

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

DIOGO HORTA MIGUEL

O *SISTEMA IMPRO* NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM TEATRO:  
EXPERIÊNCIAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM TEATRO DA EBA/UFMG E DA  
UFSJ

Belo Horizonte

2014

Diogo Horta Miguel

O *SISTEMA IMPRO* NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM TEATRO:  
EXPERIÊNCIAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM TEATRO DA EBA/UFMG E DA  
UFSJ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Arte e Tecnologia da Imagem

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Mariana de Lima e Muniz

Belo Horizonte

2014

Horta, Diogo, 1988-

O Sistema Impro na formação universitária em teatro [manuscrito] : experiências nos cursos de graduação em teatro da EBA/UFMG e da UFSJ / Diogo Horta Miguel. – 2014.

168 f.

Orientadora: Mariana de Lima e Muniz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. Curso de Graduação em Teatro – Teses. 2. Universidade Federal de São João Del Rey. Curso de Graduação em Teatro – Teses. 3. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 4. Professores – Formação – Teses. 5. Improvisação (Representação teatral) – Teses. I. Muniz, Mariana de Lima e, 1976- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD: 792.07

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação do aluno **DIOGO HORTA MIGUEL** Número de Registro **2012733748**.

Titulo: “O SISTEMA IMPRO NA FORMAÇÃO DE ATORES: EXPERIÊNCIAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM TEATRO DA EBA/UFMG E DA UFSJ”



---

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



---

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



---

Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo – Titular – USP

Belo Horizonte, 27 de Agosto de 2014

Aos meus avós Maria de Lourdes (*in memoriam*),  
Maria Clélia e Quito.

## AGRADECIMENTOS

À professora Mariana de Lima e Muniz pela atenção, pela orientação cuidadosa, pela confiança e apoio durante todo o percurso de formação da graduação e do mestrado e pela inspiração e formação para o trabalho com a Impro;

À professora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo pelas contribuições e orientações compartilhadas na banca de qualificação, essenciais para a estruturação do último capítulo deste trabalho;

À professora Mônica Medeiros Ribeiro pelas contribuições e orientações na banca de qualificação, essenciais para o esclarecimento de termos importantes e pela ampliação de referências bibliográficas;

Aos professores do programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG pelas disciplinas ministradas e pelas contribuições diretas e indiretas com esta pesquisa;

Aos professores do Curso de Teatro da UFSJ, em especial Juliana Motta, Marcelo Rocco, Ines Linke e Frederico Bustamante, pela recepção e acolhida durante o período em que estive em São João del-Rei;

Aos professores Alberto Tibaji e Eugênio Tadeu, atuais coordenadores dos Cursos de Teatro da UFSJ e da EBA/UFMG, respectivamente, que responderam prontamente às informações necessárias para esta pesquisa;

Aos alunos do Curso de Graduação em Teatro da UFSJ pela acolhida, pela confiança, pela disponibilidade nas aulas e por compartilharem com sinceridade suas impressões sobre as aulas;

Aos alunos do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG pela acolhida e por compartilharem suas impressões sobre o processo das aulas;

Aos alunos mestrandos e doutorandos do LADI – Laboratório de Dramaturgia e Improvisação – pelas trocas e aprendizados constantes nas reuniões do laboratório;

Aos alunos do Programa de Pós-Graduação da EBA/UFMG pela companhia nas disciplinas e nas pesquisas;

Aos alunos dos Cursos de Improvisação da *UMA Companhia*, pela confiança e pela dedicação à experimentação da Impro em Belo Horizonte;

À Capes, pela bolsa CAPES/DS;

À Valéria Lima pela acolhida em Tiradentes sempre que necessário, pelo incentivo e pela energia vibrante;

Aos grupos de Impro brasileiros e seus respectivos integrantes que responderam com atenção e cuidado o questionário enviado;

Aos improvisadores Flávio Lobo, Eugênio Macedo e Mateus Bianchim pela colaboração no levantamento dos grupos de Impro brasileiros;

Ao Yvon Leduc, ao Yann Berriet, à Pitta Belli e ao Keith Johnstone pelas entrevistas e esclarecimentos feitos especificamente para esta pesquisa;

À *UMA Companhia* e aos atores parceiros dos espetáculos de Impro, Renata Correa, Marcos Coleta, Assis Benevenuto, Guilherme Théo, Tereza Gontijo, Frederico Bottrel, entre outros, que me permitiram o exercício prático e constante da improvisação;

À Hortência Maia, pela alegria e por compartilhar observações e pensamentos sobre o *Sistema Impro* na *UMA Companhia*;

À Débora Vieira, pela revisão do texto, pela contribuição na formação com a Impro na *UMA Companhia* e pela presença importante na leitura e comentários sobre o projeto de pesquisa;

À Mariana Vasconcelos, pela vivacidade em cena e pelo aprendizado da prática da Impro na *UMA Companhia*;

Ao Fabiano Lana, pela parceria na cena desde os primeiros contatos com a Impro até a *UMA Companhia*;

À Cinara Diniz, pelas trocas constantes sobre a Impro e sobre o Keith Johnstone, pelo incentivo constante à pesquisa, pelo incentivo em fazer entrevistas com Frank Totino e Keith Johnstone, pelas aulas de inglês e pelo apoio incondicional às traduções do inglês presentes nesta dissertação;

À Ana Clara Buratto, pelo encorajamento constante, pelo forte apoio e incentivo à pesquisa, pelas orientações ao projeto de pesquisa inicial e por todas as conversas no decorrer do mestrado que me ajudaram muito na clareza, na organização e escrita deste trabalho;

À Natália Moreira, pela escuta carinhosa e por compartilhar comigo todo o percurso da minha formação artística, do grupo amador ao mestrado;

À Daniela Graciere, pelo apoio e por compartilhar comigo grande parte da minha formação artística;

À Cíntia Badaró, pelo incentivo e pela experiência artística compartilhada;

Ao Marcio Monteiro, pelo apoio, por me ajudar a mudar o foco e a respirar outros ares;

À Andreza Coutinho, pela presença e incentivo para a prática do teatro;

Aos amigos do Meio, pela presença mesmo de longe e pela vivência única no CEFET-MG;

Aos meus avós Maria de Lourdes, Maria Clélia e Quito, pela presença, pelo amor e pelo exemplo de vida;

À família Horta, pela união e pelo incentivo, e em especial pela oportunidade de conviver e fazer parte da vida das crianças;

À família Oliveira, pela união e pelo incentivo;

À minha irmã Aline, pela troca, pelo apoio, pelo exemplo e pela companhia;

Em especial, à minha mãe, Stela, por compartilhar com atenção cada etapa da pesquisa e escrita deste trabalho, como também pela sustentação, pelas bases, pela educação, pela confiança, pelo amor, pelo exemplo de coragem e de fé, pela energia e por todas as influências positivas, das musicais às espirituais;

E por fim, às oportunidades e experiências vividas, ao suporte espiritual e as setas amarelas pelo caminho...



As coisas que é preciso ter aprendido para fazê-las, é  
fazendo que aprendemos. - Aristóteles

## RESUMO

Esta dissertação discorre sobre o *Sistema Impro*, criado pelo dramaturgo e professor inglês Keith Johnstone na segunda metade do século XX, aplicado à formação do ator em nível superior em Minas Gerais. A partir de um estudo sobre a inserção desse sistema no Brasil, procuramos entender como o trabalho de Johnstone foi repensado e recriado em propostas pedagógicas que fazem parte dos currículos das graduações em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de São João del-Rei. Por isso, o estudo de caso desta pesquisa analisou a aplicação do *Sistema Impro* no contexto da formação de atores em ambas as graduações citadas. A partir da observação da prática docente, da proposição desse sistema como professor, da avaliação e registro das aulas e da aplicação de questionários aos alunos, pode-se perceber de que forma e quais os meios utilizados pelo *Sistema Impro* estabelecem conexões com o processo criativo do ator e com aspectos constitutivos da atuação e da docência em teatro quando aplicado em um contexto de formação teatral.

Palavras-chave: *Sistema Impro*; formação universitária em teatro; improvisação.

## ABSTRACT

This work discusses the *Impro System*, created by playwright and english professor Keith Johnstone in the second half of the twentieth century, applied to the actor's training in higher education in Minas Gerais. Based on a study about the insertion of this system in Brazil, we seek to understand how Johnstone's work was rethought and recreated in pedagogical proposals that are part of the curriculum in the theatre education of Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais and Universidade Federal de São João del-Rei. Therefore, the case study of this research examined the application of *Impro System* in the actors training in both universities cited. From the observation of teaching practice, the proposition of this methodology as a teacher, the assessment and recording of lessons and the administration of questionnaires to students, it can be perceived what way and what are the means used by the *Impro System* establish connections with the actors creative process and with aspects of performance and teaching when applied in the context of theatrical training.

Keywords: *Impro System*; major in theater; improvisation.

## RÉSUMÉ

Cette dissertation porte sur le *Système Impro*, méthode créée par le dramaturge et professeur anglais Keith Johnstone dans la deuxième moitié du vingtième siècle, qui a été appliquée à la formation de l'acteur au niveau de l'enseignement supérieur à Minas Gerais. À partir d'une étude à propos de l'insertion de ce système au Brésil, nous cherchons à comprendre comment le travail de Johnstone a été repensé et récréé dans ses propositions pédagogiques qui font partie des curriculums des cours de Théâtre de l'Escola de Belas Artes de l'Universidade Federal de Minas Gerais et de l'Universidade Federal de São João del-Rei. En vue de cela, l'étude de cas de cette recherche a analysé l'application du *Système Impro* dans le contexte de la formation des acteurs dans les deux universités citées au-dessus. À partir de l'observation de la pratique de l'enseignement, de la proposition de cette méthodologie comme professeur, de l'évaluation et enregistrement des cours et de l'application de questionnaires aux élèves, il est possible d'apercevoir de quelle manière et quels les moyens utilisés par le *Système Impro* établissent des connexions avec le processus créatif de l'acteur et avec les aspects constitutifs de la performance et de l'enseignement quand on l'applique dans un contexte de formation théâtrale.

Mots-clés : *Système Impro* ; formation universitaire en théâtre; improvisation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA IMPRO NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 A Impro no mundo .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 A Impro no Brasil .....</b>	<b>23</b>
1.2.1 Os grupos de Impro .....	26
1.2.2 A Impro na pedagogia do teatro .....	36
<b>CAPÍTULO 2 O SISTEMA IMPRO: CONCEITOS E PRÁTICAS .....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 Conceitos do Sistema Impro .....</b>	<b>49</b>
2.1.1 Oferta e escuta .....	49
2.1.2 Aceitação .....	52
2.1.3 Primeiras ideias .....	57
2.1.4 Reincorporação .....	60
2.1.5 Quebra de rotina .....	63
2.1.6 Círculo de probabilidade e círculo de expectativa .....	65
2.1.7 Status .....	72
2.1.8 Máscaras e transe .....	76
<b>2.2 Percepções pedagógicas de Keith Johnstone no Sistema Impro.....</b>	<b>77</b>
<b>CAPÍTULO 3 O SISTEMA IMPRO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO ATOR DA EBA/UFMG E DA UFSJ .....</b>	<b>84</b>
<b>3.1 O contexto das aulas na UFSJ .....</b>	<b>85</b>
<b>3.2 O contexto das aulas na UFMG .....</b>	<b>91</b>
<b>3.3 O Sistema Impro em ação .....</b>	<b>96</b>

3.3.1 Os primeiros passos para a criação: relaxamento, <i>escuta</i> e <i>primeiras ideias</i> .....	97
3.3.2 Os primeiros exercícios de contação de histórias: <i>oferta</i> e <i>aceitação</i> .....	102
3.3.3 Das histórias contadas às primeiras cenas: <i>reincorporação</i> , <i>quebra de rotina</i> e <i>círculo de probabilidade</i> .....	109
3.3.4 As nuances da cena: ator-criador e ator-intérprete .....	114
3.3.5 A continuidade do processo: as diferenças nas improvisações da UFSJ e da UFMG e o <i>Status</i> .....	120
3.3.6 A improvisação a partir do texto dramático na UFMG: o método de William Layton .....	126
3.3.7 A Impro de formato curto na UFSJ .....	137
<b>3.4 Percepções da sala de aula</b> .....	144
3.4.1 A diversão e as emoções positivas nas aulas .....	145
3.4.2 O professor na sala de aula .....	149
3.4.3 O aluno e a experiência .....	154
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	 157
 <b>REFERÊNCIAS</b> .....	 162
<b>APÊNDICE</b> .....	168

## INTRODUÇÃO

*A improvisação, primeiro traço de toda escrita.*  
Jacques Lecoq

Desde os primórdios do teatro na Grécia, passando pela Roma Antiga e pela *Commedia Dell'Arte*, a improvisação constituiu um meio de experimentar e fazer teatro. Apesar de antiga, a utilização da improvisação na prática do ator ganhou destaque a partir do início do século XX, com as pesquisas do diretor russo Constantin Stanislavski (1863-1938).

A partir de então, a improvisação também recebeu destaque no trabalho de outros diretores e pesquisadores mundialmente conhecidos, como os franceses Jacques Coupeau e Jacques Lecoq, a norte-americana Viola Spolin, o brasileiro Augusto Boal, entre outros. Por isso, a improvisação no teatro se tornou um campo amplo, sendo o material de trabalho de muitos encenadores e pesquisadores do século XX, no campo de investigação de propostas de formação do ator e de criação de espetáculos.

Ao encarar seu ofício, o ator, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, passou a se confrontar com diferentes demandas oriundas dos diversos processos de criação investigados por encenadores. Da mesma forma, o trabalho do ator também se modificou diante das possibilidades de atuação que emergiram a partir da quebra da quarta parede, do deslocamento do lugar do texto na representação, das modificações na dramaturgia tradicional com o fim da *well made play*, das propostas de *happenings* e performances e das quase infinitas possibilidades que a cena contemporânea abriu para o trabalho do ator.

Nesse contexto, o caminho percorrido pela improvisação no teatro, desde Stanislavski, já completa mais de cem anos, com muitas modificações e propósitos diferentes desde então. Dessa forma, a improvisação foi explorada nos processos criativos em ensaios, nas práticas de formação do ator e nos espetáculos em si, como veremos ao longo desta dissertação.

Dentre as práticas teatrais recentes que desenvolvem um trabalho a partir da improvisação está a Impro, que é uma forma de espetáculo cênico totalmente improvisado diante do público. Uma das experiências que levou ao aparecimento desse formato de espetáculo foi realizada pelo professor, dramaturgo e diretor inglês Keith Johnstone a partir de um processo de formação de atores. Esse processo, atualmente denominado *Sistema Impro*, tinha por objetivo trabalhar a formação para o ator e acabou se tornando a principal referência para a criação e a formação da improvisação feita diante do público.

Difundida em vários países do mundo, a Impro conquistou espaço e reconhecimento entre atores e diretores de teatro, seja na forma espetacular, seja no processo de formação que ela propõe. No Brasil, pudemos observar nos últimos anos a presença cada vez mais acentuada de espetáculos de Impro nos teatros nacionais, assim como a presença de processos educativos em teatro que se utilizam do *Sistema Impro*. Essa vertente educacional foi observada mais especificamente em Minas Gerais, o que nos leva as reflexões presentes neste trabalho.

Assim, procuraremos investigar nesta pesquisa como a prática da Impro no Brasil dialoga com os processos de formação de atores por meio da improvisação em cursos de graduação em Teatro brasileiros, a fim de perceber como se dá a apropriação dos conceitos e princípios do *Sistema Impro* nesses contextos. A utilização desse sistema foi observada nas aulas de improvisação dos cursos de Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ e da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais - EBA/UFMG.

Por isso, o *Sistema Impro* se apresenta como mais uma possibilidade para o desenvolvimento da improvisação na formação do ator. As reflexões sobre esses processos nesta dissertação visam, dessa forma, a ampliar o conhecimento da Impro e do *Sistema Impro* no Brasil, percebendo suas possibilidades de abordagem a partir de um estudo de caso nas duas universidades citadas anteriormente.

Considera-se que este tema é relevante uma vez que o conhecimento sobre os espetáculos de Impro e o *Sistema Impro* no Brasil é pequeno, com poucas dissertações ou teses sobre o tema, sobretudo no que diz respeito à sua relação com a formação do ator. Além disso, grande parte das referências bibliográficas sobre esse assunto está em inglês ou espanhol, dificultando o acesso e a difusão de informações. Esse fato gera inclusive consequências negativas para aqueles que praticam a Impro em nosso país, já que passam a se referenciar apenas em práticas de outros grupos e não na filosofia que sustenta a Impro.

A percepção e experimentação da Impro em um processo de formação de atores foi vivenciada por mim como aluno, em 2006, no meu primeiro período da graduação em Teatro da EBA/UFMG, quando conheci o *Sistema Impro* a partir das aulas da disciplina *Oficina Básica de Improvisação*<sup>1</sup> ministrada pela professora Mariana de Lima e Muniz.

Durante o percurso da graduação, mantive meu interesse e curiosidade em conhecer melhor a Impro, o que me levou a fazer uma iniciação científica sobre o assunto,

---

<sup>1</sup> Esta disciplina, com carga horária de 120 horas, pertencia ao currículo antigo do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG, justificando sua diferença para as disciplinas de improvisação atuais do curso as quais serão analisadas nesta pesquisa.



com o título “Match de Improvisação - Treinamento para o improvisador: descrição da metodologia de trabalho da LPI-BH”<sup>2</sup> (2008/2009), com orientação da professora Mariana de Lima e Muniz. Em 2010, concluí a licenciatura em Teatro com uma monografia sobre a Impro no contexto do ensino formal de nível médio, com o título “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” também com orientação da referida professora.

Paralelamente a isso, desde 2007, comecei a trabalhar com a *UMA Companhia* (antiga LPI-BH) que havia se formado no final de 2006 - depois da estreia do espetáculo *Match de Improvisação*<sup>3</sup> em Belo Horizonte - para pesquisar e trabalhar com a Impro, especificamente. Depois de um período de formação e de prática como ator-improvisador, comecei a trabalhar como professor ao ministrar aulas nos cursos de improvisação da *UMA Companhia*, a *UMA Escola*. Além disso, minha experiência como professor foi ampliada entre 2011 e 2013 quando fui professor substituto do Curso de Teatro da UFSJ.

O que me conduziu até a pesquisa deste trabalho foi, portanto, minha experiência como aluno de uma prática de Impro trabalhada em um contexto de formação, nas aulas da professora Mariana de Lima e Muniz na EBA/UFMG e em cursos livres, como ator na *UMA Companhia* e como professor na *UMA Escola* e no Curso de Graduação em Teatro da UFSJ.

Durante toda minha formação, a Impro e o sistema de Johnstone me provocaram e me questionaram, contribuindo para que eu pudesse buscar um entendimento da forma como eu lidava com o teatro, com a criação e, inclusive, com outros aspectos da vida. Dessa forma, a vivência do *Sistema Impro*, bem como a instabilidade e o inacabamento das improvisações, me fizeram aprender sobre mim, sobre o outro, sobre o público e sobre o teatro. Por isso

---

<sup>2</sup> O *Match de Improvisação* é um formato de espetáculo totalmente improvisado, criado por Robert Gravel e Yvon Leduc, em Montreal. O espetáculo foi baseado no *hockey* no gelo e é constituído por duas equipes de improvisadores, que sob a supervisão de um trio arbitral, compete por meio de cenas improvisadas com o intuito de ganhar o voto do público e obter o maior número de pontos na partida. A primeira montagem do espetáculo no Brasil ocorreu em 2006, com direção da orientadora desse trabalho Mariana de Lima e Muniz. A LPI-BH era a Liga Profissional de Improvisação de Belo Horizonte criada pelo elenco do espetáculo juntamente com Mariana de Lima e Muniz, em parceria com a Liga Profissional de Improvisação - LPI da Argentina, representada por Ricardo Behrens.

<sup>3</sup> A estreia do *Match de Improvisação* em 2006 gerou um impacto importante em Belo Horizonte, por ser o primeiro espetáculo de Impro apresentado na cidade. Como era a formatura de um dos cursos de Teatro mais reconhecidos da cidade, as apresentações foram gratuitas e o espetáculo alcançou rápida popularidade. A ficha técnica desse espetáculo na temporada de estreia foi a seguinte: *Elenco/Formandos*: Andrea Lana, Assis Benevenuto, Bárbara Amaral, Débora Vieira, Frederico Bottrel, Hortência Maia, Mariana Vasconcelos, Natália Werneck, Pedro Murad e Tereza Gontijo; *Direção*: Mariana Muniz; *Assistente de direção*: Carolina Bahiense; *Direção musical*: Gil Amâncio; *Cenário*: Bruna Christófaros; *Figurino*: Silma Dornas; *Iluminação*: Marcelo Miyagi; *Atores convidados*: Rafael Marques, Mariana Arruda, Diogo Horta e Carolina Bahiense; *Match Banda*: Ley Santos, Cimara Fróis e Rodrigo Salvador.

decidi me debruçar sobre esse tema, a fim de entender quais aprendizados esse processo de improvisação poderia provocar em outros alunos de teatro.

Portanto, a partir destas vivências com a prática da Impro e da experiência com o *Sistema Impro*, como aluno e professor, trabalhamos nesta dissertação com o objetivo de observar, descrever e analisar o desenvolvimento desse sistema quando aplicado no contexto da formação de atores nos Cursos de Graduação em Teatro da EBA/UFMG e da UFSJ.

Ambos os cursos têm formação em licenciatura e em bacharelado, no entanto, nos deteremos sobretudo no eixo do bacharelado em atuação, com o intuito de fazer um recorte mais apropriado para este trabalho. Ainda assim, ressaltamos que o *Sistema Impro* nos parece relevante para os alunos da licenciatura e por isso procuraremos apontar alguns caminhos sobre o tema quando for pertinente.

Os procedimentos adotados para essa investigação foram aplicação e análise das aulas ministradas por mim em uma disciplina de improvisação para os alunos do Curso de Graduação em Teatro da UFSJ; observação e análise de uma disciplina de improvisação do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG, ministrada pela professora Mariana de Lima e Muniz; e aplicação de questionários e relatórios aos alunos de ambas as disciplinas.

Buscaremos entender, dessa forma, os caminhos das disciplinas observadas, conscientes de que estas serão experiências em contextos específicos. Mesmo assim, nosso objetivo é perceber como os alunos foram provocados a partir da prática, o que puderam vivenciar e aprender durante as aulas de improvisação que tiveram o *Sistema Impro* como base e como perceberam essa experiência no contexto de sua formação acadêmica e artística.

Para tanto, a organização deste trabalho se deu em três capítulos, sendo o primeiro dedicado a apresentar um panorama da Impro no Brasil, buscando entender seu percurso e sua configuração atual, com os grupos e escolas de Impro existentes no país.

No segundo capítulo, apresentaremos o *Sistema Impro*, com seus conceitos e princípios, como proposta pedagógica de formação de atores-improvisadores. Pretende-se, nesse capítulo, a partir do trabalho de Keith Johnstone, apresentar os principais norteadores da Impro como prática pedagógica.

O terceiro capítulo, por sua vez, dedicar-se-á a descrever e analisar os estudos de caso realizados para este trabalho na UFSJ e na EBA/UFMG, com o intuito de observar como o *Sistema Impro* dialoga com a formação do ator nesses contextos. A partir disso, pretendemos traçar paralelos entre as experiências dos estudos de caso, percebendo as reverberações dessa prática nos professores e alunos.

# 1 BREVE PANORAMA DA IMPRO NO BRASIL

*Renascera o teatro sob formas inimagináveis, como tantas vezes  
sucedeu, ou morrerá, havendo cumprido honrosamente o seu destino  
histórico? - Décio de Almeida Prado.*

## 1.1 A Impro no mundo

Faz pouco mais de dez anos que a palavra “Impro” começou a ser difundida e conhecida no Brasil. Uma das referências que evocam o surgimento do termo é o livro *Impro – Improvisation and the theatre* de Keith Johnstone, cuja primeira edição foi publicada no ano de 1979 pela editora inglesa *Faber and Faber*. A partir de então, o termo Impro começou a ser difundido por atores, diretores e professores em alguns países do mundo que passaram a utilizá-lo inicialmente para se referirem ao trabalho de Johnstone.

Nesse livro, o autor estabelece as bases de criação do que hoje é chamado *Sistema Impro* (DUDECK, 2013), ou seja, um conjunto de conceitos e práticas que tem como foco a criação de improvisações teatrais. A pesquisa de Johnstone, explicitada no capítulo dois desta dissertação, possibilitou a criação de um tipo de espetáculo teatral inteiramente construído a partir da improvisação diante do público. A Impro surge, portanto, como um dos principais expoentes do que Muniz (2005) chamou de “improvisação como espetáculo” e é difundida desde as décadas de 1950 e 1960 em vários países do mundo.

A Impro pode ser entendida como uma categoria de espetáculo teatral, podendo ser comparada apenas à *Commedia dell’art* amplamente praticada na Europa nos séculos XVI e XVII (BERTHOLD, 2011). A difusão e prática dessa categoria espetacular proporcionou um movimento cênico em torno desse tipo de improvisação como espetáculo, chamado por improvisadores ao redor do mundo de *movimento Impro*.

Antes de observar o percurso desse movimento no Brasil, é importante entender, ainda que de forma sintética, sua constituição e suas principais referências em alguns países do mundo.

A Impro tem diversas origens. No final do século XIX se produziram duas experiências fundamentais para a revalorização da improvisação como espetáculo: “A Nova Comedia Improvisada de Copeau e o Teatro da Espontaneidade de Jacob Levi Moreno, quem fundou em Viena em 1921 O Teatro da Improvisação (Stegreiftheatre) e quem mais tarde orientaria seus trabalhos até o psicodrama” (párr. 19). Tanto Copeau como Moreno souberam recuperar a importância da espontaneidade do ator e do desenvolvimento de sua imaginação na criação de cenas

improvisadas diante do público e com a participação de todos. Estas experiências marcaram de alguma forma as pautas que logo continuariam os principais professores do século XX no que se refere ao teatro de improvisação<sup>4</sup> (ÁNGEL, 2012, p. 36).

Um desses professores é Keith Johnstone, a principal referência desta dissertação, que deu início à criação de seu sistema no estúdio de formação de atores do *Royal Court Theatre* em Londres, em 1963. A experiência nessa instituição o levou a criar e realizar espetáculos de Impro com seu grupo *Theatre Machine*, em 1967. Depois de alguns anos de trabalho, em 1972, ele se mudou para Calgary, no Canadá, onde se tornou professor da *University of Calgary*<sup>5</sup>, cidade onde fundou outro grupo, o *Loose Moose*<sup>6</sup> em 1977, e onde dá continuidade a seu trabalho ainda nos dias atuais. O *Theatre Machine* em Londres deu continuidade ao desenvolvimento da Impro, tendo Roddy Maude-Roxby como seu principal responsável (FROST; YARROW, 2007).

No Canadá, Keith Johnstone criou alguns formatos de espetáculos de Impro<sup>7</sup> que influenciaram, e continuam influenciando, a criação de outros diversos espetáculos em vários países. Um desses espetáculos é o *Theatresports*, que é composto por dois times que improvisam cenas teatrais diante do público.

Inspirado em partidas profissionais de luta livre britânicas, Teatro-esporte coloca um time de improvisadores contra o outro para ganhar pontos e aprovação do público. No início dos anos 1980, ligas de Teatro-esporte foram aparecendo em todo lugar. Hoje o Teatro-esporte e outros dois formatos competitivos criados por Keith – Gorila Teatro e Maestro Impro – são licenciados para várias ligas em todo o mundo<sup>8</sup> (DUDECK, 2013, p. 2).

Em Chicago, nos Estados Unidos, outro grupo de professores, educadores e pessoas ligadas de alguma forma ao teatro foram responsáveis pelo desenvolvimento da

---

<sup>4</sup> Tradução nossa. “La Impro tiene diversos orígenes. A finales del siglo XIX se produjeron dos experiencias fundamentales a la revaloración de la improvisación como espectáculo: “La Nueva Comedia Improvisada de Copeau y el Teatro de la Espontaneidad de Jacob Levi Moreno, quien fundó en Viena en 1921 El Teatro de la Improvisación (Stegreiftheatre) y quien más tarde orientaría sus trabajos hacia el psicodrama” (párr. 19). Tanto Copeau como Moreno supieron recuperar la importancia de la espontaneidad del actor y del desarrollo de su imaginación en la creación de escenas improvisadas ante el público y con la participación de todos. Estas experiencias, marcaron de alguna manera las pautas que luego continuarían los principales maestros del siglo XX en lo que se refiere al teatro de improvisación”.

<sup>5</sup> O convite para ser professor desta universidade foi feito pelo professor Richard Courtney (DUDECK, 2013), autor do livro “Jogo, Teatro e Pensamento” (2003).

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.loosemoose.com/contact.htm>>. Acesso em: 17 set. 2013.

<sup>7</sup> Como *Gorilla Theatre*, *Maestro Impro* e *Life Game* (DUDECK, 2013, p. 153).

<sup>8</sup> Tradução nossa. “Inspired by the British pro-wrestling matches, Theatresports pits one team of improvisers against another team for points and audience approval. By the early 1980s, Theatresports leagues were appearing everywhere. Today Theatresports and two other competitive forms created by Keith – Gorilla Theatre and Maestro Impro – are licensed to leagues all over the world”.

improvisação naquele país. Neva L. Boyd (1876-1963), socióloga e educadora, iniciou o processo com pesquisas acerca da teoria do jogo e de sua importância para a criança e o adulto (FROST; YARROW, 2007). Viola Spolin (1906-1994) trabalhou com Boyd e foi influenciada por esta experiência, como pode ser observado em seu sistema de Jogos Teatrais, conhecido e difundido no Brasil por Ingrid Koudela, dentre outros, sobretudo entre professores de teatro.

Em Chicago, por sua vez, a improvisação como espetáculo teve início com a criação do grupo *The Compass*, por Paul Sills (filho de Viola Spolin) e David Sheperd, tendo como inspiração a *commedia dell'arte*. Posteriormente, Sills criou outro grupo, o *Second City*, que alcançou popularidade nos Estados Unidos e posteriormente no mundo inteiro. A partir daí, outros grupos de improvisação surgiram em Chicago e em outras cidades dos EUA, liderados por artistas que trabalharam sobretudo com Sills e/ou Sheperd (FROST; YARROW, 2007).

O sistema de Viola Spolin marca, dessa forma, o chamado “*Chicago-style improv*”, porque segundo Frost e Yarrow (2007, p. 51) ela “foi deliberadamente a primeira a abrir o trabalho improvisacional para incluir material sugerido pelo público”<sup>9</sup>, estratégia que se repete nos espetáculos de Sills e Sheperd. Sills ainda criaria um terceiro grupo de improvisação com Spolin, o *The Game Theatre*, assim como David Sheperd criou o *ImprovOlympic*, influenciado dessa vez pelo espetáculo *Theatresports*, criado por Keith Johnstone em Calgary. A experiência em Chicago ainda nos apresenta o trabalho de Del Close, que assumiu a direção do *Second City* entre 1973 e 1981 e inventou o que é hoje conhecido como “*long form*”<sup>10</sup> (FROST; YARROW, 2007).

O pioneirismo de Paul Sills e Keith Johnstone, portanto, pode ser atribuído ao movimento artístico e cênico derivado de suas práticas com jogos e exercícios de improvisação, ainda que tenham origem em países diferentes e com conceitos e pesquisas distintas. No entanto, guardadas algumas diferenças fundamentais, os trabalhos de ambos os diretores realizados em suas práticas pedagógicas, assim como nos grupos *Loose Moose* e *Second City*, apresentam pontos em comum (DUDECK, 2007).

Outra iniciativa que também desenvolveu a Impro na década de setenta aconteceu em Montreal, no Canadá, com Robert Gravel (1944–1996). O canadense criou, com a colaboração de Yvon Leduc, em 1977, o espetáculo *Match de Improvisação*. Tal espetáculo

---

<sup>9</sup> Tradução nossa. “Was the first deliberately to open up improvisational work to include audience-suggested material”.

<sup>10</sup> “Denominação atribuída a espetáculos de impro que privilegiam a dramaturgia narrativa em detrimento da performance de jogos” (VIEIRA, 2011, p. 11).

foi concebido como um jogo, tendo como base o *hockey* no gelo, entre duas equipes de atores-improvisadores que criariam cenas inéditas diante do público.

A criação se deu, como aponta Vío (1996), por acaso, a partir de improvisações feitas livremente em um bar de Montreal, muito embora Robert Gravel e Yvon Leduc já manifestassem interesse pela improvisação, como apresenta Yvon Leduc em entrevista realizada por email, exclusivamente para esta pesquisa, em setembro de 2013:

Eu também era apaixonado pela improvisação como método de trabalho com vídeo. Nós éramos também fãs do cinema de John Cassavetes e dos western spaghetti de Sergio Leone. Nós começamos a trabalhar com a impro no teatro desde 1974 de maneira intuitiva sem conhecer de minha parte nem Viola Spolin, nem Keith Johnstone. Imagino que era a mesma coisa para Robert, pois ele nunca me falou disso durante todos esses anos de colaboração e concepção. Você sabe que os anos setenta foram realmente explosivos no plano da criação e do movimento geral para sair das estruturas tradicionais em todas as disciplinas artísticas em todo lugar do mundo.<sup>11</sup>

O sucesso do espetáculo foi grande, sendo inclusive transmitido pelo canal de televisão Rádio-Québec e, em 1982, convidado a se apresentar no Festival de Teatro de Avignon, na França<sup>12</sup>. A partir dessas apresentações, o *Match de Improvisação* foi difundido na Europa, começando pelos países francófonos, como França, Bélgica e Suíça, nos quais o espetáculo realizou uma temporada em 1983, seguido de oficinas ministradas por Robert Gravel, como conta Yvon Leduc. A partir de então, o *Match de Improvisação* se espalha por outros países na Europa e no mundo inteiro.

A influência do espetáculo na Europa é tanta que, na França, por exemplo, Robert Gravel é apontado como o principal autor relacionado à prática da Impro, segundo entrevista realizada com o improvisador francês Yann Berriet da *Compagnie d'Improvisation Crache-Texte*.

Essas três experiências, portanto, de Keith Johnstone, Paul Sills e Robert Gravel, podem ser apontadas como as precursoras da Impro no mundo. Cabe ressaltar mais uma vez que o movimento cênico que tais experiências criaram, da improvisação diante do público, não apresentou uma origem comum, muito embora tenham características muito próximas.

---

<sup>11</sup> Tradução nossa. « Moi aussi j'étais passionné par l'improvisation comme méthode de travail avec la vidéo. Nous étions aussi des fans du cinéma de John Cassavetes et des western spaghetti de Sergio Leone. On a commencé à travailler avec l'impro au théâtre des 1974 de façon intuitive sans connaître pour moi ni Viola Spolin ou Keith Johnstone. Je présume qu'il en était de même pour Robert car il ne m'en a jamais parlé pendant toutes ces années de collaboration et de conception. Tu sais que les années 70 étaient vraiment éclatées sur le plan de la création et du mouvement général pour sortir des cadres traditionnels dans toutes les disciplines artistiques partout dans le monde ».

<sup>12</sup> Disponível em :<<http://match.impro.free.fr/match-impro-historique.html>>. Acesso em: 17 set. 2013.

Por outro lado, o processo de formação de improvisadores entre esses autores apresenta algumas diferenças importantes, apesar de também apresentarem pontos similares.

Com relação ao uso da terminologia Impro, deve-se observar que nos Estados Unidos o termo usado para designar a improvisação como espetáculo, praticada pelo *Second City* e os grupos então decorrentes, é *Improv* e não Impro. Apesar disso, é difícil identificar se os norte-americanos utilizam *Improv* apenas como sinônimo de Impro ou também como abreviatura de *improvisation*, o que implicaria num termo mais genérico que o termo Impro. Segundo a definição de Omar Argentino Galván (2013, p. 25) não haveria distinção entre tais termos, para ele “a técnica que faz do ato mesmo de improvisar, um feito artístico ou de divertimento, é mundialmente conhecida como Impro ou Improv.”<sup>13</sup>

Viola Spolin e Del Close são os expoentes máximos para quem faz Improv; Keith Johnstone e o Match de Improvisação foram e são os referentes mais importantes para o mundo Impro. Não poderíamos falar de duas técnicas, sim de duas escolas com filosofias similares, mas não idênticas. Ainda que as diferenças residam mais na forma que no fundo, Keith Johnstone, em uma oficina (Calgary, 2011), chegou a afirmar, radicalmente, que “dizer Impro ou Improv é toda uma declaração de princípios”.<sup>14</sup> (GALVÁN, 2013, p. 277)

A Impro nos países de língua espanhola, tal qual Espanha e México, também acompanhou a tendência dos demais países, sendo desenvolvida por meio de espetáculos distintos, tendo como foco o *Match de Improvisação* pela sua difusão na Europa a partir da França.

Na América Latina, a Argentina foi a pioneira desde que em 1987, Claude Bazin colocara as bases para o que seria o primeiro *Match de Impro*, depois de ter trabalhado com a Liga de Improvisação Francesa (ÁNGEL, 2012). Os improvisadores argentinos trabalham, portanto, desde as décadas de 1980/1990 com a Impro, consolidando a linguagem em seu país (HÉRCULES, 2011).

Na Colômbia, Rigoberto Giraldo começou a ministrar cursos de improvisação na década de 90 depois de ter trabalhado com a Liga Italiana de Improvisação. Dessa maneira, o diretor contribuiu para a formação do grupo mais antigo e mais importante da Colômbia, a companhia *La Gata Impro* (ÁNGEL, 2012).

---

<sup>13</sup> Tradução nossa. “La técnica que hace del acto mismo de improvisar, un hecho artístico o de divertimento, es mundialmente conocida como Impro o Improv”.

<sup>14</sup> Tradução nossa. “Viola Spolin y Del Close son los máximos expoentes para quienes hacen Improv; Keith Johnstone y el Match de Improvisación fueron o son los referentes más importantes para el mundo Impro. No podríamos hablar de dos técnicas, sí de dos escuelas con filosofías similares mas no idénticas. Aunque las diferencias residen más en la forma que en el fondo, Keith Johnstone, en un taller (Calgary, 2011), llegó a afirmar, radical, que « decir Impro o Improv es toda una declaración de principios”.

A partir de 2003 no Peru, Costa Rica, Porto Rico, Equador e Brasil, começaram a surgir equipes de improvisação que hoje em dia tem grandes montagens [...]. Na atualidade os grupos mais reconhecidos na América Latina são: *Complot Escena* e a *LIMI no México*; *Jogando no Quintal*, *Barbixas de Humor* e *Uma Companhia no Brasil*; *Colectivo Mamut* e *Los Pleimóvil* no Chile; *Improcrash*, *Mosquito*, *Improvisa2*, *Global Impro*, *Osqui Guzmán*, *Gonzalo Rodolico* e *Marcelo Savignone* na Argentina; *Pataclown* e *Ketó Impro* no Perú; *Impronta Teatro* no Uruguai; *Fantoche Teatro* no Ecuador; *La Gata Impro* e *Acción Impro* na Colombia. Além de ligas de Porto Rico, Costa Rica e Venezuela<sup>15</sup> (ÁNGEL, 2012, p. 40, grifo do autor).

Percebe-se pelo número de grupos, a abrangência alcançada pela Impro na América Latina, com destaque para a Argentina. A seguir, apresentamos o percurso e o estado atual da Impro no Brasil.

## 1.2 A Impro no Brasil

A Impro no Brasil, sobretudo pelo seu surgimento tardio contando praticamente trinta anos desde as primeiras experiências com a Impro em Londres, congrega em grande parte as três referências mundiais de Impro apresentadas anteriormente. No entanto, para os improvisadores e pesquisadores brasileiros de Impro, Keith Johnstone e o *Match de Improvisação* são as principais referências, como se pode perceber pelas respostas aos questionários enviados aos grupos brasileiros de Impro, como parte da pesquisa desta dissertação<sup>16</sup>. Viola Spolin, por outro lado, é nacionalmente conhecida e a principal referência para o trabalho com a improvisação no teatro em âmbito geral, sobretudo no campo da pedagogia teatral, com pouca associação à Impro. Na prática, no entanto, as fronteiras são mais diluídas e essas referências se misturam.

A difusão da Impro no Brasil passa pela história de profissionais da área teatral que conheceram e aprenderam sobre Impro fora do Brasil: “Gabriela Duvivier, Mariana

---

<sup>15</sup> Tradução nossa. “A partir del año 2003 en Perú, Costa Rica, Puerto Rico, Ecuador y Brasil, comenzaron a surgir equipos de improvisación que hoy en día tienen grandes montajes [...]. En la actualidad los grupos más reconocidos en Latinoamérica son: *Complot Escena* y la *LIMI en México*; *Jogando no Quintal*, *Barbixas de Humor* y *Uma Companhia* en Brasil; *Colectivo Mamut* y *Los Pleimóvil* en Chile; *Improcrash*, *Mosquito*, *Improvisa2*, *Global Impro*, *Osqui Guzmán*, *Gonzalo Rodolico* y *Marcelo Savignone* en Argentina; *Pataclown* y *Ketó Impro* en Perú; *Impronta Teatro* en Uruguay; *Fantoche Teatro* en Ecuador; *La Gata Impro* y *Acción Impro* en Colombia. Además de las ligas de Puerto Rico, Costa Rica y Venezuela”.

<sup>16</sup> A seguir apresentaremos outros aspectos sobre a Impro no Brasil que puderam ser percebidos pelas respostas aos questionários.



Muniz, Pita Belli e Vera Achatkin que contribuíram na formação de grupos e começaram a trabalhar os fundamentos da obra de Keith Johnstone no país.” (HÉRCULES, 2011, p. 43).

Gabriela Duvivier<sup>17</sup> teve a oportunidade de conhecer o trabalho de Keith Johnstone quando ele era praticamente desconhecido no Brasil. Depois de fazer um curso com o próprio Keith Johnstone no Canadá, Gabriela voltou ao Rio de Janeiro disposta a compartilhar suas experiências e aprendizados no país. Por isso, se tornou a propulsora da Impro no Rio de Janeiro, uma vez que ministrou os primeiros cursos e oficinas de Impro na cidade, em 2003, com os atores que formariam o *Teatro do Nada*, grupo que destacaremos adiante.

Mariana de Lima e Muniz conheceu a Impro na Espanha e difundiu sua experiência com a Impro e sua pesquisa de doutorado sobre a *improvisação como espetáculo* em Minas Gerais, mais especificamente em Belo Horizonte.

Indo para Madrid em 1999, eu fiz um curso de *Commedia dell'Arte* em uma escola chamada Assura. [...] nessa escola haviam grupos de improvisação, de Impro, que faziam *Match de Improvisação* e que tinham sido formados pelo Santiago Sanchez, que era o diretor do *Imprebis* e que tinha encontrado a improvisação em Paris, por meio do Michel Lopez.<sup>18</sup>

Entre as primeiras referências da Impro no mundo, Mariana Muniz teve contato com duas delas na Espanha, a obra de Keith Johnstone e o espetáculo *Match de Improvisação*. Em 2006, no Brasil, Mariana propôs o treinamento de Impro e a montagem do espetáculo *Match de Improvisação* para a conclusão do Curso de Teatro do *Centro de Formação Artística* (CEFAR) da Fundação Clóvis Salgado. O espetáculo estreou em dezembro desse mesmo ano e foi o primeiro espetáculo de Impro apresentado em Belo Horizonte.

Vera Cecília Achatkin<sup>19</sup>, por outro lado, teve o primeiro contato com a Impro por meio de um programa de televisão sueco, enquanto estava na Dinamarca em 1986. Posteriormente, em 1988, pôde assistir a um festival escandinavo de *Teatro-esporte*, teve contato nessa ocasião com o livro *Impro* de Keith Johnstone e, desde então, passou a dedicar suas pesquisas práticas e teóricas a esse espetáculo criado pelo autor inglês (ACHATKIN, 2005).

---

<sup>17</sup> Gabriela Duvivier é atriz, bailarina, professora de improvisação teatral e da *Técnica de Alexander*.

<sup>18</sup> Mariana de Lima e Muniz é atriz, diretora, improvisadora, professora titular da Escola de Belas Artes da UFMG e orientadora desse trabalho. Entrevista realizada para essa pesquisa em 12 de agosto de 2013.

<sup>19</sup> Vera Cecília Achatkin é Doutora e Mestre em Teoria e Prática do Teatro pela ECA-USP, onde também se graduou como atriz. Foi professora da PUC-SP, durante 14 anos, e desde 2010 é professora da Faculdade de Artes Plásticas, da FAAP – SP.

Somente em 1995, depois de articular projetos teatrais entre Europa e Brasil no começo da década de 1990, Vera voltou a se fixar no Brasil. Em 1996 começou a articular os treinos para as apresentações de Teatro-esporte no país. Foram oito meses de ensaios diários até a primeira apresentação, em 1997 (HÉRCULES, 2011, p. 48).

Segundo Achatkin (2010, p. 17), foi dessa forma que se deu a primeira apresentação de um espetáculo de Impro no Brasil: “O Teatro-Esporte estreou, em São Paulo, em 04 de abril de 1997, no Teatro Alceu de Amoroso Lima”. A partir daí, Vera influenciou indiretamente a criação de grupos de Impro, fez sua dissertação de mestrado e tese de doutorado sobre o tema e foi a primeira brasileira licenciada pelo *International Theatresports Institute* para realizar os formatos de espetáculos criados por Keith Johnstone no Brasil.

Por fim, Pita Belli teve contato com a Impro inicialmente por meio do livro de Keith Johnstone, *Impro – Improvisación y el teatro*, na tradução feita para o espanhol e publicada pela editora *Cuatro Vientos* do Chile pela primeira vez em 1990. Pita começou a se aproximar da improvisação teatral em 1993 quando fundou, com Mauro Zanata, uma escola de formação de atores em Curitiba, e ficou responsável pelos cursos de improvisação.

Quando eu comecei com o Johnstone, no Brasil não tinha ninguém que eu conhecesse que trabalhava com as técnicas dele. Inclusive esse livro Impro nem existe no Brasil, eu trouxe uma vez que eu fui a Buenos Aires, embora seja uma edição chilena. E aí eu comecei a ver outras pessoas trabalhando com isso, até que hoje em dia, o Brasil todo conhece.<sup>20</sup>

Após ter contato com o livro de Keith Johnstone, a professora começou a experimentar suas propostas em sala de aula. Em 1997, quando começou a dar aulas na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Pita aprofundou o estudo teórico sobre a Impro e dirigiu, mais adiante, um espetáculo de improvisação chamado *Fãs de Impro*.

Essas primeiras experiências da Impro no Brasil comprovam, portanto, a forte influência da obra de Keith Johnstone no panorama da Impro brasileira. Essa comprovação também pode ser feita por meio da pesquisa realizada junto aos grupos brasileiros de Impro, dos quais mais de 70% identificam o autor britânico como uma das referências para a prática do grupo.

---

<sup>20</sup> Pita Belli é professora da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Coordenadora do Festival Internacional Universitário de Blumenau e pesquisadora de Impro. Entrevista realizada para essa pesquisa no dia 26 de agosto de 2013.

Uma influência importante para a Impro no Brasil foi “a popularização de alguns programas veiculados na TV a cabo e disponíveis na internet, como o *Whose Line Is It Anyway?*<sup>21</sup> (provavelmente o mais popular de todos)” (HÉRCULES, 2011, p. 42).

Outro aspecto importante para a difusão e formação de improvisadores foi a vinda de atores e professores de Impro estrangeiros para ao Brasil<sup>22</sup>. Esses profissionais ministraram cursos, oficinas ou mesmo permaneceram por aqui um tempo maior, potencializando o aprendizado e a troca de conceitos, práticas, exercícios e etc. Nesse sentido, se destacam os festivais internacionais de improvisação, os quais desempenham papel fundamental ao permitirem a troca entre grupos de Impro de diversos países, além de trazerem convidados para ministrar oficinas, como será detalhado adiante.

### 1.2.1 Os grupos de Impro

Atualmente, segundo o levantamento de dados feito para esta pesquisa por meio de questionários enviados aos grupos, o Brasil conta com 32 grupos de Impro<sup>23</sup>, como mostra a listagem a seguir, presente na tabela 1.

Dentre esses 32 grupos, 27 responderam os questionários enviados, sendo que nem todos apresentaram respostas completas para todas as questões, como a faixa de idade de seus improvisadores, por exemplo. A amostra de dados, no entanto, parece suficiente para traçar um perfil dos grupos e improvisadores brasileiros como será analisado a seguir.

---

<sup>21</sup> Programa televisivo no qual os atores realizam jogos de improvisação (de natureza cômica). *Whose Line* surgiu na Inglaterra em 1988 e foi inicialmente exibido no Channel 4 até o ano de 2006. Depois o programa passou a ser exibido pela ABC Family e também passou a ter uma versão norte-americana. Segundo Dudeck (2013) o Teatro-esporte de Keith Johnstone foi a inspiração para o surgimento deste programa.

<sup>22</sup> Como, por exemplo, os canadenses Frank Totino e Shanw Kinley, do *Loose Moose*, grupo formado por Keith Johnstone; o colombiano Gustavo Miranda Ángel, do grupo *Acción Impro*; o chileno Sergio Dominguez, do grupo *Colectivo Teatral Mamut*; dentre outros (HÉRCULES, 2011).

<sup>23</sup> Definição que abarca grupos de teatro que fazem apenas Impro e grupos que possuem espetáculos de Impro em seu repertório.

	Grupo de Impro	Ano de Fundação	Cidade	Região
1	Antropofocus***	2000	Curitiba - PR	Sul
2	Companhia do Quintal	2001	São Paulo – SP	Sudeste
3	Teatro do Nada	2004	Rio de Janeiro – RJ	Sudeste
4	Imprópria Cia. Teatral**	2006	Ouro Preto – MG/São Paulo - SP	Sudeste
5	UMA Companhia	2006	Belo Horizonte – MG	Sudeste
6	Grupo Protótipo	2007	São Paulo – SP	Sudeste
7	Alcateia	2008	Rio de Janeiro – RJ	Sudeste
8	Baby Pedra e o Alicate	2008	Rio de Janeiro – RJ	Sudeste
9	Avacalhados Impro	2009	Rio de Janeiro – RJ	Sudeste
10	Cia. Marccão Freire	2009	Curitiba - PR	Sul
11	Cincomédias	2009	Santo André – SP	Sudeste
12	Fãs de Teatro	2009	Blumenau – SC	Sul
13	Os Embromation	2009	Recife - PE	Nordeste
14	Game Over	2010	Belém - PA	Norte
15	Impronozes	2010	São Paulo – SP	Sudeste
16	Improtempo	2010	Rio de Janeiro – RJ	Sudeste
17	Cachorrada Impro Clube	2011	Rio de Janeiro – RJ	Sudeste
18	Grupo Boca Apimentada	2011	Itajaí – SC	Sul
19	Impro.Ato	2011	Brasília - DF	Centro-Oeste
20	Improbar	2011	Belo Horizonte – MG	Sudeste
21	ImproColetivo	2011	Belo Horizonte – MG	Sudeste
22	Incenicamente Sânicos	2011	Montes Claros - MG	Sudeste
23	Noite de Improviso	2011	São Paulo – SP	Sudeste
24	Éramos 6	2012	Rio de Janeiro – RJ	Sudeste
25	Frangos de Makumba	2012	Rio de Janeiro – RJ	Sudeste
26	Os Inseguros	2012	Belo Horizonte - MG	Sudeste
27	Impróprios	2013	São João del-Rei - MG	Sudeste
28	Armacena*		Rio de Janeiro – RJ	Sudeste
29	Cia. Barbixas de Humor*		São Paulo – SP	Sudeste
30	Cia. de Comédia Setebelos*		Brasília - DF	Centro-Oeste
31	Sustentáculos*		São Paulo – SP	Sudeste
32	Terezinhas Improviso*		São Paulo – SP	Sudeste

Tabela 1 - Grupos de Impro brasileiros – Levantamento feito nos meses de outubro e novembro de 2013

\* Grupos que não responderam ao questionário enviado.

\*\*A companhia foi criada em Ouro Preto (MG) e depois de alguns anos de trabalho se mudou para São Paulo (SP).

\*\*\*Este grupo só começou a trabalhar espetáculos de Impro em 2011.

Entre esses grupos, aproximadamente 77,7% foram criados a partir de 2008, o que demonstra o recente crescimento da Impro no Brasil nos cinco últimos anos. Os grupos um pouco mais antigos, formados em início e meados dos anos 2000, como a *Companhia do Quintal*, o *Teatro do Nada* e a *UMA Companhia*, possuem, portanto, uma trajetória mais consolidada e são, em sua maioria, a influência principal para a formação de outros grupos de Impro.

Outro aspecto que deve ser observado é a concentração dos grupos de Impro na região sudeste como mostra o gráfico a seguir.

## Grupos de Impro por região

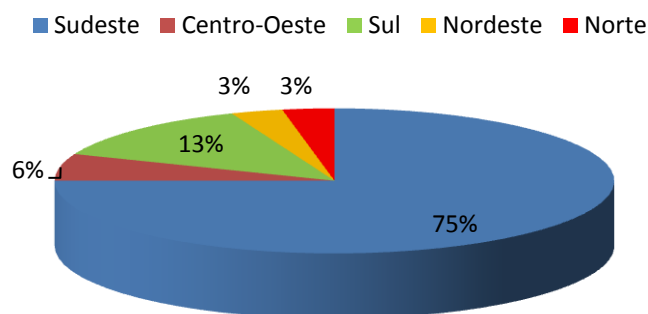


Gráfico 1 - Grupos de Impro por região do Brasil

Os grupos em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro totalizam 75% dos grupos de Impro brasileiros, o que demonstra o quanto a Impro ainda é pouco difundida e praticada em outras regiões do Brasil. Nas regiões norte e nordeste foram encontrados apenas um grupo de Impro em cada uma<sup>24</sup> e na região Centro-Oeste foram encontrados apenas dois grupos no Distrito Federal. Se quantificarmos em termos de estados brasileiros será possível perceber ainda mais a discrepância e a ausência de grupos nas regiões norte, sul, centro-oeste e nordeste.

Por outro lado, quando perguntado aos grupos em quais cidades do Brasil eles já se apresentaram, o panorama das cidades visitadas e que puderam ao menos assistir um ou mais espetáculos de Impro já engloba de forma mais abrangente todas as regiões do país, diversas capitais e estados. Nesse sentido, se destaca o FIMPRO (Festival de Improvisação Teatral)<sup>25</sup>, sobretudo a edição 2013, que promoveu apresentações em capitais brasileiras do norte, nordeste e sudeste. Além dos festivais, as turnês nacionais realizadas pelos próprios grupos como é o caso da *UMA Companhia* (2012) e da *Companhia do Quintal* (2009 e 2010), também contribuem de forma significativa para as apresentações de espetáculos de Impro em outras regiões do Brasil, inclusive em cidades do interior.

<sup>24</sup> Em 2013, o FIMPRO (Festival de Improvisação Teatral) contou com a participação da Cia. de Dança Waldete Brito de Belém do Pará. No entanto, como se trata de uma companhia de dança, esse grupo que trabalha com improvisação como espetáculo em dança não entrou em nossas estatísticas.

<sup>25</sup> O FIMPRO é um festival que tem por objetivo difundir a Impro no Brasil por meio de oficinas e apresentações de espetáculos de companhias nacionais e internacionais. Seu surgimento e coordenação acontecem em Belo Horizonte por meio da professora Mariana de Lima e Muniz e da UMA Companhia, como será apresentado adiante.

Outra característica dos grupos de Impro que pode ser observada diz respeito à faixa etária dos improvisadores pertencentes a esses grupos. A maior parte deles, 68,9%, pertence à faixa etária entre 24 e 33 anos, como pode ser observado no gráfico a seguir.

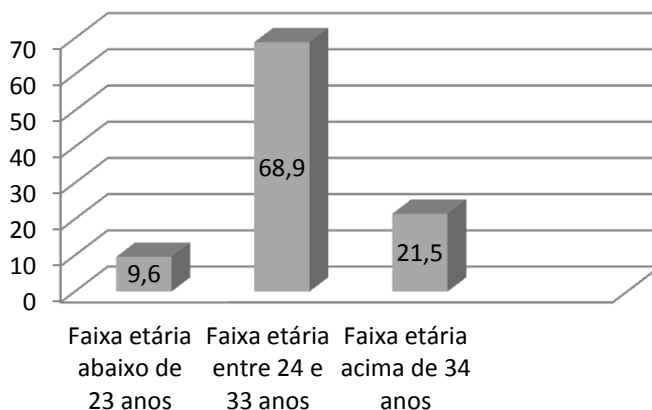


Gráfico 2 – Faixa etária dos improvisadores brasileiros em %

É importante ressaltar que essa pesquisa foi feita apenas com aqueles que se declaram integrantes de um grupo de Impro. Sabe-se que muitos improvisadores não pertencem a um grupo formal, entretanto trabalham em espetáculos de improvisação, o que infelizmente não pôde ser aferido por esta pesquisa. De qualquer maneira, a amostra de mais de noventa improvisadores, que declaram pertencer a um grupo específico, oferece um panorama do perfil dos improvisadores brasileiros.

O primeiro grupo que se destaca entre os grupos de Impro brasileiros é a *Companhia do Quintal*. O espetáculo *Jogando no Quintal*, apesar das experiências de Vera Achatkin em 1997, foi citado nas entrevistas realizadas para essa pesquisa<sup>26</sup> como o primeiro espetáculo de Impro apresentado no Brasil no ano de 2002. Criado por César Gouvêa e Márcio Ballas, o espetáculo é uma disputa entre dois times, em uma estrutura semelhante ao *Match de Improvisação* no qual a improvisação é o meio utilizado para a competição entre os times que buscam ganhar o ponto do público e a partida como um todo, com a diferença fundamental de que os jogadores são palhaços.

A referência inicial para o trabalho, que seria apresentado pela primeira vez no quintal da casa de César Gouvêa, veio da França, quando Márcio Ballas esteve em Paris e assistiu a um jogo da Liga Francesa de Improvisação.

<sup>26</sup> Com Mariana de Lima e Muniz e Pita Belli.

Vi um espetáculo de Impro na França quando fui estudar teatro lá em 1999. Gostei muito, mas pensei que era impossível fazê-lo. (...) Quando cheguei no Brasil contei (o que havia visto na França) ao meu amigo **César Gouvêa**. Então começamos a investigar **a mistura do clown e a Impro**<sup>27</sup> (BALLAS, 2012, p. 06, grifo do autor).

O processo de formação do grupo em Impro contou com a colaboração de Mariana de Lima e Muniz e de Ricardo Behrens<sup>28</sup> em 2006 e 2007. Behrens também tinha referências práticas de trabalho com o *Match de Improvisação* por meio da *Ligue Nationale d'Improvisation* do Canadá (LNI), ao mesmo tempo em que conhecia e estudava Impro a partir do livro homônimo de Keith Johnstone. Muniz e Behrens trabalharam junto ao *Jogando no Quintal* difundindo, portanto, os conceitos da obra de Johnstone e os princípios do *Match* (HÉRCULES, 2011).

A *Companhia do Quintal* também se destaca no cenário brasileiro pelos contatos que teve com diversos grupos de Impro estrangeiros estabelecendo uma relação de troca e compartilhamento de experiências e parcerias. Os principais grupos e artistas com os quais esta companhia teve contato foram, segundo Hércules (2011): *Acción Impro* (Colômbia), *Colectivo Teatral Mamut* (Chile), *Liga Profesional de Improvisación – LPI* (Argentina), *Complot/Escena* (México), Omar Argentino Galván (Argentina), Marcelo Savignone (Argentina) e Frank Totino, do *Loose Moose* (Canadá). A relação com esses grupos se deu, sobretudo, pela realização do Festival de Improvisação, organizado pela *Companhia do Quintal* em 2008 e 2009, e pelo FIMPRO nas edições de 2008, 2011 e 2013.

Após a estreia e sucesso do *Jogando no Quintal*, o grupo passou a investigar outras linguagens de Impro e a criar outros espetáculos, sobretudo de formato longo, contribuindo assim para uma investigação efetiva no campo da dramaturgia, da encenação e da atuação na Impro.

A Cia. do Quintal pode ser vista atualmente como um trabalho que tem o *Jogando no Quintal* como eixo central e núcleos que se desdobraram a partir desta experiência, aprofundando a pesquisa sobre palhaço e comicidade e/ou o estudo da *impro*. Desde 2008 apareceram novos projetos como *Caleidoscópio*, espetáculo de *impro* com quatro atores da Cia. do Quintal (Márcio Ballas, Rhena Faria, Marco Gonçalves e Allan Benatti) e mais um músico convidado (Cristiano Meirelles), que tem por objetivo desenvolver improvisações em *long form* (longo formato). *Caleidoscópio* e *Sobre Nós*, da Uma Companhia de Belo Horizonte, são os trabalhos pioneiros no formato de longa duração no país. (HÉRCULES, 2011, p. 79)

---

<sup>27</sup> Tradução nossa. “Ví un espectáculo de impro en Francia quando fui estudar teatro allá en 1999. Me encantó, pero pensé que era imposible hacerlo. (...) Cuando llegué a Brasil le conté (lo que había visto en Francia) à mi amigo **Cesar Gouvea**. Entonces comenzamos a investigar **la mezcla del clown y la impro**”.

<sup>28</sup> Improvisador argentino, fundador e diretor da Liga de Profissional de Improvisação Internacional (LPI).

Por esses motivos a *Companhia do Quintal* se tornou referência de Impro no Brasil, influenciando a formação de diversos outros grupos em São Paulo, também pela sua atuação em termos de pedagogia da Impro, como será discutido adiante. Esse grupo também integrou uma das primeiras experiências da Impro na televisão aberta brasileira no programa *É tudo improvisado* (2010), apresentado por Márcio Ballas, e com elenco de improvisadores da *Companhia do Quintal*, do grupo *As Olívias* e da *Companhia Barbixas de Humor*.

A *Companhia Barbixas de Humor*, por sua vez, formada pelos atores Anderson Bizzocchi, Elídio Sanna e Daniel Nascimento se tornou o grupo de Impro mais conhecido no Brasil a partir do sucesso do espetáculo *Improvável*. Esse espetáculo se diferencia de outras experiências com a Impro no Brasil uma vez que “o trabalho dos *Barbixas* parte de uma escola de humoristas. A construção das cenas do grupo está focada nas tiradas cômicas rápidas e de efeito” (HÉRCULES, 2011, p. 66).

A difusão do grupo e seu conhecimento em nível nacional podem ser percebidos pelo número de acessos aos vídeos do espetáculo *Improvável* no canal de vídeos da internet *You Tube*, que começaram a ser postados em 2008. Em dezembro de 2012 o canal de acessos do grupo no *You Tube* atingiu a marca de 300 milhões de acessos, sendo que esse número cresce constantemente.<sup>29</sup>

É importante ressaltar que os grupos de Impro trabalham, geralmente, com muitos parceiros e que os *Barbixas*, por exemplo, são três integrantes que recebem diversos improvisadores em seus espetáculos constantemente. O mesmo acontece com a *Cia. do Quintal* e com os demais grupos de Impro que serão citados posteriormente. A *Companhia Barbixas de Humor* também integrou o elenco do primeiro programa de TV de Impro no Brasil, o *Quinta Categoria*, apresentando no canal *MTV* pela primeira vez em 2008.

Outro grupo que se destaca no cenário nacional é o *Teatro do Nada*, formado no Rio de Janeiro, em 2003, sendo que a estreia do seu primeiro espetáculo aconteceu em 2004. Como apresentado anteriormente, a formação do grupo se deu a partir de um treino com a atriz Gabriela Duvivier que durou cerca de oito meses (HÉRCULES, 2011). Atualmente com quatro integrantes, o *Teatro do Nada* já realizou seis espetáculos de Impro, sendo eles: *Teatro do Nada* (2004); *Nada Contra* (2006); *Impro Night* (2009); *Improzap* (2008); *Dois é Bom* (2009); e *Segredos* (2010).

Além dos espetáculos, o grupo participou do *Mundial ImproCHILE 2008*, em Santiago do Chile e do IV ENIMPRO, *Encuentro Internacional de Improvisación* em San

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://barbixas.com.br/blog/>>. Acesso em: 08 nov. 2013.



José na Costa Rica em 2012. Ressalta-se essas experiências pelo fato de as mesmas se constituírem como parte da formação artística do grupo que passa a reverberar em seus espetáculos.

O Rio de Janeiro também abriga outro grupo cuja iniciativa promove a Impro no Brasil, a *Companhia de Teatro Contemporâneo*. Essa companhia promove desde 2005 o *Campeonato Carioca de Improvisação* e desde 2009 o *Campeonato Brasileiro de Improvisação*. Essas duas iniciativas movimentaram a cena da Impro no Rio de Janeiro contribuindo para a criação de novos grupos de Impro na cidade. A *Companhia de Teatro Contemporâneo* criou em 2010 um subgrupo dentro da companhia que se dedica exclusivamente ao improviso, o *Improtempo*.

Em Minas Gerais, o primeiro espetáculo de Impro a estrear no estado foi o *Match de Improvisação*, em 2006, dirigido por Mariana de Lima e Muniz. Depois da estreia e de uma temporada de sucesso, o elenco do espetáculo juntamente com a diretora fundaram a *Liga Profissional de Improvisação de Belo Horizonte (LPI-BH)*. A formação e constituição dessa liga foi feita em parceria com Ricardo Behrens da *Liga Profissional de Improvisação (LPI)* da Argentina.

Além do *Match de Improvisação*, o grupo estreou em 2008, o espetáculo de longo formato *Sobre Nós*, também com direção de Mariana de Lima e Muniz. Depois de reformulações do grupo em 2008/2009 com a saída de alguns integrantes, o grupo se reestrutura e passa a se chamar *UMA Companhia*, como consta no site do grupo:

A Liga Profissional de Improvisação de Belo Horizonte agora é **uma companhia**. O mote do antigo nome, apropriado ao universo do primeiro espetáculo, transformou-se com o tempo. Das bases do trabalho improvisacional permanece viva a essência. A valorização máxima do momento único do encontro entre atores e público levou ao novo nome, **uma companhia**. **Grifo do autor.**<sup>30</sup>

A partir daí o grupo estreou mais dois espetáculos, *Dos Gardenias Social Club* (2010) e *Improcedente* (2011), ambos com direção de Débora Vieira. A *UMA Companhia* possui atualmente cinco integrantes e vários improvisadores parceiros que também trabalham em seus espetáculos.

Outro aspecto que também foi importante para a *UMA Companhia*, assim como para a *Cia. do Quintal*, foi o contato com improvisadores estrangeiros. A companhia realizou em 2007 o *Encontro de Impro*, trazendo o grupo espanhol *Impromadrid* ao Brasil. Em 2011, promoveu o *Encontro Brasil – México de Impro*, tendo como convidado o grupo

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://umacompanhia.wordpress.com/2009/09/>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

*Complot/Escena*. Em 2008, correalizou o *Festival Internacional de Improvisação Teatral (FIMPRO)*, e integrou a curadoria do mesmo festival em 2011 e 2013, com participação de grupos e artistas de diversos países, como Argentina, Chile, Colômbia, Espanha e México, além de grupos nacionais.

Além dessas trocas a *UMA Companhia* participou em 2010 do *Mundial Impro Chile 2010*, promovido pela companhia *Los Pleimovil*, em Santiago, e em 2012 da *Coup du Monde d'Impro*, promovida pela *Compagnie Crache-Texte*, em Nancy, na França.

Em 2012 e 2013, a *UMA Companhia* realizou duas edições do *Campeonato Mineiro de Impro!*, em uma competição que mescla elementos do *Match de Improvisação* e do *Teatro-esporte* com equipes iniciantes e profissionais de Impro de Minas Gerais, fortalecendo o cenário mineiro e incentivando a criação de novos grupos de Impro.

Uma característica interessante do grupo é a pesquisa acadêmica e teórica realizada pelos membros da *UMA* na UFMG por meio de monografias de conclusão de curso e mestrados sobre Impro, o que contribui também para a difusão da Impro em âmbito acadêmico. A criação e manutenção da *UMA Escola*, na qual os integrantes ministram cursos de Impro, também promove a difusão da Impro como será analisado adiante.

Pela consistência de seu trabalho com improvisação, por fomentar a cena da impro com a realização de um dos festivais mais importantes de improvisação e no desenvolvimento de cursos regulares na cidade de Belo Horizonte, pode-se considerar a Uma Companhia como uma das principais referências em impro no país. (HÉRCULES, 2011, p. 56)

Além da *UMA Companhia*, Minas Gerais teve na cidade de Ouro Preto a fundação da *Imprópria Cia. Teatral*<sup>31</sup> em 2006, atualmente sediada em São Paulo, e possui outros dois grupos de Impro no interior, a companhia *Incenicamente Sânicos* em Montes Claros, fundada em 2011, e o grupo *Impróprios* em São João del-Rei, fundado em 2013.

No Sul do país, em Blumenau, Pita Belli, além do trabalho na FURB, fundou o grupo *Fãs de Teatro*, que tem espetáculos com momentos de improvisação e um espetáculo de jogos dedicado inteiramente à Impro o *Fãs de Impro*. Ainda no Sul, em Curitiba, a *Cia. Marccão Freire* trabalha desde 2009 apresentando espetáculos e ministrando oficinas de Impro. O cenário da Impro no Sul é modesto, com apenas quatro grupos no total. Além dos dois já citados, completam o quadro o grupo *Antropofocus* de Curitiba, que apesar de ser mais

---

<sup>31</sup> A *Imprópria* foi fundada com a consultoria artística de Mariana de Lima e Muniz.

antigo começou a praticar Impro em 2011, e a *Cia. Boca Apimentada* de Itajaí, em Santa Catarina, que iniciou suas atividades em 2011 também.

No Recife, o grupo *Os Embromation*, formado em 2009, é o único representante da região nordeste<sup>32</sup>. O grupo tem como característica receber muitos convidados de grupos do Rio de Janeiro e de São Paulo para se apresentarem como parceiros nos seus espetáculos. A *UMA Companhia* também já se apresentou em Recife, com o espetáculo *Dos Gardenias Social Club*, estabelecendo contato direto com o grupo pernambucano. Infelizmente não é possível aferir em quais cidades do nordeste o grupo já se apresentou uma vez que o mesmo não respondeu ao questionário enviado sobre esta pesquisa.

Em Belém, no Pará, o *Game Over*, fundado em 2010, é o único grupo de Impro da região norte. O espetáculo *Game Over – Jogos de Improviso* estreou, no entanto, em 2012, com uma estrutura próxima dos formatos curtos difundidos pela televisão e por canais de outros grupos de Impro no *You Tube*. O grupo se destaca por já ter se apresentado também em Macapá (Amapá) e Boa Vista (Roraima), outros dois estados da região norte, proporcionando a difusão da Impro nessas cidades. Esse grupo teve um contato curto por meio de uma oficina com a *UMA Companhia*, de Belo Horizonte, por meio do FIMPRO em 2013.

No Centro-Oeste, mais precisamente em Brasília, o espetáculo “*Qual é o seu pedido?*” dos atores Edson Duavy e Fernando Booyou foi o primeiro de Impro na cidade apresentado em 2001 em um bar. Segundo Edson Duavy<sup>33</sup>, esse espetáculo foi remontado e estreou em um teatro em 2004, com elenco formado pelos dois integrantes iniciais e outros atores que foram convidados a partir de cursos de Impro ministrados por Edson. Esse espetáculo ficou em cartaz até 2011 pela *Companhia de Comédia Anônimos da Silva* e atualmente é espetáculo de repertório da *Cia. de Comédia Setebelos*.

Outro grupo de Brasília é o *Impro.Ato* que foi formado como um grupo de estudos sobre Impro para o projeto de Mestrado de Luana Proença (2013), que integrava o elenco do “*Qual é o seu pedido?*”. Após a finalização da dissertação, o grupo dá sequência a suas atividades com o espetáculo *Linha Vermelha*, um *long form* dirigido por Edson Duavy.

É importante destacar também que, como já sinalizado anteriormente, a prática da Impro não se estrutura apenas em grupos. Existem muitos improvisadores que trabalham como parceiros dos grupos de improviso e outros tantos que não tem um grupo fixo, mas que possuem um espetáculo de Impro e se apresentam ainda hoje com muita frequência.

---

<sup>32</sup> Durante a pesquisa tentamos encontrar outros grupos na região, mas não soubemos da existência de nenhum outro.

<sup>33</sup> Entrevista realizada para essa pesquisa em 07 de novembro de 2013.

O *Z.É. Zenas Emprovisadas* é um desses casos, sendo um dos espetáculos de Impro mais conhecidos no Brasil e que não levou à formação de um grupo, apesar do sucesso alcançado. Esse espetáculo estreou em 2003, no Rio de Janeiro, dirigido por Fernando Caruso e tendo no elenco o próprio Fernando Caruso, juntamente com Gregório Duvivier, Marcelo Adnet e Rafael Queiroga. Segundo a sinopse do espetáculo, em cartaz em novembro de 2013<sup>34</sup>, o *Z.É.* ganhou o Prêmio Shell de teatro em 2005 e já foi assistido por mais de 150 mil pessoas. Outro espetáculo isolado é o *Finalmente Juntos*<sup>35</sup>, estreado em agosto de 2013 em São Paulo e com direção geral de Bruno Motta. Infelizmente esta pesquisa não conseguiu investigar com amplitude a existência de espetáculos de Impro como esses, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro, onde aparecem possivelmente com mais constância.

De qualquer forma, as experiências da quase totalidade desses grupos e espetáculos apontam para uma característica importante que foi a ênfase em espetáculos de jogos de Impro e o trabalho com a comicidade em formatos curtos. A formação em Impro parece se dar, em muitos grupos, de maneira intuitiva, tendo como base os espetáculos reconhecidos pela mídia e os vídeos postados na internet. Thaís Hércules (2011) concluiu, com os grupos que observou em sua pesquisa, que eles tinham como características iniciar com formatos curtos e depois seguir com investigações tendo como foco o trabalho do ator dentro de espetáculos de *long form*.

A partir da análise dos vinte e sete grupos de Impro brasileiros que puderam ser investigados por esta pesquisa, observa-se que alguns possuem sim essa característica, sobretudo os grupos mais antigos e pioneiros com a Impro. No entanto, os grupos mais recentes e que são a maioria atualmente ainda praticam basicamente a Impro rápida e cômica, sobretudo inspirados em grupos de humor de sucesso como a já citada *Companhia Barbixas de Humor*.

A atual febre brasileira, se por um lado mostra-se positiva no sentido de confirmar a importância desse modelo de improvisação como possibilidade espetacular, por outro, não deixa de preocupar, na medida em que muitos espetáculos, a despeito da questão ética envolvida, se constroem unicamente diante da perspectiva do ganho rápido e não pelo que os fundamentos têm a oferecer para os atores e para o público. A consequência direta é a banalização do trabalho e a superficialidade no tratamento de seu objeto primeiro: o improviso. (ACHATKIN, 2010, p. 205 e 206)

---

<sup>34</sup> O espetáculo estava em cartaz em novembro de 2013, como pudemos perceber pela venda de ingressos no site indicado. Disponível em: <<http://novosite.ingresso.com/belo-horizonte/home/espetaculo/teatro/z-e-zenas-emprovisadas>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

<sup>35</sup> Site de divulgação do Teatro Folha, em São Paulo. Disponível em: <[http://www.conteudoteatral.com.br/teatrofolha/index.php?option=com\\_content&view=article&id=355:finalmente-juntos&catid=45:adulto&Itemid=19](http://www.conteudoteatral.com.br/teatrofolha/index.php?option=com_content&view=article&id=355:finalmente-juntos&catid=45:adulto&Itemid=19)>. Acesso em: 08 nov. 2013.

O alerta de Vera Cecília Achatkin foi feito em 2010, e o número de grupos de Impro aumentou dessa época até hoje. A banalização e a superficialidade são de fato um risco para a Impro no Brasil e, conseqüentemente, para a compreensão das propostas de Johnstone. Para o autor britânico, como será desenvolvido no segundo capítulo, os focos principais de seu trabalho são a permissão do erro e o trabalho com a criação sem a intenção de buscar a originalidade, focos que são muitas vezes esquecidos em detrimento da piada e do riso fácil, sobretudo pelos grupos mais jovens, com menos conhecimento da teoria da Impro e que buscam agradar o público a qualquer preço.

Os jogos massificaram a Impro em outro nível, a converteram em uma moda em países como Brasil e Chile, onde as companhias deram um salto para a fama e inspiraram a criação de novos grupos que baseiam seu trabalho neste único formato, com espetáculos parecidos que buscam unicamente fazer o público rir com exercícios de espontaneidade, agilidade mental e habilidades narrativas ou musicais<sup>36</sup> (ÁNGEL, 2012, p. 47).

Por outro lado, ressaltam-se as iniciativas dos grupos mais antigos e seus projetos pedagógicos que promovem a difusão das propostas de Keith Johnstone, além dos trabalhos realizados por professores de cursos de graduação em Teatro que trabalham com a Impro no campo da pedagogia do teatro como será observado a seguir.

### 1.2.2 A Impro na pedagogia do teatro

Desde o início dos anos 2000, com a formação dos grupos de Impro no Brasil, é possível observar a presença de vários professores que trabalham com o *Sistema Impro* em situações de ensino-aprendizagem formal e informal, desde a escola básica até a pós-graduação, passando por diversos cursos livres e escolas de Impro.

No âmbito da graduação e da pós-graduação se destacam as professoras Mariana de Lima e Muniz, professora do Curso de Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), em Belo Horizonte; Marina Elias, professora do Departamento de Artes Corporais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Pita

---

<sup>36</sup> Tradução nossa. “Los juegos masificaron la Impro a otro nivel, la convirtieron en una moda en países como Brasil y Chile, donde las compañías dieron un salto a la fama e inspiraron a la creación de nuevos grupos que basan su trabajo en este único formato, con espectáculos similares que buscan únicamente hacer reír a su público con ejercicios de espontaneidad, agilidad mental y habilidades narrativas o musicales”.

Belli, professora da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB); e Vera Cecília Achatkin, professora da Faculdade de Artes Plásticas (FAAP), em São Paulo. Os trabalhos de mestrado e doutorado das respectivas professoras foram sobre improvisação teatral e sobre o *Sistema Impro*, o que ressalta a importância de seus trabalhos para o contexto da Impro no Brasil.

Ao ministrarem disciplinas de improvisação, estas professoras promovem a difusão das propostas de Keith Johnstone nas escolas de graduação em teatro, o que promove outros estudos dos seus alunos, em monografias, TCC's, dissertações e iniciação científica, o que vem gerando uma ampliação das pesquisas sobre Impro em diversos contextos no meio acadêmico.

No período em que fui professor do Curso de Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei, experiência que será relatada adiante, foi possível observar esse processo no qual a partir das aulas pode-se ver surgir o interesse dos alunos pela Impro, o desejo de montar um espetáculo e conduzir suas pesquisas acadêmicas para esse tema.

Além disso, como observado anteriormente, essa difusão gerou e gera novos grupos de Impro que, depois de formados, passam a ser formadores e formam outras pessoas, que vão formar outros grupos e assim por diante. Essa é uma das características que fazem com que a Impro seja entendida como uma tradição oral (MADSON, 2005).

No nível básico de ensino, ensino fundamental e ensino médio, é possível observar, ao menos em Minas Gerais, especificamente em Belo Horizonte, práticas de teatro na escola que trabalham com o *Sistema Impro* e que foram descritas em iniciações científicas e monografias de conclusão de curso<sup>37</sup>. Uma análise dos currículos Lattes das demais professoras de graduação já citadas<sup>38</sup> não apresentou nenhum trabalho orientado ou feito por elas nesse sentido, indicando, talvez, o pioneirismo dessa prática em Minas Gerais.

No que tange o ensino informal, por outro lado, as práticas pedagógicas se multiplicam em diversos contextos. O primeiro deles são as oficinas realizadas por meio de festivais com artistas locais ou estrangeiros, ministradas para um público livre ou de artistas ou de improvisadores. O FIMPRO, nesse aspecto, se destaca por promover diversas oficinas e ter essa prática como uma de suas principais características. Na edição de 2013 do festival, por exemplo, foram realizadas oficinas de Impro, encontros artísticos com companhias de Impro e debates, em seis capitais brasileiras: Belo Horizonte, São Paulo, Vitória, Salvador, Aracajú e Belém.

---

<sup>37</sup> Com orientação da professora Mariana de Lima e Muniz.

<sup>38</sup> Pita Belli, Vera Cecília Achatkin e Mariana Elias.

Outro contexto de prática pedagógica se dá junto aos grupos de Impro que ministram oficinas livres e/ou possuem uma proposta de escola entre suas atividades. A primeira iniciativa nesse sentido foi criada em 2008, em São Paulo, pela *Companhia do Quintal*. O *Quintal de Criação* surgiu como uma forma de compartilhar as experiências do grupo e de fazer intercâmbio com professores de Impro de vários países como aponta Marcio Ballas.

Nesses anos passaram pelo espaço centenas de alunos que experimentaram essas linguagens. E dezenas de professores, muitos deles convidados internacionais como Frank Totino (Canadá), Omar Argentino (Argentina), José Luiz Saldanha e Omar Medina (México), Panqueque (Chile), Gustavo Miranda (Colômbia), Leo Bassi (Espanha), Leris Colombaioni (Itália) entre outros.<sup>39</sup>

Atualmente, o *Quintal de Criação* se desvinculou da *Cia. do Quintal* e passou a se chamar *Casa do Humor*, tendo a direção artística de Márcio Ballas, e com cursos de formação em Impro, palhaço e *stand-up* para iniciantes ou pessoas com experiência.

Em Belo Horizonte, a *UMA Companhia* criou, em 2010, a *UMA Escola* que mantém a cada semestre cursos regulares para iniciantes e pessoas com experiência em teatro e/ou Impro divididos em módulos diferenciados. A linha de trabalho segue o *Sistema Impro* de Johnstone, sendo que todos os professores são improvisadores da companhia. No Rio de Janeiro, a *Cia. de Teatro Contemporâneo* também ministra cursos de Impro desde 2010, ano da formação do grupo de Impro da companhia, o *Improtempo*.

Dos 27 grupos brasileiros pesquisados, além das experiências descritas, outros três grupos manifestaram oferecerem oficinas de Impro dentre as ações de suas respectivas companhias. Dentre esses grupos destacamos a prática pedagógica do grupo *Antropofocus*, por estar situado em Curitiba, fora da região sudeste.

Mesmo assim, as práticas pedagógicas que trabalham com o *Sistema Impro* no Brasil aparecem de forma insuficiente para que a Impro seja compreendida com seus princípios e sua filosofia de trabalho para além da apresentação de espetáculos. Como apresentaremos adiante, o *Sistema Impro* possui aspectos importantes para o trabalho com a improvisação no teatro, que são válidos para qualquer ator.

Nesse sentido, 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.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.casadohumor.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

É nesse contexto, portanto, que o *Sistema Impro* se apresenta nos processos de formação dos Cursos de Graduação em Teatro na EBA/UFMG e na UFSJ, nos quais foi possível a realização dos estudos de caso desta pesquisa. A análise e reflexão destes processos serão feitas no terceiro capítulo desta dissertação. Adiante, no segundo capítulo, serão apresentados os conceitos e a filosofia de trabalho que sustentam o *Sistema Impro*.



## 2 O SISTEMA IMPRO: CONCEITOS E PRÁTICAS

*A improvisação não se improvisa.*<sup>40</sup> – Louis Jouvet.

Como visto no capítulo anterior, o termo Impro (ou *Improv*, nas línguas anglo-saxônicas) contempla duas práticas distintas, embora intimamente relacionadas. A primeira delas diz respeito ao que também se pode chamar de *movimento Impro*, ou seja, a prática da Impro como espetáculo diante do público. A segunda, de que trata este capítulo, está relacionada à preparação e formação dos atores-improvisadores que atuarão em cena diante do público, partindo de estímulos diversos e criando histórias inéditas nos chamados espetáculos de Impro. Esse processo de formação, no entanto, propõe bases importantes para o trabalho de qualquer ator, dramaturgo ou diretor de teatro, sejam praticantes da Impro ou não, como será apresentado adiante.

A teoria e a prática que fundamentam a formação de atores-improvisadores, comumente chamado de treinamento, e que será abordado neste trabalho, foram desenvolvidas, sobretudo entre as décadas de 1950 e 1960, pelo professor inglês Keith Johnstone. Dois livros - *Impro, improvisation and the theatre* (1992)<sup>41</sup> e *Impro for storytellers* (1999) contém o eixo e a sistematização da metodologia do autor, embora ele continue desenvolvendo seu trabalho até hoje em Calgary, no Canadá. Por esse motivo, muitos exercícios e até alguns conceitos ainda não estão descritos e publicados, sendo compartilhados apenas em cursos e oficinas do autor e/ou de improvisadores que trabalham diretamente com ele, como os integrantes do *Loose Moose*<sup>42</sup>.

A pesquisadora norte-americana Theresa Robbins Dudeck (2013), autora do livro “*Keith Johnstone: a critical biography*”, denominou o trabalho criado por Johnstone de *Impro System*, embora o próprio autor não tenha definido um nome exato para sua pesquisa dessa maneira. Entende-se que a denominação proposta por Dudeck contribui e fortalece o trabalho do autor britânico, por considerá-lo como uma prática que aborda e desenvolve diversos conceitos e princípios que devem trabalhar juntos, como em um sistema, de maneira complementar.

---

<sup>40</sup> Tradução nossa. « L'improvisation ne s'improvise pas ».

<sup>41</sup> Traduzido para diversas línguas, dentre elas para o espanhol e publicado pela Editora Cuatro Vientos do Chile (2008).

<sup>42</sup> O *Loose Moose Theatre Company* foi um grupo formado por Keith Johnstone em 1977, em conjunto com Mel Tonken. Segundo Dudeck (2013), “*Loose*” significa espontâneo e “*Moose*” é referência ao Canadá.

O Sistema Impro é uma abordagem para o treinamento do ator e para a prática teatral que encoraja espontaneidade, criação colaborativa usando a intuição, respostas imaginativas sem censura por parte dos participantes. Desde 2005, eu tenho me referido ao processo do Keith como um “sistema” porque, como outros sistemas complexos – o sistema solar, os sistemas de transporte, o sistema nervoso – a melhor funcionalidade depende de todos os componentes trabalhando harmoniosamente.<sup>43</sup> (DUDECK, 2013, p. 01-02)

O *Sistema Impro* é composto, dessa forma, por diversos conceitos e princípios, aos quais estão relacionados exercícios e jogos, os quais, por conseguinte, estão fundamentados em uma filosofia precisa, segundo Dudeck (2007), de que “mesmo no que parece ser uma grande briga, ainda assim os atores devem estar *cooperando*, e desenvolvendo tranquilamente a ação”<sup>44</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 93, *grifo do autor*).

Com relação aos jogos e exercícios, Johnstone (e os demais autores que escreveram sobre o *Sistema Impro*) não apresenta uma diferença entre uma categoria e outra. Apesar disso, os conceitos do *Sistema Impro* possuem práticas diferenciadas de acordo com seus objetivos, o que altera o formato da atividade e seus efeitos pedagógicos. Por esse motivo, uma diferenciação entre o polo do jogo e o polo do exercício contribui para esclarecer o tipo de prática proposta por Johnstone em cada etapa do seu trabalho e que vamos nos remeter no decorrer desta pesquisa.

Tendo como referência a diferença entre jogo e exercício estabelecida por Pereira (2012), é possível perceber que o jogo no *Sistema Impro* se constitui como uma atividade com regras e sem um objetivo fixo ou conteúdo único a ser aprendido. Enquanto que o exercício se constitui como uma atividade na qual os objetivos são específicos, há um ponto de chegada, e as regras são mais fluidas. Em ambos os casos, a repetição é um processo importante para se conseguir algum domínio específico.

Dessa forma, pode-se perceber que as atividades relacionadas aos conceitos de *escuta e primeiras ideias* (que serão explicados mais adiante) estariam mais próximos do polo do jogo, enquanto os demais conceitos fariam parte da dimensão do exercício. Johnstone (1999) apresenta que o importante é que o jogo<sup>45</sup> (ou exercício) seja uma expressão da teoria.

---

<sup>43</sup>Tradução nossa. “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. Since 2005, I have been referring to Keith’s process as a “system” because, like other complex systems – the solar system, transportation systems, the nervous system – optimal functionality depends on all components working harmoniously”.

<sup>44</sup> Tradução nossa. “Even in what seems to be a tremendous argument, the actors should still be co-operating, and coolly developing the action”.

<sup>45</sup> O autor utiliza o termo “game”, no entanto, como não distingue jogo de exercício, identificamos que ele se refere aos dois processos, por conta dos exemplos que ele apresenta na sequência do texto.

Se assumirmos que improvisadores matam sua espontaneidade ao pensar antecipadamente e que este pensamento é verbal, nós poderíamos acabar com este 'planejamento' dizendo, 'invente uma história colocando uma palavra de cada vez', ou 'toda frase tem que ser uma questão'. Se assumirmos que o teatro é feito quando uma pessoa é alterada pela outra, isto poderia levar ao jogo Ele disse/Ela disse no qual os jogadores dão em cena direções para seus parceiros<sup>46</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 130).

Essa percepção, bem como a filosofia de trabalho e o sistema dela decorrente teve início quando Johnstone, como professor de artes plásticas de escolas inglesas nos anos 1950, começou a pesquisar e investigar os processos educativo-criativos a que são submetidas as crianças nas escolas de ensino formal. Johnstone se dedicou amplamente ao estudo e à observação de como as crianças lidavam com o ato criativo, bem como a relação que tinham com os professores e com os processos de criação propostos por eles, chegando a dizer que o processo educacional poderia podar e destruir a criatividade (JOHNSTONE, 1992). A partir de então, o autor desenvolveu seu sistema de trabalho, com o objetivo inicial de promover, potencializar e instigar o processo criativo de adultos e crianças.

Por acaso, eu passei minha vida ensinando habilidades que os meus professores ignoraram. Eu encorajo pessoas negativas a serem positivas, pessoas inteligentes a serem óbvias e pessoas ansiosas a fazerem o seu melhor. As pessoas ficam surpresas quando eu dou o mesmo tanto de atenção para os jogadores 'desajeitados' quanto para os talentosos<sup>47</sup> (JOHNSNTONE, 1999, p. X).

O desenvolvimento do pensamento do autor, que culminou na criação do seu sistema, se deu a partir de suas aulas no estúdio de formação de atores do *Royal Court Theatre*<sup>48</sup>, em Londres, onde Johnstone já trabalhava como dramaturgo. Quando convidado para dar aulas no *studio* Johnstone decidiu ensinar "habilidades narrativas" e foi nesse momento que ele formulou suas principais ideias: "desenvolvi as transações de status, os jogos de palavras e quase todo o trabalho descrito nesse livro (Impro)"<sup>49</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 27).

---

<sup>46</sup> Tradução nossa. "If we assumed that improvisers kill their spontaneity by thinking ahead and that this thinking is verbal, we could screw up such 'planning' by saying, 'Invent a story by adding a word each,' or 'Every sentence has to be a question.' If we assume that drama is about one person being altered by another, this could lead to He Said/She Said games in which the players get their stage directions from their partners".

<sup>47</sup> Tradução nossa. "By happenstance I've spent my life teaching the skills that my teachers had ignored. I encourage negative people to be positive, and clever people to be obvious, and anxious people to do their best. People are surprised when I give as much attention to the 'klutzes' as to the 'talented' players".

<sup>48</sup> O *Royal Court Theatre* é uma companhia britânica dedicada aos trabalhos recentes de escritores do Reino Unido ou do mundo. Disponível em: <<http://www.royalcourttheatre.com/about-us/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

<sup>49</sup> Tradução nossa. "I developed status transactions, and word-at-a-time games, and almost all of the work described in this book".

Dessa forma, é importante destacar que todo o processo de pensamento de Johnstone tem início a partir de suas reflexões sobre o trabalho do ator e que se fundam primeiramente na sua visão como diretor. Segundo ele, o trabalho do diretor seria o de conduzir os atores, deixando-os espaço para criar e oportunidade de fazer suas próprias descobertas em cena. É por esse motivo e também pela sua relação com o processo educacional, como apontado anteriormente, que Keith Johnstone vai dedicar grande parte de seu trabalho ao tema da criatividade. Para o autor, a natureza do homem, sendo este dotado de inteligência, é criar, e essa criação deve ser permitida, desenvolvida e potencializada.

No que concerne ao termo criatividade, Todd Lubart (2011) apresenta que seu conceito pode variar de acordo com a cultura e a época. Desde Platão até os dias atuais existem diversos autores que tentaram definir o que é a criatividade, embora de forma inconclusa. Mesmo assim, Lubart (2011, p. 10) apresenta uma possível definição consensual para o termo.

A criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja por sua vez nova e adaptada ao contexto no qual ela se manifesta (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; MacKinnon, 1962; Ochse, 1990; Sternberg & Lubart, 1995). Esta produção pode ser, por exemplo, uma ideia, uma composição musical, uma história ou ainda uma mensagem publicitária.<sup>50</sup>

Dessa forma, essa definição se sustenta na produção de uma ideia nova, mesmo que esse novo seja uma variação mínima de ideias pré-existentes. Em outras palavras, a criatividade seria a capacidade de produzir soluções originais para um problema (KASTRUP, 2005).

William Gaskill, citado por Irving Wardle na introdução do livro *Impro - Improvisation and the theatre* (1992, p. 09), diz que o trabalho de Johnstone “foi feito para encorajar a redescoberta da resposta imaginativa no adulto; o reencontro do poder de criatividade da criança”<sup>51</sup>. A criatividade seria, nesse sentido, inata ao homem e precisaria ser redescoberta, desbloqueada.

Mesmo assim, a criatividade no *Sistema Impro* poderia ser entendida apenas como capacidade de produzir soluções, o que não nos parece pertinente. Apesar de relacionar todo seu trabalho ao tema da criação, o termo criatividade é pouco usado pelo professor inglês. No

---

<sup>50</sup> Tradução nossa. « La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; MacKinnon, 1962; Ochse, 1990; Sternberg & Lubart, 1995). Cette production peut être, par exemple, une idée, une composition musicale, une histoire ou encore un message publicitaire ».

<sup>51</sup> Tradução nossa. “Has been to encourage the rediscovery of the imaginative response in the adult; the refinding of the Power of the child’s creativity”.

entanto, ele afirma que “criatividade é mais uma questão de “prestar atenção” do que de “pensamento”, e que ler um livro pode ser uma ato tão criativo quanto escrever um (embora menos difícil)”<sup>52</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 195).

Tal afirmação contém em si uma indicação de que a criatividade seria mais uma disposição para a criação do que uma necessidade de produção de ideias novas. Essa proposição dialoga com o entendimento de Stephen Nachmanovitch (1993, p. 21), que afirma que “o que temos que expressar já existe em nós, é nós, de forma que trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem o seu fluxo natural”.

Nesse aspecto, pode-se considerar que o entendimento de criatividade se aproxima mais do que Virginia Kastrup (2005, p. 1278) chama de invenção.

Quando falamos em invenção recorremos a sua etimologia latina – *invenire* –, que significa compor com restos arqueológicos. Inventar é garimpar algo que estava escondido, oculto, mas que, após serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá.

O que Kastrup (2001, p. 23) chama de aprendizagem inventiva é resultado, portanto, “da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam”. A autora, por esse motivo, considera que o campo da invenção não está no domínio da espontaneidade. “A aprendizagem inventiva não é espontânea, mas sim constrangida, não apenas pelo território que já habitamos mas também pelo presente que experimentamos” (KASTRUP, 2001, p. 23).

O *Sistema Impro* tem a espontaneidade como conceito central, já que para Johnstone os processos criativos estão bloqueados no indivíduo e a espontaneidade é a chave para o desbloqueio. Segundo ele, “não dá para ensinar espontaneidade, mas você pode fazer com que as pessoas não façam as coisas que as impeçam de ser espontâneas” (JOHNSTONE, 2012, DVD *Impro: Transformations*, 1’22” a 1’25”).

Assim, o desbloqueio do fluxo natural apresentado por Nachmanovitch acima, com relação à criatividade, parece o mesmo para o trabalho com a espontaneidade proposto por Johnstone. Para Jacob Moreno (COURTNEY, 2003), a espontaneidade é uma das características da criatividade, sendo a habilidade de um indivíduo de enfrentar cada nova situação adequadamente. “O indivíduo espontâneo é criativo na adequação a cada momento, é

---

<sup>52</sup> Tradução nossa. “Creativity is a matter of ‘attending’ rather than ‘thinking’, and that reading a book might be as creative an act as writing one (although less arduous)”.

flexível, sabe avaliar, está atento às alternativas e representa seu papel de resposta com desembaraço” (COURTNEY, 2003, p. 98). No entanto, na obra de Keith Johnstone não aparece uma diferenciação entre criatividade e espontaneidade. Os dois processos são apresentados como simultâneos, estando ambos relacionados com o fator do desbloqueio e a criação permitida a partir dele.

Kastrup (2001) entende a espontaneidade como uma atitude natural, o que se opõe a invenção uma vez que esta tem a necessidade de ser cultivada (MAYER, 2012). Para Johnstone, no entanto, a espontaneidade e a criatividade também devem ser cultivadas e treinadas, não no sentido de ensinar a fazê-las, mas treinando o sujeito a se distanciar dos aspectos que as impedem de emergir. Cabe ressaltar, apesar disso, que o *Sistema Impro* apresenta conexões importantes com a aprendizagem inventiva de Kastrup (2001), embora não seja possível analisar os pontos de encontro e distancias entre as duas abordagens nesta pesquisa.

Nessa breve reflexão, percebe-se que os conceitos são abordados pelos autores de diferentes formas, sendo importante concluir que ao falar em espontaneidade e criatividade, Johnstone se interessa pelo processo criativo. O objetivo de seu trabalho é potencializar a criação do indivíduo ao perceber que eles inibiram a capacidade criadora a partir do momento em que foram educados em uma sociedade repleta de regras, medos, erros e punições.

Por esse motivo, quando começou a dar aulas no *Royal Court Theatre Studio*, Johnstone se dispôs a ensinar as coisas que seus professores lhe impediram de fazer (DUDECK, 2013). A partir de então, o entendimento e o trabalho com o processo criativo foi sendo desenvolvido. À medida que as propostas de exercícios iam sendo feitas, Johnstone observou que tanto os alunos quanto ele mesmo se divertiam muito em todas as aulas. Então, surgiu o desejo de comprovar se aquilo era realmente interessante para qualquer um que assistisse tais exercícios ou se eles se divertiam apenas por estar em aula compartilhando as mesmas descobertas.

A experimentação e a comprovação de que aqueles exercícios eram de fato divertidos e engraçados para quem os visse, mesmo quem não participasse do processo, veio por meio de apresentações em escolas públicas. A partir daí, surgia, para Johnstone, algo inédito até aquele momento, a Impro, que teria como característica principal o fato de ser uma “improvisação como espetáculo” (MUNIZ, 2005), já que realizada diante do público. Após um período de apresentações de muito sucesso na Inglaterra e da fundação do grupo *Theatre Machine*, que também se apresentou na Alemanha e na Dinamarca, Johnstone se mudou para

Calgary, no Canadá, onde passou a dar aulas na *University of Calgary* e teve a oportunidade de aperfeiçoar seus jogos, exercícios e teoria, enfim, todo seu sistema.

Diante do desafio de se criar histórias improvisadas diante do público, o sistema proposto por Johnstone faz com que as diversas etapas do fazer teatral se coincidam no tempo, no momento da apresentação, condensadas na figura do ator. Segundo Muniz (2005, p. 25) “a improvisação consiste, em resumidas palavras, em criar, aqui e agora, uma história, diálogo, cena ou conflito dramático a partir da resposta veloz a estímulos internos – do ator – ou externos – um objeto, seus companheiros e/ou o público.”<sup>53</sup>

Ou seja, a *Impro* tem como eixo central o ator que assume, ainda na condição de ator, as funções de encenador e dramaturgo da sua própria cena no momento em que a está criando diante do público. Por esse motivo, o *Sistema Impro* se tornou um sistema amplo que trabalha com dramaturgia, encenação e atuação, tendo como base a potencialização do processo criativo, centrado na figura do ator, também chamado na *Impro* de improvisador, e por vezes, como será feito neste trabalho, de ator-improvisador.

O ator-improvisador seria aquele que trabalha como ator em espetáculos que não são de improvisação e como improvisador nos espetáculos de *Impro*, sendo este um termo de uso corrente entre aqueles que praticam a *Impro* no Brasil. Outra forma de olhar para a relação entre essas terminologias é pensar que “no ato da apresentação o ator se transforma em improvisador”<sup>54</sup> (FROST; YARROW, 2007, p. 4).

Quando lidamos com o *Sistema Impro* em processos de formação de atores, lidamos também com atores-improvisadores, ou seja, atores que são convidados a praticar a *Impro*. Sobre essa aproximação entre ator e improvisador, Keith Johnstone, em entrevista realizada para esta pesquisa em 07 de outubro de 2013, por e-mail, em parceria com Cinara Diniz, afirma que

[...] improvisadores podem funcionar sem o excelente treinamento de voz e movimento que os atores precisam. Eu quero improvisadores inclinados a usarem habilidades de atores porque eles são *performers*. Mas eu duvido que estudantes de atuação possam se tornar mais espontâneos durante o treinamento ortodoxo da Escola de Teatro. [...] Muitas escolas de teatro fazem uso do meu trabalho – especialmente o trabalho de *status* – mas se tivesse escolha, eu diria que era mais importante para os atores estudarem habilidades de improvisação do que os improvisadores estudarem habilidades de atuação.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Tradução nossa. “La improvisación consiste, en resumidas palabras, en crear, aquí y ahora, una historia, diálogo, escena o conflicto dramático a partir de la respuesta veloz a estímulos internos – del actor – o externos – un objeto, sus compañeros y/o el público”.

<sup>54</sup> Tradução nossa. “In the act of performance the actor becomes an improviser”.

<sup>55</sup> Tradução Cinara Diniz e Diogo Horta. “Improvisers can function without the excellent voice and movement training that actors need. I want improvisers to lean actor skill because they’re performers. But I doubt that

O fato de a improvisação ter como objetivo ser realizada diante do público, já que esse é o diferencial na estrutura da Impro, também instaura na sala de aula a proposta de que os próprios alunos se alterem nas posições de plateia e de atuantes. Geralmente, no início do processo, os exercícios e jogos não incluem a presença de um observador externo. Com o passar das aulas, a presença do público vai aparecendo e se tornando inclusive central para a realização de alguns exercícios, como o “Status Iguais”, que será apresentado mais adiante.

Essa divisão entre atuantes e plateia não é elaborada, nem descrita por Johnstone. No entanto, é possível observar essa estrutura e progressão fazendo uma análise dos jogos descritos e também a partir da vivência prática da Impro como ator, professor e pesquisador. Os alunos vão percebendo aos poucos as divisões no grupo por meio de pequenos momentos de observações em jogos coletivos, por exemplo, até que se inicie a divisão entre aqueles que fazem e aqueles que observam.

A partir do momento em que se instaura, a plateia interna tem função importante no processo com a Impro uma vez que possibilita uma relação similar com o que acontece na prática do teatro. Além disso, a plateia que observa geralmente trabalha tanto quanto aqueles que fazem por causa da observação e dos comentários compartilhados no final da experiência. Existem ainda os exercícios que só existem com a participação e intervenção ativa da plateia, como será descrito no decorrer deste capítulo.

Tendo como base esses pressupostos, os principais conceitos e princípios do *Sistema Impro* são descritos a seguir, bem como alguns exercícios ou jogos com o intuito de exemplificar o conceito e o tipo de prática realizada. Apesar das relações que podem ser traçadas entre o trabalho de Keith Johnstone e o de Viola Spolin<sup>56</sup>, opta-se nesta dissertação por trabalhar apenas os conceitos utilizados no *Sistema Impro* de acordo com os livros publicados e a prática por mim vivenciada por meio de oficinas e cursos de Impro. No entanto, é preciso que se tenha consciência do alerta feito por Stocley e Belt (1991, p. ix):

Keith Johnstone com IMPRO é talvez o inovador mais recente, mas improvisação como feita atualmente é o resultado do trabalho de vários artistas de teatro. Jogos e

---

acting students are likely to become more spontaneous during orthodox Drama School training. [...] Many Drama schools do use some of my work - especially status work – but if I had to choose, I’d say it was more important for actors to study improvisation skills than for improvisers to study acting skills”.

<sup>56</sup> Este trabalho comparativo entre as teorias de Keith Johnstone e Viola Spolin pode ser encontrado na dissertação de Theresa Robbins Dudeck (2007), intitulada “Improvisational Theatre Games of Viola Spolin and Keith Johnstone: Can they — play nice together for the actor, director, and writer?”.



exercícios de teatro tornaram-se uma arte popular transmitida e modificada em aulas e oficinas.<sup>57</sup>

Essa colocação completa o que foi observado no primeiro capítulo desta dissertação, quando apresentado que outros autores também desenvolveram a “Impro” como se conhece atualmente, sobretudo Paul Sills, filho de Viola Spolin, e Robert Gravel. Também é importante ressaltar o fato de haver transmissão e modificação dos jogos e exercícios em aulas e oficinas.

Apesar disso, os exercícios utilizados para exemplificar os conceitos descritos a seguir, neste capítulo, foram retirados dos livros de Keith Johnstone ou de pesquisadores de sua obra que identificam que o exercício foi criado pelo autor inglês. No capítulo 3, porém, quando do relato e análise dos estudos de caso, os exercícios comentados já podem sofrer alterações dos seus originais e estarem combinados com exercícios e propostas de outros autores transformados na prática.

Isso porque, atualmente, outros pesquisadores e muitas companhias de Impro também elaboram novos conceitos na prática, criam seus próprios exercícios, combinam jogos já existentes e/ou modificam alguns deles. Dessa forma, é pertinente a fala de Madson (2005, p. 149) de que a “improvisação é uma tradição oral. Professores criam jogos e exercícios e os oferecem para estudantes e outros professores que, por sua vez, os passam adiante”<sup>58</sup>.

O que se mantém nesse processo dinâmico é, sobretudo, a filosofia da Impro de encorajar a espontaneidade, a criação colaborativa e a cooperação entre os indivíduos (DUDECK, 2013), fazendo com que a palavra “benevolência” possa resumir e definir o que é o *Sistema Impro*<sup>59</sup>. Tal filosofia é que permite que o entendimento dos conceitos se constitua em uma base sólida sobre a qual se constrói a prática improvisacional.

Dessa forma, a descrição do *Sistema Impro* apresentada adiante opta por trabalhar os conceitos presentes na prática de Johnstone de forma isolada para fins didáticos, sendo que é necessário esclarecer que estes conceitos são interdependentes entre si e que eles devem ser trabalhados juntos. Tais conceitos estarão a serviço do processo criativo do indivíduo, a fim de desenvolver aspectos ligados a habilidades narrativas, à caracterização de personagens, à

---

<sup>57</sup> Tradução nossa. “Keith Johnstone in IMPRO is perhaps the newest innovator, but improvisation as it is today is the result of many theatre artists’ work. Theatre games and exercises have become a folk art handed down and modified in classes and workshops”.

<sup>58</sup> Tradução nossa. “improvisation is an oral tradition. Teachers create a games and exercises and offer them to students and other teachers who in turn pass them on”.

<sup>59</sup> A pesquisadora Theresa Dudeck apresentou essa afirmação em uma videoconferência, durante o “Seminário Improvisação no Teatro: Poética-prática-pensamento da Impro” realizado em abril de 2014 na Escola de Belas Artes da UFMG, coordenado pela professora Mariana de Lima e Muniz.

relação com o público e à estruturação de cenas, que estarão a serviço, por sua vez, da criação teatral improvisada.

## 2.1 Conceitos do *Sistema Impro*

### 2.1.1 *Oferta e escuta*

Uma *oferta* é tudo aquilo que se diz ou se faz em cena, é uma proposta que se coloca em prática e que faz com que a cena aconteça (JOHNSTONE, 1992). É possível dizer que as ofertas são a base sobre a qual a cena (ou qualquer processo criativo) se constrói, seja a criação em grupo ou individual. Nesse sentido, *oferta* e ideia se confundem, entretanto, a *oferta* não é uma ideia qualquer, mas uma ideia que se relaciona com o que está sendo proposto e que é oferecida ao parceiro de cena ou a si mesmo. Assim, a *oferta* é a ideia externalizada enquanto proposta cênica (GALVÁN, 2013).

A *escuta*, como o próprio nome diz, é a disponibilidade e atenção para ouvir as ofertas dos outros, reagir a elas e, dessa forma, acrescentar mais uma oferta.

A tábua de salvação do improvisador é sua atenção. No palco, aqueles que geralmente parecem espertos, o são, simplesmente, porque eles têm prestado atenção naquilo que foi dito e se lembram disso quando a maior parte do público esqueceu. Esta é a verdadeira mágica da arte da improvisação. Lembrar nomes é um bom exemplo<sup>60</sup> (MADSON, 2005, p. 70).

Do mesmo modo, a atenção é apresentada por Ribeiro e Muniz (2010, p. 39) como “condição para a efetivação da memória”, uma vez que “só se faz memória daquilo que foi objeto de nossa atenção em determinado momento. Na improvisação deve ocorrer um recorte atencional”, porque a memória, como apontado por Madson (2005), é parte importante do conceito de *escuta*.

O treinamento no *Sistema Impro* visa, dessa forma, por meio de exercícios e jogos, a desenvolver as potencialidades de *escuta* (atenção e memória) e a qualidade das ofertas feitas. É fundamental observar desde já que essa qualidade não está relacionada à ideia em si (se a proposta é interessante, boa ou ruim), e sim em como essa oferta é realizada em cena. A clareza das ofertas é fundamental para a comunicação com o companheiro de cena e

---

<sup>60</sup> Tradução nossa. “The improviser’s lifeline is his attention. Those on stage often appear clever simply because they have been paying attention to what has been said and remember it when most of audience has forgotten. This is the real magic of the art of improv. Remembering names is a case point”.

também com o público. Propostas que não são claras geralmente levam a uma falta de *escuta* e, conseqüentemente, a confusões entre os atores em cena. Por outro lado, uma oferta realizada de maneira clara, ou seja, uma oferta que consegue comunicar sem ruídos seu objetivo, permitirá ao outro escutar com mais facilidade, reagir e desenvolver a proposta.

A abertura e a disponibilidade para estar em cena com o outro também é um aspecto importante do trabalho desenvolvido pela *escuta* uma vez que o estado do ator-improvisador deve ser de uma receptividade intencionalizada (RIBEIRO; MUNIZ, 2010). Ou seja, “é necessária a manutenção de uma escuta ativa que aproveita o acaso e o casual de maneira adequada para a cena” (RIBEIRO; MUNIZ, 2010, p. 36). Muitos dos exercícios realizados nos treinamentos<sup>61</sup> de Impro têm por objetivo treinar essa escuta, a fim de deixar os atores-improvisadores cada vez mais atentos, concentrados, *despertos* e disponíveis.

Nesse sentido, a *escuta* pede que os sujeitos sejam alterados em cena a partir das ofertas propostas. “Johnstone e ambos os professores de Teatro-Esporte que eu entrevistei, Rebecca Stockley e Dan O’Connor, enfatizaram a importância de “ser alterado” ”<sup>62</sup> (DUDECK, 2007, p. 38).

No que diz respeito à *oferta*, é fundamental observar a sua natureza, ou seja, o tipo de proposta que elas apresentam ao parceiro e como o mesmo se altera a partir delas. Como observa Galván (2013), podem-se classificar as *ofertas* como **fechadas**, ou seja, aquelas que impõem uma situação clara e evidente, ou como **abertas**, sendo aquelas que sugerem mais de uma possibilidade de resposta do interlocutor, e a definição da proposta feita pelos dois improvisadores mutuamente.

Outro tipo de *oferta* trabalhada no *Sistema Impro* são as chamadas *ofertas cegas*<sup>63</sup>. Essas ofertas são extremamente abertas, e sua definição será feita pelo interlocutor a partir do estímulo gerado nele pela oferta cega. Portanto, a resposta é que determinará a oferta inicial (JOHNSSTONE, 1992). Para Vera Cecília Achatkin (2005, p. 60) esse tipo de oferta é “um importante estímulo para a construção de uma cena, porque obrigam os atores a se envolverem de fato no que estão fazendo e a manterem atenção redobrada no outro.” Dessa forma, a *escuta* também é treinada nesse tipo de oferta de forma contundente, já que uma proposta, mesmo sendo muito aberta, pode provocar alteração no outro e levar a uma reação e, conseqüentemente, a uma definição, ainda que efêmera.

---

<sup>61</sup> Entendido “como prática disciplinada por meio da qual se trabalha um determinado modo de fazer associado ao enriquecimento da própria personalidade” (RIBEIRO, 2012, p. 63) segundo o filósofo oriental Yuasa (1987).

<sup>62</sup> Tradução nossa. “Johnstone and both of the Theatresports teachers I interviewed, Rebecca Stockley and Dan O’Connor, stressed the importance of ‘being altered’”.

<sup>63</sup> “Blind Offers”.

De qualquer maneira, é fundamental que o ator comunique as suas ideias com clareza por meio das ações, mesmo que seja uma *oferta cega*, uma vez que é preciso ter consciência de que se trata de uma. Independente de ser uma *oferta cega* ou não, as ações constituem novas informações para a cena, o que será fundamental para a sua compreensão.

Para trabalhar o conceito de *oferta*, Keith Johnstone criou o exercício dos Presentes. Nesse exercício Johnstone divide os atores em duplas pela sala, e os chama de A e B. O princípio é simples, A dá um presente para B, que o recebe, e vice-versa. Nessa ação simples de troca, algumas variações são possíveis: (1) A dá um presente para B, definindo esse presente, dizendo por exemplo: \_ Comprei rosas para você! (2) A dá um presente cego para B, ou seja, entrega algo e B define o que ganhou; (3) A dá um presente cego para B, mas fazendo alguma proposta de tamanho, peso e etc. por meio da mímica; (4) O mesmo do caso (3), mas depois que B define o que é o presente, A ressalta um detalhe, por exemplo: A dá o presente; B\_ Nossa obrigado, por esse tênis!!! A\_ E ele tem essa linha vermelha! Essa última proposta quanto mais simples for, melhor.

Johnstone (1999, p. 58) diz na orientação desse jogo: “se encantem com os presentes. E digam coisas como, “Oh isto é exatamente o que eu queria!” Dêem mais presentes! Continuem trocando-os.”<sup>64</sup> O presente que você recebe é, portanto, aquilo que você realmente estava precisando ou queria muito ganhar. Nesse exercício isso é fundamental, uma vez que eu aceito e com entusiasmo o presente (a oferta) dado pelo outro.

Esse modo de receber o presente apresenta relação com a premissa - sempre encorajada nos cursos de Impro - de *jogar positivamente*. *Jogar positivamente* ou *no positivo* é uma orientação que busca, sobretudo para início das cenas, estabelecer a conexão entre os atores-improvisadores sem que haja tendência ao conflito e a negação. Dessa forma, receber o presente com entusiasmo também se refere a receber o presente de maneira positiva, favorecendo a relação e aceitação do outro e de sua oferta. O fato de aceitar o presente e toda e qualquer oferta será fundamental para o desenvolvimento de qualquer improvisação, como poderá ser observado a seguir.

---

<sup>64</sup> Tradução nossa. “Be delighted with the presents. Say things like, ‘Oh that’s just what I wanted!’ Give more gifts! Keep exchanging them”.

### 2.1.2 Aceitação

O conceito de *aceitação* é um dos primeiros a serem trabalhados em todos os processos de treinamento no *Sistema Impro*. Johnstone observa o quanto o “sim” é importante para o desenvolvimento de qualquer oferta e propõe em vários exercícios o treinamento desse dizer “sim”, tanto para as ofertas dos outros, quanto para as próprias ofertas.

Isso vai parecer loucura. Diga sim a tudo. Aceite todas as ofertas. Acompanhe o plano. Dê suporte aos sonhos dos outros. Diga “sim”, “certo”, “com certeza”, “farei isso”, “okay”, “é claro”; “SIM!” Cultive todos os caminhos que você possa imaginar para expressar afirmação. Quando a resposta para todas as perguntas é sim, você entra em um mundo novo, um mundo de ação, possibilidade, e aventura<sup>65</sup> (MADSON, 2005, p. 27, grifo do autor).

No que diz respeito às próprias ideias, Johnstone afirma que a questão não está em ter ou não ter ideias, mas sim em aceitá-las. Para ele, saber lidar com as ideias é a principal habilidade a ser conquistada, pois, dessa maneira, o indivíduo poderá se conscientizar do seu processo de pensamento, se afastando do bloqueio da imaginação. O *bloqueio*, quando diz respeito às próprias ideias, está relacionado ao medo do fracasso, ao medo de se arriscar, ao medo de não ser original. Por um lado, o “não” manifesta segurança, manutenção da ordem estabelecida, por outro lado pode conduzir a estagnação e a falta de desenvolvimento de qualquer ideia. Johnstone (1992) observa que isso acontece da mesma forma, tanto em cena, quanto na vida. As pessoas tem tendência a dizer “sim” ou “não”, recompensadas pelas aventuras do “dizer sim” ou pela segurança que o “dizer não” oferece.

O processo criativo surge por meio de pensamentos e ideias “nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem” (OSTROWER, 2008, p. 27). Por isso, estes conceitos de *aceitação* e *bloqueio* são importantes, já que se um ator tem uma ideia e diz “não”, ele manifesta o medo de errar, de não ser original, e permanece no mesmo lugar dentro do seu processo criativo. A partir do momento em que o ator diz “sim” a uma ideia, ele poderá desenvolvê-la, trabalhá-la, lapidá-la, dando continuidade ao seu processo criativo. A improvisação é, em si, um processo criativo, processo que congrega na Impro o momento de criação e o momento de apresentação da obra.

---

<sup>65</sup> Tradução nossa. “This is going to sound crazy. Say yes to everything. Accept all offers. Go along with the plan. Support someone else’s dream. Say ‘yes’; ‘right’; ‘sure’; ‘I will’; ‘okay’; ‘of course’; ‘YES!’ Cultivate all the ways you can imagine to express affirmation. When the answer to all questions is yes, you enter a new world, a world of action, possibility, and adventure”.

No entanto, é preciso um treinamento, por vezes longo de acordo com o grupo, para transformar a forma como os sujeitos lidam com suas ideias. Como observa Johnstone, os indivíduos são habituados, sobretudo pelos processos educativos, a dizer “não”. Quando criança, ouve-se muito mais a palavra “não” do que “sim”. Nossas ideias, nossos impulsos, nossos desejos, nossas criações são, muitas vezes, podados por professores, pais e sociedade em geral que objetivam criar no indivíduo a ideia de ser correto, de permanecer dentro dos padrões sociais estabelecidos, de não ousar e de repetir o que já é tido como certo. Johnstone (1992, p. 15) afirma que “em uma educação normal, tudo está desenhado para suprimir a espontaneidade, mas eu quis desenvolvê-la”<sup>66</sup>.

Johnstone (1992) cita Schiller quando fala sobre um observador que ficaria nas portas da mente examinando as ideias e impedindo a sua expressão. Augusto Boal (2002) em *O arco-íris do desejo* fala a respeito de um “tira (policial) na cabeça” que comandaria nossas ideias, reprimindo-as, e que deveríamos eliminar esse tira. Aos poucos, o treinamento na Impro vai eliminando os bloqueios, deixando as portas abertas para que as ideias corram livremente. Ou seja, o tempo que separa a ideia de sua manifestação em ação se reduz e o indivíduo age com mais liberdade.

O dizer “sim” está intimamente relacionado, portanto, com a criatividade e a busca pelo fim do medo do fracasso. Cabe ainda ressaltar que não basta apenas dizer “sim” para que a improvisação se desenvolva. É preciso dizer “sim e...”, com intuito de dar mais um passo na direção daquela ideia, aceitando e acrescentando uma nova oferta à cena. Existe também uma tendência a dizer “Sim, mas...” o que seria também um bloqueio, já que eu aceito, embora não o faça completamente. Daí a importância de “tentar substituir o “sim e” no lugar do “sim, mas” – isso fará com que o processo se inicie. O espírito da improvisação está incorporado da noção de “sim e”. Concordar inicia o processo”<sup>67</sup> (MADSON, 2005, p. 30).

Nesse mesmo percurso da *aceitação*, aparece a orientação de Johnstone para se trabalhar com o óbvio.

Muitos alunos bloqueiam sua imaginação porque temem não ser originais. Acreditam saber exatamente o que é originalidade (...). O improvisador deve se dar conta de que quanto mais óbvio ele seja, mais original parecerá. Eu constantemente aponto o quanto desfruta o público quando alguém é direto e como eles riem com prazer quando uma ideia é realmente “óbvia”. (...) Não existem duas pessoas

---

<sup>66</sup> Tradução nossa. “In a normal education everything is designed to suppress spontaneity, but I wanted to develop it”.

<sup>67</sup> Tradução nossa. “try substituting ‘yes and’ for ‘yes but’ – this will get the ball rolling. The spirit of improvising is embodied in the notion of ‘yes and’. Agreement begins the process”;

exatamente iguais, e quanto mais óbvio um improvisador é, mais dele mesmo aparece<sup>68</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 87-88).

Muitas vezes essa indicação para ser óbvio causa estranhamento em alguns professores e artistas profissionais, para os quais essa noção é contrária ao que é praticado em seus processos criativos. Nesses processos trabalha-se com a proposta, por exemplo, de que apenas a quinta ideia sobre um mesmo tema começa a ser interessante para então ser desenvolvida. No entanto, é preciso lembrar o contexto e os objetivos do trabalho com a improvisação propostos nesse sistema, sobretudo diante do público, quando não existe tempo que separa a criação da apresentação. O objetivo da Impro é justamente trabalhar no risco da criação instantânea e, portanto, o óbvio não pode ser ignorado em uma proposta de treinamento.

De qualquer forma, trabalhar com o óbvio é um convite feito por Johnstone em todo processo de criação a fim de que o indivíduo possa se desprender da cobrança por ser original e possa desfrutar do seu processo criativo com liberdade e segurança. Mesmo quando as propostas tiverem tempo de serem elaboradas, o trabalho com o óbvio permite o aparecimento de muitas associações possíveis a partir de um estímulo, gerando mais propostas e mais possibilidades de criação.

No que se refere à Impro, o trabalho com o óbvio ocupa um lugar importante a partir do momento em que permite um relaxamento nos indivíduos para lidar com as ofertas existentes. O óbvio enquanto material de trabalho distancia da busca da perfeição e tira a pressão de ter que fazer algo interessante, abre a possibilidade para ser mediano<sup>69</sup> e isso tranquiliza e permite criar.

Desistir da perfeição é o primeiro passo; o próximo é tentar parar de criar algo diferente. Esforçar-se para ter uma ideia original nos leva para longe de nossa inteligência cotidiana, e pode inclusive bloquear o acesso ao processo criativo. Existe uma crença difundida que pensar fora da caixa (alguns chamam isso de objetivo da criatividade) significa ir lá longe e buscar ideias incomuns. Uma verdadeira compreensão da frase a seguir significa ver o que é realmente óbvio, mas, que está até aquele momento, despercebido. “A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ver com novos olhos”, disse Marcel Proust<sup>70</sup> (MADSON, 2005, p. 62).

---

<sup>68</sup> Tradução nossa. “Many students block their imaginations because they’re afraid of being unoriginal. They believe they know exactly what originality is (...) The improviser has to realise that the more obvious he is, the more original he appears. I constantly point out how much the audience like someone who is direct, and how they always laugh with pleasure at a really ‘obvious’ idea. (...) No two people are exactly alike, and the more obvious an improviser is, the more himself he appears”.

<sup>69</sup> “Be average”.

<sup>70</sup> Tradução nossa. “Giving up on perfection is the first step; the next is to stop trying to come up with something different. Striving for an original idea takes us away from our everyday intelligence, and it can actually block access to the creative process. There is a widespread belief that thinking ‘outside the box’ (some call this goal of

Keith Johnstone (1999, p. 65) encoraja seus alunos a serem medianos porque isso “permite que processos automáticos entrem em ação, e existem partes do cérebro que são infinitamente mais talentosas que o eu-social”<sup>71</sup>. E Madson (2005, p. 61) completa que “esta regra pode parecer simplista, mas não subestima quão bem ela funciona. Mudar as expectativas pode diminuir a pressão e até mesmo te animar.”<sup>72</sup>

Apesar do trabalho com o óbvio se manter em todo o *Sistema Impro*, ele é mais relevante, sobretudo, durante o início do treinamento, quando a tendência ao “não” é muito grande e é preciso modificar esse vício de comportamento. O próprio Johnstone vai desenvolver vários exercícios que contém elementos relacionados ao dizer “não” com intuito de aprofundar cenas e propostas pelos atores-improvisadores.

Um exercício proposto por Johnstone (1999, p. 34) e que aponta a possibilidade de não dizer “sim” a tudo, é o “Grupo-Sim”<sup>73</sup>. Nesse exercício o grupo joga todo junto, sendo que a cada momento alguém propõe uma das ações que será realizada. “Vamos deitar!” e todo o grupo diz “Sim!” e faz a ação. Então outra pessoa diz “Vamos fazer guerra de travesseiro!” e o grupo diz “Sim!” e faz a ação. No entanto, nessa estrutura, é permitido e pedido para que qualquer um saia de cena se não puder responder “sim” com entusiasmo. A possibilidade de dizer “não”, por meio do abandono do exercício, é uma investigação para que o grupo se conecte, se conheça e, sendo honesto, saiba como os demais se sentem para improvisar, ou seja, aquilo que inspira o grupo e aquilo que não deixa o grupo motivado.

As observações desse jogo conduzem, geralmente, para a noção de trabalhar no óbvio, para o *jogar positivamente* e para aceitar realmente as ofertas. O tipo de proposta feita dentro do jogo é avaliado pelos demais intuitivamente, sendo importante identificar, posteriormente, o tipo de oferta que fez todos aceitarem ou grande parte sair do jogo. As ofertas que buscam ser originais, por exemplo, são muitas vezes aquelas que fazem com que grande parte do grupo abandone o jogo.

Vale lembrar que o *bloqueio* acontece também na relação com as propostas dos outros. Se aceitar as próprias ideias é difícil, aceitar as ideias de um outro parece, por vezes, ainda mais difícil. Dessa forma, as pessoas sentem que a ideia do outro não é boa, que a ideia

---

creativity) means going after far-out and unusual ideas. A true understanding of this phrase means seeing what is really obvious, but, up until then, unseen. ‘The real voyage of discovery lies not in seeking new landscapes but in having new eyes’, said Marcel Proust”.

<sup>71</sup> Tradução nossa. “allows automatic processes to take over, and there are parts of the brain that are infinitely more gifted than the social-self”.

<sup>72</sup> Tradução nossa. “this rule may seem simplistic, but don’t underestimate how well it works. Changing expectations can take the pressure off and may even cheer you up”.

<sup>73</sup> “Group-Yes”.



do outro não é original, que a ideia do outro não funciona, etc. Nesse caso, os atores acabam bloqueando várias ofertas, sem que nenhuma seja desenvolvida e, como é fácil observar em aula, nada acontece.

O bloquear aparece de diferentes formas; é uma forma de tentar controlar a situação ao invés de aceitá-la. Nós bloqueamos quando dizemos não, quando temos uma ideia melhor, quando mudamos de assunto, quando corrigimos o interlocutor, quando falhamos em escutar, ou quando nós simplesmente ignoramos a situação<sup>74</sup> (MADSON, 2005, p. 29).

Um dos exercícios propostos por Johnstone para trabalhar o *bloqueio* se chama “Ambos bloqueiam”<sup>75</sup> (JOHNSTONE, 1992 p. 102). Dois atores iniciam uma cena sendo que nenhum deles aceita a proposta do outro, ou seja, se um propõe ir ao parque o outro diz “não”, este por sua vez propõe nadar e aquele diz “não” e dessa maneira não acontece nada em cena. Ao experimentar como o *bloqueio* impede o desenvolvimento, os atores-improvisadores tomam consciência dessa atitude e ficam atentos a isso daí em diante quando estão improvisando.

Da mesma forma, pode-se propor exercícios como “Removendo os bloqueios”<sup>76</sup> (JOHNSTONE, 1991, p. 105) no qual quando ocorre algum *bloqueio* em cena o professor intervém e transforma o *bloqueio* em *aceitação* e percebe-se claramente como a cena se desenvolve. Com o treinamento, os próprios atores em cena percebem os bloqueios feitos por eles mesmos e alteram as propostas, permitindo o fluxo da cena.

É relevante destacar que é nesses jogos de *aceitação* e *bloqueio*, por exemplo, que reside uma das diferenças entre o trabalho de Keith Johnstone e o de Viola Spolin. Dudeck (2007), em pesquisa comparativa entre as propostas desses autores com relação a improvisação, aponta que Spolin (2005) não permite regras ou jogos nesse sentido, pois busca que os próprios atores façam suas próprias descobertas no que diz respeito à aceitação e ao bloqueio. Segundo a autora, os dois pesquisadores desenvolvem princípios parecidos, no entanto Johnstone cria os exercícios de *aceitação* e *bloqueio* a fim de acelerar o processo de assimilação desses conceitos.

Johnstone também quer que seus atores descubram por eles mesmos a alegria que vem ao adentrar o desconhecido, mas ele acelera o processo de descoberta com seus

---

<sup>74</sup> Tradução nossa. “Blocking comes in many forms; it is a way of trying to control the situation instead of accepting it. We block when we say no, when we have a better idea, when we change the subject, when we correct the speaker, when we fail to listen, or when we simply ignore the situation”.

<sup>75</sup> “Both block”.

<sup>76</sup> “Remove the blocks”.

jogos de “oferta/bloqueio/aceitação”. (...) Estes jogos dão ao ator permissão para errar e porque é apenas um jogo, errar é divertido<sup>77</sup> (DUDECK, 2007, p. 35).

Assim, as propostas de Johnstone visam a treinar aspectos que permitam o desenvolvimento da imaginação e da espontaneidade do indivíduo a fim de liberar o processo criativo. Vale ressaltar que para ele “é possível converter pessoas não-imaginativas em imaginativas em coisa de segundos” (JOHNSTONE, 1992, p. 75)<sup>78</sup> e que a prática desses conceitos e jogos é fundamental para isso. Também intimamente relacionado aos conceitos de *aceitação* e *bloqueio* está relacionado o conceito de *primeiras ideias*, como poderá ser visto a seguir.

### 2.1.3 *Primeiras ideias*

As *primeiras ideias*<sup>79</sup> são associações livres e imediatas que são realizadas pelo sujeito a partir de um estímulo dado. Quando se faz uma cena improvisada, os personagens, a situação e a ação dramática surgem no calor da ação, a partir de algum estímulo, e para que a cena se desenvolva é fundamental a aceitação das primeiras ideias, como pôde ser observado anteriormente.

Johnstone afirma que devemos confiar em nossas *primeiras ideias*, justamente aquelas que são rejeitadas no período de formação escolar. “Aprendi que a primeira ideia era insatisfatória porque era (1) psicótica; (2) obscena; (3) não-original. (...) A verdade é que as *melhores* ideias são frequentemente psicóticas, obscenas e não-originais.”<sup>80</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 82 e 83, *grifo do autor*).

Portanto, o *Sistema Impro* propõe diversos exercícios e jogos que visam potencializar as associações livres. A velocidade nesses exercícios (JOHNSTONE, 1992), que geralmente estão combinados com exercícios de *escuta* e de *aceitação*, é importante nesse processo, uma vez que impede o controle do pensamento e permite que as associações fluam com mais facilidade. A fluência da *aceitação* também tende a ser facilitada pela velocidade, e

---

<sup>77</sup> Tradução nossa. “Johnstone also wants his actors to discover for themselves the joy that comes from going into the unknown, but he speeds up the process of discovery with his “offer/block/accept” games. (...) These games give the actor permission to fail and because it is just a game, failing is fun”.

<sup>78</sup> Tradução nossa. “It’s possible to turn unimaginative people into imaginative people at a moment’s notice.

<sup>79</sup> “First ideas”.

<sup>80</sup> Tradução nossa. “I learned that the first idea was unsatisfactory because it was (1) psychotic; (2) obscene; (3) unoriginal. The truth is that the *best* ideas are often psychotic, obscene and unoriginal”.

nesse sentido, a *escuta* deve ser ainda mais ampliada, já que a velocidade de estímulos propostos aumenta. Muniz (2005) denomina as *primeiras ideias de rebote*, ressaltando que a velocidade dos exercícios dedicados ao treinamento do *rebote* tem como finalidade permitir que os primeiros pensamentos e as associações livres se manifestem sem que o aluno possa controlá-lo.

Segundo Lubart (2011) o processo associativo é o principal responsável pela produção de ideias.

A principal fonte de ideias novas viria dos “objetos mentais” conservados nos “porões da mente” (the mind’s basement), que se tornariam ativos por associação. “Ideias presentes na mente consciente estão ligadas aquelas da mente inconsciente por fios de similaridade” (GALTON, 1879, p. 162)<sup>81</sup> (LUBART, 2011, p. 7).

Em outra parte do seu livro *Psychologie de la Créativité* (2011) Lubart apresenta que “no que concerne aos fatores cognitivos da criatividade, as associações de ideias ocupam um lugar essencial”<sup>82</sup> (LUBART, 2011, p. 132). O treinamento com as *primeiras ideias* permitiria, portanto, uma ampliação da capacidade associativa do ator-improvisador, a fim de minimizar os momentos em que os atores se dizem “sem ideias”, situação também chamada de “branco”. A partir do conceito *primeiras ideias* os atores passam a trabalhar com qualquer estímulo, fazem associações e *ofertas* do início ao fim das cenas.

Um jogo simples e eficaz no treinamento de associações é o jogo “O que você está fazendo?”<sup>83</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 368). Nesse jogo uma dupla (A e B) de improvisadores vai para a cena e A começa a fazer uma ação simples, como varrer, por exemplo. O ator B deve perguntar “O que você está fazendo?”, e o ator A deve responder qualquer coisa que lhe vem a cabeça, menos algo que se associe de imediato com o que ele está realmente fazendo em ação. A poderia dizer, por exemplo: “Soltando pipa”; ou “jogando basquete”; ou “olhando uma ilha pelo binóculo”. Entretanto não poderia dizer: “Estou limpando”; ou “passando pano no chão”; ou “dançando com uma vassoura”. Todas essas últimas possibilidades têm associações diretas com a ação varrer. Depois que A responde, caso tenha havido uma associação distante, B então faz essa ação dita por A, o qual por sua

---

<sup>81</sup> Tradução nossa. « La principale source d’idées nouvelles proviendrait des “objets mentaux” conservés dans la “cave de l’esprit” (the mind’s basement), qui deviendraient actifs par association. “Ideas in the conscious mind are linked to those in the unconscious mind by threads of similarity”. (GALTON, 1879, p. 162)”.

<sup>82</sup> Tradução nossa. « Concernant les facteurs cognitifs de créativité, les associations d’idées occupent une place essentielle ».

<sup>83</sup> “What are you doing?” – Embora descrito no seu livro, Johnstone esclarece que esse jogo não foi criado por ele.

vez pergunta “o que você está fazendo?” e assim por diante. Se A faz uma associação próxima, deve sair de cena, então entra outro jogador, C, que dá continuidade ao jogo.

Esse jogo é difícil, mas desafiador, o que provoca uma energia positiva no grupo. Nesse caso estamos treinando associações muito distantes, o que nos leva por consequência a treinar as associações próximas também, e isso se transforma em uma verdadeira “musculação para o cérebro”, ou para os neurônios, como diria Achatkin (2010).

Muniz (2005, p. 284) chama a atenção para os *motores*, como parte importante do treinamento para o ator-improvisador. Trata-se de um conceito definido por ela que tem relação direta com as *primeiras ideias*. Segundo a autora o motor “é a faísca inicial de uma improvisação, é a premissa com a qual se decide trabalhar a improvisação durante o tempo de preparação da mesma ou, o que é a mesma coisa, durante a preleção.”<sup>84</sup> Dessa forma, a autora aponta a existência de diversos tipos de motores, como motor ação, motor texto, motor gesto, motor ritmo, dentre outros (MUNIZ, 2005).

Segundo Omar Galván (2013, p. 267) o conceito de motor seria definido de outro modo e estaria relacionado ao acontecimento proposto em cena que “interrompe a rotina cênica, sendo impossível retornar a ela sem modificação”. Por isso, a ideia de motor, para Galván, passa a ter relações com outros conceitos que serão tratados adiante. Muniz (2005) entende que o motor também pode aparecer durante o desenvolvimento da cena, sem obrigatoriedade, no entanto, de aparecer como um acontecimento, como define Galván.

De qualquer forma, a consciência da importância das *primeiras ideias* para o *Sistema Impro* contribui para o desenvolvimento do ator-improvisador que passa a ter uma atenção especial para as associações que são feitas pela sua mente. Essa atenção permite ao ator-improvisador perceber e aceitar as ideias que surgem. Depois de um tempo de treinamento com os jogos que trabalham com as *primeiras ideias* pode-se observar um acúmulo de ideias associadas a partir de um estímulo apenas. Como exemplo, a palavra “feijão” possui a palavra “arroz” como associação mais direta e comum, como observado em aulas. No entanto, com o desenvolvimento do treinamento, outras palavras surgiram concomitantes a palavra “arroz” como associações possíveis, como “João” (lembrando João, e o pé de feijão), “almoço”, “panela”, “algodão”, entre outros.

À medida que o ator-improvisador se conscientiza desses processos, ele se sente cada vez mais à vontade e mais confiante em suas próprias ideias. Tal fato facilita ainda mais

---

<sup>84</sup> Tradução nossa. “Un motor es la chispa inicial de una improvisación, es la premisa con la cual se decide trabajar la improvisación durante el tiempo de preparación de la misma o, lo que es lo mismo, durante el ‘coucheo’”.

a *aceitação* que pressupõe, dessa forma, a escolha de uma ideia. Isso porque uma cena que desenvolve a palavra “arroz” pode ser muito diferente da que desenvolve a palavra “João”, dentro do exemplo dado anteriormente.

Outro aspecto que também deve ser considerado nesse processo, e que visa a contribuir para o rebote e sua conseqüente aceitação, é a orientação dada por Johnstone de que os alunos não devem se sentir responsáveis por suas ideias. Essa ausência de responsabilidade, focada nesse início de treinamento, tem por objetivo criar esse espaço onde é permitido dizer a primeira coisa que vem a mente, promovendo uma liberdade no trabalho com as ideias. “Minha decisão foi que o conteúdo deveria ser ignorado. Essa não foi uma conclusão a que eu quis chegar, porque contradizia meu pensamento político [...]. Um artista tem que aceitar o que sua imaginação lhe dá, ou reprimir seu talento”<sup>85</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 111).

As *primeiras ideias* estão também relacionadas com a memória e com o universo que determinado estímulo provoca em cada pessoa, o que se relaciona por conseqüência, às vivências e experiências de cada um. Esse fato permite lembrar a noção de que para Johnstone (1992) o óbvio será quase sempre diferente de acordo com o indivíduo, como dito anteriormente. Outro conceito do *Sistema Impro*, a *reincorporação*, possui um caráter narrativo e está diretamente relacionado às ideias que surgem no decorrer da cena e que estão ancoradas no seu próprio desenvolvimento.

#### 2.1.4 *Reincorporação*

O conceito de *reincorporação*<sup>86</sup> (1992, p. 112) é desenvolvido quando Johnstone apresenta o capítulo “Habilidades Narrativas”, parte importante de seu trabalho e por onde o autor começou suas aulas no *Royal Court Theatre Studio*. Após a compreensão das *primeiras ideias*, o conceito e o trabalho com a *reincorporação* permite (ou exige) uma ordenação dessas ideias, com o objetivo de contar uma história. Esse é, sem dúvida, o objetivo central de Johnstone no trabalho com a Impro: ser capaz de contar uma história improvisada diante do

---

<sup>85</sup> Tradução nossa. “My decision was that content should be ignored. This wasn’t a conclusion I wished to reach, because it contradicted my political statement [...] An artist has to accept what his imagination gives him, or screw up his talent”.

<sup>86</sup> “*Reincorporation*”.

público. As formas para se contar uma história são muitas e variam de acordo com as escolhas e propostas de cada treinamento ou espetáculo de Impro.

Dessa forma, a partir do momento em que o ator sabe lidar com as *primeiras ideias*, escuta e as aceita, é preciso que ele seja capaz de reincorporar, ou seja, relembrar e fazer com que as ideias se conectem, relacionando-as em uma sequência de ações. Por isso, a memória potencializada na *escuta* exerce papel importante na relação com o conceito operativo de *reincorporação*. Isso parece óbvio, toda narração necessita de uma sequência de ações, o importante desse conceito é que, a partir dele, é possível treinar nossa capacidade de reincorporar e assim, de estabelecer uma sequência improvisando.

Pode-se fazer uma sequência do tipo: “ – O menino solta pipa na laje de casa. Berenice faz almoço. O táxi bate buzina na esquina da casa do João. A menina faz o dever de casa”; nesse caso, existem diversas ações feitas por diversos personagens, sendo que, até o momento, não há o desenvolvimento de nenhuma delas e nem uma consequência entre elas. Em uma sequência como essa é possível parar em qualquer parte, porque não existe uma linha de ações conectadas. Por isso, em narrativas ou em cenas, não se deve mais pensar especificamente em livre associação, mas em *reincorporação* (JOHNSTONE, 1992).

A livre associação permite que as ideias surjam, a *reincorporação* permite que essas ideias sejam ordenadas a partir de uma escolha. “Escolher, selecionar é criar um trajeto na criação, construir uma estrutura, trata-se, portanto de uma ação dramática.” (MUNIZ, 2010, p. 94). Dessa forma, a *reincorporação* diz respeito a escolhas de linhas de ação e narrativas dentre diversas opções que a história poderia seguir dentro do que foi construído desde as primeiras frases.

A partir do momento em que se diz “– O menino solta pipa na laje de casa. Berenice faz almoço.”, é preciso ter consciência das duas ações simultâneas que acontecem. E mesmo que se desenvolva uma delas, por exemplo: “– O menino então viu outra pipa se aproximando. Ficou com medo de perder sua pipa, já que não usava cerol, e começou a tentar recolhe-la.” Até então a ideia relacionada ao menino foi desenvolvida. Entretanto sabemos que outra personagem, Berenice, está fazendo almoço, e é preciso reincorporar isso, por exemplo: “– Quando o menino estava tentando recolher a pipa, sua mãe, Berenice, havia terminado o almoço (*reincorporação*) e gritou chamando a criança. O menino então amarrou a pipa e desceu até a cozinha para dizer que já estava indo, mas que precisava recolher a pipa. A mãe, mesmo nervosa, pois havia pedido para que o filho não soltasse pipa aquela manhã,

deixou-o subir. E quando chegou à laje, o garoto viu ao longe sua pipa indo embora e sua linha partida (*reincorporação*).”

Reincorporar é, portanto, estar atento à continuidade da história, alerta para a sequência de ações construída. Isso será fundamental, tanto em uma narração, como no exemplo dado, quanto em uma cena. Por isso, Johnstone (1992) dedicou grande parte de seu trabalho ao desenvolvimento da contação de histórias e muitos dos exercícios de *reincorporação* partem disso.

No exemplo apresentado, pode acontecer de o garoto ir para a cozinha, almoçar, ir para a escola, o pneu do carro furar, etc. e o ator-improvisador não se lembrar mais da pipa na laje. Apesar do exemplo exacerbado, quando se começa a improvisar isso é comum, já que estamos criando histórias apenas a partir de estímulos e de *primeiras ideais*, ou seja, tudo pode acontecer. O conceito operativo de *reincorporação*, no entanto, trabalha no sentido de que tudo pode acontecer desde que as ações no presente estejam relacionadas às ações passadas, ao que já aconteceu na história.

O improvisador tem que ser como um homem que caminha para trás. Ele vê onde esteve, mas ele não presta atenção no futuro. Sua história pode levá-lo para qualquer lugar, mas ele deve continuar ‘equilibrando-a’, e lhe dando forma, ao relembrar incidentes que foram deixados de lado e reincorporando-os<sup>87</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 116).

Com a atenção voltada para o passado e sem se preocupar com o futuro, o ator-improvisador tem mais chance de construir uma história com começo, meio e fim<sup>88</sup>, já que está sempre se lembrando do que aconteceu e usando isso para desenvolver a história, ao invés de ficar criando novidades o tempo todo.

Um aspecto observado por Keith Johnstone (1992) é como as reincorporações produzem efeitos muito positivos e de euforia no público. Quando um ator relembra ou retorna a um fato ocorrido no início da história que acabou não tendo consequência, o público também relembra isso e parece que a história se fecha ainda mais, já que tudo tem uma consequência e uma lógica interna.

Também relacionado às questões narrativas da cena está o conceito de *quebra de rotina*, que será trabalhado adiante.

---

<sup>87</sup> Tradução nossa. “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”.

<sup>88</sup> Isso será detalhado adiante quando for apresentado o conceito de *círculo de probabilidades*.

### 2.1.5 Quebra de rotina

Para Keith Johnstone (1992) todas as ações realizadas em cena devem ser encaradas como uma rotina e para que a cena se desenvolva é preciso que essa rotina seja quebrada<sup>89</sup>. O improvisador “não deveria pensar em inventar histórias, mas em *interromper rotinas*”<sup>90</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 138, *grifo do autor*).

Como em todo o *Sistema Impro*, os conceitos estão relacionados, e a *quebra de rotina* também se relaciona ao fato de se trabalhar com o óbvio, trabalhar com o que está acontecendo em cena e fugir, conseqüentemente, da busca por ideias e propostas inteligentes e originais. Segundo Johnstone, a ideia de quebrar rotinas deixa os improvisadores livres da necessidade de terem uma boa ideia, tudo o que eles devem fazer em cena é interromper a rotina estabelecida: “A rotina de ‘regar uma flor’ é quebrada quando ela diz, ‘obrigado!’ A rotina de acordar de manhã é quebrada quando você descobre que está na casa errada.” (JOHNSTONE, 1999, p. 84)<sup>91</sup>

Para trabalhar com este conceito, Johnstone (1999) utiliza o termo “tilt”, que pode ser traduzido por desequilíbrio ou deslocamento, com intuito de marcar uma oferta diferenciada que deve alterar e desequilibrar a cena. O desequilíbrio é um evento surpreendente que interrompe ou “desloca” uma rotina cotidiana para um futuro caótico (DUDECK, 2013).

A partir do momento em que o ator-improvisador passa a trabalhar com a rotina, ele tira o foco do desejo de criar uma boa história e passa o foco para a ação em cena naquele momento.

A essência da improvisação é ação – fazer em tempo real. Nós agimos a fim de *descobrir* o que vem a seguir. Agimos porque temos um propósito ou uma questão. No entanto, usar a ação como nossa primeira resposta nem sempre é fácil. Para muitos de nós ir adiante acontece apenas depois de reflexão, comparação, e

---

<sup>89</sup> Para Omar Galván (2013), o conceito de “motores” está relacionado à quebra de rotina, sendo preferível para evitar confusões e facilitar a compreensão, a utilização do termo acontecimento. Portanto, o conceito de motores, tal qual entendido por Galván, e que é diferente da concepção de Muniz (2005), deve ser substituído pelo conceito acontecimento. A rotina, para o autor argentino, seria o desenvolvimento da cena, sobre o qual viria o acontecimento. Portanto, estabelecendo um paralelo com Johnstone, acontecimento para Galván equivale à quebra, e desenvolvimento equivale à rotina.

<sup>90</sup> Tradução nossa. “Shouldn’t really think of making up stories, but of *interrupting routines*”.

<sup>91</sup> Tradução nossa. “The routine of ‘watering a flower’ is broken when it says, ‘Thank-you!’ The routine of waking up in the morning is broken when you discover that you’re in the wrong house”.



planejamento; pensamos que devemos *decidir* nossa própria trajetória<sup>92</sup> (MADSON, 2005, p. 114, *grifo do autor*).

O conceito de *quebra de rotina* inclui um elemento fundamental para o teatro, a Ação. Apesar do conceito de ação ser bastante amplo na história teatral e indicar, por vezes, aspectos um pouco distintos, trata-se neste trabalho a ação na sua acepção mais simples, como algo que o personagem faz em cena. Ou melhor, “sequência de eventos cênicos essencialmente produzidos em função do comportamento dos personagens”<sup>93</sup> (PAVIS, 2009, p. 08).

A *quebra de rotina* exige uma ação, já que a ideia de rotina está relacionada a ideia de ação, todos os exemplos de rotina apresentados por Johnstone (1999, p. 85) são ações, como: “ler um livro; olhar para o fogo; chamar o cachorro; cortar a grama; jogar pedras no lago; vender um terno para alguém”<sup>94</sup>. A ação é a unidade básica do teatro dramático; a essência do drama, inclusive etimologicamente, é ação, sendo aquela que, retornando ao conceito de Pavis, é realizada pelos personagens em cena.

Na Impro isso acontecerá da mesma maneira. O que importa é o que os personagens estão fazendo naquele exato momento. Existe uma tendência durante parte do período de treinamento dos atores-improvisadores narrarem acontecimentos externos a cena, que não fazem correspondência ou não tem consequência à ação que está acontecendo em cena. A ação como unidade básica do teatro é, portanto, motivada e desenvolvida, dentro desse conceito e durante todo o *Sistema Impro*.

O público permanecerá interessado se a história está avançando em algum tipo de forma organizada, mas eles querem ver *rotinas* interrompidas, e a ação permanecendo *entre* os atores. Quando um mensageiro grego vem com alguma história apavorante sobre eventos que aconteceram em algum outro lugar, o importante é o efeito que a revelação produz em outros personagens. Caso contrário, isso deixa de ser teatro, e se transforma em ‘literatura’<sup>95</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 141).

---

<sup>92</sup> Tradução nossa. “The essence of improvisation is action – doing it in the real time. We act in order to *discover* what comes next. We act because we have a purpose or a question. Using action as our first response is not always easy, however. For many of us moving forward comes only after reflection, comparison, and planning; we think we must *decide* on our course”.

<sup>93</sup> Tradução nossa. « Suite d'événements scéniques essentiellement produits en fonction du comportement des personnages ».

<sup>94</sup> Tradução nossa. “reading a book; looking at the fire; calling the dog; mowing the grass; throwing stones into a lake; selling someone a suit”.

<sup>95</sup> Tradução nossa. “An audience will remain interested if the story is advancing in some sort of organized manner, but they want to see *routines* interrupted, and the action continuing *between* the actors. When a Greek messenger comes in with some ghastly story about events that have happened somewhere else, the important thing is the effect the revelation produces on the other characters. Otherwise it stops being theatre, and becomes ‘literature’”.

O exemplo do mensageiro grego acima nos traz ainda outro elemento relacionado a ação: a reação. A consciência do princípio básico da ação em cena permite aos atores-improvisadores não só trabalharem com as ações em cena, como transformar uma ação externa em uma ação interna, *entre* os atores, por meio da reação ao que foi anunciado; a reação, nesse aspecto, como estratégia para se realizar a ação.

A reação enquanto princípio básico, derivada da ação, já foi desenvolvida nas páginas anteriores, mas não com esse nome, uma vez que escutar um estímulo, fazer uma associação livre, e agir (reincorporando dados ou quebrando rotinas), nada mais é do que reagir a um estímulo dado. O que identificamos como reação no *Sistema Impro* é uma postura ativa de ser alterado e agir a partir disso.

Em algum momento, um estudante atento dirá, ‘Você nos diz para ser óbvio, e para não ser original, mas quebrar a rotina não é ser original?’ Eu explico que ‘ser óbvio’ significa permanecer dentro do círculo, enquanto ‘ser original’ é um ataque na consistência interna da cena de modo a fazê-la descarrilhar<sup>96</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 87).

Para Johnstone não existem boas ideias, sobretudo se estas estiverem isoladas. Cada ideia, ou melhor, cada *oferta* deverá ser analisada de acordo com a cena em que está inserida. Dessa forma, no que diz respeito ao óbvio e a originalidade, as ofertas devem ser feitas no sentido de manter o fluxo da cena, as informações e dados que já foram apresentados, e a quebra de rotina é realizada dentro desse universo de história, dentro desse *círculo de probabilidade*, como será detalhado adiante.

### 2.1.6 *Círculo de probabilidade* ou *círculo de expectativa*

Segundo Johnstone (1999), toda história, narrativa ou cena, possui um *círculo de probabilidade* ou *círculo de expectativa*. No *Sistema Impro* esses dois termos aparecem sem que haja uma distinção entre eles. O autor apresenta que as ofertas em cena devem estar

---

<sup>96</sup> Tradução nossa. “At some point, an attentive student will say, ‘You tell us to be obvious, and not to be original, but isn’t breaking the routine being original?’ I explain that ‘being obvious’ means staying inside the circle, whereas ‘being original’ is an attack in the inner consistency of a scene so as to derail it”.

dentro de um círculo criado pela história, um *círculo de probabilidade*<sup>97</sup>, o que tem relação com o conceito de *reincorporação* visto anteriormente.

O *círculo de probabilidade* considera que o público espera um determinado conjunto de ações dos atores-improvisadores a partir do que acontece em cena. Quando um ator-improvisador tenta ser original, ele geralmente rompe com a expectativa do público gerando uma ruptura negativa na consistência da cena. O espectador não tem consciência dessa expectativa enquanto assiste a uma cena, entretanto a reação do público diante de cenas de improviso demonstra esse fato.

O público espera que certas coisas aconteçam no palco. Uma boa cena ou história é aquela que se desenrola por um caminho comparável ao que é esperado pela imaginação do público. “Círculo de expectativa” trabalha para melhorar a estrutura da cena dizendo também, “não faça uma promessa que você não poderá cumprir”<sup>98</sup> (DUDECK, 2007, p. 37-38).

Por isso, Johnstone orienta para que os atores-improvisadores permaneçam dentro do *círculo de expectativa*, já que “a imaginação do espectador trabalha dentro do círculo”<sup>99</sup> (JOHNSTONE, 1999, p.80). Esse princípio se conecta com a orientação de trabalhar com o óbvio e de não tentar a todo custo ser original, já que a ideia de permanecer dentro do *círculo de expectativa* permite ao ator-improvisador agir sem pressão e não desejar ser “genial”.

Ficando dentro do círculo, as propostas em cena se conectam e se fecham como em uma narrativa preparada em que tudo (ou quase tudo) tem consequência e se resolve dentro de um universo possível que aquela história oferece. “Permanecer no círculo de probabilidade não significa satisfazer a lógica comum, cotidiana do espectador, mas sim mover a história adiante de acordo com a lógica do mundo imaginário, extraordinário, que foi estabelecido no teatro”<sup>100</sup> (DUDECK, 2013, p. 10).

Dessa forma, esse princípio não propõe que os atores façam aquilo que o público quer ver, mas que ao iniciar o processo de criação em cena, os atores honrem as ofertas e ideias que eles mesmos criaram. E por isso, quem define e cria o círculo é o ator-improvisador e não o público. O que é feito em cena é que determina o que poderá ser criado adiante. Se uma cena começa rápida, com os atores buscando o riso, isso se tornará o círculo daquela

---

<sup>97</sup> “Circle of probability”.

<sup>98</sup> Tradução nossa. “The audience expects certain things to happen on stage. A good scene or story is one that unfolds in a comparable way to what is expected in the audience’s imagination. “Circle of expectation” works to enhance scene structure by also saying, “Do not make a promise you cannot keep.”

<sup>99</sup> Tradução nossa. “The spectators’ imagination works within the circle”.

<sup>100</sup> Tradução nossa. “Staying within the circle of probability does not mean pandering spectator's own ordinary, everyday logic, but rather moving the story forward according to the logic of the imaginary, extraordinary world that has been established in the theatre”.

cena; por outro lado, se a cena começa densa, com bastante silêncio e os atores desenvolvendo tranquilamente as ações, se cria outro *círculo de probabilidade* no público.

No entanto, na Impro, assim como no teatro em geral, é possível escolher entre buscar o riso fácil, a comédia a qualquer custo, por vezes televisiva, ou buscar outros caminhos de encenação, atuação e dramaturgia que fujam dos padrões estabelecidos e que o público já está acostumado. Sendo que isso não tem relação com o *círculo de probabilidade*, cada uma dessas escolhas terá seu círculo próprio e que poderá ser desenvolvido na Impro.

Apesar disso, é preciso refletir sobre o panorama da Impro no Brasil, mas também no mundo, na qual existe uma escolha na maior parte das vezes pela Impro do formato curto, buscando em alguns casos uma comédia “a qualquer custo”. Esse fato se apresenta como um risco para a percepção do *Sistema Impro* como uma linguagem exclusivamente cômica e sem aprofundamento.

Ressalta-se que avaliamos de forma positiva o trabalho com a comicidade, valorizando-o e sabendo do lugar importante que ocupou em toda a história do teatro e ainda ocupa na sociedade atual. A comicidade na Impro ainda é potencializada, quando é o caso, pelo jogo entre os atores gerando um riso pela situação vivida pelos improvisadores em cena e não pelos temas abordados por eles, em um envolvimento com a plateia que está realmente próximo do esporte.

Nos formatos curtos, os jogos, os desafios e a metáfora do esporte se fazem mais evidentes em improvisações rápidas que podem durar entre dez segundos e dez minutos. No geral estes formatos são cômicos, já que o espetáculo se realiza com o objetivo de entreter o público, o que gera certa vulnerabilidade do ator ante algo que ainda está para se fazer. Esta vulnerabilidade é cômica por essência, pois leva a possibilidade latente do erro, da exposição, do ridículo<sup>101</sup> (ÁNGEL, 2012, p. 43).

O estilo de espetáculo de Impro a que estamos denominando de “comédia a qualquer custo” é aquele no qual os princípios do sistema foram esquecidos, a espontaneidade é substituída pela repetição de piadas e o público é treinado a valorizar apenas o mesmo tipo de cenas, do início ao fim do espetáculo. Combater esse lugar comum da Impro é tarefa do professor do sistema, como veremos no terceiro capítulo.

Por enquanto, independente da escolha pela comédia ou não, outro aspecto também relacionado ao *círculo de probabilidade* necessita reflexão. Isso porque além de

---

<sup>101</sup> Tradução nossa. “En los formatos cortos, los juegos, los desafíos y la metáfora del deporte se hacen más evidentes en improvisaciones rápidas que pueden durar entre diez segundos y diez minutos. Por lo general estos formatos son cómicos, ya que el espectáculo se realiza con el objetivo de entretener al público, lo que genera una cierta vulnerabilidad del actor ante algo que aún está por hacerse. Esta vulnerabilidad es cómica por esencia, pues lleva la posibilidad latente del error, de la exposición, del ridículo”.

delimitar, por exemplo, se a cena será cômica ou não, o *círculo de probabilidade* também determina o tipo de narrativa que será construída na improvisação. E esse é um objetivo básico da Impro desde sua concepção: a busca por uma narrativa.

O conceito de *reincorporação*, como vimos anteriormente, não deixa dúvidas de que Johnstone tem por objetivo a criação de uma narrativa improvisada. O *círculo de probabilidade*, portanto, no que diz respeito à narrativa, trabalha com uma concepção específica que é desenvolvida em muitos dos exercícios de Impro. “Além de teorizar os mecanismos para aprender a improvisar de forma livre, espontânea e real, Keith Johnstone começou uma busca pela construção de uma dramaturgia improvisada, com a existência de um conflito e de uma possível unidade de ação”<sup>102</sup> (ÁNGEL, 2012, p. 44).

Essa busca é determinada pelo contexto no qual Johnstone elaborou seu trabalho, refletindo o estado do teatro e da dramaturgia em tal época. Keith Johnstone não utiliza o termo dramaturgia, e sim narrativa, entretanto, como outros pesquisadores de Impro o fazem, é cabível aqui uma reflexão sobre esse termo, sobre o que ele designa e sobre o que ele poderia contribuir para a percepção do *Sistema Impro*.

Joseph Danan (2010) apresenta, ao refletir sobre o conceito de dramaturgia, que ele teria pelo menos dois sentidos: o primeiro, sentido 1, que diz respeito à composição de peças de teatro; e o segundo, sentido 2, que seria a passagem de peças de teatro para a cena. Esse é o ponto de partida que o autor utiliza para se pensar o que é dramaturgia atualmente, sabendo que esses dois sentidos não comportam todas as variações e sentidos que esse termo pode ter.

Na Impro, o termo dramaturgia é usado com a ressalva de que esse conceito sofreu uma evolução ao longo da história do teatro (VIEIRA, 2011) e de que existe uma pluralidade de concepções de dramaturgia na cena contemporânea (MUNIZ, 2010), sendo que, grosso modo, o conceito na Impro permanece próximo ao sentido 1 apresentado por Danan.

Gustavo Miranda Ángel (2012, p. 35) utiliza o termo dramaturgia improvisada, apresentando que a Impro despertou o desejo de investigar formas dramáticas de criação direta em cena. Segundo o autor colombiano, “o texto dramático requer sentido próprio, postura de autor, necessita falar de algo que não foi dito ou que se deseja expressar de uma

---

<sup>102</sup> Tradução nossa. “Además de teorizar los mecanismos para aprender a improvisar de una forma libre, espontánea y real, Keith Johnstone comenzó una búsqueda por la construcción de una dramaturgia improvisada, con la existencia de un conflicto y de una posible unidad de acción”.

maneira particular.”<sup>103</sup> (ÁNGEL, 2012, p. 50) Na Impro, nem sempre o texto dramático improvisado consegue alcançar esses parâmetros apontados pelo autor colombiano, o que pode levar a questionamentos com relação a utilização do termo dramaturgia em espetáculos improvisados.

Por outro lado, o termo é utilizado, inclusive entre os improvisadores, para designar um tipo de estrutura de dramaturgia (no sentido 1, da composição do texto) que facilita a criação de uma história diante do público. Segundo Muniz (2010, p. 93)

[...] 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. (...) Início, meio, fim, argumento, tema, estilo, acontecimento, clímax, final são palavras que nos remetem diretamente a uma concepção aristotélica ou dramática centrada na ação, no conflito e em seus desdobramentos.

Existe na Impro, portanto, uma concepção específica de dramaturgia e que está relacionada ao desejo de contar uma história e aos aspectos narrativos desenvolvidos por Keith Johnstone nas bases de criação da Impro. No entanto, essa concepção vem sendo questionada por alguns grupos e espetáculos que tem como objetivo explorar outros tipos de dramaturgia (sentido 1) na Impro.

Por isso, a proposta de uma dramaturgia improvisada pode variar de acordo com os estilos de cada espetáculo e com as propostas estéticas e conceituais feitas pelos artistas e companhias. Os espetáculos de *long form*<sup>104</sup>, em sua maioria, partem do desejo de explorar outras formas de construção de dramaturgia na Impro, conduzindo a experimentações nas formas de colocar o texto em cena e a recusa por uma concepção de narrativa tradicional. Nos formatos curtos, os *short forms*, o elemento tempo é importante para a determinação de um tipo de dramaturgia que se enquadra melhor no desafio de criar uma cena em pouco tempo diante do público, como por exemplo, no *Match de Improvisação* (MUNIZ, 2005).

Nesses espetáculos de formato curto, os atores-improvisadores buscam um início, um meio e um fim para as cenas; a concepção de personagem e de *mimesis* (DANAN, 2010) é presente e determinante; e a narrativa pode ser construída linearmente ou não. Em muitos casos, pode-se observar a presença de *flashbacks*, *flashforwards* e elipses, bem como uma ruptura das unidades de ação, tempo e espaço, o que rompe com a linearidade.

---

<sup>103</sup> Tradução nossa. “El texto dramático requiere de sentido propio, de postura de autor, necesita hablar de algo que no se ha dicho o que se quiere expresar de una manera particular”.

<sup>104</sup> Sobre *long form*, ver capítulo 1, página 20.

Nos formatos longos essa estrutura se rompe ainda mais e a *mimesis* em si também pode ser questionada<sup>105</sup>. Mesmo que ela esteja presente, os longos formatos possuem uma concepção de encenação mais abrangente, podendo incluir cenários, figurinos, iluminação e trilha sonora também improvisada, em diálogo permanente com a cena. O conceito de dramaturgia nesses formatos pode ser ampliado para o sentido 2 apresentado por Danan (2010), que concerne a passagem para a encenação. Segundo o autor francês dramaturgia e encenação seriam faces da mesma atividade. E a dramaturgia se coloca como muito além do texto.

É algo aceito que o texto é apenas um dos elementos dentro da “polifonia” do espetáculo. [...] Que haja uma dramaturgia da luz, do som, do jogo, do vídeo, etc., é uma coisa também aceita; e os grandes cenógrafos como os grandes figurinistas tem um pensamento dramaturgico que lhes é próprio<sup>106</sup> (DANAN, 2010, p. 30).

Dessa forma, os atores-improvisadores de um formato longo podem fazer a dramaturgia improvisada em alguns desses sentidos, como cenário e figurino, enquanto outros artistas, iluminadores e sonoplastas criam também uma dramaturgia improvisada. Apesar dos formatos longos serem bem menos praticados que os formatos curtos, por motivos que abordamos no primeiro capítulo, é possível pensar que a dramaturgia improvisada poderá assumir diversas formas, tantas quantas são possíveis à dramaturgia em si, tanto no sentido 1 como no 2, embora isso exija investigação, compromisso e dedicação dos grupos de Impro.

No que diz respeito à pedagogia da Impro, é importante perceber que a concepção de dramaturgia que se trabalha na maior parte das vezes é aquela dos formatos curtos. E esse fato pode restringir a prática e a formação do ator por meio da Impro. Entretanto, alguns aspectos, como o trabalho com o óbvio, o desbloqueio criativo e a aceitação das primeiras ideias, apontam para a necessidade de uma base que oriente o ator-improvisador na construção de narrativas em cena, ao menos no período inicial de treinamento.

Essa base é construída, portanto, por meio do treinamento de uma concepção dramaturgica fundada na *mimesis*, com as noções de início, meio e fim. Essa estrutura é trabalhada na Impro com os conceitos de plataforma<sup>107</sup>, o início da cena, conflito e desenvolvimento, o meio, e a resolução do conflito, o fim (GALVÁN, 2013). Isso contribui

---

<sup>105</sup> É o caso, por exemplo, do espetáculo “Sobre Nós” (2008) da *UMA Companhia*, dirigido por Mariana de Lima e Muniz, no qual os atores-improvisadores se misturam com os personagens.

<sup>106</sup> Tradução nossa. « C’est une chose désormais acquise, que le texte n’est qu’un des éléments dans la ‘polyphonie’ du spectacle. [...] Qu’il y ait une dramaturgie de la lumière, du son, du jeu, de la vidéo, etc., c’est une chose acquise aussi ; et les grands scénographes comme les grands costumiers ont une pensée dramaturgique qui leur est propre ».

<sup>107</sup> Conceito presente no trabalho de Viola Spolin (2006).

para sustentar uma cena improvisada e liberar os atores para criarem a partir de uma estrutura de narrativa pré-definida.

Essa estrutura é utilizada no início do treinamento e tem como objetivo trabalhar o desbloqueio e o processo de criação. O entendimento do *Sistema Impro* é que depois que o processo criativo já foi liberado e potencializado, outras formas de construção de narrativa podem ser desenvolvidas. Existe aí a inserção das possibilidades de *flashbacks*, *flashforwards* ou elipses, assim como a ruptura das unidades de ação, espaço e tempo. E posteriormente, os atores-improvisadores estariam preparados para investigar outras formas de dramaturgia nos formatos longos.

Regularmente uma companhia de Impro começa seu processo por formatos curtos: jogos de Impro ou algum formato competitivo; mas logo com o tempo os improvisadores, de maneira natural, começam a querer explorar mais material em cena, especialmente quando são atores e sentem o afã de expressar com a Impro aquelas coisas que se expressam com o teatro de texto<sup>108</sup> (ÁNGEL, 2012, p. 48).

No capítulo seguinte, a partir das observações do estudo de caso, será possível refletir sobre essa progressividade e esse entendimento. No momento, é preciso concluir que as premissas narrativas no início do trabalho com a Impro, faz com que os alunos saibam que deverão iniciar algo, que desse algo surgirá um conflito (talvez por uma ruptura de rotina), que a partir daí o conflito se desenvolverá, que eles deverão solucionar o conflito e então poderão concluir a cena. Ressaltando o ponto importante de que os personagens devem ter sofrido alguma alteração ou modificação entre o início e o final da cena.

Improvisar com essa estrutura dramaturgica, pelo menos durante parte do treinamento, permite ao ator-improvisador dar atenção aos outros princípios do *Sistema Impro*, liberando-se de buscar formas ou estruturas para narrar e criar dramaturgicamente.

Existe um sentido inato de estruturação de histórias (impossível não pensar em Gianni Rodari). Apresentação, conflito e desfecho. Quando uma criança narra ou escuta um conto, não é consciente deste esqueleto; mas podemos ver que naturalmente pede uma introdução, e que logo compreende perfeitamente quando é o final. As crianças são um exemplo para os improvisadores<sup>109</sup> (GALVÁN, 2013, p. 44).

---

<sup>108</sup> Tradução nossa. “Regularmente una compañía de Impro comienza su proceso por formatos cortos: juegos de Impro o algún formato competitivo; pero luego con el tiempo los improvisadores, de manera natural, comienzan a querer sacar más material en la escena, especialmente cuando son actores y sienten el afán de expresar con la Impro aquellas cosas que se expresan con el teatro de texto”.

<sup>109</sup> Tradução nossa. “Existe un sentido innato de la estructuración de las historias (imposible no pensar en Gianni Rodari). Presentación, nudo y desenlace. Cuando un niño narra o escucha un cuento, no es consciente de este esqueleto; pero podemos ver que naturalmente reclama una introducción, que luego comprende perfectamente cuándo es el final. Los niños son un ejemplo para los improvisadores”.



Como a Impro tenta recuperar a espontaneidade e criatividade da criança no adulto, essa forma, portanto, é tida como algo natural e processual. Será preciso, no entanto, com o decorrer do processo, avançar para o trabalho com outras possibilidades de lidar com a estruturação das histórias.

Parece-nos necessário também, que os grupos de Impro avancem na busca por outros tipos de espetáculos de Impro e outras formas de estruturação. Dessa forma, poderão estabelecer outros círculos de probabilidade em torno das cenas, criando outras expectativas no público e fazendo a Impro alcançar novos patamares de criação e aprimoramento.

Por outro lado, ao serem sujeitados a busca de reconhecimento, que gera lucro, sem o qual não há sobrevivência na atualidade, muitos grupos tendem a escolher permanecer nos formatos curtos, reproduzindo formas. “A possibilidade do fracasso, natural do jogo, quando colocada na perspectiva do *show business*, como pondera Keith Johnstone, tende a ser minimizada porque entendida como risco ao bom andamento do espetáculo ou à imagem do ator.” (ACHATKIN, 2010, p. 204). Existe, portanto, uma contradição, percebida e criticada por Johnstone, na qual os princípios que sustentam a Impro são recusados em nome do sucesso e do lucro.

Caberá a cada um, professor ou improvisador, escolher a forma como lida com essa contradição. O último princípio do *Sistema Impro* de Keith Johnstone, o *Status*, pode ajudar a iluminar a questão. O *Status* trabalha com aspectos relacionados à atuação e à composição cênica, focando na relação entre os improvisadores, sendo, talvez, o conceito mais importante de todo o trabalho de Johnstone.

### 2.1.7 *Status*

O *Status* é fruto de um intenso trabalho de observação das relações entre os seres humanos feito por Keith Johnstone. Esse ato de observar, condição primária do *Status*<sup>110</sup>, será importante também no processo de ensino uma vez que Johnstone orienta ao professor para não trazer o conceito e apresentá-lo ao grupo de alunos, mas provocar, por meio de exercícios, observações no que diz respeito às relações vivenciadas pelo homem o tempo todo. Apenas

---

<sup>110</sup> E por que não dizer do teatro?

depois da observação é que se deveria trabalhar e explorar a conceituação de *Status* como tal. A importância do olhar (MUNIZ, 2013) e do observar é fundamental para o ator-improvisador e o *Status* convida para essa tarefa.

A descoberta das transações de status foi emocionante, surpreendente e até mesmo assustadora. Nós entendemos que nenhum comportamento é ‘insignificante’, que quando nós interagimos juntos nossos cérebros estão contando as piscadas, e medindo as mudanças de tamanho da pupila, e examinando a estrutura das frases, e observando a sincronização esquerda/direita, e registrando até mesmo o menor movimento de cabeça, e medindo a distância entre a mão e a cabeça, e assim por diante<sup>111</sup> (JONHSTONE, 1999, p. 220).

A partir do *Status*, o foco de atenção se coloca, sobretudo, na maneira como as relações se dão, sejam elas entre dois sujeitos, ou entre um sujeito e um espaço ou objeto. Quando Keith Johnstone utiliza o conceito de *Status* ele não está se referindo ao status social, ou seja, a posição que um sujeito ocupa na sociedade. O termo *Status* se refere à posição que o sujeito ocupa com relação ao outro, independente da sua posição social. Grosso modo, podem-se observar aquelas pessoas que se sentem desconfortáveis na relação com o outro ou com o espaço, que são inseguros, que tem dificuldade de se relacionar, esses teriam status baixo. E por outro lado, aquelas que dominam o seu espaço, tem facilidade e segurança para se relacionar com o outro, e que por isso, acabam se impondo na relação, tendo status alto.

Eu deveria realmente falar sobre dominação e submissão, mas eu criaria resistência. Estudantes que aceitariam prontamente subir ou abaixar seu status poderiam se opor se fosse pedido para ‘dominar’ ou ‘submeter’. Status me parece ser um termo útil, desde que entendida a diferença entre o status que você é e o status que você desempenha<sup>112</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 36).

Dessa forma, a utilização do termo *Status* permite uma ampliação na ideia da submissão e da dominação, porque não provoca um estímulo de ação imediato e fechado, e sim provoca um tipo de comportamento independente da ação realizada. Além disso, o *Status* permite a observação do que Johnstone chama de gangorra, o *princípio da gangorra*, ou seja, a ideia de que em cena os status estão em constante modificação e quando o status de alguém abaixa o do outro sobe e vice-versa.

---

<sup>111</sup> Tradução nossa. “The discovery of status transactions was thrilling, amazing and even frightening. We understood that no behavior is ‘insignificant’, that when we interact together our brains are counting the blink-rate, and measuring changes in pupil size, and examining sentence structure, and observing left/right synchronization, and registering even the tiniest head movement, and gauging the distance between hand and head, and so on”.

<sup>112</sup> Tradução nossa. “I should really talk about dominance and submission, but I’d create a resistance. Students who will agree readily to raising or lowering their status may object if asked to ‘dominate’ or ‘submit’. Status seems to me to be useful term, providing the difference between the status you are and the status you play is understood”.

Ao observar isso em cena percebe-se que essa estrutura não é algo novo ou original. As relações de status estão presentes em todos os textos dramáticos, com maior ou menor força, assim como em todas as histórias, contos, narrativas orais, etc. Da mesma forma, o jogo do palhaço é repleto de jogos de status, entre o Branco (a princípio, status alto) e o Augusto (status baixo), sendo que em muitos casos pode-se observar o *princípio da gangorra* praticamente a todo instante. Por isso, o que Johnstone faz é observar e a partir da consciência desse fato criar diversos exercícios que trabalham tanto com a dramaturgia, quanto com a atuação, a partir do *Status*.

Keith Johnstone, em seu livro “Impro”, descreve suas observações e práticas para o trabalho com o *Status*, sendo contribuições muito relevantes os diversos exemplos de diálogos que o autor evoca para explicar o conceito. Para ele, “*Status* não é um termo confuso contanto que nós o entendamos como alguma coisa que nós fazemos, ao invés de nossa posição social.”<sup>113</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 219). A definição e o estudo do *Status* só poderão ser feitos, portanto, em termos de ação em cena, o que nos remete de novo a importância do binômio Ação/Reação, como já explicitado no conceito *quebra de rotina*.

Na ação está contido tanto o que é feito, quanto o como é feito, e o *Status* será fruto dessa combinação. Todos os homens assumem diferentes *Status* ao longo de um mesmo dia, de acordo com as pessoas que se relaciona. No entanto, as características básicas de cada sujeito indicam para certa tendência a ser status alto ou baixo. No decorrer do trabalho com o *Status*, os atores-improvisadores começam a se identificar em um ou outro status o que abre um caminho para as observações de si mesmo e também para os personagens geralmente criados na cena improvisada que tendem a reproduzir o status pessoal.

A dificuldade em transitar nos status se dá, sobretudo, pela presença desse status pessoal, que em algumas pessoas é muito forte, deixando rastros mesmo quando o ator-improvisador pretende agir no status oposto. Por exemplo, um ator de status baixo representa um status alto, entretanto, pode não conseguir fazê-lo por inteiro já que seu olhar pessoal de status baixo não consegue se firmar mesmo como personagem de status alto.

O conhecimento do *status* habitual com o qual normalmente jogamos na vida real trará importantes informações para que o ator desenvolva tecnicamente estratégias que lhe permitam plasticidade, ou seja, brincar nos dois lados da gangorra, sob pena de, caso contrário, na vida profissional, ficar circunscrito a certo tipo de personagens (ACHATKIN, 2010, p. 71).

---

<sup>113</sup> Tradução nossa. “Status is not confusing so long as we understand it as something we do, rather than our social position”.

O desenvolvimento do jogo de *Status* trará, portanto, consciência de atuação para o ator, ao mesmo tempo em que proporcionará uma ampliação no entendimento da dramaturgia da cena. Isso porque pensar o *princípio da gangorra* é permitir, ou melhor, incentivar que os personagens se transformem a partir daquela ação, em determinada cena. Começar uma cena em status baixo e terminá-la em status alto, e vice-versa, é um caminho que aprofunda a relação entre os personagens, ao mesmo tempo em que exercita o trabalho do ator-improvisador e pode produzir uma dramaturgia (tanto no sentido do texto, sentido 1, como da passagem a cena, sentido 2) rica em desenvolvimento. Essa proposta está presente no exercício “Transferência de Status”<sup>114</sup> (DUDECK, 2007, p. 84), por exemplo. Esse é um exercício avançado de status, mas que produz cenas muito potentes no que concerne à dramaturgia e aos personagens.

Nesse exercício, por exemplo, pode-se optar inicialmente por relações de status mais díspares a fim de esclarecer ainda mais o conceito e as diferenças, entretanto é interessante observar quando os status são claros, mas não são muito discrepantes já que isso potencializa a cena. Dessa forma, é possível trabalhar inicialmente com um status bem definido como o de uma relação “Patrão/Empregado” no qual o patrão é o status alto enquanto o empregado é o status baixo, e nessa proposta o status social é o mesmo do *Status* em cena, até a inversão no final do exercício. É possível também desenvolver uma relação de status mais próximos como entre marido e mulher, por exemplo, que comece com a mulher com status um pouco baixo e o homem com status um pouco alto, e que termine com a inversão dessa situação.

Outro exercício usado por Johnstone para trabalhar *Status* pede para que os atores tentem manter em cena exatamente o mesmo status do outro, ou seja, pede que os status entre ambos os personagens sejam iguais. “Estar com Status Iguais exige que os jogadores observem o outro momento a momento, e é provavelmente o mais importante Jogo de Status”<sup>115</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 228).

Cabe ressaltar mais uma vez que o status deve se dar em Ação. Sem dúvida o texto, palavra dita pelo ator, é importante para esclarecer as situações e aumentar a complexidade do trabalho com status, no entanto, deve ser possível ver nos personagens em

---

<sup>114</sup> “Status transfer”.

<sup>115</sup> Tradução nossa. “Being the Same Status forces the players to observe each other moment by moment, and is probably the most important Status Game”.

cena, mesmo sem texto, o status, e é por isso que Johnstone trabalha todos os exercícios de *Status* também em *Grammelot* ou *Gibberish*<sup>116</sup> (DUDECK, 2007).

Dessa forma, o *Status* é colocado, sobretudo, como um exercício de conexão de atores e à medida que é desenvolvido vai se tornando cada vez mais complexo, com pequenos detalhes para se perceber, desenvolver e investigar. Nesse sentido, o *Status* pode ter um lugar importante no treinamento de atores que não trabalham com Impro, já que desenvolve uma consciência ampliada do estar e do agir em cena.

### 2.1.8 Máscaras e transe

Keith Johnstone também dedicou grande parte de seus estudos ao tema da Máscara e do transe, a partir de sua experiência no *Royal Court Theatre Studio*, tendo como referência o trabalho de George Devine, que havia estudado com Michel Saint-Denis, que por sua vez estudou com Jacques Coupeau.

O último capítulo de seu principal livro – *Impro, improvisation and the theatre* – é dedicado ao tema. “Máscaras e transe” não são conceitos em si, embora façam parte do *Sistema Impro*. Theresa Dudeck (2013, p. 14) analisa a presença deste tema no processo de ensino do *Sistema Impro*.

Professores, incluindo Keith, sempre ensinam o Sistema Impro sem usar nenhum exercício, técnica, ou teoria do capítulo “Máscara e transe”, sendo esse conteúdo frequentemente ignorado e/ou separado do restante do trabalho. Eu mesma tive dificuldade de filtrar este capítulo e apenas recentemente pude perceber o quão conectado e integrado isso está de todo o sistema<sup>117</sup> (DUDECK, 2013, p. 14).

Segundo a autora, Johnstone observa que vivemos em uma cultura anti-transe que ignora e busca suprimir a Máscara, do mesmo modo que acontece com a imaginação. Dessa forma, a Máscara é para Johnstone uma forma de conduzir a personalidade para fora do corpo, deixando-o livre para ser possuído pela Máscara, o que o conduz ao “estado de transe” (JOHNSTONE, 1992, p. 143). Johnstone explica que a palavra “Máscara” é grafada por ele

---

<sup>116</sup> Pode-se usar como tradução Língua Inventada. O termo *Grammelot* deriva do italiano a partir de definição proposta por Dario Fo (2004).

<sup>117</sup> Tradução nossa. “Teachers, including Keith, often teach the Impro System without using any exercise, technique, or theory from the “Masks and Trance” chapter, so this component often gets ignored and/or detached from the rest of the work. I myself have had difficulty filtering through this chapter and have only recently realized how connected and integral it is to the whole system”.

com a letra maiúscula “M” porque entende que “o verdadeiro ator de Máscara está habitado por um espírito”<sup>118</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 143).

O trabalho com “Máscara e transe” de Johnstone possui, dessa maneira, relações com toda sua filosofia de trabalho, como aponta Dudeck, embora não seja praticado pela maior parte dos improvisadores. Apesar de sua relevância, o *Sistema Impro* não parece incompleto sem o conteúdo de Máscaras, sobretudo se for observado os demais estudos teóricos sobre o sistema feitos por outros autores, incluindo os exercícios descritos, que também deixam de lado as informações relativas à máscara e ao transe. Por esse motivo este tema não será abordado nesta dissertação.

De todo modo, Johnstone dedicou parte de sua vida a este tema e a presença do conteúdo em seu primeiro livro revela sua importância para o autor, embora atualmente ele não ministre mais aulas de Máscara.

Outro aspecto presente, com mais ênfase no primeiro livro, são orientações e percepções de Johnstone sobre o processo de ensino e aplicação dos exercícios e jogos de Impro. A seguir, serão apresentadas as orientações pedagógicas, feitas pelo autor britânico e por outros pesquisadores, no que diz respeito à postura e à prática pedagógica do professor que trabalha com o *Sistema Impro*.

## **2.2 Percepções pedagógicas de Keith Johnstone no *Sistema Impro***

O sistema criado por Keith Johnstone é uma prática cênica na qual o aluno-ator-improvisador é convidado a criar por meio da improvisação teatral. Para que isso aconteça, Johnstone elabora, em conjunto com os exercícios, jogos e conceitos apresentados anteriormente, algumas percepções sobre a forma como a Impro deve ser compartilhada pelo professor. Essas percepções, que serão abordadas a seguir, perpassam, portanto, todos os aspectos do sistema.

O princípio básico nessa etapa é que existe um correspondente direto entre o comportamento do professor e o sistema, sendo que as atitudes pedagógicas do condutor farão parte do conjunto de peças que se inter-relacionam na Impro, quando se tratar, é claro, do processo de formação de atores-improvisadores.

---

<sup>118</sup> Tradução nossa. “The genuine Mask actor is inhabited by a spirit”.

Se você quer aplicar os métodos que eu descrevo neste livro, você deve ensinar da forma como eu ensino. Quando eu dou oficinas, eu vejo as pessoas anotando freneticamente os exercícios, mas não observando o que eu faço na verdade como professor. Meu sentimento é que um bom professor pode obter resultado usando qualquer método, e que um mau professor pode arruinar qualquer um<sup>119</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 29).

Apesar de o autor ressaltar a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, já que ele é determinante na utilização de qualquer método, consideramos que é preciso refletir sobre o que Johnstone quer dizer com esses primeiros apontamentos. Na sequência desse texto o autor apresenta elementos importantes sobre a organização do grupo com o qual se está trabalhando que serão primordiais para o desenvolvimento do sistema.

É preciso considerar, no entanto, que cada grupo será de um jeito, terá um tipo de organização e que o professor deverá perceber e dialogar com esse grupo no contexto em que ele está inserido. As percepções de Johnstone devem ser apreendidas, portanto, como pistas para o trabalho com o sistema e não como regras para serem seguidas. Um entendimento possível para a frase “ensinar da forma como eu ensino”, seria ensinar atento às dinâmicas do grupo, sendo responsável por equilibrar as relações entre os alunos para que os conceitos do *Sistema Impro* possam ser desenvolvidos.

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 eu faço quando encontro um grupo de alunos novos é (provavelmente) sentar-me no chão”<sup>120</sup>. Dessa maneira, o professor abaixa seu status diante dos alunos e começa a provocar uma mudança. Johnstone diz que apresenta aos alunos a ideia de que se o grupo falhar é porque ele não soube apresentar os melhores exercícios e fazer com que o grupo tivesse êxito, assumindo a responsabilidade desde o início por qualquer fracasso e deixando seus alunos livres para arriscar e falhar.

Por outro lado, ao dizer isso o professor admite que seu status acaba subindo um pouco, já que poucas pessoas seriam capazes de assumir a responsabilidade pelo fracasso de um grupo. No entanto, Johnstone se coloca realmente em status baixo e os alunos então abaixam ainda mais seus status e vão relaxando aos poucos, tirando a cobrança de si próprios e se permitindo desde o início errar.

---

<sup>119</sup> Tradução nossa. “If you want to apply the methods I’m describing in this book, you may have to teach the way that I teach. When I give workshops, I see people frantically scribbling down the exercises, but not noticing what it is I actually do as a teacher. My feeling is that a good teacher can get results using any method, and that bad teacher can wreck any method”.

<sup>120</sup> Tradução nossa. “The first thing I do when I meet a group of new students is (probably) to sit on the floor”.

“Para começar, o professor que ensina o Sistema Impro deve adotar uma pedagogia que altera a atitude de errar do estudante”<sup>121</sup> (DUDECK, 2013, p. 08). Essa alteração deve permitir que o estudante aceite o erro como algo positivo e se divirta a partir dele.

Existe uma placa na minha sala em que se pode ler, “se você não está cometendo erros, você não está fazendo improvisação.” Erros são nossos amigos, nossos parceiros no jogo. Eles são necessários. Cometer erros é como nós funcionamos. Nós não devemos considerá-los como alguma coisa para ser evitada; eles são parte de nosso sistema operacional<sup>122</sup> (MADSON, 2005, p. 103).

É interessante observar que o erro geralmente se apresenta quando um grupo deseja muito acertar. Se um grupo aceita o risco e a possibilidade do fracasso como real e presente, a probabilidade do fracasso diminui, uma vez que as expectativas diminuem, as buscas por boas ideias desaparecem e os atores-improvisadores se sentem relaxados e livres em cena. Por isso, tirar as expectativas do grupo é também uma orientação importante para a prática da Impro.

Johnstone orienta também que os exercícios devem ser terminados com uma fala positiva, como “bom”, ao invés de algo como “já chega”, por exemplo. A atenção para esse tipo de comentário é importante para o comportamento do grupo e para a relação que os alunos estabelecem com o professor, entre eles mesmos e com os conteúdos trabalhados. Dessa maneira, é preciso que o professor encoraje a colaboração entre todos os envolvidos no processo. Os alunos devem buscar sempre colaborar uns com os outros e perceber a intervenção do professor como uma colaboração, dissolvendo as relações entre professor autoritário e estudante (DUDECK, 2013).

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘façam comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (DELEUZE *apud* KASTRUP, 2001, p. 25).

Segundo Kastrup (2001, p. 26), ao refletir sobre a aprendizagem inventiva, o professor deve ser um “atrator”, cuja função é atrair, arrastar consigo. “Ele é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer

---

<sup>121</sup> Tradução nossa. “From the start, the teacher teaching the Impro System must adopt a pedagogy that alters the students’ attitude to failure”.

<sup>122</sup> Tradução nossa. “There is a sign in my classroom that reads, ‘If you are not making mistakes, you are not doing improve.’ Mistakes are our friends, our partners in the game. They are necessary. Making mistakes is how we function. We don’t consider them as something to be avoided; they are part of our operating system”.



acontecer o contato”. O professor na Impro conduz a mundos desconhecidos, mundos internos e externos, fazendo uma expedição, entre outras, em direção a necessidade de colaboração entre os indivíduos.

Se eu explico para um grupo que eles devem trabalhar para os outros membros, que cada indivíduo deve estar interessado no progresso dos outros participantes, eles ficam espantados, ainda que obviamente se um grupo ajuda seus próprios membros de forma sólida, será um melhor grupo de se trabalhar<sup>123</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 29).

Stocley e Belt (1991) ressaltam a importância de um trabalho de coesão e confiança de grupo, o que permitirá uma perda das inibições individuais e um ganho na concentração coletiva. Nesse mesmo processo, Johnstone, a partir do momento que identificou uma espécie de fobia na forma como os sujeitos lidavam com suas ideias, se aproximou dos estudos de Joseph Wolpe<sup>124</sup>, e começou a trabalhar com a necessidade de um relaxamento no seu processo de ensino. Dentro dessa ótica, o relaxamento é incompatível com a angústia, e a partir do momento em que os sujeitos estão relaxados é que eles vão sendo confrontados aos poucos com aquilo que lhes causa terror.

As estratégias para esse relaxamento e para mudar o foco dos alunos, tirando-lhes da ansiedade, podem ser variadas e é possível que sejam diferentes de um grupo para outro. Madson (2005, p. 50) nos aponta uma dessas estratégias.

Uma técnica simples, que pode ter benefícios surpreendentes, envolve mudança de lugar físico. Durante minhas oficinas e aulas, eu peço aos estudantes várias vezes a cada hora para “mudar onde estão dentro da sala”. Todos se levantam, se misturam, e se reorganizam dentro de um novo padrão. À medida que deslocamos procurando novos lugares dentro da mesma sala, nós ajudamos nossas mentes a permanecer alertas e evitamos ficar paralisados. É uma boa prática de abrir mão de nossas preferências também.<sup>125</sup>

O aluno, dessa maneira, tem a possibilidade de modificar seu ângulo de visão, seu posicionamento corporal no espaço e isso pode ser importante para alterar sua relação com a

---

<sup>123</sup> Tradução nossa. “If I explain to a group that they’re to work for the others members, that each individual is to be interested in the progress of the others members, they’re amazed, yet obviously if a group supports its own members strongly, it’ll be a better group to work in”.

<sup>124</sup> Psiquiatra sul-africano que desenvolveu um trabalho sobre a cura de fobias. Segundo Johnstone (1992) Wolpe relaxava seus pacientes para lhes apresentar, posteriormente, aquilo que os assustava.

<sup>125</sup> Tradução nossa. “A very simple technique, which can have surprising benefits, involves changing physical location. During my workshops and classes, I ask students several times each hour to ‘change where you are in the room’. Everyone gets up, shuffles around, and reorganizes themselves into a new pattern. As we move around seeking new location within the same room, we help our minds to stay alert and avoid getting stuck in a rut. It is a good practice in letting go of attachment to our preferences as well”.

aula. Desde o início, essa é uma proposta que já causa estranhamento nos alunos e pode causar até certo desconforto, já que altera a maneira habitual de se colocar na sala, se é um grupo que já trabalha numa determinada sala por muito tempo. Mesmo se não é esse o caso, a medida que o tempo passa, as pessoas tendem a ocupar os mesmos espaços, as mesmas posturas, entram em cena pelo mesmo lado que entraram da última vez e assim por diante.

Quando o professor tem consciência disso e modifica o seu lugar na sala, isso já produz uma modificação na turma. E quando o professor provoca essa modificação no grupo todo, por exemplo, alterando o lugar onde fica a plateia e a cena, isso desconstrói os vícios e os comportamentos repetidos na relação com o espaço. Nesse momento, além dessa proposta proporcionar uma ativação mental como apontado por Madson (2005), também pode liberar os sujeitos de experiências positivas ou negativas ocorridas durante as aulas, permitindo um novo início e dando uma nova chance ao grupo.

Na Impro, se apegar tanto ao fracasso como ao sucesso são prejudiciais para o ator-improvisador. Apegar-se ao fracasso conduzirá ao medo, ao bloqueio e a espontaneidade será comprometida. Apegar-se ao sucesso, por outro lado, levará a necessidade de repetir aquilo que foi bom, a busca por acertar, o que também poderá comprometer o processo criativo. Nesse sentido, no processo de ensino e no espetáculo improvisado, a Impro deve ser fundada no desapego. O que não quer dizer esquecimento, é fundamental analisar o que foi feito, como foi feito, as possibilidades e caminhos encontrados, ou não, nas cenas, etc., entretanto é preciso aprender com isso e seguir adiante disposto a acertar ou errar novamente.

Eu portanto volto constantemente para as primeiras etapas de trabalho a fim de tentar puxar aqueles que permaneceram em um estado aterrorizado, e que, portanto, fazem dificilmente algum progresso. Ao invés de ver as pessoas como *não-talentedas*, nós podemos vê-las como *fóbicas*, e isso muda completamente a relação do professor com os alunos<sup>126</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 31, grifo do autor).

Por esse motivo, a organização das aulas de Impro pelo professor pressupõe uma combinação, mesmo depois de um período de aulas, de exercícios mais básicos e exercícios mais avançados. No entanto, é o desenvolvimento do grupo e os objetivos do treinamento que nortearão as escolhas e o tempo de trabalho com cada exercício.

Cabe ainda ressaltar uma observação feita por Johnstone (1999, p. 219 e 220) com relação ao Status, que extrapola sua aplicação dentro da cena e diz respeito a relação ator-

---

<sup>126</sup> Tradução nossa. "I therefore constantly return to the very first stages of the work to try to pull in those students who remain in a terrified state, and who therefore make hardly any progress. Instead of seeing people as *untalented*, we can see them as *phobic*, and this completely changes the teacher's relationship with them".

público: “Se você pode subir ou abaixar o status do público por diversão eles se tornarão amigáveis e mais benevolentes”<sup>127</sup>. Assim, da mesma forma que o professor se coloca em status baixo com relação aos seus alunos, e assume o risco e o fracasso, os atores-improvisadores também deveriam se colocar em status baixo com relação ao público. Dessa maneira, o público se conecta com os atores de maneira mais efetiva e, assim, compartilha os fracassos e os sucessos durante um espetáculo de Impro de forma leve e sem cobranças de ambas as partes.

Para ilustrar essa ideia cito o diretor argentino Daniel Veronese, quando, num texto dirigido ao elenco com o qual trabalhava na montagem de *Open House*, diz que os atores devem “Colocar-se abaixo do público. Ser inferiores. Ou pelo menos não pretender ser mais inteligente que o público. Isso os fará mais queridos. Lembrem que todo ator necessita solidariedade a partir do outro lado. Deixem que o público se coloque do lado dos fracos” (Veronese, 2003, p. 62). Não está ele aqui falando senão de *status*. *Status* do ator diante de seu público. Portanto a amplitude dos exercícios de Johnstone é bastante abrangente. Não só no que se refere ao treinamento do ator em si como ao treinamento do aluno para o universo da representação, para sua relação com aqueles com quem pretende comunicar-se (BORBA, 2004, p. 79, grifo do autor).

Levar o ator-improvisador a assumir o lugar dos fracos, colocar-se em status baixo e se permitir errar abre outra possibilidade de aventura assim como foi observado no conceito de *aceitação*. Quando o grupo desenvolve essa ideia em torno da aventura, pode-se construir também uma mudança na maneira de encarar as experiências na Impro, que serão determinantes para o desenvolvimento do indivíduo dentro do sistema.

Dessa forma, o *Sistema Impro* pretende considerar todos os sujeitos, em suas individualidades e experiências, acreditando e potencializando o grupo com o qual se trabalha, na busca de seu desenvolvimento. O diálogo com os alunos e a prática fundamentada nos jogos e exercícios proporciona que o sistema seja investigado com diferentes grupos, em diferentes realidades, em suma, em diferentes níveis de ensino.

Essas percepções pedagógicas de Johnstone apontam caminhos que deverão ser trilhados por cada professor e que serão diferentes em cada contexto, com cada grupo, assim como em todo processo de ensino-aprendizagem. “Keith ainda ensina com oitenta anos, porque, ele admite humildemente, “eu não sei como fazer isso ainda”<sup>128</sup> (DUDECK, 2013, p. 15). O que indica que um professor na sala de aula estará sempre investigando e pesquisando formas de conduzir, aprender e compartilhar com os alunos.

---

<sup>127</sup> Tradução nossa. “If you can raise and lower audiences’ status for fun they become friendlier and more benevolent”.

<sup>128</sup> Tradução nossa. “Keith still teaches at the age of eighty, because, he humbly admits, ‘I don’t know how to do it yet’.”

É nesse sentido, e a partir do entendimento do sistema proposto por Keith Johnstone apresentado nesse capítulo, que se dá a aplicação do *Sistema Impro* como prática de ensino em duas experiências didáticas em nível de graduação, em São João del-Rei e em Belo Horizonte. No capítulo seguinte são apresentados os contextos e os processos didáticos realizados nos estudos de caso desta pesquisa, no curso de Teatro da UFSJ e no curso de Teatro da EBA/UFMG, bem como a análise desses processos, estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática.

### 3 A IMPRO EM PRÁTICA

*O que não se ensina, se provoca.*<sup>129</sup> - Patrícia Cardona

Depois de fazer um breve panorama sobre a Impro no mundo e no Brasil e de apresentar os principais conceitos que norteiam o *Sistema Impro*, o presente capítulo descreve e analisa as aplicações práticas do sistema de Keith Johnstone realizadas no contexto da formação do ator em duas graduações em Teatro, a saber, na Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ e na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG.

Os processos de ensino-aprendizagem realizados e observados nessas universidades se utilizaram do *Sistema Impro* como eixo metodológico em disciplinas curriculares de improvisação. Apesar das variações e peculiaridades de cada processo de ensino, que serão apresentados a seguir, ambos os cursos são instituídos a partir da mesma Diretriz Curricular (2004) e possuem, portanto, o mesmo perfil para o formando.

O perfil do egresso do curso de Teatro deve compreender uma sólida formação ética, teórica, artística, técnica e cultural que o capacita tanto a uma atuação profissional qualificada, quanto à investigação de novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas estéticas. A este perfil acrescenta-se também a postura de permanente busca de atualização profissional, da iniciativa de interferir no mercado de trabalho, de criar novas possibilidades de atuação intelectual e artística, de contribuir para o desenvolvimento artístico-cultural do País, no exercício da produção de espetáculos teatrais, da pesquisa e da crítica teatral, bem como o domínio de metodologias de ensino adequadas à arte teatral sob suas diferentes formas (BRASIL, 2004, p. 06).

Apresentado no parecer nº CNE/CES0195/2003 do Conselho Nacional de Educação, o perfil dos egressos dos Cursos de Teatro apresenta, para além da capacitação profissional qualificada, ênfase na necessidade de inovação e atualização de procedimentos artísticos e de produção teatral dos formandos.

As reflexões que serão feitas com relação às práticas pedagógicas realizadas na UFSJ e na UFMG devem ser entendidas a partir desse perfil. No entanto, somos conscientes de que será feita apenas a análise de uma disciplina e que o todo da formação não poderá ser percebido nesta reflexão.

---

<sup>129</sup> Tradução nossa. “Lo que no se enseña, se provoca”.

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar a experiência com os conceitos e princípios do *Sistema Impro* a partir do diálogo que foi estabelecido pelos professores e alunos entre essa prática pedagógica e os contextos de sua aplicação. Cabe ressaltar, portanto, que foram analisados dois processos em duas universidades diferentes, em disciplinas com ementas e professores diferentes, que estão por sua vez submetidas a um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) também particular, mas que seguem as mesmas normas, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Teatro do Ministério da Educação.

Para cumprir esse objetivo, foram levantados temas que englobam as vivências na UFSJ e na UFMG e que nos permitirão refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem vivenciados. Antes, porém, serão apresentados os contextos das disciplinas e turmas em cada uma das instituições separadamente, para que posteriormente se possa tecer um cruzamento entre essas experiências a partir de temas comuns.

### **3.1 O contexto das aulas na UFSJ**

As aulas na UFSJ utilizadas como estudo de caso para esta pesquisa foram ministradas por mim de novembro de 2012 a março de 2013. Fui professor substituto do curso de Teatro da UFSJ de outubro de 2011 a março de 2013 e pude ministrar duas disciplinas relacionadas à *Impro* no curso: uma disciplina denominada “Improvisação e Voz” e outra denominada “*Impro*”.

O conjunto das análises realizadas nesta pesquisa se deteve em refletir sobre a disciplina “*Impro*”, pensada especificamente como uma prática de experimentação dos conceitos, princípios, exercícios e jogos do *Sistema Impro* de Keith Johnstone que pudesse ser analisada nesta dissertação.

Essa prática ocorreu em um curso de graduação com características específicas tanto em relação ao projeto pedagógico quanto em relação ao perfil dos alunos. Em 2012, a professora do Curso de Teatro da UFSJ, Juliana Alves Mota Drummond, apresentou em sua tese de doutorado um perfil dos alunos do referido curso relativo ao primeiro semestre de

2012, que coincide com o período de nossa prática pedagógica<sup>130</sup>. Segundo a professora, o curso de graduação em Teatro da UFSJ

hoje tem 139 alunos matriculados. Estamos falando de um curso novo, desenvolvido em uma cidade do interior de Minas Gerais. Desses 139 alunos, 128 declararam residir em Minas Gerais no ato da matrícula, o que representa quase 92% do total de alunos do curso. Apenas 04 alunos, do total de 139, vieram de capitais brasileiras, ou seja, 2,87% declararam capitais como lugares de origem (DRUMMOND, 2012, p. 74-75).

O perfil dos alunos do curso ainda demonstra que aproximadamente 90% dos alunos do curso são originários de cidades do interior, o que constitui uma característica importante do alunado do curso e, conseqüentemente, influencia a disciplina analisada neste trabalho. Alguns alunos tinham conhecimento sobre a Impro, pois haviam feito a disciplina “Improvisação e Voz” no semestre anterior que havia sido ministrada por mim e na qual foram trabalhados alguns exercícios do sistema. Um grupo pequeno de alunos relatou que assistiu ao espetáculo *Match de Improvisação*<sup>131</sup>, apresentado em Barbacena, em 2008, e alguns tinham feito uma oficina curta com o ator-improvisador Assis Benevenuto, ex-integrante da *UMA Companhia*<sup>132</sup> e ator do *Match de Improvisação*. Outro pequeno grupo de alunos relatou conhecer um pouco sobre Impro por causa de programas de TV ou vídeos postados no *Youtube*, sobretudo do espetáculo *Improvável*<sup>133</sup>. Entretanto, a maior parte dos alunos da disciplina não demonstrou ter nenhuma referência prática sobre a Impro.

Com relação ao curso, a estrutura curricular da Graduação em Teatro da UFSJ é bastante flexível e permite a criação de disciplinas de acordo com as pesquisas de seus professores dentro de eixos de estudos específicos.

O Curso busca o máximo de flexibilização curricular possível, eliminando a maioria dos pré-requisitos e co-requisitos, de modo a que o aluno possa, sob a supervisão de um Orientador Acadêmico que ele receberá ao final do Terceiro Período, dar ênfase aos conteúdos que achar mais importantes para sua formação. Com a flexibilização curricular, o curso procura facilitar a oferta das disciplinas que podem ser modificadas de acordo com a produção do conhecimento em geral e de acordo com os projetos de ensino, pesquisa e extensão em andamento, tornando mais forte o fundamento da Universidade: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que significa que as disciplinas a serem oferecidas pelo curso e que serão discriminadas no tópico de número 09 do presente Projeto, são sugestões que podem sempre ser modificadas pelo Colegiado do Curso a cada Período Letivo posto que há apenas a obrigatoriedade de cumprir a carga horária dos três eixos aglutinadores

<sup>130</sup> Como a entrada dos alunos acontece apenas uma vez no início do ano, o mesmo perfil de alunos estava presente no primeiro e no segundo semestre de 2012.

<sup>131</sup> Espetáculo dirigido por Mariana de Lima e Muniz que descrevemos no primeiro capítulo desta dissertação.

<sup>132</sup> A *UMA Companhia* foi apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, na página 32.

<sup>133</sup> O espetáculo “Improvável” da Companhia Barbixas de Humor foi apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, na página 31.

conforme se verá<sup>134</sup> (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, 2013, p. 04).

Esses três eixos aglutinadores são os “Estudos Iniciais”, com carga horária de 1044 horas; os “Estudos Continuados”, com carga horária de 936 horas; e os “Estudos Finais”, com carga horária de 452 horas. Esses três eixos totalizam, para o bacharelado, uma carga horária de 2432 horas. Para a Licenciatura, a estrutura curricular é a mesma, alterando-se, porém, as cargas horárias dos eixos, que passam a ser: “Estudos Iniciais”, 1044 horas; “Estudos Continuados”, 976 horas; e “Estudos Finais”, 780 horas; totalizando uma carga horária de 2800 horas.

Em ambos os currículos, os alunos devem selecionar as disciplinas para cumprir as horas de cada eixo, que por sua vez apresenta outra subdivisão de cargas horárias e eixos didáticos, denominada “Unidade Programática”. Abaixo é possível observar a subdivisão dos “Eixos Continuados” presente na estrutura curricular do Bacharelado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, 2013, p. 19).

Unidade Programática: PRÁTICAS DE ATUAÇÃO - PA	468h
Unidade Programática: ESTRUTURAÇÃO E CRIAÇÃO TEATRAIS – ECT	108h
Unidade Programática: FUNDAMENTAÇÃO SÓCIO-CULTURAL – FSC	360h
TOTAL	936h

Tabela 2 – Carga horária Eixo Estudos Continuados. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, 2013, p. 19.

A disciplina “Impro” se inseriu nessa subdivisão, como parte da unidade programática “Práticas de Atuação – PA”. Essa unidade programática abrange quatro disciplinas possíveis, que são: Teorias e Métodos de Atuação Cênica; Voz em Cena; Musicalidade e Ritmo Cênico; e Dança. Portanto, a proposta de uma disciplina denominada “Impro” deveria estar de acordo com a ementa de uma dessas quatro disciplinas presentes na unidade programática PA. No caso, a ementa que abarcava os conteúdos de uma disciplina de Impro era a “Teorias e Métodos de Atuação Cênica”, que possui a seguinte ementa:

Identificação e reconhecimento de teorias e métodos de atuação cênica. Estudo dos aspectos estéticos e poéticos fundamentais da arte de representar a partir de diferentes referências: Wagner, o duque de Saxe-Meiningen, André Antoine,

<sup>134</sup> Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/teatro/projeto\\_pedagogico.php](http://www.ufsj.edu.br/teatro/projeto_pedagogico.php)>. Acesso em: 09 mar. 2014.



Stanislavsky, Appia, Craig, Meyerhold, R. Laban, A. Artaud, E. Decroux, Piscator, B. Brecht, M. Tchekov, Grotowski, E. Barba, Peter Brook, Tadeusz Kantor. O teatro no meio de comunicação de massa: cinema, radioteatro e teleteatro. Teatro improvisacional, view points, match, performance, palhaço, circo, dança-teatro, manipulação de bonecos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, 2013, p. 73)

É interessante observar que constam nessa ementa dois termos relacionados a Impro, a saber, “Teatro improvisacional” e “match”, referência ao espetáculo *Match de Improvisação*. Ressalta-se que esses conteúdos estão no PPC e já estavam presentes antes da minha contratação como professor substituto. É relevante observar, portanto, que os professores que elaboraram essa ementa tinham conhecimento do movimento Impro e de suas possíveis aplicações no campo da pedagogia teatral<sup>135</sup>.

A ementa final da minha disciplina, adaptada aos conceitos trabalhados na Impro, ficou então da seguinte forma: “Identificação e reconhecimento de teorias e métodos de atuação cênica. Estudo dos aspectos estéticos e poéticos fundamentais da arte de representar. Teatro improvisacional.”<sup>136</sup>. O nome completo da disciplina identifica os eixos e a unidade programática a que a disciplina pertence, ficando da seguinte forma: “Práticas de Atuação - PA: Teorias e Métodos de Atuação Cênica: Impro”.

É importante observar que a referida disciplina se enquadra apenas no Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Teatro. No entanto, os alunos de licenciatura podem fazer as disciplinas do Bacharelado, e vice-versa, quando houver vagas disponíveis. O número máximo de vagas por disciplina prática nesse período foi 25, sendo, no entanto, possível a matrícula de mais alunos quando autorizado pelo professor. A disciplina “Impro” teve, dessa forma, 29 alunos matriculados, sendo que 27 foram presentes e concluíram a disciplina.

Os alunos matriculados estavam todos cursando o eixo “Estudos Continuados”, entretanto havia uma variação entre os alunos que estavam iniciando esse eixo de estudos e aqueles que estavam concluindo o mesmo eixo, o que aponta para uma heterogeneidade da turma, observada no decorrer da disciplina. Melhor dizendo, para alguns alunos a disciplina

---

<sup>135</sup> O PPC do curso de Teatro da UFSJ, segundo o professor Alberto Tibaji, atual coordenador e professor fundador do curso, foi reelaborado por vários professores, não sendo possível identificar quem incluiu os termos relacionados à Impro na referida ementa. Entrevistei os professores Alberto Tibaji, Ines Linke, Juliana Motta e Ana Dias, e todos disseram que o PPC foi reestruturado várias vezes por eles e pelos professores Cláudio Alberto e Adilson Siqueira. A influência para a inserção dos termos pode ser pela experiência com a Impro em Belo Horizonte, por meio do *Match de Improvisação*, pela experiência com a Impro em São Paulo, por meio do *Jogando no Quintal* ou pela experiência com a Impro no Rio de Janeiro, por meio do *Teatro do Nada*, uma vez que os professores mencionados são provenientes dessas três cidades brasileiras.

<sup>136</sup> Plano de Curso Elaborado pelo professor da disciplina e aprovado pelo Colegiado do Curso de Teatro.

“Impro” foi a primeira disciplina de “Teorias e Métodos de Atuação Cênica”, e para outros foi a última.

Relativa ao segundo semestre de 2012, a referida disciplina teve início em 26 de novembro de 2012 e tinha a previsão de término para o dia 22 de abril de 2013. O calendário acadêmico estava dessa forma por causa da greve dos professores das Instituições Federais de Ensino ocorrida no primeiro semestre de 2012.

A carga horária da disciplina é de 72 horas, divididas em 18 semanas, sendo um encontro por semana. Como o calendário acadêmico abrangia um grande número de feriados, as aulas foram entrecortadas por alguns curtos períodos sem aula. Antes do final da disciplina, aproximadamente no mês de fevereiro, os professores substitutos do curso foram informados de que os contratos de trabalho que haviam sido renovados até março de 2013 não seriam renovados mais uma vez. Como outros professores não seriam contratados até abril, o colegiado solicitou que os professores finalizassem as disciplinas em março, oferecendo aulas extras, presenciais e não presenciais. Infelizmente, por mais que pudéssemos repor aulas em outros horários, os alunos não estavam todos disponíveis e avaliamos uma perda no período final do processo por causa disso.

Dessa forma, o fechamento da disciplina previsto com uma mostra aberta para o público de alunos de outras disciplinas, bem como alguns exercícios não puderam ser realizados pela redução do tempo presencial com os alunos. Apesar disso, os alunos tiveram mais tempo disponível para a elaboração do trabalho teórico e foi proposto um aumento da carga de leituras obrigatórias.

As aulas aconteciam sempre às segundas-feiras, de 19h as 22h40, com curto intervalo de 10 minutos, seguindo uma rotina básica estruturada da seguinte forma: (1) início das aulas com um relaxamento, seguido de um aquecimento corporal simples; (2) jogos e exercícios do *Sistema Impro*; e, no processo final das aulas, (3) criação de cenas de Impro livres com algumas premissas básicas de acordo com o objetivo do dia.

As escolhas dos jogos, exercícios e propostas de cenas foram todas norteadas pelo *Sistema Impro* de Keith Johnstone, com o objetivo de aplicar as propostas do autor inglês em um contexto de formação de atores. Algumas adaptações foram necessárias nos jogos e exercícios, sobretudo pelo número de alunos matriculados. No que diz respeito aos objetivos e conteúdos abordados, procurei manter os exercícios e jogos o mais perto possível ou dos originais descritos nos livros ou da forma como foram vivenciados por mim em práticas de treinamento de Impro. Os exercícios e jogos que eu não havia vivenciado e que eu queria

experimentalizar como professor seguiram as indicações dos livros, enquanto que os exercícios e jogos vivenciados por mim foram realizados da forma como eu havia aprendido na prática.

No entanto, a postura e o comportamento do professor em sala de aula, declaradas por Keith Johnstone (1992) como fundamentais no processo de ensino de qualquer método de trabalho, foram, sem dúvida, próprias, apesar de influenciadas também pelo *Sistema Impro*, pelas leituras teóricas feitas e pela observação dos meus professores de Impro, e manifestavam meus próprios desejos e objetivos como professor naquele contexto.

A fim de perceber como a prática da Impro reverberava e provocava os alunos, foram propostas no primeiro dia de aula algumas estratégias para colher informações do alunado. A primeira delas foi inspirada nos cadernos de trabalho<sup>137</sup> de artistas em processo de criação, nos quais os alunos poderiam escrever todos os dias, no final das aulas, aquilo que lhes chamou atenção, que lhes interessou ou não durante a aula. Para facilitar a análise, preferimos não organizar esses dados em cadernos, mas em folhas avulsas preenchidas em todas as aulas e que pudessem ser agrupadas por dia, ao invés de serem organizadas por aluno, com intuito de facilitar a posterior análise dos dados.

Outra estratégia foi a realização de um relatório de cada aula feito por um dos alunos e enviado para o restante da turma, sendo que não havia o objetivo de compartilhar o relatório por meio de sua leitura na aula seguinte. Apesar da proposta, esse processo foi abandonado após a quinta aula porque os alunos não se mostravam motivados em fazer o relatório e os quatro primeiros foram enviados com atraso. Como a proposta não era avaliativa, acabou sendo abandonada.

Além disso, foi criado um grupo de discussão na rede social *Facebook* e um blog na página do *blogspot* com o intuito de compartilhar informações, comentários sobre as aulas e exercícios que pudessem ser feitos em casa e individualmente. O blog não foi eficaz porque os alunos deveriam abrir contas de email específicas para acessá-lo, o que não o tornou produtivo. O grupo no *Facebook* funcionou como troca de informações e de alguns exercícios, embora os alunos tenham escrito pouco suas impressões nele, talvez porque já haviam escrito sobre as aulas nos relatórios diários.

Por fim, o trabalho final escrito e avaliativo proposto aos alunos foi que eles fizessem um relato reflexivo sobre o trabalho realizado durante a disciplina dialogando com a seguinte questão: “Como a Impro pode contribuir para o trabalho do ator (vocal, corporal,

---

<sup>137</sup> Ribeiro (2012, p. 40) apresenta que “os cadernos de artista revelam a estrutura de pensamento do autor”. Com isso, tínhamos a intenção de que os alunos pudessem compartilhar a forma como estavam lidando com os jogos, exercícios e conceitos apresentados em cada aula.

cênico, etc...)?”. As reflexões sobre o tema foram positivas e apontam caminhos que sugerem que a disciplina foi bem recebida e avaliada pelos alunos, como poderemos observar na descrição e análise dos processos de conclusão da disciplina.

### 3.2 O contexto das aulas na UFMG

As aulas observadas na UFMG foram ministradas pela professora Mariana de Lima e Muniz na disciplina intitulada “Oficina de Improvisação II”, disciplina obrigatória para todos os alunos do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes, independentemente da modalidade escolhida posteriormente, a saber, Licenciatura em Teatro ou Bacharelado em Interpretação Teatral. A escolha entre as modalidades é feita a partir do terceiro semestre de curso, de modo que o processo de entrada de alunos é o mesmo.

O vestibular é unificado para o ingresso em ambas as modalidades, Licenciatura e Bacharelado, por opção político-pedagógica do curso, baseada na convicção de que se faz necessário vivenciar uma formação teatral teórico-prática comum para os profissionais do campo da ação artística e do campo do ensino (GUSMÃO; MUNIZ, 2012, p. 31).

Dessa forma, o primeiro e segundo semestre do curso têm por objetivo desenvolver essa formação teatral comum, e depois disso ocorrerá a divisão. Ao escolher a modalidade, o aluno é inserido na grade dos respectivos currículos que possuem disciplinas e cargas horárias diferentes. Essas duas modalidades de ensino se organizam da seguinte forma:

Modalidade: Bacharelado em Interpretação Teatral integralizada com 2430 horas e 162 créditos, sendo 1425 horas de disciplinas obrigatórias e 1005 horas de optativas;  
Modalidade: Licenciatura em Teatro integralizada com 3015 horas e 201 créditos, sendo 2295 horas de disciplinas obrigatórias, 510 horas de optativas e 210 horas de atividades acadêmicas, conforme recomendações específicas das áreas, inseridas no rol das optativas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005, p. 04).

O volume de disciplinas obrigatórias já marca uma diferença fundamental entre o Curso de Graduação da UFMG<sup>138</sup> e o da UFSJ, este último com máxima flexibilização. A disciplina “Oficina de Improvisação II” faz parte do rol das obrigatórias, sendo ofertada para

---

<sup>138</sup> É importante destacar que no percurso da licenciatura ou do bacharelado o aluno tem uma grande carga-horária de disciplinas optativas, o que permite que eles façam matérias de ambas as modalidades, inclusive de vários cursos da UFMG.

os alunos do segundo período do curso. A disciplina na UFMG faz parte, portanto, do ciclo inicial de estudos, ou melhor, do ciclo comum para Bacharelado e Licenciatura, enquanto na UFSJ, ela fez parte de um ciclo mais avançado<sup>139</sup>.

Como o próprio nome indica, a disciplina “Oficina de Improvisação II” é uma continuação da disciplina “Oficina de Improvisação I”, ministrada no primeiro período do curso. Ambas as disciplinas possuem carga horária de 90 horas, o que configura um total de 180 horas dedicadas à prática da improvisação teatral nos dois primeiros períodos. A professora Mariana ressaltou no primeiro dia de aula que a improvisação é entendida na UFMG como uma base que deve ser construída independentemente do tipo de trabalho que os alunos farão no futuro.

Essa carga horária expressiva é, portanto, reflexo do pensamento dos professores do Curso de Teatro da EBA/UFMG com relação à prática da improvisação, explicitado por Gusmão e Muniz (2012, p. 66)<sup>140</sup> da seguinte forma:

Estes conhecimentos promovem o desenvolvimento da habilidade de compor ações cênicas nos variados estilos, reunindo os elementos plásticos e o jogo com o parceiro na sua concretização. São fundamentais para o ator/atriz e para o docente, pois são princípios organizadores do diálogo na cena e da cena com o espectador.

É nesse contexto, portanto, que se insere a disciplina “Oficina de Improvisação II”, cuja ementa é a seguinte: “Domínio de códigos e convenções próprios da improvisação no jogo teatral. Apreensão de técnicas e princípios fundamentais da improvisação com a palavra para a dramatização em processos coletivos de criação”<sup>141</sup>. A partir dessa ementa, a professora Mariana de Lima e Muniz definiu os objetivos da disciplina:

1. Desenvolvimento da consciência de jogo coletivo. Introdução ao jogo com texto.

---

<sup>139</sup> Com a flexibilização na UFSJ, existem também disciplinas de improvisação, geralmente com foco nos Jogos Teatrais, no ciclo básico, e uma disciplina de Impro poderia ser ministrada também nesse ciclo. No entanto, estamos analisando aqui apenas o segundo período de 2012, quando foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa.

<sup>140</sup> O estudo realizado pelas professoras do Curso de Teatro da EBA/UFMG Rita Gusmão e Mariana de Lima e Muniz, em 2012/2013, aponta que a improvisação foi citada por 7% dos alunos egressos do bacharelado, e 5% dos alunos egressos da licenciatura, quando perguntados sobre os princípios teórico-práticos que eles adotaram na vida profissional como ator/atriz e como docente. Esses dados foram colhidos com alunos que concluíram a graduação de 2002 até 2009 e, portanto, nenhum deles teve duas disciplinas de improvisação, como acontece atualmente, por que essas foram instituídas no novo currículo do curso a partir de 2007. A maior parte deles também não deve ter tido aula de improvisação com a professora Mariana de Lima e Muniz, que ingressou no curso como professora apenas em 2006 e tem na improvisação uma de suas linhas de pesquisa. Se os dados fossem colhidos atualmente, provavelmente o percentual de alunos que citam a improvisação, como princípio teórico-prático para o exercício de sua profissão, seria maior.

<sup>141</sup> Enviado por e-mail pelo professor Dr. Eugênio Tadeu Pereira, atual coordenador do Curso de Teatro da EBA/UFMG, no dia 08 de junho de 2014.

2. Desenvolvimento do domínio corpo/voz em função do jogo cênico com o texto.
3. Improvisação individual e coletiva.
4. Improvisação de cenas a partir de textos dramáticos.<sup>142</sup>

A diferença fundamental entre a disciplina do primeiro semestre<sup>143</sup> e aquela do segundo semestre é o trabalho com o texto dramático e com a fala. Assim, os objetivos possuem ênfase no que diz respeito ao texto falado, em oposição à prática não verbal realizada na disciplina do período anterior. Esses objetivos também foram reforçados pelos alunos que chegaram para a disciplina com o desejo de usar a fala na improvisação.

Se na UFSJ escolhemos trabalhar a Impro enquanto prática pedagógica no curso de graduação, na UFMG a Impro é parte do processo de ensino da improvisação para o ator e para o professor. Isso significa, basicamente, que na UFSJ foram experimentados os exercícios e jogos do *Sistema Impro* com poucos diálogos com outras práticas, já que o objetivo era testar como o sistema dialogava com esse contexto. Enquanto que na UFMG, o *Sistema Impro* foi parte do processo conduzido pela professora Mariana de Lima e Muniz, que mesclava sua vivência como professora, diretora e atriz, bem como o método de trabalho proposto por William Layton (2011).

O trabalho deste encenador e professor norte-americano, que residiu na Espanha nas últimas décadas de sua vida, está descrito em seu livro *¿Por qué? Trampolín del actor*, no qual o autor descreve seu método, que tem a improvisação como eixo central. Segundo ele, “A TÉCNICA DE IMPROVISACIÓN... é a capacidade de viver real e sinceramente situações imaginárias” (LAYTON, 2011, p. 15, grifo do autor)<sup>144</sup>, elaborando seu trabalho para que o ator possa “ESCUCHAR, RECEBER E REAGIR” (LAYTON, 2011, p. 148)<sup>145</sup>. A proposta de trabalho de Layton será detalhadamente explicada mais adiante, quando apresentaremos também a forma como esses conteúdos foram trabalhados na UFMG.

A inserção de uma proposta de trabalho baseada em Layton teve como objetivo contribuir para o trabalho com a improvisação a partir de textos dramáticos prévios, uma vez que o *Sistema Impro* em si não se desenvolve nessa perspectiva. A estruturação da disciplina se deu, portanto, com aulas de improvisação baseadas no *Sistema Impro*, num primeiro momento, aproximadamente metade das aulas, e em um segundo momento, com aulas de

---

<sup>142</sup> Informações contidas no Programa da Disciplina distribuído pela professora no primeiro dia de aula.

<sup>143</sup> A ementa da disciplina do primeiro semestre, Oficina de Improvisação I, é a seguinte: “Domínio de códigos e convenções próprios da linguagem da atuação. A apreensão de técnicas e princípios fundamentais da improvisação não-verbal para o desenvolvimento das habilidades de disponibilidade, prontidão, imaginação e neutralidade cênicas”.

<sup>144</sup> Tradução nossa. “LA TÉCNICA DE LA IMPROVISACIÓN... es la capacidad de vivir real y sinceramente situaciones imaginarias.”

<sup>145</sup> Tradução nossa. “ESCUCHAR, RECIBIR Y REACCIONAR.”

improvisação baseadas no trabalho de William Layton. Principalmente da metade da disciplina para o final, os elementos básicos do *Sistema Impro*, como *aceitação*, *quebra de rotina* e *Status*, eram recuperados nas improvisações com o texto dramático prévio. Assim, percebe-se uma proximidade entre essas propostas de trabalho e a improvisação, fato já apontado por Muniz (2005).

Apesar das diferenças entre Layton e Johnstone, diversos pontos se encontram. Um aspecto latente é que os conceitos do *Sistema Impro* influenciaram substancialmente a prática de improvisação com textos e permitiram a construção de um vocabulário comum para a elaboração das cenas, como também observaremos mais adiante.

Essa estruturação da disciplina foi definida pela professora no primeiro dia de aula, da seguinte forma: no primeiro momento, os atores seriam provocados para o trabalho como criadores, em improvisações sem estrutura dramatúrgica prévia; e no segundo momento, a improvisação seria trabalhada a partir do texto dramático, quando os atores fariam um trabalho mais próximo ao de intérpretes. Essas nuances entre criador e intérprete serão explicadas e analisadas posteriormente, por ser um ponto importante para a análise do estudo de caso.

No primeiro semestre de 2013, a disciplina trabalhou com o texto “A Serpente”, de Nelson Rodrigues, enquanto a disciplina do segundo semestre desse mesmo ano se debruçou sobre “Um bonde chamado desejo”, de Tennessee Williams. A escolha dos textos foi feita pela professora, por esses possuírem uma estrutura dramática baseada no conflito inter-relacional, o que permite a análise da cena e a improvisação a partir do texto da forma como propõe Layton (2011).

Na perspectiva desse autor, o conflito “é o motor do dramático, do teatral. É a maneira de evitar o casual, ou seja, tudo aquilo que provoca a indiferença.”<sup>146</sup> (LAYTON, 2011, p. 24). Dessa forma, os textos trabalhados nas duas turmas possuem um conflito interpessoal claro, que perdura durante toda a ação dramática.

A turma do primeiro semestre, denominada a partir de agora T1, possuía 17 alunos, enquanto a turma do segundo semestre, denominada a partir de agora T2, possuía 22 alunos. O número de alunos nessas disciplinas é outro ponto que diferencia a prática entre os contextos observados, já que existe uma variação de até 10 alunos a menos na UFMG, em comparação com a UFSJ.

---

<sup>146</sup> Tradução nossa. “Es el motor de lo dramático, de lo teatral. Es la manera de evitar lo casual, es decir, todo aquello que provoca la indiferencia.”

As aulas aconteciam duas vezes por semana, segunda e quarta, entre 14h e 16h30, sem intervalo. No final da disciplina, havia a proposta de fazer uma mostra aberta do trabalho desenvolvido. A T1 infelizmente não realizou a mostra aberta devido à onda de manifestações ocorridas em junho de 2013, que inviabilizou a presença de alunos e público, além dos alunos e professores estarem envolvidos com a situação. A T2 realizou a mostra normalmente no final do curso.

Assim como na UFSJ, os alunos realizaram leituras teóricas sobre o *Sistema Impro*. As leituras feitas nessa disciplina foram de dois capítulos do livro “Improvisação como espetáculo”, da professora Mariana de Lima e Muniz, ainda não publicado. A partir dessa leitura, os alunos fizeram um estudo dirigido avaliativo, individual ou em duplas. Completavam as propostas avaliativas, uma autoavaliação no final do curso e avaliações práticas realizadas no percurso das aulas.

Um blog na rede social *Facebook* também foi criado no contexto da disciplina da UFMG com o intuito de facilitar a comunicação entre os alunos e a professora. Por meio da rede, os alunos entregavam trabalhos e podiam tirar dúvidas. A professora também disponibilizou horários para conversas individuais com os alunos que o desejassem, o que pareceu contribuir para aqueles que se sentiam desconfortáveis com a disciplina em si ou com a turma.

Na T1, alguns alunos procuraram a professora se dizendo bloqueados pela turma e afirmando que eles sentiam que o restante dos alunos não gostava de improvisar com eles. Esse fato demonstra que, apesar da alegria, brincadeiras e espírito festivo dos alunos na sala de aula, as relações entre eles escondiam ressentimentos, desconexões e pouco espírito de cooperação com o outro, aspectos a que o professor deve se atentar constantemente.

A partir disso, nos parece relevante apontar que os conteúdos da disciplina e/ou a relação com a professora é que permitiram que eles se manifestassem individualmente, a fim de buscar ajuda. Apesar de a professora já ter percebido uma relação pouco solidária do grupo desde a primeira aula, esse contato com os alunos reforçou a necessidade de trabalhar mais jogos e exercícios de colaboração em grupo, melhorando a relação entre eles e possibilitando o trabalho na disciplina.

Para completar as minhas observações das aulas, foram aplicados questionários compostos de três questões abertas e respondidos pelos alunos da T1 e da T2 nas últimas aulas da disciplina. A intenção foi perceber como os alunos se sentiram na disciplina, os conteúdos que eles julgaram mais relevantes para a formação, bem como a relação entre a



improvisação com e sem texto prévio. O modelo do questionário aplicado na UFMG se encontra no apêndice desta dissertação, na página 168.

Por fim, é preciso esclarecer que durante o primeiro semestre de 2013, com a T1, a minha participação nas aulas não foi apenas como observador, já que trabalhei como assistente, conduzindo os primeiros jogos de Impro de cada aula. Essa participação foi viabilizada dentro da disciplina Estágio Docência, do Programa de Pós-graduação em Artes, que tem como principal objetivo contribuir para a preparação dos alunos de pós-graduação para a docência em nível superior.

Além disso, pude trabalhar também na orientação e acompanhamento das duplas durante o processo da improvisação a partir do texto e substituir a professora quando ela teve que se ausentar em uma aula. Na T2, acompanhei a turma a partir do processo de trabalho com o método de Layton, quando também trabalhei na orientação e acompanhamento da improvisação a partir do texto.

A partir da compreensão dos contextos de formação vivenciados nos dois Cursos de Graduação em Teatro observados em nosso estudo de caso, alguns temas se sobressaem e é sobre eles que tratam as reflexões a seguir. Primeiramente, buscaremos entender como os conceitos do *Sistema Impro* foram aplicados, organizados e recebidos pelos alunos, a fim de observar essa prática no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, nos deteremos brevemente em temas que atravessaram as práticas e que merecem nossa reflexão, como a presença da diversão nas aulas e os comportamentos dos professores e dos alunos na dinâmica das disciplinas.

### **3.3 O Sistema Impro em ação**

O *Sistema Impro*, como pôde ser observado na descrição dos contextos das aulas na UFSJ e na UFMG, foi o ponto de partida e o norteador das práticas pedagógicas dos professores nas já referidas disciplinas de improvisação. Os conceitos de *escuta*, *primeiras ideias*, *oferta*, *aceitação*, *quebra de rotina*, *reincorporação*, *círculo de probabilidade* e *Status* foram centrais naqueles dois contextos. No que diz respeito às orientações pedagógicas

propostas pelo sistema de Johnstone, foram centrais para os professores a mudança de expectativas, a colaboração e a confiança do grupo e o relaxamento nas etapas iniciais.

Abordaremos a seguir cada etapa das aulas descrevendo e analisando o processo vivenciado. De maneira geral, as descrições e comentários serão válidos para os dois contextos; quando formos lidar com as particularidades, explicitaremos se cada uma ocorreu na UFSJ ou na UFMG.

### 3.3.1 Os primeiros passos para a criação: relaxamento, *escuta* e *primeiras ideias*

A primeira aula das duas disciplinas, na UFSJ e na UFMG, começou com uma conversa para que os alunos se apresentassem e dissessem como se sentiam com relação à prática da improvisação no teatro e o que esperavam da disciplina. Um dos objetivos dessa conversa é perceber se os alunos estão ansiosos ou tranquilos para as aulas, para que o professor possa conduzir melhor o processo. Nesse primeiro momento, muitos alunos demonstraram medo da improvisação, sobretudo porque a relacionavam com a necessidade de se colocar em risco.

Segundo Lubart (2011), a maioria das pessoas sofre com aversão ao risco, o que explica o fato de a maior parte dos alunos demonstrar ansiedade para as atividades que seriam realizadas no curso. Por esse motivo, a proposta de Johnstone de relaxar seus alunos antes de lhes apresentar aquilo que lhes causa medo, como fizera o psiquiatra Joseph Wolpe<sup>147</sup>, foi experimentada nas aulas. Os professores utilizaram nessa etapa diferentes práticas de relaxamento, embora com o mesmo objetivo: começar as aulas instaurando um ambiente de tranquilidade e conforto, distanciando os alunos de qualquer tipo de ansiedade.

As aulas na UFSJ começavam com os alunos deitados no chão, relaxando o corpo e colocando a atenção na respiração. Com o intuito de criar um ambiente favorável ao relaxamento, eu apagava as luzes e colocava músicas propícias para esse momento. À medida que os alunos chegavam, eles se colocavam no espaço e esperavam o início das orientações. Depois de alguns minutos, eu começava a pedir que eles fizessem alguma atividade, sem movimentar o corpo, como por exemplo, repassar cada uma das ações que eles fizeram naquele dia, desde o acordar até chegar à sala de aula.

---

<sup>147</sup> Como explicamos na página 80 desta dissertação, no capítulo anterior.

Depois de completar o percurso do dia, eles deveriam espreguiçar, alongar e se preparar para a aula individualmente. Eu colocava uma música com andamento mais rápido e pedia aos alunos que se movimentassem até ficarem de pé, quando iniciávamos o trabalho com os jogos e exercícios de Impro coletivamente.

Os relaxamentos no início das aulas na UFMG foram feitos com meditações do Yoga<sup>148</sup> que trabalhavam com a atenção à respiração. Os alunos foram orientados pela professora Mariana de Lima e Muniz a fazer a meditação sentados, com as pernas cruzadas, ou deitados com os pés apoiados no chão. Uma das meditações propostas foi a de alterar as narinas para inspirar e expirar, proposta que exige que os alunos realizem uma atividade, focalizando na respiração. Dessa forma, eles se distanciam de pensamentos sobre a aula que podem gerar medos e ansiedades.

Para criar um ambiente favorável, a professora também colocava músicas que propiciavam um relaxamento e contribuía para a realização da meditação. Um dos alunos da T2 da UFMG comentou no questionário: “os trabalhos de yoga, entre outros, foram de grande importância pelo fato de controlar mais a minha ansiedade”<sup>149</sup>.

Essas atividades de relaxamento também se mostraram eficientes, pois criaram uma rotina para os grupos, que sabiam como a aula iria começar e, a partir desse início, se preparavam para o restante do processo, que era conduzido pelos professores. As aulas que, por diferentes motivos, passavam mais rápido pelo relaxamento ou mesmo pulavam essa etapa demandavam mais tempo para a conexão, a concentração e a atenção do grupo. Um dos benefícios da meditação é “capacitar a atenção e a consciência a estarem totalmente presentes na experiência” (KASTRUP, 2004, p. 09), aspecto que será importante para o processo de ensino-aprendizagem no *Sistema Impro*.

No entanto, é preciso observar que o relaxamento pode não ser realizado com o devido cuidado pelos alunos e a prática ter efeito reduzido. Sobretudo nas primeiras aulas, o excesso de movimentos em alguns alunos durante o relaxamento, bem como a dificuldade de permanecer com os olhos fechados, por exemplo, indicavam que nem todos estavam tranquilos com o processo. Apesar disso, os professores não abandonaram a prática do relaxamento e mudavam o tipo de meditação e a focalização para que os alunos pudessem se motivar e concentrar ao fazer essa atividade.

---

<sup>148</sup> Prática oriental difundida no ocidente que combina exercícios físicos e respiratórios.

<sup>149</sup> Trecho de resposta ao questionário ou de relatório escrito pelos alunos. De agora em diante, todos os trechos de alunos citados têm essa mesma referência. Essa documentação está manuscrita e faz parte do acervo deste pesquisador.

Após o relaxamento, os professores propuseram aos alunos os primeiros exercícios e jogos de Impro, trabalhando primeiramente com os conceitos de *escuta* e *primeiras ideias*<sup>150</sup>. A organização das aulas no *Sistema Impro* deve ser observada, já que é pautada por uma progressão na aplicação dos conteúdos. Essa progressão ocorre no período de cada aula, do relaxamento até o final, e também ocorre no todo da disciplina, do processo com os jogos até as cenas improvisadas.

Nessa etapa inicial, que dá sequência ao relaxamento, o que predominou nas aulas foram os jogos de *escuta* e *primeiras ideias*, considerados também como jogos de aquecimento. Um dos jogos realizados nos dois contextos foi o “Padrão”. Nesse jogo, os alunos se posicionam em roda e o professor explica que serão definidas várias sequências que devem ser memorizadas e repetidas. Na sequência 1, os alunos devem falar, um de cada vez, para qualquer um na roda, a palavra “tu”. Quem receber o “tu” de alguém deve falar “tu” para outra pessoa e assim por diante, até que todos tenham recebido e passado. É importante que a última pessoa que recebeu passe para a pessoa que começou a falar “tu” para que o ciclo se feche e possa recomeçar. Depois de estabelecida a sequência, o grupo deve repeti-la várias vezes para memorizar e não haver dúvidas da ordem.

Então, passa-se para o estabelecimento da sequência 2. Nessa sequência, não há direcionamento de pessoa para pessoa, os alunos devem simplesmente dizer nomes de cidades<sup>151</sup> quaisquer e fazer uma ordem, até que todos tenham dito uma palavra. Mais uma vez a última cidade pronunciada deve ser seguida pela primeira cidade dita para que o ciclo se feche e possa recomeçar. Os alunos repetem para memorizar a ordem. E depois que o professor percebe que eles memorizaram, ele começa, ao mesmo tempo em que se faz a sequência 2, a sequência 1. As duas sequências então são realizadas ao mesmo tempo.

Depois que os alunos conseguiram vencer esse desafio de fazer as sequências 1 e 2 ao mesmo tempo, teve-se início o estabelecimento da sequência 3. Nessa sequência, um aluno ocupa o lugar do outro na roda; esse aluno sai do lugar e ocupa o lugar de outro e assim por diante. Depois que todos trocaram de lugar, a última pessoa deve ocupar o lugar da primeira pessoa que saiu para que o ciclo reinicie. Assim, os alunos devem repetir a mesma sequência para memorizar e quando for conveniente o professor deve dar início à sequência 2,

---

<sup>150</sup> As primeiras noções sobre *oferta* e *aceitação* também são trabalhadas nesses primeiros jogos, embora não seja o objetivo destes.

<sup>151</sup> Essas palavras podem variar, podendo ser nomes de animais, de objetos, de plantas, etc. Na UFSJ, depois que os alunos já estavam habituados ao jogo, fizemos com palavras longas e difíceis de pronunciar, com o intuito de aumentar a dificuldade.

enquanto os alunos estão fazendo a sequência 3. E depois incluir a sequência 1, a fim de que o grupo faça as três sequências ao mesmo tempo.

Se o grupo consegue fazer isso, o professor pode ainda pedir para que os alunos passem um objeto grande na roda, como uma cadeira, enquanto fazem as sequências 1, 2 e 3. E isso pode ser dificultado ainda mais caso o grupo esteja realizando tudo isso com facilidade, o que não aconteceu nos casos observados, já que o jogo exige muita atenção, concentração e memória.

Sobretudo na UFSJ, esse jogo foi repetido em várias aulas diferentes e a qualidade de execução melhorava bastante. Com isso, a memória, a colaboração do coletivo, a atenção, a concentração e a necessidade de resposta a um estímulo foram trabalhadas, sendo esses elementos centrais da *escuta*. Outros jogos também foram sendo repetidos no decorrer do processo, o que contribui para um aprofundamento do próprio jogo e dos conceitos trabalhados por eles.

Uma aluna da UFSJ, em um de seus comentários sobre as aulas, escreveu: “a ideia de ‘repetição’ das atividades ajuda bastante no desenvolvimento, a atividade vai se tornando mais fluida”. Esse comentário ressalta a importância da repetição de jogos e exercícios durante o processo com o *Sistema Impro*, pois ela contribui para a assimilação e o aprendizado do grupo.

Outro jogo repetido em várias aulas na UFSJ, dessa vez para trabalhar o conceito de *primeiras ideias*, foi o “Vulcão” (Foto 1). Primeiramente, os alunos em roda estabelecem um pulso rítmico levando um dos braços para cima e para baixo. Depois que todos estão marcando o pulso, cada um por vez diz uma palavra quando o braço vai para cima. O próximo da roda deve dizer outra palavra que se associe de alguma forma com a palavra dita anteriormente, no mesmo ritmo, e assim por diante. Depois de alguns dias de jogo, é ideal pedir para que nenhuma palavra seja repetida, fazendo com que as associações se ampliem. Também é importante ressaltar que os alunos devem dizer a primeira palavra que vem à mente a partir da palavra dita anteriormente, a fim de evitar o bloqueio. Por isso, o ritmo é fundamental, já que não dá tempo para o aluno pensar ou escolher uma palavra que ele julgue mais apropriada.



Foto 1 - Exercício do “Vulcão” na UFSJ, dia 04 de dezembro de 2012.

Com o decorrer das aulas, também é interessante pedir para que os alunos aumentem cada vez mais o andamento da pulsação nesse jogo. Isso pode parecer difícil no início, mas é fundamental para o desenvolvimento das associações de ideias. À medida que o jogo fica mais veloz, os alunos conseguem fazer mais associações, expressando mais ideias.

Nesse sentido, o fator velocidade se fez presente nesse e em outros jogos, com o intuito de impedir os bloqueios. Nos jogos de *escuta*, a velocidade também foi usada para aumentar a dificuldade, sendo um aspecto relevante para o trabalho ao exigir mais atenção e cuidado com o outro. Esse é um dos aspectos centrais dos primeiros jogos e exercícios realizados em ambos os contextos.

Além do processo com os conceitos de *escuta* e *primeiras ideias*, também foi realizado, nas etapas iniciais, um trabalho relacionado à colaboração do grupo, ressaltando a importância da cooperação com o outro. Eles tiveram ênfase na UFMG, especificamente na T1, a partir da percepção da professora de que havia uma relação pouco solidária dos alunos dessa turma.

Uma das propostas, feita nesse contexto, foi que os alunos tivessem em mente uma espécie de mantra que dizia “Eu vou me preocupar com o outro”, com a intenção de passar o foco das atitudes dos alunos do “eu” para o “outro”. A professora comentou sobre a importância de “saber levantar o outro”, de servi-lo, assim como faz o acrobata que sustenta seu companheiro nos ombros.

Muitos exercícios e jogos de Impro, na medida em que estão trabalhando conceitos, também trazem o princípio da cooperação, como no exercício “Presentes”<sup>152</sup>. Realizado em duplas, os alunos nesse exercício se presenteiam entre si com objetos

---

<sup>152</sup> Esse exercício foi descrito no capítulo 2 desta dissertação, na página 51.

imaginários, trabalhando com a intenção de que os presentes que recebem são os melhores e aquilo que realmente queriam ganhar. Por isso, o exercício provoca uma energia muito positiva, uma vez que os alunos estão servindo o outro, oferecendo presentes, e se alegrando ao receber presentes.

Além disso, esse exercício combina o desenvolvimento de vários conceitos da Impro, porque desenvolve a *escuta*, trabalha com as *primeiras ideias* no momento de definição de presentes, instaura a noção de fazer uma *oferta* (dar um presente) e inicia o trabalho com a *aceitação*, já que aquele que recebe aceita todos os presentes com entusiasmo.

Essa possibilidade de trabalhar vários conceitos em um mesmo exercício também acontece nas práticas que trabalham com as habilidades narrativas e a contação de histórias, como veremos a seguir.

### 3.3.2 Os primeiros exercícios de contação de histórias: *oferta e aceitação*

O trabalho com a narração de histórias, desenvolvido por Johnstone (1992) como “Habilidades narrativas”, dá sequência ao processo das aulas com o intuito de colocar os alunos, aos poucos, em situação de criação e de cena. Para trabalhar os conceitos de *oferta* e *aceitação*, a contação de histórias é interessante, uma vez que a própria linguagem nos ajuda a identificar se uma oferta foi confusa ou se o aluno tem uma tendência a bloquear. As observações das histórias, por exemplo, avaliam a presença das conjunções adversativas nas narrações, sobretudo o “mas”, um forte indício de bloqueio de ofertas. Dessa forma, os conceitos de *oferta* e *aceitação* podem ser mais claramente experimentados e entendidos a partir das narrações, o que acelera o processo.

Os exercícios de contação de histórias também são válidos, já que expõem menos os alunos e eles demonstram menos medo para improvisar como narradores do que como personagens. Pudemos observar que a proposta de contar histórias criou uma atmosfera de segurança e tranquilidade para a maioria dos alunos, contribuindo também para o princípio de cooperação entre eles.

Nesse sentido, especificamente no contexto da UFMG, o “Grupo-sim”<sup>153</sup>, no qual o grupo trabalha junto na criação de histórias, foi um dos exercícios usados para trabalhar

---

<sup>153</sup> Esse exercício foi descrito no capítulo 2 desta dissertação, na página 55.

tanto *oferta* e *aceitação*, quanto uma relação positiva entre o grupo. Nesse exercício, todos os alunos trabalham juntos propondo ações e realizando-as ao mesmo tempo. Alguém do grupo propõe, por exemplo, “vamos deitar no chão”, então os demais dizem “sim” e fazem a ação. Porém, existe uma instrução que pede aos alunos para que abandonem o exercício caso eles não se interessem em fazer alguma das ofertas dadas.

Ao propor um exercício que permite que os alunos saiam de cena quando não se sentem motivados, a professora trabalhava para que o grupo se conhecesse e se conectasse, dizendo que as ofertas deveriam ser feitas com o intuito de manter o grupo em cena e unido. Mesmo assim, os alunos foram encorajados a arriscar para tentar cumprir esse objetivo e, dessa forma, eles sentiram que podiam errar e foram instigados a trabalhar com o óbvio.

Por outro lado, a possibilidade de abandonar a cena permitia que os alunos se sentissem mais livres e confortáveis, já que fariam apenas aquilo que lhes motivava. Assim, os alunos deixaram de se sentir pressionados e passaram a colaborar com os outros, lapidando os conceitos de *oferta* e de *aceitação*.

Ainda no que diz respeito ao processo realizado na UFMG, a professora deu sequência, após esse exercício, aos demais exercícios de contação de histórias de Johnstone (1999), como o “Uma-palavra-por-vez”<sup>154</sup>, por exemplo. Nesse exercício, os alunos devem criar uma história improvisada em duplas, sendo que cada pessoa só pode dizer uma palavra de cada vez. Dessa maneira, os alunos não têm nenhum controle da história e são induzidos a aceitar cada palavra do outro e a trabalhar com o óbvio a cada instante para que possam vencer o desafio de construir uma narrativa improvisada.

Em meio a esses exercícios de contação de histórias, a professora da UFMG estabeleceu uma estratégia, também usada por Johnstone, para que os alunos se permitissem refazer algo quando estivessem se sentindo desconfortáveis. É a estratégia de dizer “de novo!” e voltar a improvisação em algum ponto ou recomeçar novamente. Se por exemplo, enquanto faz o exercício “Uma-palavra-por-vez”, um aluno percebe que tentou ser original ou não aceitou a oferta do outro e fez uma proposta que confundia a história, ele pode dizer “de novo!” e adequar melhor sua proposta dentro dos princípios da Impro.

Esses dois exercícios descritos anteriormente também foram realizados na UFSJ. No entanto, na UFMG, o “Grupo-sim” foi anterior aos demais exercícios de contação de histórias, como o “Uma-palavra-por-vez” e vários outros, embora tenham sido realizados no mesmo dia. Já na UFSJ, o “Grupo-sim” foi posterior a todos os exercícios de contação de

---

<sup>154</sup> Tradução nossa. “Word-at-a-time”.



histórias, sendo realizado inclusive em dias diferentes. Essa aplicação em ordens diferentes nos dois contextos analisados nos conduziu a uma reflexão mais detalhada sobre o conceito de *aceitação*, como veremos adiante.

Primeiramente, é preciso esclarecer que o “Grupo-sim” não foi utilizado nas primeiras aulas da UFSJ porque considerei que o fato de os alunos poderem abandonar o jogo caso não quisessem fazer a proposta do outro poderia prejudicar o entendimento da *aceitação* e estabelecer um ambiente de julgamento de ofertas. Além disso, o fato de ser necessário fazer ofertas para manter o grupo unido me parecia estabelecer uma atmosfera que busca respostas certas, o que poderia gerar bloqueios.

Em segundo lugar, com relação à proposta de dizer “de novo!”, é preciso esclarecer que essa estratégia não foi utilizada na UFSJ porque eu não havia trabalhado com esse recurso anteriormente, nem como professor nem como aluno. De qualquer forma, na primeira vez que essa proposta apareceu nas aulas da UFMG, refleti que esse tipo de estratégia contrariava o que eu entendia como conceito de *aceitação*, ou seja, aceitar todas as ofertas e realizá-las independente de qualquer situação. Esse entendimento é fruto da forma como eu relatei com esse conteúdo durante a minha formação inicial com a *Impro*. Isso porque eu só fiz exercícios como o “Grupo-sim”, em que era possível não fazer todas as ofertas, depois de muitos exercícios aceitando e fazendo tudo que era proposto.

Por esse motivo, a prática na UFSJ foi conduzida com o mesmo entendimento, ou seja, depois de muitos exercícios de *aceitação* de **todas** as propostas, foi realizado o exercício “Grupo-sim”, em que era possível manifestar uma escolha por fazer ou não a proposta do outro, permitida pela estrutura do exercício. Ao observar as aulas na UFMG e comparar com meu entendimento na UFSJ, percebo que alguns exercícios do *Sistema Impro* abordam a *aceitação* de maneira diferente: um conjunto de exercícios propõe a *aceitação* plena, em que todas as propostas são aceitas, como no já citado exercício “Presentes”; e outro conjunto propõe uma relativização da *aceitação* com o objetivo de trabalhar outros elementos para além deste conceito, como o conforto do aluno no exercício e a coesão do grupo.

Essa percepção nos encaminha, portanto, para refletir que é preciso que o aluno aprenda o quão fundamental é aceitar as propostas do outro, sendo que, no entanto, é importante ser honesto com aquilo que ele gostaria de fazer em cena. Dessa forma, é possível observar que a *aceitação* só será realmente completa quando o aluno também se sentir confortável com a proposta do outro. É preciso, portanto, entender essas formas de abordar a

*aceitação*, para que se possa escolher quando trabalhar com uma e quando trabalhar com a outra.

Para exemplificar melhor essa reflexão, citamos o exercício “E agora?”<sup>155</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 134), que foi trabalhado tanto na UFSJ, quanto na UFMG. Nesse exercício um aluno pergunta para o outro o que ele deve fazer em cena dizendo: “E agora?”. O outro aluno deve responder com alguma ação, por exemplo: “E agora ele começa a varrer a casa”. E então existem duas variações possíveis: na primeira, geralmente realizada em trios, o aluno que perguntou é quem está em cena e ele aceita **todas** as sugestões propostas pelos demais alunos (variação realizada na UFSJ); e a segunda, realizada em trios ou em duplas, permite que se o aluno que perguntou “E agora?” não se sentir inspirado pela proposta feita pelo outro, ele pode dizer “nop” (um “não” agudo e simpático) e a proposta é abandonada (variação realizada na UFMG). Então, o aluno que teve a proposta rejeitada passa a perguntar “E agora?”, o seu parceiro responde e assim por diante<sup>156</sup>.

Enquanto ensina essa segunda variação no DVD “*Impro: Transformations*”<sup>157</sup>, Johnstone diz:

Às vezes você pode ver que elas [as pessoas, no caso os improvisadores] odiarão, mas que ainda farão porque elas foram treinadas para serem obedientes. “Somos improvisadores e qualquer merda que eles nos derem, nós faremos!” Nós vamos ter dificuldades só porque somos improvisadores e não matamos ideias. O mundo está cheio de ideias que merecem ter uma morte bem rápida. E não queremos improvisadores no palco fazendo coisas que eles não queiram fazer<sup>158</sup> (JOHNSTONE, 2012, 29’18” até 29’45”).

Portanto, Johnstone ressalta que é importante pensar que não precisamos fazer todas as ideias, que podemos abandonar muitas delas e que os improvisadores devem fazer aquilo que eles gostam de fazer em cena, ou melhor, proporcionar ao outro algo que ambos gostem de fazer juntos. O autor inglês se posiciona, nesse sentido, naquele segundo conjunto de exercícios de *aceitação* no qual esse conceito é relativizado. Por isso, é possível perceber uma evolução no entendimento do próprio Johnstone com relação a esse conceito, já que essa possibilidade não está posta no seu primeiro livro<sup>159</sup>. E mesmo no segundo livro<sup>160</sup>, na

---

<sup>155</sup> Originalmente denominado “What comes next?”.

<sup>156</sup> Existem algumas variações para esse jogo. É possível também que um aluno sempre pergunte “E agora?” e diga “nop” quando quiser e os demais fiquem contribuindo apenas com novas ofertas por meio da narração.

<sup>157</sup> Documentário produzido por Frank Totino e lançado em 2012. Pode ser adquirido por meio do site: <<https://www.shoploket.com/products/7c397dd60ec-keith-johnstone-teaches-impro-transformations-dvd>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

<sup>158</sup> Texto da legenda em português do DVD.

<sup>159</sup> A primeira edição é de 1979.

<sup>160</sup> A primeira edição é de 1994.

descrição do exercício “E agora?”, a variação realizada no DVD, na qual os alunos dizem “nop”, não está descrita.

Johnstone deve ter se questionado sobre a *aceitação* de qualquer ideia, inclusive a partir da percepção da banalização do *Teatro-esporte* (ACHATKIN, 2010). É possível ver, na prática, como o conceito de *aceitação* é fundamental para o desenvolvimento de uma improvisação e para a cooperação e conexão dos atores-improvisadores. 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, porque deixá-la continuar?

É preciso que os professores trabalhem com a possibilidade de interromper ou pedir “de novo!” sem que isso gere bloqueios nos alunos, pois eles se sentirão protegidos e não bloqueados. Nesse sentido, é fundamental alterar a forma como os alunos lidam com a noção de erro, uma vez que se uma cena é interrompida, eles não podem lidar com isso como um fracasso, mas como algo positivo que os faz aprender e crescer como atores-improvisadores.

Na UFMG, o ambiente criado pela professora Mariana permitia que os alunos lidassem com esse tipo de interrupção sem a noção de erro. Isso porque, desde os primeiros exercícios de *escuta*, de *primeiras ideias* e de *oferta*, a professora conduziu a turma para se relacionar de forma positiva com o erro. “Então [os alunos] tem que estar felizes quando erram e eles têm que entender que não podem aprender nada sem errar”<sup>161</sup> (DUDECK, 2013, p. 08).

Isso, no entanto, nos parece um dos processos mais difíceis do sistema de Johnstone. Em uma turma com quase trinta pessoas, como na UFSJ, as noções de erro estão arraigadas de tal forma nos alunos que é preciso tempo para que eles parem de lidar com as suas ideias e as do outro como se fossem erradas. A minha postura nessa ocasião, que insistiu para a *aceitação* de todas as ofertas, foi uma forma de valorizar qualquer ideia e marcar a partir disso que não existe uma proposta errada. Ou seja, a minha tentativa foi usar a *aceitação* plena com o intuito de mudar a forma como os alunos lidavam com a noção de erro.

Avalio, após essa experiência na UFSJ, que trabalhar a *aceitação* dessa forma funcionou para grande parte dos alunos, já que eles se manifestaram, nos relatos, estarem mais livres para criar e para lidar com as próprias ideias. No entanto, eles ainda estavam lidando no decorrer do processo com a ideia de erro como algo negativo, ao invés de ficarem felizes

---

<sup>161</sup> Tradução nossa. “So [the students] have to be happy when they fail and they have to understand that they cannot learn anything unless they fail.”

quando erravam, como propõe Johnstone. Portanto, não parece ter havido na UFSJ uma mudança considerável no que diz respeito ao erro, sobretudo porque nos relatórios das aulas esse tema não aparece.

A avaliação dos questionários aplicados na UFMG, por outro lado, apresenta alguns comentários sobre esse aspecto. Nesse sentido, é interessante observar que os comentários de alguns alunos da T1, turma que desde o início demonstrou dificuldade de colaboração, como já foi abordado, citam o erro como algo ruim e com o qual os alunos tiveram dificuldade de lidar. Por exemplo, uma aluna dessa turma diz que “a improvisação foi se tornando mais difícil e complicada pelo fato de sempre estar errando, e indo mal nas improvisações”. Percebe-se que essa aluna, mesmo no final da disciplina, estabelecia uma relação de cobrança consigo mesma, fundamentada na noção de erro.

Já nos questionários dos alunos da T2, aparece um comentário de outra aluna dizendo que “o conceito que considero como um dos mais importantes foi o trabalho com o erro, que estava presente na maior parte dos jogos”. Comentário que me parece manifestar um aprendizado e mudança na forma como essa aluna passou a lidar com o erro a partir da disciplina.

Existe, portanto, uma relação intrínseca entre um ambiente propício para o erro e o conceito de *aceitação*, uma vez que só será possível relativizar esse conceito dentro de um contexto no qual o erro seja visto como algo positivo. A partir dessa percepção, de acordo com o grupo e o contexto, os professores deverão dispor os exercícios a fim de trabalhar a *aceitação* nas suas duas formas possíveis.

Ainda percebendo as aulas nos dois contextos, UFSJ e UFMG, foi possível fazer outra observação com relação aos exercícios de contação de história que está relacionada à velocidade. Apresentamos anteriormente que trabalhar com velocidade rápida ajuda no desbloqueio durante os jogos e exercícios de *escuta e primeiras ideias*.

Os exercícios de contação de história são feitos, na maioria das vezes, em grupos, ou seja, eles têm como objetivo trabalhar com uma narrativa compartilhada entre várias pessoas. Um aluno inicia a história, depois outro aluno continua a contar a mesma história e assim por diante<sup>162</sup>.

Ao observar a forma como os alunos contavam as histórias, percebemos que grande parte deles narrava com uma velocidade rápida. Fato que parece reflexo da velocidade estabelecida, sobretudo, nos jogos anteriores, quando o ritmo acelerado ocupa um lugar

---

<sup>162</sup> A estrutura é semelhante em vários exercícios que vão apresentando algumas particularidades.

importante no processo. No entanto, o que se observou durante esses exercícios, quando eram realizados muito rápidos, foi um misto de desbloqueio acompanhado de ansiedade e tensão.

À medida que os alunos contavam rápido suas histórias, eles estavam se desbloqueando e permitindo o fluxo do pensamento, o que é positivo. Por outro lado, os seus companheiros de exercício que deveriam continuar aquela história demonstravam ansiedade pela dificuldade de acompanhar a narrativa. Isso porque o excesso de velocidade gera confusão e pouca clareza das ofertas.

Dessa forma, sentimos a necessidade de relativizar e tomar cuidado com o aumento da velocidade em determinados exercícios, porque o excesso de velocidade pode desbloquear alguns alunos e bloquear outros ao mesmo tempo. Omar Galván (2013, p. 118) faz um alerta com relação a isso: “Nem o improvisador tem pressa, nem a Impro é uma técnica que se treine forçosamente com cronometro e apito em mãos. Trabalhamos a noção do tempo, o ritmo e a síntese cênica, é claro; mas não se trata de uma corrida contra o relógio”<sup>163</sup>. Nesse sentido, uma sugestão talvez fosse substituir a palavra “velocidade” pela palavra “fluxo”. Com isso, o professor estaria indicando que não é interessante parar para escolher uma proposta porque isso pode gerar bloqueio, mas que também é necessário ouvir, ser ouvido e comunicar.

Uma aluna da UFSJ relata também que o medo de não conseguir contar a história fez com que ela começasse a falar mais rápido, identificando que isso dificultava ainda mais a narrativa. Ou seja, a ansiedade também gera um aumento da velocidade nesse exercício. No entanto, outra aluna comenta que “é perceptível ver como o ritmo, a fluidez, ajuda no processo de criação das cenas, quando nos lançamos sem medo de errar”. Identificamos, portanto, que é preciso estabelecer um limite e orientar os alunos durante as aulas para que eles possam reconhecer quando o aumento da velocidade é positivo e quando é negativo.

As primeiras aulas na UFSJ e na UFMG tiveram essa estrutura que partia do relaxamento, passava pelos jogos e exercícios e terminava com exercícios de contação de história compartilhada. Alguns desses exercícios, entretanto, já colocavam os alunos em situação de cena, conduzindo para as primeiras cenas improvisadas, como veremos a seguir.

---

<sup>163</sup> Tradução nossa. “Ni el improvisador lleva prisa, ni la Impro es una técnica que se entrene forzosamente cronómetro y silbato en mano. Trabajamos la noción de tiempo, el ritmo y la síntesis escénica, por supuesto; pero no se trata de una carrera contrarreloj”.

### 3.3.3 Das histórias contadas às primeiras cenas: *reincorporação, quebra de rotina e círculo de probabilidade*

Como já foi dito, os conceitos no *Sistema Impro* vão sendo trabalhados em progressão, assim como as experiências do aluno em cena. Por isso, a divisão entre atuantes e público não aconteceu nas duas primeiras aulas, com o objetivo de estabelecer um ambiente de conforto no qual todos faziam os exercícios ao mesmo tempo. A partir da terceira aula, em ambos os contextos, os alunos já foram divididos entre aqueles que contavam histórias e aqueles que assistiam a elas.

Dessa forma, mesmo que a atenção estivesse na história, os alunos já se familiarizavam com o fato de estar em cena. As histórias compartilhadas foram realizadas, nos dois contextos, geralmente com grupos de cinco alunos, que falavam uma palavra ou uma frase de cada vez em uma ordem determinada.

Aos poucos, os alunos foram se sentindo confortáveis para criar as histórias, foram aprendendo a colaborar com os outros, se acostumando a aceitar as primeiras ideias e também ficaram mais tranquilos ao estar em cena improvisando apenas como narradores. Com isso, os mesmos exercícios de contação de história foram sendo aprofundados, inclusive no decorrer de uma mesma aula, a partir dos comentários feitos sobre as narrações dos diferentes grupos. Dessa maneira, os professores apresentaram os conceitos de *quebra de rotina, reincorporação e círculo de probabilidade*.

As narrativas tinham como objetivo criar uma história linear, com início, meio e fim, e a presença de um conflito. Uma orientação importante nessa etapa foi que as histórias trabalhassem com sugestões positivas no início. A tendência dos alunos é desde o início fazer diversas ofertas negativas, que muitas vezes estão relacionadas ao estado de ânimo deles frente ao desafio da improvisação e não ajudam na progressão futura da história. O conflito, nesse sentido, deve aparecer apenas depois de várias sugestões positivas. “Histórias que são compostas inteiramente de sugestões positivas se encaminham sem esforço em direção ao futuro, e elas nos ajudam a perceber o quanto que nós geralmente somos agressivos e destrutivos”<sup>164</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 137).

Alguns dos conceitos de *quebra de rotina, reincorporação e círculo de probabilidade* tiveram mais ênfase que outros quando observamos as experiências na UFSJ e

---

<sup>164</sup> Tradução nossa. “Stories that are composed entirely of positive suggestions move effortlessly into the future, and they help us realize how aggressive and destructive we usually are”.

na UFMG, embora todos os conceitos tenham sido desenvolvidos em ambos os contextos. A diferença fundamental é que na UFMG foram feitos menos exercícios, com o objetivo de abordar vários conceitos ao mesmo tempo, acelerando o processo da disciplina<sup>165</sup>. Na UFSJ, por outro lado, foram trabalhados mais exercícios, com a intenção de dividir a apresentação dos conceitos e fazer com que os alunos experimentassem cada um deles especificamente.

A *quebra de rotina* foi abordada, nessa etapa, sobretudo em termos de continuidade de ações das histórias a partir da noção de acontecimento. Partindo do trabalho com as sugestões positivas, os professores foram comentando que a história deveria se deter em algum ponto e que era preciso acontecer alguma coisa. O acontecimento nesse caso é que tornaria a história interessante<sup>166</sup>.

Esta é uma observação que é feita por Johnstone com insistência: que as histórias (e as cenas mais adiante) sejam interessantes para o público. No DVD “*Impro: transformations*” ele chega a dizer em alguns momentos que o público pagou para ver aquilo e que, portanto, a cena ou a história precisa ser interessante. Johnstone diz isso de forma jocosa em meio a momentos divertidos da aula, no entanto isso não nos parece uma instrução pertinente para o contexto em que estamos trabalhando.

De fato, essa instrução de que “o público pagou para ver” não foi mencionada em nenhuma das práticas pedagógicas observadas. Além dessa fala poder gerar uma pressão desnecessária no grupo, trabalhar com a improvisação diante do público não era o objetivo das aulas analisadas. Nesse sentido, a intenção de trabalhar o interesse da história a partir da noção de acontecimento e conflito era canalizar o processo criativo para um determinado tipo de criação.

De qualquer forma, causa estranhamento essa instrução de Johnstone, porque ela parece reduzir a aplicação do *Sistema Impro* e de alguns de seus conceitos. Preenchida de uma motivação econômica, essa instrução aproxima a cena de uma recompensa para o lucro<sup>167</sup>, algo que nos parece negativo e que pode influenciar a banalização da Impro diante do público.

Isso também pode reduzir o entendimento do *círculo de probabilidade*, que pode a partir dessa instrução ser trabalhado com o intuito de agradar o público para valer o ingresso que foi pago. Porém, entendemos que o *círculo de probabilidade* não tem relação com esse

---

<sup>165</sup> Cabe lembrar que a turma da UFMG já havia trabalhado com uma disciplina de improvisação no semestre anterior e, portanto, algumas noções eram absorvidas mais rapidamente.

<sup>166</sup> Cabe destacar que o trabalho de Johnstone baseia-se em uma construção narrativa na qual o acontecimento é fundamental.

<sup>167</sup> Nachmanovith (1993) diz que o lucro (ou a recompensa) é um dos fatores que impede o divertimento de acontecer, fator que se mostrou importante nas aulas observadas, como observaremos no final deste capítulo.

aspecto, uma vez que quem deve definir e criar esse círculo é o grupo de atores em cada cena, em cada espetáculo.

Shanw Kinley<sup>168</sup>, em uma oficina ministrada em 2011 pelo Fimpro – Festival Internacional de Improvisação – em Belo Horizonte, ressaltou a importância de que os grupos de Impro treinem o público que eles queiram. O professor canadense nos encorajava, assim, a entender que o público iria esperar aquilo que nós prometêssemos enquanto espetáculo de Impro. Dessa forma, o círculo é definido pelo artista e não pelo público. Em outras palavras, permanecer dentro do círculo será honrar as circunstâncias que o artista construiu<sup>169</sup>, como apresentamos no capítulo 2.

Durante o processo de formação, portanto, pretendemos nos distanciar, ao contrário do que Johnstone nos apresenta com aquela instrução, da relação capitalista existente entre artistas e público. Diante do panorama de tantos formatos curtos que acabam sendo rasos e buscam o riso fácil, o papel do professor, sobretudo em um contexto de formação de atores, deveria ser o de ampliar as possibilidades de criação da Impro e do teatro para além de pensamentos mercadológicos.

Johnstone, por outro lado, em uma das considerações sobre o exercício “Uma-palavra-por-vez”, mencionado anteriormente, instrui: “Proíba clichês como ‘encontrar tesouros’”<sup>170</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 134). Essa orientação nos parece oposta àquela relativa ao pagamento de ingressos, já que manifesta sua atenção aos clichês e tem como objetivo combatê-los. A partir disso, nos parece ainda mais que será responsabilidade do professor, com sua formação e postura crítica, manejar os conteúdos e comentários a fim de criar um percurso saudável e rico de aprendizagens para os alunos.

Tanto na UFSJ, quanto na UFMG, o *círculo de probabilidade* foi um conceito importante para fortalecer o trabalho com o óbvio e para distanciar os alunos da busca por originalidade, liberando o processo criativo. Esse conceito também permitiu observar a importância das definições e de como elas delimitam o círculo. Por exemplo, uma história que começa com uma garota e um cachorro será bem diferente, em princípio, de uma história que

---

<sup>168</sup> Shanw Kinley é improvisador e professor do *Sistema Impro*, tendo trabalhado com Keith Johnstone desde a década de setenta, no Canadá. É integrante do grupo de Impro fundado por Johnstone, o *Loose Moose*. Atualmente, se dedica a difundir o *Sistema Impro* por meio de oficinas no mundo todo.

<sup>169</sup> Theresa Dudeck nos apresentou essa consideração sobre honrar as circunstâncias que o próprio improvisador construiu, sejam quais forem, no “Seminário de Improvisação no Teatro: Poética-prática-pensamento da Impro”, realizado em abril de 2014 na Escola de Belas Artes da UFMG, coordenado pela professora Mariana de Lima e Muniz.

<sup>170</sup> Tradução nossa. “Ban clichês like ‘finding treasure’.”



começa com uma garota e um coelho. Foi observado que as probabilidades se instauram, dessa forma, a partir das ofertas e da forma como elas são feitas.

Com relação à *reincorporação*, Johnstone (1992) esclarece que ele não está dizendo que por meio desse método se crie uma literatura valiosa, mas que essa estratégia possibilita que pessoas com dificuldade de criar histórias possam fazê-lo a partir de então. Os comentários dos professores, com relação a esse conceito, foram feitos no sentido de fazer com que os alunos valorizassem o que já havia sido feito ou o que estava havendo em cena, fazendo com que eles se mantivessem atentos ao presente das histórias. Por isso, foi ressaltado o fato de o ator-improvisador estar com os olhos no que já aconteceu, sem se preocupar com o futuro, sem antecipar ações, como será fundamental nas cenas futuras<sup>171</sup>.

Aos poucos, os alunos deixavam de ser narradores oniscientes para contar histórias como parte do enredo, assumindo uma identidade diferente da sua, como no exercício “Você se lembra quando...”, realizado apenas na UFSJ. Nesse exercício, realizado em dupla, os alunos deveriam improvisar uma história contando uma experiência de viagem, como se tivessem vivido a mesma história juntos. Um dos alunos era responsável por narrar as ações e o desenrolar da história, enquanto o outro ficava responsável por apresentar os detalhes de cada ação, o ambiente, o cheiro, a forma como eles lidavam com as situações, etc.

Os alunos foram apresentados, por meio da experiência com esse exercício, aos conceitos de “avançar” e “expandir”, aprendidos por mim na prática da Impro, em cursos e treinamentos para espetáculos. Dessa forma, na contação de histórias, quem apresenta as ações tem a função de avançar a história e quem conta os detalhes faz o que chamamos de expandir<sup>172</sup>. Esses conceitos de avançar e expandir são trabalhados também em outros exercícios de narração, sendo importantes para a dinâmica das histórias. O “avançar” se relaciona com o conceito de *quebra de rotina*, uma vez que, como vimos no capítulo 2, cada oferta instaura uma rotina, que pode ser expandida, mas que precisa ser interrompida para que a história continue e se mova adiante.

---

<sup>171</sup> A orientação de não antecipar ações é aspecto base do método de William Layton que explicaremos mais adiante, quando da descrição do processo das aulas na UFMG.

<sup>172</sup> Na oficina ministrada por Shawn Kinley em Belo Horizonte, o conceito de “expandir” foi denominado de “colorir”. Durante a contação de histórias, o professor canadense dava três instruções: cor, emoção e história. A noção de “cor” está relacionada ao que chamamos de expandir, dar detalhes; a “emoção” tinha intuito de pedir ao narrador que descrevesse as emoções suas ou dos personagens, que também trabalhamos dentro do conceito de expandir; e a instrução “história” é sinônima do que estamos chamando de “avançar”, ou seja, mover a história adiante, contar as ações e acontecimentos.

Ainda no percurso da passagem da contação para a cena, o exercício “E agora?”<sup>173</sup>, explicado anteriormente quando falamos sobre o conceito de *aceitação*, foi realizado na UFMG e na UFSJ. Esse exercício ocupa um lugar essencial no processo de passagem da narração para a cena, uma vez que coloca alguns alunos para narrar e outros para fazer o que é narrado. Como existe a narração, a cena criada não tem falas e são os alunos em cena que pedem ajuda dos narradores para a próxima ação que devem fazer. Dessa forma, se instaura uma atmosfera de cooperação entre uns e outros e se realizam as primeiras cenas, tendo a ajuda de narradores.

Esse exercício também é importante para que os alunos aprendam a entrar em cena com o intuito de propor algo, sobretudo uma ação que ajude no desenvolver da história, quando não houver mais a função de narrador. Assim, poderão ajudar quem está em cena como fizeram nesse exercício, quando alguém perguntava “E agora?” e o outro respondia com uma ação. Se o aluno aprende a se fazer essa pergunta constantemente<sup>174</sup> enquanto improvisa, ele se lembrará de reincorporar, quebrar rotinas e permanecer dentro círculo criado pela história, cooperando com seus companheiros de cena.

Uma das alunas na UFMG comentou, no final da aula no dia em que esse exercício foi trabalhado, que o “nop” e o “e agora?” a deixavam mais calma, dando um conforto. E outra aluna comentou que era bom ver a turma em parceria com ela na cena, em parceria com o grupo.

A partir desse ponto, as disciplinas na UFSJ e na UFMG começaram a se diferenciar um pouco no que diz respeito aos exercícios praticados. No entanto, os conceitos até então apresentados continuaram sendo norteadores para as práticas pedagógicas de ambos os professores. Alguns aspectos, contudo, diferenciaram essas práticas, porque a professora Mariana começou a trabalhar também com outros exercícios que não fazem parte do *Sistema Impro* e eu continuei priorizando apenas os exercícios do sistema. A diferença também se deu porque as disciplinas começaram a ter nuances diferentes com relação à maneira como os alunos deveriam lidar com as improvisações, como veremos adiante.

---

<sup>173</sup> Realizado na variação em que um trio ou quarteto faz o exercício, enquanto o restante da turma fica como plateia. Essa variação pode ser feita com ou sem a proposta do “nop” que explicamos anteriormente.

<sup>174</sup> E agora? Qual o próximo passo? De que essa cena precisa?

### 3.3.4 As nuances da cena: ator-criador e ator-intérprete

Como já expusemos no capítulo 2, a *Impro* coincide os momentos de criação de dramaturgia, de encenação e de atuação. Os jogos e exercícios propostos até essa parte de nossa análise trabalharam a serviço dos processos criativos relacionados aos aspectos narrativos e aos aspectos de atuação que se relacionam com a liberdade para improvisar.

Na UFMG, a professora, como apresentamos no início deste capítulo, explicou no primeiro dia de aula que haveria dois momentos na disciplina. Em um primeiro momento, os alunos trabalhariam mais como criadores, a partir de exercícios que potencializam o processo criativo tendo como eixo o *Sistema Impro*; e em um momento posterior, os alunos iriam trabalhar com um texto dramático de base e por isso fariam um trabalho mais focado na interpretação, tendo como eixo o método de William Layton. Na UFSJ, porém, não havia a proposta de uma divisão como essa, os alunos iriam trabalhar com o *Sistema Impro* durante todo o tempo.

No entanto, em ambos os contextos, observamos nuances entre as propostas de exercícios e objetivos de trabalho que nos levam a estabelecer a seguir nuances entre ator-criador e ator-intérprete<sup>175</sup>, o que nos ajudará a perceber melhor as experiências realizadas nesses contextos.

Não há nessa diferença nenhum juízo de valor e sabemos que, na prática, essa não é uma divisão possível, já que na *Impro* os intérpretes são criadores e os criadores não seriam criadores se não fossem intérpretes. Isso indica que eles devem ser valorizados da mesma forma, pois “os intérpretes são tão importantes como os criadores para se atingir qualidade artística”<sup>176</sup> (CARDONA, 2012, p. 57).

No entanto, em termos pedagógicos, essa é uma diferença possível no que diz respeito ao objetivo do trabalho. Por isso, é preciso esclarecer o que chamamos de criador e de intérprete. Entendemos como criador o aluno responsável por criar as cenas que buscam uma história, ou seja, que possuem roteiro, ação dramática, conflito, etc., ao mesmo tempo em que expressa essa criação por meio de uma *persona* (ACHATKIN, 2010)<sup>177</sup>. Como intérprete,

---

<sup>175</sup> Esses termos surgiram a partir da explicação da professora Mariana de Lima e Muniz na apresentação da disciplina na UFMG.

<sup>176</sup> Tradução nossa. “Los intérpretes son tan importantes como los creadores para lograr la calidad artística.”

<sup>177</sup> No *Sistema Impro*, como apresenta Achatkin (2010, p. 112, grifo do autor), “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 a

entendemos o aluno que cria e expressa uma personagem<sup>178</sup>, sem a responsabilidade pela estruturação de uma história na cena. Portanto, estamos relacionando “criador” à criação de histórias e “intérprete” à criação de personagem.

Para esclarecer de outra forma, é possível estabelecer uma comparação a partir da diferença entre os conceitos de “avançar” e “expandir”. Isso porque o “criador” seria aquele que avança a ação, se preocupa com o roteiro, enquanto o “intérprete” seria aquele que fornece os detalhes, que dá cor à cena, nesse caso por meio do corpo em ação. Essa diferença entre criador e intérprete, como apresentamos, aconteceu na UFMG e na UFSJ, porém de maneira diferente. Por isso, esclareceremos as abordagens a partir da descrição das práticas pedagógicas nesses contextos separadamente.

Na UFSJ, depois de cinco aulas dedicadas à potencialização do processo criativo dos alunos por meio dos exercícios de contação de histórias e das primeiras cenas, percebi que os corpos dos alunos estavam frágeis em cena, com pouca expressividade, pouco vigor e pouca precisão. Apesar de perceber que estavam evoluindo, já que estavam fazendo os exercícios com tranquilidade e sem bloqueios, decidi explorar aspectos que poderiam provoca-los, no intuito de se colocarem em cena com mais aprimoramento, com mais “colorido”.

Na sexta semana de aula, portanto, a proposta foi trabalhar as noções de personagem, de objetos imaginários e de espaço. O trabalho com a criação de personagens (Foto 2) foi feito com base em uma oficina que eu fiz ministrada pelo ator-improvisador Alan Benatti, da *Companhia do Quintal*. Nessa ocasião, experimentamos diversas maneiras de trabalhar a criação de personagens a partir do movimento e do direcionamento dado para a coluna vertebral.

---

características representativas de personalidade, como bondade, crueldade, ou ainda a sentimentos como tristeza, alegria, etc.”.

<sup>178</sup> Como “personagem”, entendemos as ações, os textos e as expressões feitas pelo ator em cena como se ele fosse um outro ou agisse em uma situação fictícia. Mesmo quando os atores trabalhavam como eles mesmos, como ocorreu na UFMG, eles estavam se colocando em uma situação ficcional.



Foto 2 - Exercício de criação de personagens a partir do movimento da coluna, na UFSJ, no dia 21 de janeiro de 2013.

Essa proposta gerou possibilidades para a criação de personagem que poderia ser usada nas improvisações, contribuindo assim para seu aprimoramento. Os alunos experimentaram diversos personagens e foram instigados a intensificar ou reduzir as características físicas, a fim de explorar nuances. No relato dessa aula, uma das alunas comenta: “Me surpreendi com as possibilidades de construção do corpo da personagem a partir do uso da coluna. A turma conseguiu mostrar vários personagens diferenciados”.

Fizemos ainda um exercício de manipulação de objetos imaginários para melhorar a precisão e a consciência do espaço. Trabalhamos com a proposta de que a sala quase toda estava repleta de objetos e que os alunos deveriam retirar esses objetos em duplas, demonstrando o que era o objeto assim como seu tamanho, peso e etc., sem acordo prévio entre as duplas e sem fala.

O trabalho com personagens e espaço teve como objetivo desenvolver a formação como ator-intérprete, já que buscava trabalhar elementos específicos para ajudar a aprimorar as cenas por meio da interpretação. No intuito de explorar mais essa formação, dei sequência ao trabalho com os exercícios de *Status* que serão descritos e analisados posteriormente. Por enquanto, antes de tecer mais considerações, é preciso descrever as aulas na UFMG que também nos ajudarão a perceber as nuances da divisão que propomos entre intérpretes e criadores.

Depois das primeiras cenas improvisadas, a professora Mariana de Lima e Muniz trabalhou com as “improvisações na sala de espera”, referenciada nas propostas de Jacques Lecoq. Nessa proposta de exercício, a professora propunha as bases sobre as quais os atores deveriam atuar, como por exemplo: uma sala de espera, as pessoas em cena são desconhecidas e ninguém está em estado grave. Entretanto, Lecoq propõe essas improvisações

em silêncio e a professora da UFMG permitia a fala, já que os alunos já haviam trabalhado com improvisação em silêncio no primeiro período<sup>179</sup>.

A professora ressaltou que o objetivo era agir naquela situação, sem a obrigação de ter que fazer nada, embora os alunos tivessem que se deixar afetar pelo espaço e pelos outros. Dessa maneira, o trabalho não tinha a intenção de criar uma história e buscava desenvolver a relação entre os sujeitos em cena.

Essa improvisação é feita com grupos de quatro pessoas e começa com um aluno em cena, sendo que os demais vão entrando, a pedido da professora, depois que os alunos que estão em cena conseguem estabelecer alguma relação com o espaço e com o outro. A professora ainda interfere várias vezes pedindo para observar o espaço, para aflorar a impressão que o outro lhe causa e para reagir à relação com o espaço. Ela também trabalha com perguntas, como “O que você faria nessa situação?”, e com a proposta do “de novo!”.

A partir do momento em que ajuda os alunos a encadear as ações em cena, a professora contribui com um olhar externo na criação do roteiro da cena, instigando os alunos a trabalharem com o que já existe em cena, valorizando as ações e reações presentes e levando-as a consequências. Neste exercício, os alunos acreditam que não são inteiramente responsáveis pela criação da história da cena, que estaria sendo realizada em parceria com o professor. No entanto, é importante dizer que o professor apenas evidencia o que já está latente e permite que os alunos entrem no fluxo da história. Como estes não se preocupam com a história, o trabalho se encaixa na definição que demos para a formação como ator-intérprete.

Uma instrução importante também dita pela professora Mariana foi pedir para que os atores entediassem o público um pouco<sup>180</sup>. Essa instrução foi repetida em vários momentos no decorrer da disciplina a partir desse momento. Johnstone (1999, p. 211) esclarece sua importância:

Eu dizia aos atores que eles deveriam entediar o público sem se entediarem a si próprios. Isto tirava a pressão de ‘fazer seu melhor’ e permitia que outra coisa além da personalidade social funcionasse. É divertido ver a surpresa e às vezes a total descrença de que tentar nos entediar os tinha feito mais interessantes<sup>181</sup>.

---

<sup>179</sup> A professora Mariana de Lima e Muniz me esclareceu essa relação do seu trabalho com Jacques Lecoq em reunião de orientação para esta pesquisa.

<sup>180</sup> Essa é uma instrução sugerida por Johnstone e que pode ser usada ou não. A intenção é usar essa instrução quando os alunos se colocam em cena com o intuito de agradar o público a todo custo, perdendo a conexão com os demais atores em cena.

<sup>181</sup> Tradução nossa. “I’d told the players that they should bore the audience without being bored themselves. This removed the pressure to ‘do their best’ and allowed something other than the social personality to operate. It’s

Entediaram a plateia se conecta dessa forma com o trabalhar com o óbvio e com o ser mediano, explicitados no capítulo 2. Foi interessante observar que os alunos mudavam a forma de estar em cena e de fazer as propostas a partir dessa instrução, ficando mais relaxados, mais conectados com o que estava acontecendo em cena e, portanto, mais expressivos.

Cabe ainda ressaltar que o tempo dessas cenas era dilatado e que não havia nenhuma busca por trabalhar com as noções de narrativa, conflito e final. Na observação desse exercício, houve dois comentários diferentes com relação às intervenções da professora. Um dos alunos disse que era muito importante o apoio que a professora dava, fazendo intervenções como diretora. Outro aluno, entretanto, disse que não queria ser conduzido e que não queria fazer apenas o que a professora lhe dissesse. Na resposta a esse aluno, a professora Mariana esclareceu que as suas propostas são feitas a partir do que é feito em cena e o que ela faz é chamar a atenção para o que está acontecendo em cena e para o que já aconteceu.

Na aula seguinte, os alunos trabalharam a criação de cenas dentro de uma proposta de “improvisação dirigida”, na qual a professora continuava trabalhando junto com os alunos para a elaboração das cenas. A diferença nessa proposta foi que houve uma busca por estruturar as cenas em etapas a partir da criação de plataforma, conflito e resolução, se aproximando da criação de uma história.

No entanto, isso foi feito em conjunto com a professora e era relacionado com a entrada de cada aluno em cena. Ou seja, a entrada de um aluno, instruído pela professora, é que instaurava o momento em que a cena estava. Por exemplo, a cena estava na plataforma, com dois alunos em cena, e a entrada do terceiro aluno deveria provocar uma situação de conflito.

A partir da observação desses dois últimos exercícios descritos, pudemos perceber que esse tipo de atividade liberou os alunos para se dedicarem a estados cênicos diferenciados e mais aprimorados. Por isso, é possível perceber que quando os atores possuem uma orientação sobre “o que” devem fazer em cena, o “como fazer” se torna primordial. Por outro lado, quando o “o que fazer” também é improvisado, o “como fazer” fica em segundo plano. Omar Galván (2013, p. 193) esclarece isso dizendo que “no devir da trama, o *cérebro*

---

fun to watch their amazement and sometimes total disbelief that their attempt to bore us had made them more interesting”.

*roteirista* dos improvisadores lutará por tomar as rédeas, diluindo a presença e os traços cênicos”<sup>182</sup>.

É por esse motivo que o corpo, a voz e o estado dos alunos modificam pouco<sup>183</sup> nos jogos e exercícios de criação de histórias, seja por meio da contação ou da cena. Dessa forma, o aluno é tomado pelo foco na criação da história da cena em detrimento da criação de personagem, do deslocamento no espaço, da relação com o parceiro de cena, da ação e reação, etc.

Johnstone também deve ter observado esse fato, embora não tenha teorizado sobre isso. Isso porque o professor inglês, no documentário “*Impro: Transformations*”, estabelece enredos e diálogos prévios para os atores trabalharem em cena em alguns de seus exercícios<sup>184</sup>. Os diálogos são criados, ao que parece, de forma improvisada por ele, tirando a responsabilidade da criação do texto pelo aluno, que passa a focar na atuação. Dessa forma, é possível identificar que ele está provocando o aluno como ator-intérprete, já que o texto da cena está dado.

Mesmo que a característica da *Impro* seja a criação da dramaturgia, da encenação e da atuação pelo ator no calor da ação, o processo de trabalho no *Sistema Impro* pode e deve isolar elementos e trabalhar em partes. Por isso, em alguns momentos percebemos as disciplinas focando mais no desenvolvimento do ator-criador e em outros no do ator-intérprete. O trabalho desses dois aspectos é fundamental para o ator-improvisador, e eles serão priorizados de acordo com os objetivos de cada curso.

Por esse motivo, perceberemos adiante, no desenvolvimento das aulas, como as propostas de cenas, em si, foram diferentes nas aulas de cada um dos contextos de formação observados. Por outro lado, perceberemos também que o conceito de *Status* foi trabalhado nos dois contextos e com as mesmas características.

---

<sup>182</sup> Tradução nossa. “En el devenir de la trama, el *cerebro guionista* de los improvisadores luchará por tomar las riendas, diluyendo la presencia y los trazos escénicos”.

<sup>183</sup> Por isso nos colocamos de acordo com Achatkin (2010) e trabalhamos nesses casos com a terminologia *persona* ao invés de personagem.

<sup>184</sup> É o caso do exercício “Mantras” (JOHNSTONE, 1999, p. 272), em que Johnstone, como podemos observar no DVD, propõe um diálogo para uma dupla e depois pede para que eles façam a cena. Depois pede que ambos repitam a mesma cena, com o mesmo texto, e fiquem repetindo mentalmente durante toda a cena “Eu te amo”, o que provoca alterações na cena. Depois o professor pede para que os alunos repitam a mesma cena pensando na frase “Eu te odeio”, o que também altera a cena profundamente. E a partir daí trabalha com um mantra para um aluno, outro mantra para outro, etc.



### 3.3.5 A continuidade do processo: as diferenças nas improvisações da UFSJ e da UFMG e o *Status*

A continuidade do processo das aulas se deu com mais alguns exercícios de improvisações estruturadas na UFMG e com outros de improvisações a partir de estímulos diversos na UFSJ, ou seja, sem nenhum tipo de roteiro pré-definido, mantendo o foco nos conceitos de *reincorporação*, *quebra de rotina*, *círculo de probabilidade*, etc. Por esse motivo, mais uma vez, é preciso especificar o trabalho realizado em cada um desses dois contextos separadamente, para depois podermos observar o trabalho realizado a partir do conceito de *Status*.

Na UFSJ, foram realizados exercícios de criação de cenas livres a partir de estímulos iniciais<sup>185</sup>, sendo eles ação, espaço e *persona*. Um desses exercícios de improvisação foi realizado em roda, sem a relação palco/plateia, no qual os atores deveriam iniciar uma cena a partir de uma ação, de uma proposta de definição de espaço ou de uma *persona*, em duplas. Para iniciar a cena, um aluno escolhia um parceiro para improvisar e abria uma porta imaginária na frente dele. Essa ação de abrir a porta é apenas um código para que a improvisação se inicie. Assim que um aluno abre a porta o seu parceiro faz a oferta que inicia a cena, escolhendo entre uma oferta de ação, espaço ou *persona*.

Como pudemos observar, as ofertas de *personas*, como estímulo inicial para as improvisações, foram importantes para a melhor realização desse exercício. Ao iniciar uma cena com uma proposta bem definida de *persona*, os alunos conseguiam manter as características criadas até o final das improvisações. Isso foi positivo porque as propostas de *personas* realizadas no decorrer das cenas foram mais frágeis e se perdiam com mais facilidade.

Eles estavam improvisando cenas como atores-criadores, ou seja, se responsabilizando pela dramaturgia, encenação e atuação a fim de criar uma história. E como observamos anteriormente, os elementos de atuação tendem a ficar em segundo plano em propostas de exercícios como esse. Portanto, percebemos que a proposta de *personas* no início da cena contribuiu para o desenvolvimento e aprimoramento das improvisações em termos de atuação, sendo uma possível estratégia para aprimorar cenas desse tipo.

---

<sup>185</sup> Esses estímulos iniciais são os que Mariana de Lima e Muniz (2005) chama de “motores”, como apresentamos no capítulo 2, na página 59.

Nesse sentido, uma proposta de *persona* foi o motor de uma cena realizada nesse exercício que merece nossa análise: um mendigo pedia comida na casa de um senhor; este senhor, diante do pedido, ordenou que sua mulher trouxesse o almoço e ela assim o fez; o mendigo então pediu que lhe trouxessem sal e o senhor foi buscar; então o mendigo se revelou um assaltante e começou a assaltar o casal; a esposa do senhor então dominou o mendigo; e o senhor finalizou a cena mandando sua esposa levar o mendigo à polícia.

Destacamos essa improvisação pois a partir dela foram feitos vários comentários sobre o conceito de *Status* que ainda não tinha sido apresentado como tal. Quando os alunos realizaram essa cena, começamos a fazer comentários sobre a estrutura e as relações entre as *personas* em cena e, a partir disso, comecei a apresentar o *Status*.

Dessa forma, pude comentar que os *Status* das *personas* mudaram constantemente em cena, estabelecendo a gangorra de *Status* descrita por Johnstone (1992). Em alguns momentos o senhor tinha status alto sobre o mendigo e a esposa, em outros momentos o mendigo tinha status alto sobre os dois e em outros a esposa ocupava esse lugar. Cabe destacar, portanto, que essas relações só foram possíveis, nessa cena, porque os atores-improvisadores estavam trabalhando com propostas de *personas* bem definidas. Essas propostas contribuíram para o desenvolvimento da cena, para o aprimoramento em termos de atuação, revelando inclusive as relações de *Status*. Assim, mesmo sem estarmos fazendo um exercício de *Status*, começamos a trabalhar com este conceito que foi explorado na aula seguinte, como veremos adiante.

Na UFMG, na T1, o conceito de *Status* também foi citado pela professora Mariana em um exercício que não tinha como objetivo trabalhar tal conceito. Na sexta semana, houve no final da aula uma conversa na qual a professora perguntou se os alunos tinham interesse em passar para o trabalho com o texto, que seria nesse caso “A serpente”, de Nelson Rodrigues. Os alunos manifestaram o interesse em realizar esse trabalho, que ficou decidido que começaria no mês seguinte.

Por esse motivo, a professora começou trabalhar com um exercício que tem como objetivo introduzir alguns elementos que são importantes no trabalho com texto. Esse exercício se chama *Attitudes* e foi criado por Frank Totino, improvisador do *Loose Moose*, que citamos no capítulo 1<sup>186</sup>.

Nesse exercício, a professora chamava um trio para improvisar, sendo que uma pessoa ficava fora de cena, para entrar caso fosse necessário. Para a dupla que ia começar a

---

<sup>186</sup> Totino conduziu esse exercício em 2010, em uma oficina ministrada na cidade de Diamantina, em Minas Gerais, durante o Festival de Inverno da UFMG.

improvisação, a professora pedia sugestões para o público: primeiramente de uma relação social, que poderia ser, por exemplo, namorados, amigos, irmãos, etc.; e depois de uma relação emocional, como “eles se gostam” ou “eles se odeiam”, por exemplo.

A proposta de improvisação foi que eles deveriam realizar uma cena no hall de um hotel, onde haveria um sofá no centro, uma janela com uma vista, na direção da plateia, e uma escultura em um dos cantos da sala. Além disso, a professora perguntou ao público quem reservou o hotel e o objetivo da viagem. A partir dessas definições, ela então conversou com cada aluno individualmente propondo atitudes ou impressões para os atores realizarem em cena.

Em entrevista realizada com Frank Totino por e-mail sobre esse exercício, ele disse que essa proposta está conectada com o exercício “*Party endowments*” (JOHNSTONE, 1999, p. 233)<sup>187</sup>. Sobre “*Attitudes*”, Totino diz que “é um caminho para se envolver com o “outro” sem ter que ser inventivo. [...] me refiro a isso como atitudes. Elas podem ser em direção a lugares, coisas, pessoas, ideias, qualquer coisa... Quando usado em conjunto com “objetivos” isso pode produzir efeitos muito interessante no ator”<sup>188</sup>.

Totino ainda esclarece em outro e-mail, recebido no dia 04 de julho de 2013, que Johnstone utiliza apenas o termo “objetivos”, e que usar “impressões” e “atitudes” já seria uma maneira diferente de trabalhar, embora conectada com a ideia original do professor inglês. Ao propor esse exercício, a professora Mariana então trabalhou os elementos presentes na cena que provocavam e alteravam as ações e reações dos atores.

Consideramos que esse exercício também trabalha a formação no eixo ator-intérprete, uma vez que as premissas da improvisação fornecem várias definições importantes com as quais os atores não precisarão se preocupar durante as cenas, como espaço, ação e características dos personagens. Além disso, estes têm impressões e objetivos previamente definidos e não precisam buscar a criação de uma história.

É no contexto desse exercício que foram feitos os comentários sobre a relação de *Status* entre os personagens<sup>189</sup>. Em cena estavam duas irmãs que reservaram o hotel juntas com o intuito de passar um tempo mais próximas. Essas irmãs tinham a mesma impressão

---

<sup>187</sup> Nesse exercício, os alunos devem entrar em cena depois de definir uma qualidade para atribuir ao outro, como, por exemplo, estúpido, malcheiroso ou atraente. Esse exercício será comentado adiante quando fizermos a descrição do processo final das aulas na UFSJ.

<sup>188</sup> Tradução nossa. Informação obtida por e-mail recebida no dia 03 de julho de 2013. “It is a way to engage with the ‘other’ without having to be inventive. [...] I refer to it as attitudes. They can be toward places, things, people, ideas, anything... When used in conjunction with ‘objectives’ it can produce very interesting effects in the actor”.

<sup>189</sup> Preferimos a denominação “personagem” nesse trecho por se tratar de uma prática de improvisação dentro do contexto da formação do ator-intérprete.

sobre si mesmas e sobre a outra: elas se achavam lentas. Durante a realização da cena, a garçonete do hotel entrou em cena para servir algo para as duas irmãs. No entanto, a garçonete tinha um status alto.

A professora então comentou que, como o *Status* da garçonete estava muito alto, ele dificultava a relação entre os três personagens. As duas irmãs tinham um *Status* mais baixo, pela característica de serem lentas, entretanto a garçonete, até pela posição que ela ocupa de servir, não poderia subir demais seu *Status*. Nessa aula foram realizadas várias cenas com essa mesma estrutura e alguns outros comentários sobre *Status* foram feitos pela professora, como as diferenças entre os *Status* estabelecidos a partir de uma situação de improvisação e como as ações e os comportamentos dos personagens são determinantes para definir os *Status* que eles ocupam a cada momento em uma determinada cena.

Ambos os professores, na UFSJ e na UFMG, dedicaram suas próximas aulas especificamente para trabalhar com o *Status*. A apresentação deste conceito e seus exercícios foram realizados depois que os conceitos trabalhados nas aulas anteriores já estavam mais assimilados e que o grupo já estava mais coeso e colaborativo.

Os primeiros exercícios de *Status* realizados tiveram como objetivo chamar a atenção para o *Status* como algo cotidiano, com que lidamos nas nossas relações diárias a todo o momento. Para isso foram feitos exercícios de observação das relações estabelecidas entre duas pessoas apenas a partir de caminhadas e olhares. Os professores dividiram as turmas em dois grupos, A e B, e pediram ao grupo A que caminhasse com o olhar focado e firme nos demais. Para o grupo B, foi pedido que olhasse para o outro e imediatamente olhasse para o chão e depois tentasse olhar para o outro novamente. Os professores inverteram as propostas para os dois grupos, que puderam experimentar as duas formas de olhar.

A partir de então, os alunos começaram a observar e experimentar a diferença entre um comportamento de status alto e um de status baixo em meio ao coletivo. Esse exercício foi um dos exercícios chamados pela professora Mariana de Lima e Muniz de exercícios de sensibilização de *Status*.

A importância da observação do comportamento humano em situações cotidianas foi, portanto, ressaltada. A partir dela, os alunos foram convidados a perceber o *Status* e sentir o quanto ele é presente em nosso cotidiano e como assumimos diferentes *Status* de acordo com as situações que vivemos. O objetivo das práticas foi, portanto, sensibilizar e observar o *Status* a fim de que este pudesse ser trabalhado conscientemente na relação com o outro em

cena. Por isso, o trabalho com o *Status* pedia que os alunos sentissem e percebessem a relação real estabelecida e não falseassem as características de *Status* demonstrando-o.

Os alunos das turmas observadas manifestaram preferência e tendência a permanecer mais tempo como status alto, identificando que esse *Status* era o mais fácil de lidar. No entanto, foram feitos alguns comentários sobre as relações estabelecidas por esse tipo de *Status* em cena que merecem nossa atenção.

Fizemos na UFSJ um exercício no qual os atores em duplas deveriam fazer três situações diferentes que provocassem a variação do *Status* da mesma *persona*. Porém, cada pessoa da dupla teria apenas uma frase para alterar o *Status* do outro. Em uma das situações trabalhadas, a *persona* central do exercício era uma lavadeira. Depois que os alunos experimentaram as três situações, levantamos outras possibilidades para uma situação em que a lavadeira tivesse status alto. Uma das possibilidades proposta foi: “Cliente *abaixando o Status da lavadeira\_* Você manchou a minha roupa! Lavadeira *subindo seu Status\_* Que roupa senhor? Você não deixou roupa aqui para eu lavar”.

No exemplo acima, a lavadeira sobe o *Status* na relação com o cliente. Entretanto, uma das alunas da turma da UFSJ fez uma observação pertinente de que esta possibilidade negava a oferta do aluno que fazia o cliente. De fato, a proposta da atriz que fazia a lavadeira subia seu *Status*, entretanto, por outro lado, bloqueava por completo a proposta feita por sua dupla.

Essa cena teria poucas possibilidades de desenvolver a relação entre estas *personas* a partir daí. Portanto, é fundamental que os alunos percebam que eles podem fazer status alto e mesmo assim continuar aceitando as propostas. É uma diferença entre o ator-improvisador e a *persona* que ele representa. A *persona* pode estar com status alto, mas não o ator-improvisador, que é por natureza status baixo, já que aceita as ofertas do outro e deve considerá-las melhor que as suas próprias ofertas. A mesma diferença ocorre em uma cena de luta, por exemplo, na qual o ator-improvisador tem consciência de que a *persona* que ele representa precisa perder para que a cena se desenvolva. Ou seja, a *persona* tem seu *Status*, entretanto o ator-improvisador não pode se deixar influenciar por isso na hora de fazer escolhas para a cena.

Ainda com relação ao *Status*, a mudança nos atores-improvisadores quando estavam trabalhando com esses exercícios foi ressaltada em alguns comentários dos alunos da UFSJ. Um dos alunos escreveu: “Foi interessante observar como o *Status* de alguém em cena modifica seu comportamento tanto corporal quanto vocal”; e outro aluno comentou que foi

“agradável demais trabalhar com *Status* diferentes na cena. Chega a ser visível a mudança de nível entre os jogadores”.

De fato, o conceito de *Status* potencializou as cenas por meio da conexão, engajamento e presença dos atores em cena. Vários alunos da UFMG também destacaram o *Status* quando perguntados no questionário sobre conceitos centrais para o trabalho com a improvisação ou que seriam importantes na sua vida profissional. Em uma das respostas, um dos alunos reflete: “o conceito de *Status* foi fundamental para meu conhecimento e me ajudou muito a desenvolver as relações em cena e por isso considero de grande importância na minha vida profissional”.

Observando os exercícios de *Status* praticados e os comentários feitos pelos alunos nos dois contextos, é possível concluir que eles, de uma maneira geral, têm um olhar para o que estamos chamando de formação do ator-intérprete. Isso porque são exercícios que não buscam uma construção de história, trabalham a conexão e relação entre os alunos e potencializam a criação de personagens.

Além disso, alguns destes exercícios ainda possuem uma espécie de estrutura e propõem objetivos para os alunos em cena. Estamos nos referindo aos exercícios “Torre de *Status*” e “Transferência de *Status*”<sup>190</sup>, que foram realizados apenas na UFSJ. No “Torre de *Status*” (JOHNSTONE, 1992), um aluno deve começar com alguma ação de status baixo, e cada pessoa que entrar em cena deve se colocar um pouco acima dele. Existe também a possibilidade de se fazer o contrário, ou seja, a primeira pessoa que entra inicia uma ação como status alto e cada pessoa que entra em seguida tem um status abaixo do da primeira pessoa. O exercício “Transferência de *Status*”, por sua vez, é feito em dupla e o objetivo dos personagens é começar a cena com um *Status* e terminar com o *Status* oposto, criando a cena a fim de percorrer esse caminho que leva de um lado ao outro da gangorra.

É possível estabelecer, portanto, um paralelo entre esses exercícios e as improvisações estruturadas realizadas na UFMG. Apesar de estas terem mais definições prévias que esses exercícios, o objetivo está na conexão entre os alunos. E dessa forma observamos, na UFSJ, que essa estrutura que vai do início ao fim da cena tranquilizou alguns alunos, que demonstraram mais segurança para improvisar, uma vez que eles tinham um percurso “do que fazer”, embora fossem improvisar o “como fazer”.

A partir dessa percepção de que estruturas, roteiros prévios ou até mesmo pequenos diálogos (como propõe Johnstone) nas improvisações contribuíram para a formação

---

<sup>190</sup> Exercício descrito no capítulo 2 desta dissertação, na página 75.

dos alunos tanto na UFMG, quanto na UFSJ, podemos concluir que se trata de uma etapa importante do processo pedagógico com o *Sistema Impro*.

Podemos observar também que o conceito de *Status* contribuiu significativamente para as aulas, motivando os alunos e colaborando para uma visão mais apurada da improvisação. O conceito também é possível de ser aplicado em muitos contextos de trabalho com texto, fato que também foi ressaltado pelos alunos em seus comentários. A seguir analisaremos o trabalho de improvisação a partir de um texto dramático, especificamente na UFMG, no qual essa relação com o *Status* poderá ser percebida.

### 3.3.6 A improvisação a partir do texto dramático na UFMG: o método de William Layton

Após o trabalho com *Status*, os alunos da UFMG iniciaram o processo com o texto dramático. Como essa experiência foi vivenciada apenas na UFMG, abordaremos a seguir apenas as práticas que foram realizadas com os alunos dessa instituição até a conclusão da disciplina.

No mesmo período em que estavam iniciando esse processo, os alunos estavam fazendo a leitura de dois capítulos do livro inédito “Improvisação como espetáculo”, como dito na apresentação do contexto das aulas na UFMG. Além disso, eles estavam preparando um estudo dirigido sobre o texto lido, o que pode ter contribuído para relembrar conceitos do *Sistema Impro* que foram importantes para a realização dessa etapa com o método de William Layton.

Antes de analisarmos o processo das aulas, é fundamental apresentar os principais pensamentos e práticas que compõem o método de William Layton<sup>191</sup>, descritos no livro

---

<sup>191</sup> William Layton, após se formar na *American Academy of Dramatic Arts*, de Nova York, teve contato com Lee Strasberg e Sanford Meisner, fundadores do *Group Theatre*. Esse grupo foi a primeira companhia que difundiu na América um método de ator, enraizado no trabalho de Constantin Stanislavski. Ao entrar em contato com Meisner, Layton começou a acompanhar e trabalhar com ele, considerando esse período como o mais importante de seu processo de formação. Tal aproximação levou-o a trabalhar com um método na mesma linha proposta por Meisner, no que diz respeito ao trabalho do ator e do professor. Por esse motivo, pode-se concluir que o trabalho de Layton também é influenciado pelo trabalho de Stanislavski. Outras informações sobre a história de William Layton e Sanford Meisner podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: <<http://www.laytonlaboratorio.com/wlayton2.htm>> e <<http://www.themeisnercenter.com/history.html>>. Acesso em: 18 jul. 2014. As conexões entre os trabalhos de Layton e Johnstone podem ser percebidas pela referência ao trabalho de Stanislavski, o que nos conduz as explicações mais detalhadas sobre o método de William Layton neste trabalho, já que podem elucidar, inclusive, algumas escolhas feitas por Johnstone no *Sistema Impro*.

“*¿Por qué? Trampolín del actor*” (2011), a principal influência da professora para as propostas dessa etapa de trabalho.

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”. Para o desenvolvimento dessas etapas, o autor estabelece vários conceitos e procedimentos de trabalho que têm uma progressão. Dessa forma, primeiramente as improvisações devem partir da vivência pessoal do ator, como ele mesmo em cena, para que depois possam ser realizadas por meio dos personagens na última etapa.

O objetivo desta técnica é a formação de atores que quando subam no palco se comportem organicamente, quero dizer, que escutem de verdade, olhem de verdade, falem de verdade e reajam de verdade diante de umas circunstâncias dadas e uma situação que, naturalmente, não são verdade, são imaginárias. E isso para dar ao público a sensação de que o que está acontecendo acontece aqui e agora, e pela primeira vez (podemos acrescentar pela primeira e única vez)<sup>192</sup> (LAYTON, 2011, p. 16).

O percurso proposto por Layton, então, é pensado de forma que o ator possa se colocar em situações imaginárias primeiramente como ele mesmo para depois conseguir se colocar em outras situações como personagem. Como foi dito na apresentação do contexto da UFMG, os conceitos de escutar, receber e reagir são centrais para o autor norte-americano. O processo de escutar engloba os outros dois, a partir do momento em que Layton (2011, p. 19) diz que escutar é a “união de ação exterior mais significação pessoal e a conseguinte reação”<sup>193</sup>.

Layton (2011, p. 39) diz que o objetivo de sua técnica é a luta interior e que essa “técnica quer provocar comportamentos, não histórias”<sup>194</sup>. O professor norte-americano ainda afirma que seu trabalho se encaminha para a busca do conflito em qualquer cena, de qualquer obra, esclarecendo que o conflito é uma tensão entre duas partes para conseguir cumprir um objetivo. Assim, são centrais para seu trabalho essas duas partes, que ele denomina antagonista e protagonista, e o objetivo a ser alcançado, o desejo.

Por causa dessa estrutura, as improvisações são realizadas em duplas e os atores definem quem será o protagonista, que é a pessoa que quer e pede algo para a outra; o

---

<sup>192</sup> Tradução nossa. “El objetivo de esta técnica es la formación de actores que cuando se suban a un escenario se comporten orgánicamente, es decir, que escuchen de verdad, miren de verdad, hablen de verdad y reaccionen de verdad antes unas circunstancias dadas y una situación que, naturalmente, no son verdad, son imaginarias. Y ello para poder dar al público la sensación de que lo que está pasando pasa aquí y ahora, y por primera vez (podemos añadir que por primera y única vez)”.

<sup>193</sup> Tradução nossa. “Unión de acción exterior más la significación personal y la conseguinte reacción”.

<sup>194</sup> Tradução nossa. “técnica quiere provocar comportamientos, no historias”.



antagonista que é a pessoa que não quer dar ou fazer o que lhe é pedido; e o desejo que é o *que* é pedido e poderá variar de acordo com as situações propostas. Nessa primeira etapa, é necessário que o material de trabalho, como o desejo, seja próximo da experiência dos atores.

Layton apresenta que para existir tensão dramática é necessário que o antagonista possa realizar o desejo do protagonista, e que ambos devem ter as razões para pedir e para negar o desejo. Assim, a primeira a pergunta a ser feita, no que diz respeito ao desejo, é: Por que você precisa disso? Em resumo, é preciso um desejo, *o que*, o objetivo do desejo, *para que* e a razão, *por que* (LAYTON, 2011).

Outro aspecto importante é que os atores não antecipem as ações que farão nesse exercício. Portanto, nem protagonista nem antagonista deve antecipar a presença do outro. Por isso, Layton diz que é fundamental que os atores estejam concentrados em outras ações. O protagonista, dessa forma, deverá estabelecer uma razão para entrar no lugar onde está o antagonista. Enquanto o antagonista deve estar concentrado em fazer uma atividade urgente. Cabe ressaltar que a razão para entrar e a atividade não podem ter nenhuma relação com o outro ou com o desejo.

Por fim, Layton orienta para a necessidade da definição da relação social entre os atores, que é, nessa primeira etapa, a relação real, ou seja, alunos da mesma turma. E também orienta com relação ao lugar, que nessa etapa deve ser sempre o lugar onde se realiza o exercício, ou seja, a sala de aula.

As experiências com esses exercícios, como já foi dito, devem ser progressivas e aos poucos. Layton (2011) orienta a inclusão de outros elementos, quais sejam: **fazer a casa**, que é preparar o espaço onde a cena acontecerá; o **estado de ânimo**, que é a situação emocional na qual os atores, e mais adiante os personagens, iniciam as improvisações; a **estratégia**, que são os meios que o protagonista pode ter para conseguir o desejo – para isso ele deve se perguntar “o que pode acontecer se não consigo o desejo?” e a resposta deve ser o pior possível; a **urgência**, que é alcançar seu objetivo (desejo ou atividade) no menor tempo possível; a **relação emocional**, que é algo na outra pessoa que provoca uma emoção concreta no aluno; e o **primeiro contato**, que é a comunicação que se produz no momento em que se descobre a presença do outro.

Segundo o autor, esses elementos vão sendo colocados aos poucos e entre a inclusão de um e outro os alunos devem fazer várias cenas, como antagonista e protagonista e, dessa forma, experimentar e dominar essa técnica. Depois desses conceitos trabalhados e assimilados, os alunos passam para a segunda etapa, das “improvisações sobre cenas”, que

tem como objetivo “descobrir em si mesmo o comportamento do personagem”<sup>195</sup> (LAYTON, 2011, p. 81).

Essa segunda etapa é feita com o mesmo esquema e os mesmos elementos presentes na primeira etapa, sendo que o exercício é feito a partir de textos dramáticos. Ou seja, o desejo, as razões, a atividade, etc. serão **baseados** em cenas previamente escritas, embora o aluno ainda deva relacionar esses elementos consigo mesmo. “TODA nossa concentração, nesta etapa, deverá estar centrada neste objetivo: ENTENDER organicamente as razões do comportamento dos personagens e DESCOBRIR em ti mesmo algo relacionado com esse comportamento”<sup>196</sup> (LAYTON, 2011, p. 80, grifo do autor).

Nesse sentido, a pergunta que embasa toda essa segunda etapa é a seguinte: “quais circunstâncias deveriam se dar na minha vida para que eu me comporte como o personagem?”<sup>197</sup> (LAYTON, 2011, p. 80). A partir dessa pergunta, todos os elementos vão sendo abordados, definidos e experimentados em cena. Depois de experimentar essa etapa e vivenciar outras situações imaginárias, os alunos passam para a terceira etapa, de trabalho como personagem.

Essa terceira etapa é dividida entre improvisações com texto inventado e improvisações com o texto do autor. Primeiramente, o ator trabalha com o personagem sem a preocupação de decorar falas ou trazer o texto da forma como foi escrito. No entanto, todos os demais elementos são aqueles propostos na peça.

Os exercícios terão estrutura igual aos das etapas anteriores, ou seja, deve-se buscar o Desejo do personagem (Protagonista) ou então negar como personagem (Antagonista). Deve-se concentrar nos objetivos e nas razões dos personagens. Usar a Relação Social que une os personagens e o exercício se realizará no lugar idealizado pelo autor. [...] Relações emocionais, Urgência, Estratégias, Atividades, Razões para entrar... do personagem<sup>198</sup> (LAYTON, 2011, p. 146).

Dessa forma, os alunos experimentam as cenas várias vezes, podendo mudar possíveis elementos não definidos pelo autor e que podem ser preenchidos pelo trabalho do

---

<sup>195</sup> Tradução nossa. “El descubrimiento interior del comportamiento del personaje”.

<sup>196</sup> Tradução nossa. “TODA nuestra concentración, en esta etapa, deberá estar centrada en este objetivo: ENTENDER orgánicamente las razones del comportamiento de los personajes y DESCUBRIR en ti mismo algo relacionado con esse comportamiento”.

<sup>197</sup> Tradução nossa. “¿qué circunstancias deberían darse en mi vida para que yo me comportara como el personaje?”

<sup>198</sup> Tradução nossa. “Los ejercicios tendrán igual estructura que los de las anteriores etapas, es decir, perseguirás el Deseo del personaje (Protagonista) o bien negarás como personaje (Antagonista). Te concentrarás en los objetivos y las razones de los personajes. Usarás la Relación Social que une a los personajes y el ejercicio se realizará en el lugar ideado por el autor. [...] Relaciones emocionales, Urgencia, Estrategias, Actividades, Razones para entrar... del personaje”.

ator. Aos poucos os alunos devem aprender o texto do autor e, a partir daí, improvisar com ele.

Layton apresenta em seu livro vários exemplos de análise e prática de textos que são muito úteis para a compreensão de suas propostas, mas que não podem ser abordados neste trabalho. A seguir, descrevemos o processo das aulas na UFMG e alguns elementos poderão ser mais bem explicados.

A professora Mariana começou esse processo, tanto na T1, quanto na T2, com a leitura e análise dos textos que seriam trabalhados, ou seja, “A Serpente”, de Nelson Rodrigues, na T1, e “O bonde chamado desejo”, de Tennessee Williams, na T2. A leitura realizada na sala de aula proporcionou um contato com o texto junto com o restante da turma e um momento de discussão e análise das personagens e da situação das peças.

Essa análise não foi pautada nos conceitos de Layton, embora eles tenham sido a base para as análises e comentários feitos pela professora. No entanto, não foi feita nenhuma análise de cena específica, ou seja, nessa fase foram trabalhadas apenas percepções gerais da peça. Depois da leitura, os alunos tiveram uma aula que apresentava os conceitos de Protagonista, Antagonista, Desejo, Atividade e Razões. As relações emocionais e sociais já haviam sido introduzidas no exercício “*Attitudes*”, descrito anteriormente, que faz a passagem da proposta de Johnstone para Layton.

Os alunos foram divididos em duplas e a professora pediu para que eles se reunissem e fizessem uma proposta por escrito, dentro da estrutura de Layton, para fazer um exercício durante a primeira etapa do método, de improvisações livres. As próximas três aulas foram estruturadas com um aquecimento por meio de jogos de Impro, aos quais já nos referimos anteriormente, e esse exercício.

Enquanto uma dupla estava trabalhando, seguindo as orientações da professora, o restante da turma estava como observador. Apesar disso, a professora instruiu os alunos em cena para que não pensassem no público e não considerassem a existência dele. Como apresenta Layton, nessa etapa os alunos não devem trazer personagem e é fundamental a experiência real daquela situação em conflito.

Antes de começar o exercício, a professora Mariana analisava com cuidado o desejo, a atividade e os demais elementos para ver se eram condizentes e se poderiam, de fato, produzir tensão dramática. Quando necessário, os alunos faziam adaptações nas propostas e então, conscientes dos elementos, se colocavam sentados de frente um para o outro, para começar o trabalho de ativação (Foto 3).



Foto 3 - Trabalho de ativação na UFMG, dia 15 de maio de 2013.

O trabalho de ativação foi proposto para todas as duplas e tinha como objetivo tranquilizar e tirar a ansiedade dos alunos, além de trabalhar elementos importantes para a cena, como as relações emocionais e sociais e o estado de ânimo. Para ativar as relações emocionais e as sociais, a professora pedia que cada um da dupla escolhesse no outro uma parte do corpo que ativasse a relação que eles têm. E que depois de escolhido eles se deixassem afetar por essa relação.

Em seguida, a professora pedia para que os alunos virassem de costas, ainda sentados, para trabalhar a ativação de estado de ânimo. A professora Mariana fez essa ativação por meio das imagens de futuro negativas, pedindo para que eles criassem uma imagem concreta caso eles não conseguissem o desejo (Protagonista) ou não conseguissem finalizar a atividade (Antagonista). Portanto, os alunos deveriam se imaginar na consequência futura que o fato de não conseguir o desejo ou não conseguir terminar a atividade lhes causaria. Essa imagem deve produzir um estado de ânimo nos alunos e eles devem iniciar a improvisação com esse estado.

Para dar sequência ao exercício, o protagonista então saía da sala, tentando manter a ativação do estado de ânimo. Já o antagonista permanecia na sala e “fazia a sua casa”, ou seja, colocava os objetos reais da sala de uma maneira que lhe interessava, que lhe deixava confortável e, então, começava a fazer sua atividade. A orientação para o protagonista era que ele deveria esperar um pouco e depois entrar para a cena. Um aspecto ressaltado pela professora foi a importância do primeiro contato entre a dupla, que deveria ser estabelecido com o intuito de ativar o parceiro. A partir de então, eles deveriam começar a improvisação.

Assim como nas improvisações estruturadas, a professora da UFMG orientou e deu instruções que ativavam a busca pelo desejo, a conclusão da atividade e todos os outros elementos que compõem o exercício. Desde as primeiras improvisações feitas, já foi possível observar a força e a motivação com que os atores agiam em cena. O estado de cena gerado pela situação de conflito proporcionava uma experiência de tensão tanto entre os atores, quanto nos observadores.

Em alguns momentos, no entanto, foi interessante perceber quando alguns alunos em cena estavam um pouco desconectados e fingindo estar na situação imaginária. Foi possível perceber a diferença entre os momentos em que eles estavam presentes na experiência do trabalho e quando não estavam. Dessa forma, percebemos que quem estava entregue na atividade e conectado com a ação envolvia muito mais os alunos que estavam na plateia<sup>199</sup>.

Essa tensão dramática criada nas cenas deste exercício me levou a refletir sobre a relação de *Status* estabelecida nessa experiência. Muitas vezes os alunos estão com *Status* bem próximos e trabalham o *princípio da gangorra* quase todo o tempo, embora sem consciência disso. Tal observação me remeteu a um exercício proposto por Johnstone (1999) que se chama *Status Iguais*<sup>200</sup>. Esse exercício é considerado por Johnstone como um dos principais para a prática do *Status* e apesar disso não foi explorado em nenhuma das duas experiências (UFSJ ou UFMG). Johnstone (1999, p. 227) diz que “tentar fazer a disparidade de *Status* tão pequena quanto possível é um treino excelente”<sup>201</sup>.

Galván (2013) narra a experiência com a prática dos *Status Iguais* em uma aula com Johnstone. Segundo ele, a situação em cena ocorria sempre entre duas pessoas, em qualquer lugar.

Improvisadores do Chile, Peru, Argentina e Espanha, levantavam a mão aberta se algum dos atores modificava seu status ou o do companheiro. Experimentados observadores da gangorra, voltamos a nos assustar e a aprender diante de tanta sutileza, diante da precariedade do equilíbrio que se estabelece em todo vínculo interpessoal. Quando o olho e a sensibilidade estão aguçados, se consegue perceber cada ínfima transação de status, o microscópio das condutas funciona segundo a segundo: um grau de precisão que melhora nossos recursos como atores, dramaturgos e diretores, ou seja, como improvisadores<sup>202</sup> (GALVÁN, 2013, p. 142).

---

<sup>199</sup> Como pude perceber pela observação das reações dos alunos como público.

<sup>200</sup> “Same Status”.

<sup>201</sup> Tradução nossa. “Trying to make the status gap as small as possible is an excellent training”.

<sup>202</sup> Tradução nossa. “Improvisadores de Chile, Perú, Argentina y España, alzaban puño o mano abierta si alguno de los actores modificaba su status o el del compañero. Experimentados observadores del balancín, volvimos a asombrarnos y a aprender ante tanta fina sutileza, ante la precariedad del equilibrio que se establece un todo vínculo intrapersonal. Cuando el ojo y la sensibilidad están agudizados, se alcanza a percibir cada ínfima

Apesar de esse exercício não ter sido trabalhado no processo na UFMG, a partir do momento em que se estabelecia o desejo do protagonista e a atividade do antagonista, bem como os demais elementos da cena propostos por Layton, os atores atingiam um lugar de tensão e de equilíbrio que pode ser comparado a cenas de *Status Iguais*. No entanto, nem sempre cenas de *Status Iguais* tem um conflito latente como nesse exercício proposto por Layton.

Na sequência das aulas, a professora fez algumas análises de cenas específicas do texto dramático com intuito de passar para a segunda etapa, a da improvisação sobre as cenas, que ela chamou de “cena de transferência”. Nessa etapa, portanto, as duplas fizeram o esquema proposto por Layton da mesma forma apresentada anteriormente, em situações próximas das que fariam no texto dramático. Dessa maneira, os alunos vivenciaram situações de conflito próximas das cenas e dos personagens que fariam na etapa seguinte.

Por fim, os alunos chegaram à terceira etapa, a da improvisação como personagem, trabalhando até o final com texto inventado. Apenas algumas duplas começaram a decorar algumas falas e a trazer o texto escrito pelo autor. De maneira geral, as duplas foram sugeridas pela professora, bem como os trechos de cenas para cada uma. A divisão das cenas foi feita de modo que fosse possível identificar um protagonista, um antagonista e um desejo, ou seja, de modo que o método de Layton pudesse ser aplicado a elas e que não houvessem cenas repetidas.

Assim como nas duas etapas anteriores, cada dupla fez o exercício uma vez, com a observação do restante da turma e com comentários da professora. Nessas três etapas, os alunos se mantiveram na mesma posição de antagonista ou protagonista, com as mesmas duplas. Isso foi importante para que, mesmo com o avançar das etapas, eles pudessem aproveitar a experiência anterior e aprimorar mais o trabalho. Além disso, a professora pediu aos alunos que passassem o exercício em horários extras para que pudessem continuar pesquisando os estados, as razões e ampliando a consciência e domínio do texto e dos personagens.

Para concluir esse processo e a disciplina, a professora pediu para que os alunos fizessem um roteiro por escrito das cenas, nomeando cada uma delas. A proposta era que esse roteiro fosse a referência para que os alunos passassem todas as cenas da peça na sequência

---

transacción de estatus, el microscópio de las conductas funciona segundo a segundo: un grado de precisión que mejora nuestros recursos como actores, dramaturgos y directores, o sea, como improvisadores”.

definida pelo autor, fazendo, dessa forma, o texto inteiro de maneira improvisada dividido entre as várias duplas<sup>203</sup>.

Para realizar essa proposta, os alunos foram dispostos um ao lado do outro, sentados e voltados para o público, em semicírculo (Foto 4). A professora Mariana ainda pediu para que os alunos organizassem o espaço cênico, dentro da proposta de “fazer a casa”, dispondo os objetos e espaços necessários para a realização das cenas. Outro elemento importante para essa improvisação do texto inteiro foi a inclusão de narrações e comentários entre as cenas, que faziam uma ligação entre elas, suprimiam as lacunas de cenas não representadas e mantinham todos os atores conectados aos personagens e às ações, mesmo quando estavam fora de cena.



Foto 4 - Alunos da T2 da UFMG dispostos para o início da improvisação do texto inteiro, no dia 25 de novembro de 2013.

Esse exercício foi inspirado no processo de montagem do espetáculo “Tio Vânia: aos que vierem depois de nós”, do Grupo Galpão. Mariana de Lima e Muniz integrou o elenco desse espetáculo e se apropriou dessa experiência para a proposta pedagógica na disciplina, como relata a seguir.

o grupo começou a improvisar a peça do início ao fim, misturando momentos dramáticos (nos quais uma personagem se dirige diretamente ao outro), com momentos épicos (nos quais uma personagem interrompe a cena e conta ao público como se sente ou o que gostaria de fazer e não faz) (MUNIZ; FRANÇA; ESRILLI, 2013, p. 122).

---

<sup>203</sup> Na T2, como o texto era muito grande, não foi possível que todas as cenas da peça fossem contempladas. Mesmo assim, foi possível passar uma estrutura que ia do início ao fim do texto.

Essa estrutura de passagem de toda a cena foi realizada três vezes, nas duas turmas. A proposta final da disciplina foi realizar essa improvisação coletiva para o público externo<sup>204</sup>, como uma mostra de processo. O objetivo final da disciplina era a improvisação a partir do texto dramático e, por isso, não havia intenção de concluir nenhuma cena com texto decorado.

Vale ressaltar que para esse processo final os alunos estavam conscientes da presença do público, mas a professora Mariana alertava para que eles não fizessem a cena, agissem e reagissem em função dele. Segundo ressaltou a professora, o importante era a conexão com o outro, e se fosse preciso os atores deveriam inclusive entediar o público, como propõe Johnstone.

Uma indicação também dada pela professora antes de começar todas as improvisações do texto inteiro foi para que os alunos ficassem tranquilos e tirassem a expectativa. Dessa forma, os alunos foram motivados, citando as palavras da professora Mariana em aula, “a fazer essa experiência”, com a orientação de que “não precisa dar certo”.

As observações dos alunos, após essa experiência, foram positivas, e eles demonstraram que se conectaram com o outro e ficaram tranquilos para improvisar. Cabe ressaltar que esse discurso foi muito diferente das observações da primeira aula, que citavam o medo e a ansiedade com relação à improvisação.

No questionário aplicado aos alunos da UFMG, havia uma questão sobre a relação entre o trabalho da improvisação antes do texto, que denominamos o primeiro momento da disciplina, e depois com o texto, segundo momento. Praticamente todos os alunos responderam que a improvisação antes do texto foi fundamental para a improvisação a partir do texto. De fato, a disciplina foi estruturada pela professora Mariana para que os conceitos, princípios e práticas do *Sistema Impro* pudessem embasar as improvisações a partir do método de Layton. Uma das alunas da T2 fez a seguinte reflexão:

Considero a primeira etapa de extrema importância para chegarmos à segunda. Os exercícios nos deixaram à vontade, estimularam nossa escuta e recepção do outro, que são essenciais para qualquer improvisação. Sem a prática desses exercícios não conseguiríamos lidar com um texto prévio. O texto deu a nós uma situação, um estado de ânimo, uma relação de status e uma inter-relação pré-concebida, coisas que praticamos em diversos exercícios de improvisação. [...] Um processo bem organizado que me trouxe vivências importantes para minha formação.

---

<sup>204</sup> A T1 não apresentou para público externo devido à ocorrência das manifestações de junho de 2013.



Segundo Layton (2011), o processo das improvisações livres deve durar aproximadamente um ano e a partir daí o processo se encaminha para a aproximação entre ator e personagem. A experiência na UFMG, porém, foi feita em menos tempo. Levando em consideração que o semestre anterior na UFMG também é calcado em improvisações livres, podemos avaliar que, apesar de realizada com diferentes professores, as turmas da UFMG têm contato com esse tipo de improvisação por cerca de oito meses para, posteriormente, entrar na improvisação com o texto.

Além disso, fica evidente em seus relatos, que os alunos, ao trabalhar a partir do *Sistema Impro*, estavam com uma escuta desenvolvida, colaborando uns com os outros, se alterando a partir do outro, trabalhando com *aceitação, reincorporação, quebra de rotina, círculo de probabilidade, Status*, etc. e estavam confortáveis para estar em cena.

Ainda assim, é importante destacar que o trabalho finalizou antes de concluir totalmente a terceira etapa proposta por Layton, uma vez que, nas improvisações propostas a partir dos textos, a fala continuava improvisada. A professora Mariana comentou diversas vezes da dificuldade de adaptação deste processo ao tempo escasso de um semestre. Por isso, a disciplina do primeiro período cumpre papel fundamental no currículo, uma vez que se espera que ela tenha dado aos alunos a base técnica da improvisação ao trabalhar, mesmo por meio de diferentes metodologias, a escuta, o estado de atenção e a ação/reação.

Da mesma forma, a professora entende a disciplina Oficina de Improvisação II como um caminho para a disciplina de interpretação do terceiro período, Atuação Cênica A. Esta disciplina trabalha a criação e a composição de cenas a partir do eixo ação/reação e é quando o trabalho com o texto teatral é fixado e finalizado como cena sem abertura para improvisação. A proposta da disciplina Improvisação II é finalizar em um esboço de cena, momento a partir do qual o aprofundamento nos personagens, na composição e na encenação possa ser desenvolvido.

Portanto, pudemos observar que todo o trabalho de improvisação a partir do texto estava sustentado na experiência com a *Impro* e suas contribuições foram efetivas para o processo de formação dos atores durante as duas disciplinas observadas na UFMG. Em seguida, observaremos como se deu a conclusão da disciplina na UFSJ, após o trabalho realizado com o *Status*.

### 3.3.7 A Impro de formato curto na UFSJ

O desenvolvimento do processo das aulas na UFSJ foi descrito e analisado nesta dissertação até as aulas em que fora trabalhado o conceito de *Status*. Observaremos a seguir como se deu a sequência e finalização da disciplina nessa instituição a partir de uma prática de cenas de Impro, em sua maioria, dentro do formato curto<sup>205</sup>.

Durante o período de prática com os exercícios de *Status*, eu havia pedido para que os alunos lessem alguns textos teóricos sobre o *Sistema Impro*. Eles deveriam ler dois artigos de Mariana de Lima e Muniz (2006a, 2006b), um artigo de Patrícia de Borba (2006) e um trecho (da página 47 à 68) da dissertação de Vera Cecília Achatkin (2005).

Alguns alunos ressaltaram a importância dessa leitura para o andamento da disciplina, uma vez que puderam compreender melhor o processo das aulas, o que contribuiu também para a prática do *Status* e, conseqüentemente, para as aulas seguintes. Nesse sentido, alguns alunos comentaram sobre a relevância de terem feito uma relação entre “o que estava escrito com a prática”, como apontou uma das alunas.

O processo das aulas continuou estruturado da mesma forma, entretanto com menos ênfase nos jogos iniciais e mais ênfase nos exercícios de cenas. Além disso, iniciamos uma prática de cenas de Impro a partir de títulos, como geralmente acontece nos formatos curtos, como nos espetáculos *Teatro-esporte* ou *Match de Improvisação*, já citados no primeiro capítulo. Ou seja, um título de história é sugerido e os improvisadores criam a cena a partir desse título.

Alguns aspectos foram considerados para a escolha de trabalhar com cenas de formato curto. O primeiro deles foi meu objetivo de estabelecer uma oportunidade para que todos tivessem um período maior de prática de atuação, podendo experimentar diversas *personas* e construir diversas cenas de Impro; o segundo aspecto foi que os alunos se mostraram desejosos de conhecer melhor a estrutura de um espetáculo de formato curto; e o terceiro aspecto foi meu interesse em trabalhar com o formato de Impro mais difundido no Brasil e observar como se dava sua aplicação na formação do ator, aspecto que se relaciona com esta reflexão.

A intenção no programa inicial da disciplina era também trabalhar, nas últimas quatro aulas, alguns exercícios que conduziram para improvisações em formato longo e que

---

<sup>205</sup> No formato curto as cenas têm entre dez segundos e 10 minutos, segundo Ángel (2012), como apresentamos na página 67 desta dissertação.

pudessem apresentar esse formato como uma possibilidade de pesquisa futura. O domínio dos conceitos e princípios do *Sistema Impro* já estaria consolidado nessa etapa e o trabalho seria apenas provocar outras possibilidades de desenvolver improvisações. Infelizmente, com a alteração nos encontros presenciais nessa disciplina, como apontamos no início deste capítulo, fizemos apenas uma aula com exercícios que indicavam essas outras possibilidades.

Na aula em que iniciariamos o processo com os formatos curtos, decidi trabalhar o princípio de Johnstone de retomar exercícios básicos na primeira parte da aula. Haviam se passado duas semanas sem aula e fizemos um exercício para retrabalhar a importância da colaboração, em conjunto com os conceitos de *escuta*, *oferta* e *aceitação*, por meio do exercício “Presentes”. Também fizemos outro exercício descrito por Johnstone (1999) que se chama “Ambos bloqueiam”<sup>206</sup>, no qual os alunos, em duplas, devem negar todas as ofertas que forem propostas. Esse exercício é interessante porque é um exemplo do que acontece quando não há *aceitação*, reiterando a importância desta.

A experiência com as primeiras cenas com título, que tinham como objetivo contar uma história<sup>207</sup>, foi positiva uma vez que os alunos estavam confortáveis para entrar em cena e motivados para improvisar. No entanto, eles demonstraram dificuldades em estruturar as histórias, sobretudo do meio para o fim. O início das cenas foi, em geral, tranquilo: apresentava as *personas* e a situação a ser desenvolvida. Contudo, à medida que a cena avançava os alunos tinham dificuldade em finalizar as histórias.

Por isso, foram trabalhados nas aulas subsequentes exercícios que tinham como objetivo desenvolver as possibilidades de criação dramática nas cenas por meio de exercícios de estrutura de histórias. Cabe esclarecer que a estrutura desses exercícios é diferente das estruturas dos exercícios de *Status* e das improvisações estruturadas explicadas anteriormente. Nestes casos, existe uma proposta de estrutura de cena que é parte do exercício e que fornece roteiros e objetivos para os alunos com a intenção de trabalhar aspectos relacionados à atuação. Já os exercícios de estrutura dramática têm como objetivo apresentar e treinar uma forma específica de criar uma história improvisada.

Dessa maneira, iniciamos o trabalho com a mesma estrutura proposta por Galván (2013) – plataforma, conflito e resolução –, que estabelece uma conexão direta com a primeira etapa da contação de histórias. É preciso lembrar que como apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, a intenção de trabalhar com essa estrutura é potencializar o

---

<sup>206</sup> “Both block”. Conceito descrito no capítulo 2 na página 56.

<sup>207</sup> Essa é a diferença fundamental entre a prática da UFSJ e a da UFMG, uma vez que, como apresentamos anteriormente, o trabalho de Layton (2011) busca provocar comportamentos, não histórias.

processo criativo dos alunos, mesmo que nessa etapa eles já estejam improvisando como *personas*. O processo de formação realizado nessa etapa e até o final do processo da UFSJ é, portanto, aquele voltado para o que apresentamos anteriormente como ator-criador.

O treinamento da referida estrutura foi feito a partir da criação de partes de uma cena: primeiro apenas a plataforma; depois apenas o momento em que se inicia o conflito e seu desenvolvimento; e por fim, apenas o momento da resolução de um conflito e o final da cena. As cenas foram criadas sem estabelecer uma continuidade e por grupos diferentes divididos na sala. Posteriormente, fizemos essa mesma divisão, porém um grupo começava a plataforma, outro grupo criava em sequência a cena do conflito e seu desenvolvimento, e em seguida um terceiro grupo fazia a resolução da mesma cena.

Também fizemos um exercício chamado “Protagonista”<sup>208</sup>, que apresenta outra forma de lidar com a estrutura da história. O objetivo deste exercício é contar a história de uma *persona*, o protagonista, porém de uma maneira específica. Quatro alunos são colocados na área de cena formando um quadrado, e um quinto aluno deve ficar no meio para assumir o papel do protagonista. Esse exercício deve ser composto por várias cenas em duplas entre o protagonista e um dos alunos do quadrado. Esses alunos podem assumir quantas *personas* lhes for necessário para ajudar a contar a história da *persona* central.

As cenas são geralmente curtas e tendem a condensar as informações da história, com uma premissa importante de que não precisam ser feitas cronologicamente (e é inclusive aconselhável que não sejam). Uma última premissa deste exercício é que só há improvisação quando duas pessoas estão em cena. Portanto, quando o aluno do quadrado sai de cena, o protagonista interrompe a ação e se coloca neutro, esperando uma nova proposta no centro.

Esse exercício exige boa assimilação de todos os conceitos da Impro, uma vez que é um exercício repleto de lacunas que vão sendo preenchidas a cada cena, quando uma nova informação é adicionada à história. Descreveremos um exemplo do início desse exercício para esclarecer a proposta: (1) a história pode começar no julgamento do protagonista por um crime e no momento do veredito a cena é interrompida (o aluno que fazia o juiz sai de cena e o protagonista fica em posição neutra); (2) então uma aluna entra se colocando como a mãe do protagonista, brigando com o filho como se ele fosse uma criança de sete anos por ele ter arrancado a cabeça das bonecas da irmã (o aluno que faz o protagonista aceita a proposta e

---

<sup>208</sup> Esse exercício foi aprendido por mim na prática e o termo “protagonista” é usado sem nenhuma referência ou definição relacionada ao trabalho de Layton. Protagonista é usado aqui em seu sentido comum, como o personagem principal de uma história. Um exercício bem próximo a esse está descrito por Galván (2013, p. 167) com o nome de “*Tap Out Clássico*” e o que chamamos de exercício do “Protagonista” deve ser uma das variações possíveis deste exercício.

assume a *persona* de uma criança), então a mãe sai e o protagonista fica neutro; (3) então, outra aluna entra e pergunta se o protagonista aceita um cigarro e desenvolve outra cena, em outro contexto e em outra época; e assim por diante.

Todos os personagens podem voltar quantas vezes forem necessárias, sendo que todos devem estar colaborando para construir uma história única. Esse exercício é complexo e pode ser muito explorado, já que as histórias assumem formas muito diferentes das habituais. O risco de fazer esse exercício é que ele pode bloquear alguns alunos que, por ventura, comecem a ter medo de arriscar e de explorar. Por outro lado, quando os alunos compreendem a amplitude desse exercício, ele é muito interessante, pois faz histórias surgirem pouco a pouco a partir de pequenas cenas que vão sendo conectadas aos poucos.

Na UFSJ, os alunos se sentiram muito motivados com esse exercício, embora alguns tenham se bloqueado. Esse fato prejudicou um pouco o desenvolvimento do coletivo, uma vez que se alguém faz uma proposta de cena inseguro e com pouca clareza, os demais também ficam inseguros e as definições não são feitas e o exercício não flui.

Outro aspecto que chama atenção nesse exercício é que ele exige *personas* bem definidas e caracterizadas para que o protagonista possa identificar rapidamente o contexto em que a cena se insere. Nesse sentido, é um exercício que trabalha com a formação do ator-criador, mas que exige também uma atenção à criação de características de personagens. Pudemos comprovar em alguns alunos que o fato de estarem com a atenção voltada para o roteiro da improvisação fazia com que eles perdessem a atenção no corpo e na voz de suas *personas*, como aponta Galván (2013). Porém, comentei com os alunos no final deste exercício sobre a importância de se manter a atenção nestes dois aspectos (a junção entre ator-criador e ator-intérprete, que é o trabalho do ator-improvisador), uma vez que existiram propostas fortes com relação ao roteiro, mas que estavam enfraquecidas pela atuação em cena.

De qualquer maneira, foi muito positivo trabalhar esse exercício porque ele ampliou a visão das cenas que poderiam ser feitas. Seguindo essa proposta, fizemos também em aulas subsequentes um exercício para que os alunos experimentassem trabalhar com *flashback* (cenas no passado da ação) e *flashforward* (cenas no futuro da ação)<sup>209</sup>. Para uma proposta como essa acontecer, porém, é preciso interromper a cena que está sendo realizada, e por isso os grupos de Impro geralmente utilizam um código para que essa cena seja interrompida e todos se preparem para a proposta de *flashback* ou *flashforward*.

---

<sup>209</sup> Essas são denominações e definições usadas na prática pelos atores-improvisadores; por esse motivo, não buscamos uma definição para esses termos, já que importa para nós como eles são entendidos, de forma geral, pelos praticantes da Impro.

O código que já trabalhei e que me parece que muitos improvisadores trabalham é bater uma palma e tocar nos improvisadores que devem sair do palco para que a nova proposta de cena possa começar. Então, trabalhamos na UFSJ com esse código, alguém batia palma e essa pessoa propunha o *flashback* ou o *flashforward*, indicando os atores que ela precisava que ficassem ou saíssem de cena.

A estrutura básica desse exercício é começar com uma plataforma; então, a partir dela, alguém bate palma; essa pessoa faz a proposta da cena no passado ou no futuro da ação da plataforma; a plataforma é retomada em seguida e continua sendo desenvolvida a partir de então. Com o tempo de treinamento, os alunos ficam livres para dar continuidade à plataforma ou desenvolver outras cenas no passado, no presente ou no futuro. O que é determinante nesse exercício é a clareza das primeiras propostas de cenas, para informar ao grupo em qual tempo e em qual local a cena está sendo realizada. Sobre esse exercício, um dos alunos comentou que ele “agiliza o jogo e faz com que novos elementos apareçam e a cena seja mais elaborada”.

Nesse sentido, essas duas propostas, do exercício “Protagonista” e do *flashback/flashforward*, modificaram as cenas realizadas na etapa final das aulas, ou seja, as cenas de formato curto com título. Alguns alunos se identificaram com a proposta e com o desafio de quebrar a ordem cronológica das cenas e passaram a fazer ofertas constantes nas improvisações, sobretudo utilizando o código da palma. Dessa forma, as cenas ficaram mais complexas e o processo de criação foi sendo cada vez mais potencializado, pois exigia mais atenção, memória, *escuta*, *reincorporação*, *aceitação*, etc.

Para aproximar mais dos formatos curtos, trabalhamos também nas cenas finais com uma divisão de grupos que denominei “times”, com intuito de trazer a atmosfera do esporte. Nessa proposta, dois times improvisavam e o restante da turma ficava como plateia. Os times improvisavam sempre juntos, o que no *Match de Improvisação* é chamado de improvisação mista<sup>210</sup>, e não houve votação e escolhas de times ganhadores por improvisação ou partida.

Os elementos que envolvem a competição, sobretudo com votação do público, são questionados inclusive por Johnstone (apud ACHATKIN, 2010) e podem gerar uma busca por cenas cômicas e por uma tentativa de agradar o público a todo custo. Optamos, portanto, por evitar os elementos que poderiam gerar esse tipo de atitude no grupo. A intenção nessa

---

<sup>210</sup> As cenas no *Match de Improvisação* são geralmente divididas entre mistas e comparadas. Nas mistas os jogadores de ambos os times improvisam juntos. Nas comparadas os times improvisam separadamente devendo cumprir as mesmas premissas.

etapa era fazer uma prática de improvisação na qual os alunos pudessem utilizar todos os conceitos, princípios e aprendizados assimilados durante as aulas anteriores. Uma das alunas comentou: “podemos testar e jogar tudo aquilo que aprendemos no decorrer das aulas. Mais que tudo percebi o tanto que são ricos os jogos propostos em aula”.

É preciso ressaltar que havia cenas em que alguns alunos (geralmente os mesmos) tentavam agradar o público, tentavam fazer graça e se desconectavam dos companheiros. Essa é uma prática constante nos espetáculos de Impro desse formato, como já discutimos nos capítulos anteriores, da qual tentamos nos distanciar encorajando o trabalho com os princípios de tirar a expectativa, cooperar com o outro e aceitar o erro.

Além disso, o professor deve estar atento para que fatores relacionados ao riso não se tornem critério único nos comentários sobre as cenas. As observações do professor devem contribuir nesse aspecto, eliminando a possibilidade da busca por cenas engraçadas e pelo riso fácil. Cabe transmitir para os alunos a observação de que a improvisação em si, por lidar com o inesperado, já desenvolve alguns elementos engraçados sem que eles se forcem a isso.

Entretanto, é também importante desmistificar essa ideia de que a improvisação será sempre engraçada (MADSON, 2005). Muitas cenas durante o processo na UFSJ, e também durante o processo na UFMG, não eram engraçadas, entretanto os alunos estavam em cena criando juntos na improvisação e esse era o objetivo do trabalho.

Se fizermos uma comparação entre a experiência na UFMG e na UFSJ, é possível observar que as improvisações, no decorrer de todo o processo, tinham mais elementos engraçados e cômicos na UFSJ. Isso se deve, de acordo com nossas reflexões, às nuances já observadas entre uma formação de ator-criador e ator-intérprete.

Nesse sentido, na UFSJ, com intuito de apontar outros caminhos para a prática da Impro, trabalhamos (em apenas uma aula, por causa do término do contrato de professor substituto) exercícios com o objetivo de iniciar uma aproximação com cenas de longo formato, sobretudo no sentido de explorar outros caminhos para além da construção de histórias. Um desses exercícios é denominado “Festa de qualidades”<sup>211</sup>, no qual foi pedido aos alunos que entrassem em uma cena que seria uma festa, cujo anfitrião seria um deles. Previamente eles deveriam definir uma qualidade para cada um dos demais: “Existem três

---

<sup>211</sup> Tradução nossa. “Party Endowments”. Esse é o exercício que influenciou a criação do exercício “Attitudes” realizado na UFMG.

peças em cena com você’, eu digo. ‘Decida que uma delas é idiota, e que a outra tem mau cheiro, e que a outra é atraente’”<sup>212</sup> (JOHNSTONE, 1999, p. 233).

Não era necessário construir uma história, mas sim reagir às propostas dos demais e trabalhar as conexões e comportamentos em cena. Como estávamos focados na criação de histórias nas últimas aulas, esse exercício gerou desconforto e bloqueio de alunos que já haviam conquistado boa escuta, aceitação e eram propositivos na criação de histórias. O motivo foi que eles acharam, segundo os comentários dessa aula, que o exercício fechava muito as possibilidades de ação que eles tinham e assim eles ficaram sem saber como lidar com isso.

Ao mesmo tempo, meu objetivo como professor ao trabalhar esse exercício era justamente que eles se liberassem da necessidade de contar uma história, para focar na relação com o outro e em uma interpretação mais sincera e mais discreta, no sentido que aponta Johnstone (1999). Apesar disso, a minha condução do exercício influenciou negativamente na conquista desse objetivo. Isso ocorreu porque eu fiquei limitado à construção de histórias, assim como os alunos, e dei indicações de que deveria haver rupturas na rotina da cena como se o objetivo fosse a história, contradizendo o meu próprio objetivo de desenvolver a relação.

Por outro lado, a dificuldade em fazer esse exercício foi positiva no sentido de desequilibrar as certezas e apresentar novos caminhos que poderiam ser feitos a partir da Impro. Nesse sentido, os alunos fizeram vários comentários sobre esse exercício dizendo que precisariam de mais tempo para trabalhar com ele e entender melhor a proposta.

Por fim, o que marcou a minha observação e de muitos alunos na conversa final foi como o processo das aulas proporcionou mais tranquilidade e conforto para estar em cena. Foi interessante observar, dentre outros aspectos, como os alunos foram, aos poucos, conquistando um lugar em cena, se encontrando dentro de um processo de criação e se permitindo criar mais livremente.

Um dos alunos escreveu o seguinte comentário na última aula:

A aula de hoje mostrou o quanto a evolução da turma ocorreu durante o período. Já nas últimas aulas eu já vinha sentindo maior segurança e tranquilidade em executar as cenas improvisadas. A consciência dos elementos necessários estava sempre em minha mente. A observação do trabalho dos colegas também me trouxe informações importantes. [...] O método, o exercício dos conceitos me trouxeram [sic] maior clareza do alcance da Impro. Gostei do processo em geral, muito bem executado e de resultado evidente. Foi a libertação de muitas amarras e a obtenção de novas estratégias e armas para lutar em cena.

---

<sup>212</sup> Tradução nossa. “‘There are three people on the stage with you,’ I say. ‘Decide that one is stupid, and that one is smelly, and that one is attractive.’”



Outros comentários de alunos também apontam para o crescimento durante as aulas e a diferença do comportamento em cena no início e no final do processo. Minha avaliação é de que muito ainda poderia ser trabalhado e que algumas coisas poderiam ter sido abordadas de maneira diferente, entretanto, o objetivo primeiro de Johnstone de desenvolver e potencializar o processo de criação em adultos foi alcançado.

Para terminar o processo das aulas, os alunos fizeram uma reflexão por escrito que deveria responder à questão “Como a Impro pode contribuir para o trabalho do ator (vocal, corporal, cênico etc...)?” em diálogo com os textos teóricos indicados para a leitura. Todos os trabalhos dos alunos ressaltaram potencialidades do *Sistema Impro* para o processo de formação do ator, dentre elas, como os princípios e conceitos lhes ajudaram a vencer os bloqueios de criação e estarem em cena com mais tranquilidade e entrega. Um aspecto relevante dessas reflexões foi como grande parte dos alunos fez uma elaboração do seu processo na disciplina, percebendo suas dificuldades e a forma como o sistema lhes ajudou e ainda pode vir a ajudar.

Nesse sentido, as reflexões também parecem ter sido importantes para fixar ainda mais o aprendizado, já que a experiência foi transformada em texto escrito, que pode inclusive servir para eles recuperarem o processo no futuro. Muitos alunos que estavam na licenciatura também comentaram sobre a possibilidade da aplicação da Impro no contexto de suas aulas nos estágios, avaliando de forma positiva a disciplina também nesse aspecto<sup>213</sup>.

A seguir, analisaremos alguns temas que surgiram a partir da observação do *Sistema Impro* no contexto da formação de atores e que dizem respeito à dinâmica das aulas e às relações de ensino-aprendizagem.

### **3.4 Percepções da sala de aula**

O estudo de caso desta pesquisa nos conduziu a algumas reflexões sobre o *Sistema Impro* e sua relação com o processo de ensino, assim como as percepções de Johnstone apresentadas no capítulo 2. Não pretendemos esgotar os temas abordados nas

---

<sup>213</sup> É importante lembrar que o diálogo entre o *Sistema Impro* e a licenciatura em teatro já foi realizado por alunos da UFMG, inclusive por mim, em monografias e iniciações científicas orientadas pela professora Mariana de Lima e Muniz. A pesquisadora Hortência Campos Maia, aluna do Programa de Pós-graduação da EBA/UFMG e orientanda da professora Mariana, pretende investigar esse processo em sua dissertação de mestrado.

páginas seguintes, apresentamos apenas observações que podem contribuir para prática do *Sistema Impro* e para outras práticas de ensino nas quais os temas a seguir possam estar presentes.

Os aspectos pedagógicos do *Sistema Impro* podem, assim, influenciar e inspirar os alunos das disciplinas também como professores de teatro. Esse eixo de trabalho não foi conduzido especificamente nas disciplinas analisadas na UFSJ e na UFMG, no entanto, observou-se que o *Sistema Impro* provocou alguns alunos nesse sentido. Por esse motivo, as experiências e percepções apontadas a seguir também podem apontar caminhos para os alunos da Licenciatura em Teatro, além de ampliarem a percepção sobre a formação dos atores a partir do sistema de Johnstone.

#### 3.4.1 A diversão e as emoções positivas nas aulas

Durante as aulas nos dois contextos observados, UFSJ e UFMG, um elemento que se destacou e que parece fundamental para as aulas a partir desse sistema foi a diversão. Esse aspecto foi um dos primeiros observados por Johnstone a partir de suas aulas no *Royal Court Theatre Studio*:

Minhas aulas eram histericamente engraçadas, mas eu me lembrava do desprezo de Stirling para os artistas que formavam “grupos de autoadmiração” e me perguntava se nós estávamos iludindo a nós mesmos. O trabalho poderia ser realmente tão divertido? Não era apenas porque todos nós nos conhecíamos? Sempre considerando o fato que eu tinha alguns atores muito talentosos e experientes, não estaríamos apenas nos entretendo uns com os outros? Era correto que todas as aulas fossem como uma festa?<sup>214</sup> (JOHNSTONE, 1992, p. 27).

Essas são perguntas interessantes para iniciar uma reflexão sobre a diversão no processo das aulas que trabalham com o *Sistema Impro*. De fato, as aulas na UFMG e na UFSJ foram divertidas, aspecto ressaltado em muitos comentários feitos pelos alunos.

Por esse motivo, este elemento nos parece chave para o desenvolvimento do sistema de Johnstone. Na primeira parte da aula, relativa aos jogos e exercícios de Impro, a

---

<sup>214</sup> Tradução nossa. “My classes were hysterically funny, but I remembered Stirling’s contempt for artists who form ‘self-admiration groups’ and wondered if we were deluding ourselves. Could the work really be so funny? Wasn’t it just that we all knew each other? Even considering the fact that I had some very talented and experienced actors, weren’t we just entertaining each other? Was it right that every class should be like a party?”.

velocidade rápida das propostas conduz para práticas geralmente divertidas. Grande parte dos jogos chega à diversão por meio do desafio da velocidade<sup>215</sup>, embora a velocidade não seja a única responsável por fazer com que os jogos sejam divertidos.

Um aspecto que nos parece fundamental com relação a uma prática pedagógica divertida é o alto índice de motivação e envolvimento que ela provoca nos alunos. Isso pôde ser observado tanto durante as disciplinas do estudo de caso, quando na posterior análise dos relatos e respostas aos questionários. Esse é um fator que consideramos essencial para uma prática pedagógica, sobretudo quando se trata de uma disciplina prática. Isso porque é preciso envolver os alunos inteiramente na atividade para que eles possam responder às propostas e provocações do professor com consistência e compromisso. Só assim é que poderão transformar a experiência em aula em aprendizado para a vida profissional. Mais adiante nos deteremos na relação entre o aluno e a experiência.

Grosso modo, pudemos perceber que a velocidade produz desafio, que por sua vez leva à diversão e que, por fim, conduz ao estímulo e ao envolvimento dos alunos com a disciplina. Cabe ressaltar, porém, que outros fatores como o programa do curso, a relação com o professor e a própria dinâmica da turma interferem também na motivação dos alunos para fazer a aula.

Nesse sentido, pensando nessa dinâmica entre diversão, motivação e ensino, nos parece importante refletir sobre o significado do que Johnstone chamou de “aulas histericamente engraçadas” em seu primeiro livro. O adjetivo engraçado (*funny*) poderia dizer o que mais sobre as aulas de Johnstone? Para essa análise, partimos do princípio, que nos parece óbvio, de que se algo é engraçado, implica que é também divertido. E nos colocamos de acordo com Nachmanovitch (1993, p. 49), que diz que “onde há diversão não há problemas”.

O divertimento é intrinsecamente satisfatório. Não está condicionado a coisa alguma. O divertimento, a criatividade, a arte, a espontaneidade, todas essas experiências contêm em si suas próprias recompensas, e são bloqueadas quando o desempenho é motivado pela possibilidade de recompensa ou punição, de lucro ou perda (NACHMANOVITCH, 1993, p. 52).

A experiência do divertimento, dentro dessa ótica, parece que pode ser consolidada na Impro, uma vez que os professores tentam eliminar as possibilidades de lucro, perda, punição e recompensa, a partir do momento em que instituem uma maneira

---

<sup>215</sup> É preciso lembrar da ressalva que fizemos com relação à presença excessiva da velocidade rápida em determinados exercícios, como consta na página 108.

diferenciada de trabalhar a noção de erro. Se não há erro ou se o erro é positivo para o trabalho, o divertimento pode ser experimentado como tal.

Um dos aspectos que observamos com relação à diversão é que ela está diretamente relacionada com o humor e com as emoções positivas que, segundo alguns estudos, podem favorecer os processos criativos. Dessa forma, o desencadeamento de emoções positivas (VANDENBERGHE; SILVESTRE, 2013), em nosso caso produzido por atividades divertidas, poderia favorecer e/ou potencializar estados criativos<sup>216</sup>. “As emoções acompanham o comportamento, seja de modo consciente ou não, e tingem as ações, dando-lhes tons específicos e particulares. Desse modo, as práticas corporais podem ser estudadas em função de sua tendência a gerar emoções singulares” (RIBEIRO, 2012, p. 77).

Como os jogos e exercícios do *Sistema Impro* são também práticas corporais, concluímos que eles também podem gerar emoções. Segundo Lubart (2011, p. 48) “o termo emoção faz referência a vários conceitos mais ou menos distintos. É uma categoria genérica que reagrupa as noções de *estados emocionais*, de *humor* e de *características emocionais individuais*.”<sup>217</sup>.

Ribeiro (2012) apresenta que, segundo Damásio (2004), existem três tipos de emoção: emoções primárias, emoções de fundo e emoções sociais. As emoções primárias são como medo, raiva, alegria e tristeza. As emoções sociais são aquelas que se dão em convívio, como compaixão, ciúmes, vergonha, etc. E as emoções de fundo estão relacionadas ao estado de ânimo ou ao humor, como entusiasmo, tensão, relaxamento, ansiedade.

As emoções positivas de que trataremos a seguir parecem estar relacionadas às emoções sociais e, sobretudo, às emoções de fundo. Ribeiro (2012, p. 76) acrescenta ainda que

estímulos diversos — como esforço físico ou intelectual, antecipações e estados internos como doença e cansaço — podem desencadear as emoções de fundo. No entanto, Damásio ressalta que as emoções de fundo, ainda que relacionadas ao humor, deste se diferenciam pelo fato de possibilitarem melhor identificação do estímulo e também porque o humor caracteriza-se por uma emoção duradoura.

---

<sup>216</sup> Os autores do artigo “Os benefícios das emoções positivas” (VANDENBERGHE; SILVESTRE, 2013) apresentam estudos que analisam que a meditação também pode produzir emoções positivas, o que nos remete à prática da meditação e do relaxamento no início das aulas da EBA/UFMG e da UFSJ, como apontado anteriormente.

<sup>217</sup> Tradução nossa. « Le terme émotion fait référence à plusieurs concepts plus ou moins distincts. C’est une catégorie générique qui regroupe les notions d’*états émotionnels*, d’*humour* et de *caractéristiques émotionnelles individuelles*. »

Segundo Lubart (2012), a síntese das pesquisas que associam emoção e criatividade sugere que os estados emocionais positivos favorecem a fluidez ideacional e, portanto, o potencial criativo. Dessa forma, “quanto mais o participante está com um estado emocional geral positivo, mais ele é fluido e flexível” (LUBART, 2011, p. 57)<sup>218</sup>.

A geração de emoção positiva, portanto, produzida a partir de jogos e exercícios divertidos, por exemplo, além de desenvolver conceitos do *Sistema Impro* como a *escuta*, a *aceitação* e as *primeiras ideias*, potencializa o processo de criação no indivíduo.

O efeito das emoções positivas sobre a criatividade ocorre graças à secreção de dopamina: a liberação deste neuromediador, mais importante sobre uma emoção positiva, facilita o desenvolvimento da atenção e a seleção de diferentes perspectivas cognitivas. De acordo com um segundo processo, os estados ou humores positivos melhoram a criatividade, facilitando o acesso aos materiais positivos presentes na memória<sup>219</sup> (LUBART, 2011, p. 51).

Apesar de pesquisas divergentes, Lubart apresenta uma pesquisa que se relaciona diretamente com a prática do *Sistema Impro* e com o conceito de *aceitação*. Essa pesquisa, desenvolvida por Vosburg (1998), segundo Lubart (2011, p. 52), em acordo com a teoria de que os estados positivos favorecem o pensamento criativo, apresenta a hipótese de que:

o estado positivo, ao favorecer os critérios de satisfação, os sujeitos terão tendência, dentro de uma tarefa de pensamento divergente, a emitir muitas ideias, pois todas serão consideradas como satisfatórias. Ao contrário, um estado emocional negativo diminuiria a criatividade porque o indivíduo procuraria as respostas mais otimistas e reduziria assim a produção de ideias divergentes<sup>220</sup>.

O conceito de *aceitação* propõe algo semelhante, ou seja, que os indivíduos aceitem as suas ideias e as considerem satisfatórias. Tendo confirmado sua hipótese apresentada acima, Vosburg (apud LUBART, 2011) contribui para a nossa reflexão de que as emoções positivas favorecem o processo de criação, como também favorecem a assimilação de conceitos do *Sistema Impro*. Os fluxos de palavras presentes nos exercícios de *primeiras ideias*, por exemplo, se aproximam das tarefas de pensamento divergentes apontadas pelo autor.

---

<sup>218</sup> Tradução nossa. « Plus le participant est dans un état émotionnel général positif, plus il est fluide et flexible ».

<sup>219</sup> Tradução nossa. « L’effet des émotions positives sur la créativité survient grâce à la sécrétion de dopamine : la libération de ce neuromédiateur, plus importante sous une émotion positive, facilite le déploiement de l’attention et la sélection de différentes perspectives cognitives. Selon un second processus, les états ou humeurs positifs amélioreraient la créativité en facilitant l’accès aux matériels positifs présent en mémoire ».

<sup>220</sup> Tradução nossa. « L’état positif favorisant les critères de satisfaction, les sujets auront tendance dans une tâche de pensée divergente à émettre beaucoup d’idées car toutes seront considérées comme satisfaisantes. En revanche, un état émotionnel négatif diminuerait la créativité puisque l’individu chercherait les réponses les plus optimalisantes et réduirait ainsi la production d’idées divergentes ».

Ainda no campo das emoções positivas, Cardona (2012, p. 118) afirma que o humor “evita o patético e é o antídoto contra a solenidade que dramatiza desnecessariamente a educação”<sup>221</sup>, corroborando com essa discussão, mesmo que humor e emoções positivas não sejam sinônimos.

Ribeiro (2012, p. 82-83) apresenta as contribuições de diversos autores no que diz respeito à relação entre emoção e cognição, sendo importante considerar que “os sistemas cognitivos e afetivos são independentes, porém reciprocamente influenciáveis, havendo forte participação do afeto no processamento de informações”.

Dessa forma, conclui-se que as práticas de jogos e exercícios do *Sistema Impro*, bem como as improvisações em si, afetam e alteram o corpo do aluno, contribuindo para seu processo de ensino-aprendizagem por meio das emoções positivas provocadas. Ressaltamos esse aspecto a fim de aguçar a percepção do divertimento e das emoções positivas em práticas pedagógicas, com o intuito de incentivar a prática consciente desses elementos e entender suas contribuições para os processos analisados. Como o professor assumirá papel importante no manejo desses elementos, é preciso que ele esteja consciente deles. Outros aspectos ressaltam a importância do professor para o *Sistema Impro*, como observaremos adiante.

#### 3.4.2 O professor na sala de aula

Johnstone não deixa dúvidas sobre a importância da ação do professor no processo de ensino por meio do *Sistema Impro*. Na página 78 desta dissertação, no capítulo anterior, apresentamos uma citação do autor dizendo que se alguém quiser aplicar o que ele descreve no livro, terá que ensinar como ele. Está claro, portanto, que não importa apenas o conteúdo, mas a forma como o mesmo é compartilhado em aula.

Segundo Dudeck (2013), as ideias de Johnstone em seu primeiro livro representam o início de uma contínua luta ao que Paulo Freire (2011) chamou de “Educação Bancária”: “Eu vejo o Keith como um educador freiriano que defende fortemente a desconstrução da relação entre o “professor totalitário” versus o “estudante passivo” e cria

---

<sup>221</sup> Tradução nossa. “Evita lo patético y es el antídoto contra la solemnidad que dramatiza innecesariamente la educación”.

uma parceria no lugar disso” (DUDECK, 2013, p. 07)<sup>222</sup>. Ainda segundo a autora norte-americana, a crença de Johnstone de que o processo de aprendizagem não é estático para professores e alunos e de que todos estão em processo de transformação é crucial para seu sistema.

É fundamental, no entanto, esclarecer que conceitos centrais da obra de Paulo Freire (2011) não são citados pela autora, como a importância do desvelamento da realidade, a busca do *ser mais* ou a tomada de consciência, para ficar em conceitos mais básicos. Discutir sobre essa relação possível entre Johnstone e Freire não nos cabe nesta dissertação, entretanto, é necessário esclarecer que existem sim aproximações entre os autores, da mesma forma como existem distâncias. A aproximação entre Paulo Freire e o teatro nos parece realmente consolidada em Augusto Boal (2012), por exemplo.

De qualquer forma, a trivial relação professor-aluno é de fato rompida no *Sistema Impro*, tanto pelo diálogo estabelecido pelo professor, quanto por conteúdos trabalhados que impedem a criação da dicotomia entre este e o aluno. Isso começou justamente quando Johnstone inverteu a própria função do professor ao fazer uma lista com “as coisas que meus professores me impediram de fazer”<sup>223</sup> e decidir por ensiná-la (DUDECK, 2013).

Nas disciplinas observadas em nosso estudo de caso, foi possível ver essa relação professor-aluno sendo desconstruída. Primeiro, porque os professores utilizaram estratégias para abaixar seus *Status* de professor e se aproximar dos alunos. E segundo, porque a experiência do aluno em cena é que constitui uma forma de aprendizado (GALVÁN, 2013), para muito além dos comentários e orientações do professor, como veremos adiante. Além disso, essa experiência compartilhada entre professores e alunos estabelece muitos momentos em que não há distinção entre um e outro. O professor provoca e os alunos reagem, da mesma forma como os alunos provocam e o professor reage.

Nesse sentido, é perceptível o tanto que os professores se envolvem e se afetam pelas cenas e pelos exercícios realizados e como isso parece envolver os alunos e facilitar as instruções enquanto as cenas acontecem, bem como os comentários posteriores. É interessante observar, a partir disso, que aspectos fundamentais para o trabalho de cena na *Impro*, como o ser alterado, a *aceitação*, o *Status*, a *quebra de rotina*, a retirada de expectativas e o relaxamento, são primordiais para a ação e a condução do professor na sala de aula ao trabalhar com o sistema de Johnstone.

---

<sup>222</sup> Tradução nossa. “I see Keith as a Freirian educator who strongly advocates dismantling the ‘totalitarian teacher’ versus ‘passive student’ relationship and creating a partnership in its place”.

<sup>223</sup> Tradução nossa. “Things My Teachers Stopped Me From Doing”.

Outro ponto que nos pareceu positivo em nossas observações foi o fato de o professor realizar alguns jogos e exercícios coletivos com o grupo de alunos. Assim como os alunos se aquecem para as cenas de improviso, o professor também pode (e deve) se aquecer, e não há razão para não se aquecerem juntos. Quando eu não fazia os exercícios de aquecimento com os alunos nas aulas da UFSJ, geralmente a aula fluía menos, tanto porque eu estava pouco aquecido, quanto porque os alunos se aqueceram menos já que a concentração do professor e a execução do exercício por ele potencializa o jogo coletivo em muitas ocasiões.

É por essas razões que o fato de o professor ser também artista influi profundamente e positivamente nas aulas ministradas. Duran e Cardona (2012) nos inspiram a descobrir a força do professor que se mantém criador e artista nas aulas de arte: o professor “é um artista ou deve ser um artista que parte de sua poética para formar outros artistas” (CARDONA, 2012, p. 16)<sup>224</sup>.

A poética do ensino se desdobra na presença integradora, provocadora, estimulante e apaixonada do professor/criador frente ao que aprende, entendendo que ambos, em todo momento, ensinam e aprendem. Essa presença magnética se pode reconhecer no uso do corpo, da voz; na maneira de apresentar os estímulos; na pirotecnia do ritmo “cênico” para dirigir uma sala de aula; na construção de um imaginário para expor os temas por meio do jogo ou do mistério ou do desafio que supõem os mesmos<sup>225</sup> (CARDONA, 2012, p. 81).

Em nosso caso, observamos que as aulas foram influenciadas pelo componente artista e improvisador dos professores das práticas na UFSJ e na UFMG. O domínio e a utilização dos princípios da Impro na condução das turmas, bem como a intervenção do professor durante as cenas, jogos ou exercícios eram potencializados pela sua disponibilidade como ator-improvisador. Essas intervenções são importantes para o aprimoramento e aprendizado por meio da prática.

Outro ponto que deve ser ressaltado na dinâmica entre professores e alunos são os comentários sobre os exercícios, que têm como função refletir sobre a prática realizada em cena e que, conseqüentemente, influem no aprendizado do aluno a partir do momento em que se constituem como um retorno da prática. As duas experiências pedagógicas demonstram que é interessante dialogar com os alunos como plateia nos comentários dos exercícios. Dessa

---

<sup>224</sup> Tradução nossa. “Es un artista o debe ser un artista que parte de su poética para formar otros artistas”.

<sup>225</sup> Tradução nossa. “La poética de la enseñanza se despliega en la presencia integradora, provocadora, estimulante y apasionada del maestro/creador frente al que aprende, en el entendido de que ambos, en todo momento, enseñan y aprenden. Esa presencia magnética puede reconocerse en el uso del cuerpo, de la voz; en la manera de presentar los estímulos; en la pirotecnia del ritmo “escénico” para dirigir una clase; en la construcción de un imaginário para exponer los temas mediante el juego o el misterio o el reto que suponen los mismos”.



forma, a prática da observação também se constitui em elaboração e aprendizado para todos os envolvidos no processo. Vivenciamos na UFSJ, porém, alguns desconfortos, revelados nos relatos ao final das aulas, com relação a certos tipos de comentários que ou se estendiam muito ou repetiam assuntos já abordados.

Nesse sentido, é importante um equilíbrio entre as falas do professor e as dos demais alunos, sobretudo, para dinamizar a aula e avançar nos conteúdos. A diferença na quantidade de alunos também é um aspecto que exige atenção do professor, uma vez que trinta alunos para comentar e se escutar é diferente de quinze. Portanto, é preciso atenção para a dinâmica a se estabelecer com os alunos, como apresenta Lecoq (1997, p. 34): “Os alunos são sempre contraditórios. É preciso às vezes lhes ouvir e não lhes escutar demais. É preciso também se opor, lutar para lhes conduzir dentro de um espaço poético real. Esta dimensão é às vezes difícil de atingir”<sup>226</sup>. Analisamos também que é necessário um equilíbrio entre a quantidade de prática e de comentários, já que o sistema não se limita a exercícios práticos ou a exposições teóricas.

Com relação aos conteúdos, a escolha deles, pelo professor, deve ser guiada pela percepção da turma. Com a T1 da UFMG, a professora Mariana ministrou uma aula a partir da qual diagnosticou aspectos fundamentais na organização de grupo, que conduziram a uma adaptação no programa das aulas subsequentes. Tanto as escolhas dos exercícios, quanto a repetição ou não deles, deverão dialogar com o retorno dos alunos para cada prática.

Na UFSJ, tivemos que lidar com um problema que foi a perda de interesse de parte da turma que estava como plateia em alguns exercícios de cenas. Havia nessas ocasiões dois alunos em cena e vinte e cinco assistindo. Dessa forma, o mesmo exercício de cena precisaria ser repetido treze vezes para que todos pudessem fazer, o que em alguns casos poderia cobrir o tempo de uma aula inteira. As estratégias para vencer esse desafio foram inspiradas em uma oficina ministrada por Shawn Kinley, já referida anteriormente. Shawn fazia um exercício com poucos atores, algumas vezes, com comentários gerais para toda a turma, e depois nos pedia para experimentar o mesmo exercício, todos ao mesmo tempo, pela sala.

A estratégia funciona, mas nem sempre. Alguns exercícios precisam do olhar atento do professor para funcionar, enquanto outros precisam de silêncio, tempo e

---

<sup>226</sup> Tradução nossa. «Les élèves sont souvent contradictoires. Il faut à la fois les entendre et ne pas trop les écouter. Il faut aussi s’opposer, se battre pour les emmener dans un espace poétique véritable. Cette dimension est parfois difficile à atteindre ».

concentração que não se consegue quando todos fazem ao mesmo tempo. De qualquer forma, é uma possibilidade para o trabalho com grupos grandes.

Independentemente do número de alunos por turma, os professores avaliam que a carga horária de trabalho das disciplinas foi pequena. O tempo de prática é fundamental, a possibilidade de que todos façam a prática também e o tempo das aulas é curto para conseguir um aprofundamento consistente no sistema. Mesmo que as aulas presenciais na UFSJ não tivessem sido interrompidas um pouco antes, não seria possível aprofundar em conteúdos que necessitam de tempo, como o desenvolvimento de cenas em formatos longos ou mesmo cenas curtas com aprimoramento e equilíbrio entre criação de história e atuação. A professora Mariana já teve a oportunidade de trabalhar dois semestres seguidos com a mesma turma na UFMG e avalia de forma positiva a possibilidade de ficar durante um ano com o mesmo grupo de alunos.

A escolha dos exercícios e a elaboração dos planos de cada aula devem ser, portanto, feitos cuidadosamente. É preciso dialogar espaço físico, número de alunos, objetivos, comportamentos em aulas anteriores, motivações, emoções, enfim, toda a percepção do professor com relação ao processo conduzido por ele.

Mesmo assim, é importante observar que os alunos nem sempre reagem ou respondem da mesma maneira aos mesmos exercícios. “Há conhecimentos ou exercícios que podem não ter nenhuma relação aparente com aquilo que se pretende e que têm um efeito secundário, indireto.” (LASSALLE; RIVIÈRE, 2010, p. 36). Dessa forma, é fundamental a percepção do todo do processo e da filosofia que sustenta os exercícios de Impro, sendo importante perceber que, apesar de alguns objetivos estarem mais claros em um exercício, outros aspectos também estarão sendo trabalhados.

Isso aconteceu, por exemplo, nos exercícios que continham uma estrutura, o que acabou desbloqueando alunos sem que isso fosse esperado por mim como professor. Relatamos o caso desses exercícios anteriormente na página 125 deste capítulo, com relação aos exercícios de *Status*. A partir de observações como esta, percebe-se que a experiência de cada aluno será diferente e isso será fundamental para consolidar seu processo de ensino, como refletiremos adiante.

### 3.4.3 O aluno e a experiência

Até agora lidamos com o grupo de alunos como um corpo único que realiza os jogos e exercícios e aprende os conceitos e princípios do sistema. No entanto, esse aprendizado será elaborado a partir da experiência de cada aluno e, por isso, é fundamental entender e perceber o grupo também em sua individualidade.

Alguns alunos apresentam mais dificuldades que os outros, os níveis de bloqueios e os tempos para quebrá-los são diferentes. Além disso, as experiências de cada um no próprio percurso das aulas também alteram os pontos trabalhados naquele aluno e provocam questões e comportamentos diferentes em cada um deles. Da mesma forma que Johnstone (1992) afirma que a originalidade não poderá ser igual de uma pessoa para outra, também é possível afirmar que os aprendizados serão diferentes de uma pessoa para outra, já que ninguém é igual a ninguém.

Apesar de partilharem da mesma experiência, cada aluno se apropria desta para construir o seu aprendizado em aula. A partir do encontro com o outro nos jogos e exercícios, o aluno mapeia seus padrões de comportamento, suas tendências, suas dificuldades. Na maioria das vezes parecem fazê-lo de forma inconsciente, embora alguns aspectos possam ser conscientizados e inclusive apontados pelo professor, como as observações dos *Status* pessoais que cada um ocupa em determinadas situações na vida e que interferem na experiência de cena com o *Status*.

O aluno, portanto, a partir de sua experiência no processo do *Sistema Impro*, inicia um trabalho sobre si mesmo a fim de (1) transformar comportamentos, padrões e estados corporais, e (2) conquistar espaços em cena, e também fora dela, espaços de conforto, de tranquilidade de ação e de desejo constante de aprimoramento.

Para o jovem ator, a escola é um caminho para si mesmo; mais tarde, ela é naturalmente substituída pelo exercício – que é preciso desejar seja frequente – de sua arte. A aposta, desse modo, é menos formar atores do que revelar homens em meio aos demais, em meio ao mundo (LASSALLE; RIVIÈRE, 2010, p. 79).

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. Nesse sentido, “não se trata de fabricar um artista, mas de criar as condições para que um artista nasça a partir de si mesmo” (LASSALLE; RIVIÈRE, 2010, p. 78).

Dessa forma, a cada segundo, cada pensamento, cada medo, cada tensão, cada alegria, cada emoção positiva ou negativa, é que constitui o corpo-memória (DRUMMOND, 2012) do aluno que vai elaborar as experiências e aprender com elas durante o período de aulas e também além dele. A partir do trabalho com o *Sistema Impro*, o aluno é provocado como artista, mas também como sujeito no mundo, assim como propõe Lecoq (1997, p. 27).

Na verdade, eu sempre concebi meu trabalho com um duplo objetivo: uma parte do meu interesse vai ao teatro, outra vai à vida. Eu sempre tentei formar pessoas que sejam bem nos dois. Talvez seja uma utopia, mas eu desejo que o aluno seja “vivo” na vida e artista no palco. Além disso, não se trata apenas de formar atores, mas preparar todos os artistas do teatro: autores, encenadores, cenógrafos e atores<sup>227</sup>.

Embora ao assistir alguns jogos e exercícios de Impro possamos perceber dificuldades e facilidades entre os alunos com relação às práticas propostas, muitas dessas dificuldades e facilidades disfarçam outros vários fatores que só poderão ser trabalhados pelo indivíduo, porque têm relação com sua personalidade. Nesse sentido, o que aparece para o professor como uma facilidade do aluno em determinado jogo pode ser exatamente o ponto mais difícil que esse aluno precisa trabalhar.

Vale ressaltar que essa postura do trabalho sobre si mesmo não foi compartilhada com os alunos dessa forma. Essas são considerações e reflexões feitas a partir da observação dos estudos de caso, quando pudemos perceber a importância das experiências no processo de ensino-aprendizagem do *Sistema Impro*.

Estas experiências [...] permanecem para sempre gravadas no corpo do ator. Elas se despertarão nele no momento da interpretação. De forma que, às vezes depois de muitos anos, o ator terá um texto para interpretar, este texto fará ressoar o corpo e aí encontrará uma matéria rica e disponível para a emissão expressiva<sup>228</sup> (LECOQ, 1997, p. 56).

---

<sup>227</sup> Tradução nossa. « En vérité, j'ai toujours conçu mon travail avec un double objectif: une partie de mon intérêt va au théâtre, l'autre va à la vie. J'ai toujours essayé de former des gens qui soient bien dans les deux. Peut-être est-ce une utopie, mais je souhaite que l'élève soit un vivant dans la vie et un artiste sur le plateau. De plus, il ne s'agit pas seulement de former des comédiens mais de préparer tous les artistes du théâtre: auteurs, metteurs en scène, scénographes et comédiens ».

<sup>228</sup> Tradução nossa. « Ces expériences [...] demeurent pour toujours gravées dans le corps de l'acteur. Elles se réveilleront en lui au moment de l'interprétation. Lorsque, parfois plusieurs années après, l'acteur aura un texte à interpréter, ce texte fera résonner le corps et y rencontrera une matière riche et disponible à l'émission expressive ».

A experiência, como atuantes e como público, com a improvisação e com os conceitos e princípios do *Sistema Impro* pode, portanto, ter reverberado nos alunos de muitas formas e pode ter deixado marcas que só serão compreendidas e assimiladas no futuro. O processo inclusive distanciava os alunos da busca por respostas imediatas, ao dizer, por exemplo, para que não houvesse expectativas e que o erro fosse visto como algo positivo. Além das diversas observações que já foram feitas sobre esses princípios, eles também nos parecem fundamentais para fazer com que o objetivo da experiência fosse o estar no fazer (RIBEIRO, 2012).

Dessa forma, as experiências não são forçadas, nem são analisadas a cada momento com intuito de serem transformadas em conhecimento. Sem expectativas e sem lidar com o erro como algo negativo, as experiências são apenas experiências, e apenas sendo experiências é que elas poderão provocar o aluno no seu caminho de aprendizado artístico e/ou pedagógico.

Assim, a Impro pode levar a muitas reflexões, apontamentos, questionamentos e críticas que, por sua vez, podem provocar e consolidar aprendizados nos alunos da licenciatura e do bacharelado, contanto que os mesmos estejam dispostos e determinados a fazerem essa transposição que vai da experiência para o aprendizado profissional em algum momento da sua trajetória artística e/ou pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. - Paulo Freire*

A improvisação, abordada de diferentes maneiras ao longo da história do teatro, adquire características particulares a partir do *Sistema Impro*, como se pôde perceber ao longo desta pesquisa. Os conceitos, princípios, jogos e exercícios de Johnstone apresentam contornos específicos e conduzem a uma experiência também específica a partir da improvisação teatral.

Uma das características principais dessa prática é a possibilidade de entender a improvisação como fim em si mesma, como experiência em si, o que a diferencia do entendimento de outros professores e encenadores que trabalharam com a improvisação ao longo do século XX. Por esse motivo, percebe-se ao longo deste trabalho que a Impro possui duas faces: a da improvisação como espetáculo e a da improvisação como sistema de ensino de teatro.

Por isso, foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação um breve panorama da Impro em âmbito internacional e nacional. Este panorama contribuiu para que se possa perceber como o movimento Impro é crescente no Brasil, havendo um grande número de grupos criados nos últimos cinco anos. Além disso, observa-se que a maioria dos espetáculos de Impro difundidos em nosso país são aqueles de formato curto e que têm como objetivo trabalhar com a comédia. É possível refletir que tal fato pode reduzir a percepção da Impro e do seu sistema, que possuem objetivos mais amplos para além do trabalho com a comicidade.

No segundo capítulo, foi apresentado como funciona o *Sistema Impro*, com seus conceitos e princípios criados por Johnstone. Constata-se que a Impro é uma prática pedagógica que possui uma filosofia e uma lógica de trabalho próprias, contribuindo para o desenvolvimento da improvisação no âmbito da formação em teatro.

Ao ter como eixo central a criação de cenas improvisadas, o *Sistema Impro* é uma prática que diz respeito ao trabalho do ator, do encenador e do dramaturgo, fazendo com que seus conceitos, princípios, jogos e exercícios possam ser investigados para o treinamento desses artistas cênicos. No entanto, pode-se observar que é dada ênfase à formação do ator, uma vez que todo o trabalho parte da atuação em cena.

Dessa forma, esta pesquisa permitiu ampliar a percepção da Impro, como espetáculo e como sistema de ensino. Apesar de estarem intrinsecamente relacionados, existem algumas diferenças que sobressaem quando se analisa o *Sistema Impro* e a maior parte dos espetáculos de Impro no Brasil. Portanto, a partir da aproximação entre o primeiro e o segundo capítulo, considera-se que é necessário difundir os princípios do *Sistema Impro*, encorajando novas pesquisas no campo da Impro como prática artística e espetacular.

No terceiro capítulo, a partir da descrição e análise do *Sistema Impro* aplicado em contextos de formação do ator na UFSJ e na EBA/UFMG, pode-se constatar que esta prática pedagógica contribui para a formação dos alunos. A partir da experiência com o *Sistema Impro*, os alunos puderam perceber e aprimorar a forma como se colocavam em cena, desenvolver uma consciência do teatro em termos de atuação e investigar suas maneiras de potencializar seus processos criativos individualmente.

Esta pesquisa também contribuiu para a percepção das nuances de formação do ator-improvisador, observando uma tênue divisão entre ator-criador e ator-intérprete, que se mostra útil para a percepção dos princípios, conceitos, exercícios e jogos do *Sistema Impro*. A partir dessa percepção os professores que se debruçarem sobre esse sistema poderão ter mais clareza de seus objetivos ao trabalharem com a improvisação em processos educativos.

Cabe reiterar que essas nuances estão conectadas e se inter-relacionam, interferindo uma na outra, sendo inclusive de difícil apreensão em determinados exercícios. No entanto, a partir desta pesquisa, não me parece mais possível planejar uma aula de Impro sem definir com qual nuance trabalhar em algumas etapas.

A observação dos processos das disciplinas na UFSJ e na EBA/UFMG também permite constatar que a prática pedagógica é única e se constitui no presente das aulas, por mais que estas estejam sustentadas sobre um sistema de ensino, como o *Sistema Impro*. A presença do professor e de suas experiências como artista também se mostra determinante para a concepção das propostas feitas na sala de aula.

Nesse sentido, constata-se que a vivência da Impro, como espetáculo, pelos professores foi determinante para a aplicação do *Sistema Impro* em um contexto de formação teatral. Por outro lado, foi possível observar que a presença e a difusão dos espetáculos de Impro nos teatros brasileiros interferiram na prática pedagógica realizada, estabelecendo uma conexão entre a produção teatral contemporânea e a prática pedagógica vivenciada na graduação.

A partir disso, cabe indagar se essa conexão também acontece nas demais disciplinas ofertadas nos cursos de graduação em Teatro e como isso interfere na pesquisa e na prática do teatro na contemporaneidade, o que extrapola os âmbitos deste trabalho e se apresenta como um desejo de investigação futura.

Com relação aos alunos, pode-se refletir que a formação, seja na licenciatura ou no bacharelado, presente em ambas as instituições do estudo de caso, pode se dar pela vivência com a *Impro*. É importante ressaltar que essas duas modalidades estão ligadas, seja pelo fato de que os alunos de ambos os percursos compartilham disciplinas, em ambas as instituições, seja pelo fato de que não se faz um professor de arte sem consistência como artista. Portanto, a pertinência do trabalho com o *Sistema Impro* é perceptível nos dois casos e um dialoga com o outro.

Apesar disso, a experiência do *Sistema Impro* para os alunos da licenciatura parece apresentar outros aspectos relevantes com relação à estrutura das aulas ou à percepção da relação professor/aluno, por exemplo, que não foi possível explorar de fato nesta dissertação. Alguns alunos da UFSJ relataram a aplicação de práticas do *Sistema Impro* em estágios curriculares da licenciatura, o que seria assunto relevante para outra investigação.

No que diz respeito ao trabalho do ator, eixo principal da formação do bacharelado, as similaridades apontadas entre a UFSJ e a EBA/UFMG sugerem que o *Sistema Impro* permitiu que os alunos pudessem fazer uma experiência de improvisar, criar e estar cena. Individualmente e a partir de tal experiência, observa-se que os alunos elaboraram e aprimoraram suas formas de lidar com o trabalho de criação e interpretação no teatro.

De uma maneira geral, esse processo gerou maior conforto de estar em cena, o que levou a uma fluência na criação, suscitando mais expressividade e domínio dos elementos que compõem o teatro. Essa fluência também pode ser entendida como liberdade, no sentido de que tal processo liberou o sujeito da condição de opressão causada pela necessidade da originalidade e/ou pelo medo do erro, por exemplo, o que alterou significativamente a experiência educativa e artística.

Observa-se que as aulas na UFSJ e na EBA/UFMG permitiram que os alunos se aventurassem em cena. Embora o *Sistema Impro* apresente conceitos e princípios que, às vezes, parecem regras fechadas do que fazer ou não em uma improvisação, percebe-se que é por meio dessas regras que o educando é provocado e convocado a experimentar a sua liberdade. O aventurar-se e o experimentar-se em cena é, assim, um ato de liberdade. Nesse sentido, constata-se que o aprendizado foi diferente para cada aluno uma vez que foi a partir



da experiência que ele pôde se conhecer melhor e iniciar seu processo individual de busca e elaboração de conhecimentos.

As conclusões das disciplinas em ambos os contextos demonstram que não se buscou uma finalização que esgotasse as experiências e os aprendizados com relação à improvisação no teatro. Pelo contrário, as disciplinas terminaram abrindo outros caminhos e provocando novas questões e possibilidades a partir dos seus fechamentos.

As considerações finais desta pesquisa também podem ser entendidas como uma provocação para novas buscas, uma vez que os apontamentos feitos durante este trabalho se apresentam como possibilidades. Será necessário ao leitor partir destas reflexões para buscar outras maneiras de pensar a formação do ator, a partir do *Sistema Impro* ou não, sempre em diálogo com o contexto de ensino e com sua experiência artística.

A improvisação é constantemente relacionada no senso comum àquilo que não está preparado ou que não está pronto. No entanto, o *Sistema Impro* permite uma preparação para a improvisação, sem fazer com que ela perca sua condição primeira de criação instantânea. Ao fazer isso, o *Sistema Impro* assume que a improvisação é algo preparado e inacabado ao mesmo tempo.

Por isso, a prática pedagógica baseada nesse sistema também deve se reconhecer inacabada, o que a torna propulsora de um processo de busca permanente, como todo processo educativo. A educação só é possível a partir do momento em que o sujeito se reconhece inacabado diante do mundo, processo vital e que provoca as constantes modificações da sociedade.

Trabalhar com a improvisação no teatro, como espetáculo ou como prática pedagógica, é, portanto, abrir-se a um permanente processo de busca. Dessa forma, ao realçar o componente inacabado do teatro, a improvisação permite uma busca por aprendizagem e pesquisa constantes. Suponho que talvez por isso o teatro no século XX tenha trilhado caminhos tão diversos, uma vez que foi provocado pela presença marcante da improvisação desde as pesquisas de Stanislavski em diante.

O grande mestre russo se reconheceu inacabado e partiu em busca de respostas. Assim também deve ser o professor de teatro na contemporaneidade, ele deve se reconhecer inacabado para poder inventar sua prática pedagógica e artística, no sentido de compor com seus restos arqueológicos, com sua história. Por outro lado, o aluno, ao se reconhecer inacabado, poderá olhar para si mesmo e iniciar um processo de transformação de si, da sua arte e, por que não dizer, do seu mundo.

Por esses motivos, conclui-se que a aplicação do *Sistema Impro* em um contexto de formação de atores pode contribuir significativamente para o processo de formação dos alunos de graduação em Teatro, ampliando suas possibilidades e suas formas de criar e agir em cena. Essa experiência pode, dessa forma, alterar a maneira como os alunos lidarão com as demais vivências artísticas tanto na graduação quanto na vida profissional. Constatase, assim, que o *Sistema Impro* atua para além do movimento Impro ao qual é associado e que tal sistema poderá ser trabalhado de diversas formas a partir dos objetivos dos professores e dos alunos, como se pôde observar no estudo de caso desta pesquisa.

Este trabalho, por fim, provocou em mim o desejo de investigar outros aspectos que relacionam a improvisação, a formação teatral e suas conexões com a prática cultural do teatro. Espera-se que esta dissertação possa também gerar outras reflexões e experiências artísticas e pedagógicas a partir da improvisação teatral.

## REFERÊNCIAS

ACHATKIN, Vera Cecília. *O Teatro-esporte de Keith Johnstone e o ator: da idéia à ação – A improvisação como instrumento de transformação para além do palco*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. *O teatro-esporte de Keith Johnstone: ator, a criação e seu público*. 239 f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ÁNGEL, Gustavo Miranda. *Una obra de Teatro*. Dramaturgia compartida. 247 f. Dissertação (Maestría en dirección y dramaturgia). Facultad de Artes, Universidad de Antioquia, Medellín, Colômbia, 2012.

BALLAS, Márcio. Entrevista Márcio Ballas. *Status*. Buenos Aires, nº 15, p. 6-7, Setembro, 2012.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BLOG BARBIXAS. Blog operado por *Wordpress* da companhia paulista Barbixas de Humor. Apresenta textos sobre as ações do referido grupo, como publicações sobre espetáculos e quantidade de acessos de vídeos da companhia no canal *Youtube*. Disponível em: <<http://barbixas.com.br/blog/>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2012.

BORBA, Patrícia de. Algumas notas sobre o trabalho de Keith Johnstone e a Improvisação. *O Teatro Transcende*. Blumenau, n. 13, p. 69-72. 2004.

CARDONA, Patrícia. *La poética de la enseñanza: una experiencia*. Del Valle: Quinta del Agua Ediciones, 2012.

CASA DO HUMOR. Apresenta os cursos de improviso, palhaço e stand-up da escola que tem direção artística de Márcio Ballas em São Paulo. Disponível em: <<http://www.casadohumor.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. RESOLUÇÃO Nº 4 DE 08 DE MARÇO DE 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

- DANAN, Joseph. *Qu'est-ce que la dramaturgie?* Arles, France: Actes Sud, 2010.
- DRUMMOND, Juliana Alvez Mota. *Marcas deles em mim: memória, música e formação do ator*. 160 f. Tese de Doutorado. Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- DUDECK, Theresa Robbins. *Improvisational Theatre Games of Viola Spolin and Keith Johnstone: Can they play nice together for the actor, director, and writer?* 163 f. Master of Arts in Theatre – California State University, Northridge, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Keith Johnstone: A Critical Biography*. London: Bloomsbury Methuen Drama, 2013.
- FO, Dario. *Manual Mínimo de Ator*. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. São Paulo, Paz e terra, 2009.
- FROST, Anthony.; YARROW, Ralph. *Improvisation in drama*. Second edition. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- GALVÁN, Omar Argentino. *Del salto ao vuelo*. Manual de impro. Madrid: Ediciones IMPROTOUR, 2013.
- GUSMÃO, Rita.; MUNIZ, Mariana Lima. Teatro, formação e mercado de trabalho: um retrato da atuação profissional do egresso da graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG (2002/2009). *Lamparina*, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, edição extra (monográfico), v. 1, n. 1, 2012.
- HÉRCULES, Thaís Carvalho. *Jogando no Quintal: a (re)invenção na relação entre palhaço e impro*. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.
- Impro: Transformações*. Produzido por Frank Totino, 2012. 01 DVD (105 min). Título original: *Impro: Transformations*. Idioma inglês, com legenda em francês, alemão, espanhol, português e japonês.
- INGRESSO.COM. Site de vendas de ingressos de shows, cinema e teatro de Belo Horizonte e outras cidades brasileiras. Disponível em: <<http://novosite.ingresso.com/belo-horizonte/home/espetaculo/teatro/z-e-zenas-emprovisadas>>. Acesso em: 08 nov. 2013.
- JOHNSTONE, Keith. *Impro. Improvisation and the theatre*. New York: Routledge, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Impro. Improvisación y el teatro*. 5ª ed. Santiago do Chile: Editorial Cuatro Vientos, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Impro for Storytellers*. New York: Routledge, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16; set/dez.2004.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

LASSALLE, Jacques.; RIVIÈRE, Jean-Loup. *Conversas sobre a formação do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LAYTON, William. *¿Por qué? Trampolín del actor?* Novena edición. Madrid : Editorial Fundamentos, 2011.

LECOQ, Jacques. *Le corps poétique*. Arles: Actes sud, 1997.

LOOSE MOOSE THEATRE COMPANY. Apresenta em língua inglesa o histórico, os espetáculos, cursos de improvisação e outras informações úteis sobre a referida companhia de Impro, com sede em Calgary, no Canadá. Disponível em: <<http://www.loosemoose.com/contact.htm>>. Acesso em: 17 set. 2013.

LUBART, Todd. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin, 2011.

MADSON, Patricia Ryan. *Improv Wisdom: don't prepare, just show up*. New York: Bell Tower, 2005.

MATCHIMPRO.INFO. Desenvolvido por Jean Baptiste Chauvin da *Ligue Majeure d'Improvisation*. Apresenta em língua francesa o histórico, os formatos, as regras e aspectos pedagógicos do espetáculo *Match de Improvisação*. Disponível em: <<http://match.impro.free.fr/match-impro-historique.html>>. Acesso em: 17 set. 2013.

MAYER, Valéria Neves Kroeff. Cognição ampliada e aprendizagem inventiva: entrelaçamentos entre emoção e aprendizagem. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 37 n. 62, p. 161-171, jan.-jun., 2012.

MUNIZ, Mariana Lima. *La improvisación como espectáculo: principales experiencias y técnicas de formación del actor-improvisador*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Facultad de Filología y Letras, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2005.

\_\_\_\_\_. Dramaturgia da Improvisação - Construção Efêmera da Cena Teatral. *Moringa*, João Pessoa, v. 1, p. 89/2-96, 2010.

\_\_\_\_\_. Improviso: o público não sabe o que vai ver, os atores não sabem o que vão fazer. In: *A Chuteira*, São Paulo, n. 1, p. 16-18, jul./set. 2006a.

\_\_\_\_\_. Técnica de impro (ou como lançar-se no vazio). In: *A Chuteira*, São Paulo, n. 2, p. 12-14, out./dez. 2006b.

MUNIZ, Mariana Lima; CORRÊA, Carolina França; ESBRILLI, Bruna Betito. Narrativas do processo de criação e percepções sobre a recepção de Tio Vânia do Galpão. *Pós*: Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 116 - 133, novembro, 2013.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008.

PAVIS, Patrice. *Dictionnaire du théâtre*. Paris: Armand Colin, 2009.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Práticas lúdicas na formação vocal em teatro*. 248 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2012.

PRADO, Décio de Almeida. *O teatro brasileiro moderno*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

REVISTA Status. Buenos Aires: nº 1, Julho, 2011. p. 1-7.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. *Corpo, Afeto e Cognição na Rítmica Corporal de Ione Medeiros* – entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas. 324 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

RIBEIRO, Mônica Medeiros.; MUNIZ, Mariana Lima. Aspectos cognitivos e invenção na improvisação teatral e sua influência na criação de movimentos expressivos em dança. *Lamparina: Revista de Ensino do Teatro*, Belo Horizonte, v. 1, p. 33-42, 2010.

SILVESTRE, Rafaela Luiza Silva.; VANDENBERGHE, Luc. Os benefícios das emoções positivas. *Contextos Clínicos*, v. 6, n. 1, p. 50-57, janeiro-junho 2013.

ROYAL COURT THEATRE. Desenvolvido por *Made Media*. Apresenta em língua inglesa o histórico, a trajetória, os dramaturgos, os espetáculos em cartaz de um dos principais teatros de Londres, o Royal Court Theatre. Disponível em: <<http://www.royalcourttheatre.com/about-us/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SHOPLOCKET. Site de vendas de produtos no Canadá. Disponível em: <<https://www.shoplocket.com/products/7c397dd60ec-keith-johnstone-teaches-impro-transformations-dvd>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STOCLEY, Rebecca.; BELT, Linda. *Improvisation through theatre sports*. Third printing. Seattle: Thespis Productions, 1991.

TEATRO FOLHA. Desenvolvido por Netpoint Webstudio. Apresenta os espetáculos em cartaz no Teatro Folha, em São Paulo. Disponível em: <[http://www.conteudoteatral.com.br/teatrofolha/index.php?option=com\\_content&view=article&id=355:finalmente-juntos&catid=45:adulto&Itemid=19](http://www.conteudoteatral.com.br/teatrofolha/index.php?option=com_content&view=article&id=355:finalmente-juntos&catid=45:adulto&Itemid=19)>. Acesso em: 08 nov. 2013.

THE SANFORD MEISNER CENTER. Apresenta em língua inglesa os cursos, a equipe atual e o histórico do centro de trabalho de Meisner, com sede em Los Angeles. Disponível em: <<http://www.themeisnercenter.com/history.html>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

UMA COMPANHIA. Operado por *Wordpress*, apresenta os espetáculos, os cursos ministrados, os eventos promovidos e o histórico da companhia de improvisação belo-horizontina. Disponível em: <<http://umacompanhia.wordpress.com/2009/09/>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro*. Modalidades: licenciatura em teatro e bacharelado em interpretação teatral. Comissão de reforma curricular do Bacharelado e da Licenciatura do Curso de Artes Cênicas. Coordenação do Colegiado do Curso de Graduação em Teatro. Belo Horizonte, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Teatro*. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Coordenadoria do Curso de Teatro. São João del-Rei, 2013. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/teatro/projeto\\_pedagogico.php](http://www.ufsj.edu.br/teatro/projeto_pedagogico.php)>. Acesso em: 09 mar. 2014.

VIEIRA, Débora Olívia. *Arlequim, servidor de dois amos e Humor mierda: a improvisação teatral na escrita dramaturgica*. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

VÍO, Koldobika. *Explorando el Match de Improvisación*. Ciudad Real: Ñaque Editora, 1996.

WILLIAM LAYTON LABORATÓRIO. Apresenta em língua espanhola os cursos, a equipe atual e o histórico do laboratório de Layton, com sede em Madrid. Disponível em: <<http://www.laytonlaboratorio.com/wlayton2.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

## REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BORBA, Patrícia de. *Improvisação e Treinamento do Ator: um Percurso Histórico*. 99 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CARRANE, Jimmy.; ALLEN, Liz. *Improvising better - A guide for the working improviser*. Portsmouth: Heinemann, 2006.

CHIN, Jason. *Long-form improvisation & the Art of Zen - A manual for advanced performers*. Bloomington: iUniverse, 2009.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

DESMONTS, Anne-Sophie. *Le théâtre d'improvisation une pratique artistique autonome en voie d'institutionnalisation qui dépasse le cadre du spectacle*. 121 f. Mémoire de Master -

Politique et gestion de la culture – Institut d'études Politiques de Strasbourg, Université de Strasbourg, Strasbourg, 2010.

DONADEL, Márcia. *Disponibilidade para criar: o trabalho a partir de arthur lessac como preparo para improvisação*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ELIAS, Marina Fernanda. *Zona do Improviso: uma proposta para o desenvolvimento técnico poético do ator-dançarino e para a criação cênica*. 100 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8ª edição, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

GUIMARÃES, Gustavo Queiroz. Uma nova resposta ao conceito de espontaneidade. *Rev. bras. psicodrama* [online]. v.19, n.1, p. 135-142, 2011.

HOLESGROVE, Thomas. Técnica e espontaneidade: uma comparação das obras de Jerzy Grotowski, Viola Spolin e Kristin Linklater. *Revista aSPAs*. v. 2, n.1, p. 141-150, dez. 2012.

HUIZINGA, Johann. *Homo-ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MUNIZ, Mariana Lima. A relação ator-público na improvisação como espetáculo. In: *Anais da 4ª Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 460-463.

PROENÇA, Luana Maftoum. *IMPRO visa AÇÃO*. Uma proposta de Treinamento para Teatro de Improviso. 178 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

PUPO, Maria Lúcia Souza de Barros. *Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

ROCHA, Jerusa Machado.; KASTRUP, Virgínia. Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 385-394, abr./jun. 2009.

ROCHA, Tatiana Gomes da.; KASTRUP, Virgínia. A partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro. *Estudos de Psicologia*, vol. 13, n. 2, p. 97-105. 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.



## APÊNDICE

Modelo de questionário aplicado aos alunos da EBA/UFMG.

### PESQUISA DE MESTRADO

“O *Sistema Impro* na formação de atores”

- 1 – Como foi fazer a disciplina “Oficina de Improvisação II” e como você acredita que ela contribuiu para a sua formação?
- 2 – Comente sobre alguns exercícios, jogos e/ou conceitos que você acredita serem centrais para o trabalho com a improvisação e que mais foram e/ou serão importantes na sua vida profissional.
- 3 – Comente e reflita sobre a relação entre a primeira etapa da disciplina (antes de entrar o trabalho com "O bonde chamado desejo") e a segunda etapa (o trabalho que foi feito com o texto). Quais as reverberações e consequências da primeira etapa na segunda e vice-versa?