezes, até evidenciavam as propostas da Raquel. Ao final, tivemos um momento de descontração com as crianças, em que as crianças queriam abraçar e tirar foto com a jogadora Raquel. No período da tarde, retornei à escola com outro grupo de integrantes do GuruImpro. Algumas crianças que participaram da primeira apresentação também estavam nessa segunda e a primeira reação delas quando entramos em cena foi: “Cadê a Raquel?”

Alguns jogadores participaram das duas apresentações e havíamos comentado com os demais, que só iriam na apresentação da tarde, o ocorrido pela manhã. Ficamos apreensivos de como interagir com um público que, no primeiro instante, já não estava satisfeito com a configuração do grupo. Isso, porém, foi visto como um desafio em como reconquistar aquele público, ampliando, assim, nos jogadores sua escuta, a energia ao entrar em cena e suas potências de expressividade corporal e vocal. Curiosamente, mais uma vez, as crianças elegeram um jogador favorito, dessa vez foi o Lucas Lima, que havia ingressado no curso de Artes Cênicas e no GuruImpro naquele semestre. Além de explorar bem os tipos em cena, ele tem um bom tempo de comédia (*timing*), que usava diversas vezes com interações com a

plateia durante as cenas. Assim, encerramos uma semana de formação e apresentações com públicos diversos que, certamente, trouxe-nos experiências diversas nos aspectos artísticos e pedagógicos do fazer cênico.

Em 11 de maio de 2018, realizamos uma apresentação para os funcionários da Fundação Pró-rim, que é uma entidade que atende a pacientes com doenças renais crônicas, de administração privada, filantrópica, sem fins lucrativos, reconhecida de utilidade pública municipal, estadual e federal.

Assim como na apresentação na Semana de Combate ao uso de drogas no *campus* de Porto Nacional, o convite para essa apresentação veio da coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, após receber uma visita de representantes da entidade, solicitando uma apresentação para seus servidores na Semana Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho – SIPAT. Mais uma vez estávamos envolvidos com uma apresentação temática para um público específico.

Como o grupo não contava com nenhum auxílio financeiro do IFTO, fora as bolsas que atendiam a alguns dos participantes, decidimos que negociaríamos contrapartidas para as apresentações externas ao IFTO. Isso também como forma de conscientização das instituições da valorização do trabalho executado. A cidade já não conta com políticas públicas efetivas de fomento à cultura e o curso ofertado pelo IFTO é o único na área de artes. Tinha-se a visão, pois, de que os estudantes e servidores deveriam prestar esse tipo de atendimento às instituições. Além disso, é claro, que há grande falta de entendimento do tempo e trabalho despendido pelos artistas para realizar uma apresentação, aparentemente simples, de 20 minutos.

Estávamos cientes, porém, da missão e objetivos, enquanto projeto de extensão, dos benefícios e serviços a serem prestados de forma gratuita à comunidade local. Cada convite e propostas eram analisadas pelo grupo, de acordo com a instituição e com a comunidade solicitante. No caso da Fundação Pró-rim, seriam necessárias pelo menos duas visitas à entidade para conhecermos o ambiente proposto para a apresentação e recolhermos material sobre a temática a ser trabalhada nas improvisações. A contrapartida, oferecida foi uma ajuda de custo para o transporte e alimentação dos participantes da apresentação. Fizemos, então, visitas para estudar o tema em que nos foram fornecidos folhetos explicativos, entre outros materiais escritos sobre o evento, com foco nos Equipamentos de Proteção Individual – EPI.

Para essa apresentação as equipes se dividiram com camisetas brancas e vermelhas, uma alusão aos glóbulos sanguíneos. Éramos em número ímpar de participantes, por isso, um

dos jogadores assumiu a dupla função de assistente de arbitragem e coringa nas cenas; ele poderia entrar em cena com ambas as equipes caso fosse necessário.

Fotografia 18 - GuruImpro e funcionários da Pró-rim após a apresentação



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BipLV57ASlo/>

A apresentação seria curta, realizada durante o intervalo dos funcionários da entidade. Seleccionamos apenas três jogos para uma breve partida: 1) Só Perguntas; 2) O melhor e o pior dia; e 3) Transforma. A escolha da ordem dos jogos seguiu os critérios já descritos, e a escolha dos jogos passou por critérios que visaram explorar melhor os temas estudados e treinados pelos jogadores. O segundo jogo, que ainda não foi descrito neste trabalho, seria o principal para explorar as situações possíveis vivenciadas por um personagem que trabalharia na Fundação Pró-rim e sua relação com os EPIs.

Assim, no jogo “O melhor e o pior dia”, um jogador de cada equipe executaria as ações realizadas do início ao final do dia de um funcionário da fundação, com foco nos EPIs. Houve também ações narradas por outro jogador de sua equipe a partir de informações pessoais dadas por alguém da plateia. A primeira equipe mostrou um dia perfeito, baseado nas preferências pessoais dadas pela pessoa da plateia; a segunda equipe, em seguida, apresentou um apanhado de tudo que podia dar errado, baseando-se no roteiro criado pela primeira equipe, isto é, as escolhas feitas pelo personagem culminavam em consequências desagradáveis, porque havia alguma falha advinda do mau uso ou da falta dos equipamentos de segurança. O jogo, portanto, tinha uma função didática que seria apresentada via humor e ironia.

Por ser um jogo de narrativa em que a maior parte do material criado é extraído da plateia, traria mais proximidade e participação dos espectadores. Visto que a apresentação

seria em uma pequena sala, onde ocorreria também uma breve confraternização num curto intervalo de trabalho, optamos por um jogo que propiciasse, de uma forma mais rápida e efetiva, o sentimento participativo da plateia com o jogo.

Com o retorno das aulas na primeira semana de agosto, já tínhamos um convite para uma apresentação na semana seguinte, em comemoração ao Dia do Estudante, 11 de agosto, no IFTO. Nessa data, estávamos finalizando a entrega da documentação do projeto do *Match* de Improvisação, que havia sido aprovado no edital do Bolsa Cultura. Optamos, então, por uma apresentação sem muitos elementos que exigissem ensaios para abertura, tendo como foco os jogos clássicos treinados pelo grupo.

Para trabalhar a temática do dia a ser comemorado de forma irreverente, as equipes dividiram-se nos times dos veteranos, com camisetas pretas, que adentraram o palco exaustos e sendo carregados pelos colegas, e o time dos calouros, com camisetas brancas, que adentravam o palco gritando, mostrando animação. A plateia era essencialmente formada por estudantes do ensino médio do IFTO, e os temas solicitados eram todos referentes à rotina e peculiaridades da vida de um estudante.

Apesar de o GuruImpro ser formado em sua maioria por estudantes do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, assim como os estudantes do ensino médio, o grupo já tinha muitas vivências e referências em comum sobre a vida de um estudante, por estudarem na mesma instituição. Nessa apresentação, apesar de ter seguido uma temática específica, os jogadores não precisaram fazer pesquisa específica, por estarem abordando temas que vivenciavam em seu dia a dia e compartilhando-os com um público que também participava dessa vivência. Dessa forma, as cenas eram potencializadas pela vontade conjunta do público e jogadores de verem elementos de sua rotina estudantil sendo representados no palco como uma caricatura de sua realidade. Sobre o desejo da plateia em ver em cena questões de sua realidade atual, Achatkin (2010) pontua que:

Como o espetáculo se constrói em grande parte a partir de desejos do público, o conteúdo do que é solicitado passa a ser de interesse comum, formando um panorama das questões que povoam, num determinado momento, o rol de preocupações de uma referida plateia. Nesses vinte e três anos de meu trabalho com o método e o espetáculo, treze deles no Brasil, mais fortemente no Estado de São Paulo, é possível perceber nitidamente que, a exemplo do que acontecia nos cabarés franceses e alemães do início do século XX, em que questões atuais de âmbito político do Teatro-Esporte parecem espelhar essa mesma tendência, talvez até necessidade de discussão, trazendo a plateia, como conteúdo para as cenas, a atualidade de temas e assuntos. Por outro lado, também é nítida a percepção dos diferentes

universos de preocupação diretamente relacionados à faixa etária dos espectadores (p. 141).

De uma forma cômica, também surgiram cenas com críticas reflexivas sobre a sobrecarga e cobranças vivenciadas pelos estudantes. Assim como, posturas esperadas tanto de estudantes quanto de professores em sala de aula e nas demais dependências da instituição. A apresentação foi realizada em horário de aula, portanto, na plateia haviam os professores responsáveis por cada turma de estudantes naquele horário e os servidores da comissão organizadora do evento. Desse meio também surgiram disputas do público para verem temas sobre seu ponto de vista da vida estudantil representados pelos jogadores.

A atmosfera criada pela apresentação propiciou que os estudantes não se sentissem intimidados ao proporem determinados temas que envolvessem características de seus professores, mesmo com a presença de alguns deles na plateia. Também foi interessante observar as reações de professores que pareciam ouvir pela primeira vez alguns dos pensamentos e posicionamentos dos estudantes em relação às suas vivências e rotinas na instituição. Os professores também se faziam valer por meio de temas sugeridos aos jogadores como forma de resposta às questões propostas pela plateia de estudantes. Assim, o jogo tornou-se uma espécie de mediador das propostas de um público com visões, às vezes, distintas das situações e rotinas de um mesmo ambiente, gerando, espontaneamente, um ambiente de discussão temática por meio do teatro, semelhante à proposta do Teatro-Fórum, de Augusto Boal, mesmo com uma estrutura e formato totalmente diferentes e não pensados para esse objetivo. Sobre essa possibilidade de aproximação do Teatro-Esporte com o Teatro-Fórum, por meio do trabalho de temas com determinadas plateias Achatkin (2010) traz o seguinte relato:

Em 1990, quando eclodiu a Guerra do Golfo, eu morava na Alemanha e trabalhava no Landestheater Tübingen, teatro, aliás, que introduziu o Teatro-Esporte naquele país, e de cuja implantação eu participei. No dia do início da guerra, haveria apresentação e, tomados pela comoção gerada pelo fato, imediatamente suspendemos não só aquela sessão como as subsequentes. O público reagiu. O que a guerra mobilizara em um país com uma história recente não totalmente discutida e resolvida apontou para a necessidade de encararmos o fato de que o Teatro-Esporte, por sua abertura, poderia se constituir, naquele momento, e como queria o público, em espaço de discussão temática. Assim foi. Durante todo o período em que durou, ela, a guerra, foi o tema e ao seu redor muitos problemas e questões foram levantados sugeridos pelo público. Foram apresentações memoráveis. Transformado em um espaço de discussão, o Teatro-Esporte, naquele momento, aproximou-se dos ideais contidos no Teatro-Fórum, de Augusto Boal. Não da mesma forma, porém bastante próximo em termos de objetivo

final: a discussão de temas que afligem uma determinada plateia (p. 151-153).

As expectativas da plateia em relação ao teatro ensaiado é, pois, diversa quando se trata de temas que podem tangenciar o cotidiano dessa plateia. O contexto sociopolítico, como no relato de Achatkin acima pode influir bastante na escolha e no desenvolvimento dos temas, das cenas.

No feriado nacional do dia 12 de outubro de 2018, foi sediado no IFTO o AniGO – 2º Encontro *Geek* de Gurupi e região. Esse evento foi organizado por estudantes de diversas escolas. O foco é a cultura japonesa de *animes* e *mangás* (desenhos animados e histórias em quadrinhos), que, assim como em diversos eventos com o mesmo foco em todo o país, tem uma programação diversificada, com exposições, jogos, venda de artigos dessa cultura e destaque ao desfile de *cosplays*.¹¹³ Alguns integrantes do GuruImpro faziam parte da organização do evento e fomos convidados a nos apresentarmos nesse dia, que também contaria com apresentações musicais.

Embora haja no *campus* locais mais apropriados para esse tipo de apresentação, como o laboratório de encenação e o anfiteatro, esses espaços não foram disponibilizados para o evento, que ocorreu em grande parte no saguão de um dos blocos do *campus*. Foi nesse espaço que nos apresentamos. Como o grupo não contava com recursos para a caracterização temática, usamos camisetas dos *animes* que possuíamos: Cavaleiros do Zodíaco e Dragon Ball Z, que dividiam os times competidores.

Fotografia 19 - Em cena: equipes DBZ e CDZ

¹¹³ Competição em que os competidores se caracterizam de personagens de séries animadas ou quadrinhos e desfilam, podendo haver *performances* e reproduções de cenas conhecidas dos personagens, que também podem ser avaliadas por um júri e / ou pelo público presente.



Nota: à frente: Marlos e Leonardo; e ao fundo, equipe CDZ: Raíssa, Lucas, Dalberto e Ana Beatriz.
Fonte: arquivo pessoal.

Ressalto nessa apresentação a relação da familiaridade dos jogadores com a temática do evento. Como citado, alguns jogadores faziam parte da organização do evento, portanto já tinham grande conhecimento sobre o contexto dos *animes* e *mangás*, tendo, assim, referências sobre a temática. Mesmo os jogadores que não participavam da organização, tinham familiaridade com o contexto *geek*. Também havia referências ocidentais.

Zeca Carvalho nos aponta uma clara definição desse contexto ao falar sobre as experiências do coletivo de improviso português Improv FX:

De acordo com Herrman (2018) e Knepper (2018), o termo *geek* remete aos rituais, às práticas de comunicação, aos estilos de vida e aos padrões de consumo associados às tribos urbanas relacionadas a determinados produtos da indústria cultural e do denominado “tecnocapitalismo”, especialmente histórias em quadrinhos, séries televisivas, videogames, desenhos animados, filmes, livros de ficção científica. Por conta de sua identificação com a cultura *geek*, o coletivo participou de todas as edições da feira Comic Con Portugal desde 2014, com espetáculos tais como “Trailer”, “Trailer 2 – O Improv Contra Ataca”, “Jogo dos Tronos – Uma Paródia Improvisada” e “COMIX” (CARVALHO, 2019, p. 194-195).

Em virtude das programações simultâneas no mesmo espaço, sendo este um local de transição de pessoas, realizamos uma disputa curta de Teatro-Esporte com apenas três jogos: jogo das frases, jogo dos objetos e transforma.

No jogo das frases, a plateia escrevia previamente frases que eram entregues aos jogadores no início do jogo. Eles entram em cena com um tema da plateia, sem ler as frases antes e, durante a improvisação, devem encontrar momentos propícios para lerem cada frase e incorporá-las à cena, fazendo com que tenham sentido com o que está acontecendo no momento.

Obviamente a plateia escreveu frases relacionadas a personagens diversos encontrados no evento e todas as cenas levavam a esse contexto. Diferentemente da apresentação na I Semana Filosófica, em que a plateia se divertia com a falta de conhecimento e as estratégias usadas pelos jogadores para relacioná-lo, nesse, a plateia acreditava no conhecimento dos jogadores e demonstrava cada vez mais ansiedade por ver em cena as referências de seus personagens preferidos nas improvisações.

No jogo dos objetos, eram solicitados objetos diversos para a plateia. Os objetos ficavam à frente da cena e as duas equipes, simultaneamente, com entradas livres dos jogadores que tivessem a primeira ideia para realizar uma pequena ação, ressignificando um ou mais objetos. Um cone de sinalização, por exemplo, transformou-se em um jato de um robô e em um chapéu de mago; uma capa de celular, em uma carta de jogo de dragões; uma garrafa de água, em uma espada de samurai. A familiaridade com os temas colaborou com o cumprimento das expectativas daquele público e foram reproduzidas nas improvisações.

Ao relacionar a identificação do público com os personagens surgidos no Teatro-Esporte com a proposta do distanciamento de Brecht, Achatkin (2010) alerta que:

O Teatro-Esporte não é uma forma teatral que visa criar a ilusão, nem tampouco procura se aproximar do público pela identificação de personagens ou narrativas criadas. Ele é, antes de tudo, um teatro de atores não ocultos em personagens, que se mostram como atores, expondo comportamentos, crenças, ideais, qualidades, vícios e facetas da natureza humana; atores trabalhando com o material que emergir do jogo teatral para construir uma lógica, um sentido para a cena. Essa característica leva o público a pensar junto com o ator, a construir ele mesmo, mentalmente, a sua própria cena e, finalmente, a se surpreender ao confrontar possibilidades de soluções diferentes para um mesmo estímulo (p. 113).

Apesar de concordar, em aspectos gerais, com o posicionamento da autora, considero válida a experiência do grupo ao pensar na especificidade da proposta apresentada e no público que participava do evento. Além disso, foi importante esse momento para o grupo jogar com elementos que faziam parte de sua cultura de lazer e entretenimento. Naquele momento, estávamos no processo de montagem do *Match* de Improvisação, que exige mais atenção às regras e não permite o uso de referências conhecidas, as quais o grupo estava

bastante acostumado a utilizar e, com essa nova demanda, estavam tendo certa dificuldade de adaptação a esse novo formato.

Por mais despreziosa que tenha sido inicialmente essa apresentação, pudemos observar dois elementos fundamentais do Sistema Impro, o prazer na realização do jogo junto ao público e a valorização do óbvio. Segundo Johnstone (1999):

“Você deve ter notado que o público muitas vezes ri de puro prazer quando alguém diz algo completamente óbvio. A escolha óbvia é aquela que você teria feito se não tivesse sido ensinado a ser “inteligente” ou “artístico”. Sua obviedade pode parecer inútil para você, mas sua obviedade não é minha, e expressa seu verdadeiro eu, enquanto o “ser original” oculta seu verdadeiro eu substituindo algo previamente definido como original” (p. 88, tradução nossa).¹¹⁴

Pensamos o óbvio trabalhado a partir de estímulos e situações que surgem ou podem ser evidenciados na cena. Contudo, por que não pensar a partir de temas e situações pré-existentes, que fazem parte da relação daquele coletivo de pessoas que estão jogando e interagindo com os jogadores? De forma espontânea, os jogadores acessavam, com facilidade, as informações necessárias para serem introduzidas nas cenas, a partir dos estímulos da plateia, que colaborava para a concretização de suas expectativas na cena. Isso ocorreu em um momento em que os jogadores puderam exercitar o prazer de estar em cena para uma retomada mais enérgica do processo de montagem que naquele momento mostrava-se desgastante para alguns jogadores.

4.2.2.2 Teatro-Esporte com o ImproMédio

A VI MUTUCA foi realizada entre os dias 15 e 17 de agosto de 2018. Para esse evento, decidimos propor a estreia do ImproMédio, em vez de mais uma apresentação do GuruImpro, já que ambos os grupos trabalhavam com o formato do Teatro-Esporte e o GuruImpro havia decidido focar na montagem do *Match* de Improvisação. Então, em 15 de agosto, o ImproMédio fez sua estreia com a apresentação de uma partida de Teatro-Esporte.

As apresentações do ImproMédio não levavam o título de Uma Partida de Teatro-Esporte, que era o nome registrado pelo GuruImpro no projeto de extensão contemplado em

¹¹⁴ “You must have noticed that the audience often laugh from sheer pleasure when someone says something completely obvious. The obvious choice is the one you would have made if you hadn’t been taught to be ‘clever’ or ‘artistic’. Your obviousness may seem worthless to you, but your obviousness is not mine, and it expresses your true self, whereas ‘being original’ conceals your true self by substituting something previously defined as original.”

edital de bolsas. Além disso, as apresentações de Teatro-Esporte do ImproMédio não tinham uma abertura fixa, com músicas, hino e coreografias. Normalmente, era colocada uma música, apenas para anunciar a entrada do MC / juiz e músicas para as entradas das equipes. Conforme o evento, as equipes assumiam temáticas. O GuruImpro dividia as equipes por faixas nos braços ou camisetas de cores diferentes. Nessa estreia do ImproMédio, a temática foi Ocidente vs. Oriente.

Fotografia 20 – Montagem da partida Ocidente vs. Oriente – VI MUTUCA



Nota: Equipe Oriente, à esquerda; e Equipe Ocidente, à direita
Fonte: arquivo pessoal.

O ImproMédio também não tinha recursos para adquirir uniformes, contava apenas com o auxílio de bolsas estudantis para dois integrantes do GuruImpro que atuavam como treinadores do grupo, sob a minha coordenação. Nas imagens, pode-se observar que os únicos acessórios que diferenciam as equipes são as faixas na cabeça da equipe Ocidente e as luvas de luta da equipe Oriente.

A participação dos bolsistas, Raquel, a quarta à esquerda na primeira fotografia, e Léo, o primeiro à esquerda, na segunda, foi fundamental para manter a confiança dos estudantes na apresentação.¹¹⁵ Na semana anterior à apresentação, treinamos no mesmo anfiteatro. Os estudantes já estavam familiarizados com o espaço, o contato e a realização dos jogos nesse mesmo palco colaborou para sua conscientização das possibilidades a serem exploradas, tanto para as cenas quanto para a entrada / apresentação das equipes., Nesses encontros, eles repassaram os jogos de atenção, caminhada no espaço e jogos de aceitação, como o jogo do Goleiro.

No dia da apresentação, o nervosismo era evidente no grupo, que iria se apresentar em um anfiteatro lotado, em uma mostra dos trabalhos artísticos do curso de Artes Cênicas. O

¹¹⁵ O segundo jogador à esquerda da segunda fotografia é o Guilherme Henrique, estudante do 3º ano do ensino médio integrado em Agronegócios, também atuava, nesse período, como bolsista no projeto “Match de Improvisação”, do GuruImpro. Ele participava dos treinamentos de ambos os grupos.

olhar de estudantes de curso superior na área teatral poderia ser um elemento de inibição para o ImproMédio. Já na entrada das equipes, houve uma falha técnica na reprodução da música da equipe Oriente. Por conta do nervosismo, alguns integrantes não entraram em cena na deixa que lhes cabia, o que ocasionou uma nova entrada da equipe. Mesmo com o incidente, o clima de acolhimento da plateia, que já havia assistido apresentações do GuruImpro e assistiam pela primeira vez o ImproMédio, foi determinante para que, ao longo da partida, os jogadores se sentissem mais à vontade. A energia dos jogadores nas cenas aumentava conforme a plateia se manifestava mais empolgada em propor os temas e reagia às cenas. A participação de Léo e Raquel como jogadores e capitães das equipes foi motivadora, nem precisaram participar excessivamente das cenas. O retorno dos participantes e da plateia foi altamente positivo para a estreia do grupo, que mostrou vontade de mais realizar mais apresentações, em função dos relatos receptivos da plateia sobre a energia dos estudantes do ensino médio em cena.

A segunda apresentação do ImproMédio foi a convite da Secretaria de Cultura e Turismo de Gurupi, na 17ª Semana Nacional dos Museus, entre os dias 17 e 18 de maio de 2019, na programação e encerramento do evento. O palco era aberto, na Praça João Borges Leitão (Praça D'Abadia), no centro da cidade. Após mais de um ano de treinamento, os integrantes do grupo já se sentiam confiantes em lidar com as dificuldades de uma apresentação em espaços abertos.

A apresentação ocorreu no período da noite e contou com uma plateia receptiva. Não havia estrutura de palco, apenas caixas de som e microfones, que estavam próximos à cena, para ajudar na propagação das vozes dos jogadores – semelhante à situação do GuruImpro na UnirG. As equipes se dividiram com camisas brancas e pretas com imagens de pinturas famosas para fazer alusão à temática do evento.

Fotografia 21 - 17ª Semana Nacional dos Museus



Nota: em cena, à esquerda, Guilherme e Milton; à direita, Guilherme, Jeremias e Vegano.
Fonte: arquivo pessoal.

Uma característica dos participantes do ImproMédio é sua energia, visivelmente percebida pela sua disponibilidade corporal em cena, tanto nos treinos quanto nas apresentações. As imagens acima denotam isso. Em diversos momentos, eles não hesitam em lançarem-se ao chão, mesmo no chão de uma praça pública, que não contava com um tablado preparado para uma apresentação teatral. Na segunda imagem, o jogador ao fundo se prepara para realizar um solta pelo arco formado pelos braços dos outros dois jogadores. O salto ocorreu de forma cênica; o grupo não tinha preparação acrobática para mais que isso. O desafio havia sido lançado e aceito no jogo, cabendo aos jogadores encontrarem uma solução, dentro de suas habilidades corporais.

Nesse período, a Raquel não pôde mais atuar como treinadora do grupo. O Lucas, também integrante GuruImpro, ocupou esse lugar para atuar com o Léo. Sobre a energia e a disponibilidade do grupo, Lucas relatou que:

E a proporção como eles se alongam, a galera gosta de fazer o exercício. De vez quando, dá uma reclamadinha. Mas eles fazem, eles topam fazer tudo. Porque sabem que o povo tem que tá preparado pra entrar em cena pra qualquer tipo de atividade. E até quando a gente propõe leituras, que é bom também para a dicção, para poder melhorar a fala. A galera abraça muito a causa o tempo todo (Entrevista do integrante do GuruImpro e treinador do ImproMédio Lucas Lima).

O ImproMédio é constantemente convidado a apresentar-se em eventos voltados para estudantes do ensino médio. O principal motivo é pela identificação do público com os

estudantes que fazem parte e dialogam com fatos do seu cotidiano. Desde 2019, o ImproMédio é uma das atrações artísticas confirmadas na programação do “Arte & Manha”, evento coordenado pela Professora Adelma Souza, da área de Sociologia, voltado para os cursos de ensino médio do *campus*, para celebrar o Dia da Consciência Negra. Nos anos de 2020 e 2021, em virtude da pandemia do Covid-19, o evento foi realizado no formato *on-line*, e contou novamente com a participação do ImproMédio, que já desenvolvia pesquisa e apresentações de Impro nesse formato.

Em 2019, a convite da Secretaria de Educação do Município, o ImproMédio também realizou apresentações em duas escolas que alojaram estudantes do ensino médio de várias cidades da região para participar dos Jogos Estudantis do Tocantins (JETS). Não pude estar presente nessas apresentações. Mesmos assim, buscamos relatos que merecem ser destacados, como os do jogador André:

Do JETS, que foi uma [apresentação] no Positivo e uma no CEM. A do Positivo, a gente pisava no chão, e as meninas riam. A apresentação do outro dia, a gente saiu do CEM quase chorando. E eu acho legal essa questão. Eu acho importante pra caramba ter essa expansão. Tipo fora daqui do IF para principalmente para a comunidade dentro de Gurupi mesmo. Só que tem que ter uma preparação também pra pensar. Pra quem a gente vai apresentar? Por causa que não é qualquer coisa que a gente fala pro pessoal aqui dentro que a gente pode falar para qualquer pessoa de algum colégio estadual. Por exemplo, uma comunidade ali no Mutuca, ou de qualquer outro lugar que a gente for apresentar (Entrevista do integrante o ImproMédio André Luís).

Durante a entrevista André relatou sobre o costume de sempre se apresentar para o público do IF. Ele destacou que, mesmo nos eventos abertos à comunidade, dentro do *campus*, o público majoritário são estudantes do IF. E mesmo nas apresentações em outros *campi*, os contextos abordados nas cenas também são comuns entre os estudantes de cidades diferentes, da mesma instituição. Observe-se que ele cita o exemplo de uma comunidade na região do Mutuca ou mesmo de escolas estaduais, na mesma cidade, mas que vivenciam realidades diferentes de grande parte dos estudantes do IFTO. No caso dos estudantes alojados no CEM, eram, em grande parte, moradores da zona rural ou cidades menores que Gurupi, que não se identificavam com as piadas sobre determinados programas de TV e assuntos de jogos e tecnologia, que fazem parte do dia a dia dos estudantes do IFTO.

Diante dessa situação, André também pontuou a tentativa de se jogar com temas sobre futebol, posto que o público era de participantes de evento esportivo. Entretanto, também não tiveram a receptividade esperada. Ele acreditava que ninguém da plateia tinha conhecimento sobre esse esporte, em específico.

Nesse contexto, podemos traçar um paralelo com o conceito de fracasso, de Johnstone em relação ao Sistema Impro. Assim, podemos observar que o público adolescente, em relação aos adultos, apresenta mais facilidade de absorção desse conceito, absorvendo as experiências negativas como aprendizados. Como relatou o próprio André, após as apresentações no JETS:

Lá na hora a gente saiu quase chorando, mas, hoje, a gente lembra daquilo e dá risada, porque também a gente usou isso como uma forma de melhorar. Que a gente pensou: “ou, vamos fazer alguma coisa para não ser pior do que foi lá no CEM. Porque, se for pior do que foi lá, o negócio tá feio.” E a gente usava isso sempre como uma forma de incentivo a fazer uma apresentação melhor (Entrevista do integrante o ImproMédio André Luís).

Essa é percepção da postura dos integrantes do ImproMédio ao lidar com os erros e fracassos, tratando isso como um elemento de aprendizagem e amadurecimento do grupo. Lucas, integrante do GuruImpro e treinador do ImproMédio, também pensa dessa forma em relação ao dito “fracasso”, como algo que pode ser superado:

Eu acho que eles são bem comunicativos em relação a isso, quando o treino não é tão bom. Às vezes a gente também não está com tanta energia, pra treinar. Porque é um cansaço mental, posso dizer assim. Mas eles não vão reclamar. Eles dizem: “não, às vezes no próximo treino a gente podia focar mais nisso, mais naquilo, mais em tal coisa.” Porque também, isso é de cabeça. E já quando a apresentação não é tão boa, como apresentação em local aberto, às vezes... quando a apresentação não é tão legal quanto eles imaginam, eles repensam. Acho que tentam reorganizar e falam assim: “não, vamos tentar melhorar um pouco disso aqui para poder tentar depois de novo.” Eu acho que é uma energia que não abaixa (Entrevista do treinador do ImproMédio Lucas Lima).

4.2.2.3 Campeonatos de Teatro-Esporte com GuruImpro & ImproMédio

Nos dias 17, 18 e 19 de outubro de 2018, foi realizada no *campus* do IFTO a 4ª SICTEG. Como descrito nesta pesquisa, a 3ª edição do evento foi realizada no *campus* I da UnirG, em função da rotatividade entre IFTO, UFT e UnirG para sediar o evento anualmente.

Inicialmente, GuruImpro e ImproMédio não se apresentariam no evento, pois vários integrantes apresentariam trabalhos científicos ou já estariam trabalhando como monitores no evento. Contudo, em uma reunião da Comissão Organizadora da Agenda Cultural do evento, em que eu fazia parte, o técnico de audiovisual do *campus* sugeriu a realização de um

campeonato de Teatro-Esporte, por conta da ótima repercussão das constantes atividades apresentadas pelos grupos.

Apresentei a proposta aos grupos e eles se mostraram bastante animados e aceitaram o desafio. Entretanto, o campeonato não seria uma competição entre os dois grupos separadamente. Foram formadas quatro equipes com integrantes de ambos os grupos. O objetivo era nivelar os jogadores para a competição e proporcionar mais integração entre os participantes. Esse nivelamento levaria em consideração, além da idade, o tempo de um ano a mais com a prática da Impro do GuruImpro em relação ao ImproMédio, que realizaria somente sua segunda apresentação desde sua criação. Isso não foi motivo de preocupação durante o campeonato. As questões colocadas para que fosse feito o nivelamento das equipes não se mostraram determinantes ao observarmos a desenvoltura dos jogadores nas improvisações. Duas equipes por dia travaram as disputas nos dois primeiros dias do evento. No último dia, deu-se a disputa das equipes vencedoras dos dois primeiros dias.

Logo no primeiro dia, nos deparamos com um contratempo que, aparentemente, acabaria com a proposta das disputas. O campeonato seria realizado no período da manhã durante os três dias do evento no anfiteatro do IFTO, sucedendo e antecedendo palestras que também seriam realizadas no local, por se tratar de um evento essencialmente científico. Dessa forma, já teríamos o público da primeira palestra do dia para a nossa apresentação. Ao chegarmos no local, descobrimos que as palestras haviam sido remanejadas de local e o anfiteatro estava vazio. Houve falha na comunicação da coordenação do evento com a nossa.

Sugeri, naquele momento, que nos aquecêssemos realizando uma corrida pelo *campus*, com as roupas das equipes e apitando, chamando os participantes do evento que transitavam para assistir à apresentação. Momentos antes de iniciarmos, aos poucos, o anfiteatro foi sendo ocupado e, ao final do primeiro dia de apresentação, cerca de oitenta por cento dos lugares da plateia havia sido ocupado.

No segundo dia, ao chegarmos no local já havia pessoas esperando pela apresentação. O anfiteatro teve lotação máxima. O público aumentou ainda mais no último dia, com diversas pessoas de pé ao fundo e laterais do anfiteatro e outras sentadas no chão dos corredores e próximo ao palco.

Fotografia 22 - Participantes da final do campeonato e público - 2018



Fonte: <https://www.facebook.com/guruimpro/photos/pcb.560117797778895/560116377779037/>

Mesmo havendo integrantes comuns entre eles e os grupos trabalharem com base na metodologia do Sistema Impro, com apresentações constantes no formato do Teatro-Esporte, realizavam treinamentos separados. Apesar da diferença de idade entre os integrantes dos grupos ser relativamente pequena, estavam em momentos diferentes em seus processos criativos e de aprendizagem dos formatos e técnicas da Impro. Esses elementos também eram refletidos nas energias dos grupos nos treinamentos. Ao passo que o GuruImpro caminhava pela pesquisa de um novo formato, que exigia mais atenção às regras e que foi trazendo aos treinamentos a atmosfera de concentração e seriedade, o ImproMédio era mais descontraído e animado, principalmente nos aquecimentos dos treinos que, normalmente, contavam com músicas de suas escolhas. Eles começavam a dançar e, a partir daí, surgiam interações e dinâmicas com jogos corporais espontaneamente. Dessa forma, os bolsistas do GuruImpro e eu que coordenávamos os treinamentos, tínhamos de encontrar o melhor momento e forma de iniciar os trabalhos com os jogos e técnicas para as cenas, trazendo um foco para o treino, sem perder a energia produzida no início.

Embora só tenha sido possível realizar dois encontros conjuntos dos grupos antes do campeonato, neles foi possível encontrar pontos de equilíbrio nas energias dos jogadores. Os jogadores do GuruImpro, inicialmente com mais dificuldade de se arrisarem em cena com

suas propostas, se contaminavam com a disponibilidade dos integrantes do ImproMédio em se lançarem a quase todos os estímulos propostos. Os integrantes do ImproMédio também começaram a desenvolver a escuta e a generosidade, observando com mais calma e percebendo melhor as necessidades surgidas nas cenas.

Após o campeonato, embora os grupos tenham continuado com suas rotinas de trabalho separadamente, buscamos manter a interação. Eventualmente, os integrantes de um dos grupos participavam do treinamento do outro. Além disso o GuruImpro, sempre organizava confraternizações: natal, aniversário do grupo e de cada integrante, geralmente no IFTO ou em minha casa. Esses encontros avulsos colaboraram muito para desenvolver a cumplicidade entre os jogadores. Assim, até mesmo as comemorações de Natal e aniversário dos grupos, que coincidentemente é na mesma data, com diferença de um ano, começaram a serem realizadas conjuntamente.

Proença (2013) destaca a importância desse tipo de integração dentro e fora dos treinos em sua pesquisa sobre cumplicidade e intimidade:

Cumplicidade talvez seja a conexão além do toque, o que nos aproxima na distância. A intimidade é vivida e proporcionada. A cumplicidade? Também. Quanto mais se convive com o grupo que improvisa, maior é a sintonia do jogo. Linhas tênues da intimidade, linhas fortes da cumplicidade, ambas existentes e necessárias sim, cada qual se sobrepondo em uma situação em um momento, entre cada pessoa. Possíveis de serem treinadas? Talvez não, pois se trata de relações interpessoais. Ao mesmo tempo em que é possível dar-lhes atenção ao planejamento de treinamento, proporcionando-lhes tempo, observá-las e incentivá-las (p. 46).

Desenvolver essa cumplicidade e intimidade entre os integrantes dos grupos também foi importante para romper com o sentimento de ciúmes de alguns integrantes do GuruImpro para com o ImproMédio. Por conta das percepções sobre o comportamento de cada grupo, acredito que, em determinados momentos, eu utilizava o ImproMédio como referência de espontaneidade e animação. Além desse meu equívoco de abordagem, já existia esse sentimento de estudantes do curso de Artes Cênicas em relação aos cursos de ensino médio no *campus*. Apesar do *campus* ter sido inaugurado, em 2010, com o curso de Licenciatura em Artes Cênicas e três cursos técnicos subsequentes, o grande público dos Institutos Federais provém dos cursos de ensino médio, que foram ofertados posteriormente no *campus*. Por se tratar de estudantes menores de idade e em maior quantidade, nas políticas de atendimento e distribuição de recursos entre os cursos, esses normalmente são priorizados.

Esse movimento de interação entre os grupos foi importante tanto em aspectos interpessoais quanto técnicos em relação ao trabalho com a Impro. O ImproMédio também abandonou a visão inicial, criada por mim e pelos integrantes do GuruImpro, de ser uma “escolinha” do GuruImpro, da qual selecionaríamos os mais desenvolvidos para o grupo. Os grupos tornaram-se independentes e parceiros. A cada ano abrem-se vagas para a comunidade externa e estudantes ingressantes dos cursos do *campus*, interessados em participar dos projetos.

Fotografia 23 - Jogo “Escolinha” no Campeonato



Nota: Guilherme e Marcos – ImproMédio; Tainara e Dalberto – GuruImpro.
Fonte: arquivo pessoal

Acima destaco uma imagem do campeonato com o jogo “Escolinha”, em que o jogador que assume a figura do professor se ausenta do recinto e, ao retornar, tem que descobrir, por meio de perguntas e observando as atitudes e posturas corporais, quem são os alunos assumidos pelos demais jogadores, criados a partir de sugestões da plateia. Geralmente solicitávamos que um aluno fosse um objeto, outro um animal e o terceiro um personagem ou personalidade conhecida. As personagens criadas tinham características específicas, como perda de memória recente, paixão pelo professor, fome constante etc. As equipes que jogam na imagem apresentada são compostas por dois integrantes do ImproMédio e dois do GuruImpro.

No ano seguinte, fomos convidados a realizar um segundo campeonato na edição da SICTEG, realizada em 2019 no *campus* da UFT – Gurupi. Assim como na edição de 2017 do

evento, realizado na UnirG, o espaço não era favorável para as apresentações. Elas foram realizadas em um espaço coberto por tendas, destinado a recreação infantil, promovido pela BRK, empresa de saneamento do estado. Tínhamos um público pequeno e itinerante; alguns até se dispunham a sentar no chão para assistir às disputas. Os jogadores se esforçaram ao máximo para cumprir as apresentações, desde a andar pelo evento convidando pessoas para assistirem às apresentações, quanto na elevação de suas energias nos jogos. Mais uma vez, refletimos sobre a viabilidade de apresentações dos grupos em eventos científicos, que não têm a linguagem artística como foco e não dispõem de estrutura mínima para tal.

4.2.3 O *Match* de Improvisação

Apesar de desde o primeiro projeto aprovado em edital pelo grupo ter como uma das propostas de montagem o *Match* de Improvisação, surgiram vários fatores, como as constantes apresentações que interferiam diretamente na dinâmica dos treinamentos do grupo, impedindo, assim, o foco no trabalho com o formato do *Match*, que exigiria mais estudo, principalmente no que tange às regras específicas da competição. No entanto, as constantes apresentações, expostas ao longo desta pesquisa, colaboraram para o amadurecimento e pesquisa de possibilidades com a Impro em ambientes e públicos diversos.

O projeto “GuruImpro: O *Match* de Improvisação” foi aprovado no Edital nº 35/2018/REI/IFTO, de 5 de junho de 2018, de Concessão de Bolsas-Cultura a Projetos de Extensão Vinculados às Ações de Arte e Cultura e teve vigência entre 20 de agosto a 20 de dezembro de 2018. Teve como objetivo geral “Promover o fazer teatral, a prática e pesquisa em *Match* de Improvisação como proposta de treinamento e espetáculo artístico para acadêmicos de teatro e comunidade externa ao IFTO, com a apresentação do espetáculo: ‘O *Match* de Improvisação’”. Como bolsistas desse projeto, participaram os estudantes Ana Beatriz, do 6º período de Artes Cênicas, e Guilherme Henrique, do 3º ano do ensino médio em Agronegócios. Guilherme era participante do ImproMédio e, a partir desse momento, passou a integrar os dois grupos.

Dos atuais doze integrantes do grupo, apenas duas (Tainara e Kamilla) haviam tido contato com o formato do *Match* na disciplina de Improvisação 2, ministrada por mim e cursada, naquele semestre, pela bolsista Ana Beatriz. A disciplina trata da base teórica expositiva e exemplificativa com vídeos. Há também seminários com base em Ferreira (2015), Proença (2013), Achatkin (2010) e Muniz (2004). Depois desse primeiro momento, os

alunos participam dos treinamentos práticos com base nos conceitos e regras apreendidas para que, ao final da disciplina, realizem duas apresentações abertas ao público: uma no formato do Teatro-Esporte, e outra no formato do *Match* de Improvisação.

Independentemente da aprovação no edital, o grupo já havia decidido se dedicar ao *Match* de Improvisação naquele semestre. Para isso, encaminhei ao grupo materiais escritos e vídeos sobre o formato em junho de 2018 para que pudessem estudar durante as férias de julho e começarmos o trabalho prático em agosto.

No começo, os jogadores demonstraram certa dificuldade em lidar com as regras específicas do *Match*, sobretudo com relação às penalidades impostas durante as cenas. Diferentemente do Teatro-Esporte de Johnstone, o *Match* de Improvisação de Robert Gravel e Yvon Leduc tem a estrutura mais rígida na formatação de suas regras, com penalidades que podem ser divididas em duas categorias: 1) didáticas e estruturais – vinculadas a fatores que podem prejudicar o desenvolvimento da cena, como falta de escuta, desconexão do personagem, bloqueio etc.; 2) arbitrárias – criadas especificamente para o espetáculo, como acessório ilegal, número ilegal de jogadores, tempo da improvisação, etc.

Segundo Muniz (2015),

O *Match* se caracteriza por ser um jogo de regras bastante definidas, para alguns essa característica contribui à formação do ator-improvisador, pois as penalizações são, em sua maioria, referentes às técnicas básicas da improvisação. Essas regras também contribuiriam para a educação do público diante das possibilidades do jogo e da necessidade de manter-se no terreno da cumplicidade e colaboração entre os times em prol das cenas improvisadas. Assim o juiz seria uma espécie de condutor geral do jogo através das penalizações, dirigindo o espetáculo. Para outros, no entanto, a quantidade de regras limita a criatividade e as possibilidades da improvisação, transformando-a em uma estrutura excessivamente previsível. Além disso, a competição é um elemento especialmente controverso, pois pode gerar uma falta de cooperação e de escuta, componentes essenciais à *Impro* (p. 158).

Como aponta a autora, foi notável a contribuição do *Match* para o amadurecimento dos jogadores no GuruImpro. As regras e penalizações do *Match* tiraram o grupo de uma situação de estagnação. Eles eram movidos a explorarem soluções para as cenas sem o uso de clichês nem piadas com referências conhecidas. O grupo discutiu o uso de piadas com referências internas, que seriam reconhecidas apenas pelo público do IFTO. Optei por vetar referências desse tipo com a finalidade de reduzir ao máximo possível o uso de subterfúgios cômicos pelos jogadores. Com o GPTEM, em Uberlândia, também tracei o mesmo caminho

com o grupo, apresentando primeiro o Teatro-Esporte e depois o *Match* de Improvisação. Destaco que

A estrutura do *Match* em si cria “barreiras positivas” na criação do jogador. Positivas, pois o obriga a fazer escolhas dentro da estrutura do jogo, não podendo fazer “qualquer coisa”. Ou seja, criando o desafio de manter o *fluxo espontâneo*¹¹⁶ na construção da cena potencializando sua *capacidade de jogo*¹¹⁷ (FERREIRA, 2015, p. 81).

Além do dispêndio de atenção para as regras no *Match*, a supressão dos elementos cômicos pré-formatados causou certo estranhamento e desconforto nos jogadores. Por mais que a maioria das cenas tivessem tempo cronometrado, menor do que nos jogos praticados para as partidas de Teatro-Esporte, os jogadores demonstravam grande ansiedade para o final da cena. Sem os subterfúgios citados, alguns jogadores sentiam dificuldade em entrar no jogo, após o início da cena. Por diversas vezes, os jogadores que deveriam completar o número solicitado para uma cena específica só entravam ao perceber o sinal de 30 segundos para o encerramento da cena.

Assim, todas as cenas do *Match* de Improvisação seguem a seguinte estrutura, com suas informações anunciadas no início de cada rodada:

Natureza da improvisação

Mista: as equipes jogam juntas em uma única cena.

Comparada: uma equipe joga por vez com as mesmas informações de cena para ambas.

Comparada Continuada: uma equipe inicia a cena até sua metade, e a segunda equipe assume a mesma cena de onde a primeira equipe parou e a finaliza.

Título da Improvisação

Dados pelo público antes do início do espetáculo e transcritos para os cartões de informações das rodadas.

Número de jogadores

Número exato de jogadores que deve estar na área de jogo, não necessariamente em cena, ao final da improvisação.

Categoria ou Estilo da Improvisação

Gêneros ou premissas que devem guiar a cena.

Duração da Improvisação

¹¹⁶ Grifo do autor.

¹¹⁷ Idem.

Tempo exato para o início e a finalização da cena, com uma sinalização de alerta do árbitro aos 30 segundos antes do final do tempo.

Os treinamentos tornaram o grupo mais familiarizado com as regras e, gradativamente, a perceber como os elementos essenciais do Sistema Impro, como a “valorização do óbvio”, ressurgiam nas cenas. As cenas continuavam, em sua totalidade, pendendo para o cômico. Todavia, a atenção e a escuta para a dramaturgia das histórias construídas estavam mais aguçadas, trazendo cenas com melhor construção do traçado de início, meio e fim. Eram produzidas cenas com uma comicidade mais leve, em que os acontecimentos eram mais bem desenvolvidos, com ações e atos de fala¹¹⁸ mais pontuais e sem uso de piadas forçadas para provocar as quebras de rotina nas cenas.

Comparo a “quebra de rotina” à peripécia, responsável pela reviravolta dos acontecimentos e/ou ações em um texto ou roteiro dramático, com o objetivo de criar novas possibilidades de desenrolar da cena e não perder a atenção do público. Um exemplo simples de “quebra de rotina” pode ser uma gag cômica clássica de ações muito usada por palhaços, onde se repete uma ação por duas ou três vezes, gerando uma expectativa no público, e na última repetição a ação não é feita ou substituída por outra, surpreendendo o público (FERREIRA, 2015, p. 45).

E sobre a importância desse elemento na dramaturgia da cena improvisada Achatkin (2010) ressalta que:

Em início de treinamento, os atores, em geral, tendem a desconsiderar a quebra de rotina como um elemento a ser trabalhado na improvisação e, por isso, com frequência, abandonam rapidamente as suas propostas físicas por acreditarem que elas pouco têm a dizer. Como resultado, o que se observa é ou a tendência de tornar a cena unicamente verbal, com atores envolvidos em pensar, cada qual, separadamente, na próxima frase a ser dita, ou a de trazer para a cena diferentes ações que se desmancham uma após a outra, sem conclusão (p. 103).

Além das especificidades nas regras e penalidades, outro elemento componente da estrutura do *Match* de Improvisação é a participação de músicos instrumentistas, que improvisam com os jogadores durante as cenas. De certo modo, os músicos também jogam nas cenas, propondo ritmos e melodias como estímulos para os jogadores, acentuando ações ou atmosferas cênicas propostas pelos jogadores e, principalmente, criando trilhas sonoras que

¹¹⁸ Informações ou revelações dadas por um jogador que causam grande reação, seja de susto, desconforto, nojo, nos demais jogadores, provocando uma mudança, mesmo que momentânea na atmosfera da cena, ou até mesmo uma quebra de rotina.

serão cantadas pelos jogadores nas improvisações de estilo musical. Estilo, entre os demais¹¹⁹ que podem ser lidos pelo árbitro na tarjeta de informações da Impro, descrita anteriormente.

Muniz (2015) pontua as diversas funções dos músicos nesse contexto:

O músico (ou a banda) ajuda a criar um clima adequado ao Match de Improvisação, pois além de animar a apresentação e o aquecimento das equipes, improvisa com os atores. Nas improvisações musicais, a presença do músico é fundamental, pois é ele quem determina os estilos das canções a serem improvisadas, o momento em que os personagens começam a cantar etc. Nos demais estilos, o músico também pode contribuir para criar espaços e ambientes que estimulem a imaginação do público, ajudando no trabalho dos improvisadores. Em muitas ligas de improvisação, ele treina com os jogadores a fim de criar uma linguagem comum e potencializar a escuta nas improvisações musicais (p. 158).

Nesse sentido, abrimos a inscrição e divulgamos uma seletiva de músicos interessados em participar do processo e do espetáculo. Em um primeiro encontro, os interessados assistiriam a um treinamento do grupo para se familiarizarem com a linguagem. Depois, no segundo momento, fariam improvisações musicais com os jogadores. O objetivo era criar uma atmosfera de cumplicidade entre músicos e jogadores para o jogo. Em Uberlândia, com o GPTEM, durante o processo, havia situações de treinamento em que os dois músicos participantes do espetáculo improvisavam como jogadores para apurarem sua percepção das possibilidades do jogo. Em função dessa experiência destaco:

A necessidade de que os músicos acompanhem o treinamento dos jogadores também serve para que possam criar a intimidade necessária que frutifique em intervenções que possam, de fato, contribuir com propostas e ambientações para a cena. E assim criar-se uma sintonia entre músicos e jogadores em prol da construção dramática e imagética da cena (FERREIRA, 2015, p. 87-88).

Apesar da divulgação em redes sociais e cartazes impressos, recebemos poucos *e-mails* de interessados, os quais também não compareceram para a seletiva. Entramos em contato direto com estudantes do *campus* que tocavam instrumentos musicais, mas também não obtivemos sucesso em nossa busca. Assim sendo, o bolsista Guilherme Henrique iniciou um trabalho como sonoplasta do espetáculo, com utilização de trilhas e efeitos sonoros mecânicos para ambientação do espetáculo, das cenas e das improvisações no “estilo musical”.

¹¹⁹ Mariana Muniz (2015) destaca os seguintes estilos: continuada, musical, verso, sem palavras ou com idioma inventado, com objeto, sem fronteiras, com alguém do público, pênaltis, com título aos dois minutos e cruzada.

Figura 3 - Cartaz para seletiva de músicos para o espetáculo “O Match de Improvisação”



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BnFbc2pAn5r/>

Ao longo do semestre, paralelas ao treinamento com foco no *Match* de Improvisação, ocorreram demandas de apresentações, assim como nos semestres anteriores. Algumas foram encaminhadas para o ImproMédio, que começava suas atividades. As demais foram apresentadas no formato do Teatro-Esporte, objetivando, assim, mais aprofundamento no treinamento do *Match* e produção do cenário e materiais de divulgação pelos bolsistas.

4.2.3.1 O *Match* de Improvisação com o GuruImpro

A estreia do espetáculo “O *Match* de Improvisação” ocorreu no dia 22 de novembro, na programação da III MosArt, como proposto no projeto inicial. A apresentação foi realizada no laboratório de encenação, local de treinamento e de realização das aulas práticas e grande parte das apresentações dos trabalhos desenvolvidos no curso com o GuruImpro.

Para essa apresentação, decidimos explorar outra opção de espaço no laboratório. Em vez de nos apresentarmos no palco, como de costume, organizamos o espaço da cena em um formato de semiarena na parede lateral do laboratório. Isso também influenciou na iluminação da cena, que assumiu um tom mais sóbrio, porque a maioria dos refletores da sala eram fixos para o palco e contamos apenas com dois refletores móveis para iluminar o espaço da apresentação. Outro elemento diferencial das partidas de Teatro-Esporte, realizadas pelo

grupo, foi uma pequena estrutura cenográfica. Foram colocados tatames vermelhos e azuis para delimitar a área de jogo e duas pequenas traves de PVC, que separava as equipes da área. Os jogadores tinham de pular sobre a trave para entrar em cena. Na parede, ao fundo, foram coladas letras de EVA, com o nome do grupo e do espetáculo.

Fotografia 24 - Parede ao fundo da área de jogo e jogadoras da equipe branca em cena



Fonte: arquivo pessoal.

Outro elemento que trouxe um tom mais formal para a apresentação foi a forma de a plateia se manifestar na sugestão de títulos para as cenas. Os temas eram escritos em pedaços de papel distribuídos na plateia antes do início da apresentação, que eram recolhidos pela assistente de palco. Dessa forma, não tínhamos os momentos de gritaria da plateia para sugerir temas entre os jogos, como ocorria no Teatro-Esporte. No entanto, um dos estilos do *Match* jogado foi o “com alguém do público”. Nesse estilo, pessoas da plateia são convidadas a improvisar uma cena com os jogadores. Nas cenas “comparadas”, joga uma equipe de cada vez, com as mesmas informações que a outra. Para isso, é dado um tempo de 15 segundos para as equipes definirem a plataforma da cena. Esse tempo, apesar de curto, é fundamental para que o integrante da plateia se situe com a equipe que vai jogar, principalmente para quem nunca participou desse tipo de jogo. No caso, contávamos com um público em sua grande maioria de estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e da Pós-graduação em Arte Educação. Isso também contribuiu para que a plateia entrasse com mais facilidade em um formato apresentado pela primeira vez na cidade.¹²⁰

Assim como nos treinos, as cenas apresentadas tiveram uma estrutura dramatúrgica mais bem elaborada. No *Match*, a partir do momento que um jogador entra em cena, ele não pode ausentar-se da área de jogo até o final da cena. Caso julgue necessário a saída de seu

¹²⁰ Já haviam ocorrido outras apresentações abertas ao público do formato do *Match*, como trabalho de encerramento da disciplina de Improvisação 2, mas era a primeira vez que o formato era apresentado em um evento aberto.

personagem, para voltar em outro momento da cena com ele ou outro personagem, o jogador deve posicionar-se agachado, em uma das extremidades da área de jogo e retornar, quando necessário, para a cena. Isso também colaborou para os jogadores conseguirem trabalhar melhor sua ansiedade ao entrarem e saírem de cena. A proibição de piadas clichês e trocadilhos, além do apontamento de outras faltas, que não era feito com o grupo no Teatro-Esporte, trouxe para as cenas o humor mais leve. Isso também era refletido na reação da plateia, que se manifestava com risos mais contidos. A reação contida da plateia não desestimulou os jogadores, acostumados a risadas e barulhos da plateia durante as apresentações de Teatro-Esporte. Eles perceberam que a reação era coerente ao tom do humor criado nas cenas e toda a atmosfera mais centrada do espetáculo.

Foram realizadas apenas duas apresentações de *O Match* de Improvisação, a segunda delas no dia 20 de fevereiro de 2019, na programação da VII MUTUCA. Essa apresentação teve um tom mais leve e descontraído que a primeira. Além da própria familiaridade do grupo, por já ter se apresentado antes nesse formato, essa apresentação ocorreu no palco do laboratório de encenação, com iluminação mais aberta. Como foi no início do semestre de entrada de calouros no curso, tivemos uma plateia mais aberta a conhecer o formato. Muitos assistiam pela primeira vez um espetáculo de Impro, diferentemente do público na III MosArt, que já estava acostumado com as apresentações de Teatro-Esporte do GuruImpro. Então, as reações da plateia eram intensas nos risos, aplausos e no momento da votação. A energia dos jogadores também estava mais intensa nas cenas, influenciada pela reação da plateia. Eles conseguiam canalizar essa energia na cena de forma mais solta que na primeira apresentação, e com a mesma atenção e calma para executar as ações. Essa apresentação também está disponível no canal do *Youtube* do GuruImpro.¹²¹

4.2.4 O *Catch* de Impro

O *Catch* de Impro, assim como o *Match* e o Teatro-Esporte, é um formato competitivo de improvisação como espetáculo. Assim como os demais, ele possui suas especificidades. O *Catch* foi criado pela Companhia francesa *Inédit Théâtre*, em 1999. Nesse mesmo ano, a Cia. cria a *Fédération Internationale de Catch Impro – FICI* (Federação Internacional de Catch de

¹²¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NM1ggq-aejI&t=1896s&ab_channel=GuruImpro. Acesso em: 26 abr. 2022.

Impro), e realiza sua primeira temporada de apresentações nesse formato entre novembro de 1999 e junho de 2000.¹²²

Segundo Hércules (2011), no Brasil, o primeiro espetáculo apresentado nos moldes do *Catch* foi o “Sustentáculos”, criado pelos atores e palhaços Allan Benatti, Camilla Graziano e Patrick Aguiar. O espetáculo foi criado para ser apresentado em bares e contava com um elenco de cerca de 16 improvisadores caracterizados, que se dividiam em duplas. Após a saída de Allan Benatti, foi adotada a disputa entre duas duplas nas apresentações, seguindo, assim, o formato original do *Catch* que, mais especificamente, tem como cenário um ringue de boxe, com a ideia de remeter às disputas de artes marciais que misturam elementos teatrais com as *performances* e caracterização dos lutadores como personagens – a exemplo do antigo programa *TeleCatch*, exibido no Brasil pela extinta TV Excelsior nas décadas de 1960 e 1970.

Entre os dias 31 de março e 4 de abril de 2010, foi realizado na Colômbia o XII Festival Ibero-Americano de Teatro de Bogotá: *Catch* de Impro. Nele tivemos a Cia. Barbixas de Humor como vencedora, representando o Brasil na disputa contra três equipes colombianas e uma peruana.¹²³ Na final, disputada contra o grupo El Morenito, da Colômbia, os improvisadores brasileiros Daniel Nascimento e Elídio Sanna representaram uma dupla de Misses Universo (Miss Pollo e Miss Tocineta), contra a dupla de Presidiários da equipe colombiana.¹²⁴

O *Inédit Théâtre* defende a ideia das improvisações como criações do momento, sem direitos autorais. Portanto apresenta os princípios básicos para utilização do formato do *Catch* de Impro:

- qualquer um pode utilizá-lo;
- qualquer um pode alterá-lo a seu modo; e
- quaisquer alterações devem ser divulgadas, nas formas possíveis, para que qualquer um possa aproveitá-las.

Em contrapartida, apenas exige que os créditos sejam dados ao *Inédit Théâtre* como criador do “*Catch* Impro” (*Catch* de Impro).¹²⁵

Para a montagem do *Catch*, pelo GuruImpro, tivemos a colaboração do improvisador e diretor Alexis Nehemy, justamente porque eu mesmo não tinha experiência com o formato. Alexis foi meu colega de turma no curso de Licenciatura em Artes Cênicas na UFOP, também

¹²² Informações extraídas do regulamento do “1º Campeonato *Catch* de Impro, Sampa”.

¹²³ Disponível em: <https://improvisandoblog.wordpress.com/tag/catch-de-improvisacao/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

¹²⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uLjKyCMTeK8&ab_channel=Barbixas. Acesso em: 27 abr. 2022.

¹²⁵ Idem.

teve sua iniciação na Impro na oficina de *Match* de Improvisação, ministrada pela professora Mariana Muniz, em 2003.

Em 2006, Alexis montou o espetáculo *Carteado*, inspirado pelos jogos de cassinos, em especial, o pôquer. Nesse espetáculo, os jogadores assumem personagens, divididos em duas equipes, representando os naipes pretos e vermelhos do baralho. Com o espetáculo, foi criada a “Imprópria Companhia Teatral” que, após diversas apresentações nas cidades mineiras, mudou sua sede para São Paulo, em 2009 (HERCULES, 2011).

Como Alexis Nehemy não tinha vínculo com instituições de ensino federal, com recursos meus e do GuruImpro, o trouxemos para ministrar uma oficina de Técnicas de Impro – Primeiros estímulos, na programação da III MosArt, em 2018. Paralelo à programação do evento, Alexis ministrou uma oficina de *Catch* de Impro, exclusivamente para os integrantes do GuruImpro e do ImproMédio.

A oficina de *Catch* tinha por objetivo a instrumentalização do grupo para a montagem do espetáculo no ano seguinte. Ela também serviu para reforçar a interação entre os dois grupos, mesmo o ImproMédio tendo outra proposta de montagem para o ano seguinte. Como material de referência, trazido por Alexis, tivemos o regulamento do “1º Campeonato *Catch* de Impro – Sampa”, que trazia as estruturas e a dinâmica de realização do espetáculo, além de uma lista com 57 jogos possíveis a serem realizados nas partidas.

Apesar de não ter uma estrutura rígida como o *Match* de Improvisação, o *Catch* também tem as faltas, que são arbitradas pelo MC / juiz da partida. O MC / juiz é quem, no início do espetáculo, explica o funcionamento da partida, alertando o limite de 10 pontos de faltas por equipe, que podem gerar um *KO* (nocaute, que atribui um ponto à equipe adversária). Todavia, assim como nas apresentações de Teatro-Esporte, optamos pela não utilização da marcação de faltas na montagem desse primeiro *Catch*.

O projeto “GuruImpro: *Catch* de Impro” foi aprovado no Edital nº 25/2019/REI/IFTO, de 17 de abril de 2019, de Concessão de Bolsas a Projetos de Extensão Aplicados em Arranjos Produtivos Locais (PBEX), e teve vigência entre 5 de junho de 2019 e 5 de janeiro de 2020, tendo como objetivo geral “Promover o fazer teatral, a prática e pesquisa em *Catch* de Impro como proposta de treinamento e espetáculo artístico para acadêmicos de teatro e comunidade externa ao IFTO”. Como bolsistas desse projeto, participaram os estudantes Odilon (Odin), do 1º período de Teatro e recém integrante do GuruImpro, e Marcos Henrique, do 2º ano do ensino médio em Administração, integrante do ImproMédio desde sua formação em 2018. Os bolsistas ficaram responsáveis pela produção do espetáculo: compra de materiais, com os recursos do grupo, e confecção dos elementos do cenário.

Durante o processo de treinamento para montagem do *Catch*, foram mais explorados elementos pouco trabalhados nos processos anteriores. Entre eles, a utilização de objetos e adereços nas cenas. No Teatro-Esporte, em geral, não usávamos objetos e, no *Match*, isso se fazia como uma regra do formato. Os improvisadores estavam acostumados com figurinos neutros das equipes e com toda a criação de cenários e objetos com seus corpos, por meio de códigos e mimeses.

Desse modo, a proposta para o *Catch* foi a de utilizar objetos nas cenas. Para isso, conseguimos uma mala com diversos objetos, adereços e peças de figurinos do Laboratório de Indumentária e Confecção de Adereços (LICA) do curso. A utilização desses materiais não era obrigatória. Os jogadores tinham a liberdade de se apropriar desses materiais logo antes de entrar em cena para apresentar sua proposta inicial de plataforma, ou mesmo durante a cena, caso surgissem oportunidades para seu uso. Mesmo com essa nova possibilidade, após jogarem por quase dois anos sem a utilização desses recursos, eram poucos os momentos que os jogadores se atentavam a utilizá-los. No início, houve certa insistência de minha parte para que os materiais fossem explorados nas cenas, com vistas na coerência de uso. Isso não se fixou como um elemento constante nas cenas. No entanto, o que no início soava como uma imposição, começou a ser mais espontâneo na tomada de decisão de utilização dos objetos. Era preciso, porém, enfatizar que a utilização de adereços e objetos também tinha de ser coerente com a caracterização dos jogadores. Contávamos, então, com jogadores que tinham uma mesma caracterização de personagem durante todo o espetáculo. Assim, tivemos de focar no outro elemento a ser mais explorado: a construção dos personagens.

Assim, tratamos de colocar na pauta os exercícios de construção de personagem a partir das propostas de duplas trazidas pelos jogadores. No *Catch*, as duplas podem assumir personagens baseados em profissionais de trabalho (padeiros, alpinistas, políticos...), em uma época (descobridores, *cowboys*, homens das cavernas...), uma etnia (mineirinhos, dançarinas havaianas, *chefs* franceses...), ou em um “jeito de ser” (góticos, *nerds*, patricinhas e mauricinhos...). O figurino dos personagens é dividido em figurino de apresentação e figurino de jogo. No primeiro, os jogadores podem fazer uso de objetos, acessórios e até mesmo de elementos cenográficos para realizar as *performances* de apresentação da dupla. Já no figurino de jogo, deve-se excluir esses elementos tanto para a neutralidade para as cenas quanto para evitar que os jogadores se machuquem durante as improvisações. No entanto, é preciso manter os elementos essenciais para a identificação dos personagens que serão apresentados pelas duplas.

Além disso, o grupo ou organização da competição pode optar pela manutenção da interpretação dos personagens durante todo o espetáculo, até mesmo durante as cenas ou apenas nos momentos de apresentação das duplas e enfrentamentos dos jogadores, propostos pelo juiz, entre cada rodada. No primeiro caso, seria, por exemplo, a dupla “as patricinhas”, que manteriam suas personagens, ações, características, reações em todas as situações propostas na cena. Caso surgisse uma cena de operários em um movimento de greve, teríamos patricinhas operárias à frente desse movimento.

Optamos pela segunda opção, para dar mais liberdade aos jogadores em explorar os personagens surgidos na própria cena, ficando o trabalho de construção de personagens voltado para a apresentação das equipes na partida. Assim, tivemos o foco voltado mais no trabalho corporal do que no vocal desses personagens. Nos treinos, os jogadores traziam adereços, figurinos e trilhas sonoras que remetiam ao contexto de seus personagens. A partir disso, trabalhamos a movimentação e a interação desses personagens no espaço e sua relação com as trilhas, que também estimulavam ações e movimentos coreográficos de apresentação desses personagens.

Em 2019, ingressei no doutorado na UFMG. Assim, com as viagens constantes a Belo Horizonte e minha mudança para lá em outubro desse ano, o Léo assumiu a assistência de direção do espetáculo. Ele ficou responsável pelos treinos e pela coordenação do trabalho de produção realizados pelos bolsistas, assumiu também a função de MC / juiz do espetáculo. Estive presente e colaborei com os ajustes finais na semana de estreia, mas não pude participar da reta final do processo de produção e montagem do espetáculo.

O cenário buscou seguir a proposta original do *Catch*, com uma lona no chão, cercada por um ringue. O ringue tinha a parte da frente sem faixas, para não prejudicar a visão do público. Léo também utilizou um figurino baseado em juizes de luta livre, com tênis, *shorts* e camisa com listras verticais pretas e brancas. Ele contou com Odin como ajudante de palco e assistente de arbitragem, com quem também propunha interações, como traduções cômicas, imitando a linguagem de sinais das falas. O Vegano ficou responsável pela sonoplastia.

4.2.4.1 O *Catch* de Impro com o GuruImpro

Para a estreia foram compostas as duplas: “As Naufragadas” (Raquel e Denise) e “*Double Piece*” (Marlos e Lucas). A segunda, representada pelos personagens Sanji e Zoro, do anime *One Piece*. Nessa, ambas as duplas entraram pelo corredor no meio da plateia e

seguiram até o palco ao som de suas respectivas músicas temas. As Naufragadas entraram com uma música dramática, pedindo ajuda da plateia e, ao chegar ao palco, levantavam, como um troféu, uma bola com um rosto pintado, remetendo ao filme *Náufrago*, protagonizado pelo norte-americano Tom Hanks. A dupla *Double Piece* entrou com uma música tema do *anime*, com postura de guerreiros piratas e, ao palco, disseram frases de desafio, representando a rivalidade dos personagens, encerrando com uma posição icônica do *anime*. Em termos de produção e concepção, o *Catch* foi o espetáculo com mais riqueza de elementos, realizado, até então, pelo GuruImpro.

Nos espetáculos anteriores, a sonoplastia era realizada basicamente nos momentos de apresentação das equipes, intervalos para preleção das cenas e encerramento do espetáculo. No *Catch*, foi realizada uma pesquisa de sons e trilhas, que o integrante Vegano, que atuou na sonoplastia, havia começado a trabalhar no *Match*. Com o *Catch*, porém, houve inserção de mais desses elementos durante as cenas, o que colaborou com as propostas dos improvisadores, dando a eles inspirações de ações e situações durante as cenas. Percebi que o Léo aparentava nervosismo de estar à frente como MC / Juiz do espetáculo, todavia, sua forte veia cômica conseguiu conquistar a plateia, propondo interações divertidas com Odin, seu assistente de palco e arbitragem. Recebemos comentários do Fernando França, técnico do curso, que acompanhava o grupo desde sua formação, de que “foi o melhor espetáculo do GuruImpro”, visto por ele.

Fotografia 25 – 1) Juíz e assistente simulando tradução em Libras; 2) Jogadores em cena



Nota: 1) Juíz e assistente simulando tradução em Libras; 2) Raquel, Denise, Lucas e Marlos (Naufragadas no banco e *Double Piece* em cena).

Fonte: arquivo pessoal.

Da lista de jogos do *Catch* que tivemos acesso, foram selecionados os seguintes para essa apresentação:

- O COADJUVANTE: “2 jogadores. Um deles faz todas as personagens secundárias da história, apoiando seu companheiro, que é quem propõe essas personagens;”

- GALINHA CEGA: “2 ou mais jogadores. Eles improvisam com os olhos vendados.”

Na apresentação, renomeamos este jogo de Cabra Cega e o produzimos com apenas dois jogadores por rodada. Durante as cenas, o assistente Odin entregava objetos aos jogadores para serem utilizados. Neste jogo, tivemos alguns dos momentos mais divertidos da apresentação, com o jogador Lucas derrubando o cenário (ringue) por duas vezes e tateando o chão com as mãos, após quase pisar em falso para fora do palco;

- IDADES / TODA UMA VIDA: “2 jogadores. Pede-se cinco números ao público de 1 a 50. Ao longo da cena, o apresentador oferece os números aos jogadores. Eles devem avançar ou retroceder a idade de suas personagens esse número de anos.” Renomeamos esse para Por Toda Uma Vida. Não foram pedidos números para a plateia. O MC propunha passagens de tempo conforme percebia a necessidade de novas rotinas para as cenas, não se limitando a cinco passagens. Com isso, por meio de elipses temporais, os jogadores puderam explorar diversos locais e situações possíveis de acontecimentos na relação de seus personagens;

- MUNDO SEM RISO: “4 jogadores. Apenas 2 em cena. Nem os improvisadores nem o público podem rir durante a improvisação. O improvisador que rir ou provocar o riso é substituído por seu companheiro.”

- CONTRA O RELÓGIO: “2 ou mais jogadores. Eles devem fazer uma história de 2 minutos, e repeti-la em 1min, 30seg e 15seg. VARIACÃO: uma dupla faz em 2min, a outra em 1min, a primeira em 30seg, e a outra em 15seg”. Foi realizado sem a variação e com o acréscimo da cena realizada em 10seg na rodada final de cada equipe.

Assim como o *Match*, o *Catch* de Impro só foi apresentado duas vezes. A segunda apresentação ocorreu no dia 12 de fevereiro de 2020, na programação da IX MUTUCA, no anfiteatro do IFTO. O anfiteatro tem a estrutura mais ampla que o Laboratório de encenação, não conta com equipamentos de iluminação cênica e a sala de som fica do lado oposto do palco, atrás da plateia, dificultando, assim, a percepção do sonoplasta para as proposições de trilhas durante as cenas. Mesmo sem esses recursos, da estreia, a apresentação teve uma boa receptividade da plateia. O elenco se manteve o mesmo. Tinha como diferencial os novos personagens propostos pelas duplas: Raquel e Denise eram “As bailarinas malucas”, com propostas contemporâneas de dança, vestidos largos e galhos nos cabelos; Marlos e Lucas, os “*Power Rangers*”, dançaram forró na apresentação, com capacetes de motociclistas e camisas dos personagens.

No próximo capítulo, proponho a análise das experiências dos grupos, realizadas *online* em plataformas digitais, entre julho de 2020 e abril de 2022.

5 A CRIAÇÃO TEATRAL *ON-LINE*

Este capítulo propõe apresentar o trabalho desenvolvido pelos grupos teatrais GuruImpro e ImproMédio, com foco em suas experimentações e apresentações de espetáculos de improvisação no formato *on-line*. Com a interrupção das atividades presenciais de ensino e extensão, em função da necessidade do isolamento social durante a pandemia mundial do novo Coronavírus, os projetos que envolviam esses grupos em pauta ficaram suspensos no primeiro semestre de 2020. A partir disso, a continuação dos trabalhos demandou pesquisa prática, com a experimentação de plataformas de videoconferência e transmissões *on-line* para desenvolvimento de um modelo de teatro digital, que contou como base teórica para esta pesquisa os estudos de Muniz e Dubatti (2018). Com a aprovação em editais de fomento à extensão no IFTO, foram montados três espetáculos nos anos de 2020 e 2021 – dois do GuruImpro e um do ImproMédio. Novamente aprovados em edital, os espetáculos tiveram sua segunda temporada nos anos de 2021 e 2022. Entre as principais adequações do trabalho para o novo formato temos: a relação diferenciada com o público; a criação e execução da iluminação feita pelos próprios improvisadores; a composição cenográfica com o ambiente doméstico, interno e externo ou com imagens extraídas da internet como tela de fundo; a sonoplastia; e a criação de estruturas que dialogassem com esse novo formato. Como resultado da experimentação desses elementos, foram criados pelo GuruImpro os espetáculos: “GuruImpronline”, espetáculo com jogos transmitido pelo *YouTube*; “ImproSérie”, uma série improvisada ao vivo, com sugestões do público pelo *chat* do *YouTube*, com capítulos semanais, com estrutura semelhante a uma série televisiva, com abertura, intervalo comercial, narração de cenas do capítulo anterior e “possíveis” cenas do próximo capítulo. E pelo ImproMédio, tivemos o “ImproCine: versões de médio orçamento”, que elegia uma cena de filme, série ou novela, sugerida pelo público, e refazia várias versões improvisadas, também a partir de sugestões do público, com transmissões semanais na *Twitch*.¹²⁶

O ano de 2020 causou muitas incertezas sobre os caminhos das linguagens artísticas, em especial, das Artes Cênicas. O isolamento social obrigou diversos setores e serviços a parar de funcionar ou a se reestruturar ao atendimento *on-line*. Os teatros e as casas de espetáculos tiveram de fechar as portas, bem como as instituições educacionais que tiveram de se adequar ao ensino 100% remoto. Digo 100%, porque algumas instituições já contavam com algumas práticas de ensino a distância.

¹²⁶ Serviço de transmissões ao vivo, utilizado principalmente por jogadores de jogos *on-line*. Ainda neste capítulo será abordado o processo de montagem do espetáculo “ImproCine: versões de médio orçamento”, que trará mais detalhes sobre o funcionamento da *Twitch*.

No Brasil, o primeiro caso confirmado de contaminação pelo vírus ocorreu em fevereiro de 2020 e, no mês seguinte, foi registrada a primeira morte causada pelo vírus, o que provocou o início das medidas públicas de isolamento social. Essas medidas se prolongaram ao longo de todo o ano, paralelas às pesquisas realizadas aqui e em diversos países para a obtenção de vacinas que freassem o avanço cada vez maior do Covid-19.

Nesse contexto, havia a preocupação com a situação dos artistas do meio teatral, que dependiam essencialmente do palco e do contato direto com a plateia ao longo desse período. Certamente, os primeiros estabelecimentos a serem fechados e provavelmente os últimos a serem reabertos seriam os teatros e casas de espetáculos. Nesta tese, porém, não entrarei nas questões políticas e sociais que envolveram (ainda envolvem) essa questão em âmbito global. Trato da análise de experiências vivenciadas por mim como diretor e improvisador, a partir das descobertas, das discussões e experimentações práticas por meio de mídias digitais com a *Impro on-line*. Também apresento trabalhos cênicos e pesquisas desenvolvidas a partir destes, por grupos teatrais, dentro e fora do ambiente da *Impro*, que tiveram de se reinventar para manter ativas as suas produções artísticas durante o período de isolamento provocado pela pandemia.

Desse modo, ao analisar o espetáculo “Antigamente, é quando?”, da Cia. Pierrot Lunar, criado para o formato *on-line* durante a pandemia, que também será abordado neste capítulo, a autora Neise Neves (2021) aponta a resistência de artistas sobre essa nova realidade: “[p]uristas do teatro não veem com bons olhos. Mas parte dos agentes culturais dessa área já entendeu que é um caminho sem volta, mesmo em uma possível normalidade no futuro” (NEVES, 2021, p. 371).

O fechamento dos teatros e das casas de espetáculos, obviamente, impôs a nova realidade aos artistas teatrais (e a outros do espetáculo), muitos ainda dependentes do palco e do contato direto com a plateia para o desenvolvimento de suas atividades, sem ainda conhecerem as possibilidades das práticas teatrais das mídias digitais.

Para classificar as mídias digitais, Luís Mauro Sá Martino (2014, p. 10-11), apresenta as seguintes distinções: as mídias analógicas são as que possuem base material para a sua reprodução, como o disco de vinil, que necessita da agulha para a reprodução do som; a fotografia e o cinema, por meio de reações químicas em suas películas; até mesmo o rádio e a televisão com suas ondas produzidas por meios físicos e captadas por antenas. Por outro lado, as mídias digitais, pelas quais o suporte físico praticamente desaparece, com os dados sendo convertidos em sequências de números e dígitos, processados em frações de segundos por um computador, originando, assim, sons, imagens e demais elementos possíveis em meio digital.

Lucia Santaella (2005), em sua pesquisa sobre a convergência entre as comunicações e as artes, aponta “o surgimento da cultura digital ou cibercultura” como um incremento para essa convergência, em virtude das mídias (meios) que a constituem. Ela destaca, por exemplo, as primeiras obras de arte computacionais que foram contemporâneas do surgimento do computador. Nesse ambiente virtual de comunicação com multiusuários e *sites* colaborativos, as artes digitais, também chamadas de “artes interativas” tornam tênues as fronteiras intercambiantes entre comunicação e artes. Isso amplia as possibilidades de interações e interferências nas produções artísticas criadas e realizadas nos ambientes digitais de comunicação. Essa familiaridade com os artistas e suas produções e a grande quantidade dos recursos para a criação de conteúdos nos meios digitais também ampliaram a vontade do inicialmente público / espectador dessas obras em criar seus próprios conteúdos e obras, não necessariamente como forma artística, mas principalmente como expressões a serem compartilhadas com os demais usuários da rede. Nesse contexto, Martino (2014), a partir dos estudos de Flew (2008), apresenta um quadro de conceitos e definições iniciais para as mídias digitais. Entre os conceitos-chave apontados pelo autor para as mídias digitais, encontramos a “cultura participatória”, definida como “[p]otencialidade de qualquer indivíduo se tornar um produtor de cultura, seja recriando conteúdos já existentes, seja produzindo conteúdos inéditos” (MARTINO, 2014, p. 11). Conceito também abordado por Lúcio Luiz (2009), em seu trabalho sobre *fan films*, como uma subcultura, partindo do conceito cunhado por Henry Jenkins (1992), sobre a importância da “cultura de fã”, que permite a criação ou a adaptação e produção de materiais audiovisuais amadores a partir histórias em quadrinhos ou filmes famosos.

Podemos, então, destacar a potencialização da “cultura participatória” nas mídias digitais, com a expansão do acesso da população mundial à internet, principalmente a partir do início dos anos 2000, com o advento da *web 2.0* e da internet “banda larga”. Isso possibilitou transmissões extremamente rápidas de informações por meios digitais – mais rápidas ainda nos dias atuais com a evolução dessa tecnologia. Desse modo, hoje em dia, de forma dinâmica e em tempo real, podemos realizar conferências por vídeo chamadas, que viabilizam, além de outras coisas, as apresentações artísticas, até mesmo com a interação da plateia, como no caso dos espetáculos de Impro *on-line*, aqui destacados.

A popularidade da “cultura participatória” é perceptível ao se analisar que as redes sociais mais lucrativas / populares, na atualidade, são justamente aquelas que permitem ao usuário a publicação de conteúdos autorais, como fotos, vídeos, pinturas, entre outros. Além disso, nos casos em que o usuário não é diretamente responsável por algum tipo de conteúdo

com o qual se identifica, as redes sociais ainda possuem mecanismos que lhe estimulam a sentir-se contribuindo com isso, como a possibilidade de mandar o conteúdo para que seus amigos também o vejam, possibilidade de fazer comentários, ainda de participar no tempo hábil da publicação, como se fosse ao vivo, com interações em um *chat* de conversa.

Atentos a esses avanços dos recursos tecnológicos de comunicação, bem como da importância e do alcance das redes sociais, os artistas que, inicialmente, utilizavam esses ambientes virtuais apenas como meio de divulgação de seus trabalhos, precisaram iniciar produções artísticas que estivessem alinhadas com a cultura já citada, que demandava a interatividade com o público. Isso possibilitou a públicos diversos o acesso global a produções artísticas antes limitadas a serem apreciadas, exclusivamente, no espaço físico de seu acontecimento, ainda de poderem influenciar / participar do conteúdo do artista de sua preferência.

Dessa forma, a “cultura participatória”, agora também é reforçada pelo surgimento constante de novos conteúdos artísticos relevantes, demonstrando a importância e o alcance da comunicação e da produção virtuais.

5.1 Relações de presença (palco / plateia) na cena digital

Ainda no século 20, antes mesmo do avanço dos recursos tecnológicos das mídias digitais e comunicações, foi inaugurado o uso de imagens projetadas no teatro, iniciando-se uma nova relação de presença / ausência corpórea, na relação palco / plateia. Muniz e Dubatti (2018) destacam a inauguração desse recurso:

Resta dizer que a relação do teatro com a cultura midiática já vem sendo observada por estudiosos antes mesmo da popularização das mídias digitais. Se pensamos em mídias analógicas como o cinema e a televisão é difícil não ver suas relações com a prática teatral do século XX. O uso de imagem projetada foi inaugurado por Piscator no início do séc. XX e continua sendo um recurso importante no teatro contemporâneo (p. 372).

No artigo “Cena de Exceção”, citado acima, os autores analisam as relações de convívio (ator e espectador no mesmo espaço e tempo) e tecnovívio (intermediação tecnológica na relação espaço-temporal entre ator e espectador) em três espetáculos teatrais produzidos em Buenos Aires (*Distancia* e *Las Ideas*) e Belo Horizonte (*Play Me*). Os espetáculos analisados foram realizados em espaços cênicos com a presença física do público, onde atores e *performers* proporcionavam a relação de tecnovívio por meio de projeções de

vídeos previamente gravados dos próprios atores ou chamadas via *Skype*, nas quais parte do elenco interagiu em tempo real com os demais, mas em outra localização espacial.

O espetáculo *Play Me*, dirigido por Rodrigo Campos, em 2012, analisado pelos autores, tem sua origem em um projeto idealizado inicialmente para a internet, baseado em jogos digitais. Ao ser convidado para dirigir o trabalho de formatura de estudantes do Centro de Formação Artística – CEFAR, em Belo Horizonte, surgiu a proposta de incorporar esse projeto como espetáculo de formatura. E, sobre esse processo de adaptação da obra definida pelo diretor como uma *webvideoperformance*, Campos afirma que:

Teatro sem público in loco não é teatro, não sou eu que estou afirmando isso, existe essa ideia. Houve uma certa pressão dos atores e da administração para essa mudança. É da tradição, deve ter soado estranho uma turma formar sem ninguém estar presente. Eu também acho estranho e eu concordei imediatamente (CAMPOS, 2016, p. 5 *apud* MUNIZ; DUBATTI, 2018, p. 382)

Essa ideia corrobora com a definição de Teatro-Matriz, defendida por Dubatti, “pela copresença dos corpos viventes dos artistas, técnicos e público na mesma coordenada espaço-temporal na produção de um evento *poiético* em expectativa” (MUNIZ; DUBATTI, 2018, p. 373-374). Todavia, a ideia inicial de um espetáculo realizado de forma virtual não foi abandonada. Em virtude da grande complexidade técnica e questões estéticas que envolveriam sua realização com um público presente fisicamente e outro virtualmente de forma simultânea, o espetáculo teve duas versões. A primeira com um público presencial realizada na Sala João Ceschiatti, do Palácio das Artes, em Belo Horizonte, e, a segunda, transmitida via *live stream* para o público no ambiente virtual.

Play Me também é analisado nos artigos “A relação entre Teatro e Internet” (2016), de Mariana Muniz e Maurilio Andrade Rocha e “A eficácia da presença na cena contemporânea mediada pela tecnologia” (2018), de Mariana Muniz e Carlos Henrique Falci, que apresentam algumas especificidades de cada versão do espetáculo. A obra tem como protagonista um personagem / avatar chamado Vic, interpretado por um ator e uma atriz indiscriminadamente, que têm como objetivo ser aceito como morador em uma república de jovens. Para isso, são apresentadas tarefas ao personagem que, na maioria das vezes, envolvem questões de opressões e humilhações, para ser aceito como morador na república. Situações inspiradas nos processos de aceitação de moradores da maioria das repúblicas federais de Ouro Preto, MG, vinculadas à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), deflagradas em reportagens em 2012.

A primeira diferença apontada pelos autores é em relação ao espaço. Nas apresentações presenciais a Sala João Ceschiatti foi preenchida por uma cenografia quase cinematográfica, com riqueza de detalhes dos ambientes em que o público era conduzido, tornando praticamente irreconhecível aquele espaço cênico por quem já era habituado a assistir outras encenações naquele espaço. Já na apresentação de forma virtual, “os detalhes se diluíram e via-se apenas um excesso de representação e não uma realidade. O que nos pareceu muito real para o teatro, acabou imprimindo muita teatralidade na câmera” (MUNIZ; ROCHA, 2016, p. 250).

Semelhante evento ocorreu com o olhar sobre as atuações. Pelo olhar da câmera eram mais visíveis as fragilidades técnicas e expressivas dos atores, que não eram transparecidas nas apresentações com o público *in loco*. Outra diferença marcante era o comportamento do público nas tomadas de decisões sobre o futuro do personagem / avatar Vic. Em determinados momentos do espetáculo o público deveria votar quais atitudes Vic assumiria ao lhe serem colocadas “tarefas” para ser aceito na república – mais propriamente em aceitar ou não a se submeter a rituais de submissão, opressão e violências. Nas apresentações presenciais, a tendência do público era escolher as opções em que Vic não se sujeitava às humilhações propostas, demonstrando, assim, uma postura voltada para o “politicamente correto”, comportamento que se espera em uma sociedade. Já nas apresentações virtuais, a tendência era oposta. Sem o olhar de julgamento dos demais espectadores e atores e ocultados por uma tela, o público priorizava a escolha das ações em que Vic passaria por humilhações e situações de submissão para ser aceito na república.

Segundo o diretor do espetáculo:

Foi uma percepção unanime do público e dos atores: a auto-observação no desafio de ter que votar. Como no caso de uma mulher que disse que queria votar de um jeito, mas, como seu marido estava do lado, ela mudou o voto. É a censura do coletivo. A internet te dá anonimato e seu monstro pode aparecer. Então as pessoas eram muito mais perversas na internet, muito mais cruéis, talvez mais verdadeiras. (CAMPOS, 2016, p. 10, *apud* MUNIZ; FALCI, 2018, p. 144)

Diferentemente dos espetáculos analisados pelos autores citados, nos trabalhos do GuruImpro e do ImproMédio, em pauta nesta tese, tanto atores quanto público estão todos em suas próprias residências, interagindo por meios digitais durante todo o tempo das apresentações, estabelecendo, assim, um comportamento diferenciado do teatro presencial na relação entre atores e público, como esse exemplificado em *Play Me* e contrapondo a

necessidade da simultaneidade da coordenada espacial entre atores e público como elemento fundamental para o fazer teatral, conforme a definição de Teatro-Matriz defendida por Dubatti (MUNIZ; DUBATTI, 2018).

Em seu “Dicionário de Teatro”, Patrice Pavis apresenta definições de diversos tipos de teatro, mas não uma definição da palavra teatro. Na definição do conceito de teatralidade, ao abordar sobre “A Origem da Teatralidade e o Teatro”, Pavis diz que:

A origem grega da palavra teatro, o *theatron*, revela uma propriedade esquecida, porém fundamental, desta arte: é o local de onde o público olha uma ação que lhe é apresentada num outro lugar. O teatro é o mesmo, na verdade, um ponto de vista sobre um acontecimento: um olhar, um ângulo de visão e raios ópticos o constituem. Tão-somente pelo deslocamento da relação entre olhar e objeto olhado é o que ocorre a construção onde tem lugar a representação (PAVIS, 2003, p. 372).

Utilizando da definição de Pavis para traçar um paralelo com o teatro *on-line*, mais especificamente a Impro *on-line*, destaco a relação entre o olhar do público e o objeto observado, o ator. Como o autor apresenta, a ação teatral, desde sua concepção, acontece num outro lugar, criando a separação entre palco / plateia, separação rompida por diversos encenadores e pesquisadores teatrais a partir do século 20. Não obstante, a presente investigação consiste na relação entre atores e público e como essa relação pode manter-se potente, independentemente da distância espacial entre ambos, até mesmo a distância entre os atores que criam suas relações e executam suas ações conjuntamente em cidades, estados e até países distintos. Além da direção, que em muitos casos na Impro também ocorre durante a apresentação, um exemplo similar a isso, porém, com o público acomodado no espaço cênico, é o espetáculo argentino *Distancia*, dirigido por Matías Umpierrez, apresentado em 2013 na cidade de Buenos Aires.

Anterior à análise realizada em “Cena de Exceção” (2018), Jorge Dubatti fez uma análise do espetáculo no artigo “*Convivio y tecnovivio*” (2015), tendo as relações entre atores, técnicos e público como foco. No espetáculo, as personagens de quatro atrizes, cada uma em uma cidade de países diferentes (Buenos Aires, Paris, Hamburgo e Nova Iorque), se comunicam por *Skype*. A transmissão via *streaming* é projetada para o público presente. Assim se passa o espetáculo, com cada atriz dialogando no idioma de seu país de origem, com legendas simultâneas projetadas para o público, discutindo sobre como o distanciamento nas relações foi rompido pela tecnologia, mas, ainda assim, como o indivíduo continua ávido pelo contato presencial, para solucionar algumas de suas carências emocionais. Ao final do

espetáculo é revelado ao público que uma das atrizes, a argentina, estava presente fisicamente no espaço da apresentação, recebendo, assim, os aplausos do público, com os seis músicos do espetáculo (DUBATTI, 2015).

Antes da revelação do convívio espaço / temporal da atriz argentina junto ao público, temos como proposta a construção de relações potentes entre esses agentes e as demais atrizes por meio do tecnovívio, sendo essa revelação apenas um elemento a mais para o estabelecimento das relações.

Dubatti (2015) estabelece duas grandes formas de tecnovívio: tecnovívio interativo e tecnovívio monativo. O primeiro trata de uma relação bidirecional dialógica, que, por intermédio de aparelhos tecnológicos, o ser humano transmite e recebe informações em tempo real. Por exemplo, as mensagens de texto, jogos em rede, ligações e videochamadas. Em contraposição ao segundo, que permite uma relação monológica, em que os áudios e / ou imagens são transmitidos, sem a possibilidade de resposta direta de quem os recebe. Exemplos como o cinema, o rádio e televisão.

Ao defender que o teatro não pode ser concretizado exclusivamente por meio de relações de tecnovívio, o autor somente discorre sobre o tecnovívio monoativo, todavia, pouco questiona a não concretude do fazer teatral por meio do tecnovívio interativo. Este último, embora não em sua totalidade, se apresenta como recurso central do espetáculo *Distancia*, elemento imprescindível para a abordagem temática das relações de ausência / presença tratadas pelas personagens em cantos diversos do planeta, dependendo dessa nova forma de convívio para tratar suas alegrias e angústias.

Entre 2020 e 2021, com o fechamento dos teatros, casas de espetáculos e a proibição em quaisquer ambientes, sejam abertos ou fechados, de manifestações artísticas que promovam aglomerações de pessoas, em função da pandemia mundial do novo Coronavírus, artistas de diversas áreas encontraram nas plataformas digitais um “lugar” para exercerem sua arte. Faço uso da palavra “lugar”, apoiado nas contribuições de Martino (2014), ao tratar sobre o “ciberespaço”, como um ambiente virtual que necessita de vínculos e conexões no compartilhamento de informações entre seus usuários para existir – análogo às apresentações artísticas transmitidas ao vivo por plataformas digitais que permitem que o(s) artista(s) e/ou sua equipe recebam informações e possam até interagir com a plateia durante a apresentação. Isso é diferente, por exemplo, de uma transmissão ao vivo por um meio analógico, como a TV ou o rádio, pelo qual não é possível essa interação entre artista e público – a não ser que haja algum tipo de comunicação simultânea – por exemplo, telefone, apps de mensagem via

computador. Interação essa, entre atores e público, indispensável nos espetáculos com base na Impro.

Entre vários espetáculos, destaca-se o “Geleia – uma *Jam* de Impro”, dirigido e apresentado por Michelle Gallindo, em seu canal no *YouTube*. É um espetáculo competitivo de Impro *on-line*, baseado na estrutura do “Maestro™”, de Keith Johnstone.

O “Geleia” tinha duração média de três horas, composto por três rodadas de jogos, que contava com três jogos na primeira, dois jogos na segunda e um jogo na final, com propagandas de comerciais e programas, improvisadas por todos os jogadores entre cada rodada, enquanto a plateia votava nos vencedores por meio de *links* do *Google forms* na descrição do vídeo de transmissão.

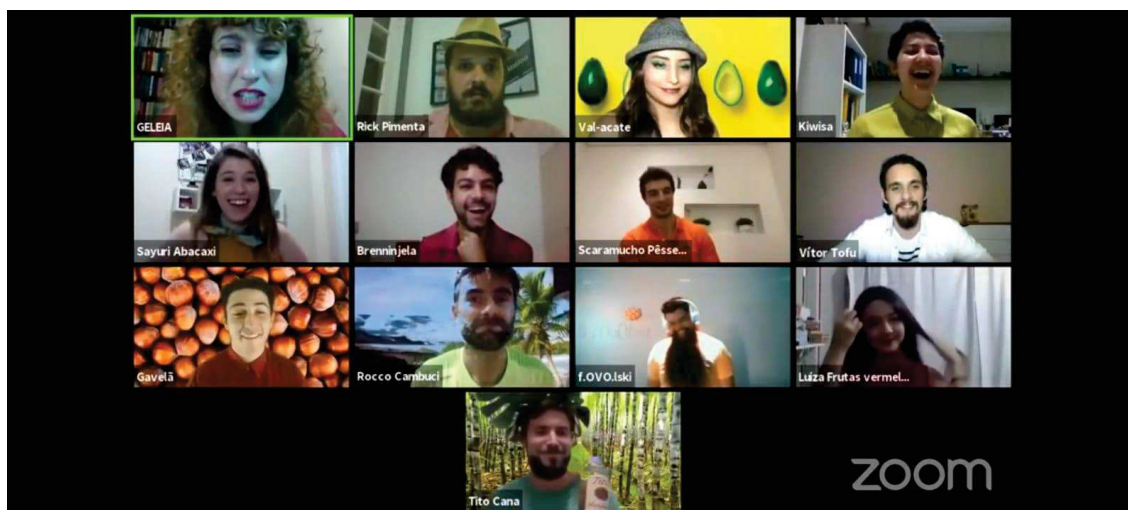
Mesmo com duração bastante extensa, o espetáculo conseguia manter uma média entre vinte e sessenta espectadores do início ao fim. Parte desse interesse do público pode ser atribuída à interação criada no *chat* ao vivo durante o espetáculo, o público podia comentar as cenas, abrir discussões e, por vezes, criar histórias e conversas paralelas ao espetáculo como uma espécie de *hipertexto*.¹²⁷ Em suma, o espectador tinha a possibilidade de dividir sua atenção entre a cena e os diálogos no *chat*, além de poder interagir tanto com sugestões de cenas para a produção do espetáculo quanto com outras pessoas da plateia, não ficando, assim, limitado a manifestar-se somente quando “convocado” pela MC do espetáculo. Esse modo não seria possível em uma apresentação presencial, uma vez que prejudicaria o entendimento dos demais participantes da plateia quanto aos jogos no palco.

Além disso, ficava facultado ao público criar torcidas virtuais para defender os jogadores que queriam que avançassem para as próximas rodadas. Curiosamente, o público “vibrava” quando um jogador “fora de cena” tecia algum comentário no *chat*. Cada jogador se apresentava como o sabor de uma geleia, que podia variar de frutas como morango, banana, até geleia de batom ou estrela. Assim o *chat* era inundado de *emojis*¹²⁸ que representavam as frutas ou objetos dos(as) jogadores(as).

Print 1 – Apresentação dos competidores do Geleia #8

¹²⁷ “Hipertexto é um conjunto de documentos de qualquer tipo (imagens, textos, gráficos, tabelas, vídeos) conectados uns aos outros por links” (MURRAY, 2003, p. 64 *apud* MUNIZ; DUBATTI; 2018, p. 387).

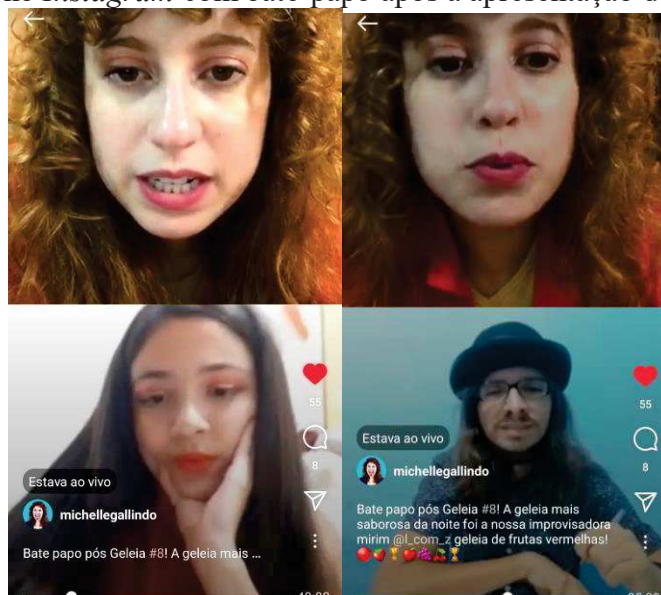
¹²⁸ Palavra de origem japonesa: *e* (imagem) e *moji* (letra), que é a utilização de imagens que representam o significado de uma palavra, expressão ou frase, popularmente usados em redes sociais e aplicativos de mensagens.



Nota: Michelle Gallindo, no canto superior esquerdo, seguida dos competidores representando suas geleias.
 Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=FDNtGVwilvQ&t=2392s&ab_channel=MichelleGallindo

O resultado dessa dinâmica interativa eram votações que variavam entre mil e quatro mil votos por rodada, já que era permitido a cada usuário votar quantas vezes quisesse. Ao final de cada espetáculo, a diretora e MC Michelle Gallindo realizava uma *live* no *Instagram* com os primeiros colocados da noite.

Print 2 – *Live* no *Instagram* com bate-papo após a apresentação do Geleia



Nota: à esquerda, Michelle Gallindo e Luiza Andrade, vencedora do Geleia #8; e à direita Michelle Gallindo e Jeferson Menino, comentarista das cenas no canal do *YouTube* durante a apresentação.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CEvbcY1HBLR/>

Ao perceber o crescimento da manifestação espontânea do público no *chat* do *YouTube*, um integrante do grupo ficou responsável por selecionar os comentários e respostas mais criativas no *chat* durante a competição para serem votados os melhores pelo público na

live do *Instagram*. Como uma espécie de *hiperlink*¹²⁹ para outra plataforma, na qual o público que porventura não acompanhou o *chat* pudesse ver, contextualizado, cada comentário selecionado que, por diversas vezes, era relacionado a alguma cena do espetáculo.

Para além dos espetáculos de Impro, diversos grupos se propuseram a se reinventar diante dessa nova realidade sanitária vivida entre 2020 e 2021. A utilização de multiplataformas digitais para a realização de um espetáculo durante o período pandêmico foi o cerne do espetáculo “Clã-destin@” da companhia de teatro *Clowns de Shakespeare*. Com direção e dramaturgia de Fernando Yamamoto, o espetáculo propõe uma “experiência cênico-cibernética interativa multiplataforma”, por meio de uma viagem em que público é guiado em duplas pelos atores por diversas ferramentas de comunicação virtual, como *WhatsApp*, *Instagram* e *Zoom*. Havia seis atores no elenco, cada um em sua casa era um agente de viagem responsável por guiar dois espectadores / passageiros, a uma viagem que propunha movimentos sonoros e visuais que traziam a ilusão de um grande passeio, com seus deslocamentos por diversos lugares. Para a análise desse trabalho, foram observados o documentário “A Casa Inteira é um palco: o processo de construção de Clã-destin@”, e os vídeos de desmontagens de tecnologia, produção e estética, desenvolvidos na criação do espetáculo, disponíveis no canal do *YouTube*¹³⁰ do grupo.

O espetáculo começava com cada ator / agente e sua dupla de espectadores / viajantes em uma videochamada no *direct* do *Instagram*. Após cerca de treze minutos de interação e apresentação da proposta, os passageiros eram direcionados para o *WhatsApp*, e a comunicação era realizada por mensagens de áudios enviados pelos agentes. Em seguida, havia uma das duplas de passageiros que se encontrava com seus novos agentes em uma *live* no *Instagram*, restrita aos participantes da viagem. Ao final, todos os agentes e passageiros se encontram na plataforma *Zoom*, com uma grande interação de todos e desfecho da viagem.

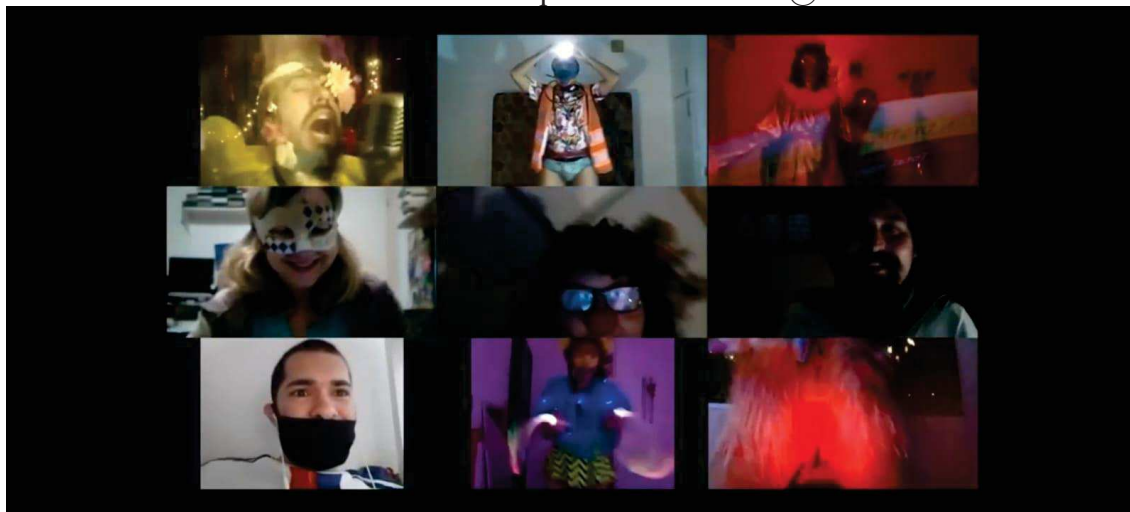
A proposta de público reduzido para criar a atmosfera de atendimento personalizado durante a viagem produz maior intimidade com o espectador. Entre as preocupações do grupo, estava a grande possibilidade de dispersão da atenção do espectador durante o espetáculo, com acontecimentos, sons e demais interferências em seu ambiente doméstico. Todavia, o jogo proposto com as multiplataformas ajudava a criar uma dinâmica ativa entre atores e espectadores. Pelas imagens do documentário sobre o processo de criação do espetáculo, podemos observar imagens da cena final no *Zoom*, em que as pessoas do público também

¹²⁹ Apesar de no contexto digital haver a mesma definição que o *hipertexto*, optei por distinguir como *hipertexto* no espetáculo *on-line* as informações simultâneas na mesma plataforma e como *hiperlink* a transição de plataforma, levando ao público informações relacionadas ao que era presenciado na plataforma anterior.

¹³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/ClownsdeShakespeare>. Acesso em: 10 out. 2022.

aparecem com máscaras e adereços, criando mais interação entre si e o elenco, que também utiliza figurinos e máscaras coloridas com aspectos festivos e flores como elemento comum a todos os atores.

Print 3 – Cena final do espetáculo Clã-destin@



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Yv6BhQFyXlo&ab_channel=ClownsdeShakespeare

Durante a execução do trabalho, tanto atores como público eram suscetíveis a enfrentar problemas técnicos, como mau funcionamento dos aparelhos para as chamadas e a própria conectividade da rede de internet. Como todos os grupos que encararam o desafio dessa nova linguagem, o grupo se propôs a trabalhar com o risco, pesquisando e criando planos “a”, “b” e “c”, na ocorrência desses problemas – como a realização de chamadas de vídeo pelo *WhatsApp*, em situações de dificuldade de utilização ou problemas técnicos do espectador com o *Instagram*. Para isso, havia comunicação via *WhatsApp* entre a direção, elenco, e membros da equipe que ficavam responsáveis por ajudar o público a resolver essas questões durante a apresentação.

O GuruImpro e o ImproMédio também vivenciaram um processo de pesquisa sobre essa nova linguagem, com o objetivo de manter ativas as ações dos grupos durante o período pandêmico. Nesse processo, a pesquisa para a escolha das plataformas que melhor favoreciam o trabalho revelou diversas possibilidades que colaboraram para a criação de identidades bem distintas para cada trabalho.

5.2 A pesquisa de plataformas digitais para o Teatro *on-line*

No IFTO, em março de 2020, com o início da tomada das medidas de segurança em função da pandemia, as aulas do semestre 2020/1, iniciadas no final de janeiro, migraram imediatamente do presencial para o virtual – havendo, assim, paralisação para a capacitação dos docentes sobre esse novo formato, no início de junho, seguido das férias de julho, retomando o semestre no início de agosto para sua finalização.

Durante esse período, os grupos de teatro de improviso, vinculados a projetos de extensão, GuruImpro e ImproMédio, sob a coordenação do técnico Fernando França e da Prof.^a Marli Magalhães, respectivamente, tiveram suspensas suas atividades. Apesar de ser o fundador e diretor artístico dos grupos, em outubro de 2019, os servidores citados assumiram a coordenação institucional dos projetos, em virtude do meu afastamento para realização da pesquisa de doutorado em Artes na UFMG. Neste contexto, vieram à tona as indagações sobre se os grupos continuariam, se seria possível fazer Impro *on-line*, se teríamos público, quais seriam os jogos e as adequações necessárias para a nova rotina mundial, etc.

Em anos anteriores, durante o período de férias, os integrantes do GuruImpro encontraram formas de se exercitarem para não perder o ritmo do trabalho, com treinamentos no parque da cidade e até mesmo com adaptações de jogos realizados pelo grupo no *Whatsapp*, como o jogo do “Interrogatório”. Nele, um integrante era removido do grupo para que os demais definissem os papéis de assassino, vítima e qual seria o objeto do crime – uma adaptação do clássico jogo “detetive”. Então, o integrante removido era novamente adicionado ao grupo e, por meio de áudios enviados no grupo, os demais interrogavam esse integrante, com indicações para a descoberta das informações sobre o crime em pauta no jogo.

Essa experiência despreziosa realizada via *Whatsapp*, ocorrida cerca de dois anos antes, apontava que seria possível adaptar um jogo do modo presencial para o *on-line*. Isso foi um pequeno estímulo para tentar responder a todas as outras questões relacionadas a essa condição.

5.2.1 Os palcos virtuais no *Instagram* e no *YouTube*

Em julho de 2020, decidimos nos reunir via *Google Meet*, plataforma digital gratuita para videoconferências. A primeira pergunta colocada foi sobre qual o formato que o espetáculo teria. Ao longo de sua trajetória, o GuruImpro havia trabalhado basicamente com formatos competitivos de Impro: Teatro-Esporte, Match de Improvisação e Catch de Impro. Contudo, nosso impasse era pensar de que forma o público faria a votação e como

computaríamos os votos, visto que, nos formatos citados, é pela votação do público que é determinada a equipe vencedora de cada rodada. Até o presente momento, eu não tinha conhecimento de outros trabalhos do gênero, realizados em plataformas digitais, como o *Geleia*, citado anteriormente. Sem uma resposta para essa questão, optamos por não fazer um formato competitivo. No entanto, para início de nossos experimentos, optamos por fazer uso dos jogos que realizávamos nas partidas presenciais de Teatro-Esporte. Dessa forma, faríamos a seleção e a experimentação desses jogos para adaptações necessárias no formato *on-line*.

Após as discussões e a definição das primeiras ações a serem experimentadas, deparamo-nos com nossa primeira limitação prática para o início do treinamento, os exercícios e jogos de preparação para a cena. Nos treinamentos presenciais do GuruImpro, todos os jogos eram coletivos, ou, pelo menos, em dupla e grande parte desses necessitava do contato físico. Jogos como o “vulcão”¹³¹ e a “bala argentina”,¹³² por exemplo exigem uma resposta rápida, que estabelece um fluxo de energia e amplia a escuta dos participantes. Com o tempo de resposta comprometido na plataforma virtual, esse fluxo de energia não seria possível de ser criado entre os participantes.

Em nossos primeiros encontros virtuais realizamos alongamentos e aquecimentos vocais e corporais individuais, com uma música de fundo compartilhada simultaneamente para todos, para gerar uma sensação do trabalho coletivo. As questões como a do formato competitivo e dos exercícios de preparação não foram simplesmente descartadas. A partir do mês seguinte, comecei a fazer aulas de Impro *on-line*, com improvisadores: Michelle Gallindo, Alexis Nehemy e Ana Guerreiro, como pesquisa das possibilidades da Impro *on-line* e sua aplicação nos trabalhos do GuruImpro e ImproMédio.

Experimentadas as primeiras propostas para o treinamento de forma virtual, com exercícios de preparação e os jogos para as apresentações, restava a definição para a inserção do principal elemento para a realização da Impro: o público. As salas virtuais de videoconferência criadas pelo *Google Meet* são de fácil acesso, bastando apenas clicar no *link* e aguardar o organizador da sala aceitar a entrada. Contudo, quanto maior o número de participantes na sala, menor é a dimensão da imagem de cada participante; mesmo os participantes que têm sua câmera desabilitada, permanecem com o ícone de seu perfil como uma janela na sala. Dessa forma, cria-se um grande mosaico de janelas, no qual as janelas com câmeras abertas dos jogadores ficam “perdidas” em meio a todas as outras janelas do

¹³¹ Descrito no primeiro capítulo desta tese.

¹³² Descrito no terceiro capítulo desta tese.

público, causando uma grande poluição visual e interferindo no foco de atenção das ações dos jogadores.

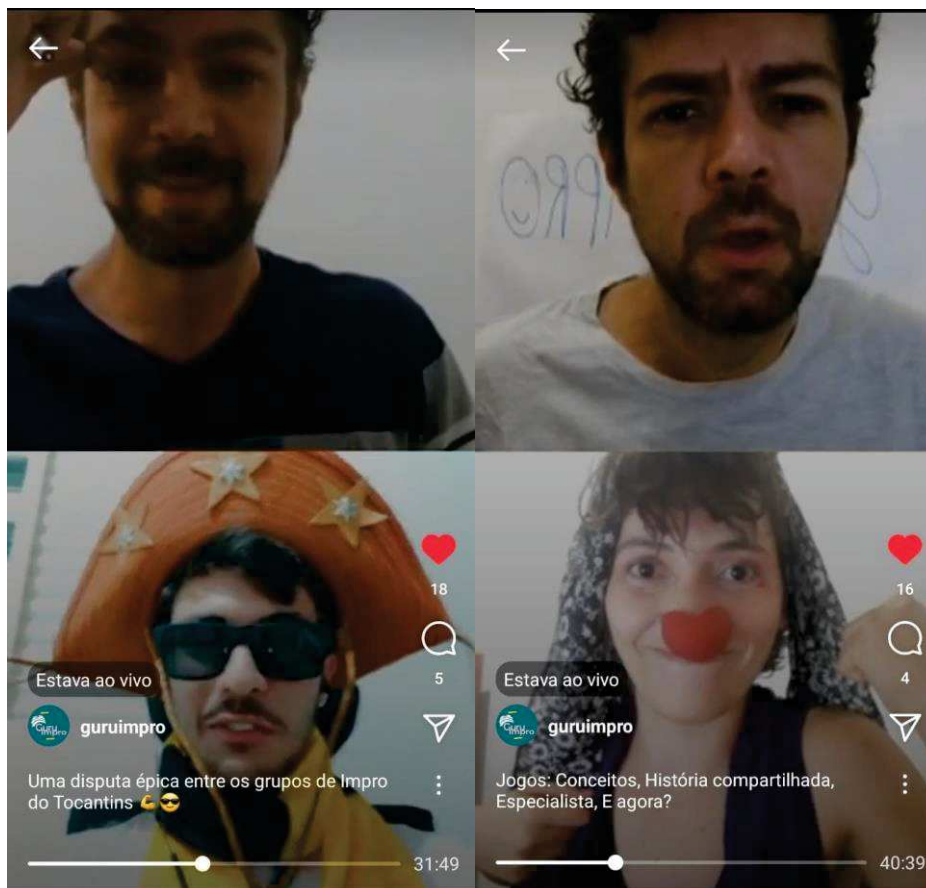
O GuruImpro já fazia uso de plataformas como o *Facebook*, *YouTube* e *Instagram* para divulgar seu trabalho, todas com possibilidade de transmissões ao vivo e com *chat* simultâneo, em que os espectadores podem interagir em tempo real com os atores. Com nosso pouco conhecimento, naquele momento, sobre o funcionamento dessas transmissões, optamos por um primeiro experimento com o *Instagram*, que nos parecia ser de mais fácil manuseio - além disso, era a rede social de maior alcance de público do grupo, em suas postagens. Com o período de isolamento social, a realização de *lives*, com conteúdos diversos, nessa rede tiveram um grande aumento.

No dia 31 de julho de 2020, estreamos a primeira “*Live* do GuruImpro” no perfil do grupo no *Instagram*,¹³³ com uma média de público entre trinta e quarenta pessoas. A primeira limitação apresentada pela plataforma foi a quantidade de jogadores com câmeras abertas simultaneamente. Atualmente o *Instagram* comporta até quatro participantes em uma transmissão ao vivo, mas, nesse período, a rede proporcionava uma videochamada para apenas duas pessoas por vez.

A primeira adaptação necessária para a realização de uma *live* com jogos de Impro foi encontrar e testar jogos possíveis de serem realizados com apenas dois jogadores. Outra limitação seria a rotatividade desses jogadores durante a *live*, visto que o responsável por acessar o perfil do grupo e abrir a *live* deve ficar com sua câmera aberta durante toda a apresentação, convidando e encerrando a participação de cada novo jogador. De outra forma, deveria encerrar a *live* a cada rodada de jogo, para que outro participante assumisse o perfil de transmissão, iniciando outra *live*, o que quebraria toda a dinâmica da apresentação e provavelmente dispersaria o público, que teria que se conectar ao perfil diversas vezes.

Print 4 – *Lives* do GuruImpro no *Instagram*

¹³³ <https://www.instagram.com/guruimpro/>. Acessado em: 3 ago. 2021, às 00:35.



Nota: à esquerda, Brenno (acima) e André (abaixo); à direita, Brenno (acima) e Raquel (abaixo).

Fontes: <https://www.instagram.com/p/CEfbHCFPP3b/> e <https://www.instagram.com/p/CFnhMGJIBvP/>

Assim, os jogos escolhidos foram os que possibilitavam uma narrativa solo dos jogadores. Nos jogos em que a participação de um segundo jogador era essencial, o MC da apresentação assumia essa função como uma espécie de “goleiro” para os demais jogadores. Para a primeira “Live do GuruImpro”, os jogos escolhidos foram: “Só perguntas”; “Troca”; “Objetos”; “História compartilhada” e “Palavras da plateia”.

Destaco que foram realizadas entre 2 e 3 rodadas com jogadores diferentes em cada jogo. No “Só perguntas” e “História compartilhada”, o MC jogava com o jogador convocado, a partir de temas dados pela plateia nos comentários ao vivo. Nos demais jogos, cada jogador convocado criava uma narrativa solo. No “Troca”, por exemplo, o jogador criava a narrativa com um tema da plateia, com as intervenções de troca do MC. No “Objetos”, durante a narrativa do jogador, o MC apresentava objetos que o jogador deveria inserir na história contada. O “Palavras da plateia” seguia uma dinâmica semelhante, na qual o jogador deveria inserir na história palavras que a plateia escrevia nos comentários durante a narrativa.

Nesse último jogo, observamos outra limitação da plataforma, os comentários digitados apareciam simultaneamente para o público, mas com um relativo atraso (*delay*) para os participantes da *live* com vídeo. Como MC, também tive de aprender a lidar com esse

atraso na chegada dos temas e sugestões da plateia, pois tive de solicitar essas informações antes de convocar cada jogador para o jogo, dando tempo hábil de obtê-las e iniciar cada jogo de forma dinâmica.

Diante das dificuldades encontradas nas primeiras apresentações, criamos um perfil no *Instagram*, específico para os treinamentos. Esse perfil só era seguido pelos integrantes do grupo, nele realizávamos *lives* que somente os integrantes do grupo tinham acesso. Nesses encontros, observávamos com mais cuidado as limitações da plataforma e realizávamos experimentos com as suas ferramentas, como a utilização de filtros¹³⁴ para a composição de ambientes e personagens.

Todo esse trabalho era realizado por meio dos *smartphones*, porque essa plataforma não permite a realização desse tipo de transmissão via *webcam* em *notebooks* nem por computadores de mesa. Também não é possível o compartilhamento de áudios do celular durante a transmissão. As músicas e sinais sonoros necessários para as apresentações eram reproduzidos a partir de outro aparelho de celular e captadas pelo aparelho que realizava a transmissão. De forma geral, a qualidade sonora do trabalho era bastante precária. Em função das falhas de conectividade das redes de internet dos participantes, havia muitos cortes nos áudios de suas falas, além da limitação corporal que isso acarretava aos jogos, pois, apesar de o celular permitir maior mobilidade pelos ambientes, em comparação com um computador, pelo *Instagram*, as imagens sofrem grandes momentos de congelamento, caso o participante movimente o aparelho ou mesmo com o aparelho apoiado em determinado lugar, uma rápida movimentação corporal do jogador não é captada em tempo real pela câmera.

Diante dessas questões, foi necessário migrar as apresentações para a plataforma *Zoom*, que transmitia simultaneamente pelo *YouTube*. No dia 17 de outubro, ocorreu a última *live* no *Instagram*, com o anúncio para as próximas apresentações pelo *YouTube*.

Assim como o *GuruImpro*, a *Cia Jogo da Cena*, dirigida por Ian Soffredini, também realizou *lives* de jogos de improviso durante a pandemia. Já com a possibilidade de quatro câmeras simultâneas, em que um dos jogadores também era MC, porém com a restrição de uso de filtros do *Instagram* pelos jogadores. Para espetáculos de *Impro*, o *Instagram* não conta com os recursos necessários para um trabalho mais elaborado, com trocas de câmeras e mudanças dinâmicas de ambientes, além da difícil comunicação em tempo real com o público.

Assim como o espetáculo *Clã-destin@*, da *Cia Clowns de Shakespeare*, que conseguiu realizar um trabalho consistente como o uso de multiplataformas, entre elas, o *Instagram*,

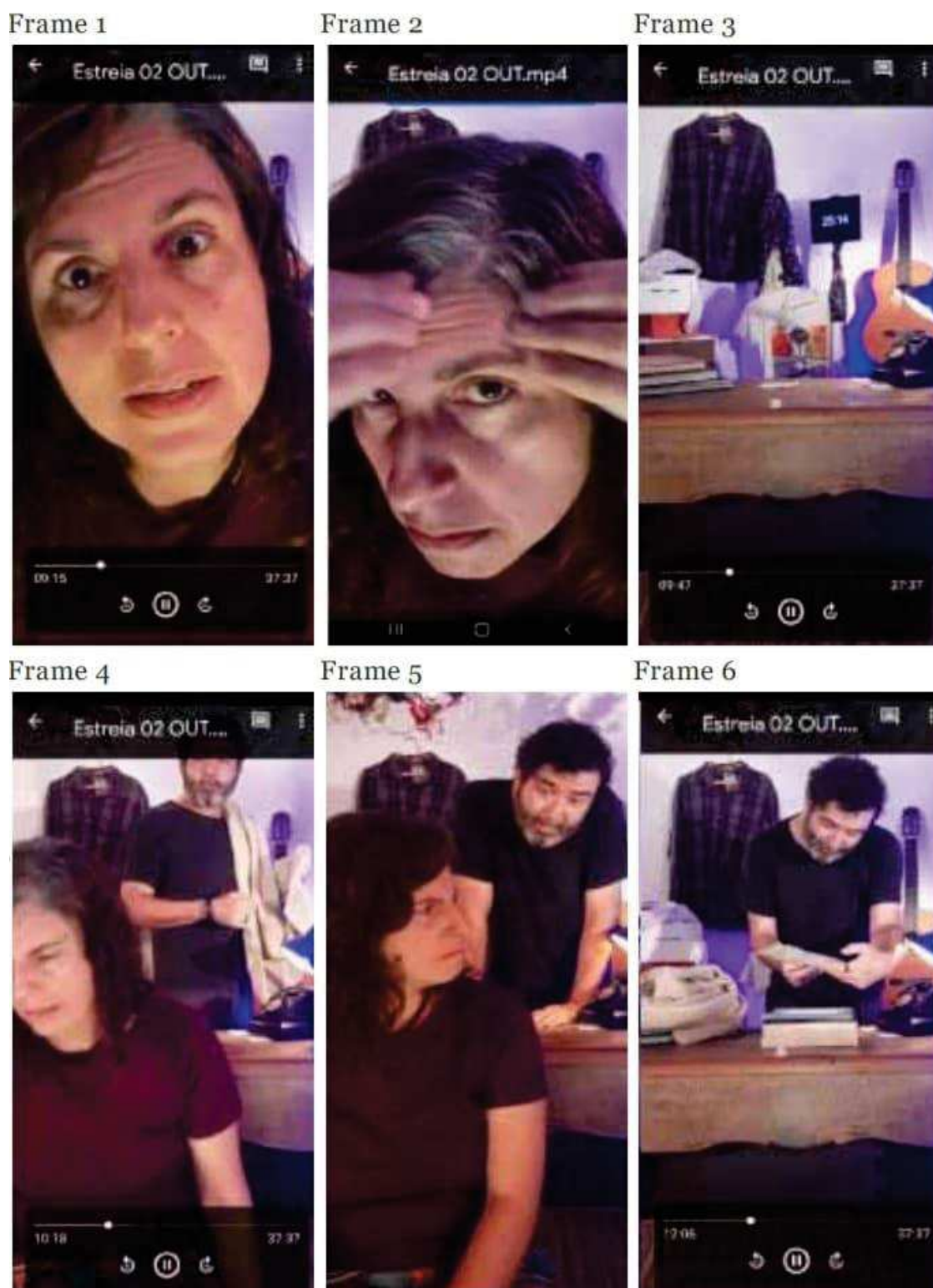
¹³⁴ Efeitos produzidos por câmeras, com o uso da tecnologia de realidade aumentada que modificam a imagem real.

temos como exemplo o espetáculo virtual “Antigamente, é quando?”, da Cia Pierrot Lunar de teatro, que foi realizado exclusivamente pelo *Instagram*. O trabalho estreou em outubro de 2020, encenado por um casal de atores que dividiam o mesmo espaço físico e, conseqüentemente, a mesma câmera, em posicionamento vertical, proporcionado pela estrutura do celular, que possibilitava as transmissões por essa plataforma. Segundo Neise Neves, atriz do espetáculo e autora de artigo que analisa essa obra:

É nesse sentido que quando a câmera entra no jogo cênico, outros fatores devem ser considerados, como por exemplo, as limitações do enquadramento, planos, profundidade e perspectivas. O ator/atriz já não possui a amplitude do espaço do palco, nem mesmo a distância do público, o que interfere diretamente na intensidade da interpretação e da voz, que nesse caso, será captada por um microfone (NEVES, 2021, p. 381).

O espetáculo conta a história de Lara e Gui, um casal com 20 anos de relacionamento, que agora se encontra confinado há oito meses, por conta da pandemia de Covid 19. A proposta era que os atores utilizassem os recursos tecnológicos disponíveis em seu ambiente doméstico, como o celular e a internet. A relação com o espectador durante o espetáculo se torna mais íntima nos momentos em que a atriz se direciona diretamente para a câmera, assumindo uma videochamada. Nesse caso, o espectador assume a figura da mãe da personagem, com quem ela dialoga em alguns momentos e em grande parte segue sua rotina em sua casa, com seu companheiro, “esquecendo” a câmera da mãe ligada, nos momentos de contemplação do espectador sobre suas rotinas. Também há momentos como o que Lara é chamada para levar uma toalha para Gui no banheiro, em que se ouve apenas as vozes dos atores, enquanto o público contempla apenas o ambiente e “o espectador torna-se um observador invisível”. (NEVES, 2021, p. 384).

Print 5 – *Frames* do espetáculo “Antigamente, é quando?”



Fonte: NEVES, 2021, p. 383.

Nos *frames* (fragmentos de cenas) elaborados pela autora, como forma resumida de traduzir a linha dramática de determinada sequência de ações do espetáculo, podemos observar os momentos citados anteriormente, das possibilidades de relações com a câmera exploradas pelos atores. Nos *frames* 1 e 2, momentos de relação direta e intimidade com o

público, representando a figura da mãe da personagem; no 3º, o momento em que Laura leva a toalha para Gui no banheiro, proporcionando a contemplação do ambiente pelo público, com os sons das vozes dos personagens em *off*; e, nos três últimos *frames*, momentos de relação direta entre os personagens, sem muita interação com o público.

Retomando as experiências do GuruImpro, paralelo e incentivados pelos experimentos *on-line* no *Instagram*, participamos dos editais PBEX e Bolsa Cultura do IFTO, pelos quais tivemos três projetos aprovados para serem executados entre outubro de 2020 e junho de 2021: GuruImpronline, sob a coordenação do técnico Fernando França; ImproMédio: *Improlive* e GuruImpro: *Long Form*, sob a coordenação da prof.^a Marli Magalhães, cabendo a mim a direção artística dos projetos e a atuação como MC.

O GuruImpronline estreou no dia 24 de outubro de 2020, no canal do GuruImpro no *YouTube*,¹³⁵ apresentado semanalmente aos sábados às 19:30h, encerrando sua primeira temporada em abril de 2021. O espetáculo era composto por jogos de improviso de uma forma livre, como o Improshow, descrito no capítulo anterior. Ou seja, não segue um formato específico com regras pré-determinadas, como os formatos competitivos trabalhados pelo grupo nas apresentações presenciais. Isso possibilitou mais liberdade de experimentações, tanto na adaptação de regras dos jogos apresentados como no próprio tempo de duração do espetáculo.

Com relação aos recursos para a realização e a transmissão das apresentações, também foram necessárias pesquisas de alternativas gratuitas que proporcionassem melhor experiência para jogadores e público. Nossos encontros para os treinamentos e para as apresentações em si eram realizados pelo programa de *software* “*Zoom Cloud Meetings*”, popularmente conhecido como *Zoom*. Apesar de ter, de forma gratuita, diversos recursos, como filtros e planos de fundos que podem ser usados como figurinos, caracterização de personagens e construção de cenários, a versão gratuita do programa tem algumas limitações, como o tempo da teleconferência, por exemplo. Dessa forma, as primeiras apresentações do GuruImpronline no *YouTube* tiveram duração de pouco menos de 40 minutos – tempo máximo da teleconferência gratuita pelo *Zoom*. Somente com a assinatura do programa seria possível a realização da transmissão direta para o *YouTube*. Como o grupo não dispunha do valor para arcar com a assinatura do *Zoom*, tivemos de procurar plataformas de teleconferência gratuitas para tal função. Nessa pesquisa, encontramos o *Open Broadcaster Software (OBS)*, um programa gratuito de *streaming* e gravação.

¹³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/GuruImpro>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Contávamos com uma equipe de apenas seis estudantes, sendo quatro do curso de Licenciatura em Teatro (Léo Silva, Lucas Lima, Raquel Arruda e Guilherme Vieira-Vegano) e dois do ensino médio (Marcos Henrique e Guilherme Siebeneichler). Nessa etapa, fiquei incumbido da execução técnica da apresentação, a transmissão via *OBS* e compartilhamento de sons para início, encerramento e sonoplastia durante as cenas, e atuei como MC e dirigir o espetáculo. Mesmo orientado pelo estudante Guilherme Siebeneichler, que tinha conhecimento sobre a utilização do *OBS*, era difícil dividir a atenção entre atuar / dirigir e executar a parte técnica da apresentação ao mesmo tempo. Além de problemas técnicos durante algumas apresentações, em função da minha inexperiência com os recursos de transmissão, a qualidade das apresentações foi afetada, pois a atenção ficava dividida entre a cena dos improvisadores no *Zoom* e o *chat* com o público no *YouTube*. Também coube a mim a anotação e leitura para os jogadores das sugestões de temas dados pela plateia para as cenas a serem improvisadas.

Print 6 – Jogo “História Compartilhada” na apresentação de 20 de março de 2021



Nota: à esquerda, Raquel (acima) e Guilherme (abaixo); e à direita, Lucas (acima) e Vegano (abaixo).

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=nOhzqjHSIW4&t=2345s&ab_channel=GuruImpro

Mesmo com tantas adversidades no momento inicial, uma das vantagens das apresentações *on-line* é a possibilidade de comunicação entre os atores e direção durante a cena. No *GuruImpronline*, a plateia acompanha o espetáculo, exclusivamente, pela transmissão no *YouTube*, e o *chat* do *Zoom* não é exibido nas transmissões, somente as imagens das câmeras dos improvisadores. Dessa forma, além da comunicação entre os improvisadores para estabelecer previamente quem vai “entrar em cena” primeiro e lançar sugestões de início para a cena, também era possível para o MC sugerir ações, entrada de jogadores e demais elementos no campo da direção de cena que colaboravam para o avanço

das histórias. Mesmo aqueles improvisadores que estavam encenando conseguiam visualizar essas informações e incorporá-las de forma orgânica, sem o conhecimento do público e a necessidade de interrupção da cena.

Paralelo à temporada de apresentações do GuruImpronline, estávamos em processo de montagem dos outros dois espetáculos aprovados em editais do IFTO, com integrantes do GuruImpro e do ImproMédio – o “ImproMédio: *Improlive*” e o “GuruImpro: *Long Form*”, em que havia integrantes que participavam só de um, de dois ou dos três espetáculos. O maior desafio seria criar espetáculos de Impro que tivessem identidade própria.

5.2.2 A Impro na *Twitch*

Inicialmente a proposta do ImproMédio: *Improlive*, era a de realizar esquetes semi-improvisadas no *Tik Tok*, um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos. Mesmo sendo uma ferramenta muito popular, nesse período, com diversos recursos para efeitos e edição de vídeos, nos deparamos com a impossibilidade de realizar apresentações ao vivo por essa mídia.

Nessa pesquisa por programas e plataformas utilizadas, em sua grande maioria por um público jovem, nosso foco para o ImproMédio, encontramos o *Twitch*, um serviço de *streaming* voltado principalmente para transmissões de partidas de videogame e apresentações musicais com *DJs*. Apesar de não encontrarmos com facilidade apresentações teatrais realizadas na plataforma *Twitch*, como observávamos no *YouTube* e *Instagram*, decidimos investir nessa iniciativa.

Após o final da primeira temporada do espetáculo, pude participar, em junho de 2021, do *Coup de Comedy*, um simpósio global de improvisação. Assim, pude ver os trabalhos de grupos dos EUA, Canadá, Filipinas e Austrália que, em sua maioria, realizavam seus espetáculos pela *Twitch* e não pelo *YouTube*, como era mais comum nas apresentações dos grupos brasileiros. Como exemplo, posso citar o *ComedySportz Chicago* (CSZNChicago),¹³⁶ da CSz, *Theatre Chicago*, nos EUA. O espetáculo de formato competitivo está em cartaz há 35 anos e, a partir da pandemia, ganhou um formato *on-line*. Além da *Twitch*, suas transmissões de partidas de Teatro-Esporte também são realizadas em seu canal no *YouTube*.¹³⁷ É interessante observar nas transmissões pelo *YouTube*, que há um público

¹³⁶ Disponível em: <https://www.twitch.tv/csznchicago>. Acesso em: 18 ago. 2022.

¹³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCspdNYHqBPkKI2I24ntenHQ>. Acesso em: 18 ago. 2022.

reduzido, com média de uma a três pessoas assistindo ao vivo pelo canal. No *chat* do canal, há uma mensagem fixada com o *link* da sala do *Zoom*, para que o público possa acompanhar “mais de perto” a partida. Embora as câmeras das pessoas da plateia estejam desativadas no *Zoom*, é pelo *chat* da plataforma que elas dão as sugestões de temas, ficando o pequeno público que decide acompanhar pelo *YouTube*, praticamente ignorado nas interações com o elenco. Outro exemplo, também dos EUA, é o *The Hideout Theatre*, criado em 1999 e que iniciou apresentações em 2020, no formato *on-line*, do espetáculo *Maestro™*, criado por Johnstone. Além do *Maestro: Improv Comedy Competition*, constam na programação de agosto de 2022 na *Twitch* do grupo os espetáculos: *The Free Fringe: Bold Improv Experiments*, *PGraph Virtual Improv Show* e *Hideout Kids: Improv for Kids!*¹³⁸

Como exemplo de grupo brasileiro que realizou apresentações de Impro na *Twitch* tive acesso somente ao “Quem Sobrou – grupo de comédia”.¹³⁹ Criado em 2017 em São Paulo, tendo como integrantes Gui Neves, Gabriel Caropreso, Michelle Gallindo, entre outros, o grupo realizou transmissões ao vivo de jogos de Impro na plataforma durante a pandemia. Sua última transmissão ao vivo ocorreu no dia 31 de março de 2021, constando como últimas programações em seu canal “Aventureiros do sofá – RPGs de mesa” e “Quem sobrou não riu – Talk-shows e podcasts”. Nesse contexto, observamos que, no Brasil, a plataforma não teve engajamento para produções e transmissões de trabalhos teatrais, como ocorreu em grande quantidade no *YouTube* e no *Instagram*, que, mesmo com o retorno das atividades presenciais, ainda conseguimos encontrar, em uma proporção bem menor, trabalhos realizados e transmitidos ao vivo.

Com o objetivo de pesquisar e experienciar as diversas possibilidades de plataformas e recursos com a Impro *on-line*, decidimos levar o ImproMédio para a *Twitch*. Cientes do pouco engajamento teatral na plataforma, também objetivamos levar ao público da Impro esse novo lugar, além de ir ao encontro de novos públicos, como os *streamers*¹⁴⁰ de jogos *on-line* e seus seguidores.

O próprio *layout* da *Twitch*, com uma quantidade maior de elementos de cores e imagens, já nos trazia uma identidade diferenciada de nossos demais trabalhos. Além disso, é uma plataforma exclusiva para transmissões ao vivo que pode permitir a transmissão de vídeo previamente gravado e a reprise de uma transmissão, porém de forma ao vivo, com o *chat* aberto para interação da plateia durante a transmissão.

¹³⁸ Disponível em: <https://www.twitch.tv/hideouttheatre/schedule>. Acesso em: 25 ago. 2022.

¹³⁹ Disponível em: <https://www.twitch.tv/quemsobrou>. Acesso em: 21 ago. 2022.

¹⁴⁰ Pessoas que realizam transmissões *on-line* ao vivo para o público.

A interação do público durante as transmissões é um dos principais objetivos da *Twitch*. Para proporcionar essa maior interatividade, como em um *game*, o público pode desbloquear selos, *emojis* e outras ferramentas específicas para interagir no *chat*. Essas ferramentas podem ser desbloqueadas por meio do pagamento de uma quantia preestabelecida pelo dono do canal que o telespectador está a assistir, ou ainda de forma gratuita, conforme o tempo que a pessoa passa assistindo as transmissões do canal e pela quantidade de suas interações no *chat*.

O processo de criação do espetáculo teve início em outubro de 2020, com encontros semanais via *Zoom*. Como inspiração tivemos um jogo do espetáculo “Geleia: uma *Jam* de *Impro*”, dirigido por Michelle Gallindo. Na última rodada da competição, os improvisadores tinham que interpretar, de forma narrativa, os personagens de histórias clássicas infantis como “A bela e a fera”, “Branca de Neve” e “A pequena sereia”. Todavia, os personagens recebiam estereótipos da plateia, como a Bela com amnésia e a Fera candidato a vereador. Assim a MC convocava um jogador por vez, indicando o local e ponto da história para que ele narrasse o que havia acontecido, sob o ponto de vista do personagem com seu estereótipo. Ou seja, não havia cenas entre os personagens.

Para o *ImproCine*, começamos experimentando esse jogo apresentado no Geleia, mas precisaríamos de mais jogos, com cenas de interação entre os personagens para compor o espetáculo. Na pesquisa por jogos que propiciavam a reconstrução de cenas já conhecidas pelo público, selecionamos três jogos clássicos em espetáculos de *Impro*: “jogo dos estilos”, “jogo dos estereótipos” e “contra o relógio”. Realizamos cerca de dez experimentos com cenas de filmes, novelas e séries que eram reproduzidas pelos improvisadores e depois reconstruídas de forma improvisada por meio desses jogos.

Print 7 – Experimentos com cenas dos filmes “Tróia” e “Interestelar”



Nota: à esquerda, Guilherme, Léo e Marcos; à direita, Guilherme, Marcos, Vegano e André.
Fonte: arquivo pessoal.

No Jogo dos estilos, as cenas são refeitas conforme o estilo sugerido, como faroeste, melodrama, ficção científica, e os improvisadores devem manter a estrutura base da cena original, trazendo os elementos característicos do estilo, tanto na ambientação, como elementos do figurino e cenário, quanto na interpretação, como sotaques e uso de termos da época. No Jogo dos estereótipos, os personagens da cena original devem absorver características do estereótipo escolhido, que pode ser uma profissão – padeiro, arquiteto); um traço de personalidade – raivoso, cleptomaniaco; um outro personagem ou personalidade conhecida – Faustão, Bob Sponja; ou até mesmo a junção de dois elementos – Xuxa hipocondríaca, Nazaré Tedesco vendedora de pastéis, radialista gago. E, finalmente, no contra o relógio, a cena original, que tinha entre três e cinco minutos de duração, era retomada e refeita várias vezes com um tempo cada vez mais reduzido, em um minuto e meio, um minuto, trinta segundos, quinze segundos e dez segundos. O interessante desse jogo é observar como os improvisadores selecionam os principais pontos da cena que devem ser mantidos a cada rodada e como são criadas falas e situações entre os personagens que podem dar novos finais para a cena. O ritmo de aceleração que o jogo cria gera uma grande euforia nos improvisadores em cena, que tentam finalizá-la em tempos cada vez mais curtos, gerando também excitação no público, que já conhece a cena original e torce para que seja finalizada em cada novo tempo da rodada. Assim, a ordem descrita dos jogos foi a escolhida para compor o roteiro do espetáculo.¹⁴¹

No dia 4 de abril de 2021, estreamos o espetáculo “ImproCine: versões de médio orçamento”. Foram realizadas dez apresentações no canal do ImproMédio na *Twitch*.¹⁴² Ao longo de cada semana, o público, por meio de enquetes no *Instagram* do GuruImpro, enviava sugestões de cenas de filmes, séries e novelas. A cena era escolhida cerca de dois dias antes de cada apresentação. Assim, a arte para divulgação era baseada na cena original a ser improvisada.

Figura 4 – *Folders* de divulgação “Tá dando onda” e “O auto da compadecida”

¹⁴¹ Vide Apêndice C.

¹⁴² Disponível em: <https://www.twitch.tv/impromedio>. Acesso em 03 ago. 2021.



Nota: à esquerda: Marcos, Vegano e Léo; à direita, Brenno, Léo, Vegano, André, Marcos e Guilherme.
Fontes: <https://www.instagram.com/p/CPf0K4OI8-x/> e <https://www.instagram.com/p/CNiquuslZKF/>

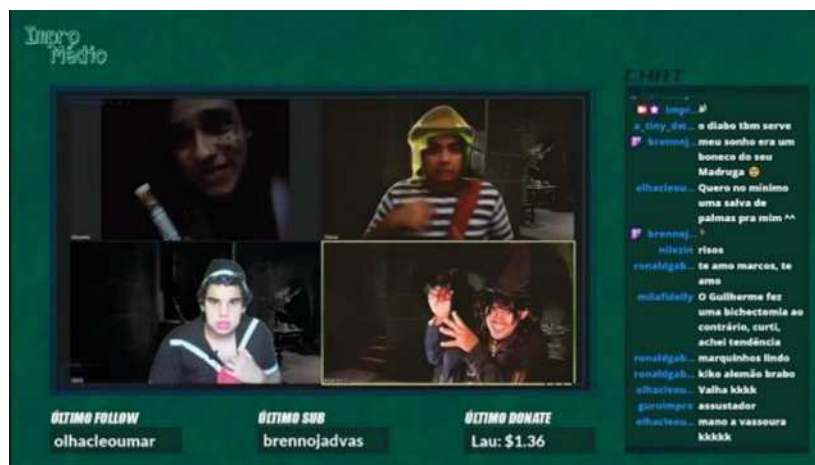
Figura 5 – Folders de divulgação “Chaves” e “Avenida Brasil”



Nota: à esquerda: Guilherme, Vegano, Marcos e Léo; à direita: Léo, Vegano e Marcos.
Fontes: <https://www.instagram.com/p/CO8x3jVIWnr/> e <https://www.instagram.com/p/COqsQcqlZot/>

O espetáculo inicia-se com a exibição da cena original, seguida da “versão de médio orçamento”, previamente ensaiada e com o uso de figurinos e planos de fundo mais próximos possíveis da cena original. A seguir, eram sugeridos, ao vivo pela plateia, no *chat*, os estilos e estereótipos de personagens para que os improvisadores refizessem a cena baseada nas sugestões escolhidas. Na última rodada, com o jogo do “Contra o relógio”, os improvisadores refaziam a cena original por diversas vezes, com o tempo cronometrado cada vez menor.

Print 8 – Apresentação com cenas de “Chaves”



Nota: acima, Marcos (Chiquinha) e Vegano (Chaves); abaixo, Guilherme (Quico) e Léo (Bruxa do 71).
 Fontes: https://www.youtube.com/watch?v=iJROXPslTYw&t=3361s&ab_channel=GuruImpro

Com a transmissão realizada via *OBS* é possível alternar as telas de transmissão entre a videoconferência no *Zoom* e vídeos do computador do operador da transmissão de uma forma mais dinâmica, sem a necessidade de compartilhamento de vídeos pelo *Zoom*, que, por vezes, provocam quebras entre o fechar das câmeras e o compartilhamento dos vídeos. Dessa forma, além da exibição da cena original do filme escolhido, foram produzidos pelo grupo vídeos para a abertura e encerramento do espetáculo, vídeos de divulgação de outros trabalhos dos grupos e propagandas para venda da camiseta do grupo e o *Impropix*, um “chapéu virtual” para colaboração da plateia. Os vídeos com os anúncios eram exibidos entre cada rodada do jogo, proporcionando uma dinâmica semelhante a uma atração televisiva. Com os recursos aprovados pelo projeto, pudemos contratar e contamos com a participação da locutora e improvisadora Mila Fidelly. Ela era responsável pela locução de todos os vídeos de abertura, comerciais e encerramento do espetáculo. Com o vídeo da câmera desligada e apenas o áudio aberto, ela interagiu ao vivo, comentando cada rodada de cena e ampliando a interação com o público no *chat*.

Todo o processo de escolha das cenas e dos personagens a serem interpretados por cada improvisador era realizado via grupo no *WhatsApp*. Os responsáveis pelas enquetes no *Instagram* enviavam no grupo as sugestões dadas pelo público e, uma vez decidida a cena, era criado o cartaz de divulgação a partir do cartaz original da série, filme ou novela, inserindo os rostos dos improvisadores, como visto nas imagens acima. Os encontros via *Zoom* ocorriam apenas nos dias das apresentações. Já definida a cena e os personagens, os improvisadores decoravam suas falas e, duas horas antes da apresentação, eram feitos alguns ensaios, observando, principalmente, questões técnicas, como as telas de fundo usadas como cenário,

as trilhas sonoras e as adaptações necessárias nas dinâmicas de entradas e saídas de cena, prezando ser o mais fiel possível à cena original.

Com a aprovação do projeto “ImproMédio: ImproCine – versões de médio orçamento”, no edital Bolsa Cultura 2021, do IFTO, ainda sob a coordenação da Profª. Marli Magalhães, o espetáculo também teve sua segunda temporada, dessa vez, com sete apresentações entre os dias 24 de outubro e 5 de dezembro de 2021. Nessa temporada, não tivemos a participação ao vivo de Mila Fidelly, mas contamos no elenco com a participação das novas integrantes Maria e Simybi, que estrearam na segunda temporada do GuruImpronline.

Print 9 – Apresentação com cenas do seriado “Tapas e Beijos” e estilo festa junina



Nota: no elenco: Guilherme, Raquel, Simybi e Maria.

Fontes: https://www.youtube.com/watch?v=PtG4fr66vqc&t=608s&ab_channel=GuruImpro

Já familiarizadas com o formato *on-line*, as novas integrantes assimilaram rapidamente a dinâmica do novo espetáculo, por exemplo, a agilidade em pensar e produzir novas caracterizações para os personagens em poucos minutos. A cada nova rodada de cena, os personagens devem assumir os estilos e / ou estereótipos sugeridos pelo público, tendo os improvisadores, entre três e cinco minutos para se organizarem, enquanto o MC conversa com o público e é transmitido um dos comerciais. Uma estratégia adotada era cada improvisador organizar previamente perto de si o máximo possível de objetos, maquiagens, figurinos e adereços que poderiam ser utilizados nas cenas. Para os improvisadores que acessavam a transmissão por um PC ou *notebook*, também era possível a pesquisa de planos de fundo na internet, que eram compartilhados entre eles e usados como cenários das cenas nos estilos sugeridos pelo público. Johnstone (1999) atribui a cultura de espetáculos de Impro que usam apenas cadeiras como recurso cenográfico às apresentações em bares, que geralmente possuem palcos minúsculos. Em seus trabalhos, ele incentiva a construção cenográfica com objetos reais, não somente por meio da mímica dos improvisadores:

Sempre que possível, cerco os jogadores com mesas cobertas de lixo, um carrinho de golfe, camas e roupas de cama, cadeiras de rodas, um barco que eles possam "remar" pelo palco e tudo o mais. Em turnê, o Theatre Machine costumava invadir as salas de adereços – pegando emprestada, por exemplo, a enorme gaiola de Hansel e Gretel da Ópera de Viena (e depois não a usando) (JOHNSTONE, 1999, p. 5, tradução nossa).¹⁴³

As cenografias das cenas eram fornecidas por integrantes do grupo que se escondiam nos bastidores para armar os elementos na cena quando necessário, como “rolar feno pelo palco para uma cena de faroeste” ou colocar “uma escada pintada de preto no palco para indicar uma ferrovia” (p. 5). Johnstone também cita exemplos de recrutamento de voluntários do público para colaborem na ambientação sonora e cenográfica de forma corporal durante a cena.

No Brasil, temos como exemplo mais popular o espetáculo “Improvável” da Cia. Barbixas de Comédia, que faz uso apenas das cadeiras utilizadas para os jogadores fora de cena se sentarem como objetos cenográficos. Em geral, observamos a forte presença da mímica e ausência de figurinos e cenários principalmente nos formatos curtos e nos competitivos. O GuruImpro teve certa dificuldade em assimilar a criação de cenas com objetos reais, principalmente na transição do espetáculo “Match de Improvisação”, que não permite a utilização de objetos para o “Catch de Impro”, mais livre no qual tentamos inserir esses elementos nas cenas. Portanto, no formato *on-line*, a pesquisa sobre a construção cenográfica na Impro foi retomada com os grupos. No ImproCine, por trabalharmos com cenas originadas da TV e cinema, a presença do cenário potencializa no imaginário do espectador a associação com a linguagem das dramaturgias produzidas para tela, utilizadas como ponto de partida do espetáculo, além da identificação com a busca da fidelidade com a cena original. Assim, todo o espetáculo foi criado pensando nessa linguagem, desde o material de referência para as cenas até os elementos de propagandas, vídeo de abertura com paródia do leão da *Metro-Goldwyn-Mayer* (MGM)¹⁴⁴ e de encerramento com o Gaguinho do *Looney Tunes*.¹⁴⁵

Essa estrutura de exibição de vídeos também foi utilizada de forma semelhante na ImproSérie. Nela, a pesquisa sobre a cenografia e iluminação para as cenas percorreram

¹⁴³ Whenever possible I surround the players with tables covered with junk - a golf cart, beds and bedding, wheelchairs, a boat that they can 'row' about the stage, and whatever. On tour the Theatre Machine used to raid the prop rooms - borrowing, for example, the massive Hansel and Gretel's cage from the Vienna Opera (and then not using it).

¹⁴⁴ Estúdio de cinema estadunidense que tem como mascote um leão que aparece rugindo na abertura de suas produções.

¹⁴⁵ Série de curtas-metragens de animação que tem dentre seus personagens o Gaguinho (*Porky Pig*), que faz o encerramento dos episódios gaguejando a frase: P-P-Por hoje é só, pessoal! (*Th-th-th-That's all folks!*)

outros caminhos. Desses, um *long form* que propõe uma linguagem mais realista no qual os espaços domésticos dos improvisadores tomaram *status* cenográficos em detrimento dos planos de fundo utilizados no ImproCine, como veremos a seguir.

5.3 A cenografia e iluminação nos espetáculos *on-line*

Como apresentado anteriormente, nos espetáculos de Impro, sejam presenciais ou *on-line*, o uso de adereços e figurinos para caracterização de personagens, assim como objetos e demais elementos que podem compor a cenografia de uma cena, na maior parte, são peças e objetos escolhidos por apresentarem possibilidades de uso cênico, mas sua concretização como tal só se dá no momento em que o improvisador percebe sua necessidade e os torna parte da cena. Durante a pandemia de Covid-19, observamos, no teatro *on-line*, de forma geral, um grande uso de materiais domésticos para a criação de figurinos e cenários, assim como, a própria estrutura das paredes, janelas e pesquisa de pontos de iluminação nas casas dos atores como estruturas cenográficas para as histórias interpretadas.

No espetáculo *Antigamente, é quando?*, da Cia. Pierrot Lunar, temos uma proposta extremamente realista, retratando o cotidiano de um casal durante a quarentena da Covid-19. Mesmo para esse tipo de proposta, faz-se necessário recursos de iluminação e sonoplastia, para além dos recursos cenográficos e de figurinos escolhidos para compor as cenas. A exemplo do momento em que o personagem Gui prepara um chá para Lara, com o objetivo de despertar nela boas lembranças de sua relação, temos efeitos de iluminação criados na cozinha com o auxílio de utensílios domésticos e da cor da própria parede do cômodo:

Para isso, a cena é ambientada por recursos e efeitos de luz, que aparecem ao fundo da cozinha em um azul intenso, com o vapor da água, o tom de laranja ressaltado pela luz branca na parede e, como elemento sonoro, a voz em *off* do próprio personagem, com a música tocada ao vivo pelo violão também em *off* (NEVES, 2021, p. 389).

Já no espetáculo *Clã-destin@*, da Cia. *Clowns de Shakespeare*, há uma proposta que trabalha com imagens coloridas e festivas que leva o espectador por uma grande viagem fictícia. A cenografia foi criada pelos próprios atores, em que os seis “agentes de viagem” exploravam, cada um em sua casa, diversos ambientes, observando possibilidades de iluminação em cada cômodo e recriando suas paredes e móveis com apetrechos e adereços

para a composição cenográfica de cada cena. No Tutorial Estética,¹⁴⁶ o ator da Cia., Dudu Galvão, apresenta alguns dos recursos encontrados pelos atores, em seus ambientes domésticos, que ajudaram a criar a estética do espetáculo, por exemplo, a utilização de cortinas pretas, que remetiam à rotunda do palco teatral, e luzes coloridas para saltar aos olhos dos espectadores, conjugando as visualidades de teatro e do audiovisual. A exemplo de uma cuba de abajur, que posicionada entre a câmera e rosto do ator pode dar a ilusão de uma passagem a ser observada ou adentrada.

Print 10 – Dudu Galvão demonstrando um recurso cenográfico da peça *Clã-destin@*



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=VWC4H2LzUVw&ab_channel=ClownsdeShakespeare

Na primeira imagem, observamos a ilusão criada pelo ator de uma viagem de avião, sendo ele um passageiro olhando pela janela da aeronave. Na segunda imagem são revelados os materiais utilizados para a criação dessa ilusão, um vídeo panorâmico do céu, com uma turbina de avião, e a moldura da janela criada com um assento sanitário, apoiado em uma caixa.

Para as cenas realizadas no *Instagram* foram pensadas propostas de filtros analógicos e digitais, porém, a utilização de filtros da plataforma gerou certo desconforto durante sua utilização, visto que, conforme a angulação da cabeça de quem utiliza o filtro, ele tende a falhar, sumindo e reaparecendo o efeito durante seu uso. O grupo, então, optou pela criação de filtros e molduras artesanais, mais próximos da esfera do teatro presencial.

Para as cenas no *Zoom*, os filtros da plataforma também não foram utilizados. Para criar efeitos de cores, como a iluminação cênica no teatro, foram utilizadas superfícies translúcidas próximas às câmeras, por exemplo, taças de vidro de cores diversas, construindo

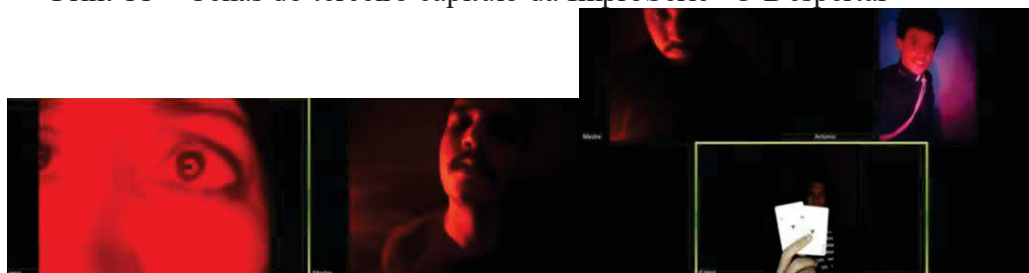
¹⁴⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VWC4H2LzUVw&ab_channel=ClownsdeShakespeare. Acesso em: 17 out. 2022.

uma paleta de cores festivas, de acordo com a proposta estética do espetáculo. Para as cenas que exigiam uma atmosfera de suspense, os atores exploraram pontos de iluminação, com pequenas frestas de luz nos cômodos de suas casas. A proposta de usar elementos artesanais para a criação da iluminação e da cenografia no teatro *on-line* também foi a base da *ImproSérie*, o primeiro *Long Form* criado e apresentado pelo *GuruImpro*.

A aprovação do projeto *GuruImpro: Long Form*, sob a coordenação da Prof^a. Marli Magalhães, no edital Bolsa Cultura 2020, do IFTO, possibilitou a estreia do espetáculo *ImproSérie*, em maio de 2021. Com apresentações semanais pelo canal do *YouTube* do *GuruImpro*, a *ImproSérie* apresentou, ao longo de seis semanas, duas histórias diferentes, divididas em três capítulos cada. Seria uma nova e desafiadora experiência realizar nosso primeiro *long form* no teatro *on-line*.

A proposta era de criar uma história que fosse dividida em capítulos semanais. No início e meio de cada capítulo eram solicitadas sugestões do público sobre o desenrolar da história. No primeiro capítulo, os improvisadores não tinham nenhuma ideia da história a ser contada, nem mesmo quanto ao seu título. No início da apresentação, o público sugeria o local central, onde se passaria a história, bem como a época e os tipos de personagens que vivenciariam essa história. A partir dessas sugestões, os improvisadores iniciavam a história. Ao final do primeiro capítulo, o público sugeria o título da *ImproSérie*, que seguiria com esse nome pelos próximos dois capítulos. Assim, foram criadas as *ImproSéries*, “O Despertar” e “Em busca de Xambaclar”. A primeira baseada em um universo futurista de magos e vampiros; e a segunda, em uma aventura na selva em busca de um tesouro perdido.

Print 11 – Cenas do terceiro capítulo da *ImproSérie* “O Despertar”



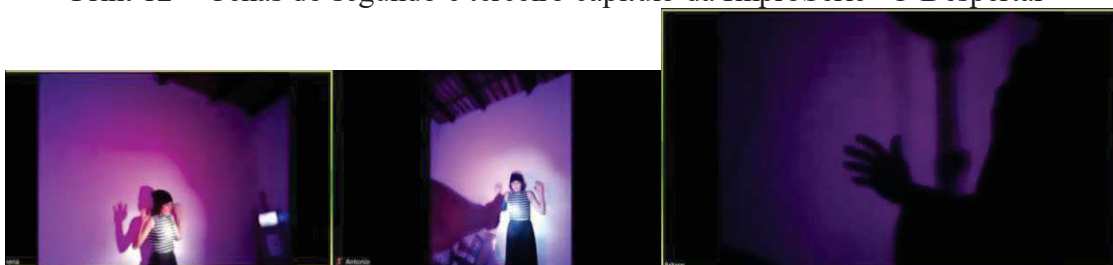
Nota: à esquerda, Raquel e Lucas; à direita, Lucas, Léo e João.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=nYz96GbiZSw&t=1543s&ab_channel=GuruImpro

Diferentemente do *ImproCine*, apresentado na *Twitch* pelo *ImproMédio*, nas apresentações da *ImproSérie*, os improvisadores não faziam uso de planos de fundo para a composição cenográfica. Os ambientes internos e externos das casas eram organizados para compor os cenários das histórias. Recursos de iluminação, como *ring lights* e minirrefletores,

com variação de cores, foram fundamentais para a criação das atmosferas de suspense nas histórias. Tanto no ImproCine quanto na ImproSérie havia um integrante do grupo responsável pela parte técnica de transmissão do espetáculo e dos vídeos durante as apresentações. Os técnicos também absorveram a função de sonoplastas e, para isso, realizavam uma pesquisa de trilhas e efeitos sonoros para as cenas. No caso da ImproSérie, era necessária uma grande atenção e sintonia com os acontecimentos. Por serem cenas improvisadas, o sonoplasta tinha que perceber cada momento e qual ambientação sonora seria mais adequada para a cena.

Print 12 – Cenas do segundo e terceiro capítulo da ImproSérie “O Despertar”



Nota: à esquerda, Raquel, filmada em dois planos; à direita Lucas trabalhando com sombra.
 Fontes: https://www.youtube.com/watch?v=wLD3_3ssI1o&t=1682s&ab_channel=GuruImpro; e https://www.youtube.com/watch?v=nYz96GbiZSw&t=1543s&ab_channel=GuruImpro

Na primeira imagem acima, podemos ver a utilização de dois planos para a transmissão da cena. Nesse caso, Léo e Raquel eram os únicos integrantes que dividiam o mesmo espaço físico, possibilitando a colaboração entre eles nas construções dos planos das cenas, além de poderem fazer cenas juntos pela mesma câmera. Na cena acima, Léo faz uso de uma lanterna como uma arma que, ao mesmo tempo, produz o efeito de iluminação na cena. Na segunda imagem, Lucas apresenta o personagem “Mestre”, que já havia sido citado na história e sua aparição foi pedida no *chat* nos momentos em que o público dá sugestões para a continuação da história. Para criar o suspense em torno do personagem, Lucas fez uso de sombras na primeira aparição do Mestre, acompanhado da trilha sonora de terror e suspense executada por Guilherme, responsável pela técnica do espetáculo.

Já mais ambientados com a estrutura do espetáculo, na segunda ImproSérie, os improvisadores exploraram mais os recursos de caracterização e apropriação dos espaços, propondo cenas até mesmo em espaços externos de suas casas.

Print 13 – Cenas do segundo e terceiro capítulo da ImproSérie “Em busca de Xambaclar”



Nota: à esquerda, Léo e João; à direita, Raquel em dois planos.

Fontes: https://www.youtube.com/watch?v=HncmhpZs9bY&t=1076s&ab_channel=GuruImpro e https://www.youtube.com/watch?v=-AG-btZ8_sl&ab_channel=GuruImpro

Na primeira imagem, vemos Léo utilizando o espaço externo de sua casa, compondo com uma luz verde e fios de tecido um ambiente selvagem, onde se passava a trama. O espaço também era utilizado por Raquel, na segunda imagem, com o efeito da *ring light* acionada por mim nos “bastidores”, indicando a descoberta do tesouro pela personagem. Assim como nos exemplos dos colaboradores para as composições cenográficas, citados anteriormente, de Johnstone (1999), nos trabalhos *on-line*, todos os integrantes da equipe, mesmo os que não participam das cenas, podem colaborar na composição de elementos sonoros, cenográficos e até paisagens, com aparições apenas como figurantes.

Também na primeira imagem, observamos o trabalho de caracterização de João, como um espírito da floresta. Isso foi possível porque o improvisador não pôde participar do primeiro capítulo da ImproSérie, integrando o elenco somente a partir do segundo capítulo. Dessa forma, nas discussões ao longo da semana sobre os elementos dramáticos para o desenvolvimento da história, surgiu a proposta desse personagem, possibilitando que o improvisador pudesse trabalhar essa caracterização mais elaborada antes do início do capítulo.

Assim como o GuruImpronline e o ImproCine, a ImproSérie também teve sua segunda temporada. Agora com a participação de quase todos os integrantes dos grupos. Entretanto, situações como essa da impossibilidade da participação de João em um capítulo da ImproSérie ocorreram com outros participantes em capítulos diferentes da história, o que exigiu amarrações dramáticas para justificar a ausência de personagens que já haviam aparecido nas histórias.

5.4 A dramaturgia na Impro *on-line*

Outra especificidade da ImproSérie, em relação aos outros espetáculos, foi o trabalho de construção de personagens. Eles eram criados de forma totalmente improvisada no primeiro capítulo, a partir de sugestões do público, mas se desenvolviam por mais dois

capítulos, nas semanas seguintes de apresentações. Durante esse período, eram realizados exercícios para construção corporal dos personagens, a partir das características propostas pelos improvisadores no primeiro capítulo.

Como premissa para o início de cada cena, entravam apenas dois improvisadores. Dessa forma, pôde-se trabalhar com mais profundidade as relações dos personagens e definir em cena o P.R.O.L. (Personagem, Relação, Objetivo, Lugar), ou apenas P.R.L. (Personagem, Relação, Local), segundo Amado (2022). Mesmo assim, o autor também destaca a importância de se estabelecer os objetivos e atitudes de cada personagem nas cenas e ao longo da história criada:

Se as **Atitudes** e os **Objetivos**¹⁴⁷ forem contraditórios isso será um presente para o improvisador. Ele tem agora em mãos várias possibilidades concretas de criar uma cena potente apoiada na construção de personagens e suas ações dramáticas (AMADO, 2022, p. 89).

Na versão *long form*, a relação entre os personagens é a base para a construção da história. É a partir do estabelecimento claro dessa relação que vão se definindo as atitudes e objetivos dos personagens. Ainda segundo Amado (2022, p. 85-86), a “**atitude** é como um personagem se sente em relação aos outros personagens” e o “**objetivo** é o que um personagem quer / precisa do outro personagem”. Dessa maneira, as atitudes podem ser sentimentos bons ou ruins, como paixão, simpatia, raiva, nojo, por exemplo. Assim, em uma relação entre dois colegas de trabalho (A e B), A pode ter uma atitude de carinho fraterno por B, mas ter como objetivo tomar seu cargo na empresa; e B pode ter uma atitude de preguiça de trabalhar com A, mas ter como objetivo ser convidado por A para as festas que ele participa depois do trabalho. Essas nuances e contradições dão complexidade aos personagens, proporcionando material para a construção de uma história que irá se desenvolver em mais cenas, apenas com esses ou com mais personagens que podem vir a colaborar nessa construção dramática, podendo também trazer novas questões a serem desenvolvidas ao longo da trama.

Podemos atribuir a convenção, em muitos espetáculos *long form*, de se trabalhar com cenas de apenas dois personagens ao primeiro *long form*, criado por Del Close e Charna Halpern, o “Harold”. A primeira apresentação de Harold foi realizada em 1967, em San Francisco, EUA, e teve como ponto de partida as indagações dos improvisadores do grupo de improvisadores *The Committee*, dirigido por Del Close, que buscavam uma forma de criar

¹⁴⁷ Grifos do autor.

uma improvisação com um tempo mais estendido, em que todos pudessem participar ao mesmo tempo. Até então, o *Harold* era um conjunto de cenas, criadas a partir de uma sugestão inicial do público. Essas cenas duravam entre 15 e 20 minutos, até que começassem a se conectar. Em 1980, Del Close e Charna Halpern estruturam o formato *Harold* como o conhecemos hoje. Halpern era diretora do *ImprovOlympics* e na época confessou-se cansada de trabalhar apenas com jogos nas apresentações, vislumbrando que a Impro poderia ir além disso. A proposta de Halpern para estabelecer uma estrutura para o *Harold* de Del Close foi incluir o jogo *Time Dash* como base para o formato. O jogo consiste em uma cena inicial com dois personagens, num segundo momento há outra cena com os mesmos personagens em um tempo passado e, para finalizar, uma terceira cena com os personagens em outro local ou tempo, mostrando como sua relação mudou em cada tempo de suas vidas.

Desse modo, a estrutura do *Harold* é:

- abertura: um jogo de associação de ideias, a partir de uma primeira sugestão do público, para instigar palavras e temas para inspirar a criação das cenas;

- 1ª rodada de cenas: três cenas independentes, cada uma apresentando uma relação entre dois personagens;

- cena em grupo: uma cena independente com todo o elenco jogando junto, sem conexão com as anteriores, servindo como um interlúdio entre as rodadas;

- 2ª rodada de cenas: as três primeiras cenas são retomadas, na mesma ordem que na primeira rodada e com os mesmos improvisadores. Agora se tem o desenvolvimento de cada uma dessas histórias, podendo partir do ponto em que cada história parou na primeira rodada, ou em tempos e / ou locais diferentes, mostrando a evolução da relação dos personagens;

- cena em grupo: outra cena independente com todo o elenco jogando; e

- 3ª rodada de cenas: somente uma ou mais cenas conectando as narrativas das três histórias criadas nas primeiras rodadas. Nesse ponto, são retomados os personagens das rodadas anteriores de modo a reincorporar os elementos que possam conectar as histórias em uma única narrativa que concluirá a apresentação.

Segundo Amado (2022), essa é a estrutura básica do formato *Harold*. Assim como nos formatos competitivos como o Teatro-Esporte e o *Catch* de Impro, também é passível de adaptações, conforme as necessidades dos grupos que o apresentarão. Normalmente, as variações são feitas com jogos diferentes na abertura ou até mesmo a utilização de monólogos. Nas cenas coletivas, entre as rodadas, também podem ser realizados jogos clássicos da Impro. No Brasil, temos como exemplo de adaptação do *Harold* o espetáculo H.A.R.O.L.D.O. (Habilidade de Associação Rápida com Objetos, Lugares e Diálogos

Originais). Como primeira diferença, o nome foi aportuguesado, para compor a grande sigla. Já o nome *Harold* foi criado de forma aleatória por Del Close, sem nenhum significado, nem sigla, apenas para nomear a estrutura que estava desenvolvendo.

A versão brasileira H.A.R.O.L.D.O. estreou em 2019, criada e dirigida por Fernando Caruso, como montagem de final de ano de seus alunos da escola de teatro “O Tablado”, no Rio de Janeiro. Na época, ele contava com uma turma de quase trinta alunos, que se dividiram em dois times com camisas nas cores azul e vermelho, jogando um elenco por vez em cada apresentação. A abertura era composta por monólogos, a partir de uma primeira sugestão do público, que geravam novos temas e palavras como inspiração para as rodadas. Para abarcar todo o elenco, em vez de duplas, como no *Harold*, cada rodada contava com três ou quatro improvisadores fazendo os personagens principais. Além das cenas coletivas entre as rodadas, eram realizados “intervalos comerciais”, com os improvisadores anunciando produtos sugeridos pelo público. Com o sucesso do trabalho, o espetáculo foi convidado pela diretora do Tablado, Cacá Mourthé, a ficar em cartaz por um mês, no início de 2020. Entretanto, com o início da pandemia, o grupo realizou apenas uma apresentação. Nesse mesmo ano, assim como diversos grupos, o H.A.R.O.L.D.O. ganhou sua versão *on-line*,¹⁴⁸ voltando aos palcos em 2022. Cláudio Amado atuava como professor-assistente na turma de Fernando Caruso desde 2018, acompanhando a criação do H.A.R.O.L.D.O. O autor ressalta que, em São Paulo, já havia sido feita uma montagem do estilo *Harold*, sob a direção de Ian Soffredini e Guilherme Neves, que teve sua temporada entre 2018 e 2019.

Na ImproSérie, os elementos do P.R.O.L., como personagens e lugar, eram sugeridos pelo público antes do início do primeiro capítulo. Os participantes solicitavam da plateia sugestões de lugares, personagens e épocas para compor a história. Lugares onde a história se passaria de forma geral: uma cidade fantasma; um reino medieval; um país europeu, entre muitas outras. Assim, os improvisadores definiriam os ambientes de cada cena nesse lugar: a sala do trono; o bar na pequena cidade; a cozinha da pousada etc. Definiriam os tipos de personagens que poderiam viver ou frequentar esse lugar: a mocinha iludida; o mecânico trambiqueiro; o chefe da máfia etc. Inspirados nesses tipos base, os improvisadores construía seus personagens com seus nomes e características de personalidade ao longo da história. Também eram solicitadas as épocas: século 19; Roma antiga; ou até mesmo os dias de hoje. Dessa forma, a construção dos personagens também exigia uma atenção no vocabulário, corporalidade e costumes conforme o ambiente e época da história.

¹⁴⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KCQHWtByyhE&ab_channel=TEATROOTABLADO. Acesso em: 1 set. 2022.

As orientações dramaturgicas, no roteiro,¹⁴⁹ para compor as cenas eram:

- cidade (fixa, podendo ter vários ambientes, casas, parques. Pode haver personagens em outras cidades ou países, mas a trama central é a escolhida no início);
- época (pode haver elipse temporal, para trás ou para frente, mas com curtos períodos, permanecendo no mesmo período histórico); e
- tipos e relações entre personagens (o elenco pode escolher quantos e quais personagens farão ao longo do capítulo – mas devem estabelecer personagens centrais da trama que voltarão nos próximos capítulos).

CAPÍTULO 1:

- Cena 1: plataforma – apresentação de algum(ns) ambiente(s) onde se passará a história; contextualização da época; e apresentação de personagens;
- Cena 2: plataforma – outros ambientes possíveis na trama; mais elementos da época; apresentação de outros personagens;
- Cena 3: desenvolvimento da(s) história(s) a partir das sugestões do público; e
- Cena 4: desenvolvimento da(s) história(s) a partir das sugestões do público. Encerrar com um acontecimento.

CAPÍTULO 2:

- Cena 1: resolução do(s) problema(s) criado(s) no capítulo anterior a partir das sugestões do público;
- Cena 2: outra cena para resolver mais problemas criados no capítulo anterior, caso a primeira cena não seja suficiente, ou o desenvolvimento / reverberação das resoluções da primeira cena;
- Cena 3: desenvolvimento da(s) história(s) a partir das sugestões do público; e
- Cena 4: desenvolvimento da(s) história(s) a partir das sugestões do público. Encerrar com um acontecimento.

CAPÍTULO 3:

- Cena 1: resolução do(s) problema(s) criado(s) no capítulo anterior a partir das sugestões do público;
- Cena 2: outra cena para resolver mais problemas criados no capítulo anterior, caso a primeira cena não seja suficiente, ou desenvolvimento/reverberação das resoluções da primeira cena;
- Cena 3: resolução dos problemas secundários da história; e

¹⁴⁹ Vide roteiro completo no Apêndice D.

- Cena 4: resolução do problema principal da história.

Também eram discutidos os elementos dramáticos surgidos em cada capítulo, que necessitavam ser resolvidos na história. Mesmo com a participação do público nas apresentações de todos os capítulos, após o primeiro, os improvisadores entravam em cena conscientes dos acontecimentos que seriam necessários para o desenrolar da história. Assim, o pedido de sugestões para o público era mais direcionado para as questões dramáticas discutidas antes da apresentação, auxiliando o encontro dos desfechos das histórias.

Com a aprovação do projeto “GuruImpro: ImproSérie” no edital Bolsa Cultura 2021, do IFTO, nesse tempo, sob a coordenação do Prof. Manoel Ataídes Júnior, estreamos a segunda temporada da ImproSérie com mais duas histórias de três capítulos cada – além da participação das novas integrantes Maria e Simybi e do Guilherme, que era responsável pela sonoplastia na primeira temporada e que também integrou o elenco, ficando sob a minha responsabilidade a sua antiga função. Assim, no dia 12 de março de 2022, estreamos a ImproSérie “Documento Sujo”.

Print 14 – Cenas do primeiro e terceiro capítulo da ImproSérie “Documento Sujo”



Nota: à esquerda, Léo, Simybi, Maria e Lucas; à direita, João, Guilherme e Simybi.

Fontes: https://www.youtube.com/watch?v=O7k7uqhX8vY&t=3506s&ab_channel=GuruImpro;
https://www.youtube.com/watch?v=C5kPZW0Xi54&ab_channel=GuruImpro

A proposta nessa temporada era de trabalhar outras possibilidades dramáticas. Nas duas histórias da primeira temporada, predominou a atmosfera de suspense, com tramas que envolviam mistérios a serem revelados e embates dramáticos entre protagonistas e antagonistas. Nessa temporada, tínhamos como objetivo criar histórias “mais leves”, com situações cotidianas e elementos de humor. Nas ImproSéries criadas como experimento, havia esses elementos. Além da ausência do público durante suas criações, elas ocorriam no período da tarde. Isso já dava uma outra atmosfera para os espaços de criação, até mesmo outra energia para os improvisadores nesse processo. Nas cenas criadas em espaços externos à luz do dia, os improvisadores jogavam mais com situações cotidianas e elementos de humor que surgiam de forma espontânea, sem a necessidade de lançar piadas, como normalmente ocorre

nos formatos curtos. Intrigas e conflitos surgiam nas tramas, mas com leveza que tornavam divertidas até mesmo as cenas de brigas e perseguições. Podemos observar a predominância de histórias dramáticas nos formatos longos, diferentemente dos formatos curtos.

Segundo Zeca Carvalho (2019):

Como pontifica Fortier (2008), o teatro de improviso em *long form* vale-se de cenas, monólogos e elementos de jogo para gerar uma peça de improvisação em fluxo contínuo, por meio da qual o elenco pode explorar temas, personagens e narrativas mais extensas do que aquelas às quais o público está acostumado a assistir no *short form*, mais comumente associado à comédia (p. 69).

O autor ainda destaca que o *long form* também pode se valer da comédia. Com um maior tempo para a descoberta e desenvolvimento de personagens, cenas, ideias e temas, “o *long form* é capaz de atingir o humor mais penetrante e o drama mais significativo” (FORTIER, 2008, p. 22, *apud* CARVALHO, 2019, p. 69). O formato possibilita o surgimento, em cena, desde piadas leves até situações mais complexas em sua construção, semelhante à dramaturgia textual.

No *long form*, temos mais preocupação com a construção dramática de uma história estendida que pouco ou nada se apoia em regras de jogos pré-estabelecidos, além de um trabalho mais aprofundado na construção de personagens e suas relações. Esses elementos podem levar à criação de histórias mais densas e dramáticas.

Segundo Cláudio Amado (2022):

Por isso o formato longo é mais espaçado que o formato curto. Os improvisadores precisam de mais tempo para pensar e criar tudo em detalhes: o desdobramento dos temas; as regras do jogo; descobrir o jogo de cena; a reincorporação dos elementos; a conexão entre as linhas narrativas e suas justificativas; a densidade dramática da cena; a relação e o histórico dos personagens (seu passado em comum); enfim, os recursos da **Dramaturgia Espontânea**¹⁵⁰ do *Long Form* (p. 30).

Esse espaçamento que possibilita mais tempo para a construção desses elementos, por exemplo, as relações entre personagens e a densidade dramática das cenas, citados pelo autor, é possível com o trabalho mais aprofundado com a escuta a partir do trabalho com pausas e o silêncio na cena. Amado (2022) ressalta que “se queremos improvisar histórias realistas, devemos incorporar as pausas e os silêncios, que, afinal de contas, fazem parte também da vida real” (p. 53).

¹⁵⁰ Grifo do autor.

Na pesquisa prática para a montagem desse *Long Form*, incorporei nos treinos com os grupos exercícios extraídos de experimentos e aulas *on-line* com os improvisadores Alexis Nehemy e Edson Duavy. Duavy vem desenvolvendo uma pesquisa, ministrando *workshops* sobre o “poder do silêncio na Impro”.¹⁵¹ Exercícios de como iniciar as cenas com ações cotidianas e em silêncio, até que alguém se inspire a começar um diálogo, foram fundamentais para o aprimoramento da escuta na cena e a construção das relações a partir dessas ações e sua escuta. A dinâmica de abertura de cenas em duplas que podemos observar em espetáculos como o formato “Mínimas”, criado por Sérgio Paris, que se estrutura nas relações das duplas de personagens que apresentam em um primeiro momento suas relações e, aos poucos, observamos os cruzamentos e conexões entre suas histórias, conforme as duplas dos personagens apresentados se misturam.

Dessa maneira, os exercícios com pausas durante a cena foram muito importantes para os improvisadores ouvirem mais o parceiro, e para construírem com mais calma e fluidez suas narrativas. Como exemplo, treinamos cenas em que, após a fala de um personagem, o outro tinha que dar uma pausa média de cinco segundos, antes de responder.¹⁵² Assim, essas suspensões entre cada fala eram preenchidas com expectativas, buscas e indagações acentuadas nos olhares e ações dos personagens.

Documento Sujo, a primeira ImproSérie dessa temporada, ainda seguiu uma linha de suspenses e aventura, porém mais realista, sem elementos sobrenaturais, como vampiros e espíritos da floresta. A história trazia um chefe de uma máfia parisiense que precisava recuperar documentos que se encontravam em posse do dono de uma oficina mecânica que vivia com um casal de filhos. Esses documentos eram vitais para as suas operações. Essa trama não contou com muita exploração de elementos de iluminação e uso de espaços diversificados para compor a cenografia, em relação às da primeira temporada. Não houve nenhuma cena feita em espaços externos. A proposta inicial de uma história com elementos mais cotidianos e tons de comicidade não foi abraçada pelos improvisadores. Também podemos atribuir isso às sugestões iniciais do público quanto aos tipos de personagens e suas relações, que inspiraram o universo criado pelos improvisadores.

Durante a pandemia tive a oportunidade de acompanhar três montagens do *long form* “Coronel Mostarda” e de observar como os formatos presencial e *on-line* podem influenciar no gênero da construção dramatúrgica dos improvisadores. As três montagens foram criadas e

¹⁵¹ Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLwDa_hFxTYQ08RZH1pJm8H4VLIBEXxkGD. Acesso em: 5 set. 2022.

¹⁵² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4RzBu2PjuWY&ab_channel=GuruImpro. Acesso em: 5 set. 2022.

dirigidas por Michelle Gallindo, duas presenciais e uma *on-line*. O espetáculo é baseado no jogo de tabuleiro Detetive, em que o objetivo é descobrir quem morreu, quem é o assassino, que arma usou e onde o crime ocorreu. A primeira versão presencial, “Coronel Mostarda com a Chave Inglesa na Cozinha”,¹⁵³ ficou em cartaz por nove meses em São Paulo, em 2019. A montagem tinha como MC a personagem Detetive Miranda, interpretada por Michelle Gallindo, e apresenta os personagens clássicos do jogo, Coronel Mostarda, Dona Branca, Professor Black, entre outros. A cada apresentação a história se passava na casa de um dos personagens, onde um assassinato tinha ocorrido. O público tinha de descobrir quem era o assassino, onde e com que arma foi cometido o crime. O cenário também reproduzia os ambientes do jogo, biblioteca, cozinha, salão de jogos etc.; e as armas do crime, castiçal, revólver, faca etc. Em todas as versões Gallindo interpretou a personagem Miranda, que solicitava do público, no início do espetáculo, quatro informações para que os improvisadores desenvolvessem a trama do dia do assassinato: 1) o que os personagens estão comemorando juntos; 2) quem é o dono da casa onde se realiza a comemoração; 3) quais dois personagens têm um relacionamento amoroso; e 4) quais dois personagens têm parentesco e qual relação de parentesco é essa.

Já na entrada da personagem Miranda, para apresentar os personagens e dar as orientações ao público, o espetáculo assumia um tom descontraído na interação da detetive. Os personagens interagiam em duplas, na maior parte do espetáculo, criando conexões entre a cena anterior e a que se iniciava. Grande parte das conexões eram feitas com tiradas cômicas, com tons de sarcasmo e alfinetadas entre os personagens. Eram criadas intrigas e pistas de “segredos” que, claro, não poderiam ser revelados aos demais personagens, proporcionando um clima para um futuro assassinato. A interpretação dos improvisadores era em um ambiente com cenário e figurinos do início do século 20 e compunham uma estética melodramática.

Print 15 – Cenas de *Coronel Mostarda com a Chave Inglesa na Cozinha*



¹⁵³ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=W2xscvLXrU&t=1305s&ab_channel=GrupoP%C3%A9rolas. Acesso em: 9 set. 2022.

Nota: à esquerda, detetive Miranda apresentando os suspeitos ao público; à direita, o início da festa com os personagens.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=W2xseCvLXrU&t=1194s&ab_channel=GrupoP%C3%A9rolas

A segunda versão, “Coronel Mostarda: Reloaded”,¹⁵⁴ foi realizada *on-line* em 2021. Com apenas uma atriz do elenco anterior e ainda com Gallindo como Miranda, o espetáculo seguiu a mesma estrutura, mas com os descendentes da família Mostarda em uma versão contemporânea. Cada personagem tinha o nome de uma pedra, Ágata, Topázio, Rubi etc. Algumas armas do crime e os possíveis locais do assassinato foram adaptados para os objetos e ambientes disponíveis nas casas dos improvisadores, como veneno, gás, sala de estar, quarto etc. Nessa versão, as cenas eram mais densas, as relações dos personagens eram construídas com base em conflitos emocionais entre eles. A trilha sonora acompanhava o clima de tensão criado pelos personagens. No entanto, as entradas da detetive Miranda com os “detetives da casa” quebravam essa tensão, promovendo a interação com o público de forma dinâmica e divertida. O público podia acompanhar o espetáculo pelo *YouTube* ou participar como detetives no *Zoom*. Nesse caso, cada participante podia criar um personagem detetive, que dava seus palpites sobre a vítima, o assassino, a arma e local do crime. Muitas vezes improvisadores eram convidados para participar como detetives com o restante do público do *Zoom*, propondo personagens mais caricatos que criavam teorias mirabolantes sobre o crime.

Print 16 – Cenas de *Coronel Mostarda: Reloaded*



Nota: à esquerda, detetive Miranda, sua assistente Turatti e público atuando como detetives; à direita, personagens no início da festa.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=K3CdBdI39Iw&ab_channel=MichelleGallindo

A terceira versão do espetáculo, “Coronel Mostarda: O Legado”, estreou de forma presencial, ainda em 2021, contando com a maioria do elenco da versão *on-line*. Mesmo com os improvisadores da versão anterior mantendo-se com os mesmos personagens, o espetáculo retomou a veia cômica da primeira versão. Mesmo se passando nos tempos atuais, diferentemente da primeira versão, agora os personagens tinham figurinos específicos, e não

¹⁵⁴ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=K3CdBdI39Iw&list=PLz5iQKQ1QRIAlbOMJ9SySbE6TjEwEl0yX&ab_channel=MichelleGallindo. Acesso em: 9 set. 2022.

roupas cotidianas, com suas caracterizações individuais expressadas mais evidentemente pela maquiagem como na versão *on-line*. O contato direto com o público e a possibilidade de exploração do trabalho corporal como um todo possivelmente trouxe aos improvisadores a vontade de trabalhar o cômico em todo o espetáculo. Como as histórias se passavam nos tempos atuais, os improvisadores extrapolavam no uso de piadas com referências contemporâneas, sem se preocupar com os costumes e vocabulários datados da primeira versão, realizando até uma apresentação de *Halloween*, com a participação da improvisadora que fazia a Srta. Rosa na primeira versão, como um fantasma que assombrava a nova geração da família.

Print 17 – Cenas de *Coronel Mostarda: O Legado*



Nota: à esquerda, detetive Miranda apresentando os suspeitos ao público; à direita, cena com os personagens.
Fontes: <https://www.instagram.com/p/CVnwm2iP8En/> e <https://www.instagram.com/p/CZmhO3JLKym/>

Retomando a *ImproSérie*, a segunda história dessa temporada também seguiu a linha mais realista. O objetivo de construir uma história em um universo mais cotidiano e tons de comicidade foi alcançado nessa trama. “Músicas e Traições” se passava no *campus* da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e apresentava uma estudante recém-chegada na universidade que tinha de driblar seu avô e seu namorado para ter sua independência longe deles, que pretendiam se mudar de outra cidade do interior para a cidade de Viçosa para acompanhá-la.

Nessa história, tivemos de resolver questões dramatúrgicas, em virtude da ausência de improvisadores, com personagens já criados nos primeiros capítulos. Em “Músicas e Traições” tivemos as ausências da Simybi, da Maria e do Léo, em capítulos distintos. Como João que ingressou no segundo capítulo de “Em busca de Xambaclar”, a entrada de Simybi na história ajudou na amarração de elementos criados no primeiro capítulo da trama. Maria teve de se ausentar no segundo capítulo. A proposta era de justificar a ausência da personagem, pois sabíamos que ela retornaria no capítulo seguinte. Criou-se, então, um mistério em torno do sumiço da personagem, que era a estudante que queria se livrar do avô e do namorado e,

assim, manter a sua privacidade em outra cidade. No caso do Léo, os improvisadores entraram cientes que deviam dar um desfecho para seu personagem, que não estaria no último capítulo. Optamos por não determinar previamente como isso iria ocorrer; buscamos, então, as possibilidades dramáticas para esse acontecimento nos acontecimentos passados e nas propostas surgidas no dia da apresentação. Como em determinados jogos nos formatos curtos, havia um objetivo a ser cumprido como clímax do capítulo. Isso ocorreu em uma disputa musical entre cantores sertanejos, perdida pelo personagem interpretado pelo Léo, que abandonou, desolado, a cidade.

Print 18 – Cenas do terceiro e primeiro capítulo da ImproSérie “Músicas e Traições”



Nota: à esquerda, Guilherme, João, Simybi e Maria; à direita, Léo e Maria.

Fontes: https://www.youtube.com/watch?v=8IeOkaDZ1w8&t=645s&ab_channel=GuruImpro;
https://www.youtube.com/watch?v=e_xeRBmOGgE&t=58s&ab_channel=GuruImpro

Os elementos de comicidade surgiram naturalmente, pela própria falta de familiaridade dos improvisadores tocantinenses com o ambiente onde se passava a história. O primeiro estímulo foi de criar um sotaque caipira, como referência ao sotaque mineiro. A sonoplastia também foi sendo criada com modas caipiras, que também serviram de base para a citada disputa entre os sertanejos Luciano (Léo) e Zezé di Luciano (Simybi). A falta de noção da geografia do estado também foi explorada por Guilherme, que, no primeiro capítulo, citou cidades de partes distantes no estado como sendo vizinhas. E, no capítulo seguinte, “deu luz” a isso, aparecendo “disfarçadamente” com um mapa nas mãos, contando histórias com referências de cidades mineiras e suas localizações.

Segundo Achatkin (2015):

Nada que está no palco passa despercebido, principalmente, para o público. No improviso essa disposição para prestar atenção vê-se ampliada tanto no palco como na plateia, pois cada mínimo gesto, palavra ou movimento perdido ou não aproveitado poderá representar um desvio da ação proposta e concorrer para o fracasso da cena (p. 201).

A autora se refere a situações que ocorrem e são resolvidas no “aqui agora” da cena improvisada. No caso em questão, o público também percebeu de imediato os erros sobre

localizações geográficas cometidos pelo improvisador. No teatro presencial, o improvisador percebe durante a cena as reações da plateia nessas situações e tem de jogar com isso, construindo novas possibilidades para a cena ou simplesmente criando uma justificativa para o evento ocorrido, jamais ignorando esse erro. Ao receber o erro de braços abertos, ganhamos novas perspectivas (PROENÇA, 2013, p. 16).

Na Impro *on-line*, na maioria das vezes, o improvisador não consegue ter o *feedback* imediato do público durante a cena. Fora de cena, já é possível ler os comentários do público e dos próprios colegas que não estavam na cena sobre as situações ocorridas durante a cena. Nesse caso, Guilherme se fez valer do recurso dramático de “reincorporação”, presente no Sistema Impro:

O improvisador deve ser como um homem que caminha para trás. Vê onde esteve, mas não presta atenção no futuro. Sua história pode levá-lo a qualquer parte, mas sempre deve balanceá-la e dar-lhe forma, retomando incidentes que tenham sido deixados de lado e os reincorporando. É muito frequente que o público aplauda quando se introduz à história material prévio. Os espectadores não sabem por que aplaudem, mas a reincorporação lhes causa prazer (JOHNSTONE, 1990, p. 108, tradução nossa).¹⁵⁵

Resumidamente, a reincorporação é a retomada de algum elemento que surgiu ao longo da cena e é retomado em algum outro momento da mesma cena, ou até mesmo em outra cena do espetáculo. Nos espetáculos de tipo *short form*, esse recurso é muito utilizado para finalizar uma cena, geralmente proporcionando um grande momento cômico. Um personagem que em uma cena está discutindo sobre a improbabilidade de um cometa cair na Terra, de repente, ressurgem em outra cena apontando para o céu e gritando que o cometa se aproxima. Obviamente, isso exige um contexto e, para isso, os improvisadores devem ter uma grande escuta para perceber o momento de reincorporar um personagem, ação ou fala de uma cena em outra. “Uma reincorporação deve ser, ao mesmo tempo, surpreendente, mas também imediatamente reconhecível” (AMADO, 2022, p. 2018). Pelas reações do público, o improvisador consegue perceber quais piadas ou personagens causaram maior impacto. Assim, ele já tem um termômetro do que pode ser interessante de ser reincorporado, contando com a assimilação imediata do público sobre aquilo. Como no exemplo de Guilherme com o mapa na ImproSérie, que, apesar de se tratar de uma situação apresentada uma semana antes,

¹⁵⁵ El improvisador debe ser como un hombre que camina hacia atrás. Ve donde ha estado, pero no presta atención al futuro. Su historia puede llevarlo a cualquier parte, pero siempre debe “balancearla” y darle forma, recordando incidentes que han sido dejados de lado y reincorporándolos. Es muy frecuente que el público aplauda cuando se vuelve a introducir a la historia material anterior. Los espectadores no saben por qué aplauden, pero la reincorporación les causa placer.

o público que acompanhou os episódios se divertiu com a resolução do problema apresentada pelo improvisador.

No *long form*, a reincorporação vai bem além de um recurso cômico, como usualmente utilizado no *short form*. Ela é um elemento fundamental para a amarração dramática das histórias criadas, seja de forma pré-estabelecida como no Harold, em que os improvisadores já têm como premissa a conexão das histórias criadas nas rodadas anteriores, seja de forma espontânea, em que os improvisadores resgatam elementos-chaves criados nas cenas anteriores para amarrar e dar os desfechos necessários para as cenas finais ou na história como um todo. Viera (2011), ressalta como um elemento aparentemente despercebido na cena pode ser reincorporado para proporcionar conexões na história e prazer ao público, que se surpreende com a inteligência cênica do improvisador:

A reincorporação, finalmente, é um recurso capaz de garantir que uma história possa percorrer um universo minimamente fechado, em vez de apontar para caminhos infinitos e inconclusos. Assim, ainda que uma história possa incorporar um número infinito de elementos em sua composição, ela se mostra mais coerente aos olhos do espectador quando consegue concatenar o uso reiterado desses elementos. Por exemplo, se uma história tem início com uma criança desenhando com lápis de cera, e logo esta criança vai à escola, o elemento lápis de cera pode ser abandonado e esquecido no decorrer da história, sem prejuízo à sequência narrativa. Entretanto, a reincorporação desse objeto em algum momento da narrativa causará mais prazer ao público, além de impulsionar o improvisador a ter maior responsabilidade sobre suas escolhas (p. 62).

No caso da ImproSérie, além da necessidade de uma escuta cênica e de apropriação dos conhecimentos dramáticos dos improvisadores para jogar com esses recursos ao longo de cada capítulo, tínhamos a possibilidade de discutir, ao longo da semana, as questões dramáticas a serem resolvidas no próximo capítulo, reassistindo o capítulo, que ficava salvo e disponível no *YouTube*, e extraíndo possíveis elementos que serviriam como pontos de conexões para o desenrolar da trama.

5.5 O desenvolvimento da autonomia dos estudantes na criação artística *on-line*

O desenvolvimento das práticas teatrais durante a pandemia de Covid-19 também foi uma preocupação de professores e estudantes em ambientes escolares. Eventos como o Festival Estudantil de Teatro de Belo Horizonte (FETO), que se reinventou diante da necessidade atual de apresentações em ambientes virtuais, foram fundamentais para incentivar

as novas práticas estudantis de teatro nesses ambientes. Jacyan Castilho e Marcos Fogaça (2021) apresentam o processo de montagem da encenação teatral virtual “Minha janela se abriu pra praça”, aceita para ser desenvolvida no 20º FETO, com discentes do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Ensino Integral Professor Altamir Gonçalves, na cidade de Sorocaba, SP.

Desde 2015 a escola realizava, anualmente, o Festival Estudantil de Teatro do Altamir (Festa). O Festival envolve mais de 400 estudantes, em que cada turma desenvolve um processo criativo / colaborativo na montagem de peças teatrais.

Assim,

Numa relação colaborativa, professores-encenadores e alunos-atuantes buscam focalizar seus esforços na descoberta de novos modos de fazer teatro, em *insights* em processos que configuram num modo próprio para aprender a fazer teatro (GAMA, 2008, p. 88, *apud* CASTILHO; FOGAÇA, 2021, p. 4)

Com o impacto das medidas sanitárias que cancelaram as atividades presenciais na escola e, por consequente, a realização do Festa, mas observando o teatro como um ofício coletivo, inspirador na construção de processos conversacionais de forma colaborativa e reflexiva, nele foi encontrado um lugar potente como aliado às novas práticas de ensino remoto. O passo inicial foi revisitar a metodologia dos jogos teatrais presentes no “Fichário de Viola Spolin” (SPOLIN, 2008), visando adaptar seus jogos para uma oficina *on-line* de teatro para alunos do Ensino Fundamental II.

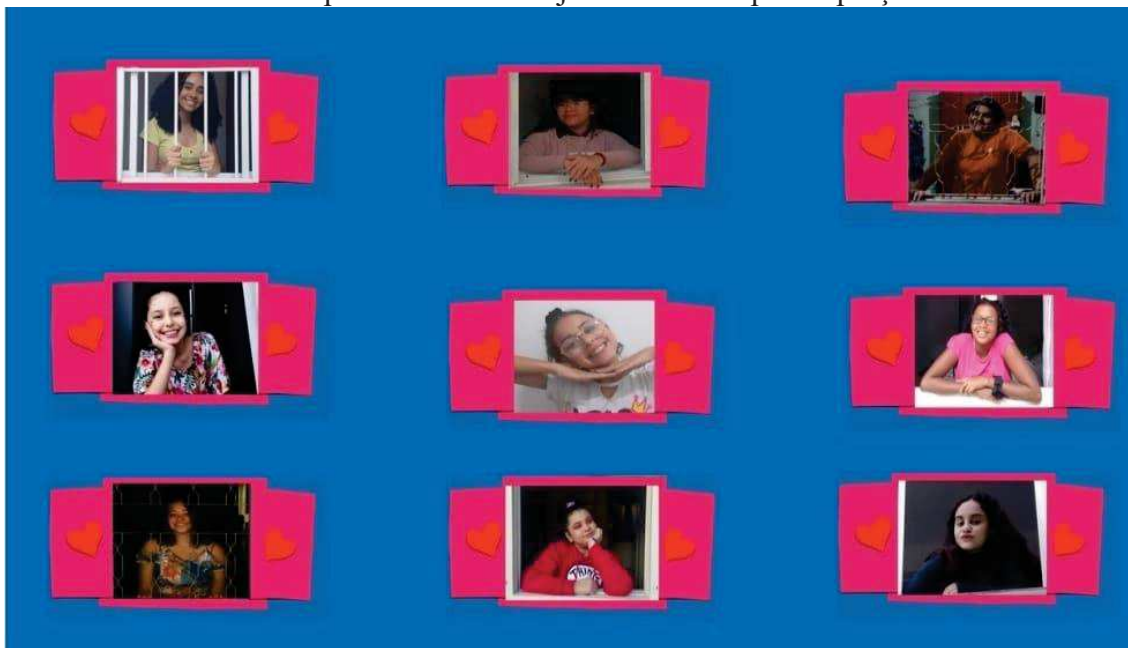
Apesar da grande expectativa sobre a participação dos estudantes na série de quatro encontros para a oficina, apenas 15 desses se inscreveram. Segundo Castilho e Fogaça (2021), circunstâncias, como a dificuldade de acesso à rede, precariedade de equipamento, exposição de privacidade, além da guerra com desinformações sobre a pandemia em que muitos perderam familiares, não foram favoráveis para a adesão dos estudantes para “uma experiência tão inovadora.”

O trabalho com os estudantes na oficina foi realizado na plataforma *Google Meet*. Assim como nas experiências com o GuruImpro, nesse processo os autores também perceberam que se tratava de uma nova linguagem e que as referências encontradas em Spolin (2006) teriam de ser revisadas para esse novo ambiente. “Foi preciso deixar de comparar com as experiências do teatro no chão da escola e explorar as potencialidades da forma virtual síncrona” (CASTILHO; FOGAÇA, 2021, p. 10).

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas com a precariedade dos recursos tecnológicos que quase atrapalharam o andamento da oficina, os estudantes mostraram-se participativos, permanecendo até o final do processo. Isso estimulou a inscrição no FETO, na categoria “Ideias confinadas”. Nessa categoria, o grupo aprovado tinha seu projeto de montagem realizado com a colaboração de um tutor profissional de artes cênicas escolhido pela organização do FETO. Dez alunas participantes da oficina aceitaram o desafio da montagem, após a aprovação no festival, que teve como tutor do FETO o Prof. Vicente Concílio.

Com a temática sobre o isolamento social e o estar em grupo mesmo com as distâncias geográficas, surgiu o trabalho “Minha janela se abriu pra praça”. A participação do Prof. Vicente foi de grande valia nas questões para reflexões do processo, mas não interferiu no processo em si e respeitou a autonomia de criação dos professores e estudantes da escola participantes da montagem. “Durante todo o tempo o processo criativo foi conduzido de tal forma que as soluções fossem encontradas no âmbito do coletivo” (CASTILHO; FOGAÇA, 2021, p. 20).

Print 19 – Participantes de “Minha janela se abriu para a praça”



Fonte: CASTILHO; FOGAÇA, 2021, p. 18.

A história trazia questões presentes das estudantes durante a pandemia, como a comunicação via internet e os grupos de *WhatsApp* para a manutenção dos vínculos de amizade, familiares com Covid-19, pensamentos e questionamentos na adolescência. Em

função das dificuldades com os recursos tecnológicos que seriam necessários para todos os participantes, optou-se pela não realização de uma apresentação ao vivo. Desse modo, o trabalho foi apresentado como um “primeiro capítulo” de uma “websérie”.

A escolha dos elementos de figurinos foi um dos elementos que proporcionou bastante entusiasmo nas estudantes que trocaram imagens e informações via *WhatsApp* para sua definição, assim como, a interação com familiares e pessoas em suas casas que colaboraram para a realização das filmagens das cenas. É notório a necessidade individual de tomadas de decisões e busca de apoios e interações para o cumprimento dos objetivos na criação *on-line*, o que reflete na construção da autonomia dos participantes em seus processos criativos.

Com os estudantes participantes dos projetos de extensão do GuruImpro e ImproMédio no IFTO, também foi possível observar o amadurecimento da autonomia dos estudantes, mesmo daqueles que já participavam dos grupos de forma presencial, antes do início da pandemia.

O projeto GuruImpronline #2, sob a coordenação do professor Adailson Costa, mas ainda sob minha direção artística, teve como proposta de inovação a realização de um campeonato no formato competitivo. Inspirados no *Catch* de Impro, montamos o espetáculo “GuruImpronline: a disputa”.

Para a segunda temporada dos espetáculos tivemos um grupo de dez integrantes. Além de eu mesmo como MC e de ter atuado em algumas apresentações, tínhamos três estudantes da Licenciatura em Teatro (Léo, Lucas e Raquel), três egressos do ensino médio (Guilherme, Marcos e André) e três estudantes do ensino médio do IFTO (João Pedro, Maria Heloísa e Samylla Simybi).

Dois pontos interessantes de se observar na configuração desse grupo são a continuidade dos estudantes egressos nos projetos e a inserção das estudantes do ensino médio que, diferentemente dos demais integrantes, não haviam tido experiências prévias com a Impro no trabalho presencial. No caso dos egressos do EM, notava-se o comprometimento com o grupo e os trabalhos para além da execução de um projeto de extensão. Tanto Guilherme, que cursava Teatro em outra instituição, quanto Marcos e André, que partiram para outras áreas, assumiram funções determinantes na execução dos projetos, além da atuação. O conhecimento prévio do Guilherme e do André sobre informática, sobre as plataformas digitais e as pesquisas e experimentos realizados por eles, que assumiram a responsabilidade técnica dos espetáculos (transmissão, sonoplastia, criação e compartilhamento de vídeos), foi fundamental para a reestruturação do GuruImpronline em sua segunda temporada, além dos formatos criados pelos grupos, ImproCine e ImproSérie. Na

primeira temporada dos espetáculos, eles também eram responsáveis pela criação dos *folders* e vídeos para a divulgação das apresentações. De uma forma geral, pôde-se observar nos integrantes dos grupos o seu amadurecimento em relação à autonomia, tomadas de decisões e execução nas ações dos projetos.

Diferentemente das apresentações realizadas de forma presencial, que a divulgação e a organização para viabilizar as apresentações eram, na maioria das vezes, de responsabilidade das organizações dos eventos ou instituições onde nos apresentávamos, para as apresentações das temporadas *on-line* os grupos assumiram todo esse trabalho. Também foi a primeira experiência dos grupos em realizar temporadas semanais, por até cinco meses de um mesmo espetáculo. Já que no presencial as apresentações eram esporádicas, conforme convites e oportunidades em eventos, que já tinham uma expectativa de público, naquele momento, cabia ao grupo o trabalho de criação de material e de divulgação das apresentações para os mais diversos públicos nas redes sociais do grupo e nas pessoais. Notadamente, as noções de produção se ampliaram nos integrantes dos grupos, desde a pesquisa de orçamento para a compra dos equipamentos técnicos, adereços e maquiagens para as apresentações, até a escrita de projetos e propostas para editais e festivais – como foi para as nossas apresentações de um Improshow e do ImproCine no Festival Anônimos, promovido pelo grupo “Improvisadores Anônimos”, em novembro de 2021.

José Luis Carvalho e Marina de Faria (2012), na pesquisa “A Prática do Teatro-esporte como Proposta Pedagógica Interdisciplinar para o Desenvolvimento de Competências Relacionais no Campo da Gestão”, relacionam as competências possíveis que devem ser desenvolvidas em estudantes em formação universitária ou em treinamento que participam de programas de capacitação profissional, com as propostas pedagógicas interdisciplinares, em especial, as técnicas de improvisação teatral. Segundo Ruas (2005, *apud* CARVALHO; FARIA, 2012, p. 5), é preciso tratar das competências fundamentadas em “um conjunto de capacidades que envolvem conhecimentos, habilidade e atitudes possíveis de desenvolvimento”.

A competência profissional engloba conhecimento, habilidades e atitudes. As atitudes tratam da predisposição do indivíduo de reagir a um estímulo que constitui um aspecto para o desenvolvimento da liderança. Então, segundo os autores, a atitude é uma dimensão da competência passível de ser desenvolvida com a prática teatral. Eles também defendem que o trabalho com a Impro pode ser efetivo para desenvolver em estudantes e treinandos oito das quinze competências identificadas por Sant’Anna (2003): capacidade de trabalhar em equipe, criatividade, capacidade de comunicação, aptidão para lidar com incertezas e ambiguidades,

capacidade de relacionamento, iniciativa de ação e decisão, autocontrole emocional e capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.

Ao longo desta pesquisa, pudemos ver exercícios e técnicas do Sistema Impro que podem desenvolver elementos essenciais para a dinâmica identitária, como a confiança, a generosidade, a aceitação do erro e o trabalho em equipe. Ao propor uma definição para o termo improvisação, Viola Spolin (2010) apresenta habilidades que podem ser desenvolvidas com o indivíduo, também aplicáveis no Sistema Impro e que, com um trabalho contínuo, podem reverberar do trabalho em sala de aula para o desenvolvimento pessoal:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é o processo, em oposição ao resultado; nada de invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação, produz detalhes e relações como um todo orgânico; processo vivo (p. 341).

A predisposição para a solução de problemas citada pela autora é um dos elementos que pode reverberar na postura e atitudes do improvisador em sua vida pessoal e mesmo na solução de problemas técnicos e de produção do grupo fora da cena. Para isso é fundamental a criação de um ambiente de confiança e liberdade entre os integrantes do grupo. Spolin (2010, p. 9) também alerta sobre essa questão, pois, “para o aluno que está iniciando a experiência teatral, trabalhar com o grupo dá segurança, por um lado, e, por outro lado, representa uma ameaça.”, cabendo, então, ao professor diretor a tarefa de certificar-se da participação livre e constante de todos os integrantes nas atividades, respeitando e valorizando as habilidades e contribuições de cada integrante, mesmo que essas sejam mínimas ou de pouca visibilidade.

Um exemplo de evolução na forma de encarar os problemas ocorridos no nosso dia a dia foi o que observamos no estudante Guilherme. Como dito anteriormente, ele e André, por seus conhecimentos mais avançados sobre as plataformas e recursos digitais, eram responsáveis pelas transmissões e criações de artes de vídeos para divulgação durante as apresentações. Ao passo que André reagia com calma para tentar solucionar problemas técnicos surgidos na véspera ou durante as apresentações, Guilherme demonstrava um grande sofrimento e sentimento de culpa quando isso ocorria nas apresentações sob sua

responsabilidade técnica. Praticamente todos os problemas ocorridos nessas apresentações eram em função das questões de internet ou dos próprios equipamentos que, por vezes, não suportavam reproduzir os comandos solicitados. Guilherme se mostrava extremamente dedicado e responsável em suas funções, mas assumia de uma maneira negativa a responsabilidade por esses problemas, com um sentimento de culpa e frustração. Esse sentimento também pesava nas cenas em que ele mesmo cometia um bloqueio ou falta de escuta, sempre se desculpando durante ou no final da cena quando a falha era apontada. A proibição de pedidos de desculpa sobre problemas ocorridos na cena foi um recurso encontrado para ajudar no entendimento da aceitação do erro como parte do processo de aprendizagem como vimos em Johnstone (1999), amplamente difundido nesta tese.

Não só a minha postura, mas também de todo o grupo diante dessas situações foram determinantes na mudança da forma de o Guilherme lidar com os problemas técnicos ocorridos. Sempre tentávamos acalmá-lo, mostrando que não era sua culpa e que não precisava sofrer por conta daquilo caso a apresentação fosse prejudicada ou até mesmo cancelada por questões técnicas. Todos se mostravam calmos, num clima de cumplicidade, apoiando o colega, mas sem nenhuma pressão, caso, de fato, as medidas tomadas não dessem certo. Durante o processo, Guilherme foi mudando sua postura, ao ponto de fazer piadas diante dos problemas técnicos que surgiam, isso sem diminuir em nada sua dedicação e comprometimento com suas funções, para fazer com que tudo desse certo. Ele apenas parou de alimentar o sentimento de culpa que acabava afetando o grupo todo, que também sovia por ver sua frustração.

Nesse contexto, Proença (2013) aborda a necessidade de intimidade e cumplicidade entre os improvisadores de um grupo: “Quanto mais se convive com o grupo que improvisa, maior é a sintonia de jogo.” (p. 46). A autora expõe os encontros e jantares de seu grupo fora dos treinos, e relata que essas medidas foram fundamentais para o desenvolvimento dessa intimidade entre os integrantes. Durante o período dos trabalhos presenciais do GuruImpro, apresentados no capítulo anterior, eram realizadas confraternizações, comemorações de aniversários, dentro e fora do IFTO. Isso gerou o termo “Família GuruImpro”, repetido pelos integrantes e destacado como um sinal de união para além do trabalho nos treinos. No caso dos integrantes que já participavam dos grupos desde o período presencial, o formato *on-line* foi uma forma de não perder essa intimidade dos grupos no período de isolamento social, em função da pandemia. Então, a questão que restava era de como criar um ambiente de intimidade e cumplicidade com quem entrou no grupo já no formato *on-line*.

Na segunda temporada de trabalhos, a criação do material de divulgação e suas postagens nas redes sociais dos grupos ficaram a cargo do João, da Simybi e da Maria. Chegamos, então, no segundo ponto a se observar na configuração do grupo durante o período *on-line*, o ingresso das estudantes do EM, Simybi e Maria. Diferentemente dos demais integrantes, elas não tiveram experiências com a Impro durante os trabalhos presenciais dos grupos, tendo seu primeiro contato com essa linguagem teatral no formato *on-line*. Assim, retomamos os trabalhos de base com os jogos e os principais conceitos do Sistema Impro, como a escuta, aceitação e *status*. Em um curto período, com treinos semanais entre julho e setembro de 2021, as estudantes mostraram grande evolução na prática da Impro. No começo, Simybi demonstrava a ansiedade comum de improvisadores iniciantes, com grande preocupação em dar respostas rápidas nas cenas e, muitas vezes, bloqueando as propostas dos colegas por falta de escuta. No entanto, essas questões foram absorvidas por ela em um curto espaço de tempo, ao compararmos com improvisadores iniciantes na modalidade presencial.

Acredito que o formato *on-line* colaborou nesse processo de iniciação à Impro das estudantes. Se, por um lado, o formato *on-line* limita determinadas práticas corporais e de estabelecimento de fluxos de energia na maioria dos exercícios de treinamento com a Impro, por outro, essa limitação corporal e a adequação ao tempo de escuta e respostas nas plataformas digitais colaboram com a diminuição da euforia de estar em cena improvisando e proporciona um foco maior na cena e nas propostas do outro, uma vez que grande parte do trabalho era realizado com as câmeras dos improvisadores enquadradas do tórax para cima. Dessa forma, perdia-se a preocupação com o posicionamento em cena e em determinada instância no trabalho corporal dos personagens, limitando quase sempre essa construção às expressões faciais e vocais. Sendo o GuruImpronline um espetáculo de jogos (*short form*), as cenas, todas independentes, tinham duração entre três e cinco minutos e não requeriam um trabalho aprofundado na construção de personagens. Trabalho este que foi mais explorado no ImproCine e principalmente na ImproSérie. Nessa última, que se trata de um *long form*, era fundamental a calma e a respiração dos improvisadores entre as ações e falas dos personagens, com um tempo cênico mais dilatado e com histórias mais densas, com cenas de ação e suspense, em vez da comédia, marcante nos espetáculos de jogos. Cláudio Amado, autor do livro “Improvisação Avançada: o formato longo” e um dos fundadores do grupo Teatro do Nada, no Rio de Janeiro, que criou e apresentou ao lado de Ana Paula Novellino o primeiro espetáculo de *long form* no Brasil, “Dois é Bom”, em 2008, apresenta em seu livro os recursos necessários na construção de um *long form*, em detrimento do ritmo frenético da criação de cenas no *short form*:

Por isso, o formato longo é mais espaçado que o formato curto. Os improvisadores precisam de mais tempo para pensar e criar tudo em detalhes: o desdobramento dos temas; as regras do jogo; descobrir o jogo de cena; a reincorporação dos elementos; a conexão entre as linhas narrativas e suas justificativas; a densidade dramática da cena; a relação e o histórico dos personagens (se passado em comum); enfim os recursos da **Dramaturgia Espontânea**¹⁵⁶ do Long Form (AMADO, 2022, p. 30).

Ainda sobre o GuruImpronline, na sua segunda temporada, foi realizado um campeonato entre equipes caracterizadas com personagens, assim como no *Catch* de Impro, com a diferença da disputa de trios e não duplas, como no *Catch*. E assim como o *Catch*, que possui regras básicas, mas propõe grande liberdade para a reformulação do formato, conforme as necessidades e propostas de cada grupo ou liga de campeonatos, usamos seus elementos base para criar o *GuruImpronline: a disputa*.

Apesar de os improvisadores se caracterizarem e representarem os personagens título de suas equipes, eles tinham a liberdade de explorar toda gama de personagens / tipo de seu conhecimento durante as cenas, conforme suas necessidades, assumindo, então, os personagens título das equipes apenas na apresentação das equipes e conversas com o MC entre cada jogo, enquanto o público votava na equipe de sua preferência.

Print 20 – Apresentações das equipes “Tartarugas Ninjas” e “Agroboys”



Nota: à esquerda, Lucas, João e Léo; e à direita, Guilherme, Raquel e Marcos.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=sZhZaXB0VZU&t=1491s&ab_channel=GuruImpro

A interatividade com o público ocorria antes mesmo da apresentação no *YouTube*. Na semana da apresentação, eram abertas enquetes nos *stories*¹⁵⁷ do perfil do *Instagram* do GuruImpro, por lá, o público enviava sugestões de temáticas para as equipes. No grupo do

¹⁵⁶ Grifo do autor.

¹⁵⁷ Recurso do *Instagram* que possibilita a postagem temporária, com duração de 24h, de fotos, vídeos, textos, além da criação de enquetes que têm suas respostas enviadas, de forma privada, para o perfil do criador / dono da página.

Whatsapp, em que eram discutidas todas as questões das apresentações e compartilhados os arquivos de fotos, áudios e vídeos que poderiam ser usados nas apresentações, os jogadores escolhiam, entre as sugestões do público, quais seriam os personagens / tipo que eles assumiriam nas partidas. Com recursos limitados para figurinos e maquiagem, um fator determinante para a escolha era a viabilidade de caracterização com os materiais disponíveis de cada jogador.

Assim, o campeonato foi realizado com disputas semanais entre os dias 4 de setembro e 16 de outubro de 2021, com quatro partidas eliminatórias, duas semifinais e uma final, realizadas com a disputa entre “Os piratas” e “Os pinguins de Madagascar”. O diferencial da final foi a minha participação na equipe dos Pinguins de Madagascar e a atuação do integrante Lucas como MC / juiz da partida. Essa decisão foi tomada no treino, horas antes da apresentação. Diferentemente da primeira temporada desses espetáculos, que tinham elencos distintos para cada um, nessa segunda temporada, todos os integrantes dos grupos, com algumas exceções, participaram dos três espetáculos, havendo um revezamento entre cada apresentação, dando aos estudantes maior maleabilidade, de acordo com as suas atividades acadêmicas, no ritmo de meses de apresentações semanais. Assim também conseguíamos manter o espírito de prazer em estar em cena, fundamental na Impro, como abordado no capítulo anterior desta pesquisa.

Print 21 – Jogo dos Conceitos¹⁵⁸ com “Tartarugas Ninjas” e “Pinguins de Madagascar”



Nota: à esquerda, Lucas; à direita, Raquel.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=1_1wLD0QpDE&t=3068s&ab_channel=GuruImpro

Print 22 – Final do Campeonato entre “Os Piratas” e “Pinguins de Madagascar”

¹⁵⁸ Nesse jogo um jogador pergunta o significado de diversas palavras que vai escolhendo entre as ditas pelo outro jogador na resposta da palavra anterior. Era o jogo de abertura do espetáculo e o único em que os jogadores assumiam os personagens que representavam as equipes.



Nota: da esquerda para direita, acima, Brenno, Raquel e Simybi; abaixo Guilherme, Léo e Maria.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=bvYbTw5M4JA&ab_channel=GuruImpro

No caso da final, Lucas, por questões pessoais, mostrou-se desmotivado para jogar naquele dia. Entretanto, ele não queria prejudicar a apresentação, desfalcando a equipe. Então, propus que trocássemos nossas funções nesse jogo. Apesar de nunca ter assumido a função de MC no formato *on-line*, no presencial ele já havia feito, no período que foi instrutor do ImproMédio. Ele se animou com a ideia e aceitou de imediato a proposta. Com o roteiro¹⁵⁹ em mãos e algumas orientações, a apresentação fluíu bem, encerrando, assim, a temporada.

5.6 Desdobramentos dos projetos *on-line* no IFTO

As experiências apresentadas neste capítulo proporcionaram grande amadurecimento aos grupos, não somente nos aspectos técnicos e artísticos, por meio da pesquisa da Impro no ambiente virtual, mas também enquanto proatividade de cada participante na produção, divulgação e execução técnica das apresentações. No trabalho *on-line*, por exemplo, coube aos grupos coordenar o planejamento das temporadas de cada espetáculo, assim como definir as estratégias de divulgação. Isso exigiu que os integrantes pesquisassem os recursos e as ferramentas das plataformas digitais. Assim, cada membro assumiu uma função específica de acordo com seu interesse e prévio conhecimento sobre essas ferramentas.

Ainda percebemos grande resistência de estudantes da instituição em participar desse tipo de trabalho, mesmo como público / espectador. Sinais disso foram a redução pela metade dos integrantes dos grupos e a falta de interesse para o ingresso de novos integrantes, diferentemente do que ocorria no início dos anos anteriores. Quanto ao público espectador,

¹⁵⁹ Vide Apêndice B o roteiro do espetáculo e o quadro com as equipes competidoras e os jogos disputados.

observamos, pelas interações nos *chats* das apresentações, a participação maior de servidores e estudantes da instituição no início das apresentações *on-line*, pelas *lives* no *Instagram*, que se reduziu bastante nas apresentações dos espetáculos nas outras plataformas. Nos espetáculos realizados pelo GuruImpro no *YouTube* e pelo ImproMédio na *Twitch*, tivemos em média vinte espectadores simultâneos em cada apresentação, em sua maioria externos ao IFTO. O que também proporcionou a apresentação dos grupos a pessoas da cidade de Gurupi e até mesmo de outros estados, que não conheciam nosso trabalho. Havia até participantes de grupos de Impro de estados do Sul do país e dos estados de São Paulo e Minas Gerais, que relataram não ter conhecimento da existência de grupos de Impro no estado do Tocantins.

Mesmo assim, houve reconhecimento da instituição sobre o trabalho realizado, como os únicos grupos artísticos do *campus* vinculados a projetos de extensão que permaneceram com seus trabalhos ativos nesse período. O grupo Motirõ realizou um festival *on-line*, com seleção e exibição de espetáculos, porém foi uma ação única, um evento promovido pelo grupo.

O reconhecimento do IFTO e de outras instituições foi evidenciado pelos convites recebidos pelos grupos para apresentarem-se em eventos. Alguns desses eventos em que os grupos já haviam participado de forma presencial e que, naquele período, também haviam se adequado ao formato *on-line*, por exemplo, a SICTEG, o Arte & Manhã e o Seminário de Arte Educação. Por contarmos com o público que acompanhava toda a programação dos eventos, tivemos um número elevado de espectadores, em comparação com as apresentações feitas nas temporadas dos espetáculos, chegando a mais de cem pessoas assistindo simultaneamente as apresentações. O trabalho realizado anteriormente nas escolas de Gurupi também foi retomado com a apresentação do GuruImpro na “Sexta Cultural”, promovida pelo CEM Aryzinho, em 2021, transmitida ao vivo pelo *YouTube* do GuruImpro,¹⁶⁰ acessível a toda comunidade e que obteve mais de 300 visualizações.

Os grupos também tiveram a oportunidade de contato com estudantes e improvisadores de outros estados, participando da “II Mostra Arte Viva” e do “Festival Anônimos”. No primeiro, a convite da Prof. Monique Reis do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* Presidente Epitácio, foram postados trechos de apresentações dos grupos na programação do evento, realizado no perfil do *Instagram* do projeto “Todes em Cena: vida,

¹⁶⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=39HNFFYFqbg&t=1008s&ab_channel=GuruImpro. Acesso em: 12 set. 2022.

arte e transformação”,¹⁶¹ além da realização da “Oficina de Impro *on-line*”, realizada pelos integrantes dos grupos para a comunidade do IFSP.

No Festival Anônimos, promovido pela Cia. Improvisadores Anônimos,¹⁶² de São Paulo, foram selecionados espetáculos de diversas partes do país, entre eles, o GuruImpronline e o ImproCine, representando o estado do Tocantins;¹⁶³ os estudantes puderam ter contato com novos públicos e improvisadores durante as apresentações e nos bate-papos promovidos logo após as apresentações.

Como reverberação do trabalho desenvolvido pelos projetos de extensão, tivemos a iniciativa da estudante Inaê Ribeiro, do curso de Computação do IFTO, *campus* Dianópolis. A estudante teve acesso às técnicas do Sistema Impro com outra estudante, a Cleiciane Dias, integrante do GuruImpro no período presencial, que ministrava oficinas de teatro por meio de um projeto coordenado pela Prof^ª. Marli Magalhães no *campus* Dianópolis. Esse contato estimulou a estudante a participar dos treinos *on-line* promovidos pelo GuruImpro no período de férias escolares, em julho de 2021. Após isso, a estudante teve o projeto “Impro e Ação” aprovado pela Lei Federal nº 14.017/2020, conhecida como Lei Aldir Blanc (LAB), que estabelece uma série de medidas emergenciais para o setor cultural e criativo, fortemente impactado pela pandemia do novo Coronavírus. O projeto teve o objetivo de criar um grupo de teatro de improviso, que teria o mesmo nome do projeto, realizado em 2021, na cidade de Dianópolis, com o retorno das atividades presenciais.

Com o retorno das atividades presenciais, o GuruImpro e o ImproMédio têm como objetivos continuar a pesquisa com a Impro *on-line* e estudar formas de promover treinamentos e construção de espetáculos, articulando a participação de improvisadores e plateia nos ambientes virtual e presencial, simultaneamente, de modo a ampliar as possibilidades de formação de público e as ações extensionistas na comunidade.

¹⁶¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/todes.em.cena/>. Acesso em: 12 set. 2022.

¹⁶² Disponível em: <https://www.instagram.com/improvisadoresanonimos/>. Acesso em: 12 set. 2022.

¹⁶³ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CV0UIFIp81f/>. Acesso em: 12 set. 2022.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta tese indicam que a aplicação do Sistema Impro com estudantes dos ensinos médio e superior do IFTO, pelo viés do ensino, pesquisa, sobretudo da extensão, têm proporcionado experiências enriquecedoras aos estudantes e aos membros da comunidade participante do IFTO. Digo, sobretudo a extensão, por ser essa área de atuação a responsável pela criação e manutenção dos grupos GuruImpro e ImproMédio, objetos desta tese.

Assim, a tese apontou de forma expressiva as potências da criação cênica, aliadas às propostas extensionistas do IFTO. A interação com a comunidade ocorreu do início ao final do processo, desde uma visita para conhecer o público para pensar em possíveis temáticas a serem trabalhadas com aquela comunidade, até o momento da apresentação, em que o público interage diretamente com os improvisadores (estudantes, artistas), propondo as trocas de saberes que enriqueceram as atividades com elementos culturais novos.

Durante o processo de pesquisa, observei que muitos discentes introduziam as técnicas e treinamentos do Sistema Impro nas escolas públicas de ensino básico do município de Gurupi, durante seus estágios curriculares obrigatórios e PIBID, além do ofertarem oficinas nos eventos promovidos pelo Curso de Licenciatura em Teatro e demais eventos do IFTO. Essa observação e posterior análise já valem o percurso do que fazemos como docentes para dar continuidade ao profícuo trabalho desenvolvido nas universidades e IFs.

Desse modo, os jogos desenvolvidos com base nos preceitos do Sistema Impro podem propiciar a descoberta dos estudantes de um modo de fazer teatro em que a plateia interage e colabora. Ou seja, efetivamente, todos participam nessa troca de saberes. Mesmo os estudantes que não demonstram inicialmente interesse de participar dos exercícios e jogos, posicionam-se e interagem como plateia durante os jogos, principalmente aqueles que propõe disputas entre equipes. O desenvolvimento de conceitos como a “escuta”, a “aceitação” e a “espontaneidade” é observado na prática desenvolvida com os estudantes e membros da comunidade que participaram das atividades em sala de aula e nos projetos de extensão. Esses e outros dispositivos componentes do Sistema Impro também foram evidenciados nas pesquisas realizadas sobre outras experiências nos diversos níveis educacionais brasileiros.

Ao pesquisar sobre o Sistema Impro e sua aplicação em experiências educacionais no Brasil, pude observar diversas possibilidades da inserção do trabalho de Johnstone nos principais níveis da educação formal em nosso país. Um exemplo disso é trabalho com desenhos, que, em minhas experiências como professor e improvisador, não havia explorado. No jogo “Os olhos”, Johnstone propõe uma criação coletiva de desenhos, trabalhando a

cooperatividade e a aceitação da imperfeição da obra ao seu final, destacando a espontaneidade e fluidez na criação coletiva. E vemos o desenho presente tanto no trabalho de Hortência Maia, com crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental, quanto na pesquisa de Fernando Catelan com estudantes da EJA. Maia utiliza o desenho como motor para os jogos da série “cara-e-corpo”, trabalhando a expressividade a partir da fiscalização de emoções e expressões. Já Catelan, faz uso do desenho na representação pelos alunos de situações de opressão, tendo como foco o Teatro do Oprimido.

Analisando as experiências de João Victor Clerot com estudantes dos anos finais do ensino fundamental e as experiências de Diogo Horta com estudantes do Ensino Médio e superior, também pude reavaliar minhas práticas docentes em sala de aula com esses públicos. Diferentemente de minha prática como professor de Improvisação 2, no curso de Teatro no IFTO, em que o Sistema Impro é o cerne do trabalho, no ensino fundamental em uma escola de tempo integral em Palmas – TO e no ensino médio no IFTO, as técnicas do Sistema Impro colaboraram para o desenvolvimento de outras atividades. Assim, encontrei nas ações extensionistas uma oportunidade para o pleno desenvolvimento desse trabalho, que tomou maiores proporções, porque estava aliado às políticas de extensão de troca de saberes entre os estudantes e a comunidade.

O estudo mais profundo da contextualização histórica da extensão acadêmica no Brasil, perpassando pela criação do FORPROEX e as políticas extensionistas atuais, como a curricularização da extensão, ampliaram meu olhar sobre uma prática que venho executando desde o período da graduação como estudante. Prática que executava de uma forma mais orgânica e pouco contextualizada com suas origens e objetivos. O levantamento de ações extensionistas executadas no IFTO, desde sua criação, também colaborou na ampliação desse olhar. Acredito que esse levantamento também virá a contribuir com futuras reflexões de acadêmicos e membros da comunidade sobre o papel das ações extensionistas, em especial as vinculadas à cultura, do IFTO na cidade de Gurupi.

O resgate das memórias das ações do GuruImpro e ImproMédio, desde suas criações, em 2017 e 2018, respectivamente, também me proporcionaram muitas reflexões acerca da importância desse trabalho no IFTO com o público interno e a comunidade de Gurupi, de forma geral. Ao revisitar, com o olhar de análise, os processos de montagem de cada formato apresentado (Improshow, Teatro-Esporte, Match de Improvisação, Catch de Impro) pude vislumbrar o papel social desse trabalho na comunidade. As ações em escolas, APAE, nas secretarias municipais de trânsito e educação, entre outras instituições, além da colaboração em ações e eventos coordenados por outros servidores do IFTO com a comunidade,

proporcionaram um relevante crescimento pessoal, social e acadêmico aos participantes dos projetos. Retomo aqui com destaque a fala da estudante Juliana Vila, integrante do ImproMédio, entre 2018 e 2020:

Depois que comecei a fazer teatro de improviso aprendi a trabalhar melhor com temas. Dei palestras com o pessoal do Sebrae sobre liderança na adolescência. Muita gente ficou impressionada com minha oratória e como me comportava. Eu não tinha noção de que o teatro que tinha ajudado a desenvolver isso. Perder a vergonha ajuda muito a não deixar o outro ser excluído. Tem alunos que são introvertidos, ficam no canto e não conversam com ninguém. A gente tem esse tato, de observar, escutar, entender o que está acontecendo. Academicamente, participamos de muitos eventos científicos e culturais por conta do teatro. Tem muitos artigos sobre como ele age no comportamento das pessoas, como tratamento para pessoas antissociais e depressivas. Isso ajudou muito entender como a gente podia ajudar estando no teatro. (Entrevista da ex-integrante do ImproMédio Juliana Vila).

O relato da estudante Juliana, que hoje cursa Medicina na Universidade de São Paulo (USP), também foi corroborado por diversos estudantes participantes dos projetos que também relataram os ganhos com o processo. As contribuições dos projetos apresentados ao longo desta tese e destacados por depoimentos de estudantes e de professores também foram observadas por outros olhares. Por exemplo, as servidoras de setores responsáveis pelo contato direto com a comunidade também reafirmaram a relevância dos projetos na instituição e na comunidade. Segundo a responsável pelas relações públicas do *campus* de Gurupi, Luícia Ferreira, as ações dos projetos pesquisados “acabam que trazendo um olhar para o grupo e para o curso de teatro, o que contribui bastante para a imagem da instituição.”

Desde a criação dos projetos a gestão do *campus* sempre demonstrou interesse em apoiar as ações desenvolvidas pelos grupos. Nesse período, a coordenação de extensão passou por três coordenadores. Durante a realização desta pesquisa estava sob a coordenação da servidora Joedna Silva, que afirmou que, “no desenvolvimento da coordenação em projetos de extensão, projetos como o ImproMédio e GuruImpro só tiveram a agregar”, e mais, “que os meninos levam a sério a extensão e que a coordenação de extensão só teve a ganhar com o desenvolvimento desses projetos até hoje.”

A proposta de projetos que abordavam linguagem teatral, até então inéditos em Gurupi, colaborou com o despertar do interesse da instituição e da comunidade sobre nossas ações. A inovação artística e a interatividade com o público proposta pelos formatos apresentados criavam ambientes de grande cumplicidade com a plateia. A possibilidade de

trabalhar temas específicos, de forma dinâmica e interativa, nas apresentações também chamava a atenção de gestores institucionais e da comunidade.

Embora não houvesse uma proposta de desenvolver temas de forma didática e / ou política, as apresentações proporcionavam, por meio do entretenimento de forma livre, aprendizados e reflexões entre públicos e os integrantes dos projetos. Mesmo se tratando de espetáculos de improvisação que já tinham suas estruturas definidas, havia estudos e pesquisas de campo dos estudantes sobre elementos do tema central a ser abordado nas apresentações. Esse modo de trabalho ampliava o conhecimento dos estudantes, tanto nos âmbitos social e acadêmico / científico quanto artístico, aumentando seus arcabouços para os temas que viriam a surgir em outras apresentações de Impro.

Esse amadurecimento dos estudantes participantes dos projetos, sobretudo o prazer despertado pela prática da Impro, foram determinantes para a continuação dos trabalhos durante a pandemia do Covid-19. Para a concretização desta pesquisa, além de contar com registros pessoais e publicados nas redes sociais dos grupos, acerca das ações presenciais, pude manter contato virtual constante com parte dos integrantes dos projetos, que reavivaram minhas memórias durante a escrita.

A vontade de manter as práticas do Sistema Impro e de não deixar os projetos “morrerem” durante meu período de afastamento do IFTO para a realização do doutorado na UFMG, gerou novas pesquisas práticas com a Impro. Por força maior, tivemos de nos adaptar ao ambiente virtual. Alguns anos atrás, eu mesmo pensava que isso seria inconcebível, no entanto, o ensino de teatro de forma remota foi bastante prazeroso e profícuo para desvelar as facetas do teatro *on-line*. Claro que tivemos de lidar com muitos problemas de adaptação também. Mais do que a relação espaço / temporal de *convívio* entre espectador e público, destacada por Dubatti (2015), como determinante para a concretização do evento teatral, para mim isso também foi necessário no processo de aprendizagem cênica. Antes, considerava que contato físico entre os estudantes, o olho no olho, sem a intermediação de uma lente artificial, seriam pré-requisitos para uma criação cênica com o mínimo de consistência.

Ter a oportunidade de reencontrar, no ambiente virtual proporcionado pela internet, colegas pesquisadores da Impro e conhecer improvisadores de diversas partes do país, que ansiavam por continuar seus trabalhos, enveredando nas ondas da *web*, me motivaram a emergir nesse ambiente. Tivemos todos de tomar contato com as ferramentas do *Instagram* e *Youtube* (entre outras plataformas virtuais), que, até então, nos serviam basicamente para manter registros e para divulgar os trabalhos dos projetos, foi um aprendizado não somente para esse período emergencial.

Saliento o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na realização dos trabalhos *on-line*. Essa percepção também é corroborada por eles em vários aspectos da construção de espetáculos. Posso citar nesse âmbito as pesquisas individuais de cenários e figurinos, partindo dos recursos e utilização do ambiente doméstico, até a execução das apresentações e da sua divulgação com os recursos tecnológicos disponíveis. Percebemos todos que não se tratava mais de uma adaptação da Impro presencial para o formato *on-line*, e, sim, da concepção de novos trabalhos pautados em outra linguagem. O ImproCine, do ImproMédio, e a ImproSérie, do GuruImpro, são exemplos de trabalhos criados para o formato *on-line* que exigiriam novos processos de montagem, caso fossem remontados no presencial. Isso não seria o processo inverso de montagem, mas de outra linguagem. A ImproSérie também trouxe o amadurecimento dramático para os grupos, que, até então, não haviam trabalhado com o formato *long form*. O que também reflete no público do Tocantins, que tinha nos grupos sua única referência de Impro como espetáculo, pois não conhecia esse formato nem a Impro para além do gênero cômico.

Entre o final de 2020 e início de 2022, o GuruImpro e ImproMédio foram os únicos grupos oriundos do curso de Licenciatura em Teatro do *campus* Gurupi a participar dos editais de extensão vinculados à cultura do IFTO. Nesse período, tivemos seis projetos aprovados, três em um primeiro momento, que obtiveram nova aprovação para uma segunda temporada de cada. Isso demonstrou o alcance dos trabalhos na comunidade e a força dessas ações no IFTO. A participação dos estudantes em eventos internos e externos ao IFTO, como os festivais nacionais de improvisação, oportunizou o contato com públicos e improvisadores de diversas partes do país, proporcionando enriquecedoras trocas de experiências.

Com a retomada das atividades presenciais em 2022, os participantes dos projetos também começaram e se envolver em novos trabalhos para além dos grupos. Para a finalização desta tese, também tive de mudar o foco para me dedicar mais à escrita e análise de todo o material produzido. Desse modo, não foi possível submeter novos projetos nos editais de extensão e pausamos as atividades dos grupos. Destaco que a perspectiva para 2023 é a retomada das práticas da Impro, desde os conceitos básicos, e abertura de vagas para novos participantes, tanto no GuruImpro quanto no ImproMédio. A partir disso, daremos início à pesquisa do formato *long form* de forma presencial e da inserção de recursos tecnológicos nos trabalhos. A ideia é de avançar no desenvolvimento das experiências criadas *on-line* e criar possibilidades híbridas do formato *on-line* e presencial. Todo esse trabalho estará ainda alicerçado nas bases das políticas extensionistas, com vistas a ampliar o contato

da comunidade com a linguagem da Impro e seus dispositivos que podem proporcionar desenvolvimento artístico, cultural e social.

Note-se que o retorno das atividades dos grupos como projetos de extensão também exigirá estudo mais aprofundado dessas atividades e seus desdobramentos a partir da política de curricularização da extensão. Como o processo de implementação dessa nova política teve início no IFTO durante o meu afastamento, não houve nele a inserção de práticas e estudos do Sistema Impro. Em 2021, foram aprovados os novos PPCs dos cursos de ensino médio integrado do IFTO, nos quais são ofertadas disciplinas como “unidade diversificada” que proporcionam aos estudantes saberes para além das disciplinas das bases geral e profissional. Nesse contexto, tenho como objetivo criar disciplinas no ensino médio com foco no Sistema Impro.

Vale salientar que esta tese também teve como uns dos objetivos ampliar o rol de trabalhos científicos sobre o Sistema Impro no Brasil, ainda escasso de trabalhos acadêmicos mais robustos (teses e dissertações). A análise dos trabalhos de grupos oriundos do estado do Tocantins também visa divulgar o que pensam os artistas e pesquisadores sobre essa linguagem pouco conhecida no estado. Alguns estudantes que passaram pelo GuruImpro já produziram artigos e monografias analisando o Sistema Impro e suas vivências no grupo. Desse modo, pretendemos dar continuidade a essa diretriz e estimular novos estudantes e de outras instituições a desenvolverem novas pesquisas sobre a Impro.

Importante destacar que as atividades de extensão, eventos e projetos, realizadas no *campus* Gurupi, são responsáveis pela elevação do conceito do curso de Teatro do IFTO, no Ministério da Educação. Elas também são responsáveis pelo reconhecimento do *campus* como um polo de desenvolvimento artístico e cultural no estado do Tocantins. A criação e a manutenção do GuruImpro e do ImproMédio como projetos de extensão vêm proporcionando a difusão de práticas do Sistema Impro com um olhar ainda mais humanizado do que já era proposto por Johnstone. A generosidade, a aceitação, o “se divertir com o erro”, entre outras premissas do Sistema Impro, são trabalhadas nos treinos com os estudantes. Para além disso, temos o olhar para a comunidade e como essas e outras premissas do Sistema Impro reverberam em cada público. A extensão é o elo entre a universidade e a comunidade, é o meio de acesso ao desenvolvimento crítico, artístico, social e cultural.

REFERÊNCIAS

ACHATKIN, Vera C. Poética no Improviso. *Pós:*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 194-205, novembro, 2015.

ACHATKIN, Vera C. *O Teatro-Esporte de Keith Johnstone: o ator, a criação e o público*. Orientador: José Eduardo Vendramini. 2010. 239f. Tese (Doutorado em Teoria e Prática do Teatro) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: 10.11606/T.27.2010.tde-01122010-095804

ALBUQUERQUE, Lucimar Magalhães de; BORGES, Brenda Kelly Nunes de Oliveira; MOREIRA, Tatiane dos Reis; RESENDE, Márcia Colamarco Ferreira. A Curricularização das práticas de extensão na PUC Minas. *Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão*, v.1. n° 2, 2017.

ÁNGEL, Gustavo Miranda. Alguns Conceitos da Improvisação, em Três. *Blogspot*, 12 maio, 2015. Disponível em: <https://gustavomirandaangel.blogspot.com/2015/05/alguns-conceitos-da-improvisacao-em-tres.html>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BENETTI, Pablo César; SOUSA, Ana Inês; SOUZA, Maria Helena do Nascimento. Creditação da extensão universitária nos cursos de graduação: relato de experiência. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 6, n. 1, 2015.

BOAL, Augusto. *O Arco-Íris do Desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. *Decreto Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966*. DOU de 21.11.1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0053.htm#:~:text=Fixa%20princ%C3%ADpios%20e%20normas%20de,o%20par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico%20do%20art . Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Decreto Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967*. DOU de 28.2.1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0252.htm . Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Diário Oficial da União – Seção 1 – 15/4/1931, Página 5800. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. *Lei Nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. *O ensino superior no Brasil – 1974-1978*; relatório, Brasília, MEC/SESu/CODEAC, 1979. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002283.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/CES Nº: 121/2007*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 10 de maio de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces121_07.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Câmara dos Deputados, Série Legislação n.125, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018. Retificação publicada no DOU de 18/02/2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2020.

CARVALHO, José Luis Felício; FARIA, Marina Dias de. A Prática do Teatro-Esporte como Proposta Pedagógica Interdisciplinar para o Desenvolvimento de Competências Relacionais no Campo da Gestão. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA - SEGET, 9, 2012. *Anais...* Resende, RJ, Faculdades Don Bosco, 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/21916167.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARVALHO, Zeca. *O Corpo no Teatro de Improviso*. Porto, PT: 5livros.pt, 2019.

CATELAN, Fernando Bueno. *Improvisação teatral na educação de jovens e adultos: um ato político e emancipatório*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

CLEROT, João Victor Morgado. *A metodologia de Keith Johnstone e sua aplicação no ensino de teatro: minhas experiências*. Orientadora: Prof. Ma. Fabiana Marroni. 2012. 58f. Monografia. (Instituto de Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

CIONE TAVARES FERREIRA DA SILVA, Anita. *Por uma Extensão Universitária Transformadora: caminhos para uma abordagem crítica e dialógica na mediação da ação teatral*. Orientadora: Profa. Dra. Célida Salume Mendonça. 2019. 355f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

COUTO, Lígia Paula. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. Orientadora: Selma Garrido Pimenta. 2013. 188f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. *Curricularização da Extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, 2015. *Anais...*, p. 7185-7201, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159_9517.pdf. Acesso em: 6 fev. 2022.

DIÉGUEZ, Ileana. Des/tejer, desmontar, de/velar. In: DIÉGUEZ, Ileana. *Des/tejiendo escenas. Desmontajes: procesos de investigación y creación*. México: Universidad Iberoamericana y Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2009.

DUBATTI, Jorge. Convívio y tecnovívio: el teatro entre infânciã y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, n. 9, p. 44-54, 2015. Disponível em: http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9_5.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

DUDECK, Theresa Robbins. *Keith Johnstone: A Critical Biography*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury, 2013.

PROENÇA, Luana. *ERA Preciso Ouvir Outras vozes*. Direção, edição e montagem: Luana Proença, 2019. Documentário (115 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EviKrWSU2cY&ab_channel=LuanaProen%C3%A7a. Acesso em: 3 out. 2021.

FALCI, Carlos Henrique; MUNIZ, Mariana Lima. A eficácia da presença na cena contemporânea mediada pela tecnologia: o caso *Play Me*. *Visualidades*, Goiânia v.16, n. 2, p. 127-150, jul-dez/2018.

FERNANDES, L. I.; FERREIRA, C. A. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. *Humanidades em diálogo*, [S. l.], v. 10, p. 194-209, 2021. DOI: 10.11606/issn.1982-7547.hd.2021.159234. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/159234>. Acesso em: 25 mai. 2021.

FERREIRA, Brenno Jadvas Soares. *Fluxo Espontâneo e Capacidade de Jogo: estudos atorais à partir de princípios do Teatro-Esporte e do Match de Improvisação*. Orientador: Narciso Larangeira Teles da Silva. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FORPROEX. ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1, Brasília: Unb, 1987. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas* – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG: o Fórum, 2000. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 (Coleção Extensão Universitária; v.7). Disponível em: https://www.ufrgs.br/proext/wpcontent/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

FORPROEX. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. *Coleção Extensão Universitária*, Brasília: MEC/SESu; Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FORPROEX. Plano Nacional de Extensão Universitária. (editado). *Coleção Extensão Universitária*, FORPROEX, v. 1, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em 19 mai. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos e pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA, Diogo. *O jogo de Impro e o trabalho de criação de cena a partir do texto*. Orientadora: Profa. Mariana de Lima e Muniz. 2010. 60f. Monografia (Graduação em Artes Cênicas – Teatro) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

HORTA, Diogo. *O Sistema Impro na formação universitária em teatro: experiências nos cursos de graduação em teatro da EBA/UFMG e da UFSJ*. Orientadora: Dra. Mariana de Lima e Muniz. 2014. 169f. Dissertação. (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

IFTO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas*. Aprovado pela Resolução nº 09/2010 do Conselho Gestor IFTO, de 30 de junho de 2010 e Alterado pelas Resoluções nº 23/2012/CONSUP/IFTO, de 19 de junho de 2012 e nº 14/2014/CONSUP/IFTO, de 28 de abril de 2014. Palmas, 2014. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-gurupi/licenciatura-em-artes-cenicas/ppc-licenciatura-artes-cenicas-campus-gurupi.pdf/view>. Acesso em: 4 jul. 2020.

IFTO. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração*. Aprovado pela Resolução n.º 13/2016/CONSUP/IFTO, de 24 de fevereiro de 2016. Palmas, 2016. Disponível em: <http://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-gurupi/tecnico-em-administracao-integrado-ao-ensino-medio/ppc-tecnico-administracao-integrado-medio-campus-gurupi-1edicao.pdf/view> . Acesso em: 26 fev. 2020.

IFTO. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações*. Aprovado pela Resolução n.º 12/2016/CONSUP/IFTO, de 24 de fevereiro de 2016. Palmas, 2016. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-gurupi/tecnico-em-edificacoes-integrado-ao-ensino-medio/ppc-edificacoes-medio-integrado-campus-gurupi.pdf/view> . Acesso em: 26 fev. 2020.

IFTO. *Regulamento da Curricularização da Extensão nos cursos de graduação presenciais e a distância do Instituto Federal do Tocantins*. Resolução CONSUP/IFTO N° 28, de 4 de fevereiro de 2021. DOU de 10 fev. 2021, Seção 1, p. 36.

IFTO. *Regulamento das Atividades de Extensão do Instituto Federal do Tocantins*. Resolução nº 87/2019/CONSUP/IFTO, de 18 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos->

[aprovados/regulamentos/extensao/regulamento-das-atividades-de-extensao-do-iftto.pdf/view](#) . Acesso em: 18 mar. 2020.

IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro; IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. Curricularizar a extensão ou extensionar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15, *Anais...* Mar del Plata, Argentina, 2015.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. “Curricularização” da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. IFSC. Disponível em: https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf.

INTERNATIONAL THEATRESPORTS INSTITUTE. *Guia para o THEATRESPORTS de Keith Johnstone*. Trad. Cinara Diniz. Calgary – Canadá: International Theatresports Institute, 2017.

JOHNSTONE, Keith. *IMPRO: Improvisacion y el teatro*. Traducción: Elena Olivos y Francisco Huneus. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, 1990.

JOHNSTONE, Keith. *Impro for Storytellers*. Canadá: Faber and Faber, 1999.

JOHNSTONE, Keith. Videoconferência. In: *Improlab Convida*. Belo Horizonte, Escola de Belas Artes, UFMG, 2019. (Arquivo pessoal. Não publicado).

KELLER-FRANCO, Elize. Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em Cursos de Licenciatura da UFPR/Litoral. Orientador: Marcos Tarciso Marsetto. 2014. 263f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LUIZ, Lúcio. Fan Films e cultura participatória. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32. *Anais...* Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.lucioluiz.com.br/txt/pt/fan-films-e-cultura-participatoria/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MAIA, Hortência Campos. *Improvisação teatral com crianças: o Sistema Impro na escola*. Curitiba: Appris, 2019.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes e redes*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MATIAS, Barbara Leite. Percepções com Viewpoints em grupos teatrais – Núcleo 2: Ateliê de Criação e Pesquisa e Coletivo Atuantes em Cena. *Rev. Rascunhos*, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 137-152, jul. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/34185/20693>. Acesso em: 13 out. 2021.

MERÍSIO, Paulo. “Melodrama da meia-noite” e “Simbá, o marujo”: ações para uma pedagogia do espectador por meio da cena. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5. *Anais...* v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Paulo%20Merisio%20-%20Melodrama%20da%20meia-noite%20e%20Simb%E1%20o%20marujo.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MUNIZ, Mariana Lima. Dramaturgia da Improvisação – construção efêmera da cena teatral. *Moringa: teatro e dança*. João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 89-96, jul. /dez. de 2010.

MUNIZ, Mariana Lima. *Improvisação como espetáculo* – Processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MUNIZ, Mariana Lima; DUBATTI, Jorge. Cena de Exceção: o teatro neotecnológico em Belo Horizonte (Brasil) e Buenos Aires (Argentina). *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 366-389, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Maurilio Andrade. A relação entre Teatro e Internet: tensionamento do tempo e do espaço do acontecimento teatral. *Pós: Belo Horizonte*, v. 6, n. 12, p. 242-254, nov.2016.

NUNES. Sandra Meyer. Viewpoints: efeitos no espaço e no tempo. In: CONGRESSO DA ABRACE, 5, 2008. *Anais...* v. 9, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/territorios/Sandra%20Meyer%20Nunes%20-%20Viewpoints%20-%20efeitos%20no%20espaco%20e%20no%20tempo.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

OLIVEIRA, Fernando da Silva. *A improvisação melodramática: seu tempo e o tempo na educação inclusiva*. Orientadora: Milene Lopes dos Santos Queta. 2017. 71f. Monografia. (Licenciatura em Artes Cênicas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Gurupi, 2017.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro – (Dictionnaire du Théâtre)*. Trad. Maria Lúcia Pereira, J. Guinsburg, Rachel Araújo de Baptista Fuser, Eudynir Fraga e Nanci Fernandes. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2003.

PROENÇA, Luana Maftoum. *Impro visa Ação: uma proposta de treinamento para teatro de improviso*. Orientador: Narciso Lorangeira Telles da Silva. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2013.76>

PROENÇA, Luana. *Nossa Direção em Jogo: Dirigir é parte do Improvisar*. Livro de Atividades, e-book, Lisboa, 2021.

PROJETO FÊNIX. *O Caminho da Prosperidade*. Proposta de plano de governo. Brasil, 2018. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517//proposta_1534284632231.pdf.

RYNGAERT. *Jogar, Representar: Práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: PAULUS Editora, 2014.

SANTOS, Ana Paula Fliegne dos. *Curricularização da extensão: Projeto Comunitário nos cursos de Graduação do Centro Universitário – Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul*. Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2017. 111f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. *O fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TELLES, Narciso; FERREIRA, Marcella. Criação e Cena Contemporânea: Possibilidades de Ação Vocal a partir dos View-Points. *Moringa: Artes do Espetáculo*. João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 105-120, jul. /dez. de 2011.

VIEIRA, Débora Olívia. *Improvisação e dramaturgia: o lugar da improvisação teatral na escrita dramática*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sara Del Carmen Rojo de la Rosa. 2011. 97f. Dissertação. (Mestrado em Letras – Teoria da Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A

Tabela da evolução do fomento aos projetos e extensão vinculados à área cultural no IFTO entre 2017 e 2021

| Ano | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | |
|--|---|---|---|--|--|---|
| PBEX | Edital N° 34/2017/REI/IFTO, de 31 de julho de 2017 Vigência: 19/09/2017 a 19/02/2018 (5 meses) | 2018/1 Edital N° 4/2018/REI/IFTO, de 7 de fevereiro de 2018 Vigência: 05/04/2018 a 05/12/2018 (8 meses) | 2018/2 Edital N° 31/2018/REI/IFTO, de 25 de maio de 2018 Vigência: 13/08/2018 a 13/12/2018 (4 meses) | Edital N° 25/2019/REI/IFTO, de 17 de abril de 2019 Vigência: 05/06/2019 a 05/01/2019 (7 meses) | Edital N° 53/2020/REI/IFTO, de 11 de agosto de 2020 Vigência: 09/10/2020 a 09/06/2021 (8 meses) | Edital N° 17/2021/REI/IFTO, de 26 de abril de 2021 Vigência: 06/07/2021 a 06/03/2022 (8 meses) |
| Bolsas estudantis | -35 de R\$ 240,00 -35 de R\$ 400,00 | -34 de R\$ 240,00 -34 de R\$ 400,00 | - 14 de R\$ de 240,00 -14 de R\$ 400,00 | -44 de R\$ 240,00 -44 de R\$ 400,00 | -33 de R\$ 240,00 -33 de R\$ 400,00 | -33 de R\$ 240,00 -33 de R\$ 400,00 |
| Auxílio financeiro | - | - | - | -11 de R\$ 2.500,00 | -22 de R\$ 2.500,00 | -22 de R\$ 2.500,00 |
| Por <i>Campus</i> | -6 bolsas -4 bolsas para a Reitoria | -6 bolsas -2 bolsas para a Reitoria | Este edital atendeu 7 áreas temáticas, selecionando 2 projetos por área, em ampla concorrência entre os <i>Campus</i> | -8 bolsas -1 auxílio | -6 bolsas -1 auxílio -11 auxílios pela ampla concorrência | -6 bolsas -1 auxílio -11 auxílios pela ampla concorrência |
| Valor total de bolsas por <i>Campus</i> | -R\$ 110.000,00 | -R\$ 170.880,00 | -R\$ 35.840,00 | -R\$ 197.120,00 | -R\$ 168.960,00 | -R\$ 168.960,00 |
| Valor total do auxílio financeiro distribuído | | | | -R\$ 27.500,00 | -R\$ 55.000,00 | -R\$ 55.000,00 |
| Projetos aprovados na área de cultura do <i>Campus</i> | Bolsas: -GuruImpro: Teatro-Esporte e Match de Improvisação no IFTO – Gurupi | Bolsas: -GuruImpro: Teatro-Esporte e Match de Improvisação no Ensino Médio | Este edital selecionou apenas propostas nas áreas: Comunicação; Direitos Humanos e Justiça; Meio Ambiente; | Bolsas e auxílio: -Existeatro? História do Teatro em Gurupi -Arte e Coaching como alternativa pedagógica | Bolsas e auxílio: -GuruImpronline - ImproMédio: Improlive | Segundo o edital: Projetos referentes à área temática da Cultura serão contemplados em edital específico do |

| | | | | | | | |
|--|--------|--|-------------------------------|--|--|--|---------------|
| | Gurupi | | -História do Teatro em Gurupi | Saúde; Tecnologias e Produção; e Trabalho. | no Sistema Socioeducativo de Gurupi-TO Bolsas: -Gurulpro: Catch de Impro | | Bolsa-Cultura |
|--|--------|--|-------------------------------|--|--|--|---------------|

Continuação.

| | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|--|---|--|---|
| Bolsa Cultura | Edital | - | 2018/1 Edital N° 38/2018/REI/IFTO, de 5 de setembro de 2017 Vigência: 22/01/2018 a 22/05/2018 (4 meses) | 2018/2 Edital N° 35/2018/REI/IFTO, de 5 de junho de 2018 Vigência: 20/08/2018 a 20/12/2018 (4 meses) | Edital N° 26/2019/REI/IFTO, de 17 de abril de 2019 Vigência: 05/06/2019 a 05/01/2019 (7 meses) | Edital N° 60/2020/REI/IFTO, de 1° de setembro de 2020 Vigência: 21/10/2020 a 21/06/2021 (8 meses) | Edital N° 15/2021/REI/IFTO, de 26 de abril de 2021 Vigência: 06/07/2021 a 06/03/2022 (8 meses) |
| | Bolsas estudantis | - | -55 de R\$ 240,00 | -44 de R\$ 240,00 | -44 de R\$ 240,00 | -22 de R\$ 240,00 -22 de R\$ 400,00 | -22 de R\$ 240,00 -22 de R\$ 400,00 |
| | Auxílio financeiro | - | - | - | -11 de R\$ 2.000,00 | -22 de R\$ 2.000,00 | -22 de R\$ 2.000,00 |
| | Por Campus | - | -5 bolsas | -4 bolsas | -4 bolsas -1 auxílio | -4 bolsas -2 auxílios | -4 bolsas -2 auxílios |
| | Valor total de bolsas por Campus | - | R\$ 52.800,00 | R\$ 42.240,00 | R\$ 73.920,00 | -R\$ 112.640,00 | -R\$ 112.640,00 |
| | Valor total do auxílio financeiro distribuído | | | | R\$ 22.000,00 | -R\$ 44.000,00 | -R\$ 44.000,00 |
| | Projetos aprovados do Campus Gurupi | | Bolsas: -Interventores: Dança/Teatro -O Tribunal Encantado -Gurulpro: Uma Partida de Teatro-Esporte | Bolsas: -Gurulpro: O Match de Improvisação -O Mundo Inteiro é um Palco: Sacra Folia | Bolsas e auxílio: -O Mundo Inteiro é um palco Bolsas: -Radio Web Educativa IFTO Gurupi | Bolsas e auxílio: -Museu Virtual do Tocantins ao Maranhão -RPG no desenvolvimento, interpretação, e interação social -Gurulpro: Long Form | Bolsas e auxílio: -Museu Virtual -Gurulproonline #2 -Gurulpro: ImproSérie -ImproMédio: ImproCine, versões de médio orçamento |

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados de editais de fomento à extensão do IFTO.

Apêndice B

GuruImpronline – A Disputa

| ELIMINATÓRIAS | | | | | | | | JOGOS |
|-----------------------------------|---|---|---|--|---|--|---------------------------------------|------------------------|
| 04/09 | | 11/09 | | 18/09 | | 25/09 | | Só Perguntas (misto) |
| Piratas (Guilherme, Léo e Raquel) | As Meninas Super Poderosas (Lucas, João e Simybi) | DC e Marvel (Marcos, Léo e João) | Os Terraplanistas (Maria, Simybi e Lucas) | Pinguins de Madagascar (Léo e Maria) *Marcos *Coringa | Professores na EaD (Raquel e Simybi) *Marcos | As Tartarugas Ninjas (Léo, Lucas e João) | Agroboys (Guilherme, Marcos e Raquel) | Mortes (comparado) |
| | | | | | | | | Quadrado (misto) |
| | | | | | | | | Dicionário (comparado) |
| | | | | | | | | Cenas (misto) |
| SEMIFINAIS | | | | | | | | JOGOS |
| 02/10 | | | | 09/10 | | | | Conceitos |
| Piratas (Guilherme, Léo e Raquel) | | Os Terraplanistas (Maria, Simybi e Lucas) | | Pinguins de Madagascar (Raquel e Guilherme) *Marcos *Coringa | | As Tartarugas Ninjas (Léo, Lucas) *Marcos *Coringa | | Abecedário |
| | | | | | | | | Título no Meio |
| | | | | | | | | Pensamentos |
| | | | | | | | | Piores Piadas |
| FINAL | | | | | | | | JOGOS |
| 16/10 | | | | | | | | Abecedário |
| Piratas (Guilherme, Léo e Simybi) | | | | Pinguins de Madagascar (Brenno, Raquel e Maria) | | | | Reconstituição |
| | | | | | | | | Transforma |
| | | | | | | | | Dublagem |
| | | | | | | | | Cenas/Piores Piadas |

Roteiro - Final

- Sala de espera
- Música e entrada do árbitro
- Apresentação do(s) assistente(s) e comentarista
- Apresentação de cada equipe (performances breves)
- 1 - Conceitos (mista) – objetos
- 1- Léo
- 2 - Guilherme
- 3 - Lucas
- 4 - Raquel
- (vídeo camisetas)
- 2 - Abecedário (comparado) - letra e nome de música
- 3 - Título no meio (misto) - sonho estranho
- (vídeo impropix)
- 4 - Pensamentos - (comparado) – lugar
- (vídeo Twitch)
- 5 - Piores piadas - (misto) - objetos
- Comemoração e discurso da equipe vencedora
- Música de encerramento
- Vídeo encerramento do aeroporto

Apêndice C

Roteiro ImproMédio: ImproLive

Temporada:

4 de abril a 6 de junho (dez apresentações aos domingos, às 18h na *Twitch*)

Nome:

ImproMédio apresenta – ImproCine: Versões de Médio Orçamento

Estrutura do espetáculo:

- Imagem estática ou em movimento da sala de espera
- Vídeo: Contagem regressiva de 10 a 1 no formato de cinema antigo. Integrante do grupo vestido de leão rugindo na moldura dos filmes da MGM.
- Narração: ImproMédio, com o fomento do Edital de Projetos de Bolsa de Extensão – PBEX – 2020 do IFTO, apresenta – ImproCine: Versões de Médio Orçamento. Um espetáculo com cenas famosas...Estrelando: ficha técnica e cada integrante abre a câmera quando seu nome for dito.
- Apresentador: dá boas-vindas e explica a dinâmica do espetáculo ao público.
- Exibição da cena original escolhida para a apresentação do dia
- (Em *off*) Narradora: e agora com vocês: ImproMédio apresenta a Versão de Médio Orçamento do filme...
- Música de introdução para a primeira cena.
- Cena 1 (os improvisadores tentam reproduzir, o mais fiel possível, a cena original)
- Música de fim de cena.
- Apresentador: comenta a cena e pede sugestões de estilos ao público para a próxima cena. Nesse tempo pode conversar com o técnico ou com o elenco.
- Vídeo Begônia ImproSérie.
- Música de introdução para a segunda cena
- Cena 2 (os improvisadores refazem a cena no estilo sugerido pelo público)
- Música de final da cena.

- Apresentador comenta a cena e pede sugestões de estereótipos e características diversas para cada personagem ao público para a próxima cena. Nesse tempo pode conversar com o técnico ou com o elenco.
- Propaganda Impropix e Donate ao vivo (Mila e André)
- Música de introdução para a terceira cena.
- Cena 3 (os improvisadores refazem a cena original com os estereótipos e características sugeridas pelo público)
- Música de final de cena
- Apresentador: comenta a cena e anuncia que a cena final será feita 4 vezes, onde cada vez será com um tempo menor (Estilo contra o relógio).
- Vídeo camiseta com o João.
- Cada rodada terá um sino de final que será anunciada, em *off*, pela narradora.
- Todo o elenco comenta e se despede do público.
- Narradora: pede ao público para seguirem as redes sociais do grupo e sugerirem cenas para a apresentação da próxima semana.
- Vídeo com um integrante imitando o Gaguinho no encerramento dos desenhos Looney Tunes.

Apêndice D

Roteiro GuruImpro: Long Form

ImproSérie

2ª Temporada:

12 de março a 16 de abril (duas séries de três capítulos cada)

Nome:

O público sugere nomes ao final do primeiro capítulo (selecionamos três e o público vota em seu preferido)

CAPÍTULO 1:

- Imagem estática ou em movimento da sala de espera
- Narração (GuruImpro apresenta sua segunda temporada da ImproSérie. Um projeto realizado com o fomento do Edital Bolsa Cultura 2021 do IFTO) (Sugestões de texto criativo do narrador)
- Vídeo de abertura com imagens do elenco e ficha técnica
- Apresentador: pede sugestões do público para o universo da série

Cidade (Fixa, podendo ter vários ambientes, casas, parques. Pode haver personagens em outras cidades ou países, mas a trama central é a escolhida no início.

Época (Pode haver eclipse temporal, para trás ou para frente, mas com curtos períodos, permanecendo no mesmo período histórico)

Tipos e relações entre personagens (o elenco pode escolher quantos e quais personagens farão ao longo do capítulo – mas devem estabelecer personagens centrais da trama que voltarão nos próximos capítulos)

- Música de introdução para a primeira cena (os improvisadores podem sugerir, no *chat*, o tipo de música, caso tenham ideia para entrar)
- Cena 1 (Plataforma – apresentação de algum(ns) ambiente(s) onde se passará(ão) a história; contextualização da época e apresentação de alguns personagens)
- Música de mudança de cena (o técnico coloca de acordo com o clima final da cena. Os improvisadores da próxima cena também podem fazer sugestões)
- Cena 2 (Plataforma – outros ambientes possíveis na trama; mais elementos da época; apresentação de outros personagens)

- Música de transição, seguida de imagem: Estamos apresentando o ImproSérie – Nome da série a partir do segundo capítulo.

- Cena 3

- Música de transição

- Apresentador: comenta com o público reforçando o que foi apresentado da história. Pede sugestões ao público sobre elementos que gostariam de ver desenvolvidos na cena, a partir do que foi apresentado nas primeiras cenas.

- Intervalo Comercial (vídeos)

1) ImproPix

2) ImproLoja - camiseta

- Música, seguida da imagem: Estamos de volta com ImproSérie – Nome da série a partir do segundo capítulo.

- Cena 4 (Desenvolvimento da(s) história(s) a partir das sugestões do público)

- Música de mudança de cena (o técnico coloca de acordo com o clima final da cena; os improvisadores da próxima cena também podem fazer sugestões)

- Cena 5 (Desenvolvimento da(s) história(s) a partir das sugestões do público. Encerrar com um acontecimento)

- Música.

- Cena 6

- Música

- Narração com os improvisadores congelados: A SEGUIR POSSÍVEIS CENAS DO PRÓXIMO CAPÍTULO.

- Música de encerramento com os improvisadores fazendo cenas, mutados com os personagens surgidos no capítulo. Direção avisa, no *chat*, para encerrar e fechar as câmeras.

- Apresentador entra e pede o título da ImproSérie.

- Vídeo de encerramento com os créditos e pedindo ao público para seguir as redes sociais do grupo e fazer sugestões para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2:

- Imagem estática ou em movimento da sala de espera

- Narração (GuruImpro apresenta a segunda temporada da ImproSérie. Um projeto realizado com o fomento do Edital Bolsa Cultura 2021 do IFTO) (Sugestões de texto criativo do narrador) (Anuncia o vídeo de abertura seguido o vídeo cenas do capítulo anterior)

- Vídeo de abertura com imagens do elenco e ficha técnica (Agora com o nome da ImproSérie, escolhido no final do capítulo anterior)

- Cenas do capítulo anterior feitas ao vivo e com narração gravada.
- Apresentador: comenta sobre o capítulo anterior e pede sugestões ao público de possibilidades de continuação da história.
- Música de introdução para a primeira cena (os improvisadores podem sugerir, no *chat*, o tipo de música, caso tenham ideia para entrar)
- Cena 1 (resolução do(s) problema(s) criado(s) no capítulo anterior a partir das sugestões do público)
- Música de mudança de cena (o técnico coloca de acordo com o clima final da cena; os improvisadores da próxima cena também podem fazer sugestões)
- Cena 2 (outra cena para resolver mais problemas criados no capítulo anterior, caso a primeira cena não seja suficiente. Ou desenvolvimento / reverberação das resoluções da primeira cena)
- Música de transição, seguida de imagem: Estamos apresentando ImproSérie – Nome da série.
- Apresentador: comenta com o público, reforçando o que foi apresentado da história. Pede sugestões ao público sobre elementos que gostariam de ver desenvolvidos na cena, a partir do que foi apresentado nas primeiras cenas.
- Intervalo Comercial (vídeos)
 - 1) ImproPix
 - 2) ImproLoja
- Música, seguida da imagem: Estamos de volta com ImproSérie – Nome da série.
- Cena 3 (Desenvolvimento da(s) história(s) a partir das sugestões do público)
- Música de mudança de cena (o técnico coloca de acordo com o clima final da cena; os improvisadores da próxima cena também podem sugerir)
- Cena 4 (Desenvolvimento da(s) história(s) a partir das sugestões do público. Encerrar com um acontecimento)
- Música e improvisadores congelam em cena.
- Narração com os improvisadores congelados: A SEGUIR POSSÍVEIS CENAS DO PRÓXIMO CAPÍTULO.
- Música de encerramento com os improvisadores fazendo cenas mutados com os personagens surgidos no capítulo. Direção avisa, no *chat*, para encerrar e fechar as câmeras.
- Vídeo de encerramento com os créditos e pedindo ao público para seguirem as redes sociais do grupo e fazer sugestões para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 3:

- Imagem estática ou em movimento da sala de espera
- Narração (GuruImpro apresenta sua primeira ImproSérie. Um projeto realizado com o fomento do Edital Bolsa Cultura 2020 do IFTO) (Sugestões de texto criativo do narrador) (Anuncia o vídeo de abertura, seguido o vídeo cenas do capítulo anterior)
- Vídeo de abertura com imagens do elenco e ficha técnica (Com o nome da ImproSérie)
- Cenas do capítulo anterior feitas ao vivo e com narração gravada.
- Apresentador: comenta sobre o capítulo anterior e pede sugestões ao público de possibilidades de continuação da história. Ressalta ainda que é o último capítulo, mas que na próxima semana começa uma nova história.
- Música de introdução para a primeira cena (os improvisadores podem sugerir, no *chat*, o tipo de música, caso tenham ideia para entrar)
- Cena 1 (resolução do(s) problema(s) criado(s) no capítulo anterior a partir das sugestões do público)
- Música de mudança de cena (o técnico coloca de acordo com o clima final da cena; os improvisadores da próxima cena também podem fazer sugestões)
- Cena 2 (outra cena para resolver mais problemas criados no capítulo anterior, caso a primeira cena não seja suficiente. Ou desenvolvimento/reverberação das resoluções da primeira cena)
- Música de transição, seguida de imagem: Estamos apresentando ImproSérie – Nome da série.
- Apresentador: comenta com o público, reforçando o que foi apresentado da história. Pede sugestões de possíveis finais para a história.
- Intervalo Comercial (vídeos)
 - 1) ImproPix
 - 2) ImproLoja
- Música, seguida da imagem: Estamos de volta com ImproSérie – Nome da série.
- Cena 3 (Resolução dos problemas secundários da história)
- Música de mudança de cena (o técnico coloca a música de acordo com o clima final da cena; os improvisadores da próxima cena também podem fazer sugestões)
- Cena 4 (Resolução do problema principal da história)
- Música
- MC abre a câmera com a palavra FIM
- Áudio – Você assistiu ImproSérie
- Vídeos de encerramento.