

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

HORTÊNCIA CAMPOS MAIA

Sistema Impro com crianças:
Experiência de ensino-aprendizagem do teatro na educação fundamental

BELO HORIZONTE

2015

HORTÊNCIA CAMPOS MAIA

**Sistema Impro com crianças:
Experiência de ensino-aprendizagem do teatro na educação fundamental**



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.

Linha de Pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação

Orientadora: Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz

Coorientadora: Profa. Dra. Marina Marcondes Machado

BELO HORIZONTE

2015

Maia, Hortência, 1985-
Sistema Impro com crianças [manuscrito] : experiência de ensino-
aprendizagem do teatro na educação fundamental / Hortência Campos
Maia. – 2015.
163 f. : il.

Orientadora: Mariana de Lima e Muniz
Coorientadora: Marina Marcondes Machado

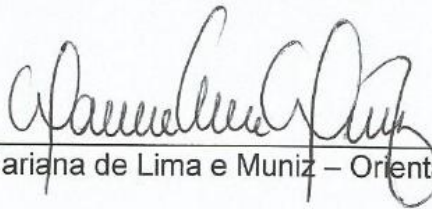
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Belas Artes.

1. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores – Formação –
Teses. 3. Improvisação (Representação Teatral) – Teses. I. Muniz,
Mariana de Lima e, 1976- II. Machado, Marina Marcondes. III.
Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. IV.
Título.

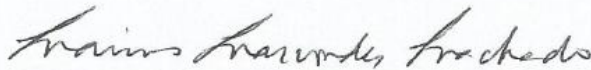
CDD 792.07

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna **HORTÊNCIA CAMPOS MAIA** Número de Registro **2013709751**.

Título: **“Sistema Impro com crianças: Experiência de ensino-aprendizagem do teatro na educação fundamental”**



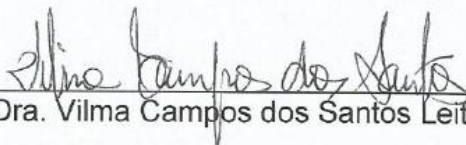
Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz – Orientadora - EBA/UFMG



Profa. Dra. Marina Marcondes Machado – Coorientadora – EBA/UFMG



Prof. Dr. Davi de Oliveira Pinto – Titular – UFOP



Profa. Dra. Vilma Campos dos Santos Leite – Titular – UFU

Belo Horizonte, 08 de Julho de 2015

Aos meus pais, por me mostrarem caminhos.

Ao Marcelo, por caminhar comigo.

Às crianças que, ao cruzarem meu caminho, me
fizeram caminhar até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo apoio com a bolsa CAPES/DS e ao programa de Pós Graduação em Artes da EBA/UFMG;

À professora Mariana Lima Muniz pela orientação, confiança, ensinamentos e cuidado desde a graduação até o mestrado e por ter sido a pessoa que me apresentou o caminho da Impro;

À professora Marina Marcondes Machado com sua coorientação, dedicação e generosidade em me ajudar a descobrir minha poética própria e me evidenciar o universo da criança;

Ao professor Davi de Oliveira, que foi meu primeiro professor de Teatro, cerca de 15 anos atrás, pelas contribuições e orientações na banca de qualificação, essenciais para a continuação deste trabalho;

À professora Vilma Santos Leite pelas experiências partilhadas e suas contribuições e orientações na banca de qualificação, essenciais para a construção do segundo capítulo deste trabalho;

Ao professor Eugênio Tadeu pela generosidade e atenção desde a banca da monografia na graduação até as contribuições nesta pesquisa de mestrado, integrando a banca de qualificação;

Aos professores do programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG pela oportunidade de aprendizado que me proporcionaram em suas disciplinas e pelas contribuições diretas e indiretas com esta pesquisa;

Ao professor Flávio Zuppo, diretor do Colégio Promove, pela confiança e apoio em todo o processo da pesquisa; e aos demais colegas do Promove, que, ainda que de maneira indireta, contribuíram com esta pesquisa;

Aos alunos do Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG pela recepção e generosidade em serem aprendizes junto comigo em minha prática no estágio docente;

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da EBA/UFMG pela companhia, trocas e aprendizados constantes nas disciplinas e conversas partilhadas;

Aos alunos do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG pela oportunidade de aprendizado na disciplina realizada;

Aos colegas do Agacho, Laboratório de Práticas Teatrais, coordenado pela Profa. Dra. Marina Marcondes Machado, pela solidariedade e partilha de suas pesquisas;

Aos funcionários da secretaria da Pós-graduação, pela atenção;

A Gelva e Vavá, pois desde a graduação fazem parte de minha trajetória na EBA, com os inúmeros xerox e encadernações; e a Edmeia, por ser tão prestativa em nossa biblioteca da EBA;

A todos os autores citados nesta dissertação, pela interlocução;

Ao Keith Johnstone, por compor um pensamento sobre teatro e vida tão inspirador;

Aos amados amigos integrantes da *UMA Companhia*, Débora Vieira, Diogo Horta, Fabiano Lana e Mariana Vasconcelos, por me fazerem uma improvisadora feliz em cena. Por improvisarmos, criarmos, errarmos, descobrirmos e fazermos juntos a Impro. Em especial ao Diogo e a Débora pela ajuda e contribuições importantes no mestrado desde o projeto de pesquisa;

Aos atores parceiros dos espetáculos de Impro da *UMA Companhia*, que contribuíram em minha trajetória de aprendizado dessa linguagem teatral: Assis Benevenuto, Fred Bottrel, Guilherme Théo, Renata Corrêa, Mateus Bianchim, Marcos Coleta, Tereza Gontijo, Flávia Almeida, Rafael Protzner, entre outros.

Aos ex-alunos dos cursos da *UMA Escola* pelo interesse em experimentar a Impro e por tornarem-se parceiros de trabalhos, especialmente Izabela Borges e Thiago Rosado;

Aos grupos de Impro com os quais tive oportunidade de aprender sobre a improvisação: Cia do Quintal, Improcrasch, Improchile, Acción Impro, Complot Escena, Impromadrid, Cia Barbixas, Impro Coletivo, entre outros;

Aos artistas-improvisadores que me inspiraram a descobrir outras facetas da improvisação: Shawn Kinley, Omar Galván, e, em especial, Frank Totino, por me mostrarem a beleza da Impro para a vida;

À amiga Cinara Diniz pelas trocas sobre a Impro e sobre Keith Johnstone, pelo apoio e traduções para o inglês dos textos presentes nesta dissertação;

À Flávia Almeida, por revisar, carinhosamente, todo este texto;

Aos amigos da graduação, que, ainda que hoje sejam uma presença de longe, contribuíram muito em minha formação. Em especial à Fabiana Bergamini, que me ajudou a definir que seria a Impro o tema de pesquisa em Iniciação Científica anos atrás;

Aos queridos colegas do Galpão Cine Horto, pelo aprendizado, experiência e compreensão;

Ao amigo Victor Nolasco, pelo carinho e incentivo ao meu ofício, desde sempre! À Mariana Vasconcelos, por ser minha “queri”. Aos amados Guilherme Andrade e Igor Souza, pela simples presença. A Cecília Coutinho, por estar sempre por perto. À Raquel Dutra, pela compreensão das ausências e carinho;

À Luiza Barreto, pela amizade-irmã desde a infância e pela presença carinhosa em toda minha trajetória artística e docente, desde a prática amadora até o mestrado;

À família Campos pela união e alegria, principalmente por me proporcionar estar sempre rodeada de crianças;

À família Maia pela presença, ainda que territorialmente distante; em especial ao Padrinho que, enquanto esteve aqui, participou com carinho de toda minha trajetória teatral;

Às minhas avós: Juracy, por me contar suas histórias reais inventadas, cheias de criatividade; e Raimunda, pelo abraço do meu tamanho;

À Maria Antônia, Juliana e Evana (em especial, pelo incentivo desta pesquisa), que hoje também são minha amada família, agradeço pelo amor, apoio e carinho;

De maneira muito especial, aos queridos alunos do 4º e 5º do Colégio Promove em 2014, pelos momentos de aprendizado, de ensinamento, de divertimento, angústia, empolgação, frustração e felicidade. Por fazerem-me sentir, cada vez mais, professora.

À minha irmã Yolanda, pelo amor, interesse e escuta atenta e curiosa sobre meus alunos, pelo exemplo de força que é, e por ter sido a criança que mais amei até aqui;

Aos meus pais, Anchieta e Eleni, pelo apoio, admiração e alegria pelo meu ofício, pelas idas ao teatro na infância, pela ajuda incondicional em todo meu processo formativo, pelo amor, educação e influências positivas;

Ao meu amado marido e companheiro de vida, Marcelo, pelo encorajamento diário à pesquisa, por acompanhar com carinho cada etapa deste trabalho, pelo amor e dedicação; pelo exemplo de professor e profissional que é, e por inspirar-me a ser o docente que ele é;

E, por fim, agradeço às boas oportunidades da vida, às experiências de aprendizado e às energias positivas que me ajudam e me guardam.

*Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear. Até que
ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou
uma gravanha.
Usar algumas palavras que ainda não tenham
idioma.*

Manoel de Barros

RESUMO

Nesta dissertação, apresenta-se um relato de experiência docente da prática do Sistema Impro na disciplina curricular Teatro, com discentes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I em um colégio de Belo Horizonte. O relato consiste na etnografia da experiência da pesquisadora e das crianças, por meio da observação, narrativa e análise dessa prática. O Sistema Impro é um sistema de ensino-aprendizagem da improvisação, criado por Keith Johnstone e desenvolvido desde a década de 1950 até a atualidade. Sua proposta, que tem por premissa a liberação da imaginação e da criatividade para o fazer teatral espontâneo, vem sendo, paulatinamente, realizada e discutida por artistas-pesquisadores-docentes no Brasil. No entanto, no contexto do aprendizado teatral na Educação Básica, percebe-se uma lacuna dessa prática, e sua discussão acadêmica como uma possível metodologia para o ensino do Teatro na escola. Desse modo, esta experiência poderá contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o Sistema Impro tanto para seus praticantes, quanto para o público docente de teatro, mas, sobretudo, para a experiência e o aprendizado do Teatro no Ensino Fundamental I por crianças, do ponto de vista delas mesmas.

Palavras-chave: Improvisação; Sistema Impro; Teatro com crianças no Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This paper presents a teaching experience report of the practice of the Impro System in a Drama as school subject. Students were on 4th and 5th grade of the Brazilian Elementary School (ages 9-10) in a school in the city of Belo Horizonte. The report consists of ethnography of experience of the researcher and children, through observation, narrative and analysis of the practice. Impro System is a teaching-learning improvisation system, created by Keith Johnstone and developed from the 1950s until today. His idea is premised on the release of imagination and creativity to do spontaneous theater and has been gradually used and discussed by artists-researchers-teachers in Brazil. However, in the context of Drama learning in Basic Education, a gap is noticed regarding this practice and academic discussions to set it a possible methodology for teaching Theater at school. Thus, this experience may contribute to the broadening of knowledge about Impro System not only to its practitioners and Drama teachers, but also to theater learning in Elementary School, from the children's point of view.

Keywords: Improvisation; Impro System; Theater/Drama and Children in Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Improvisação como espetáculo – Impro – Sistema Impro	19
FIGURA 2 – Sala de Teatro - entrada; sala de Teatro - ligação para o quintal; quintal ligado à sala	27
FIGURA 3 – Desenho do comando “guitarra”	81
FIGURA 4 – Convite aos pais para a Mostra de Teatro	115
FIGURA 5 – Caderno do 4º ano	121
FIGURA 6 – Caderno do 5º ano	121
FIGURA 7 – Ai, improvisar! – Desenho do Diário das crianças	123
FIGURA 8 - Menina dizendo "ai"	124
FIGURA 9 – Isso não é um cofre	126
FIGURA 10 – Detalhes dos rostos dos meninos	127
FIGURA 11 – Boca-nariz-vermelho	129
FIGURA 12 – Detalhe da menina de boca e nariz vermelho	129
FIGURA 13 – Detalhe do escrito de CA no Diário	133
FIGURA 14 - Menino sorrindo	134
FIGURA 15 – Detalhes das bocas do desenho	135
FIGURA 16 - Registro do Diário de Bordo em 8 de outubro de 2014, feito pela aluna FI, do 5º ano, da prática do jogo "Posição-imagem"	136
FIGURA 17 – Detalhes dos olhares	137
FIGURA 18 – Meu nino	137
FIGURA 19 – Dançarina de vestido vermelho	138
FIGURA 20 – Vestido vermelho no filme de Pina Bausch	139
FIGURA 21 - Dançarina de calçado azul.....	140
FIGURA 22 - Dançarina de costas	141
FIGURA 23 - As três dançarinas e o tambor	141
FIGURA 24 - Cinco expressões	142
FIGURA 25 - Cara e corpo de sentimentos	143
FIGURA 26 – Menina-rascunho	145
FIGURA 27 – Menina.....	145
FIGURA 28 – Cadeira teatro aberto	146

FIGURA 29 – Círculo das cadeiras	147
FIGURA 30 – Detalhe do escrito de PI no Diário	148
FIGURA 31 – Eu – as crianças – o Sistema Impro	149
FIGURA 32 - Alunos em movimento.....	150
FIGURA 33 – As sombras dos alunos e a professora.....	151
FIGURA 34 - A tríade	152
FIGURA 35 – Mapa de pesquisa desta dissertação	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Autoapresentação: atriz-improvisadora-docente e o passo para pesquisadora	14
O que é o Sistema Impro?	18
A busca por uma metodologia de imersão: a etnografia e autobiografia na pesquisa em Artes	23
Onde estou? (Sala de teatro do Colégio Promove)	25
Para saber os caminhos da dissertação	28
1 A BUSCA POR UMA POÉTICA PRÓPRIA	30
1.1 A Impro de Keith Johnstone: conceitualização e origem	31
1.1.1 Breve panorama da improvisação teatral até a criação da Impro e sua prática na atualidade.....	35
1.2 O Sistema Impro e sua pedagogia na sala de aula	39
1.3 Para entender a etnografia desta pesquisa	55
1.4 As categorias de análise: minha poética própria a partir do Sistema Impro com as crianças	63
2 RELATO ETNOGRÁFICO DA EXPERIÊNCIA DO SISTEMA IMPRO COM AS CRIANÇAS: INTERPRETAÇÕES E ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE PESQUISA	65
2.1 A disposição organizacional dos registros	66
2.1.1 Para melhor compreender os registros: esclarecendo o vocabulário	69
2.2 O olhar de perto e de dentro da professora-pesquisadora: a ação de descentrar-me para etnografar	71
2.2.1 Para começar	71
2.2.2 Cara-e-corpo: a cara e o corpo brincando de ser outro.....	71
2.2.3 Criatividade: imaginar, se expressar, criar. Um pouco das ideias de Johnstone	78
2.2.4 Criação em parceria: minha ideia + sua ideia + minha ideia + sua ideia... ..	90
2.2.5 A cena improvisada: cara-e-corpo e criação em parceria.....	98
2.2.6 Improvisar diante do público: experiência na "aula aberta".....	112
2.3 A busca pelo ponto de vista das crianças: A ação de ouvi-las praticar a improvisação	120
2.3.1 Ai, improvisar! (com um sorriso no rosto)	123
2.3.2 Isso é não é um cofre	125
2.3.3 Boca-nariz-vermelho	128
2.3.4 Está sendo muito divertido escrever!	131
2.3.5 Aula de teatro vale para perder aula!.....	134

2.3.6 Os três olhares	136
2.3.7 As três dançarinas	138
2.3.8 Gritalhada	142
2.3.9 Teatro aberto	146
2.3.10 A tríade: eu – as crianças – o Sistema Impro.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PARA SEGUIR ADIANTE	154
REFERÊNCIAS.....	159

INTRODUÇÃO

Autoapresentação: atriz-improvisadora-docente e o passo para pesquisadora

Lembro-me de uma manhã em 1989, em que eu com 4 para 5 anos de idade, parada em frente ao espelho do quarto dos meus pais, passava o batom vermelho Payot da minha mãe. Com minha coordenação motora ainda em desenvolvimento pela pouca idade que eu tinha na época, ao passar o batom, este vazou um pouco do contorno dos meus lábios. Para consertar, fui aumentando minha boca. Porém, ainda assim, eu continuava a borrar. Minha boca ficou tão grande, agora redesenhada pelo batom, que se expandiu para bochechas, nariz, pálpebras, testa, orelhas. Sim, eu estava com o rosto completamente pintado de vermelho pelo batom. Eu tornei o meu rosto uma máscara vermelha. A diversão acabou quando o batom acabou. Lembro-me da expressão da minha mãe, que não sabia se me batia ou se ria... riu! Esse acontecimento, talvez, tenha sido a primeira experiência de teatralidade¹ em minha infância: eu, mascarada.

Meus pais eram daqueles de levar-me para assistir teatro, cinema, fazer piquenique no Parque das Mangabeiras. Por volta dos meus 6, 7 anos de idade, fui assistir a um espetáculo que tinha por título *O papel roxo da maçã*². Lembro-me da sensação daquele momento: de encantamento. Lembro-me do papel roxo, áspero e grosso, e de que tocava no espetáculo uma canção do músico brasileiro João Bosco. Talvez sejam lembranças inventadas a partir de rastros de uma memória verdadeira. Talvez, aí sim, tenha começado o teatro na minha vida: eu – no teatro – como espectadora.

No ano de 2000, de espectadora passei a atuante. Comecei a fazer teatro na Oficina de Teatro da PUC³. Meus pais, todos *pabos* (expressão cearense que explicita

¹ Início esta dissertação, ocasionalmente, abordando um dos conceitos mais complexos do teatro: afinal, o que é a teatralidade? Não compete a este trabalho tecer uma explicação acerca das diversas vertentes que respondem a essa pergunta. Restrinjo-me, aqui, a dizer que por teatralidade entendo o ato de colocar-se de maneira extracotidiana e cênica, perpassando pelos lugares de personagens, cenografia, figurino, a criação de um espaço de representação, etc.

² *O papel roxo da maçã* é uma história que fora escrita em 1989, por Marcos Bagno, professor e escritor brasileiro. Narra sobre uma menina curiosa e interessada por descobrir as coisas que a cercam, dentre elas os sons e vozes que ela escuta do papel roxo que embrulha as maçãs do mercado.

³ Aos 14 anos ingressei na Oficina de Teatro da PUC. Na época era uma escola de curso livre, hoje integra o quadro de escolas profissionalizantes de Belo Horizonte. Meu primeiro professor foi Davi Dolpi, hoje professor doutor da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto). Ele era o professor de interpretação e a Mônica Ferreira

vaidade, orgulho e que herdei de minha família nordestina) diziam aos quatro ventos que eu fazia teatro. Lá, fiquei quase 4 anos. Ainda hoje, quando ouço no rádio a música da peça que fiz no módulo adulto, me emociono. É a música *Desenredo* de Dori Caymmi e Paulo César Pinheiro. Eu era Titina no espetáculo *Nossa Cidade*⁴.

Em 2002, assisti ao espetáculo *Perdoa-me por me Traíres*⁵. Sua estética, as atuações, o texto, me arrebataram na época. Quando soube que era a peça de formatura da turma de Teatro do CEFAR⁶, a escola de formação artística do Palácio das Artes, decidi que queria me formar naquela escola. Talvez aí tenha sido o momento em que pensei em fazer do teatro minha profissão. Assim, em 2004 teve início minha trajetória de formação profissional em Teatro. Ingressei simultaneamente no curso técnico de atores do Palácio das Artes, o CEFAR, e na graduação em Teatro na UFMG.

No ano de 2006, tive o primeiro contato com a prática artística que despertou em mim o pânico e o prazer do improvisado aos olhos do expectador: o *Match de Improvisação*⁷ como espetáculo de minha formatura do CEFAR. Naquela época a improvisação como espetáculo era pouco conhecida no Brasil e inédita em Belo Horizonte. Em seguida, devido ao sucesso que o *Match* gerou na cidade naquele momento, montamos um grupo, a UMA Companhia (inicialmente chamado de LPI – Liga Profissional de Improvisação)⁸.

de expressão corporal. No ano seguinte fui aluna de Luiz Arthur, que hoje coordena a escola, junto a ele, Eda Costa foi minha professora de voz. Já na turma de adultos, tive como diretor Pedro Paula Cava, Dulce Beltrão na preparação corporal e Valéria Braga na voz. Por fim, Walmir José dirigindo meu último trabalho na escola e Bueno Rodrigues orientando na voz. Lembro-me ainda de aprender sobre maquiagem com Regina Maia e ser sua estagiária nas óperas em temporada no Palácio das Artes nos anos de 2001 e 2002. Ainda tive a experiência da cenotécnica com José Maria Amorim.

⁴ Texto de Thornton Wilder, direção de Pedro Paulo Cava, 2003.

⁵ Direção de Kallu Araújo. Texto de Nelson Rodrigues, escrito em 1957, narra a história de Glorinha, jovem de 15 anos, órfã e criada pelo seu tio Raul, que é levada pela amiga Nair a uma luxuosa casa de prostituição. No decorrer da trama, seu tio lhe faz surpreendentes revelações sobre o passado da família.

Dessa turma da formatura do CEFAR, originou-se o que é hoje o conhecido e admirado grupo de teatro Luna Lunera, residido em Belo Horizonte.

⁶ Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado /Palácio das Artes.

⁷ O espetáculo *Match de Improvisação* teve sua estreia em Belo Horizonte no Teatro João Ceschiatti, foi o espetáculo de formatura do curso profissionalizante de Teatro da Fundação Clóvis Salgado, dirigido em 2006 pela Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz (que hoje orienta esta pesquisa). Foi ela quem trouxe essa prática para nossa cidade, contribuindo para a difusão e expansão dessa vertente da improvisação teatral no país. O *Match*, que é um dos formatos de espetáculos de improvisação, foi criado e patenteado por Ivone Leduc e Robert Gravel na década de 1970. O espetáculo, em uma mistura entre teatro e esporte, consiste em um jogo em que dois times competem entre si através da realização de cenas improvisadas a partir de títulos dados pelo público. A plateia também determina o resultado do jogo, votando nos times e definindo o placar. Há um trio de arbitragem e 16 faltas que regulamentam o bom funcionamento das improvisações, sendo um referencial de qualidade indispensável para os improvisadores e para o público.

⁸ A Liga Profissional de Improvisação de Belo Horizonte (LPI- BH) foi criada pelo elenco do *espetáculo Match de Improvisação* juntamente com Mariana de Lima e Muniz, em parceria com a Liga Profissional de Improvisação - LPI da Argentina, representada por Ricardo Behrens (renomado improvisador argentino). Na atualidade e desde 2010, reconfigurada e renomeada para Uma Companhia, que hoje tem como integrantes-

Paralelamente a essa fase, eu iniciava a Licenciatura na graduação em Teatro na UFMG, embora ainda não tivesse pensado de maneira mais madura em ser professora. Hoje penso: que boa escolha! Tive um percurso feliz na Licenciatura, aprendi muito. Aprendi como o teatro é uma (grande) área do conhecimento. Ter tido acesso às literaturas de Viola, Boal, Japiassu, Courtney, Freire, etc. e o convívio e aprendizado de todos os professores que tive e com os quais estagiei, tudo isso contribuiu para que meu desejo por ensinar teatro se iniciasse. Especificamente este teatro a que tenho me filiado desde então: o que promova a abertura da escuta e da atenção para si mesmo e para o outro, o teatro do jogo e da criação compartilhada, da autonomia e da liberdade criativa. Destaco e enalteço a experiência que pude ter na Iniciação Científica e na Monografia do final da Licenciatura: “Técnica de Impro: Uma proposta metodológica do ensino do Teatro no 2º e 3º ciclos do Centro Pedagógico da UFMG”. Na época, em 2009, a pesquisa teve o apoio do CNPq através do programa PIBIC, sob a orientação da Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz e a supervisão de estágio do Prof. Dr. Roberson Nunes, professor de Teatro do Centro Pedagógico da UFMG.

Simultaneamente ao início da minha trajetória docente, a UMA Companhia criava seu segundo espetáculo de Impro, o *Sobre Nós*⁹. Criamos o espetáculo com o intuito de experimentar outra estética da improvisação como espetáculo. Nesse novo trabalho, nosso foco era a dramaturgia e a criação de histórias; tínhamos uma atmosfera mais poética e lírica e cenas mais longas. A oportunidade de fazer outra vertente da Impro, somada à experiência estendida da formatura do Palácio até as práticas na UMA Companhia e nossa criação em

fundadores oriundos da formatura do Palácio das Artes: Débora Vieira, Hortência Maia e Mariana Vasconcelos. Atores que ingressaram ao grupo posteriormente: Diogo Horta e Fabiano Lana. Essa é formação atual da companhia, 5 artistas-docentes. Atores que foram integrantes: Assis Benevenuto, Bárbara Amaral, Frederico Bottrel, Mariana de Lima e Muniz, Natália Werneck, Tereza Gontijo, Renata Correa, Pedro Murad. Atores que faziam parte do elenco do *Match* e eram ou ainda são parceiros do grupo: Rafael Marques, Milena Pitombo, Henrique Limadre, Fred Ramos, Mariana Arruda, Bella Marcati, Rafael Protzner, Maria Bonome, Evandro Heringer, Marcos Coletta, Roberson Domingues.

⁹ Segundo espetáculo da UMA Companhia. Consiste em um espetáculo de Impro que objetiva uma criação dramaturgicamente densa e aprofundada. As histórias improvisadas no palco partem de conversas dos improvisadores com os espectadores que estão na fila, para a entrada ao teatro. Constituído por cenas longas, privilegia a relação entre os improvisadores e a capacidade de contar histórias em atmosferas variadas. Teve sua temporada de estreia no Teatro Marília, em Belo Horizonte em 2009. Criação: UMA Companhia. Direção: Mariana de Lima e Muniz. Elenco original: Assis Benevenuto, Bárbara Amaral, Diogo Horta, Frederico Bottrel, Hortência Maia, Natália Werneck, Mariana de Lima e Muniz, Mariana Vasconcelos, Renata Corrêa, Tereza Gontijo. Trilha sonora: Pedro Rabello. Iluminação: Milena Pitombo. Elenco atual: Diogo Horta, Hortência Maia, Mariana Vasconcelos e os atores parceiros: Flávia Almeida, Isaque Ribeiro, Rosa Antuña. Iluminação: Bernardo Gondim.

2010 da UMA Escola¹⁰, fizeram-me aprofundar o desejo pela pesquisa da improvisação teatral como espetáculo.

Em 2009 iniciei minha prática como docente em Teatro e desde então leciono em diversos contextos e para diferentes públicos-alvo. A experiência da licenciatura despertou em mim a vontade de colocar em prática o verbo *contribuir*. Contribuir para o processo de aprendizagem artística e educacional de uma pessoa em uma nova linguagem e forma de expressão; contribuir para a difusão da prática do teatro por perceber que essa é mais uma área do conhecimento; contribuir para a minha própria formação docente, na disponibilidade para me desprender e aprender algo novo a cada resposta e indagação de um aluno, principalmente quando este é uma criança.

Minha trajetória profissional de atriz e docente foi, ao longo dos anos, embasando-se na UMA Companhia, a qual foi amadurecendo como um grupo de atores e professores em pesquisa da improvisação como espetáculo. Aditam-se a essa experiência: as leituras que comecei a fazer sobre improvisação e as instigantes ideias de Johnstone; as oficinas sobre o tema que tive oportunidade de realizar; a reflexão mais madura que pude tecer sobre a diversidade de abordagens dessa prática teatral e todas as suas possibilidades artísticas; a pesquisa por uma improvisação que contasse histórias e se aprofundasse em relações e que abandonava o objetivo da competição¹¹. E, sobretudo, a percepção de que praticar a Impro é um aprendizado para a vida e para a relação com o outro fez-me lançar outro olhar para a improvisação. Percebo que praticá-la é trabalhar a liberdade expressiva e espontânea, a aceitação e a valoração das próprias ideias, a inventividade, o estar em cena para inspirar e cuidar do outro, a autonomia para se fazer o que se deseja e jogar vivamente no momento presente, o permitir-se ser espontâneo e honesto¹² na cena improvisada.

¹⁰ Todos os integrantes da companhia têm formação em Licenciatura e se interessam pela pedagogia da Impro. A UMA Escola oferta cursos regulares e oficinas a pessoas com ou sem experiência em improvisação. Instala-se na Spetáculo Casa de Artes, em uma parceria com Marko Novaez, ator e proprietário do espaço.

¹¹ Como vimos que é a proposta do espetáculo *Match de Improvisação*: dois times que disputam entre si cenas improvisadas. Esse formato de espetáculo privilegia cenas curtas e cômicas. Sua dramaturgia é menos elaborada, prioriza a capacidade do improvisador em responder prontamente a diversos estímulos tanto do público, quanto dos companheiros de cena.

¹² Fiz uma oficina em 2010 ministrada por Frank Totino, um senhor canadense que é um dos "discípulos" de Johnstone. Ele discorre bastante sobre a importância de se ser honesto na improvisação, e que ao mesmo tempo é simples ser honesto, desde que você se permita exprimir o que está sentindo, "jogue com a realidade". Exemplo: se um parceiro de cena diz algo que você não está entendendo, ao invés de fingir que está tudo bem e que "entendeu", diga que não entendeu, fazendo essa pergunta ser parte do jogo. Ou, se em uma improvisação, um parceiro entra com o rosto sujo, não finja que não viu. Veja e reaja a isso. As reações honestas são material para o prosseguimento da improvisação.

Os anos de prática e a persistência me fizeram perceber quão bela e estimulante pode ser a prática das premissas da Impro, tanto para o palco e seus desdobramentos artísticos, quanto para a vida e para a educação. Assim, a dicotomia pânico/prazer em improvisar se desfez, e permaneceu o prazer em diálogo com a descoberta criativa. Portanto, esta dissertação configura-se em um desdobramento e aprofundamento da minha pesquisa de iniciação científica e da monografia que foram realizadas na graduação em Licenciatura Teatral.

Conheci a improvisação como espetáculo e aliei minha prática de atriz com a de professora de Teatro. Caminho na pesquisa acadêmica investigando as duas coisas que descobri que gosto muito de fazer na vida: teatro improvisado e ensinar teatro. E um outro "o que gosto muito de fazer na vida" vem sendo, paulatinamente, aprofundado: fazer teatro improvisado com crianças.

O que é o Sistema Impro?

Procure fazer a outra pessoa estar bem em cena. Se o que faço inspira o meu parceiro, tudo flui melhor.

Frank Totino

A denominação *Impro* refere-se às práticas da improvisação teatral diante do público originadas do livro do professor de Teatro e dramaturgo inglês, Keith Johnstone: *Improvisation and the theatre* (1979). A prática da Impro abarca exercícios, jogos e improvisações necessárias para o aprendizado de sua proposta da improvisação como espetáculo¹³.

Sistema Impro é a nomenclatura dada pela pesquisadora norte-americana Theresa Dudeck (2015) em relação ao trabalho de ensino-aprendizagem de Johnstone, que se desenvolve desde a década de 1950 até a atualidade. Constitui-se em uma série de jogos cuja premissa básica é a expressão, a aceitação e a valoração das próprias ideias e das propostas pelo outro em uma perspectiva de criação que se constrói, coletivamente, a partir da escuta e da capacidade de adaptação dos jogadores, objetivando o que ele denomina “desbloqueio da

¹³ A improvisação praticada diante do público, criada de maneira inédita, advinda ou não de roteiros minimamente preparados e do encontro com o espectador, recebeu a nomenclatura *improvisação como espetáculo*. Essa definição é originada da tese de doutorado de Mariana de Lima e Muniz (2005).

criatividade” (JOHNSTONE, 2008). Dudeck, ao conhecer a teoria e a prática do trabalho de Johnstone, entende-o como um *sistema*, pois compreende que o processo de ensino-aprendizagem da improvisação teatral criado por ele configura-se em conceitos, práticas e modos de operar que estão além de uma metodologia. As metodologias descobertas e buriladas pelos praticantes do Sistema Impro podem ser inúmeras, importando os pilares da Impro propostos por Johnstone em seu Sistema.

Entendemos então por Impro: a nomenclatura que define os espetáculos de improvisação originados dos pressupostos de Johnstone a partir dos anos 1950. Porém, vale lembrar, ao ser difundida e praticada em vários países, a improvisação como espetáculo tomou rumos que podem ter fugido às premissas de Johnstone, inclusive podendo ser realizada sem o conhecimento de que a prática e o termo originam-se dele.

Por Sistema Impro, entendemos como uma nomenclatura contemporânea criada para definir o trabalho de ensino-aprendizagem da improvisação teatral desenvolvida por Keith Johnstone e sua maneira de perceber e lidar nos processos educacionais.

Abaixo, segue uma imagem que, de maneira objetiva, dispõe a organização dessa prática improvisacional:

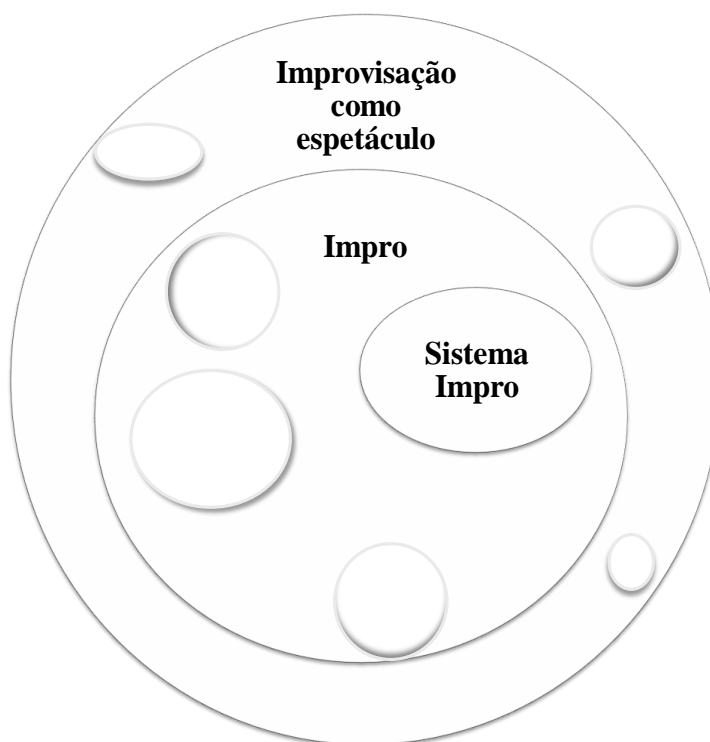


FIGURA 1 – Improvisação como espetáculo – Impro – Sistema Impro

O Sistema Impro não se define apenas por jogos e exercícios para se aprender a improvisar. O Sistema compreende uma maneira de se ensinar; é uma filosofia¹⁴ do processo de ensino-aprendizado da linguagem da improvisação que está além de exercícios e jogos improvisacionais. Mais importante do que o exercício que é praticado é *como* ele é praticado: como o professor conduz sua aula, como se comporta e se relaciona com seus alunos, como promove a aceitação do erro no processo de ensino-aprendizado e a liberdade expressiva no aluno¹⁵.

O Sistema foi criado a partir da percepção de Johnstone sobre o embotamento criativo dos indivíduos. Seu desejo era promover-lhes respostas espontâneas e a liberação da imaginação para a prática teatral. Antes de iniciar seu trabalho com adultos, ensinando dramaturgia (década de 1960), Johnstone era professor de arte em escolas públicas da periferia de Londres e se questionava sobre a educação dada às crianças.

A espontaneidade à qual Johnstone se refere é a de reagir às propostas recebidas de maneira sincera consigo mesmo, com o que lhe é de origem, sem tentar eleger a melhor ideia de resposta, mas permitindo-se expressar a ideia que lhe surge para uma história inventada ou uma cena improvisada. Ele tem por objetivo o trabalho das habilidades narrativas e da espontaneidade, através do desbloqueio da imaginação do aluno, tendo por elementos procedimentais jogos que treinem: escuta, associação livre, oferta, aceitação e bloqueio, jogo de status e criação e quebra de rotinas. Em linhas gerais¹⁶, a *escuta* define-se como a atenção do ator improvisador voltada para tudo o que acontece ao redor de si mesmo. A *associação livre* é a primeira ideia, imagem ou pensamento que surge a partir dessa escuta, do estímulo. A *oferta* é a proposta gerida da *associação livre*. A *aceitação* e o *bloqueio* são as possibilidades de recepção à *oferta*. O jogo de *status* é a relação estabelecida entre os improvisadores ou com os objetos, com o espaço, com o público, ou seja, é a construção de uma dramaturgia a partir da possibilidade de variação de *status* entre os jogadores e os elementos que os rodeiam. A *criação de rotinas* é necessária para o estabelecimento da cena e sua *ruptura* é fundamental para a manutenção do interesse da improvisação.

¹⁴ O uso da palavra "filosofia" nesse sentido destina-se a descrever um conjunto de ideias ou atitudes. As filiações feitas em prol da construção de uma forma de perceber e lidar com o mundo, como por exemplo: "filosofia de vida", "filosofia política", "filosofia da educação".

¹⁵ Veremos essas ideias aprofundadas no capítulo 1 deste texto.

¹⁶ Cada um dos fundamentos propostos por Johnstone será descrito no capítulo 1 desta dissertação, não cabendo à introdução realizar essas definições.

Como docente e como atriz-improvisadora¹⁷, meu repertório prático reúne jogos oriundos desde o início de minha primeira experiência com a Impro, recriações minhas, experiências compartilhadas entre demais improvisadores e/ou professores e jogos propostos por Johnstone em sua literatura. Posso afirmar que o contato mais direto que tive com os jogos desenvolvidos por Johnstone foi com a prática de uma oficina ministrada por Frank Totino¹⁸, um dos "discípulos" dele, em 2010. Na ocasião, tive a compreensão do que era a filosofia de trabalho de Johnstone e me foi acentuado o interesse pela prática da Impro, sobretudo do Sistema Impro.

Praticar o Sistema Impro é ter a liberdade criativa de inventar jogos, criar ou resignificar exercícios teatrais vindos de outras metodologias, desde que se esteja trabalhando com as premissas discutidas por Johnstone: liberação da imaginação; estímulo às respostas rápidas e espontâneas; aceitação e valoração de suas próprias ideias e das ideias ofertadas pelo outro; criação em conjunto; e a aceitação do erro como parte do processo de aprendizado. Assim, os exercícios que realizo tanto como improvisadora quanto sendo professora não necessariamente foram descritos por Johnstone em sua bibliografia.

A influência do trabalho de Keith Johnstone e das demais companhias de Impro começou a ganhar relevância no Brasil recentemente, mais especificamente nos últimos 10 anos, com o surgimento de companhias que desenvolvem essa linguagem improvisacional do teatro somando-se a trabalhos acadêmicos acerca da temática¹⁹. No entanto, percebe-se ainda pouco caminho andado no que tange à pesquisa da pedagogia da Impro e suas contribuições para um aprendizado teatral, criativo e espontâneo, no âmbito do ensino de teatro na escola.

¹⁷ Neste contexto, entende-se por improvisador ou improvisadora aquele artista que trabalha realizando espetáculos de improvisação. Há atores-improvisadores, como é meu caso, formei-me como atriz e depois inseri-me à linguagem teatral da Impro. Entretanto, há improvisadores que não se consideram atores, definem-se somente como improvisadores. Não nos aprofundaremos nessa questão nesta dissertação. Maiores referências acerca dessa definição podem ser encontradas na dissertação de Horta (2014), e tese de Muniz (2005).

¹⁸ A oficina teve duração de 6 dias, com 4 horas diárias. Foi realizada no ano de 2010 na cidade de Diamantina, MG, dentro da programação do Festival de Inverno da UFMG.

¹⁹ Vera Cecília Achatkin, com a dissertação de mestrado *O Teatro-esporte de Keith Johnstone e o ator: da idéia à ação – A improvisação como instrumento de transformação para além do palco*, 2005; e sua tese em 2010: *O teatro-esporte de Keith Johnstone: ator, a criação e seu público*. Mariana Lima Muniz com sua tese de doutorado *La improvisación como espectáculo: principales experiencias y técnicas de formación del actor-improvisador*, 2005. Patrícia de Borba, com a dissertação *Improvisação e Treinamento do Ator: um Percorso Histórico*, 2006. Débora Olívia Vieira e sua dissertação *Arlequim, servidor de dois amos e Humor mierda: a improvisação teatral na escrita dramática*, 2011. Thaís Carvalho Hércules, com a dissertação *Jogando no Quintal: a (re)invenção na relação entre palhaço e impro*, 2011. Luana Maftoum Proença, com a dissertação *IMPRO visa AÇÃO, uma proposta de treinamento para teatro de improviso*, 2013. Diogo Horta Miguel, com a dissertação *O Sistema Impro na formação universitária em teatro: experiências nos cursos de graduação em teatro da EBA/UFMG e da UFSJ*, 2014.

Como é praticar essa improvisação pesquisada por Keith Johnstone e sua filosofia de trabalho com crianças? E, mais especificamente, a pergunta que me instigou a esta pesquisa é: como se desenvolve o aprendizado teatral com crianças na Educação Fundamental por intermédio do Sistema Impro?

Além dessa pergunta, o pensamento que pude construir ao longo de minha experiência de nove anos como improvisadora e seis anos como professora foi, também, motivador da investigação acadêmica e está como pano de fundo à indagação que move esta pesquisa. Tal pensamento consiste em: fazer o teatro que promova a liberdade expressiva na criança, o trabalho em parceria, a ação de estar em cena para inspirar e cuidar do outro (como vimos na epígrafe com a qual inicio este subitem da introdução), em uma prática teatral generosa e divertida.

Pesquisar academicamente o Sistema Impro com crianças é o desejo de refletir, analisar e proporcionar ao aluno o aprendizado teatral com uma prática pedagógica que estimule e promova na criança a expressão criativa do que é de origem dela. Certamente, realizei as devidas contextualizações para praticar o Sistema com alunos do 4º e 5º anos no ensino teatral na escola.

Complementa esse desejo a percepção, compartilhada por outros estudiosos, de que ainda é incipiente a pesquisa acadêmica e bibliográfica acerca da pedagogia do Sistema Impro no contexto escolar, como nos evidencia Hércules: "o tema, por enquanto, tem pouca documentação no país e há um caminho a ser trilhado dentro da área acadêmica" (HÉRCULES, 2011, p.46).

Diante desse quadro, a pesquisa realizada almeja contribuir para que percebamos a prática da Impro para além dos palcos com improvisadores, mas que esteja na sala de aula na escola. Que essa prática se revele como mais uma possibilidade metodológica do teatro com crianças, possibilitando ao aluno uma experiência e aprendizado do teatro de forma criativa e que valora suas próprias ideias.

Keith Johnstone é o teórico, professor e dramaturgo que norteia a prática da Impro na contemporaneidade, entretanto este trabalho compõe-se de ideias complementares à de Johnstone, dentre elas: a bibliografia de Dudeck (2013; 2015), Galván (2013), Madson (2013) e Vío (1996); as teses de seus principais estudiosos, como Achatkin (2010) e Muniz (2005); as dissertações de Vieira (2011), Hércules (2012) e Horta (2014), entre outros textos e trabalhos acadêmicos.

Assim, anseio contribuir no cenário acadêmico dessa prática e preencher a lacuna existente até o momento sobre a experiência do Sistema Impro no aprendizado teatral das crianças na Educação Fundamental I.

A busca por uma metodologia de imersão: a etnografia e autobiografia na pesquisa em Artes

A improvisação definida por Johnstone desenvolve-se pela escuta, atenção, reação e adaptabilidade às diversas ações propostas e é uma prática que prioriza a espontaneidade e a expressão do que é de origem de seu praticante. Partindo desse raciocínio, a metodologia desta pesquisa delinea-se nessa mesma perspectiva, afinada com premissas do Sistema Impro. Procuramos uma metodologia aberta, passível de mudanças, atenta aos acontecimentos surgidos em processo.

Esta dissertação configura-se como um relato de experiência do Sistema Impro no ensino e aprendizagem de Teatro com crianças do Ensino Fundamental. A experiência aprofundada e vivida junto às crianças foi possibilitada pela perspectiva etnográfica que, em resumo, é um método de pesquisa pertencente ao campo da Antropologia e que se define como a prática do pesquisador inserido em seu campo de pesquisa, sua relação estabelecida de *estar junto a*, e não *sobre* o que é investigado. É um mergulho na realidade que se deseja pesquisar. Dessa forma, eu não estava investigando "sobre as crianças e o Sistema Impro", mas tecia a tentativa diária de investigar as crianças com o Sistema Impro, junto a elas. Nessa perspectiva, fez-se de fundamental importância que eu tivesse um entendimento do universo da criança em uma perspectiva sociológica. Refletir sobre a posição da criança na pesquisa acadêmica, se ela é ouvida e se é vista somente no olhar do adulto. Procurei saber da própria criança qual a sua relação com a experiência da Impro e tive, iniciada nesta pesquisa, uma noção de infância e o processo de ampliação, gradativo, de meu olhar diante a criança. Embasei-me nas ideias da Sociologia da Infância, a partir de Sirota (2001), Kohan (2007) e Sarmiento (2012).

A etnografia aproximou-me do método biográfico de pesquisa, o que viria a dialogar com a configuração desta pesquisa: um relato etnográfico de pesquisa docente em Artes.

A partir da leitura de Moraes (2009), foi possível perceber que o método biográfico surgiu nas ciências sociais como uma metodologia de investigação e de

instrumento de formação e pesquisa para professores. A pesquisa que se baliza no método biográfico pode promover ao docente uma autoavaliação quase que intrínseca ao seu fazer. Esse método pode ser revelador na relação que o docente tem com sua própria prática em sala de aula. Moraes nos apresenta essa ideia:

O professor tem uma história, mesmo que dela se tenha distanciado, na qual estão guardados seus anseios e expectativas iniciais em relação à profissão. *Escavá-la significa poder reavivar seu desejo em continuar sendo professor, trazendo-o para o presente e projetando-o no futuro.* [...] Compreendendo a lógica da sua formação, o sujeito amplia sua capacidade de questionar seus próprios valores e ideias; distanciando-se criticamente de si mesmo, ao mesmo tempo em que se reaproxima de suas intenções e propósitos primeiros nos campos da arte e educação (MORAES, 2009, p. 2, grifo meu).

Lecionar é transmitir ao aluno, ainda que nas entre linhas, a forma do professor de pensar o mundo e de relacionar-se com ele. A minha história vai ao encontro de minha prática em sala de aula: minha decisão a respeito de tornar-me professora de teatro e lecionar para crianças da maneira que o faço transmite minhas intenções educacionais e artísticas.

Marina Marcondes Machado (2004) formula um pensamento que vai ao encontro do exposto por Moraes, no qual nos diz que a autobiografia revela ao educador sua *poiesis*: a palavra *poiesis* pode ser traduzida, do grego para o português, por "produção; fabricação; criação" (MACHADO, 2004, p.23). Para o filósofo Benedito Nunes: "significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser". (apud MACHADO, 2004, p.23)

A autopercepção da prática profissional e suas filiações possibilitadas pelo método autobiográfico de pesquisa desdobram-se na construção e no conhecimento da própria *poiesis* do professor. Ou seja, a percepção de minha própria maneira de trabalhar e de estar no mundo e a constante e ininterrupta construção dessa *poiesis* fazem-me descobrir a minha poética própria, ou, como diz Machado (2004), "a busca da poética própria é pesquisa de identidade(s) narrativa(s)". Esta dissertação é a interseção de meu autor de referência, Johnstone, com criações minhas emergidas de suas proposições, com os meus relatos etnográficos, que narram a experiência que tive em sala de aula trabalhando as ideias desse autor no ensino do Teatro com as crianças. Ela evidencia a minha tentativa de construir uma identidade narrativa ao perpassar por noções de educação, teatro, infância e pesquisa acadêmica.

Sou professora e pesquisadora em teatro com crianças, e a elaboração da autobiografia pode proporcionar-me um encontro com minha origem, com as razões do porquê fazer-me professora, e a percepção das imbricações da minha prática artística na Impro com a de docente-pesquisadora. Dessa maneira, minha proposta do Sistema Impro com as crianças poderá revelar uma abordagem mais verticalizada, reflexiva, sincera, experienciada.

A experiência da Impro como propulsora do aprendizado teatral com crianças, ao perpassar por relatos autobiográficos na dissertação, evidenciará uma pesquisa de caráter genuíno, de partilha de conhecimento com o leitor.

Onde estou? (Sala de teatro do Colégio Promove)

Sou professora de Teatro no Colégio Promove Pampulha desde fevereiro de 2014. Lecionei em outra unidade do colégio de 2009 a 2013. No final desse período, surgiu a vontade de investigar de maneira acadêmica a prática da Impro com crianças no aprendizado teatral. Desse desejo de pesquisa, o projeto torna-se esta dissertação.

O Colégio Promove é uma escola particular antiga e tradicional da cidade de Belo Horizonte. A fim de contextualizar o leitor de meu campo etnográfico, descrevo a seguir algumas informações do colégio.

Estrutura física: um prédio de conceito arquitetônico aberto, onde a partir do pátio central podem-se ver quase todas as áreas da construção. Uma escola ampla, onde poucas paredes permitem plena comunicação entre o pátio, lanchonete, entrada principal, área de acesso às salas da Educação Infantil, quadra e área de piscina. As salas de aulas ficam setorizadas em Ensino Fundamental e Médio, circundando o pátio central, onde há uma elevação ao fundo, configurando-se num palco destinado às festividades da escola.

A sala de Teatro: está localizada no corredor de entrada da área da Educação Infantil e ao lado do pátio central. É uma sala ampla²⁰, com o pé-direito alto, limpa e arejada. Suas paredes de cor azul-claro têm uma faixa central onde estão desenhados diversos e distintos meninos e meninas. Há um espelho por toda a parede do fundo, e os únicos móveis são uma cadeira em que raramente me assento e um pequeno armário onde guardo os materiais que uso nas aulas: um aparelho de som, um tambor, papéis, um tecido multiuso,

²⁰ Embora a sala tenha um bom tamanho, de 5 x 6 metros aproximadamente, não comportava bem um número elevado de alunos, como era o caso da turma do 5º ano, composta por 31 crianças. Veremos sobre as práticas na sala de aula no capítulo 2.

bolsas com alguns acessórios e adereços. Uma das portas da sala é voltada para um pequeno quintal que fica interligado a ela. Todas as salas de aula desse setor têm esse espaço aberto que é murado e que, por meio de um pequeno portão, faz comunicação com o pátio da Educação Infantil.





FIGURA 2 – Sala de Teatro - entrada; sala de Teatro - ligação para o quintal; quintal ligado à sala. (FONTE: Arquivo Pessoal.)

A disciplina Teatro foi inserida na grade curricular da escola em 2014 para as turmas de 4º e 5º anos, os anos finais do Ensino Fundamental I. Dessa forma, a prática teatral escolar das crianças teve início em fevereiro de 2014, mês no qual me tornei professora da escola. A sala de Teatro é também destinada à prática do Balé (extracurricular), que já acontecia no colégio antes de minha chegada. Por esse motivo há a barra na parede lateral.

As turmas:

4º ano - 17 alunos entre 9 e 10 anos de idade (10 meninas e 7 meninos).

5º ano - 31 alunos entre 10 e 11 anos de idade (15 meninas e 16 meninos).

Contexto das aulas:

4º ano - Após o recreio, 50 minutos de aula às segundas-feiras, de 15h25 às 16h15.

5º ano - Após a aula de Educação Física, 50 minutos de aula às quartas-feiras, de 16h15 às 17h05.

Para saber os caminhos da dissertação

Esta dissertação divide-se em dois capítulos, ou melhor, em dois momentos: o primeiro, teórico, baliza a investigação do que é de fato a pesquisa: a prática do Sistema Impro com crianças. O segundo capítulo evidenciará a pesquisa etnográfica desse Sistema com os alunos em sala de aula.

A pesquisa etnográfica do Sistema Impro com crianças no ensino do Teatro na escola em séries do Ensino Fundamental I tem, em seu primeiro capítulo, o escopo teórico que balizou e promoveu esta pesquisa: a conceitualização do Sistema Impro, sua origem e especificidades e os dizeres da etnografia desta pesquisa, as escolhas metodológicas. Ele apresenta as premissas, os fundamentos e os elementos desse tipo de improvisação e suas possibilidades pedagógicas no fazer teatral, expondo sua relevância no âmbito escolar. Prosseguindo a leitura, veremos como se deu a pesquisa etnográfica tendo o Sistema Impro com as crianças como objeto desta investigação: os caminhos percorridos, a confecção de diários de pesquisa que relataram, minuciosa e diariamente, todo o processo em sala de aula. E, por ser etnográfica, a necessidade de se ter iniciada a construção de uma noção de infância, uma vez que as crianças são os sujeitos ativos e participantes desta pesquisa. Finalizo-o expondo a descoberta da maneira de interpretar e analisar o material etnografado: as categorias de análise e a tentativa de criar um método que me permitiu ver e ouvir as crianças por elas mesmas ao praticar a Impro.

O segundo capítulo revelará o processo em sala de aula, perpassando pelas fragilidades, dificuldades, descobertas, momentos de êxito e satisfação do processo de ensino-aprendizagem dessa prática. Evidencio, de maneira resumida e selecionada, os registros etnográficos do Sistema Impro em sala de aula partindo de duas possibilidades de análise. Na primeira, embasada nas categorias, a reflexão e interpretação diante meu próprio diário e a tentativa de traçar em quais momentos e como meus alunos experienciaram a prática da Impro. A segunda possibilidade de análise da experiência foi a de identificar e averiguar as crianças fazendo Impro embasada nos registros dos diários delas mesmas: analisei seus desenhos e textos. Examinei, estudei e refleti sobre todo esse material, analisando-o e interpretando-o com a lente do Sistema Impro e suas possibilidades no aprendizado teatral dos alunos.

Finalizo esta dissertação, mas não a pesquisa do Sistema Impro e das crianças fazendo teatro, expondo as contribuições dessa linguagem teatral na sala de aula e suas potencialidades no fazer teatro *com* crianças. Revelo a satisfação pelo aprendizado: por novas formas de fazer teatro na escola, de fazer pesquisa em teatro e com crianças, de perceber meus alunos, de perceber a mim mesma lecionando, de saber das inúmeras possibilidades criativas que esse Sistema permite.

1 A BUSCA POR UMA POÉTICA PRÓPRIA

A orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz, há quase 9 anos, apresentou-me a linguagem teatral da improvisação como espetáculo (MUNIZ, 2005). Minha primeira experiência em improvisar uma cena diante do público partiu de seus ensinamentos e dos treinos sistematizados por ela, que abarcavam práticas de sua experiência como improvisadora na Espanha, advindas de diversas influências de praticantes da Impro de países de língua espanhola. À medida que meu interesse pela Impro foi tornando-se maior, minha busca por mais referências, naturalmente, foi sendo ampliada. Cheguei à literatura de Keith Johnstone e descobri que a prática da improvisação que eu vinha construindo tinha o pilar de suas ideias e premissas, e que, em realidade, grande parte das práticas da improvisação como espetáculo que despontavam no Brasil na década de 2000 tinha origem em seu trabalho da Impro.

A coorientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Marina Marcondes Machado, apresentou-me, no processo desta pesquisa, a prática do método autobiográfico de pesquisa acadêmica em Artes e Educação, bem como as possibilidades da etnografia, do trabalho de campo e sua interpretação. A defesa em fazer pesquisa a partir do que se é advém da noção de poética própria (MACHADO, 2015): a criação e construção de uma maneira própria de ensinar e de fazer arte, ao abastecer-se de um pensamento e ação que revelem nossa maneira de ver o mundo, angariar diversas experiências e metodologias de trabalho que confluam para a consolidação, paulatina e processual, da própria poética. Podemos compreender por poética própria toda a bagagem adquirida pelo pesquisador, suas leituras, os estudos, as experiências, as reflexões realizadas, tudo o que se configura em sua maneira de perceber e inserir-se no mundo, seus nexos e vinculações sobre seus dizeres e práticas profissionais sobre a pesquisa que realiza. Nesse tipo de raciocínio, a Impro é a poética própria de Johnstone.

A busca por minha poética como pesquisadora, professora e atriz é o encontro do que sou com o que estudo, leio, aprendo, acerto e erro, e focalizo aqui: o Sistema Impro como pilar de minha prática artística e docente e a tentativa de estar junto às crianças que me fizeram ser professora.

1.1 A Impro de Keith Johnstone: conceitualização e origem

A verdade é que os seres humanos são improvisadores por natureza.

Patricia Ryan Madson

A palavra improvisação é empregada e compreendida por diferentes contextos. Podemos pronunciá-la nos referindo a práticas artísticas distintas, podemos atribuí-la a ações da vida cotidiana que foram realizadas de maneira não planejada. Reflitamos sobre três definições para essa mesma palavra. A primeira citação que apresento pertence a Vera Achatkin, uma das pioneiras e principais pesquisadoras do trabalho de Johnstone no Brasil.

Se, no senso comum, quando se fala em improvisação, tem-se, em geral, uma tendência a considerá-la como algo norteado apenas pelo imediato, feito sem muitos critérios e sem preocupação com o acabamento, do ponto de vista do Teatro essa tendência não é menos verdadeira. Em geral, a improvisação é vista como algo ligado aos primeiros passos no mundo do Teatro, ou como fase preparatória da montagem de uma obra teatral. No melhor dos casos, a palavra improvisação é associada à Commedia dell Arte. [...] *A improvisação é algo em si. Improvisar é um ato humano que revela um modo de se relacionar com o mundo ou com as coisas do mundo.* Entende-se por improvisação uma execução e criação espontânea, realizada sem preparação prévia e dispendo apenas dos meios que estão à mão. [...] Se é uma criação, então estamos falando de algo que traz em si o caráter de originalidade.[...] Se é espontânea, então estamos falando de algo que acontece por si, no tempo presente, e não se repete (ACHATKIN, 2005, p. 16-17, grifo nosso).

Saliento a ideia de Achatkin de que improvisar evidencia a forma de estar no mundo e percebê-lo, independentemente se se é artista ou não. Corrobora com esse pensamento a epígrafe deste capítulo, a qual me foi inspirada pela leitura do livro *La Sabiduría de La Improvisación* (2013), de Patricia Ryan Madson, no qual, com genialidade, ela nos evidencia as premissas da prática da improvisação artística reconfiguradas à vida cotidiana.

Ainda que se encontre a palavra improvisação relacionada em distintos contextos, o trecho de Achatkin (2005) nos permite perceber que seu caráter de efemeridade e de momento presente está em seu conceito e em sua prática. Entretanto, não prescinde de

estímulos ou ideias, pois improvisar é fazer algo a partir do que se tem disponível e com os meios que se tem à mão.

No âmbito do teatro, por exemplo, a improvisação aparece nos momentos de criações dos atores, como propulsora da construção de cenas que serão trabalhadas, para serem, posteriormente, apresentadas. Contudo, a improvisação não está presente somente no processo criativo da sala de trabalho, ela pode ser também um recurso cênico. Um ator pode recorrer à improvisação como uma possibilidade de reação a um erro ou a uma situação inesperada ocorrida em cena já no momento de apresentação ao público. A improvisação como recurso para a cena auxilia o artista diante de uma falha ou esquecimento surgido, algo que fuja do texto e de cenas, minuciosamente, ensaiados. Encontramos ainda outra modalidade para a improvisação: sua prática com fins de revitalizar uma cena muitas vezes já repetida. Gilberto Icle, professor de Teatro na Universidade do Rio Grande do Sul, completará esse raciocínio:

Existem muitas modalidades de improvisação. Se nos ocuparmos da improvisação como procedimento podemos elencar diversos tipos, mas se nos ocuparmos da improvisação como natureza do trabalho do ator, quase tudo o que um ator faz para se preparar ou atuar pode ser considerado como improvisação. [...] Principalmente no século XX, a improvisação teatral foi tida como um procedimento para alcançar feitos na atuação. Ela passou a constituir métodos e modalidades que ajudam o ator a construir um personagem, a edificar sua presença cênica, a acessar uma determinada linguagem cênica [...], ou ainda, a *auxiliar diretores e atores na investigação de processos poéticos-pedagógicos* (ICLE in FLORENTINO; TELLES, 2009, p. 55, grifo nosso).

É sobre o caráter pedagógico que meu interesse volta-se no que diz respeito à improvisação teatral, portanto sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa prática artística. A improvisação descrita nesta dissertação, cujas possibilidades formativas no teatro com crianças foram investigadas, é a improvisação como linguagem, como proposta estética no teatro. A citação de Patrice Pavis (2011) aproxima-nos da improvisação a que se dedicou esta pesquisa:

técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e “inventado” no calor da ação. [...] A voga dessa prática explica-se pela crença num poder libertador do corpo e da criatividade espontânea (PAVIS, 2011, p. 205, grifo do autor).

Essa concepção de Pavis vai ao encontro do que é a prática da improvisação como espetáculo²¹: interpretar algo que não foi previamente preparado e ensaiado, mas que será criado já no momento da apresentação ao público e de maneira espontânea. A essa modalidade de improvisação que minha prática artística e docente filia-se: a criação e invenção teatral de improviso, já aos olhos do espectador.

Há várias maneiras e formas de se praticar a improvisação como espetáculo²² (como será visto de maneira sintética neste capítulo, no subitem a seguir). Ela não se limita às ideias de Johnstone. Entretanto, a improvisação como espetáculo, refletida por ele, leva a nomenclatura de Impro, como vimos no texto introdutório desta dissertação. O termo é seminal à obra de Keith Johnstone, que teve sua escrita iniciada na década de 1950, na Inglaterra. A partir daí, tornou-se um termo usado pelos improvisadores e teóricos da improvisação espetacular da atualidade, tornando-se uma palavra comumente usada pelos próprios atores-improvisadores para definir o trabalho que praticam.

Na definição de Omar Galván, admirado improvisador argentino: “a Impro, técnica pela qual o ato de improvisar é em si mesmo uma expressão artística ou de entretenimento, é digna de ser compartilhada com *o público que faz parte desse processo criativo instantâneo*”²³ (GALVÁN, 2013, p. 278, grifo nosso). Essa fala de Galván desponta para a explanação de um ponto fundamental na prática da Impro: a criação que advém da participação do espectador. O espetáculo de Impro dá-se por participação efetiva e fundamental da plateia, pois é o público quem fornece o estímulo para as improvisações por intermédios diversos. Os estímulos podem ser desde a sugestão de um título escrito e entregue aos improvisadores minutos antes da apresentação, ou uma frase ou pensamento verbalizado durante a ação cênica. Há ainda formatos de espetáculo que buscam na plateia uma história pessoal compartilhada, uma palavra, um objeto que um expectador tenha consigo no teatro.

São inúmeras as abordagens que um espetáculo de Impro pode criar para relacionar-se com o público. Sobre a relação contemporânea de público e ator, Sandra Chacra, que foi uma renomada profissional no meio artístico e acadêmico, ligada à pesquisa teatral na

²¹ Como pode ser visto na parte introdutória desta dissertação, o termo *improvisação como espetáculo* foi cunhado por Mariana de Lima e Muniz (2005) para definir as práticas da improvisação realizada diante do público, a improvisação como proposta estética de apresentação. Esse termo será visto ainda diversas vezes ao longo dissertação.

²² Mariana de Lima e Muniz, em seu livro recém-publicado, *Improvisação como espetáculo* (2015), discorre sobre as práticas, grupos e artistas que se dedicam a essa improvisação com linguagem.

²³ Tradução nossa: "La Impro, técnica por la cual el acto de improvisar es en sí mismo una expresión artística o de entrenamiento, digna de ser compartida con un público al que se hace parte del proceso creativo instantáneo".

educação, expõe que o caminho histórico da improvisação nos possibilita, na contemporaneidade, outra vertente de sua prática:

Um dos aspectos mais importantes a ser observado é que, através de sua evolução, a improvisação chega aos nossos dias mostrando-nos um fenômeno que era desconhecido (pelo menos quanto à sua intencionalidade) em toda a história do teatro: o espectador convertido em atuante se não em ator, naquele que não sendo ator pode jogar dramaticamente (CHACRA, 2005, p.38).

O momento da fruição estética que o espectador vivencia é o mesmo momento da criação da cena pelos artistas improvisadores. Cena que é única e efêmera. Criada ao mesmo tempo em que realizada diante do público e a partir do público.

O que define um espetáculo de Improvisação Teatral é, entre outras coisas, a ausência de uma dramaturgia pronta de um roteiro estabelecido. *A estória contada é criada aos olhos do espectador* que, por sua vez, precisa saber disso. Por este motivo *o espectador, na maior parte das vezes, é convidado a participar da cena a ser construída, responsabilizando-se pela primeira fonte de inspiração do ator: o tema sobre o qual se desenvolverá a improvisação* (FARIA, 2007, p. 01, grifo nosso).

A citação acima, escrita pela improvisadora brasileira Rhena de Faria²⁴, nos apresenta uma das premissas mais belas da Impro: a relação de troca e partilha para a criação teatral improvisada. Seja essa relação estabelecida com o espectador, seja com o parceiro de cena.

Seguindo esse raciocínio da interatividade dos espetáculos de Impro com o público, chegamos às possibilidades de formato de espetáculos de Impro. Há os que são de caráter esportivo, centrados na competição entre improvisações e inspirados em esportes, como o hóquei e o futebol. Neles, as cenas geralmente são mais curtas e a disputa entre os times acontece pelo combate de cenas improvisadas, no qual o público vota no time que mais lhe agradou. Como exemplo, temos o Teatro-Esporte²⁵, criado por Johnstone na década de 1960, almejando um teatro diferente que despertasse em seus atuantes e espectadores o mesmo envolvimento que se vê em partidas desportivas:

[...] é uma partida de teatro, de pura improvisação, em que dois times de atores se enfrentam no palco, na arte de improvisar, mediados por pelo

²⁴ Rhena de Faria é improvisadora e palhaça, integrante do grupo Cia do Quinal, de São Paulo.

²⁵ O Teatro-esporte de Johnstone pode ser amplamente visto na literatura de Vera Achatkin (2005; 2010).

menos um juiz. O público participa tanto torcendo como lançando desafios para os times; sugerindo temas, títulos, épocas, estilos ou que quer que seja que os times desejem ou necessitem para criar as suas cenas (ACHATKIN, 2005, p.14).

Como exemplo de Teatro-Esporte, podemos citar o *Match de Improvisação*²⁶. Entretanto, há modalidades de espetáculos não esportivos, ou seja, que não se baseiam na disputa. Geralmente são estruturados por improvisações mais longas, são chamadas de *Long Form* (longo formato). Pautados em um aprofundamento dramatúrgico das improvisações, têm formatos diversos de estética e de interação com o público. Como exemplo, temos o *Sobre Nós*²⁷, um espetáculo de Impro criado a partir de histórias compartilhadas pelo público, minutos antes da sessão.

1.1.1 Breve panorama da improvisação teatral até a criação da Impro e sua prática na atualidade

Apresento este brevíssimo panorama²⁸ com o objetivo de proporcionar o entendimento da origem da prática da improvisação até a atualidade. Viso, nesse sentido, a contextualizar o leitor a respeito da modalidade de improvisação sobre a qual se detém este trabalho e revelar a importância da prática improvisacional na trajetória do teatro.

Como vimos no início deste capítulo, a improvisação pode ser entendida e praticada em diversos contextos da vida cotidiana, além de ser uma prática de longa história, "tão antiga como o homem" (CHACRA, 2005). Madson (2013) complementa esse raciocínio ao dizer que

muito antes da existência do planejamento exista a improvisação. Durante milênios, os seres humanos funcionavam de uma maneira natural, exclusivamente pensando aquele dia, resolvendo problemas aqui e agora. Desperto-me. Vejo, cuidadosamente, tudo que está ao meu redor. Saio para caçar a procura de comida. Divido-a com meus companheiros primatas. Encontramos um lugar seco e quente para dormir. Rimos. [...] Porém, em algum momento, a sobrevivência exigiu o planejamento [...], o homem

²⁶ Vimos a descrição detalhada e a origem do *Match de Improvisação* na introdução desta dissertação, página 15.

²⁷ Vimos a descrição do espetáculo *Sobre Nós* criado pela UMA Companhia na introdução desta dissertação 16.

²⁸ Este breve panorama se constitui, *em parte*, de resumos de textos de Mariana de Lima e Muniz (2005; 2007), inspirações da dissertação de Vera Achaktin (2005) e Diogo Horta (2014).

primitivo precisou cultivar a capacidade de prever a armazenar comida para os tempos de escassez (MADSON, 2013, p. 27).²⁹

A improvisação das épocas primitivas, de preocupar-se com o momento presente, perdura até nossos dias atuais como manifestações artísticas, como nos expressa Chacra:

Todas as formas de arte tiveram uma de suas origens na improvisação. O canto, a dança e rituais primitivos assumiram formas dramáticas num jogo em que um dos polos é a *atualidade improvisada*. Os historiadores das manifestações dramáticas ocidentais nos ensinam que as representações dionisíacas, precursoras, comportavam, além da estrutura ritual, uma série de expressões mimo - dramáticas improvisadas (CHACRA, 2005, p.24, grifo nosso).

Com base na citação acima, pode-se dizer que a improvisação é como se fosse inerente às manifestações artísticas do homem, atuante em suas percepções sobre seu mundo circundante. Ela esteve presente desde as manifestações dionisíacas, desenvolvendo-se até o teatro atual.

Encontramos na *Commedia Dell Arte*³⁰ acentuada prática da improvisação como linguagem cênica. Segundo Achatkin (2005, p.16) ela teria elevado “a improvisação ao patamar de arte”. A *Commedia* era semi-improvisada por seus atores cômicos, que tinham em suas estruturas cênicas seus *cannovacios* (pequenos roteiros usados pelos atores para o espetáculo) e usavam da pantomima (mímica) em suas atuações. Com grande prestígio na Europa, essa prática artística teve seu declínio com a ascensão do texto dramático, no século XVIII. Após a *Commedia Dell Arte*, o teatro improvisado sucumbe-se às outras manifestações teatrais, sendo retomado no século XX. Abaixo, aponto um trecho de Muniz (2007), que, de maneira cronológica, explicita a prática da improvisação teatral até a criação do trabalho de Johnstone:

Após o século XVIII, a prática da improvisação cai no ostracismo sendo relegada aos jogos em sociedade, ao circo, ao cabaré e ao teatro de feira. No final do século XIX, encontramos duas referências fundamentais à retomada da improvisação como espetáculo na contemporaneidade: J.L. Moreno, com

²⁹ Tradução nossa: "Mucho antes de que existiera la planeación, había improvisación. Durante milênios, los seres humanos funcionaban de una manera natural, exclusivamente pensando al día, resolviendo problemas en el aquí y ahora. Me despierto. Veo cuidadosamente a mi alrededor. Me voy de cacería para conseguir comida. La comparto con mis compañeros primates. Encontramos un lugar seco y cálido para dormir. Nos reímos. [...] Sin embargo, em algún momento, La supervivencia exigió la planeación [...], el hombre primitivo requirió cultivar la capacidad de prever y almacenar comida para los tiempos de escasez".

³⁰ Manifestação teatral originada na Itália pelos artistas mambembes no século XVI.

a criação do *Teatro da Espontaneidade* e J. Copeau com seu projeto, jamais realizado, da *Nova Comédia Improvisada*. [...] podemos afirmar que ambas recuperam o papel do ator como criador de uma dramaturgia efêmera compartilhada e influenciada pelo público. Assim, o ator sairia de sua condição de intérprete de palavras alheias e enfrentaria o desafio, em cumplicidade com o público, da criação instantânea. Este caminho será aprofundado pelas vanguardas [...] e outros procedimentos, que pretenderam que o fazer artístico não experimentasse uma diferença temporal entre criação e fruição. Com o advento das experiências do *happening*, a improvisação diante de um público retoma um lugar entre as variedades de práticas teatrais na contemporaneidade. Entretanto, a procura de uma construção dramática improvisada da cena teatral, com a existência de um conflito e de uma possível unidade de ação, só adquire força nas experimentações de Keith Johnstone frente a seu grupo *The Machine* nos anos sessenta na Inglaterra. Esta prática se consistiu do desafio de criar histórias e encená-las diante de um público a partir de premissas técnicas e sem a presença de elementos verbais ou corporais pré- estabelecidos e acabou por desenvolver uma técnica de improvisação que é referência fundamental aos improvisadores de hoje. (MUNIZ, 2007, p. 461)

Como visto, a prática da improvisação como espetáculo é retomada por Jacob Levi Moreno³¹, com seu chamado Teatro da Espontaneidade. Na época de seu surgimento, em Viena, 1921, produziu uma revolução ao eliminar o dramaturgo e o texto teatral e convidar a plateia para criar com os atores o espetáculo, as ações, os conflitos e suas resoluções. A teoria de Moreno discorria sobre um novo teatro que representasse em cena os problemas, tanto do ator quanto do público, em uma prática teatral de atitudes espontâneas.

No Brasil, Augusto Boal, dramaturgo, diretor teatral e político brasileiro, desenvolveu sua poética do Teatro do Oprimido, com base em um conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, que buscava alternativas para suas montagens. Seu engajamento político na luta contra a ditadura militar fez com que seu grupo de trabalho começasse a questionar a tradicional forma do teatro. O trabalho desenvolvido por Boal busca transformar o espectador em elemento participativo da encenação teatral, objetivando dar-lhe voz num teatro de perspectiva social, que explicita as formas de dominação e exclusão de nossa sociedade (BOAL, 2005).

A improvisação como espetáculo que é praticada hoje, como visto em Muniz (2007), relaciona-se às propostas artísticas de vanguarda originadas na década de sessenta, as quais têm, na improvisação, sua maneira de expressão. Complementa essa informação o excerto de Thaís Hércules, professora, pesquisadora e improvisadora brasileira:

³¹ Jacob Levi Moreno, médico e dramaturgo romeno falecido em 1974, criou o Psicodrama. Ele buscou na representação dramática improvisada a “cura” para seus pacientes. Para Moreno, no teatro existiam possibilidades ilimitadas para a investigação da espontaneidade (MORENO, 2012).

no território do teatro era necessário rever as práticas que estavam ali sendo realizadas até o momento e a improvisação é um dos elementos reabilitados no século XX. [...] no teatro, o improviso também se associa a uma ampla mudança estética. (HÉRCULES, 2011, p. 21).

O teatro do improviso, separadamente e espontaneamente, foi, por assim dizer, reinventado em meados do século XX, por Viola Spolin (1906-1994) e Keith Johnstone (1931-), ambos hoje considerados os pais da improvisação moderna (ACHATKIN, 2005). Assim, a improvisação no século XX ganha ainda maior visibilidade com o surgimento de suas propostas. Tanto a metodologia de Spolin quanto o sistema de Johnstone influenciaram, ainda que de maneira indireta, a improvisação contemporânea.

Em relação a Viola Spolin, um conjunto considerável de trabalhos existe no Brasil [...]. Todavia, ao falar da metodologia criada por Keith Johnstone, paralelos entre as duas correntes serão naturalmente estabelecidos. O próprio Keith Johnstone declara que, tivesse ele tomado conhecimento das ideias da teatróloga norte-americana, seu trabalho talvez tivesse sido influenciado por suas ideias. Keith Johnstone, por outro lado, ainda é, infelizmente, quase inédito no Brasil. Alguns poucos artistas conhecem a sua obra e um número menor ainda aplica seus conceitos (ACHATKIN, 2005, p. 18).

Essa citação de Achaktin é datada de 2005 e, na atualidade, felizmente, a obra de Johnstone vem sendo, gradualmente, mais difundida no Brasil. De 2005 até o presente ano de 2015, já podemos ver mais trabalhos acadêmicos³² sobre sua proposta de improvisação (apesar de ainda serem poucos), bem como a criação de grupos que se dedicam à prática da Impro. Embora Keith Jonstone e Viola Spolin fossem contemporâneos, não tinham conhecimento e influência direta nos trabalhos um do outro (DUDECK, 2013). Apesar desta dissertação não abordar sobre a improvisação proposta por Spolin, é indiscutível sua importância histórica na pedagogia e na improvisação teatral.

Embasado nos pressupostos de Johnstone, o primeiro grupo que se tem registro da prática da Impro no Brasil é de São Paulo, o qual iniciou sua prática dedicando-se ao Teatro-Esporte, em 1996 (MUNIZ, 2007). A Cia do Quintal, grupo de São Paulo, inicia sua trajetória da Impro em 2002. Mais tarde, em 2004, a prática do Teatro-Esporte também é iniciada por um grupo de Curitiba, Companhia Curitibana de Comédia. Em 2005, funda-se o grupo de improvisação Teatro do Nada, do Rio de Janeiro. Em 2007, em Belo Horizonte, surge a Liga

³² Na introdução desta dissertação estão listados, em rodapé na página 21, os trabalhos acadêmicos nacionais acerca da Impro.

Profissional de Improvisação a atual UMA Companhia. Ainda em Minas, foi criado o grupo Imprópria, de Ouro Preto, hoje radicado na cidade de São Paulo.

Para além do Brasil, são vários os grupos de Impro³³ existentes: na Espanha, o ImproMadrid; a LPI-Argentina; no Chile, o Colectivo Mamut; na Colômbia, o grupo Acción Impro; a Inédit Théâtre, companhia francesa (HORTA, 2014).

Os grupos de Impro tanto realizam, comumente, espetáculos de formatos já existentes, como o *Match de Improvisação* ou o *Catch de Impro*³⁴, quanto criam seus próprios formatos de espetáculo esportivo – os competitivos –, ou daqueles que privilegiam a criação de histórias, nos chamados *long form*³⁵.

Johnstone, após fundar o The Theatre Machine na década de 1960 (hoje extinto), ainda em Londres, continuou desenvolvendo sua prática em Calgary, no Canadá, onde está radicado há mais de trinta anos. Lá, em meados dos anos 1970 fundou e dirigiu o Loose Moose Theatre Company até a década de 1990. Hoje continua desenvolvendo sua prática da Impro, ministrando cursos ou oficinas, lecionando ou dirigindo (MAIA; MUNIZ, 2014).

1.2 O Sistema Impro e sua pedagogia na sala de aula

*Se não cometermos erros, provavelmente não
chegaremos a fazer nada.*

Stephen Nachmanovitch

Keith Johnstone era professor de arte em escolas públicas na periferia de Londres e se questionava sobre a educação dada às crianças. Para ele, a educação era cerceadora da criatividade e da espontaneidade. Assim, houve o “primeiro passo para a criação do Sistema: o questionamento da educação. Como pode um processo que se pressupõe desenvolver o indivíduo, embotar e destruir a sua criatividade?” (ACHATKIN, 2005, p. 18).

³³ Não cabe a este trabalho pormenorizar sobre as práticas dos grupos de Impro. Diogo Horta (2014), em sua dissertação, realiza um aprofundado levantamento de todos os grupos e profissionais que trabalham com a Impro no Brasil e no mundo.

³⁴ Criado em 2000 pela Inédit Théâtre, companhia francesa, o formato de espetáculo esportivo *Catch de Impro* consiste na disputa entre vários jogadores, individualmente ou em duplas. Cada jogador tem seu personagem bem característico e um objetivo que deve guiá-lo nas improvisações. O espetáculo tem em média uma hora de duração e o vencedor é aquele que o público julgar ter ficado mais próximo de alcançar seu objetivo.

³⁵ Vimos a explicação dessa modalidade de Impro na página 35.

Johnstone considera a criatividade³⁶ e a imaginação como inerentes ao homem, e seu bloqueio deve-se ao medo do erro, do fracasso, ao medo de não dar as respostas “adequadas”. Johnstone outorga à educação este bloqueio: “Em uma educação normal, tudo está delineado para suprimir a espontaneidade, mas eu queria desenvolvê-la”³⁷ (JOHNSTONE, 2008, p. 03). O Sistema criado por ele para a prática da improvisação almeja devolver a espontaneidade ao ator, partindo da aceitação de suas próprias ideias.

A experiência de Johnstone como aluno não foi positiva; para ele, seu “embaçamento” criativo devia-se a sua educação. Entretanto, quando já adulto, foi um professor de arte quem despertou nele o interesse por refletir sobre a educação, espontaneidade e imaginação, levando-o anos depois ao início de sua pesquisa. Johnstone nos apresenta essa história na introdução de seu primeiro livro, *Impro* (1979), intitulada “Notas sobre mim mesmo”, na qual fala sobre a relação de aprendizado que teve com Antony Stirling, seu professor:

Tive a sorte de ter um brilhante professor de arte chamado Anthony Stirling, desse momento em diante, todo o meu trabalho derivou de seu exemplo. Não era tanto o que ele ensinava, *mas o que ele fazia*. Pela primeira vez em minha vida estava nas mãos de um grande professor. [...] Stirling acreditava que a arte estava na criança e *que não devia ser algo imposto por um adulto*³⁸ (JOHNSTONE, 2008, p. 6; 8, grifo nosso).

Johnstone, que encontrou em Anthony Stirling a derivação de seu trabalho sobre a prática da espontaneidade para o teatro, teve nele a inspiração para sua primeira experiência como professor na educação básica. Esse interesse *pelo como se faz, como se ensina*, inspirado por Stirling, destaca-se em seu Sistema Impro. Mais importante do que os jogos de Impro em si que ele viria a criar, é como e em que contexto eles são propostos e conduzidos pelo professor.

³⁶ O conceito de criatividade é amplamente abordado em diversas áreas do conhecimento, e sua discussão em relação à cognição e a como se aplica sua prática da cotidianidade está em eferescente debate, principalmente no campo da psicologia (KASTRUP, 2007). Importante, neste momento, acentuar que esta dissertação filia-se às ideias de criatividade e imaginação de Keith Johnstone, para a criação de sua prática da improvisação como espetáculo.

³⁷ Tradução nossa. “En una educación normal, todo está diseñado para suprimir la espontaneidad, pero yo quería desarrollarla”

³⁸ Tradução nossa. “Tuve na suerte de tener un brillante profesor de arte llamado Anthony Stirling, y de ahí en adelante, todo mi trabajo derivó de su ejemplo. No tanto no le enseñaba, sino lo que hacía. Por primera vez en mi vida estaba en manos de un gran profesor. [...] Stirling creía que el arte estaba ‘en’ el niño y que no debía ser algo impuesto por un adulto.”

Keith Johnstone “começa a investigar sobre a improvisação conjuntamente com seu trabalho de pedagogo em diversos colégios públicos da Inglaterra na década de cinquenta”³⁹ (MUNIZ, 2005, p. 263). Ele inicia a criação de seus exercícios e jogos objetivando o desbloqueio⁴⁰ da criatividade por intermédio do treinamento da espontaneidade e imaginação. Sua própria experiência escolar e suas observações sobre a educação quando se tornara professor fizeram-no desenvolver suas ideias de que uma má educação poderia reprimir a imaginação, a espontaneidade e embotar a criatividade do aluno, “formando adultos bloqueados criativamente e artistas que se contentam em plagiar os estilos estabelecidos e se sentem incapazes de criar”⁴¹ (MUNIZ, 2005, p. 264).

No final de década de 1950, Johnstone começa a trabalhar no Royal Court Theatre⁴² como dramaturgo. A política do Royal Court era oferecer um teatro cujos autores pudessem expressar-se livre e frequentemente. Todos os textos dos autores tinham um espaço de experimentação e eram improvisados com o objetivo de ver sua relevância na cena teatral. Mais tarde, seus diretores resolveram criar um espaço no Royal Court para ofertar cursos de dramaturgia a atores. Tal curso foi ministrado por Johnstone “e como naquele momento, ainda pouco entendesse a respeito de treinamento de ator, ele decidiu ensinar Habilidade Narrativa” (ACHATKIN, 2005, p. 46), como elucida o próprio Johnstone:

Decidi dar aulas de “Habilidades Narrativas”, com a esperança de estar mais avançado nesta área. Devido a minha aversão por discussões, insisti que tudo deveria ser atuado - tal como no Grupo de Escritores - e o trabalho ficou muito divertido. [...] Com falta de soluções, eu mesmo tinha que buscá-las. O que fiz foi me concentrar nas relações entre estranhos e nas formas de combinar a imaginação de duas pessoas de tal modo que pudessem somar em vez de subtrair. Desenvolvi o trabalho de status, os jogos de palavras e quase todo o trabalho descrito [...]”⁴³ (JOHNTONE, 2008, p. 14-15)

³⁹ Tradução nossa. " [...] empieza a investigar sobre la improvisación conjuntamente a su labor pedagogo en diversos colegios públicos de Inglaterra en la década cincuenta".

⁴⁰ Johnstone inicia a criação de seu método e filosofia de trabalho da improvisação, imbuído pelas questões educacionais que ele vivenciara, tanto em sua própria educação, quanto nas que observara como professor. Sua observação era de um fazer educacional que tolhia e embotava a criatividade da criança, seu desejo era o de criar um fazer teatral que resgatasse a criatividade do adulto bloqueado pela escola.

⁴¹ Tradução nossa. "[...] formando adultos bloqueados creativamente y artistas que se contentan en plagiar los estilos establecidos y se sienten incapaces de crear."

⁴² Royal Court Theatre é um estúdio de formação de atores, em Londres, existente desde a década de 1950.

⁴³ Tradução nossa. "[...] Decidí hacer clases de “Habilidades Narrativas”, con la esperanza de estar más avanzado en esta área. Debido a mi aversión por las discusiones, insistí en que todo debía ser actuado – tal como en el Grupo de Escritores – y el trabajo resulto muy divertido. [...] La falta de soluciones, tenía que buscarlas yo mismo. Lo que hice fue concentrarme en las relaciones entre extraños y en las formas de combinar la imaginación de dos personas de tal modo que se pudieron sumar en lugar de restar. Desarrollé las transacciones de status, los juegos de palabras y casi todo el trabajo descrito."

Sua experiência no Royal Court Theatre levou-o a criação do grupo The Theatre Machine, em 1967. Johnstone começou, então, a ensinar seu próprio estilo de improvisação, tendo por base a criação de histórias fantásticas, associações livres, respostas intuitivas e mais tardiamente o trabalho com máscaras. A técnica de improvisação criada por ele não tinha a finalidade de criação de espetáculo, e sim da abertura da criatividade no aluno. Processualmente e pelas ocasiões de apresentações dos jogos da pesquisa que vinha sendo realizada com o grupo, sua prática foi desenvolvendo-se em improvisação como espetáculo. Como nos diz o próprio Johnstone:

[...] queríamos fazer uma demonstración de algunos ejercicios que estábamos desarrollando [...]. No era muy fácil hacer un trabajo de alto nivel en público, pero estábamos fascinados con el entusiasmo de los espectadores. Escribí a seis escuelas londrinas ofreciendo aulas demostrativas gratuitas e logo recibimos muchos convites para atuar em distintas partes⁴⁴ (JOHNSTONE, 2008, p. 15-16).

Johnstone não tinha formação em Teatro, e toda sua prática e teoria de trabalho foram sendo construídas em ampla composição que mesclava: reflexões sobre sua própria infância e educação, observação, prática e pesquisa nos grupos que trabalhava, e suas realizações teatrais, culminando em sua primeira obra publicada em 1979. Mesmo não tendo formação em teatro, foi professor na Universidade de Calgary, no Canadá, por 20 anos, chegando a obter o título de professor emérito. Sua contratação na Universidade de Calgary ocorreu na década de 1970 devido ao sucesso que suas práticas vinham fazendo na Europa: "Ele havia sido um diretor, dramaturgo controverso e professor famoso na Royal Court Theater em Londres, de 1956 a 1966" (DUDECK, 2011, p. 155). Dudeck (2015) afirma ainda que "ele é um intelectual", embora ele não goste dessa definição. Completa dizendo "que muitos o acham um gênio"⁴⁵.

Para Johnstone, mais importante do que *o que é* ensinado, é *como se ensina*. Ao longo da criação de seu Sistema ele tece reflexões concernentes não somente à Impro em si, mas ao ofício de professor, inspirado pela postura de seu professor de Arte, Stirling.

⁴⁴ Tradução nossa. "[...] queríamos hacer una demostración de algunos ejercicios que estábamos desarrollando. [...]. No era muy fácil hacer un trabajo de alto nivel en público, pero estábamos fascinados con el entusiasmo de los espectadores. Escribí a seis escuelas londinenses ofreciendo clases demostrativas gratis y luego recibimos muchas invitaciones para actuar en distintas partes."

⁴⁵ O livro de Theresa Robbins Dudeck, *Keith Johnstone - A Critical Biography*, está sendo traduzido para o português por Patrícia de Borba (Pita Belli) e Carolina Vidal: *Keith Johnstone - Uma Biografia Crítica*, 2015 (no prelo). As citações que aparecem entre aspas no texto acima já pertencem ao material traduzido, mas ainda não publicado, por isso não traduzo as frases aqui para o inglês.

Sua filosofia da prática da Impro abarca ideias como: um professor que instrua seu aluno, o encoraje, e não um professor que mostre ao seu aluno o que deve ser feito; que respeite sua individualidade e estimule sua criatividade. A maneira de trabalho de Johnstone privilegia o processo, o como se aprende a fazer uma improvisação teatral, como ser criativo. Não focaliza o resultado, mas o desenvolvimento do aprendizado.

Ao iniciar a prática da Impro, Johnstone desenvolve uma conversa com os alunos colocando-se em status baixo diante deles e diz ao grupo que, se eles falharem, se as improvisações forem ruins, se errarem, devem culpar a ele. Pois, se os alunos fracassam é porque ele propôs um material equivocados, "e se lhes proponho o material adequado, alcançam êxito"⁴⁶ (JOHNSTONE, 2008, p. 17). Keith Johnstone aponta que essa estratégia pode aliviar os alunos, tirá-los da preocupação em acertar.

No processo de ensino-aprendizagem da Impro, os participantes são incitados por Johnstone a se interessarem pelo progresso do outro e a irem contra o pensamento de uma educação competitiva; ele exprime que, em um grupo, deve-se trabalhar para os demais. Essa premissa é de tamanha relevância para se praticar Impro, pois ao improvisar o foco do improvisador deve ser perceber, cuidar e instigar o outro em cena. "Um bom improvisador é uma pessoa desperta, que não é centrada em si mesma, movida pelo desejo de fazer algo útil e generoso e que atua sobre este impulso"⁴⁷ (MADSON, 2013, p. 20).

O que é improvisar? São inúmeras as respostas a essa pergunta. É ir aberto para o que poderá surgir, é não ter preparada previamente uma reação, mas sim permitir modificar-se frente a uma proposta. É ter uma atitude espontânea e livre. Em uma improvisação, não se pode conhecer seu destino nem preparar sua trajetória. Ao improvisar com o outro, estando aberto às propostas dele, elaboram-se propostas advindas da reação, como um reagir à descoberta do outro. Improvisar é deixar-se livre de seus próprios recursos para descobrir outros, novos, no calor da ação. É expressar-se artisticamente, improvisadamente e espontaneamente. Quem improvisa tem, por material primordial de trabalho, a si mesmo, sua expressividade corporal e verbal, sua memória intelectual e afetiva, sua biografia. Tem, por princípio, o trabalho em parceria e a confiança mútua. Por objetivo, a construção inédita e única de uma cena, em uma prática teatral em que a participação atuante do espectador é fundamental. Promover a experiência de improvisar ao aluno é um procedimento didático, com o qual pode-se desenvolver suas capacidades e seu crescimento (VÍO, 1996).

⁴⁶ Tradução nossa. "[...] y que si les proporciono el material adecuado, tendrán éxito"

⁴⁷ Tradução nossa. "Un buen improvisador es una persona despierta, no centrada en sí misma, movida por el deseo de hacer algo útil y generoso y que actúa sobre este impulso."

Um professor, ao iniciar sua prática teatral em sala de aula, tem uma metodologia de trabalho que lhe ampara em seus objetivos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. Percebo que a improvisação descrita por Johnstone apresenta aspectos e possibilidades pedagógicas comumente perseguidas no trabalho educacional, como: um fazer que favoreça a capacidade de abstração, o desenvolvimento da criatividade, o acordo grupal, o aprendizado dos diversos elementos específicos da cena teatral: dramaturgia, personagem, ação, diálogo, entre outros. Ainda, de uma maneira que pode ser divertida, lúdica e estimulante.

Ao se praticar a Impro, permitir-se à aceitação da primeira ideia que lhe surge é fundamental para a criação da improvisação, pois a improvisação desenvolvida por Johnstone tem por princípio a expressão espontânea de seu praticante para o desenvolvimento de uma improvisação teatral criativa. O aluno, ao aceitar sua própria ideia imaginada, perceberá que há algo nele para ser expresso. Dessa maneira, poderá construir a improvisação em parceria e aceitando, também, as ideias do outro.

A espontaneidade à qual Johnstone se refere é a de reagir às propostas recebidas de maneira sincera consigo mesmo, com o que lhe é de origem, sem tentar eleger a melhor ideia de resposta. No que tange à importância da imaginação e da espontaneidade ao praticar-se a Impro, Muniz esclarece que:

Ao começar o aprendizado de uma técnica de improvisação é fundamental soltar a imaginação e a espontaneidade do aluno. Estamos acostumados a recusar nossas primeiras ideias ou pensamentos por não considerá-los suficientemente originais ou apresentando novidades. Muitas vezes o que fazemos é censurá-los por serem muito “comuns”. (MUNIZ, 2004, p. 267-8).⁴⁸

Para a ação espontânea do aluno na prática teatral, é necessário que haja o trabalho de estimular a imaginação, ou, como colocado por Johnstone, desbloquear a imaginação para uma reação espontânea e criativa. Sobre isso, Keith Johnstone aponta que há um censor interno em nossa mente, como um observador, que muitas vezes nos impede de

⁴⁸ Tradução nossa. "Al empezar en el aprendizaje de una técnica de improvisación es fundamental abrir la imaginación y la espontaneidad del alumno. Estamos acostumbrados a desechar nuestras primeras ideas o pensamientos por no considerarlos suficientemente originales o novedosos. Muchas veces lo que hacemos es censurarlos por demasiado “comunes”.

sermos criativos. A imaginação é algo inerente à nossa mente, devemos “expulsar” esse censor para fluirmos criativamente:

Hoje penso que o ato de imaginar deveria ser algo que não requer nenhum esforço, tal como perceber. Para conhecer alguém meu cérebro deve realizar incríveis façanhas analíticas. [...] nariz tipo x 15, forma de caminhar, [...] não obstante não me experimento “fazendo” algo. O mesmo ocorre com a imaginação. Tanto a imaginação como a percepção não requer nenhum esforço, a menos que pensemos que se está cometendo um “erro”, coisa que nossa educação nos estimula a acreditar⁴⁹ [...] (JOHNSTONE, 2008, p.72).

Esse autobloqueio imaginativo deve-se ao nosso medo de não sermos originais, esquecendo-nos que o conceito de original está relacionado ao que nos é de origem, “o original é o mais individual de cada pessoa”⁵⁰ (ALONSO, 1999, p. 27). Dessa maneira, se deixarmos nossa imaginação livre, estaremos mais perto do que é realmente original, ou seja, o que é originado por nós mesmos. Johnstone, ao chegar à conclusão de que todos somos imaginativos, conclui que quando nos sentimos incapazes de criar é porque esses medos superpõem-se:

Muitos alunos bloqueiam sua imaginação porque temem não ser originais. Acreditam saber exatamente o que é a originalidade [...] O improvisador deve dar-se conta que quanto mais óbvio seja, mais original parecerá [...] mais óbvio seja o improvisador, mais autêntico parecerá. [...] Será muito mais criativo quando aprender a aceitar a primeira ideia⁵¹ (JOHNSTONE, 2008, p. 79 - 80 e 82).

Praticar a improvisação de Johnstone com crianças é focalizar a possibilidade criativa que essa prática pode proporcionar ao fazer teatral dos alunos na escola e o estímulo à sua imaginação. Especialmente, às possibilidades de ensino-aprendizagem que o Sistema Impro pode oferecer ao aprendizado do teatro. Somadas a isso, a abordagem em sala de aula de estimular aos alunos que sejam óbvios em suas ações teatrais na construção de cenas, que

⁴⁹ Tradução nossa. “Hoy pienso que el acto de imaginar debería ser algo que no requiere ningún esfuerzo, tal como percibir. Para conocer alguien mi cerebro debe realizar unas increíbles hazañas de análisis: [...] nariz tipo x15, forma característica de caminar, [...] sin embargo no me experimento “haciendo” algo. Lo mismo ocurre con la imaginación. Tanto la imaginación como la percepción no requiere ningún esfuerzo, a menos que pensemos que está cometiendo un “error”, cosa que nuestra educación nos estimula a creer.”

⁵⁰ Tradução nossa. “Lo original es lo más individual de cada persona.”

⁵¹ Tradução nossa. “Muchos alumnos bloquean su imaginación porque temen no ser originales. Creen saber exactamente lo que es la originalidad [...] El improvisador debe darse cuenta que mientras más obvio sea, más original parecerá. [...] más obvio sea el improvisador, más autêntico parecerá. [...] Será mucho más creativo cuando aprenda a aceptar la primera idea.”

procurem expressar a primeira ideia sem temer o erro, atitudes intrínsecas à prática da Impro, podem contribuir para a construção da confiança do aluno em expressar-se, possibilitando à criança o conhecimento criativo de si própria.

O Sistema Impro abarca, como elementos procedimentais de seu aprendizado, vários exercícios e jogos que trabalham os conceitos de: *escuta, associação livre, oferta, aceitação e bloqueio, jogo de status* e a *criação e quebra de rotinas*. Cada um desses conceitos, em inter-relações, propicia o treinamento do improvisador e a criação da improvisação teatral como espetáculo e estão a serviço

do processo criativo do indivíduo, a fim de desenvolver aspectos ligados a habilidades narrativas, à caracterização de personagens, à relação com o público e à estruturação de cenas, que estarão a serviço, por sua vez, da criação teatral improvisada (HORTA, 2014, p. 48-49).

Há, ainda, no aprendizado da Impro, procedimentos que objetivam reduzir o tempo entre a ação e a reação do aluno ao fazê-los, ou seja, jogos e exercícios que pedem respostas rápidas como regra. Desse modo, diante da necessidade de responder rapidamente, o aluno não terá tempo de racionalizar e "escolher" a "melhor" ideia. Sem se autocensurar, poderá ter o que imaginou, livre e espontaneamente, expressado. Esses exercícios são uma preparação para as respostas ágeis na improvisação e a capacidade de perceber diversos estímulos que possibilitem a dramaturgia improvisada, como exemplo: criar a partir de uma frase ouvida do público, de uma imagem vista, de uma ação de um parceiro em cena.

Ao contrário de aceitar a culpa pelo fracasso, peço aos alunos que tomem uma atitude e postura tal que lhes permita aprender o mais rápido possível. *Eu estou ensinando espontaneidade, e por tanto, digo-lhes que não controlem o futuro e que devem ter a cabeça vazia e simplesmente observar.* Quando chegar a vez de participar, devem sair e só fazer o lhes peço e ver o que ocorre. Esta decisão de não tratar de controlar o futuro é o que permite ser espontâneos (JOHNSTONE, 2008, p. 20, grifo nosso)⁵²

A preocupação com o tempo presente, a reação aos estímulos observados, nessa prática que busca a espontaneidade do aluno, se dá pela *escuta*, conceito essencial para o aprendizado da Impro. Na improvisação, o educando aprende que esse conceito é

⁵² Tradução nossa. "A cambio de aceptar la culpa por el fracaso, le pido a los alumnos que tomen una actitud y postura tal que les permita aprender lo más rápido posible. Yo estoy enseñando espontaneidad, y por lo tanto, les digo que no traten de controlar el futuro ni de "ganar"; y que deben tener es la cabeza vacía y simplemente observar. Cuando les llegue el turno de participar, deben salir adelante y tan solo hacer lo que les pida y ver qué ocurre. Esta decisión de no tratar de controlar el futuro es lo que les permite ser espontáneos".

fundamental, pois somente a partir da escuta é que se pode reagir. Em uma cena, escutar a proposta do outro é a essência para seu desenvolvimento. A *escuta* não se restringe ao aparelho auditivo e está presente em nossos demais sentidos, como a visão, tato, olfato: uma expressão ou uma feição vista, um toque do outro improvisador, um cheiro que pode adentrar a sala de trabalho e fazer-se constituinte da improvisação⁵³. Não respondemos a estímulos somente verbalmente, nosso corpo responde, expressando-se, comunicando nossa corporalidade⁵⁴. Todo o nosso corpo é passível de receber e responder a estímulos, desde que a *escuta* esteja atuante e se coloque como um processo ativo. Para a construção da cena improvisada, a qual não tem texto e personagens definidos e uma dramaturgia pronta, o improvisador precisa escutar para criar: escutar e perceber a si mesmo; escutar o companheiro de cena, o que ele expressa, o que ele demonstra sentir. A *escuta* atenta gera um "processo interno de significação que transforma a percepção do companheiro em estímulos [...], e provoca reações em si mesmo, fazendo avançar o conflito que se estabelece em cena"⁵⁵ (MUNIZ, 2004, p. 272-3).

É a partir da ação ativa de *escutar* que se pode desenvolver a improvisação, pois esta consiste em ouvir a si próprio, ao companheiro de cena e ao espectador nos momentos de interação e de propostas aos improvisadores. A falta de *escuta*, comumente, é a falha que mais compromete o desenvolvimento da cena, pois faz com que a história se perca em seu objetivo, enfraqueça suas ações e crie uma dramaturgia confusa.

Ao escutarmos, reagimos. Essa reação está relacionada à associação que fazemos com aquilo que é ouvido, percebido. Ao ouvir uma palavra, não é necessário fazer nenhum tipo de esforço para que surja outra que se relacione àquela ouvida. Esse fenômeno acontece normalmente em nossa mente. Por exemplo, ao ouvirmos a palavra *bola*, pode surgir à mente uma associação fonética, ou seja, pelo som, podendo, então, ser a palavra *cola*, ou *bota*. Ou ainda, ao ouvirmos *bola*, a mente pode realizar uma associação semântica, ou seja, que se refira ao significado da palavra ou a alguma característica dela: *redonda, futebol, murcha*, entre outras. Tal associação gerada por nossa mente tem a ver com nosso repertório pessoal e

⁵³ Como vimos na introdução, quando exponho sobre "jogar com a realidade", página 17.

⁵⁴ Esse termo será abordado no próximo item deste capítulo. Aproprio-me dele para observar e analisar as crianças realizando as aulas etnografadas. Em suma, a corporalidade pode ser definida como o modo de uma pessoa de ser e estar corporalmente: como caminha, se sorri e como sorri, como olha, como interage com o outro. Essa definição do termo aproxima-se à de Marina Marcondes Machado (2004, 2015).

⁵⁵ Tradução nossa. "[...] En la improvisación la escucha es global y engloba nuestros cinco sentidos, es necesario escuchar lo que se dice el compañero, lo que hace, lo que expresa, lo que siente, etc.[...] es un proceso activo [...] una escucha activa dirigida y transformadora de la acción o de la situación. [...] proceso interno de significación que transforma la percepción del compañero en estímulos que, a partir de una escucha activa, provoca reacciones en uno mismo que hacen avanzar el conflicto que se establece en escena".

com o direcionamento que a cena improvisada está delineando. A esse processo de *escuta* e reação, chamamos de *associação livre*.

Abaixo, exponho uma sequência de palavras empregadas por *associação livre*, como um exemplo do que é essa ação de expressar-se a partir da primeira ideia surgida, nesse processo de *escuta* e reação expresso por Johnstone. É possível observar que as associações ora são semânticas, ora são fonéticas.

Iniciei meu fluxo de palavras a partir da palavra *Sistema*: *Sistema, ema, emancipado, sapato, rato, nojento, excremento, coentro, entro, saiu, fico, figo, fruta, bruxa, feia, feira, freira, beira, ribeirinha, ribeirão, avião, Santos Dumont, monte, Everest, oeste, norte, sul, sujeira, pera, bela, ela, goela, moela, moer, carne moída, ida, Aida, ópera, operária, horário, hora, bola, toca, fofoca, oca, índio, indígena, gema, ovo, olho, piolho, caolho, moço, osso, poço, lodo, nojento, rebento, bento, Chico Bento, personagem, imagem, viagem, férias, lepra, pérola, ebola, doença, lenda, parlenda, par, dupla, casal, mingau, au au, cachorro...*

Como explicitado acima, a *associação livre* é a primeira reação imediata ao estímulo escutado, e, por sua vez, é uma *oferta*. Esta última, a *oferta*, é a proposta colocada em prática para a continuidade da cena. A *oferta* se apresenta como o primeiro fazer para a criação de uma improvisação. Uma vez recebida, a *oferta* torna-se a "mola" propulsora da cena. Ela pode ser uma palavra, um gesto, um movimento, um toque, um simples olhar. A *oferta* pode ser expressa ao outro de maneira *aberta*, ou seja, deixando possibilidades para que quem a receba defina-a melhor ou a reconfigure, dando outro sentido ao anteriormente expresso pelo improvisador ofertante. Ou pode ser mais diretiva e *fechada*, uma oferta precisa e que não dá margem a outras possibilidades de recepção (GALVÁN, 2013).

Oferta e ideia podem ser tomadas, aparentemente, como a mesma coisa na improvisação. Entretanto, a *oferta* configura-se como a ideia que foi colocada em prática. Ela deve promover uma alteração ou avanço na dramaturgia da improvisação, mas também provocar alterações nos improvisadores que a fazem. Em seu livro *Impro*, Johnstone expõe que *oferta* é tudo aquilo que é expresso pelo improvisador, e, à recepção dessa *oferta*, chamamos de *aceitação* ou *bloqueio*:

Há pessoas que preferem dizer “Sim” e outras “Não”. As que dizem “Sim” são recompensadas pelas aventuras que vivem e as que dizem “Não”, pela segurança que obtêm. São muito mais as pessoas que dizem “Não” que as que dizem “Sim”, mas em ambos os tipos de pessoas é possível ensiná-las a comportar-se como o outro. [...] O lema dos improvisadores assustados é

“quando tiver dúvida, diga ‘NÃO’”. Na vida usamos isto para bloquear a ação. Logo vamos ao teatro e, em todas as circunstâncias em que diríamos “Não”, queremos ver os atores dizendo “Sim”. Então a ação que suprimiríamos se ocorresse na vida real começa a desenvolver-se na encenação (JONHSTONE, 2008, p.84 e 86).⁵⁶

Se na Impro é essencial a aceitação da primeira ideia, a aceitação da oferta precisa acontecer. O fato de dizer “sim”, de aceitar a proposta do outro, não implica que não haverá o conflito dramático⁵⁷ que moverá a cena. O conflito acontecerá pelo antagonismo de forças, dentre outras coisas, pelo *jogo de status* e pela *criação e quebra de rotinas* (conceitos que veremos a seguir), e não pela negação da proposta do outro. O *bloqueio à oferta* só adiará algo que está para acontecer na improvisação, pois, então, terá de surgir outra *oferta* para que se continue a cena. Podemos frisar que dizer sim é o início do processo de aprendizado do Sistema. Sim à própria ideia, sim à ideia do outro. "A ACEITAÇÃO, que tem por paradigma a palavra SIM, erige-se quase como um dogma para a Impro. Em anátema, então, está a NEGAÇÃO, com o NÃO, expoente do negar e bloquear"⁵⁸ (GALVÁN, 2013, p.22-23, grifo do autor). O sim à sua própria ideia e à ideia do outro desencadeará as *associações*, que se configurarão em *ofertas*, que gerarão outras *escutas* e *associações*, e assim sucessivamente.

Se ambos os improvisadores oferecem e aceitam propostas de maneira alternada e atentos um ao outro, a cena improvisada se desenvolve espontaneamente, com tranquilidade e *escuta*. Se, ao improvisar, o aluno aceitar qualquer *oferta* proposta pelo outro, por mais estranha que lhe pareça de imediato, estará fazendo algo "maravilhoso acerca da improvisação: de repente se está em contato com pessoas livres, cuja imaginação parece funcionar sem limites"⁵⁹ (JOHNSTONE, 2008, p.90 - 91).

Esse movimento entre os improvisadores do aceite das *ofertas*, ou seja, das propostas, irá construindo a improvisação e tecendo, pouco a pouco, a dramaturgia da cena. A cena improvisada precisa de nuances em seu desenvolvimento, transformações. Sua

⁵⁶ Tradução nossa. “Hay personas que prefieren decir “Si” y otras “No”. Las que dicen “Si” son recompensadas por las aventuras que viven, y las dicen “No”, por la seguridad que logran. Son muchas más las que dicen “No” que las que dicen “Si”, pero a ambos tipos de personas se les puede enseñar a comportarse como el otro. [...] El lema de los improvisadores asustados es “cuando dudes, di ‘NO’”. En la vida usamos esto para bloquear la acción. Luego vamos al teatro y, en todas las circunstancias en que diríamos “No”, queremos ver a los actores rendidos diciendo “Si”. Entonces la acción que suprimiríamos si sucediera en la vida real, comienza a desarrollarse en el escenario.”

⁵⁷ Em uma perspectiva de teatro aristotélico.

⁵⁸ Tradução nossa. “La aceptación, que tiene como paradigma la palabra SÍ, se erige casi como un dogma para la Impro. En anatema, entonces, está la NEGACIÓN, con el NO como máximo exponente del negar y bloquear.”

⁵⁹ Tradução nossa. “maravilhoso acerca de la improvisación: de pronto uno está en contacto con personas libres, cuya imaginación parece funcionar sin límites.”

dramaturgia prevê uma plataforma⁶⁰, ou seja, a apresentação dos dados iniciais e essenciais para o desenvolvimento da Impro, como: a atmosfera da cena, quem são os personagens, o que eles fazem e onde eles estão. Importante ressaltar que na plataforma não se apresenta nenhum conflito senão uma situação estável. A cena improvisada tem seu desenvolvimento com clímax e seu desfecho. Praticar a Impro possibilita ao aluno essa aprendizagem dos momentos e transformações de uma cena, o que é chamado no Sistema Impro de *construção e quebra de rotinas*.

Entende-se por *rotina* a aceitação de uma *oferta* e seu desenvolvimento até o momento que se faça necessária sua *quebra*, para, assim, a improvisação avançar em sua dramaturgia e, em seguida, começar outra construção de *rotina*, propor outra *quebra*, outra *rotina*, e assim sucessivamente. A prática desse fundamento dá ao aluno a consciência da necessidade de avanço em uma cena, de que é necessário ter atitudes proponentes e desenvolvê-las construindo a dramaturgia da cena. Uma *rotina* é construída, de seu aprofundamento surgirá outra *oferta*, que promoverá outra construção de *rotina*.

[...] permanecer na mera repetição da ação, sem lhe acrescentar nenhum elemento, a cena se tornará monótona. Lavar pratos sempre do mesmo jeito e no mesmo ritmo é chato de se ver, assim como é chato de se fazer. Keith Johnstone chama a atenção para a necessidade de se quebrar a rotina sem, no entanto, fugir do assunto. [...] A quebra de rotina traz qualidade à cena e quanto mais detalhes o ator puder trabalhar em cada uma das quebras, mais rica a cena se tornará. (ACHATKIN, 2005, p.71-72)

Além de auxiliar na construção dramaturgical da improvisação, esse conceito da *construção e quebra de rotinas* pode permitir ao aluno a liberação de pensar no que terá que fazer. Ele deve focar e ocupar-se da construção da *rotina* naquele momento e em seu aprofundamento. Uma vez que o aluno está envolvido e com sua atenção e observação voltadas para a atividade, no momento presente, as propostas para a *quebra* surgirão dela mesma. Procedendo assim, poderá encontrar soluções para continuar e finalizar a cena. O trabalho da criação e rompimentos de *rotinas* contribui para a manutenção do interesse da cena, como vimos na citação acima. Interesse tanto do improvisador que a cria, quanto do público que a assiste.

O conceito seguinte para a construção cênica improvisada é o de *status*, que se constitui a partir da inter-relação inerente entre as pessoas, os objetos ou o espaço. O status

⁶⁰ Conceito de Viola Spolin adotado por Mariana de Lima e Muniz em suas aulas de improvisação.

não é algo fixo: variamo-lo de acordo com a conjuntura e com nossas necessidades. Para evidenciar o jogo de status, Johnstone usa a metáfora de uma gangorra, como nos apresenta Achatkin:

A escolha da gangorra como objeto imagético para elucidar o conceito de *status* alto e baixo é bastante pertinente e traz no próprio objeto escolhido a explicação do conceito: se alguém subiu é porque alguém desceu. O *princípio da gangorra* chama a nossa atenção para as relações de poder, contidas em todos os níveis de relacionamento humano. A gangorra é algo que pressupõe movimento. Portanto, o *status*, na concepção descrita por Keith Johnstone, é algo móvel. Ele não diz respeito à condição social de alguém, como normalmente entendemos e usamos o termo. O *status*, para Keith Johnstone, diz respeito ao poder que alguém tem num determinado momento. Dessa forma, uma personagem pode ganhar poder, pode perder poder, pode lutar por poder (ACHAKTIN, 2005, p. 69, grifo da autora).

Johnstone, em seu Sistema Impro, destaca essa forma relacional que tecemos cotidianamente em nossa vida ordinária e a translada para a Impro, a fim de nos atentar para as possíveis relações na cena teatral.

Em uma história, os personagens apresentam variações em seus *status*, ora estando elevados, ora submetendo-se a outros personagens. A gangorra deve movimentar-se. Na prática da Impro, realizar o jogo de *status* exige do aluno atenção sobre si e sobre os outros, pois pequenos gestos, atitudes ou movimentações no espaço podem fazer com que a gangorra se movimente, exigindo que sua atuação redefina-se a partir do novo estímulo proposto. A experimentação do *status* pelos alunos trabalha a expressão corporal e a consciência dessa expressão, como bem nos aponta Johnstone ao expor que as modificações do *status* trazem, diretamente, modificações nas maneiras de estar dos corpos em relação:

Se falo com a cabeça quieta, farei muitas outras coisas de status alto quase que automaticamente. Falarei com frases completas, mantereí o contato visual. Vou me mover com maior suavidade e ocuparei mais “espaço”. Se enquanto falo mantenho a ponta dos pés para dentro, é muito importante, é muito provável que cada uma de minhas frases comece com um indeciso e curto “é”, meus dentes irão cobrir meu lábio inferior ao sorrir, me faltará um pouco de ar, etc. (JOHNSTONE, 2008, p. 34)⁶¹

⁶¹ Tradução nossa. "Si hablo con la cabeza quieta, haré muchas otras cosas de status alto casi automáticamente. Hablaré con frases completas, mantendré el contacto visual. Me moveré con mayor suavidad y ocuparé más “espaço”. Si mientras hablo mantengo la punta de los pies hacia dentro, es muy probable que cada una de mis frases comience con un indeciso y corto “eh”, mis dientes cubran mi lábio inferior al sonreír, me falte un poco de aire, etc."

Nota-se, então, que o *status* está intrínseco ao nosso posicionamento e comportamento cênicos. Um personagem de *status* alto, provavelmente, terá seus movimentos mais diretivos, sua voz firme, e sua oralidade será menos prolixa que a de um personagem que naquele momento da cena apresenta *status* baixo. Em *Impro* de Johnstone (1979), há relatos de seus alunos a respeito dessa prática, dentre os quais destaco este: “Descubro que, quando diminuo a velocidade de meus movimentos, subo de *status*.”⁶² (JOHNSTONE, 2008, p. 36, grifo nosso).

O trabalho com *status* ainda possibilita ao aluno a consciência do espaço. Um personagem de *status* baixo não ocupará a mesma área espacial de alguém de *status* alto. A imersão no território é diferente ao se representar *status* distintos.

Todo o trabalho com *status* apresentado pelo Sistema Impro no processo de ensino-aprendizagem do Teatro na escola pode possibilitar ao discente a descoberta de novas maneiras de expressar-se. Evidencia a ele que a posição de *status* expõe características dos personagens e acrescenta dados dramaturgicos à história. Amplia suas possibilidades de comunicar-se na cena: possibilita a percepção de que não é somente pela fala, ou seja, pela expressão oral, que se pode relacionar-se com o outro, mas que a maneira como olha, como se coloca no espaço, sua postura e simples gestos corporais, o tamanho e amplitude de movimentos que realiza, são passíveis de comunicação e transmitem, ao colega na improvisação e ao espectador, informações relevantes para o desenvolvimento da cena. Trabalhar com *status* ainda é fonte de pesquisa na "criação de personagens, facilitando a criação da movimentação no espaço da cena e [...] dando-lhes qualidades diferentes de acordo com a posição que a personagem ocupa naquela determinada cena ou trecho de cena" (ACHATKIN, 2005, p. 71-72).

Para além dos conceitos descritos que integram a prática de ensino-aprendizagem da improvisação do Sistema Impro de Keith Johnstone, acrescento outro elemento à prática: os *motores*. Os motores são como ferramentas que auxiliam o improvisador a organizar, didaticamente, possibilidades de *ofertas* na improvisação. No entanto, a prática dos *motores* não é originada em Johnstone. Tive acesso a esse procedimento pedagógico em minha formação inicial de Impro, nos treinamentos⁶³ ministrados por Mariana de Lima e Muniz, que experienciou os motores em sua prática improvisacional quando residia na Espanha:

⁶² Tradução nossa. “Descubro que cuando disminuyo la velocidad de mis movimientos, subo de status.”

⁶³ Na época do treinamento de Impro para o espetáculo Match de Improvisação.

Pode haver tantos motores quanto sejam inventados e praticados por cada grupo de improvisação. Na *Liga de Improvisación Madrileña* costumamos trabalhar 8 ou 9 motores que foram introduzidos por Santiago Sánchez⁶⁴ e trabalhados pela LIM. São eles: o motor espaço; o motor estado de ânimo; o motor tipo; motor ritmo; o motor texto; motor gesto; motor ação, o motor imagem e o motor sensação⁶⁵ (MUNIZ, 2005, p. 286).

Apropriei-me dos *motores* em meu repertório de aulas por considerar sua prática bastante didática na composição da improvisação e por perceber que podem auxiliar o aluno em sua expressão improvisada. Os *motores* podem ser o ponto de partida para as improvisações e serem elementos fundamentais para a alteração de *rotina* na cena. Os tipos de *motores* são variáveis ao trabalho de cada grupo que pratica a Impro. Abaixo seguem os *motores* que integram meu repertório docente do teatro com crianças:

- a) Motor sentimento - expressar corporalmente: tristeza, felicidade, cansaço, irritação, preguiça, ódio etc.;
- b) Motor tipo ou "personagem" - fazer cara e corpo de bruxa, baleia, médico, policial, mãe etc.;
- c) Motor ação - uma movimentação corporal como *oferta*: jogar bola, tomar um chá, espreguiçar-se, consertar algo, pular etc.;
- d) Motor sensação - expressar corporalmente: frio, calor, sono, dor etc.;
- e) Motor espaço ou lugar- interagir com um espaço imaginário, fazer os elementos desse espaço e/ou expressar sua reação por estar nesse espaço ou lugar. Ex.: qual a sua reação se você estiver em um parque de diversões? Ou em um elevador estragado? Como demonstrar que você está em uma cozinha? Você pode fazer a ação de alguém cozinhando, lavando a louça, comendo.

Esses foram alguns exemplos, pois a prática em sala de aula é que dita e gera a necessidade de criação de outros *motores*. Os descritos acima podem ser motes para o início de improvisações, bem como surgirem no processo dela, como uma *associação livre* em resposta a um estímulo. No processo inicial da prática da Impro é essencial realizar exercícios

⁶⁴ Santiago Sánchez é ator, diretor teatral e improvisador espanhol.

⁶⁵ Tradução nossa. "Puede haber tantos motores cuanto sean inventados y practicados por cada liga de improvisación. En la *Liga de Improvisación Madrileña* solemos trabajar con 8 o 9 motores que fueron introducidos por Santiago Sánchez y trabajados por la LIM. Son ellos: el motor espacio; el motor estado de ánimo; el motor tipo; el motor ritmo; el motor texto; el motor gesto; el motor acción, el motor imagen y el motor sensación"

que estimulem o fazer dos *motores*, pois o objetivo é que nas improvisações eles surjam espontaneamente, e não previamente pensados. Que se incorporem às possibilidades criativas dos alunos.

Para a prática do Sistema Impro, faz-se necessário que o ensino-aprendizagem dos conceitos básicos seja trabalhado de maneira didática e processual. Experienciar o Sistema Impro prevê a construção de um ambiente de confiança e divertimento, para poder-se, assim, começar a improvisar. É essencial a criação de um ambiente de trabalho que seja solidário e não julgador das ações e ideias do aluno em processo de aprendizado da Impro, para que este se sinta seguro em expor-se, sem receios de retaliações dos colegas ou do professor. Sobretudo, é importante que haja a discussão de que o erro é parte integrante do processo de aprendizagem e que não há problema algum em errar.

Esse Sistema de aprendizado da improvisação permite ao professor a liberdade criativa de angariar práticas que dialoguem com os propósitos de Johnstone: um teatro que trabalhe com a espontaneidade e a imaginação para um mente criativa.

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

Finalizo citando uma frase de Johnstone que, além de poder conduzir você, leitor, a estabelecer relações com os próximos itens deste capítulo – modos de pesquisar *junto* aos meus alunos, ao tecer relações de *ver* e *perceber* a criança por ela mesma praticando a Impro –, explicita um dos porquês de me filiar a essa prática do ensinar Teatro: "Quando ministrava *aulas a crianças* pequenas, treinei-me para *dividir meus contatos visuais com todo o grupo*. Percebo que isso é essencial para estabelecer uma relação 'justa' com elas" (JOHNSTONE, 2008, p. 18, grifo nosso). Encontro no Sistema Impro um modo de fazer Teatro e Educação que vai ao encontro de minha biografia e atuação docente: prezar pelas relações, pela expressão espontânea e pelo olhar em generosidade.

1.3 Para entender a etnografia desta pesquisa

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.

Paulo Freire

Minha investigação etnográfica realizou-se com discentes do 4º e 5º anos do Colégio Promove Pampulha, um colégio particular na cidade de Belo Horizonte, na disciplina Teatro inserida na grade curricular da escola para essas turmas. Como já exposto no texto introdutório da dissertação, trabalhei junto a 17 crianças na turma do 4º ano e 31 crianças na turma de 5º ano.

Minha prática profissional nessa escola iniciou-se em fevereiro de 2014 e, como docente recém-chegada em um novo ambiente de trabalho, passei por uma fase de adaptação: aos colegas, à ambientação em novo espaço físico, à rotina da escola, ao diálogo com sua proposta pedagógica e ao entrosamento com os alunos. Houve também a adaptação da comunidade escolar e dos alunos à minha presença e à disciplina que eu começaria a lecionar: Teatro. Antes de minha entrada no Promove Pampulha, não havia essa disciplina na escola. Era um contexto de novidades para ambos os lados. Além dessa questão de minha adaptação a uma nova instituição de ensino, de certa forma já experienciada por mim em outras práticas docentes, havia a novidade e as dificuldades da pesquisadora iniciante: a ansiedade de que a prática da Impro "desse certo" na sala de aula com as crianças, que lhes ensinasse a linguagem teatral.

O processo inicial das aulas revelou algumas adversidades naturais do exercício do professor em sala de aula, e outras relacionadas à novidade dessa disciplina na escola: apresentar o Teatro como área do conhecimento como as demais disciplinas e sua relação com as matérias já tradicionais na escola; questões práticas do cotidiano escolar (como carga horária das aulas); busca pelo espaço físico mais adequado para a nova disciplina, etc.

Nesse contexto teve início meu aprendizado de pesquisa etnográfica em Artes, algo que instaurou minha prática da observação, compreensão, percepção e análise das aulas de Teatro lecionadas por mim às crianças de 9 a 11 anos de idade. Essa metodologia de

pesquisa originada na área da Antropologia e que vem sendo, amplamente, transladada para outras áreas do conhecimento caracteriza-se como um método de inserção na vida cotidiana do outro que queremos compreender: etnografar é uma maneira de aproximação da realidade daquele que nos propomos a entender e estudar. Upiá Uriarte, antropóloga e professora da Universidade Federal de Alagoas, elucida que esse método “surgiu de forma não planejada, que não foi o resultado de uma crítica teórica, mas de um descobrimento fortuito da importância de conviver e ouvir aqueles que pretendemos entender” (URIARTE, 2012, p.4). Portanto, fui (e ainda estou) aprendendo, processualmente, a estar com e a ouvir meus alunos, de modo a atentar-me para a maneira deles de pensar e de relacionar-se com seu entorno, e, de maneira mais específica, a forma de praticarem e aprenderem a Impro.

Clifford Geertz, renomado antropólogo estadunidense (1926-2006), evidenciou que etnografar “não é estudar *as* aldeias, mas estudar *nas* aldeias” (1973, p.16, grifo do autor). Sua afirmação possibilitou refletir que meu olhar de professora não poderia mais ser o de quem vê de fora e analisa, mas um olhar de pesquisadora-docente que procura estar “dentro” e inserida no campo pesquisado. Eu, pesquisadora, que observou e conviveu com o “objeto” estudado: o Sistema Impro e o aprendizado teatral dos meus alunos em sala de aula. A partir dessa reflexão, a pesquisa realizada filia-se à ideia de pessoas e suas singularidades, não de sujeitos vistos de maneira generalizada. Mais especificamente, de crianças (quais, quantas, como se comportam) fazendo teatro com a prática do Sistema Impro: “É nisso que consiste o cerne do método etnográfico: em trabalhar com pessoas, [...] ver pessoas, não indivíduos, pessoas com nomes, com posições, detentores de palavra, de saber” (URIARTE, 2012, p.5-6).

Como início do processo em sala de aula, meu primeiro desafio como artista-professora-pesquisadora foi o de criar 10 planos de aulas, em uma sequência didática de possíveis práticas com meus alunos, a partir da minha leitura sobre o Sistema Impro, entremeados tanto pela minha experiência docente, quanto por jogos e exercícios nunca antes abordados por mim. A criação dos 10 planos de aula deveria me desestabilizar, colocar-me em reflexão acerca do que eu já vinha praticando em sala de aula desde a graduação em Licenciatura em Teatro, e o que eu poderia experimentar de novo. Isso influiria em uma reflexão de minha própria prática diante do acúmulo das vivências da artista-docente, fazendo-me perceber que a improvisação delineada por Johnstone já estava sendo relida pela minha poética em construção do fazer-me e ser professora de Teatro.

Para começar a pesquisa etnográfica das aulas e a construção de minha própria poética, iniciei a confecção do Diário de Pesquisa: "instrumento para trabalhar as implicações do professor, do pesquisador" (BARBOSA; HESS, 2010, p. 78).

A ação de estar junto do objeto a ser pesquisado demanda do pesquisador a habilidade de escrever uma descrição densa⁶⁶ e detalhada de tudo o que observou, percebeu, compreendeu, questionou. Minhas descrições dedicavam-se a relatar como as crianças estavam, como se comportavam em cada aula e em cada exercício ou jogo de Impro praticado, suas feições, reações e dizeres. O que diziam suas corporalidades⁶⁷? Quais leituras suas ações me possibilitavam fazer? Como e quando elas estavam aprendendo a Impro? Minhas descrições foram permeadas por muitas perguntas. O processo etnográfico é intrínseco à atitude de manter um diário e nele anotar, de maneira densa, a descrição de tudo o que é vivido em pesquisa.

A escrita diária, detalhada e atenta descreve, narra e comenta toda a experiência do pesquisador (GEERTZ, 1973): no caso desta dissertação, os alunos, o ambiente, a prática, eu, a escola, a Impro. Desse modo aproximei-me ao campo da sociologia e da antropologia para a pesquisa etnográfica em teatro, e à ideia de que "etnografar se aprende etnografando", como diz a profa. Marina Machado.

Nesse ínterim, a etnografia do Sistema Impro com crianças foi, ao logo do processo, tornando-me uma pesquisadora *implicada* na investigação. Esta ideia de *implicar-se* em pesquisa advém de René Barbier (2007). Implicar-se é estar comprometido e imerso no que se realiza, é um pesquisador engajado, que "aprende durante a pesquisa. Ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença" (BARBIER, 2007, p. 61). Essa postura diante da pesquisa é um dos pressupostos do que ele conceitua de *pesquisa-ação*, que, em súpula, é o pesquisador que está inserido em seu campo de pesquisa, ele está com o seu objeto:

⁶⁶ Conceito cunhado por Geertz (1973).

⁶⁷ Quando digo "perceber a criança por sua corporalidade" quero dizer: perceber a criança pela sua maneira de agir, se corre ou se pula, como realiza um jogo, se com entusiasmo ou com tédio, suas feições, sua fala. O que o seu corpo me diz enquanto pratica nossas aulas de teatro? Como leio e percebo meu aluno pelo seu corpo em relação com o espaço de trabalho e com os demais colegas? Esquiva-se? Sorri? O que diz? Como diz? Fica encostado na parede? O seu corpo como linguagem, como expressão. A criança, ao movimentar-se, tem em sua corporalidade sua forma de expressar-se e relacionar-se com outro. Observar a corporalidade de meus alunos disse-me de sua biografia e de seu envolvimento e aprendizado em nossas aulas. Perceber a corporalidade do outro vai ao encontro da observação etnográfica, da descrição detalhada dos diários de pesquisa e da perspectiva sociológica de ver e ouvir a criança, ou melhor, cada criança. Nesta pesquisa, procurei perceber e analisar cada aluno praticando a Impro por sua corporalidade. Aproprio-me do termo corporalidade, a partir da leitura de Machado (2010), que o interpreta da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999).

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. [...] Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. [...] O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração de sua prática. [...] O pesquisador descobre que na pesquisa-ação [...] não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros (BARBIER, 2007, p.14, grifo do autor).

Cativada pela perspectiva de estar *com* e não *sobre* o objeto ou o sujeito estudado, como evidenciam as práticas da etnografia e da pesquisa-ação, aproprio-me, então, da ideia de trabalhar o teatro *com*⁶⁸ as crianças e não *para* as crianças. Por conseguinte, encontro um título para a dissertação que se aproxima do teatro ao qual tenho praticado, me filiado e investigado: o teatro que promove o encontro, a professora *com* os alunos *fazendo* teatro.

Por uma escolha de recorte metodológico de modo que propiciasse maior aprofundamento no momento da análise da prática descrita, narrada e comentada no diário, o processo etnográfico do fazer teatro com as crianças foi focalizado na sequência didática das 10 aulas (com duração de 50 minutos cada). Por serem duas turmas participantes da investigação, as 10 aulas tornaram-se 20. Entretanto, dos 20 relatos densos descritos em meu diário de pesquisa, que evidenciaram as práticas e experiências do Sistema Impro comigo e com os alunos, foram recortados 10 para serem partilhados, interpretados e analisados, mesclando, entre eles, momentos com o 4º e com o 5º ano.

Como esperado, a maneira de trabalhar o Sistema Impro em cada turma foi distinta. Eram contextos diferentes, não só pelo número de alunos, mas pelo perfil das crianças, somado às necessidades e vontades de cada turma de alunos (inclusive o importante detalhe de se as crianças vinham para as aulas de Teatro após o recreio ou a aula de Educação Física). Múltiplos fatores tornaram a experiência⁶⁹ em cada turma extramente peculiar, como exemplos: um jogo de Impro ser adorado por uma e desgostado por outra; propostas de jogos e exercícios serem abordados por mim em uma turma e não na outra; respostas e recepções distintas ao mesmo jogo.

Essas e outras observações, amplamente abordadas no capítulo 2, foram traçando trajetórias processuais diferentes entre os alunos do 4º e do 5º ano, embora o objetivo central de ensinar o Teatro pelo Sistema Impro fosse comum.

⁶⁸ A reflexão de fazer teatro *com* as crianças e não *para* elas, partiu da leitura do artigo: “Teatro e Infância, em busca da poética do devir”, de Sidmar Silveira Gomes (2014).

⁶⁹ Veremos a análise de toda a experiência em sala de aula com o Sistema Impro no capítulo 2 da dissertação.

A descoberta do Diário de Pesquisa foi para mim o propulsor de reflexão e aprofundamento do conhecimento da prática docente, como: maior percepção de todo o acontecimento de lecionar (ambiente, alunos, contexto, problemas disciplinares e didáticos, conteúdo, etc.); a educação e o teatro aos quais me vinculo, acredito e exerço; a percepção dos dizeres dos alunos pelas suas ações, feições e engajamento nas atividades. Tais questões foram levantadas e refletidas pela escrita no Diário. Por percebê-lo como parte importante no processo de ensino-aprendizagem, fiquei instigada em propor aos alunos que eles também mantivessem um Diário de Bordo⁷⁰ das nossas aulas de Teatro. Meu objetivo inicial era: tentar estimular nos alunos uma pequena reflexão sobre cada aula vivenciada, de modo que eu tivesse um registro escrito (ou desenhado, pois em muitas páginas as crianças se expressaram por desenhos) do aprendizado da improvisação, pela perspectiva dos próprios alunos.

O diário confeccionado pelas crianças trouxe-me a expectativa sobre as percepções advindas delas mesmas sobre as aulas, em uma tentativa de dar voz e ouvir suas ideias de uma maneira mais espontânea possível, criativa e informal⁷¹. A cada aula foi sorteado o aluno que faria o registro daquela aula no diário (dentre os que demonstravam desejo de fazê-lo). A estratégia descoberta de promover também às crianças a confecção dos diários foi ao encontro da perspectiva sociológica de *ver, ouvir* e saber da criança por ela mesma.

Como visto, o processo etnográfico desta pesquisa foi o de estar com o outro em seu contexto e tentar percebê-lo a partir dele mesmo, ou seja: eu, com as crianças em nossa sala de aula, as observava, percebia suas corporalidades e inter-relações e suas maneiras de apreender e praticar o Sistema Impro. Ao praticar a etnografia, percebi a necessidade de lançar certa atenção à infância e suas relações em pesquisa acadêmica. No processo de criação desta dissertação, tive iniciada a construção do meu conhecimento sobre a Sociologia da Infância, e acerco-me da temática com o propósito de perceber como a criança é vista e percebida em pesquisas, como ela é ouvida em ambientes em meio a adultos, como ela relaciona-se com seus pares. O objeto central desta pesquisa é o Sistema Impro, entretanto, investigamos o Sistema Impro experienciado com crianças. Portanto, elas são os sujeitos da

⁷⁰ A partir da leitura de Barbosa e Hess (2007), as nomenclaturas Diário de Bordo ou Diário de Pesquisa são sinônimos: ambas relatam e descrevem a experiência diária vivida. Por a palavra *pesquisa* remeter-me mais à ação que eu tinha no processo de investigação, optei por atribuir a nomenclatura Diário de Bordo (MACHADO, 2002) aos registros dos alunos.

⁷¹ Penso que se tivesse sido composto um formulário de perguntas da perspectiva do adulto, da professora, para os alunos responderem, eu iria de encontro e não dialogaria com a investigação traçada: saber do aluno por ouvi-lo e estar com ele na cotidianidade.

investigação e compreendê-las fez-se necessário, de modo a mostrar o ensinar teatro para e com a criança: ver, observar e estar com ela enquanto aprende esse fazer teatral.

Como foi ter meus alunos como os sujeitos desta investigação? Como o adulto-professor-pesquisador lida, percebe e interpreta as ações da criança? Quem são as crianças? Como se comportam? O que nos dizem? Essas perguntas levaram-me a iniciar meus estudos em Sociologia da Infância.

Os primeiros fundamentos da Sociologia da Infância surgiram⁷², principalmente, em oposição à ideia da criança como um ser frágil, com suas faculdades limitadas, e abolindo a ideia de a infância ser, simplesmente, o período de preparação para a vida adulta. Essa concepção de infância tira a criança da margem das pesquisas, pois se faz importante perceber a criança como um ser social: ela socializa e integra a sociedade, modificando-a, transformando-a, interagindo e alterando nossa cultura como objeto social em sua cotidianidade. Não devemos reduzi-la a instituições: à instituição familiar, à instituição escolar (SITORA, 2001).

Fiz o exercício de perceber meus alunos como seres sociais, compreender sua vida cotidiana: vão para a escola, brincam com um vizinho, fazem suas lições, interagem com outras crianças em momentos de recreação, têm momentos de ócio, preocupam-se com seu bicho de estimação, vão a eventos sociais – como aniversários de colegas de escola, consultas médicas, lazer, etc. É a criança em relação com o outro e como integrante participativo dessas instituições que apresenta o novo paradigma dos estudos da infância na sociologia: *dar voz* à criança, saber de seus desejos e opiniões a partir dela mesma, e não por intermédio dos pais ou educadores, nem tampouco por meio de lentes teóricas. Perceber quem é a criança, suas particularidades e singularidades. Desenvolvi, com a estratégia dos diários escritos e desenhados pelos meus alunos, uma atitude mais próxima à de *dar voz* às crianças, saber delas sobre a experiência da improvisação teatral e de nossas aulas.

A expressão *dar voz à criança* refere-se, na perspectiva sociológica contemporânea, ao ato de dar voz a quem, historicamente, não era ouvido. Etimologicamente, a palavra infância significa ausência de fala. *In*, em latim, significa *não*. *Fancia*, significa

⁷² A criança como foco de pesquisa ganhou espaço na sociologia a partir dos anos 1980, com trabalhos sendo realizados e escritos na França e na Inglaterra. A Sociologia da Infância no Brasil "tem suas origens no intenso e generoso trabalho de Manuel Sarmiento junto a pesquisadores brasileiros" (DELGADO, 2014, p. 17). Manuel Sarmiento é doutor em Educação da Criança, é docente do Departamento de Ciências Sociais da Educação Superior e diretor do Instituto de Educação, ambos da Universidade do Minho, em Portugal.

capacidade de fala. “No seu nascimento, a palavra ‘infância’ está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade” (KOHAN, 2007, p. 100).

Relacionar-me com a criança, em pesquisa etnográfica e na perspectiva da Sociologia da Infância, proporcionou-me a busca do protagonismo infantil em relações sociais. Faz parte da cultura da infância de meus alunos do Colégio Promove ter aulas de Teatro na escola. Faz parte da cultura da infância dos meus alunos a ação de falar, opinar, propor e construir, junto à professora, a experiência teatral realizada: o Sistema Impro. Relacionar-se com crianças, seja na relação professor e aluno ou pais e filhos, pela lente das Culturas da Infância, é enaltecer sua participação nas relações sociais e de criação de conhecimento: “Com Manuel Jacinto Sarmiento compreendemos que as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas” (REGO, 2014, p. 8).

A Cultura da Infância abarca a reprodução, interpretação ou espelhamento de comportamentos dos adultos. É um conjunto de atitudes que não se restringe somente ao contexto infantil, mas diz respeito às relações criança-criança, criança-adulto, adulto-criança, pois "crianças e adultos ocupam um mesmo espaço físico, apresentando-se em constante processo de compartilhamento e interação" (GOMES, 2009, p. 59). As crianças nos apresentam reinterpretações de experiências vividas em sua cotidianidade, mostram-se como ativas nas relações e nas reflexões sociais, construindo sua cultura e interferindo na cultura do outro, do adulto. Vemos eco no pensamento de Ângela Meyer Borba:

Estudos sociológicos no campo da infância realizados ao longo dos últimos 20 anos sustentam a noção da autonomia das culturas infantis, postulando que as crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo (BORBA, 2005, p.50)

A construção da cultura da infância desenvolve-se pelo processo ativo da criança de resignificar seu mundo circundante, que é também o mundo do adulto – esse é o contexto no qual ela está inserida. Por meio do processo de interação, a criança apropria-se das culturas do adulto, que transmitiu a ela valores, crenças e comportamentos que serão interpretados pela criança e transformados por sua perspectiva (GOMES, 2014).

A partir desse quadro, como o professor adulto trabalha com alunos crianças? E como trabalha o teatro com crianças? A composição dessas perguntas gerou um processo reflexivo sobre a prática docente.

Assim, procurei apresentar nesta pesquisa uma interseção entre a perspectiva sociológica de lidar e lecionar para a criança com os fundamentos do Sistema Impro: dar a voz e estimular o aluno a expressar-se. A experiência do Sistema Impro com crianças objetiva sua expressão espontânea no fazer teatral ao propor que as criações cênicas partam das crianças e não do direcionamento ou imposição do professor. A Sociologia da Infância ocupa-se em ouvir a criança e colocá-la no centro das questões escolares.

A Sociologia da Infância encontra na etnografia uma metodologia possível para colocar em prática seus preceitos de observar, escutar e lidar com a criança, ou seja, a compreensão sobre a infância deve se dar *com* a criança e não sobre a criança:

Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. [...] Segundo Prout e James⁷³, esse métodos permitem uma maior penetração no mundo da infância, conferindo participação e voz mais direta às crianças e contribuindo para revelar sua atividade social específica e *seus próprios pontos de vista* (BORDA; LOPES, 2014, p. 31, grifo nosso).

A etnografia desta pesquisa com crianças pôde promover em mim, adulta-pesquisadora, o exercício contínuo de tentar percebê-las em sua perspectiva: “a criança por ela mesma”, e não a partir do olhar teórico dos estágios estanques sobre o desenvolvimento infantil. A prática do Sistema Impro procurou estimular na criança a expressão de suas próprias ideias, e espero que elas tenham sido verdadeiramente ouvidas.

Finalizo com um pensamento de Sarmiento que, de maneira concisa e inspiradora, expõe minha escrita até aqui:

Relativamente às metodologias selecionadas para colher e interpretar as vozes das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa. Porém, para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é reflexo conjunto de seus próprios preconceitos e representações. [...] O que se encontra aqui em causa é, por isso, uma atitude investigativa [...] de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro, que constitui o objeto de

⁷³ Allan Prout é professor de Sociologia e Estudos da Infância na Inglaterra. Allison James escreveu em coautoria com Prout *O futuro da infância*, em 2005.

investigação. A “autonomia conceitual” supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância (SARMENTO *apud* MACHADO, 2010, p. 107).

A metodologia escolhida para se investigar o Sistema Impro com crianças, a etnografia e sua junção com a minha biografia, possibilitou-me uma maneira genuína de estar e ouvir meus alunos e de refletir sobre minha ação de ensinar a improvisação e suas possibilidades criativas para o teatro na escola.

1.4 As categorias de análise: minha poética própria a partir do Sistema Impro com as crianças

A experiência da investigação do Sistema Impro com as crianças permitiu-me desenvolver diversas reflexões acerca dessa prática e de sua relação no processo de ensino-aprendizagem do Teatro com as crianças. Mas como e de que maneira *ler*, compartilhar e analisar toda essa experiência?

O processo posterior às aulas dadas foi o da leitura e releitura atenta e detalhada dos diários, tanto o meu quanto o dos alunos, a fim de permitir que descobertas e vivências impressas em todo o material etnografado se salientassem. Diante dessa ação de debruçar-me sobre os registros das aulas, encontrei expoentes do trabalho de campo que se fizeram o foco e "fio condutor" das análises e interpretações da experiência prática do Sistema Impro com meus alunos. Esse momento da releitura dos registros resultou na criação de categorias⁷⁴ de análise. Por uma escolha didática, elas enumeram-se em quatro e intitulam-se: "cara-e-corpo", "criatividade", "criação em parceria" e "cenas improvisadas".

O desafio era criar categorias que se originassem das premissas da improvisação de Keith Johnstone em diálogo com as experiências advindas da sala de aula com as crianças, para que eu pudesse fazer a leitura, interpretação e análise da sequência didática das aulas etnografadas. As categorias explicitam os momentos de ensino e aprendizado do Teatro por intermédio do Sistema Impro, em que foram vivenciados pelos alunos processos de estímulo à criatividade, ao trabalho corporal pela definição "cara-e-corpo", à criação teatral em parceria e à experiência das cenas improvisadas. A categoria "criatividade" foi escolhida pelo fato de a

⁷⁴As categorias são as unidades de análise do material etnografado (MAGNANI, 2009). Embora este seja um trabalho aprendiz em etnografia, saber dessas unidades de análise permitiu-me definir quais as lentes que leram os registros da prática do trabalho de campo do Sistema Impro com as crianças.

proposta de ensino-aprendizagem da improvisação como espetáculo de Keith Johnstone ter a criatividade como a propulsora e a motivação de sua criação. Se hoje o Sistema Impro existe, deve-se ao fato de Johnstone ter querido criar uma prática que estimulasse a criatividade de seus alunos no fazer teatral.

"Cara-e-corpo" define-se como o aprendizado das crianças em "fazer-se de outros", trabalhar com suas possibilidades corporais para fazerem, nos seus corpos, objetos, personagens, expressar sentimentos ou sensações. O surgimento dessa expressão na vivência do Sistema com as crianças emergiu do processo de trabalhos corporais e da criação de corporalidades distintas às cotidianas dos alunos, que objetivaram estimular neles a percepção de elementos possíveis para a criação das cenas improvisadas.

É condição premente da Impro a aceitação da ideia proposta pelo outro (ou seja, a *oferta*), para que possa ser iniciada e construída uma história inventada por dois, três ou mais alunos. Essa expressão da "criação em parceria" define a maneira como eu instruí ou orientava meus alunos nessa criação teatral improvisada que parte da sequência de: propor uma ideia, receber a *oferta* do outro e propor uma outra ideia que dê sequência à dramaturgia da história inventada ou ao prosseguimento da cena improvisada. Somada a essa perspectiva estrutural da criação, está em pauta a reflexão de que criar junto com o outro pode ser instigante e curioso, uma vez que, em uma dramaturgia improvisada, por exemplo, o aluno lança uma ideia (uma *oferta*) e quem a recebe pode compreendê-la de uma forma distinta à imaginada por aquele que a ofertou. Essa modificação da ideia original faz parte do jogo de se criar uma cena teatral improvisada. A experiência com essa categoria ainda perpassou aspectos transversais das contribuições do Teatro como disciplina na escola, a saber: percepção do outro, escuta, aceitação de ideias distintas à sua, generosidade e alteridade.

"Cenas improvisadas": a categoria que propiciou a análise e reflexão da ação de se improvisar uma cena junto ao outro e diante do público. Criar essa categoria gerou as perguntas: em que momentos e de que maneira os alunos vivenciaram a prática de improvisar uma cena teatral? Como e o que eles improvisaram? Como os percebi realizando teatro do improviso?

Todas essas categorias se articulam almejando entretecer as questões motivadoras da pesquisa, que resultam nesta dissertação: o Sistema Impro e suas possibilidades no ensino do Teatro com crianças na escola e a ampliação dos conhecimentos dessa prática, para além do universo dos atores-improvisadores, mas para a pedagogia teatral e com crianças.

2 RELATO ETNOGRÁFICO DA EXPERIÊNCIA DO SISTEMA IMPRO COM AS CRIANÇAS: INTERPRETAÇÕES E ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE PESQUISA

Os fragmentos se ordenam, perfazendo um significado até mesmo inesperado.

José Guilherme Cantor Magnani

Compartilho aqui a experiência do trabalho de campo, as dificuldades, inspirações e aprendizados dessa investigação. As implicações e distanciamentos que a pesquisa-ação oportunizou-me. Apresento os registros e sua leitura interpretativa da prática etnográfica do Sistema Impro com as crianças da escola em que trabalho, alunos do 4º e 5º ano do colégio Promove. Essa experiência foi registrada nos diários de pesquisa (tanto o meu quanto o dos alunos) e na memória das sensações de aprendizado. Trabalho aqui com recortes e interpretações dos diários: o meu diário de pesquisa (diário de cada aula ministrada) e o diário das crianças das aulas experienciadas. Mapeei trechos que elucidam a prática em sala de aula a partir das categorias escolhidas para a análise dessa experiência: a cena improvisada, criatividade, cara-e-corpo e criação em parceria.

A prática do Sistema Impro com as crianças poderá ser percebida no presente capítulo pelos trechos e recortes que elucidam: quem são as crianças, quais os jogos que elas praticaram e como os praticaram e como estava o vigor físico e o envolvimento delas nas realizações dessa prática. Aqui estão colocados os recortes dos meus relatos diários sobre tudo o que as crianças e eu fazíamos, semanalmente, durante os 50 minutos daqueles encontros teatrais.

Apresento os registros materiais da prática e da experiência, o que me requereu o esforço da síntese e de saber o que relevar: a prática etnográfica que foi programada, organizada, planejada; e a experiência etnográfica vivida, imprevista, alterada e, às vezes, bagunçada.

Desafio-me a apresentar os registros imateriais⁷⁵ dessa prática, o que me requereu o esforço de aprofundar-me em minha poética própria e no aprendizado da capacidade de *ler* o outro para analisar a experiência vivida, sentida, apreendida, e a tentativa de mapear os

⁷⁵ Aproprio-me da ideia de registro material e imaterial de Tais Ferreira (2006), professora e pesquisadora em Teatro.

momentos de aprendizado. Os momentos de frustrações e *insights*, as angústias e dificuldades, as superações, a felicidade, o aprendizado (tanto meu, mas principalmente dos alunos) encontram nos diários – nas palavras e nos desenhos – uma tentativa de expressão que se materializa. Entretanto, esse registro material não consegue abarcar todos os momentos da experiência, que ficam no registro da memória, na recordação, no corpo.

A partir dos registros materializados por mim e pelas crianças (os textos e os desenhos), lanço um olhar reflexivo e analítico da experiência vivida pela tríade: eu - as crianças - o Sistema Impro. Neste capítulo, faço emergir e alinhavo as experiências vivenciadas pelas crianças com as unidades de análise (ou as categorias já descritas), com o objetivo de relatar e avaliar o aprendizado delas do fazer teatral. Desenvolvo uma análise qualitativa desse encontro entre o Sistema Impro e os alunos, analisando *onde* e *como* as crianças viveram a experiência de fazer uma cena improvisadamente, da criatividade, da criação em parceria e do cara-e-corpo.

A interpretação e a análise dos registros etnografados, sejam eles os materializados ou os imateriais, dialogam com minha experiência docente e as poéticas próprias de minha caminhada de professora-atriz-pesquisadora. Eu, investigadora, balizada por minhas referências teóricas e práticas, pude identificar em meus alunos a experiência dessas categorias, que, como nos clarifica José Guilherme Magnani (2009, p.138), se transformam "em chave e condição de inteligibilidade".

E como em uma colcha de retalhos, ou como num jogo de história compartilhada⁷⁶, os fragmentos vão se ordenando, tecendo significados e emergindo conhecimento da experiência de se praticar a Impro com crianças.

2.1 A disposição organizacional dos registros

O material etnográfico da pesquisa está disposto neste capítulo da seguinte forma: no subitem 2.2 apresento primeiro os registros relidos, refletidos e interpretados do meu próprio diário de pesquisa; e, em seguida, no subitem 2.3, apresento os registros dos diários dos alunos e minha busca pelo ponto de vista das crianças. Os recortes escolhidos do meu

⁷⁶ Jogo presente na metodologia da Impro de Keith Johnstone. Em resumo, define-se como uma criação coletiva de uma história. Esse jogo é descrito e analisado na página 92.

diário de pesquisa estão dispostos nas páginas a seguir diferenciando-se do restante do texto dissertativo. Os textos transladados do meu diário estão com diagramação específica: em itálico e com espaços que os distanciam do texto dissertativo. Nos trechos aqui apresentados do diário estão: os relatos das aulas, do ambiente, dos sentimentos perpassados na prática, a minha observação dos alunos e de suas corporalidades nas aulas, além de dúvidas e questionamentos surgidos na experiência. Sobre a prática dos jogos e exercícios em sala de aula, optei por descrevê-la da maneira que eu propunha e instruía às crianças, com o objetivo de elucidar ao leitor a realidade da sala de aula. Ou seja, os comandos dos jogos estão descritos aqui da maneira que foram falados aos alunos, permeados com exemplos cotidianos e linguagem de fácil entendimento para as crianças. Esse texto coloquial que transcreve todas as falas que direcionei aos alunos, permeadas por exemplos cotidianos e de maneira informal, destacam-se do restante dos relatos transcritos do diário com o símbolo abaixo que iniciará essas frases:



Permitir a leitura dos jogos e exercícios realizados na pesquisa de maneira fidedigna à experiência vivida, de maneira relevante neste texto, parece-me mais coerente com a proposta de descrever e apresentar a prática em sala de aula de maneira mais aprofundada e que segue a perspectiva de compartilhar, interpretar e analisar uma experiência teatral com crianças. Assim, espero proporcionar melhor compreensão da análise dessa experiência de ensino-aprendizagem do Sistema Impro com meus alunos. Todos os exercícios ou jogos de improvisação aqui descritos ou citados terão sua origem mapeada, ou ao menos a tentativa de fazê-lo, uma vez que a prática de jogos de teatro é sempre atravessada por inspirações e recriações de quem os realiza. Essas referências de suas origens estarão em nota de rodapé, a fim de permitir a leitura mais fluida dos relatos das aulas.

As falas pronunciadas pelas crianças aparecem ao longo das transcrições diagramadas em fontes e tamanhos distintos da dissertação. Para as falas ditas por muitas crianças e ao mesmo tempo (o que aconteceu em muitos momentos da prática, como será lido), há a diagramação que varia a forma, a fonte e o tamanho.

As poucas fotografias do processo feitas para meu diário ocorreram durante as aulas e da maneira mais discreta possível, na tentativa de não interferir e não alterar a ação dos alunos no momento da realização das atividades.⁷⁷ Foram realizadas por mim e, como

⁷⁷ Como era eu quem tirava as fotos durante as atividades, em muitas aulas meu envolvimento com a ação vivida em sala não me permitia "sair" para fotografar, ver de fora para fazer registros audiovisuais. A inserção de um

professora em pesquisa etnográfica, optei por preocupar-me em estar e viver os momentos junto às crianças em vez de distanciar-me para fotografar.

Sobre o diário confeccionado pelos alunos, os trechos selecionados para análise e apresentados neste texto foram digitalizados em imagens. Meu objetivo é manter a autenticidade do trabalho das crianças. Não fiz nenhuma alteração no conteúdo e forma propostos pelas crianças para seus diários, nem mesmo correções ortográficas. Para que você, leitor, possa compreender melhor o material aqui exposto, seja o escrito ou desenhado pelas crianças, minhas únicas intervenções foram: nos casos de ilegibilidade do texto original, digitalizei alguns textos copiando, exatamente, o texto escrito pelos alunos; descrevi detalhadamente cada imagem desenhada pelas crianças. É importante ressaltar que todo o registro feito pelas crianças nos diários, sejam os textos ou os desenhos, não sofreu nenhuma intervenção ou direcionamento meu durante o processo. O aluno que a cada semana levava o diário pra casa poderia registrar a aula como quisesse.

As turmas de 4º e 5º ano, conjuntamente, eram compostas por 48 alunos. A do 4º, composta por 17 alunos: 10 meninas e 7 meninos, cujas idades variavam entre nove e dez anos. Já a turma do 5º ano era composta por 31 alunos: 15 meninas e 16 meninos, com idade entre dez e onze anos.

A seguir, há duas tabelas informativas que dão algumas características das crianças sujeitos desta pesquisa. Ao lado, a tabela da turma do 4º ano, e abaixo, a do 5º ano. Em ambas, na primeira coluna, a legenda composta por duas letras maiúsculas identifica os alunos e, na segunda coluna, seu gênero. Por questões éticas e de não exposição das crianças, seus nomes reais e as características que permitiriam sua fácil identificação não são mencionadas na dissertação.

Alunos 4º ano	
Nome	Gênero
CA	f
NA	f
NI	m
PE	m
CI	m
ZI	f
VE	f
CE	f
MO	m
NO	m
RI	m
CO	f
FA	f
SE	f
PI	f
PA	f
MA	m

TABELA 1 - Alunos do 4º ano

tripé para afixação da câmera poderia criar um ambiente em que as crianças perdessem a atenção e o foco em jogar improvisadamente com o outro e ficassem alteradas pelo tripé. Assim,decidi focar em *estar* na experiência.

Alunos 5º ano	
Nome	Gênero
RA	f
BA	f
RO	f
LE	m
DE	m
BI	m
GA	f
VO	m
CI	f
ZU	f
NO	f
LI	f
DA	f
SA	f
RI	f
VA	f
MI	f
CO	m
LA	f
CA	m
GE	m
DI	m
NA	m
MU	m
FI	f
TA	m
GO	m
MA	m
TO	m
PE	m
SI	m

TABELA 2 - Alunos do 5º ano

2.1.1 Para melhor compreender os registros: esclarecendo o vocabulário

Nesta dissertação, a fim de ter um vocabulário comum, quando uso a palavra *exercícios* de improvisação, objetivo explicitar uma atividade de improvisação teatral que não necessariamente trabalhe com a ideia de cena, mas com fundamentos da Impro que antecedem à criação da cena, como exercícios que estimulem respostas e reações rápidas no aluno, como

o "Bop"⁷⁸, ou que promova a ampliação da escuta e da percepção do outro, como "O que você está fazendo", ou ainda que procure estimular a imaginação do aluno, como no "Presente". Quando escrevo *jogos* de improvisação, estarei me referindo àqueles que, sob regras e premissas da Impro, podem resultar na criação de uma cena improvisada, como é o caso do "Toque e Reaja", o "Jogo do Então" ou o "Ídolos". Em realidade, na Impro, não existe uma separação estanque entre os jogos e as cenas, pois muitas cenas improvisadas são oriundas de jogos e grande parte dos jogos de Impro já são cênicos, como os três citados acima.

Assim, sobre as expressões *Jogo de improvisação* ou *cena improvisada*, às vezes, essas duas expressões podem exprimir a mesma coisa: fazer uma cena teatral improvisadamente. Muitos *jogos de improvisação* que desembocam na criação de cenas improvisadas são assim chamados porque partem de regras claras para se iniciar a improvisação e das premissas de um jogo (estar em relação, ouvir e escutar o outro, reagir, propor). Muitas *cenas improvisadas* partem, inicialmente, de um jogo. No teatro de improvisação de *long form*, por exemplo, talvez caiba menos a expressão *jogo de improvisação* e já se vá direto à ideia de cena. Num espetáculo de Impro de longo formato, há maior possibilidade de verticalização em um personagem e nas relações entre personagens, há o maior interesse e cuidado pela dramaturgia da cena. O oposto acontece nos espetáculos de improviso nos moldes de cenas curtas, ou espetáculos de caráter esportivo, onde há disputas de cenas improvisadas que partem de jogos; em ambos os contextos, a ideia de jogo de improvisação contribui para a criação da cena. Nesses últimos formatos poderemos ter jogos de improvisação como a "História Compartilhada", o jogo do "Abecedário", o próprio "Toque e Reaja" (que também é comumente levado aos palcos não sendo restrito ao momento de aprendizado e treinamento da Impro), ou o jogo que propõe a criação de uma cena improvisada onde as falas só podem ser rimadas. Há inúmeras possibilidades de jogos de improvisação como treinamento e não cênicos, e jogos de improvisação que culminam em diversas cenas improvisadas.

⁷⁸ Todos os exercícios ou jogos citados nesse parágrafo serão descritos e amplamente abordados ao longo deste capítulo.

2.2 O olhar de perto e de dentro⁷⁹ da professora-pesquisadora: a ação de descentrar-me para etnografar

Não explique muito as regras de um jogo, pois a maneira que os alunos entendem-no pode ser mais interessante do que as regras já existentes.

Keith Johnstone

2.2.1 Para começar

Era o retorno das aulas após as férias do meio do ano, dia 14 de julho de 2014. Quando cheguei à sala de teatro lembro-me de que sorri quando vi as pequenas melhorias para nossas aulas: piso sintecado, brilhante e sem nenhum taco solto. As barras usadas para as aulas de balé devidamente presas ao chão e pintadas. Nesse dia começava uma nova etapa do meu ofício de docente: pesquisar academicamente a prática de ensino-aprendizagem por meio da tríade eu - os alunos - o Sistema Impro. A professora pesquisadora começava a emergir.

Nas primeiras práticas etnográficas da sequência metodológica das 10 aulas, algo me chamou atenção: o divertimento das crianças em fazer "cara e corpo" de alguém ou de alguma coisa. Naquele momento se estava iniciando a criação da expressão cara-e-corpo no contexto de nossas aulas, que hoje se configura como uma das categorias de análise do trabalho de campo.

2.2.2 Cara-e-corpo: a cara e o corpo brincando de ser outro

Cara-e-corpo significa o trabalho corporal das crianças e a capacidade de expressar no corpo um sentimento ou sensação (alegria, tristeza, sono), objeto (colher, avião, maçã), tipo ou "personagem" (vovó, vovô, médico, bebê, bruxa, rei, cachorro, lagartixa, etc).

⁷⁹ Aproprio-me da expressão *olhar de perto e de dentro* de Magnani (2009) para discorrer sobre a prática e experiência etnográfica, que configura-se em o pesquisador estar entre o objeto pesquisado, junto.

A palavra *tipo*, neste contexto, representa a ação dos alunos em expressar-se corporalmente brincando de ser outro, fazer nos seus corpos o esboço de possibilidades de personagens. Fazer cara-e-corpo não terá um aprofundamento na construção de personagens, mas uma criação corporal espontânea da ideia desses personagens, objetos, sensações, etc. Ex.: Eu dizia às crianças: "Cara e corpo de avião!" E todos tentavam fazer, de si mesmos, um avião. "Cara e corpo de alegria!". E eles brincavam de fazer cara e corpo de alguém alegre. "Cara e corpo de bebê!". E os alunos se colocavam no espaço da sala como se fossem bebês (choros, dedo na boca... como quisessem).

O primeiro jogo de cara-e-corpo foi experienciado em **21 de julho de 2014, segunda-feira, pela turma do 4º ano**. Na época, escrevi em meu diário:

O exercício da minha tarefa de iniciante à pesquisa: criar planos de aula sobre "o que não sei ensinar", foi baseado na história de Johnstone sobre o que o motivou ao trabalho pela espontaneidade e, simultaneamente, o que ele criticava na educação escolar. [...] "Inventei" o jogo "Desenho livre". Distribuí uma folha de papel para cada criança.⁸⁰

☀ ⁸¹*Cada um de vocês, individualmente, vai desenhar nesse papel o que você quiser! Qualquer coisa que você queira fazer! Ah, desenhe somente de um lado da folha.*

PI: "Desenhar qualquer coisa mesmo, o que eu quiser?"

Eu: Sim!

PI: "Legal!"

Recordo-me que todas as crianças quiseram fazer a atividade de desenhar livremente. Seus rostos estavam felizes e sorridentes. Depois de desenharem, todos colaram seus desenhos nas paredes de nossa sala.

☀ *Agora, todos nós vamos circular pela sala observando todos os desenhos, como se estivéssemos numa exposição, ok?*

⁸⁰ Relembro que estarão em *italico* todos os trechos transcritos do meu diário de pesquisa.

⁸¹ Relembro que este símbolo codifica a fala que emiti às crianças na explicação dos jogos, exatamente como realizei o comando das atividades em sala de aula: de maneira coloquial e permeada por exemplos práticos em suas explicações.

Na observação, houve comentários dos alunos: "NOSSA! O que é isso??" "Ai que romântico!" "Que legal!"⁸²

☀ Agora, a gente vai brincar⁸³ de fazer com o corpo o que foi desenhado! Cada um vai brincar de ser a coisa ou a pessoa que desenhou. Por exemplo: a RO desenhou uma batata! Como que eu posso ser uma batata? Como eu posso fazer uma batata com meu corpo? Individualmente, cada um de vocês vai começar a fazer com o seu corpo o seu próprio desenho.

Depois de corporificarem seu próprio desenho, brincaram de fazer também os desenhos que mais gostaram, fossem esses os seus mesmos ou os dos colegas. Transcrevo aqui mais um trecho de meu diário de pesquisa:

☀ *Cara-e-corpo do desenho que você mais gostou!*

As crianças começaram a se ajeitar, voltaram a olhar os desenhos. Algumas, como a SE e VE, foram rápidas se unindo em duplas para fazerem cara-e-corpo de um coração: em pé e de mãos dadas, uma de frente para a outra, se contorceram dando a ideia de um coração. Outras faziam cara-e-corpo a partir do que os colegas já tinham feito, como no caso das bananas, que foi representada por três crianças. Os três alunos deitados no chão fizeram cara-e-corpo de banana. Lembro-me de que um deles, MO, se queixou de sono durante a aula e, decidiu fazer (também) justamente a banana deitada. Escolheu a imagem que mais se aproximava do que ele queria fazer no momento? Deitar? Observei a aluna RO sentada, ela abraçava seus joelhos fazendo cara-e-corpo de batata (este era seu próprio desenho). Por

⁸² Relembro que os momentos das aulas em que as crianças falaram conjuntamente, com burburinhos, gritando comentários, etc, estarão grafados com fontes de letras distintas entre si e em relação ao texto dissertativo e do texto transcrito de meu diário.

⁸³ A palavra brincar e suas derivações aparecerão muitas vezes nos relatos das aulas. A partir das leituras de Eugênio Tadeu Pereira (2000) e Marina Marcondes Machado (2004), entendo o brincar como espaço de divertimento e aprendizado da criança. O brincar, nesse sentido, anula a acepção pejorativa e de menos valia que vulgarmente é dada à palavra. Minha busca em minha poética própria da apropriação dessa palavra como algo fundamental e relevante na vivência escolar do aluno vai ao encontro da ideia do teatro na escola com crianças ter um caráter de brincadeira, um espaço de divertimento e de prazer na escola. Percebo, entretanto, uma dificuldade de inserção desse vocabulário na escola, a qual ainda atribui à palavra brincar somente o significado pejorativo. Minha tentativa, ao falar com as crianças "agora vamos brincar de...", é que elas entendam a atividade que virá como algo leve para se divertirem aprendendo. Mas ainda é algo recente de minha prática docente. Às vezes, alterno dizendo atividade ou exercício, por exemplo, que, na escola, por minha experiência, ainda são termos mais "levados a sério".

fim, atentei-me para a cara-e-corpo do aluno RI, que, agachado ao chão, tenta se equilibrar abrindo os braços e mantendo a cabeça firme, para fazer de si um helicóptero.

Os jogos permeados pela prática do cara-e-corpo, na maioria das vezes, eram muito bem recebidos pelas crianças. A atmosfera de brincadeira criada por esses jogos envolvia as crianças em sua realização. Descobri que fazer jogos de cara-e-corpo pode ser uma maneira pertinente no trabalho da consciência e expressividade corporal das crianças na prática teatral, a saber: percepção do aluno de suas possibilidades corporais de movimento e de expressão criativa, de seu próprio corpo como meio criador de comunicação. Adita-se ainda que, por ser uma atividade lúdica, torna-se uma aliada no teatro com crianças, principalmente no teatro com crianças na escola, no qual as brincadeiras de caráter teatral e divertimento devem caminhar conjuntamente ao aprendizado dessa área do conhecimento.

Os jogos de cara-e-corpo levaram-me à descoberta de uma prática lúdica e didática no trabalho dos *motores*. Como vimos no capítulo 1 (página 53), os *motores* são elementos da prática da Impro que contribuem para a criação das cenas improvisadas. Por intermédio do cara-e-corpo, pude trabalhar com as crianças os *motores* sentimento ou sensação e tipo/ personagem. Antes de iniciar o trabalho prático com esse conceito do Sistema Impro, propunha uma breve roda de conversa sobre quais são os sentimentos que temos, as sensações físicas, os tipos da vida cotidiana (mãe, professor, médico, bebê, etc.), os tipos dos filmes ou histórias (bruxa, heróis, monstros, etc.). Depois, pedindo às crianças que ficassem espalhadas pela sala, íamos praticar esses *motores*.

Já na turma do **5º ano, em 8 de outubro, quarta-feira**, foi vivenciada uma maneira diferente de fazer cara-e-corpo, para além das possibilidades corporais de cada criança, pois, nesse dia, os alunos foram à escola vestidos com roupas extracotidianas, não estavam com seus habituais uniformes. Vestiam roupas coloridas, chapéus, alguns com plumas na cabeça, óculos escuros, alguns de peruca e combinações entre peças como se montassem um figurino. Essa configuração estética da turma inspirou-me à vivência de uma prática de cara-e-corpo diferenciada e não prevista para aquela aula.

Reconfigurei a aula anteriormente planejada quando vi os alunos chegando à minha sala. Eles vinham sorridentes. Estavam todos com roupas coloridas, alguns fantasiados, como o aluno SI, que havia passado farinha nos cabelos para que ficassem grisalhos e assim brincava de ser um vovô, e CO, vestido de calça branca social, sapatos amarelos, camisa de

botão amarelada com xadrez, uma touca azul na cabeça que escondia todo o seu cabelo, óculos escuros e um sorriso de canto de boca no rosto, que provocou um sorriso em mim. Ele vestia-se de sambista? A aluna NO, vestida de saia e blusa vermelhas, usava um chapéu de abas curtas, branco e de bolinhas pretas. Como são muitos alunos, trinta e um, não consegui me atentar ao figurino de cada um deles, especificamente. Mas pude notar que poucos alunos estavam de uniforme, seis somente, que se destacavam em meio aos outros por estarem "discretos".

Os alunos estavam vestidos dessa maneira devido ao dia das crianças, que seria dali a quatro dias, no feriado escolar. Naquele dia eles puderam ir vestidos para o colégio como quisessem, sem o uniforme, sob autorização e proposta da coordenação. Lamentei-me só ter sabido disso quando eles já estavam chegando à sala... Eu poderia ter planejado com antecedência alguma prática teatral que dialogasse com esse dia extracotidiano da escola. Depois soube que essa é uma prática comum do colégio na semana da criança.

No momento em que vi os alunos chegarem à nossa sala de teatro de maneira tão distinta da habitual – trajavam roupas que não usariam em um dia comum na escola, estavam falantes, pareciam "empolgados" com o que vestiam – não tive dúvida da necessidade de reconfigurar minha aula anteriormente planejada para abarcar agora aquela *oferta*⁸⁴ das crianças. Os alunos estavam em atmosfera de brincadeira e despojamento, divertindo-se por estarem com aquelas roupas na escola.

Dei início, antecipadamente, às práticas de criação de situações para improvisar cenas a partir de imagens. Assim, propus o jogo "Posição-imagem". Confesso que fui tocada pelo sentimento de insegurança ao propor esse jogo às crianças; tive o receio de que fosse um fracasso. No entanto, fora aquela a ideia que tive ao ver as crianças naquelas roupas e pensei que aquele visual peculiar poderia estimular, criativamente, nas crianças, a criação de imagens a partir da observação de si mesmo e do outro. A imagem corporal promovida pelas posições que cada criança viria a fazer poderia, junto ao figurino que usavam, complementar e ampliar as possibilidades imagéticas das crianças, operando na construção de *ofertas* e inspirações para se iniciar uma improvisação.

O jogo foi iniciado com a tradicional prática teatral de andar pela sala de trabalho fazendo a ocupação dos espaços vazios. Depois, inseri a proposta das crianças caminharem

⁸⁴ Como visto no capítulo 1, página 49, esse é um dos conceitos do Sistema Impro. A *oferta* configura-se como a ideia colocada em prática na improvisação.

com variação no andamento (lento, rápido, médio) do andar e realizarem distintas ações por distintos comandos meus. A caminhada pelo espaço foi um pouco tumultuada, porém divertida. Estavam presentes os trinta e um alunos, nenhum faltante, e em nossa sala de 5 metros quadrados, ocupar os espaços vazios não foi uma tarefa difícil. Como as crianças trombavam entre si com muita frequência (percebi que propositalmente em muitos momentos), objetivando mais dinamismo à prática, alterei o comando para que se esforçassem em não encostar-se em ninguém e, caso isso acontecesse, deveriam fazer cara-e-corpo e som de alguém levando choque. Esse último comando instaurou corpos que tremiam (como tremeliques) e gritos que tomavam nossa sala. Interrompi pedindo que tentassem não emitir um som tão alto ao tomarem os "choques", pois o barulho vazava demasiadamente de nossa sala de aula.

Pude registrar algumas crianças provocando os encontros corporais e, por consequência, os choques, como a interação entre o aluno NA e as alunas FI e LA, que riam de frente um para o outro.

E, para adentrarmos ao jogo que seria o cerne da aula, incuti o comando de se movimentarem no ritmo proposto do tambor, e quase como numa dança, poderiam pular e ir ao chão, dar liberdade ao corpo de se movimentar como quisessem ao ouvir o batuque. Para termos mais espaço e menos risco de alguém se machucar, ampliei o espaço abrindo o quintal da sala.

Muitos alunos pularam, alguns tentavam de fato dançar ao som do tambor, alguns foram para o chão, como a aluna LI que, deitada, batia as pernas enquanto a colega NO ria e tentava levantá-la.

☀ *Quando eu parar de bater o tambor, vocês devem ficar imóveis, não se ajeitem ou modifiquem-se. Permaneçam fazendo a estátua do último movimento que estavam realizando quando o tambor parou.*

Observem os colegas, se auto-observem, e deixem vir imagens em sua cabeça a partir das posições corporais que vocês estão, e, como essa roupa que vocês estão usando interfere nessas imagens de você mesmo e de seus colegas. Seu colega do lado está parecendo o quê desse jeito?

Prossigui pedindo que somente alguns alunos se mantivessem em estátua. Os demais, simplesmente deveriam se deslocar pela sala para observar os colegas parados, suas

posições e fabricar imagens do que viam. Em seguida, todos deveriam voltar a atenção somente para um colega que estava estático, e todos nós deveríamos dizer tudo que vinha à cabeça olhando para aquela imagem do colega.

☀ *Olhando para o DE nessa posição, o que vem à cabeça de vocês? O que ele parece estar fazendo?*

O aluno DE ficou parado em uma posição que parecia estar cavando um buraco, os braços ficaram parados pendidos para frente, as mãos juntas, as pernas afastadas.

– "Parece alguém que tá cavando um buraco!"

– "Pode ser um fazendeiro!"

Ele estava com um chapéu, que, embora não fosse de fazendeiro, interferiu para a construção dessa imagem.

E assim fizemos até que todas as crianças tivessem suas posições observadas. Como eram muitas, inevitavelmente me esqueci de algumas, mas fui cobrada pela maioria delas:

– E eu??

Como o fim da aula se aproximava, o tempo de interesse pelo jogo já estava próximo do fim e algumas crianças já não se movimentavam tanto ao ouvir o tambor, propus de começamos a observar coletivos de alunos estáticos, e não um a um. O que se tornou algo interessante e uma variação do jogo, pois começamos a tentar criar situações entre as pessoas a partir do que seus corpos diziam. Exemplifico com a situação promovida pelas alunas FI e LA, que se movimentavam muito proximamente e, ao pararem, o braço de FI ficou elevado e em direção aos cabelos de LA. Dentre as observações dos colegas, a possibilidade de situação a partir dessa imagem mais dita pelas crianças era a de que FI parecia que ia mexer nos cabelos de LA, podendo ser sua cabeleireira. Destaco também a criação da imagem de LA ser

uma modelo que andava pela passarela, pois estava numa posição de pernas cruzadas, e FI, poderia ser outra modelo que queria puxá-la pelos cabelos. Ambas são alunas altas e magras.

Assim, fizemos o jogo que nomeei de "Observe o que pode ser" ou "Posição-imagem". Esse jogo não pertence à prática da Impro, não o conheci nesse contexto. Na realidade é um jogo que eu mesma criei, inspirada em outras práticas, em uma tentativa de ajudar os alunos a fazerem o jogo "Toque e Reaja" (que está descrito e comentado neste capítulo a seguir, na página 99, quando relato sobre a categoria de *cenar improvisadas* no processo da pesquisa).

2.2.3 Criatividade: imaginar, se expressar, criar. Um pouco das ideias de Johnstone

Como vimos amplamente no capítulo 1, Johnstone parte do pensamento que todos podemos ser criativos, basta que nos permitamos expressar nossa imaginação e nossas ideias, "desbloqueando" nossa criatividade.

Meu trabalho do Sistema Impro com as crianças prescinde do pressuposto de "desembotar alguém não criativo". Pois, para isso, eu precisaria afirmar que as crianças não estão ou não são criativas, e este, definitivamente, não é o ponto que objetivo investigar. Independentemente de fins de desembotar ou libertar a criatividade do aluno que pratica as premissas e os conceitos de Johnstone sobre a improvisação como espetáculo, na Impro, o objetivo de estímulo à criatividade e à criação teatral que parta das próprias ideias do atuante está intrínseco ao seu fazer.

O processo sequencial das dez aulas foi permeado por atividades que objetivavam proporcionar aos alunos a criação teatral resultante das ideias deles mesmos. Um recorte desses momentos é apresentado abaixo com o jogo do "Bop", que tem por objetivos iniciais a resposta e reação rápidas a diversos estímulos. Porém, como desdobramento desse jogo, ao promovê-lo aos alunos, instruí a criação pelas crianças de novas possibilidades de estímulos para o "Bop". Assim como ocorreu com esse jogo, o processo das aulas de teatro às crianças requereu a adaptação e readequação de alguns jogos de Impro. A alteração de jogos e exercícios antes já trabalhados por mim em outros contextos docentes e até a criação de novos jogos a partir da matriz de um jogo inicial (essa criação partindo de mim ou das próprias crianças) foram uma constante em todo o processo investigativo em sala de aula da pesquisa.

Exemplifico essa questão da adaptação de jogos, simultaneamente à prática de estímulo à criatividade e criação em parceria vivenciada pelos alunos, com a transcrição de meu registro no diário com a turma de **4º ano, em 28 de julho de 2014, segunda-feira.**

Pedi aos alunos que fizessem um círculo. Posicionei-me no centro e comecei a explicação do jogo.

☀ *Eu fico no centro da roda e aí eu aponto para... (procurando alguma criança para dar o exemplo) a aluna CA enquanto digo a frase: 1, 2, 3, 4 BOP. A aluna CA tem que me responder dizendo BOP antes que eu termine a frase dizendo BOP. O BOP dela tem que vir antes do meu! É um jogo de agilidade e atenção! Vamos lá?*

Fizemos uma vez para exemplificar e em seguida começamos o jogo. Divertiram-se e riram empolgados com o BOP! Surpreendi-me com a aluna PA se envolvendo com o jogo. Ela, geralmente, fica mais tímida, ouço pouco sua voz, mas hoje pulou e riu nessa atividade. O aluno NO pediu para ficar no meio e ser o condutor do BOP. Pedi que esperasse porque ainda haveria essa parte de outra pessoa ir para o centro da roda.

Então, continuei a explicação do jogo:

☀ *Além do BOP, há outro comando, observem! Se eu, que estou no centro da roda, aponto para alguém que está no círculo (apontei para aluna CE) e digo TORRADEIRA, a pessoa para quem eu apontei se movimenta como se fosse um pãozinho torrando na torradeira, fazendo cara-e-corpo de pãozinho. Enquanto isso, as duas pessoas que estão nas laterais de CE, fazem cara-e-corpo da torradeira (mostrei com os braços como era a torradeira). Assim, as torradeiras estarão com um pãozinho dentro!*

Mostrei! Todos riram cada um a sua maneira. Uns mais expansivos, como os alunos CI, NI. Outros com risadas mais discretas.

Enquanto no comando “1, 2, 3, 4 BOP”, o aluno que foi apontado deve responder “BOP” prontamente ao estímulo, nos comandos diversos, como “TORRADEIRA”, tanto o aluno que se faz de pãozinho quanto os dois que fazem a torradeira devem fazê-los

corporalmente rapidamente. Quem titubear, demorar, errar, passará a ser a pessoa que fica no centro da roda.

Como manutenção do interesse pelo jogo, lançamos de outros elementos com a mesma estrutura da torradeira. Entretanto, optei por promover às crianças o momento da criação desses novos elementos.

☀ *E agora se eu apontar e disser GUITARRA! O que pode ser?*

O comando guitarra não faz parte do jogo original. Meu objetivo era que os alunos criassem outros comandos e formas de fazê-los.

A maioria dos alunos começou a inventar como poderia ser, foram experimentando com o colega. Os que não estavam engajados em tentar fazer a GUITARRA olhavam com certa curiosidade, como as alunas NA, PA, CE e CA. Mas seus corpos demonstravam algum interesse, era um olhar atento, foco e atenção no que era feito. Não sei se por timidez, ou de falta de interesse pelo jogo em si. Por fim, fizemos a GUITARRA! A turma criou a seguinte corporalidade para guitarra: O aluno do centro é a guitarra, ele inclina-se para a diagonal com os braços disposto lado a lado, em paralelo, para cima. Os alunos que estão nas laterais tocam a guitarra (que é o aluno do meio), um toca as cordas de cima (que são os braços) e o outro toca as cordas do meio da guitarra (onde é barriga do colega). Foi divertidíssimo! Esse jogo recuperou o interesse dos alunos que estavam mais desanimados no início da aula, como as meninas NA e CA.

Fiz o desenho a seguir em meu diário, para clarificar a configuração do comando “GUITARRA” criado pelas crianças.

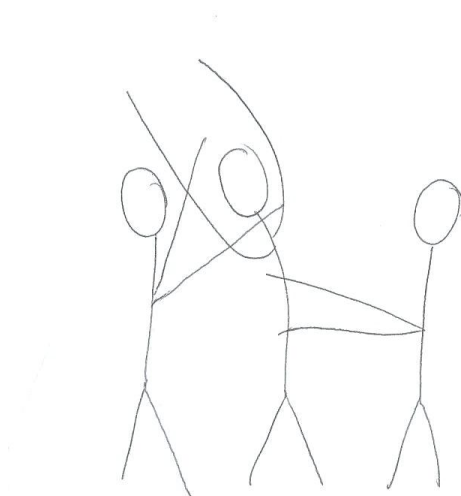


FIGURA 3 – Desenho do comando “guitarra”

Conheci o jogo do "Bop" em uma oficina de Impro que fiz com o grupo Impromadrid⁸⁵ em 2007, quando eles vieram a Belo Horizonte. Já considerava esse jogo muito interessante e divertido, no entanto ainda não o havia proposto aos alunos. Tinha certa resistência, porque a única vez em que eu o propus para uma turma, que não lembro qual, quando e onde, foi um caos! É um jogo que necessita de uma explicação atenciosa, especialmente para crianças. Assim, penso que, na época, a primeira experiência tenha sido ruim por uma falha minha. Por isso, decidi experimentá-lo agora nesse contexto da pesquisa e me reexperimentar conduzindo-o.

Praticar esse jogo é trabalhar com premissas importantes do aprendizado da improvisação teatral proposta por Johnstone, como a agilidade de resposta. No "Bop", o objetivo inicial é responder imediatamente ao estímulo. Como vimos no capítulo 1, a habituação a respostas rápidas pode possibilitar ao aluno se expressar com mais facilidade: sem tempo para racionalizar sua resposta, reagirá mais espontaneamente. Na pedagogia da prática do teatro de Johnstone, a resposta rápida do aluno ao estímulo proposto é o que promove o trabalho da descoberta da criatividade de si mesmo, pois, ao expressar-se rapidamente e espontaneamente, o aluno exporá suas ideias e as perceberá como sendo *ofertas* criativas para a criação teatral.

A maioria das crianças respondia prontamente ao estímulo BOP, principalmente os alunos MO e RI, e as meninas CO, PI e FA. Olhares atentos, mãos levemente tensionadas,

⁸⁵ Como já citado, grupo espanhol que tinha a orientadora desta pesquisa como integrante.

pulos e exclamações balizavam suas ações. Quando estimulados a dizer BOP rapidamente, a maioria emitia falas precisas e com volume. Às vezes, agitação e ansiedade na hora de responder: respiração e movimentos rápidos, principalmente dos alunos NI e MO. Esse jogo é dinâmico, outro fator que mantinha os alunos em estado de alerta e atenção.

A maneira como reconfiguramos e praticamos o BOP pôde-se abarcar também o objetivo de se trabalhar, simultaneamente às respostas rápidas, a ação das crianças de criarem e de fazê-lo em parceria com o colega, pois foi feito assim: a cada rodada as crianças criaram, em grupo, outros elementos para serem realizados prontamente ao comando, como foi feito com a GUITARRA, por exemplo.

Esses mesmos objetivos iniciais, acima citados, das respostas rápidas e da criação em parceria, foram experienciados pela turma do **5º ano, no dia 29 de outubro de 2014, quarta-feira**. Dessa vez com o "Jogo do Presente", que também tem, em si, o objetivo de exercitar a criação de *ofertas*.

☀ *Pessoal, vamos fazer uma roda. A gente vai fazer o "Jogo do Presente". Uma pessoa da roda vai se deslocar em direção a um colega para presentear-lo, estará com as mãos em concha, e nelas estará um presente imaginário. Em seguida, o aluno que recebeu o presente vai nos mostrar qual foi o primeiro presente que passou pela sua cabeça em ganhar. Ou seja, quem ganha o presente é que escolhe e define o que ganhou. Atenção, mostre a primeira imagem de presente que vier na sua cabeça! O presente é seu, você o escolheu, pode ser o que você quiser. Tente não dizer o que você ganhou, mas nos mostrar o que é o presente imaginado por você pela sua forma de interação com ele. Exemplo: não diga "Oh, que livro legal!", mas nos mostre que é um livro pela maneira como você pega e manuseia este objeto, como você o usa, sua reação ao recebê-lo, etc. Descubra como nos mostrar o presente que você mesmo escolheu pra você!*

Nesse jogo vemos o estímulo à criatividade da criança e a sua capacidade de imaginar. Desde seu início, estavam todos atentos tentando descobrir qual o presente imaginado pelo colega. De maneira generalizada entre os alunos, eram olhares atentos, comentários sobre o que poderia ser o presente, alguns pulavam ansiosos (como PE e GO, que agiram assim em vários momentos das aulas). Simultaneamente à empolgação em descobrir o que o outro ganhava e à demora para que todos jogassem e fossem presenteados, teve início

um burburinho entre alguns alunos: ***Me entrega o presente?*** Eu quero ir! EU, EU!!

Me dá presente? Me escolhe? Até agora eu não fui! .

Eram diversos alunos dizendo essas frases a cada rodada do jogo. A fim de deixar a atividade mais dinâmica e não deixar que os alunos perdessem o interesse em jogá-lo, decidi, então, separar a turma em dois grupos para que todos pudessem ser presenteados mais rapidamente. Um grupo ficaria dentro da sala e o outro no nosso pequeno quintal.

No momento, sem parar para refletir, fiz a separação por gênero. O quintal é pequeno, as meninas ficariam bem acomodadas lá, pois nesse dia estavam em menor quantidade. As quatro crianças ausentes eram meninas Na sala, que é maior, permaneceriam os meninos, que são a maioria de alunos. Assim fizemos. Foi prática a separação da turma em dois grupos desse jeito, já que pelo gênero interferiria na quantidade de alunos que eu precisava na sala e no quintal, para ser mais confortável estar na aula.

Pela experiência de seis anos trabalhando com crianças de 10 e 11 anos de idade, essa costuma ser a fase em que há momentos de constrangimentos mútuos por brincar ou jogar com o outro de outro sexo. Então, se por um lado, minha ação de separar por gênero pode ter contribuído para uma prática mais confortável e sem constrangimentos pelas crianças estarem com seus pares, por outro, pode ter sido ruim, pois assim eu não estaria fomentando a relação e possibilidade de descobertas pelas relações de gênero. Às vezes, professores de crianças em turmas demasiadamente cheias para a prática do teatro podem realizar ações em momentos de "caos" em sala de aula mais pautados pela praticidade e pelo contexto daquele momento do que por questões pedagogicamente mais corretas. Essas questões de gênero na infância, embora não tenham sido objetivos de estudo desta dissertação, tornam-se relevantes de breve reflexão uma vez que essa ação minha de separá-los por gênero não passou despercebida pelos alunos, tendo sido registrada por eles em seu diário. Os dois alunos que fizeram o relato dessa nossa aula do dia 29 de outubro disseram que, para continuarmos o jogo, a turma foi separada em grupos de meninos e meninas e que, na maior parte do tempo, estive junto aos meninos na prática do jogo. Em uma pesquisa que se propõe a ser realizada pela perspectiva etnográfica de observar, ver e ouvir as crianças, parece-me importante refletir ao ouvir essa observação dos meus alunos. Também por experiência empírica, as meninas dessa idade (10, 11 anos) costumam ser mais tranquilas, menos agitadas e apresentar um pouco mais de maturidade, ao contrário dos meninos. Portanto, não ter desprendido maior

tempo para estar no mesmo ambiente que o grupo de meninas não configuraria num problema de indisciplina e dispersão entre elas. Fato que certamente não aconteceria com o grupo de meninos, pois, eu estando junto deles a maior parte do tempo de jogo, ainda precisei intervir e pedir para se acalmarem, se escutarem mais, gritarem menos.

Foi muito interessante observar a maneira de as crianças realizarem as ações de presentear e de serem presenteadas. Estavam atentos uns aos outros jogando. O mais interessante do jogo passou a ser a descoberta do presente. Alguns alunos, como o PE, MA, DE, GO, e as meninas DA, VA e RI, começaram a se dedicar a tentar adivinhar qual era o presente que o presenteado escolhia, como se estivessem em um jogo de mímica. Com isso, surgiu-me o receio de as crianças perderem o foco do exercício, que era o de mostrar corporalmente a primeira imagem de presente imaginada, e passaram a focar em tentar adivinhar o que era o presente, pois começaram a gritar: **É uma caixa!, Uma máquina! Um cofre?** E aí quem "acertava" pulava de alegria, ou cumprimentava o "mímico". Intervi dizendo:

☀ *O jogo não é ficar tentando adivinhar o que é o presente do colega, mas sim que o colega mostre para nós o presente que primeiro lhe veio à cabeça. E não precisa gritar tanto, gente!*

E ri. Estava de fato um clima muito divertido.

Decidi por deixar as crianças (que queriam) continuarem na tentativa de adivinhar o que o colega ganhara. E, em minha ação de dedicar-me à observação, já que eles já jogavam sem a necessidade de intervenções e orientações sistemáticas minhas, pude perceber e vivenciar algo especial da prática do teatro com crianças: o lúdico e o divertimento. Estavam interagindo com um objeto imaginário criado por eles mesmos, divertindo-se com suas próprias imagens daquilo que não era palpável, só existente na imaginação. E, sobretudo, a essência do jogo não se havia perdido, eles continuavam a mostrar seus presentes imaginados (não posso saber se de fato a primeira opção que lhes surgia). Tinham somente acrescentado mais um objetivo ao jogo, que os envolveu e os estimulou à prática. As crianças criaram, espontaneamente, um desdobramento do "Jogo do Presente". Não combinaram verbalmente

entre eles que brincariam de adivinhar; essa ação surgiu e foi, paulatinamente, contagiando alguns outros alunos.

A maior parte dos alunos nos mostrava objetos: aparelhos eletrônicos (computador, celulares, tablets, games), carro, bola, entre outros. Vimos um cofre, um avião e uma máquina do tempo (essa última foi difícil para o aluno mostrá-la e para os demais adivinharem que era isso, tanto que, por fim, ele disse o que tinha imaginado). Algumas crianças imaginaram ganhar animais, como cachorro e passarinho (e aí fizeram os sons do bicho); também vimos roupas e tênis.

Os alunos, em sua maioria, estavam de fato imersos no que faziam: os que mostravam o presente tentavam clarificar aos demais o que haviam ganhado, e os que a princípio assistiriam ao colega enquanto esperavam sua vez de serem presenteados tornaram-se participantes da ação. Essa participação foi acentuada em momentos como a descrição de meu diário abaixo:

Em certo momento quando fui para o quintal, as meninas estavam brincando de serem uma fusca. Algumas alunas observavam, outras quatro alunas (SA, VA, LA e GA) faziam as partes do carro: as portas, as rodas e o volante, enquanto a ganhadora do presente, a aluna DA, estava no meio dirigindo-o. Quando DA me viu, gritou rindo:

– "Fêssora (sic), eu tenho um fusca!"

Como eu estava me dividindo entre observação e condução na sala e quintal, não acompanhei a criação do fusca pelas alunas. Não sei se a aluna DA já tinha dito que ganhara um carro e as demais, por algum motivo, se envolveram em fazer cara-e-corpo do carro da colega, ou se a DA ao mostrar seu presente, o carro, foi envolvendo as colegas.

Dentre as meninas, uma delas não estava envolvida com a atividade, a aluna RO. Quando presenteadas, demorava a escolher e nos mostrar seu presente imaginado e, quando o fazia, demonstrava certo desdém pelo presente escolhido. Sorria timidamente, levantava um dos ombros. Sua postura era parecida em todas as aulas... Percebo que a prática da Impro não suscitava interesse nessa aluna. Os poucos jogos em que a vi um pouco mais participativa no processo das aulas eram os que buscavam diretamente a criação de cenas; jogos e brincadeiras pareciam não interessar muito a ela.

Em momento mais adiante da aula, propus uma variação do jogo às crianças:

☀ *Queridos, agora quem entrega o presente não vai mais levá-lo na mão, na conchinha. Quem presentear vai definir o tamanho e o peso do presente: se é pesado, leve, grande ou pequeno. Claro, vá levando o presente e deixe que a gente veja, pela maneira que você carrega, como é esse presente. Como é carregar algo muito pesado? Ou grande?*

Na sala de aula, com o grupo de meninos, também pude observar um momento em que os alunos "adivinhadores" (que não eram nem o que presenteava naquela rodada, nem o que era presenteado), tinham se unido para complementar a ideia do presente mostrado pelo presenteado. A situação observada: esses alunos descritos estavam juntos, ombro a ombro, braços esticados e em direção ao colega que mostrava seu presente imaginado... Cerca de oito meninos. Foi uma imagem bonita e gratificante de ser vista, pois eles estavam jogando juntos, inspirados pela criação do outro. Naquele momento, não quis lhes perguntar ao fim do jogo o que faziam configurados naquela posição. Minha ação de observar aquela experiência improvisacional deles já me bastava. No entanto, hoje gostaria de saber o que faziam.

Outro momento em sala de aula que destaco como relevante para a experiência de estímulo à criatividade dos alunos é o relatado aqui pelo exercício "Fluxo e História".

*Hoje, 17 de setembro de 2014, propus à turma do 5º ano o exercício do fluxo de palavras seguido da história inventada*⁸⁶.

☀ *Queridos, dividam-se em duplas. Sentem-se um de frente para o outro. Mantenham distância das outras duplas. É parecido com o jogo que já fizemos do "Rocamble"*⁸⁷ e

⁸⁶ Originalmente chamado de "Fluxo e História", o conheci quando tive iniciado meu treinamento de Impro, em 2006, junto a Mariana de Lima e Muniz.

⁸⁷ Rocamble – Em roda, um aluno fala uma palavra qualquer, como por exemplo, “melancia”. O colega à sua direita, depois de ouvir a palavra, deve dizer: “melancia que me lembra...” e diz a palavra que lhe ocorre a partir de “melancia”. Ex.: melancia que me lembra fruta. O aluno seguinte então diz: fruta que me lembra truta.. truta que lembra lua, que me lembra noite, que me lembra escuro... E assim por diante, até que todos da roda tenham sua vez. Em algum momento, um dos jogadores propõe que eles regressem até a primeira palavra dita que iniciou o jogo. Ex: eu falei escuro porque você disse noite; eu disse noite porque você disse lua; eu disse lua porque você falou truta, truta- fruta, fruta-melancia.

O nome do jogo sugestiona bem o que é o jogo em si. Ele passou a fazer parte de meu repertório de aulas após tê-lo conhecido em um treinamento do grupo do qual faço parte, a Uma Companhia. A integrante Débora Vieira nos apresentou o Rocamble que foi realizado por ela em um treinamento de Impro praticado com o grupo chileno de improvisação teatral El Mamut.

"Fluxo de palavras"⁸⁸. Só que desta será assim: um aluno da dupla vai começar a dizer, por associação livre, as palavras que lhe vem à cabeça. O outro da dupla, depois de ouvir com atenção as palavras do colega, vai inventar uma história qualquer inspirado nas palavras que ouviu. O objetivo não é lembrar ou usar todas as palavras na história, mas se inspirar por algumas delas para inventar sua história. A história pode ser maluca: invente a história que você quiser. Ao meu sinal (fiz o som do tambor) um aluno da dupla deve começar com o fluxo de palavras. E quando eu bater no tambor de novo, quem dizia as palavras para, e o colega que as ouvia começará a inventar a história. Não se preocupe agora em dar um final para a história, pois quando eu bater o tambor pela 3ª vez, a história deverá parar! Lembrem-se de que quem for inventar a história terá as palavras do colega como estímulo e oferta para a criação.

Os alunos dividiram-se em duplas rapidamente. Com a turma do 5º ano, eram raros os momentos em que as divisões em duplas ou grupos, feitas por eles mesmos, geravam problemas. Nessa turma havia uma aluna com síndrome de down. Ela era acolhida por todos de uma maneira muito especial. Sempre era convidada a integrar os grupos, nunca precisei encaminhá-la a uma dupla. Muitas vezes presenciei alguns alunos, pacientemente, explicando a ela novamente uma atividade já instruída por mim. Especificamente no dia desse jogo, sua dupla foi o aluno GO. Ambos estavam sentados, GO explicava a ZU detalhadamente como era a atividade. Ele estava sereno e calmo conversando com ela, bem diferente de seu estado normal de agitação e risadas altas. ZU ouvia-o atentamente. Nesse momento aproximei-me a eles e os observei por um tempo. Pensei em ajudar, pois ela estava dando grandes espaços de tempo entre dizer uma palavra e outra. Como estaria GO lidando com esse tempo dilatado no exercício com ela, enquanto os demais já estavam inventando a história? Tive a resposta quando GO, espontaneamente, virou-se para mim e disse sorrindo e com um semblante calmo, que estava tudo bem. E assim, no tempo deles, continuaram o jogo.

A sala estava tomada por barulho, eram 30 alunos realizando o jogo ao mesmo tempo. As duplas começavam a ficar mais perto entre si para poderem se ouvir. Meu último toque no tambor precisou ser mais intenso, e, mesmo assim, algumas duplas não pararam de inventar a história. Quando pararam de falar, agora o som que tomava nosso espaço da sala

⁸⁸ Fluxo de palavras – Há várias maneiras de se fazer esse jogo. O objetivo principal é que o aluno diga palavras que lhe ocorrem por *associação livre*. Ex.: ao ouvir a palavra café, sua associação pode ser semântica e dizer bebida, ou fonética e dizer chulé. Essa prática está descrita no livro de Johnstone (2008), *Impro*.

era o de risadas. Alguns alunos, como DE, DA, PE e CA começaram a contar aos demais e a mim as histórias que tinham inventado. Estavam eufóricos, falavam alto e rápido:

"Ô fessora, aí..." "KKKKKKK....." "KKKKK..." "Aí..."

Fui ficando um tanto desnorteada com tanto barulho.

☀ *Levanta a mão a dupla que quer compartilhar com a gente a história inventada!*

A maioria das duplas levantou as mãos, exceto a dupla formada pelas alunas RA e RO, elas eram exceção à empolgação da turma e o gesto de não levantar as mãos desse dia era corriqueiro nas aulas. Na realidade já não estavam interessadas em fazer o jogo. As alunas NO e BA, que formavam uma dupla, também não pareciam estar muito envolvidas com o jogo, mas, surpreendentemente, quiseram compartilhar suas histórias.

Embora eu esteja aqui analisando 10 aulas e, possivelmente, fosse necessário mais tempo de processo para eu conseguir acessar determinados alunos, percebo que não consegui envolver essas alunas em específico na prática de nossas aulas. Eram raros os jogos em que, principalmente as duas primeiras, demonstravam algum interesse em fazê-los. Além disso, eram infrequentes às aulas (não só às minhas, mas na escola). Penso que esse seja um dos desafios de se trabalhar o Teatro na escola como disciplina. Como ensinar algo a alguém que não tem interesse por aquele conhecimento? Não é possível obrigar alguém (nem há sentido nisso) a fazer Teatro. Meu exercício era de tentar cativar cada aluno àquela prática, perguntar quais brincadeiras gostavam de fazer, pedir que se propusessem a experimentar algo novo. Às vezes surtia resultado, às vezes não. Defendo a presença do Teatro na escola como disciplina, como área do conhecimento, mas, sobretudo, reflito sobre o fazer teatral na escola como um direito. É uma linguagem e uma forma de expressão do humano que, por direito, deve ser acessível a todos. Pois é uma maneira de expressar-se capaz de contribuir na formação da criança, por apresentar conteúdos específicos, por oportunizar o contato e o conhecimento de uma arte.

Retomando o relato da aula em específico, por fim, nove duplas compartilharam suas histórias com os demais. Alguns alunos estavam eufóricos ao contar a história que tinham inventado. Algumas delas tinham um final, outras não. Mas como eu havia explicado

anteriormente, na instrução do jogo, não era para se preocuparem em finalizar a história. Meu objetivo com esse jogo é que eles percebessem a possibilidade criativa de invenção de uma história qualquer a partir de palavras soltas, que notassem as palavras como possibilidade de estímulo à criação da improvisação teatral. Pedi a alguns alunos que tentassem se lembrar das palavras ouvidas do colega que o inspiraram na criação da história. Alguns alunos lembraram-se de muitas palavras, outros de menos, mas todos incluíram o que tinham ouvido como *oferta* em suas histórias inventadas.

O desdobramento desse exercício seria que tentassem finalizar a história, iniciáramos o trabalho de dramaturgia da improvisação. Mas, após o momento de terem compartilhado a história criada por eles, sou interrompida pela aluna GA, que, efusivamente, me pede para fazer a história que havia inventado com sua dupla, a aluna LI. Minha primeira resposta foi negativa ao seu pedido, afinal fazia parte do planejamento daquela aula fazermos o desdobramento do primeiro jogo. GA novamente pediu-me para fazer a história e disse que não a contou como as demais fizeram, porque ela queria fazer a história. O entusiasmo eufórico e agitado de GA, suas mãos que gesticulavam e seus pulos que ultrapassavam o meu tamanho (ela é uma aluna alta para 11 anos de idade e que normalmente tem um comportamento mais sereno) e minha olhadela em nosso relógio na parede da sala, que me evidenciou que mal daria para iniciar o trabalho de dramaturgia como desdobramento do primeiro jogo, fizeram-me decidir mudar minha resposta à aluna: disse sim.

Felizmente, meu sim provocou um dos momentos mais marcantes do processo das dez aulas. Na ocasião, escrevi em meu diário que a aluna GA se revelou. Estávamos em setembro, e desde julho, quando iniciei o processo etnográfico de minhas aulas, não tinha visto essa aluna tão envolvida em uma atividade. O que despertou nela tanto interesse, repentinamente? O que a história criada aguçou em GA? O que aconteceu na aula que provocou nela esse estado? O que o jogo promoveu nessa aluna?

Organizei a turma numa grande roda e elas, LI e GA, no meio, começaram a encenar a história com tanto entusiasmo e sorrisos que foquei em suas expressões, seus corpos engajados na atividade e nas reações dos colegas que assistiam.

Em certo momento da improvisação, GA rodopiou tanto e de uma maneira engraçada, pois rodopiava e narrava ao mesmo tempo, que provocou um momento epifânico de risadas dos colegas que assistiam. Alguns, como GO, CO e BI se contorciam, LE se dependurou na barra, as meninas NO e LA riam muito, mas permaneciam eretas e atentas na improvisação.

A aluna LI interrompe sua ação na improvisação para rir dos colegas que riam de GA, que sai de rodopio dizendo que era uma bailarina e rindo. Aas duas finalizam a improvisação. No fim, me relataram que no momento de encenar acabaram modificando algumas coisas e improvisaram algumas partes da história. Enquanto elas se retiravam do centro da roda, PE pedia-me para encenar sua história também. Mas naquele momento, de fato, nossa aula chegara ao final.

Diante daquela situação, decidi que, para a aula seguinte, promoveria jogos mais cênicos, iria possibilitar às crianças mais momentos de improvisação de cenas.

2.2.4 Criação em parceria: minha ideia + sua ideia + minha ideia + sua ideia...

A aceitação das próprias ideias é o princípio para se praticar o teatro improvisado⁸⁹ no Sistema Impro de Keith Johnstone. Valorizar as próprias ideias surgidas da interação com o que o cerca (o outro, o espaço da sala de aula, um som ouvido, etc) é o que permite a criação da improvisação teatral. O segundo passo fundamental é aceitar a ideia proposta pelo outro. Aceitar a *oferta* é o que impulsiona o desenvolvimento da improvisação. Para que a improvisação aconteça, depende-se da aceitação e valorização das possibilidades de ofertas dadas: *A* tem uma ideia, aceita-a e a *oferta* a *B*. *B* escuta a *oferta*, a aceita, tem uma nova ideia a partir dela, aceita-a e a *oferta* a *A* que a escuta, aceita-a e devolve, propondo uma ideia que se soma à anterior, o aluno *B* escuta a ideia, aceita-a... Nessa relação de receber e propor ideias há a criação de cenas improvisadas, de histórias compartilhadas entre um aluno e outro.

⁸⁹ Aceitar sua própria ideia e a do outro, é a ação necessária para se praticar a improvisação proposta por Johnstone. No início da prática da Impro é fundamental que a primeira ideia tida, seja aceita. No entanto, em processos posteriores da prática, com improvisadores mais experientes e já habituados a se expressarem espontaneamente, existe a possibilidade de se dizer "não" a primeira ideia, de selecionar outras ideias em prol da dramaturgia da cena. Mas não como bloqueio à oferta, e sim já ofertar outra ideia rapidamente e que essa seja confortável para que os improvisadores continuem a cena.

Há, na teoria e prática da Impro, um jogo bastante didático para se trabalhar essa premissa da valorização e aceitação das ideias de si mesmo e do outro para se criar uma improvisação teatral: o jogo intitulado "História Compartilhada"⁹⁰.

Friso aqui sobre a arbitrariedade das separações categoriais desta pesquisa, pois, de maneira acentuada, penso que a presente categoria *criação em parceria* não se restringe à prática que relatarei a seguir, pois é intrínseca a toda a prática da Impro.

Destaco a vivência que as crianças do **5º ano tiveram de criação em parceria com o jogo da história compartilhada em 26 de novembro**. Eu disse:

☀ *Vamos fazer o jogo da História Compartilhada, só que dessa vez com algumas variações.*

Já tínhamos feito a prática de criar histórias coletivamente - a "muitas cabeças", como eu costumo dizer para as crianças. Era uma atividade conhecida pelos alunos, e tivemos, em sua realização, momentos de criação de histórias absolutamente confusas ou em que os alunos burlavam a regra essencial do jogo: dizer algo que dê continuidade à criação da história a partir do que é dito pelo outro. Algumas crianças e em alguns momentos diziam suas ideias previamente pensadas e elaboradas, as quais nitidamente se chocavam com a dramaturgia da história que vinha sendo construída. Aos poucos, processualmente, elas foram compreendendo que o desafio do jogo era justamente o de não planejar nada antecipadamente; deveriam ficar atentas à história que vinha sendo narrada e criada naquele momento e, quando chegasse a vez, dizer a própria ideia advinda da escuta das ideias do outro.

O jogo: faz-se um círculo para inventar uma história entre todos. Cada um só pode dizer uma frase e o aluno seguinte deve continuar a história recuperando os elementos dados pelo anterior e abrindo possibilidades para que o outro companheiro a siga. Pode-se realizar a mesma dinâmica, cada um dizendo apenas uma palavra ou apenas verbos, e assim por diante, até que se tenha um final para história.

Com a turma do 5º ano, especificamente, por ter uma grande quantidade de alunos para prática teatral, dividia a turma em grupos menores e nos configurávamos na relação atuante e espectador.

⁹⁰ Esse jogo está descrito e amplamente abordado no livro de Johnstone (2008), Impro. Na realidade, "História Compartilhada" intitula um de seus capítulos. É um jogo bastante didático ao aprendizado da Impro, e é praticado tanto em sala de trabalho como treinamento de dramaturgia quanto levado para o palco, tornando-se parte de espetáculos de improvisação teatral.

Nas primeiras experiência dessa atividade, o conteúdo e a dramaturgia das histórias criadas não me importava, esses não eram aspectos que eu pontuava às crianças. O mais importante era que se desafiassem a criar a história junto com o outro, em parceria. Nas últimas práticas da "História Compartilhada", discorria aos alunos sobre aspectos dramáticos de como esclarecer e/ou retomar dados já lançados na história, clarificar qual era o conflito da história e suas possíveis resoluções e/ou finalizações.

Retomemos ao relato da aula desse dia 26 de novembro:

Hoje estavam presentes poucos alunos, mais da metade da turma estava ausente. Motivo: a final da Copa do Brasil terá seu jogo decisivo no estádio do Mineirão, que fica ao lado do colégio. Muitas crianças faltaram à aula ou foram buscadas mais cedo, diante do receio dos pais de haver confusão e trânsito caótico. Soube hoje pelos meus alunos que na final estão os times mineiros: Cruzeiro e Atlético. Depois que soube dessa informação, até esperava mais ausência de crianças na escola hoje.

Simultaneamente à felicidade de alguns alunos em saber que seus times jogariam logo mais, o fato de serem poucos alunos na aula imprimiu outro clima: mais ameno e menos agitado.

No jogo da "História Compartilhada", trabalhamos com duas variações durante as histórias, chamadas de *detalhar* e *acontecimento*. Originalmente, essas variações são nomeadas por *expandir* ou *avançar*. Mas, pela experiência com as crianças, percebi que essas últimas palavras não transmitiam a ideia que eu precisava comunicar, e encontrei naquelas outras palavras uma linguagem mais acessível para trabalhar com a faixa etária dos meus alunos:

☀ *Quando eu bater uma palma e disser: detalha! - o aluno que estiver naquele momento criando a história, deve parar e detalhar aquilo que ele acabou de dizer.*

Exemplo: o aluno CO está inventando que o cachorrinho entrou na cozinha e comeu tudo que estava em cima da mesa... Aí neste momento eu interfiro pedindo: Detalha! CO então vai continuar a história descrevendo tudo o que estava em cima da mesa. Era só comida? Qual? Como estava? Gostosa? Ruim? E a mesa? Alta ou baixa? E a cozinha, como era? Visualize o que você está falando e nos ajude a construir imagens sobre sua história, ok?

Essa é uma estratégia dramatúrgica que pretende dar mais interesse à história, recuperar a atenção de quem a escuta, estimular a curiosidade e a imaginação de quem a constrói. Esse comando também contribui quando os alunos começam a titubear no prosseguimento da história, não sabem mais para onde ela pode ir, podendo encontrar na ação de *expandir* o que já foi dito o surgimento de novas ideias e novas propostas.

A variação *acontecimento* ou *avançar* nada mais é do que propor algo que avance a história, faça algo acontecer. Ela é interessante quando há necessidade de que um fato novo seja dito, ou de que algo que já foi proposto em frases anteriores seja retomado. Faz com que *ofertas* sejam lançadas à história por um dos criadores a fim de desenvolvê-la.

O grupo 1, composto pelos alunos MA, PE e as alunas FI e GA fizeram uma história que relatava sobre o povo "pipononguis". O título para a criação da história foi dado pelos alunos que iriam assistir. Não me lembro do título... Mas lembro-me de que não tinha relação direta com o que a história veio a se tornar nos apresentando o mundo "pipononguis". Não sabia quem ria mais, se eu ou se as crianças.

Os quatro alunos ficaram lado a lado e próximos a uma das paredes da sala, e nos arredores, os demais assistiam. Eu estava posicionada de frente para os que faziam o jogo, sentada entre as crianças que assistiam. Trabalhei mais os comandos de *detalhar* do que de *acontecimento*. O primeiro se configurou mais necessário, não porque os narradores criadores titubeavam tanto, mas porque comecei a perceber o interesse da "plateia" em saber sobre os seres "pipononguis". Eu também estava curiosa pelas expansões:

É divertido saber o que se passa na cabeça das crianças, às vezes me pego fascinada com algumas coisas inusitadas que elas dizem, como essa, por exemplo. De onde veio essa palavra: pipononguis? Achei tão curiosa que fui conferi-la e, para o Google, essa palavra é inexistente.

Como surgiu, coletivamente, narrar sobre a vida desses seres imaginários e com esse nome? Recordo-me que o aluno MA plantou a ideia, que rapidamente foi aceita e desenvolvida pelos demais.

Os quatro narradores criadores sorriam ao dizer suas ideias em cada frase. Não percebi nenhum momento de insegurança ou desconforto. Dentre esses quatro alunos que

fizeram a atividade, MA talvez seja o que tenha uma postura mais tímida, braços cruzados, sorriso pequeno e detentor de propostas bastante inusitadas, era extremamente participativo em todas as aulas. A aluna GA jogou desinibida e participativamente, o que nem sempre acontecia (às vezes fazia um movimento negativo com a cabeça diante de alguns jogos). Embora ela tenha preferido permanecer em pé "narrando" a história, enquanto os três colegas começaram, espontaneamente, a "fazer" a história, seu envolvimento nessa atividade permanecia.

Sobre o "fazer" a história: sem qualquer combinado, o aluno PE deslocou-se para o plano baixo da sala, o chão, e agachou-se. Prontamente os outros alunos estavam agachados também e, juntos, corporificavam os pipononguis. Esse jogo prevê somente a ação de narrar, mas as crianças desejaram fazer o que narravam. Foi incrível esse momento: estavam atentas e envolvidas às propostas dos outros e da história, ainda que agora não fossem mais somente narradores, mas também a cara-e-corpo de pipononguis.

Depois desse grupo, houve mais um a realizar a "História Compartilhada". Composto pelos alunos DE, CA, GE e NA, a história criada por eles girava em torno de brinquedos, até que chegaram a falar sobre bolas, e a protagonista passou a ser uma "bola de futebol doido".

Transcrevo aqui um trecho do meu diário desse momento de criação do grupo:

DE: "A bola jogava futebol doido. E as outras bolas de outras modalidades de esportes tentavam deixar a bola mais doida do que já era".

Eu interrompi DE: Detalha a bola, nos conte como ela é.

DE: "Ela era doida, ela era... (titubeia brevemente e o aluno CA ajuda-o dizendo que a bola era colorida) Colorida..."

*Alguém da "plateia" grita: **Duraaaa!!***

DE prossegue dizendo: "Dura e redonda".

NA: "É escorregava!!"

Neste momento em que NA disse que a bola escorregava, o aluno PE – que já havia participado do outro grupo e agora estava assistindo aos colegas, joga-se na frente do grupo no centro da sala rolando como uma bola. NA o acompanha indo ao chão e também

fazendo cara-e-corpo de bola. As crianças DE, GE e CA finalizam a história narrando o movimento das duas "bolas", que agora rolavam no chão. A aluna ZU, que estava sentada e assistia atenta, gargalha longamente. A aluna NO parece entediada... Apoiando seu rosto nas mãos e olhando para as "bolas" sem muito interesse. Neste momento, o disciplinário da escola abre a porta da sala informando-me que mais crianças precisam ir embora, pois seus pais chegaram para buscá-las. Penso que o último grupo criou a história inspirado pelo contexto futebolístico do dia. E que as bolas "narradas" ao final eram metáforas de jogadores.

Trabalhar o teatro na escola não é restringir-me aos conteúdos teatrais, ser "só" Professora de Teatro, mas colocar-me como Professora (e lidar com todas as variantes que essa palavra traz) e estar inserida na comunidade escolar e lidar com adversidades, como a citada acima e a que será relatada no trecho transcrito abaixo:

Hoje, 29 de setembro de 2014, a aula com o 4º ano foi menor, precisei encerrá-la 20 minutos antes do horário normal, pois haveria a abertura das Olimpíadas do colégio. Começamos com um rápido alongamento, prática que vem ajudando "a baixar a agitação" das crianças, já que a turma vem diretamente do recreio, eufórica, suada e esbaforida, em sua maioria. Os alunos colocaram suas lancheiras (ou o troco em dinheiro da compra do lanche na lanchonete da escola) nas prateleiras do meu armário que separei para isso. Já em roda, começamos o alongamento movendo os ombros no ritmo da música... [...]

Devido ao tempo mais curto de aula, teríamos menos de 30 minutos, percebi que precisaria replanejar minha prática prevista para hoje, pois a prática que eu havia planejado demandaria mais tempo em sua realização e não queria interrompê-la.

Então, ainda na roda, pedi que se organizassem em duplas juntando-se com o colega que estivesse mais perto.

Assim, inicio o relato dessa aula com o 4º ano, que teve por atividade central o jogo do "Abecedário". Esse jogo vinha sendo pedido há semanas pela aluna CO. Em uma aula em agosto, ela veio até mim para dizer que gostava de procurar vídeos de improvisação no *Youtube*, que gostava de assisti-los junto à sua irmã. E, como estávamos trabalhando com improvisação teatral, que nós poderíamos fazer o jogo do Abecedário, que era "*muuuuito legal, Hortêncial!!!*", como disse CO com seu jeito extrovertido e ágil em falar, me acompanhando pelo corredor da escola, falando animadamente, gesticulando e ajeitando o

cabelo atrás da orelha. Respondi a ela que poderíamos fazê-lo sim, mas que ainda não era o momento e não seria na aula seguinte como ela pedira. Esse jogo, normalmente, está mais presente em espetáculos de improvisação de cunho cômico do que em sala de trabalho como treinamento e aprendizado de Impro. Não sei de sua origem, embora saiba que é um jogo bastante praticado em espetáculos de Impro composto por cenas curtas, disputa de jogos e que almejam a comicidade, como era o caso de quando o praticava no espetáculo Match de Improvisação, em 2006. Por esse motivo, é uma prática fácil de ser encontrada na internet como divulgação de grupos de improvisação que tem por foco de seu trabalho a comicidade, muitas vezes sendo jogado por comediantes⁹¹.

Todavia, não o tinha incluído em meu planejamento de aulas (embora seja um jogo interessante e divertido), talvez pela hiperexposição que ele tenha na internet e o que sua prática poderia repercutir em sala de aula junto aos alunos: se sentirem na "obrigação" de fazerem algo engraçado, por exemplo. Entretanto, havia repensado minha recusa inicial e decidi propô-lo aos alunos naquele dia por ser uma alternativa diferente aos jogos de história compartilhada.

Após as duplas e um trio compostos, espalhados pela sala, sentados ao chão, expliquei o jogo:

☀ *É como o jogo da história compartilhada, porém a cada nova frase iniciada pelo colega, este deverá seguir a ordem do alfabeto para iniciar sua fala. Ou seja, o desafio dessa história criada por vocês é: começar cada frase com a letra que faz sequência no alfabeto!*

A aluna CO vibrou quando viu que seria esse o nosso jogo. Agradeceu-me e disse à turma que era um jogo muito legal. As alunas VE e FA comentaram já tê-lo visto na internet, complementando a euforia de CO. O aluno RI também comentou já conhecê-lo, mas não demonstrou muito interesse em fazê-lo. Eu estava receosa, embora tenha decidido arriscar a promover esse jogo de Impro às crianças.

Penso que seria melhor terem feito o jogo em pé, pois poderia ficar mais fluido e fácil de engajarem o corpo, espontaneamente, se quisessem. Mas era um dia bastante quente na cidade, nos últimos dias vinha fazendo um calor atípico. Nossa sala estava com o

⁹¹ É possível ver na internet esse jogo do Abecedário realizado pelos Os Barbixas, grupo paulista formado por comediantes. Também pelo grupo de palhaços da Companhia do Quintal, também de São Paulo. A UMA Companhia, grupo do qual sou integrante-fundadora, também realizou esse jogo algumas vezes integrando o espetáculo *Match de Improvisação*.

ventilador ligado e a porta de acesso ao quintal aberta, não obstante, ainda sentíamos o desconforto do calor. No momento, julguei que poderia ser mais produtivo deixá-los sentados.

Fui circulando pela sala de dupla em dupla para ir ouvindo a história que criavam. A aluna CO fez dupla com a aluna VE, e ambas criavam suas frases com ansiedade, balançando as mãos e atentas uma à outra. As duplas CE e NA também faziam com empolgação, embora suas reações fossem mais tímidas. O trio composto pelas alunas PI, FA e SE estava em pequena discussão quando me aproximei, a aluna FA estava pontuando a SE que ela começou sua frase, dando prosseguimento a história, com a letra errada e SE discordava. Ordem do alfabeto lembrada, elas prosseguiram o jogo, mas ainda com olhares e trejeitos que transmitiam a sensação de que havia resquício pelo desentendimento.

Ao fim, pedi aos alunos que compartilhassem suas histórias inventadas, já que dessa vez não tínhamos feito na configuração de "jogadores e plateia", pois a aula daquele dia seria mais curta e poderia não dar tempo de todas as duplas praticarem. Todas as duplas quiseram e compartilharam suas histórias. Algumas delas o faziam conjuntamente, como se ainda estivessem no momento da criação: um falava sua frase que disse ao criar a história, o outro em seguida falava a que tinha inventado em sequência.

Uma dupla me contou que preferiu fazer a história compartilhada "*normal*" à do abecedário. Era a dupla formada pelos alunos NI e RI. Ambos disseram que estava "*chato*" ficar procurando uma frase para seguir a letra do alfabeto, que prefeririam fazer a história livre, sem a regra. Só soube disse quando eles foram nos contar a história. Quando os observei antes criando a história estavam engajados na ação e reação das frases. Já haviam subvertido a regra. Não me preocupei, pois o mais importante tinha acontecido: a criação em parceria com colega, ou seja, lançar sua ideia e permitir que ela seja resignificada pela recepção do outro.

A aluna CO, que tinha inicialmente pedido o jogo, comentou que "**foi legal, mas meio estranho.**" Fiquei me perguntando o porquê dessa sua frase. Será que ela esperou ser mais engraçado, como ela via na internet, confirmando meu receio em propor-lhes jogos assim? Será que eu conduzi mal? Qual era a expectativa de CO?

Depois de refletir diante da realização do jogo pela turma, penso que ele pode ter sido "chato" e "estranho" por alguns motivos. O jogo do "Abecedário" se caracteriza pela obrigatoriedade de se falar, frase a frase, seguindo a ordem do alfabeto. Essa característica é o que dá, ao seu uso profissional, a sensação de desafio tanto ao improvisador, quanto ao

público, devido à tentativa exaustiva do improvisador em achar palavras nacionais que comecem com as letras poucos usuais em nosso vocabulário, como w, y, z ou k, o que costuma gerar risos na plateia, principalmente pelo erro do improvisador em dizer uma palavra que não tenha relação com a história que está sendo criada. Em realidade, esse jogo não tem por foco a dramaturgia, a criação da história compartilhada, mas o desafio de lançar *ofertas*, ou seja, de dizer palavras que sigam a ordem do alfabeto. Essa dificuldade técnica do jogo, que é treinada para o êxito em espetáculos profissionais, pode apresentar-se para as crianças como desestimulante ao ser realizado por elas. As crianças de 10 anos podem, ainda, não ter domínio do alfabeto completo, sem titubeios, sem dúvidas (como relatado acima o que ocorreu com o trio de alunas). Há ainda o fato de que esse jogo não auxilia para a construção dramática da história, portanto, embora praticado com a criação em parceria, nesse aspecto não se assemelha ao jogo de "História Compartilhada". Contudo, no contexto escolar com crianças, poderia ser experimentado em aulas de Português que objetivassem, de uma maneira mais lúdica e divertida, trabalhar o aprendizado do alfabeto pelos alunos, por exemplo.

2.2.5 A cena improvisada: cara-e-corpo e criação em parceria

Improvisação: a pedagogia do teatro de Johnstone. A maneira de fazer e de ensinar teatro que mais me desperta interesse e curiosidade. Trabalhar com algo que é irrepetível e arraigar-se no ato de criar e não refazer, mas criar e criar.

Reagir. Reagir aos estímulos para criar uma cena improvisada e não repetida. Caminhei até aqui com as crianças com o objetivo de experienciarem o teatro do improviso. Vivenciarem a prática de criar uma cena teatral partindo de um estímulo corporal ou vocal realizado pelo outro, das observações e possibilidades de interação com o espaço, da observação de si mesmos e do jogar com a realidade, com o que se passa no momento. Criar. Inventar. Imaginar. Fazer. Reagir e construir um pouco de teatro. Aprender um pouco sobre essa prática artística, perceber-se a si e ao outro fazendo arte.

O jogo de improvisação cerne da aula do dia **15 de outubro de 2014, quarta-feira, com a turma do 5º ano** tem por nome: “Toque e Reaja”⁹².

[...] Os alunos já estavam posicionados em um grande círculo. Comecei a explicar o jogo, quando percebi que eu precisaria de alguém para que eu pudesse exemplificá-lo. Chamei a aluna BA, que normalmente não é muito participativa, para fazer comigo enquanto eu explicava-o.

☀ *Eu e BA vamos nos movimentar como quisermos ao som do tambor (pedi ao aluno GO para fazer um batuque). Podemos ir para o chão, ou para o plano alto, dançarmos (eu ia fazendo e estimulando à BA que fizesse também). Só não vale ficar parado! Quando o som parar (dei um sinal ao GO para que ele parasse com o batuque) nós duas paramos de nos mexer, fazemos estátua. Aí, nós duas vamos nos olhar, observando uma à outra, devemos observar a maneira que nós ficamos paradas. BA, qual a posição que estou? Eu pareço o que desse jeito? Quais ações eu poderia fazer a partir dessa posição? Agora eu faço o mesmo com você! (Fizemos uma "tempestade de ideias" uma da outra diante de nossas posições; ela disse que eu parecia que ia lavar roupa num rio. Eu disse a ela que ela parecia uma bailarina, pois ficou na estátua com os pés e os braços de maneira que me remeteram a isso). Não podemos nos mover ainda (eu ia falando e instruindo o jogo mexendo somente a boca). Então, uma de nós duas vai tomar a iniciativa de fazer uma proposta inspirada pelas possibilidades que vê na outra, para iniciar uma improvisação.
BA! Comece por você, ok?*

Ela sorriu e disse ok. Saiu de sua estátua, veio até mim e disse algo, como:

- Trouxe mais roupa pra lavar. Depois eu te ajudo a colocar no varal porque sou mais alta!!

Ela falou isso sorrindo. De fato é uma aluna alta e parece ter gostado de brincar com isso comigo, que sou baixa e menor que muitos alunos daquela turma. Ela, nesse momento,

⁹² "Toque e Reaja": O formato original desse jogo faz parte dos exercícios transcritos da prática do treinamento de Impro que recebi, inicialmente, por Mariana Lima Muniz. Entretanto, o modifiquei bastante a fim de trabalhá-lo melhor com as crianças. Originalmente é conhecido por "Palma e Troca" ou "Sanduiche".

promoveu uma inversão de status: eu, professora, fiquei num status inferior ao dela. BA abaixou meu status com sua frase. E isso foi ótimo! Ainda mais vindo dessa aluna, que não está entre os mais participativos da sala, é tímida e raramente se expõe nos jogos. Em termos teatrais, sua proposta foi interessante, pois nitidamente ela é mais alta do que eu e brincou com isso em cena, se continuássemos a improvisação, essa oferta dada por BA já seria propulsora de uma história que poderia ter interessantes abordagens dramatúrgicas. Em termos pedagógicos, o fato de ela ter se sentido à vontade de brincar dessa maneira com a professora comunica a mim que venho conseguindo construir, junto aos alunos, um ambiente favorável ao improviso: confiável, divertido, generoso e de liberdade criativa.

Reagi à sua oferta pegando as roupas (imaginárias) de sua mão. E dei o jogo por explicado.

☀ *Ok, pessoal. O jogo é esse... Agora a gente continuaria a improvisar até sermos interrompidas por outro colega, mas isso eu explico quando a primeira dupla estiver fazendo-o. Obrigada, BA. Pode voltar para a roda.*

Ela sorriu timidamente e voltou para a roda.

Este é um jogo um pouco mais complexo e tem uma instrução relativamente grande. Optei por continuar sua explicação com a primeira dupla que iria de fato fazê-lo por completo para não confundir as crianças. Mas, de certa forma, eles já tinham vivenciado esse exercício de observar o outro em estátua e dizer quais imagens lhe vem à cabeça vendo o colega daquele jeito. Em aulas anteriores ao jogo "Toque e Reaja", no processo de ensino-aprendizagem da Impro, praticamos o jogo da "Posição-imagem", como descrito e comentado no item *Cara-e-corpo*, (página75); esse último foi criado por mim em uma tentativa de deixar o jogo "Toque e Reaja" mais claro e didático para ser praticado pelas crianças. Ao longo de minha experiência prática como docente em teatro, dedicando-me à pesquisa da Impro, percebi certa dificuldade de alguns alunos em fazerem o "Toque e Reaja", em reagir diante da corporalidade ofertada pelo outro. Percebi que o fato de fazermos antes o exercício de observar o colega paralisado, enquanto os demais faziam juntos uma "tempestade de ideias" sobre tudo a que aquela imagem corporal do colega podia remeter, contribui para que os

alunos joguem e reajam improvisadamente a partir do que a imagem corporal do colega os inspira (o que lhes surge como estímulo, como *oferta* para improvisar).

Nosso vocabulário surgido para reagir à imagem e às possibilidades vistas pela posição estática do colega contemplava a palavra *inspirar*, que, em nosso contexto, expressava: “que ideia vem a sua cabeça quando você olha para seu colega assim, nessa posição? O que ele pode ser? O que pode estar fazendo? Quais ações cabem nessa posição? Como está seu rosto? Expressa qual sentimento? Observe.”

Assim, em uma dessas práticas, surgiram observações, como:

– Tá parecendo um fazendeiro tirando leite!

O aluno que estava paralisado, como uma estátua (chamarei aqui de aluno A), tinha os joelhos dobrados, os braços pendentes para frente e uma das mãos para cima. Essa posição criou a imagem no colega que observava (aluno B) de alguém que ordenhava e que poderia, então, ser um fazendeiro. Assim, o "Toque e Reaja" surge para os alunos como um desdobramento do jogo "Posição-imagem", que teria a variação de *iniciar uma improvisação* inspirada nessa imagem vista no outro. Ou seja, o aluno B, o que observava, iria interagir e se relacionar com o colega A partindo dessa configuração. O aluno B poderia *ofertar* improvisando ser a vaca que era ordenhada (cara-e-corpo de vaca), poderia ser o patrão que chegava para agilizar o serviço do fazendeiro, poderia, inclusive, ser o leite que caía no balde, ou qualquer outra coisa imaginada pela criança.

Retomando o relato do jogo de improvisação "Toque e Reaja", prossegui dizendo à turma depois que a aluna BA voltou para a roda:

☀ *Dois voluntários no centro da roda.*

Quando eu disse isso, vários alunos se voluntariaram. Estava eu no meio de mais de quinze crianças, quase todas maiores do que eu (todos com seus 10, 11 anos de idade e eu com meu 1 metro e 50 centímetros de altura). Para que esse jogo acontecesse, seriam necessários somente dois alunos. Assim, precisei contrariar uma ideia de Johnstone⁹³: "Se chamo uma dupla e vem 4 ou 5 pessoas, readequo o jogo para que todos possam fazê-lo. Não vou desperdiçar o desejo dos alunos de participar". Os quase quinze alunos voltaram para seus

⁹³Essa frase de Johnstone foi dita durante um curso ministrado por ele, gravado em DVD (IMPRO, 2012), em 2011, em Calgary, Canadá.

locais na roda, espectadores que estavam mais interessados em fazer do que ver. A dupla que ficou para fazer a improvisação era composta pelos alunos que primeiro chegaram até mim (naquele momento foi esse o critério de escolha que me pareceu mais justo). Eram os alunos: o menino PE e a menina CI. Eram alguns dos alunos mais participativos da sala. Continuo a transcrever trechos do meu diário:

☀ *Nosso objetivo, neste momento, é somente iniciar uma improvisação, não precisamos continuá-la até um final, pois ela será interrompida com uma palma por qualquer colega que estiver observando-a. Ao som da palma, vocês dois paralisam-se. O terceiro colega que está entrando, o que bateu a palma, vai tocar em um de vocês dois. Quem foi tocado, vai sair do jogo, indo para o círculo para assistir. O que ficou no jogo, paralisado na posição em que estava no momento da palma, será, pela posição em que ficou, a inspiração e o estímulo ao aluno que entrou, que vai expressar a ideia que teve a partir da observação que fez da posição do colega parado. Irá ofertar essa ideia, e vocês, juntos, começarão uma nova improvisação, até ser interrompida por outra palma e assim por diante!*⁹⁴

Começamos! Fiz um batuque no tambor. CI pulava no ritmo do tambor o mais alto que podia, PE se movimentava por todo o espaço de jogo (o meio do círculo formado pelos que assistiam). Parei o tambor, eles pararam de se mover e, depois de se observarem um tempo em suas estátuas, PE lançou a primeira oferta e eles iniciaram a improvisação.

Infelizmente não tenho registro sobre o que foi a improvisação da primeira dupla. Talvez, porque, rapidamente ela foi interrompida pelo aluno MU (também muito participativo e muito agitado) que, ao bater a palma, já entrou na área de jogo saltitando e, decidido, tocou na aluna CI, tirando-a. Observou PE, e iniciou a improvisação mandando PE se abaixar por causa de um tiroteio. PE tinha ficado ao som da palma parado com os joelhos flexionados e os braços abertos pra cima.

Dois terços dos alunos fizeram o jogo de improvisação. Alguns alunos mais ansiosos em fazer do que assistir não esperavam a cena dos colegas se configurar minimamente e já batiam a palma, como os alunos GO e DE. Em certo momento do jogo,

⁹⁴ Esse e outros jogos de Impro podem ser vistos pelo canal do Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCvYuKu0_NEBenWlNoITnwOA
A gravação dos exercícios e jogos foi feita para elucidar a prática descrita no livro de Mariana de Lima e Muniz, "Improvisação como espetáculo", 2015.

precisei pedir a eles que deixassem os colegas em cena improvisarem um pouco mais e que deixassem os demais colegas baterem a palma também, pois senão seriam sempre os mesmos alunos a improvisar. E, aos alunos que nunca batiam palma, pedi que tentassem experimentar fazer a improvisação. Alguns tentaram. Outros, como as alunas RA, RO e NO, continuaram somente observando. Em alguns momentos, suas posturas da ação de observar me pareciam ser interessadas pela atividade e pelo que o colega fazia. Em outros momentos, não, pois seus olhares ficavam dispersos e pequenas conversas paralelas emergiam entre elas.

Nas primeiras rodadas do jogo havia a abordagem didática, para que o aluno que entrou após ter batido a palma observasse, dissesse sua "tempestade de ideias" sobre o que via na posição do colega, para, então, propor uma *oferta* que daria início à improvisação. Depois de já inteirados da prática, esse tempo de observação foi ficando menor. Houve um momento em que o aluno BI bateu a palma e já foi entrando na área de jogo (o centro da roda) iniciando uma nova improvisação, esquecendo-se de tocar no colega que deveria sair.

Diante a confusão das palmas e da situação de que sempre os mesmos saiam para improvisar, pois eram mais ágeis em bater a palma ou mesmo não tinham a paciência de ver, ou eram os mais interessados, decidi separar as duplas de antemão e ia chamando-as pouco a pouco. Com isso, acabei por alterar alguns procedimentos do jogo e tirei um pouco da impulsividade da palma, pois agora a dupla começava a improvisar e só depois do meu sinal que as demais duplas já formadas poderiam bater a palma. Embora não tenha gostado dessa atitude que tomei sobre o jogo, ela foi necessária para possibilitar que todos que desejassem participar o fizessem naquela aula e que tivéssemos mais escuta à improvisação. Como nossas aulas aconteciam somente uma vez por semana, procurei ao máximo não deixar exercícios ou jogos para serem terminados na aula seguinte. Nem sempre isso foi possível, mas era minha tentativa.

Como com essa turma tudo demandava mais tempo em sua realização, devido ao grande número de alunos para a prática teatral e ao tempo da aula que acabava sendo reduzido para 45 ou 40 minutos (por causa dos minutos dispensados para que todos chegassem do banheiro e bebedouro após a aula de Educação Física), já estava perto do fim da aula e alguns alunos ainda não tinham tido a experiência de fazer esse jogo de improvisação. Assistiam com interesse, demonstravam envolvimento com as propostas dos outros, riam em vários momentos, mas me "lembraram" com a frase:

- É a gente?

Disse CA ao perceber que ele e sua dupla não tinham feito a cena.

Infelizmente eu já havia ultrapassado mais de 5 minutos da outra aula, não poderia permitir que outra dupla iniciasse a improvisação. Expliquei a eles, que demonstraram ter entendido a situação. Prometi que começaríamos a próxima aula retomando esse jogo para que eles pudessem fazê-lo.

Em **17 de novembro de 2014, a turma do 4º ano** experimentou criar uma improvisação estruturada pelo "Jogo da Caixa"⁹⁵, um jogo de Impro com regras precisas para sua realização, mas que acabou se tornando a improvisação mais livre que tivemos no processo. Subvertemos as regras e focalizei o direcionamento da improvisação pautada pela vontade e pela necessidade do momento expressas pelas crianças em jogo, e pelas demandas dramáticas que iam surgindo da criação delas.

Hoje foi uma aula especial. Foi muito gratificante observar os alunos improvisarem uma cena teatral tão à vontade e descontraídos, notar em suas ações e reações momentos do início do aprendizado da Impro. Hoje, sem exceção, todos os alunos participaram do jogo e de maneira envolvida, sem que eu precisasse procurar cativar aos que, às vezes, se esquivam de algumas propostas. Houve tempo para todos improvisarem e todos pediram para ir fazê-la.

Fizemos a configuração palco e plateia. Pedi dois voluntários, vieram as alunas SE e ZI.

☀ *Meninas, neste local (apontei para o centro da área de cena) há uma caixa imaginária e vocês vão começar a improvisação abrindo-a juntas. Mostrem se a caixa é pesada, leve, se é difícil ou fácil abri-la. Depois de aberta, uma de vocês duas deve tirar um objeto imaginário da caixa e vai deixar claro pra colega que objeto é esse, igual no "Jogo do*

⁹⁵ Este jogo de improvisação foi criado, inicialmente, por Mariana de Lima e Muniz e, complementado e rediscutido por mim e Renata Corrêa (atriz e improvisadora que foi integrante da UMA Companhia). O Jogo da Caixa foi criado como o jogo de improvisação a ser ministrado aos candidatos do vestibular de Teatro da UFMG em 2011, no qual Renata e eu éramos as instrutoras da prova de aptidão específica e Maurílio Rocha coordenava esse ano do vestibular.

Em meu trabalho em sala de aula com as crianças, adaptei-o e, para ser mais coerente com a prática dele que vinha sendo feita, renomeei para "Jogo do Objeto".

Presente", tá?! Aí, atenção, vocês devem dar vida ao objeto ao meu sinal (que seria bater no tambor). O objeto vai ter vida! Como será isso? Vamos lá! Ok?

A instrução original do jogo é extensa e com mais procedimentos para sua realização. No entanto, essa configuração mais resumida do jogo me bastava, pois cumpriria meu objetivo de propor uma situação para que os alunos improvisassem a partir dela, de maneira a criar, conjuntamente, uma dramaturgia, a equilibrarem suas ideias propostas e mostrarem com seus corpos quais objetos manuseavam.

Durante a prática, logo que elas abriram a caixa imaginária e tiraram um objeto definido por ZI (a meu pedido ZI definiria o que era o objeto, pois a aluna SE apresentava, em alguns momentos das aulas, certa dificuldade em aceitar a ideia do outro; se não imperasse a sua, ela demonstrava irritação) que foi uma bola, ela de imediato quicou-a no chão e, depois, segurou-a entre as mãos e mandou-a para SE. As alunas começaram a relacionar-se entre si criando uma história a partir da bola. Estavam falantes, risonhas, propositivas, às vezes nem se escutavam, uma falando por cima da outra, daí viam a confusão e riam. Construía uma cena sobre as "aventuras da bola", que na história era uma amiga das duas. Elas e a bola conversavam. Em um momento, ZI fez a "voz" da bola, que era aguda e alta, mas durante a maior parte da improvisação, elas respondiam à bola dando a entender o que a bola havia perguntado e/ou falado. Como instrução seguinte, o objeto, neste caso a bola, voltaria a ser inanimado com meu segundo sinal. Porém, ao fazê-lo, as alunas estavam tão imersas na relação de conversa com a bola que não se atentaram ao meu segundo comando. Naquele momento, notei que os fundamentos de adaptação e reação a novos comandos na prática da Impro seriam menos importantes, e sucumbiram aos fundamentos da criação conjunta e da aceitação das ideias do outro, pois eram esses últimos que se destacaram na improvisação.

O diálogo inusitado que elas criavam com a bola estava curioso e interessante a mim e aos demais alunos, que assistiam atentos. E, ainda, ora a bola estava nas mãos de uma delas, ora estava livre pelo espaço, e, habilidosamente, na maior parte da improvisação, elas nos mostravam, nos deixavam claro onde a bola estava no espaço da sala.

Na improvisação das alunas FA e CO, elas eram amigas que se encontravam em um restaurante. Caminharam para esse lugar, pois tiraram da caixa um prato, que não "ganhara vida", continuava a ser um objeto inanimado, porém viria a ser o "fio condutor" da improvisação. CO estava sentindo muita fome e desejava comer o prato, a partir daí a improvisação caminha. Em dado momento da história, ZI, que assistia eufórica, vem até mim

e me pede para entrar na cena, pois ela teve a ideia de ser a cozinheira do restaurante. ZI entra para improvisar e CO e FA, ao demonstrarem gostar da ideia, dizem que vão recomeçar a improvisação para a cozinheira estar desde o início. Tentei impedir a interrupção e fazer com que recomeçassem, pedindo que simplesmente continuassem agora com a inserção da cozinheira. Mas, em segundos, ambas já estavam na porta da sala que liga ao quintal, pois tiveram a ideia de entrar no restaurante. Do quintal, abriram a porta da sala, ou melhor, do restaurante imaginado por elas. Imediatamente, outra aluna que assistia, SE, entrou na improvisação e se fez de garçonne. Somente depois que já estava se dirigindo "às clientes", SE olhou para mim pedindo autorização para entrar na cena, gesticulei que sim e ela prosseguiu. A sensação era de que nem todos assistiam, alguns estavam em estado de alerta esperando um momento para entrar, como foi o caso tanto de ZI quanto de SE, que tinham sido as primeiras a improvisar, fazendo a cena da bola, mas já estavam em cena novamente. Como ambas já tinham feito o jogo, cogitei dizer "não" a elas quando entraram novamente para jogar com a dupla que agora estava, a fim de oportunizar outros colegas. Mas elas foram espontaneamente, por terem ideias para a construção da cena e em momentos oportunos da história que vinha sendo construída.

FA e CO transmitiam envolvimento e cuidado em suas ações cênicas: fizeram uma mesa e cadeiras imaginárias e, na maior parte da cena, mantiveram-se atentas a essa cenografia. As duas protagonistas se comportavam como se fossem duas mulheres adultas e, com suas bolsas imaginárias colocadas na cadeira, se cumprimentaram unindo as mãos e perguntando-se sobre a família. Em certo momento, quando as clientes já jantavam, uma delas reclamou de "tédio no restaurante". A cozinheira e a garçonne que as observavam comer, se olham, cochicham algo e começam a cantar: *You and I*, do grupo britânico One Direction (uma *boyband*). No momento da cantoria, as demais meninas da sala começaram a cantar também o trecho da música, enquanto os meninos criticavam e faziam engraçadas caras de nojo. A improvisação acabou com as clientes indo embora do restaurante.

Durante o jogo, deparei que a indicação de "dar vida ao objeto" não estava ajudando algumas duplas a improvisar, pelo contrário, estava atrapalhando. A ação de tornar o objeto animado objetivava contribuir na dramaturgia da cena. Mas o fato de o objeto ser o elemento que promove e move a cena, como no caso do prato do restaurante, pareceu-me ser uma instrução mais confortável a algumas crianças, e poderia atingir o mesmo objetivo dramático na cena. Percebi esse certo desconforto quando, ao meu sinal para o objeto "ganhar vida", o objeto continuava inanimado ou então começava a ser usado em sua função

mesma. Talvez tenha sido uma falha minha de instrução, ou talvez ainda fosse um tanto complexo para algumas crianças tonar um objeto inanimado em animado. Mas como continuava a proposta de o objeto ser o motivador da improvisação, e esta prosseguia em criação, adaptei o jogo à demanda e à necessidade da maioria dos alunos.

Embora já estivéssemos trabalhando na finalização de cenas e, em outras aulas, as crianças mesmas finalizavam suas histórias improvisadas, precisei, com algumas duplas nessa aula, pedir:

☀ *Comecem a caminhar para o final da história!*

Enquanto algumas duplas ouviam isso como uma indicação para inventarem novos acontecimentos para a história, a todo o tempo tornando-as "infinitas" (e os alunos ainda faziam esses acontecimentos empolgados nas cenas), outras duplas de fato finalizavam a história, e, outras, ainda, apresentavam dificuldade em finalizá-la – às vezes perdiam-se nos acontecimentos da improvisação e diziam: ☹ *que faço AGORA?* Como ouvi algumas vezes das alunas CE e PA e do aluno MO. Eu e os demais alunos os lembrávamos de informações que já tinham sido lançadas na história, para que tentassem resgatá-las para ajudar na construção do final da improvisação.

Normalmente, as crianças assistiam com interesse aos colegas, embora, em sua maioria, preferiam fazer. Mas, nessa aula especificamente, a plateia estava muito atenta e participativa. Percebi poucos momentos de dispersão da turma, com olhares para fora do jogo, conversas paralelas, mas não precisei chamar-lhes a atenção ao jogo. Até as alunas que se esquivavam de alguns jogos no processo das aulas, como NA e PA, foram uma das primeiras duplas a participar e cantaram empolgadas no momento da música do restaurante.

Eu não tinha tido a experiência de promover o "Jogo da Caixa" às crianças. Na realidade, como vimos, esse jogo de improvisação iniciado foi modificado ao longo de sua realização. Acabamos criando, enquanto o fazíamos, o que intitulamos de "Jogo do Objeto".

Onde e como as crianças experienciaram outro momento de cenas improvisadas?

Ao praticarem um jogo que tem "tipos definidos" como enunciado da prática e objetivava promover-lhes reações e criações a partir de um pequeno esboço dramático. Transcrevo essa experiência vivida com o **4º ano, dia 23 de novembro de 2014**, embora tenha sido uma aula curta, com cerca de 30 minutos apenas. A turma demorou a chegar, pois

estavam todos no pátio (no momento após o recreio) levando uma “chamada de atenção” da coordenadora, pois não estavam fazendo, regularmente, o dever de casa.

— “*Am, tá, por quê?*”

Essa foi a frase que ouvi da aluna VE quando eu começara a explicar o “Jogo do Ídolo”⁹⁶.

Pedi a aluna CO para sair de sala e comecei a perguntar aos alunos:

☀ *Você tem um ídolo? Você é fã de alguém?*

Cada aluno foi respondendo quem era seu ídolo. Algumas das respostas: Keith Perry!!!

Fábio do Cruzeiro, Jesus...

Eles foram respondendo sem entender muito o porquê de minha pergunta. Seus olhares e cara de estranheza me transpareciam isso. Até que veio a pergunta um pouco impaciente da VE transcrita acima. Ri quando ela olhou pra mim e disse isso. Quando eu ri, ela sorriu de volta.

A improvisação tinha por base a seguinte configuração: um aluno sai da sala e, quando ele volta, os demais alunos o ovacionam, gritam, batem palma, como se aquele que estivesse chegando fosse um grande ídolo e eles fossem seus fãs. E assim se daria com todos os participantes, um a um seria o ídolo da turma.

A maioria dos alunos demonstrou animação quando expliquei a proposta de improvisação, exceto a aluna PA, pois ela disse que não tinha ídolo nenhum e não saberia o que fazer.

Perguntas que podem contribuir para a criação dos alunos: pense em alguém que você gosta muito. Como você reagiria se estivesse lado a lado com esse alguém? E se fosse um grande ídolo, alguém que você acha “super legal”, mas nunca o viu de perto? Que tipo de fã você é? Como você está se sentindo neste momento prestes a ver seu ídolo? Há quanto tempo você está na porta deste hotel? Você está sozinho ou acompanhado?

Eu: Mas você quer jogar?

⁹⁶ Tive a oportunidade de conhecer e praticar esse jogo nos treinos de Impro sistematizados por Mariana de Lima e Muniz em 2006, no meu aprendizado inicial da improvisação como espetáculo.

PA: *Am ham* (e fez que sim com a cabeça enquanto mexia em seus longos cabelos cacheados).

Então, respondi a PA que ela poderia estar acompanhando uma amiga que tem um ídolo e esta, junto dela, esperando vê-lo. PA, com seu sorriso tímido, levantou seus ombros (como quem diz "ok!") e foi ficar ao lado da colega CA.

A ideia é que as perguntas despertem possibilidades nas crianças, sirvam de exemplo para a criação dos alunos e não expressem o que é para fazer. Cabe ao professor esse equilíbrio entre despertar, propor e estimular *versus* definir e determinar o que pode ser criado.

☀ *Quando a CO entrar na sala, vocês a recebem como se ela fosse o grande ídolo de vocês!!! O que um fã faria se estivesse com seu ídolo?*

Abri a porta da sala e chamei a CO, que esperava no corredor. Expliquei a ela o que seria o jogo, que ela agora era o ídolo de todos os seus colegas e que estes, seus fãs, queriam vê-la. Ela me olhou demonstrando curiosidade e espanto ao mesmo tempo. E ria! Ela mal entrou na sala e já saiu correndo para fora, os demais alunos foram correndo atrás dela (TODOS saíram e a sala ficou vazia!). Quando CO entrou, os fãs ovacionaram, gritaram e foram correndo e direção a ela. Ela correu pelo pátio próximo à nossa sala e, depois de circulá-lo, voltou correndo para a sala, esbaforida. As crianças vinham atrás, a maioria ainda correndo e algumas delas gritando:

*_ ME dá **um autógrafo!***

Neste momento precisei interromper o jogo, não esperava tanta euforia e agitação dos alunos. Receava que alguém se machucasse, pois corriam desesperadamente atrás da colega! Embora de maneira mais calma, PA também correu atrás de CO, junto de sua amiga CA.

Todos já na sala e mais calmos do momento pós-correria, CO ria e dizia "credo". Algumas crianças também riam. Eu ria de divertimento e de receio, preocupada pelo fato de alguém poder ter se machucado devido à enorme correria. Pedi para que, na próxima rodada, tanto o ídolo quanto os fãs criassem outra estratégia em vez de correr desesperadamente pela

sala e pelo pátio da escola. Na verdade, pedi de fato que não corressem atrás do ídolo. E prosseguimos com outros alunos sendo, individualmente, a cada rodada, ídolos.

Quando o aluno NO foi ídolo, percebi que esse jogo poderia ser um risco com crianças dessa faixa etária, pelos menos com aquelas, os meus alunos. Os alunos, em sua maioria, "embarcaram" na ideia de se fazerem de fãs que veem seu ídolo. Começaram a criar situações como se eles realmente fossem fãs alterados por estarem com seu ídolo admirado. Meu receio era que alguém se machucasse, pois eles improvisavam a situação com muita energia e empolgação. Precisaria fazer algumas pontuações para não termos problemas. Transcrevo abaixo trechos do meu diário:

Depois que o NO caiu no chão, derrubado pelos seus fãs, decidi que para a próxima rodada ia inserir o cordão de isolamento entre o próximo ídolo e os fãs, exatamente como se tem em eventos para impedir a comunicação entre fãs e ídolos. NO ria, gargalhava. Eu só via os brilhos de seu aparelho. Ele parecia estar adorando ser amado e "amassado" por todos! Enquanto isso, os fãs gritavam. Exceto PA e CA, que estavam mais afastadas do grupo de fãs que circundava o ídolo NO.

[...]

Fizemos, os alunos e eu, um cordão de isolamento com fita crepe. Muitos riram dessa gambiarra. Um deles, o aluno RI, falou brincando: "Mas esses cordões não são aqueles amarelos e pretos?" Rimos, ele e eu. Colamos a fita de uma parede à outra, delimitando onde ficariam os fãs e o ídolo que entraria pela porta da sala.

Após o cordão de isolamento pronto, algumas crianças, sem nenhum pedido ou direcionamento meu, se colocaram como seguranças. Eu não tinha pensado nesse "personagem" para a improvisação, achei bem interessante a ideia ter partido deles e já terem ido se colocando próximos ao cordão.

As alunas FA, SE e PI logo se colocaram como seguranças: paradas de pernas mais abertas, braços dobrados ou apoiados sobre a cintura. Notei que uma ia ajudando a outra a se posicionar. Eu disse:

☀ *Olha! Cara-e-corpo de seguranças!*

Logo vieram os alunos NI, MO e CI para fazer a mesma coisa. Simultaneamente, o grupo das meninas CA, PA e CE. Quando percebi, já estávamos quase sem ídolos e fãs. A maioria estava na segurança do ídolo.

☀ *Pessoal, e os ídolos?! E os fãs? (falei rindo) Podemos ir revezando nos papéis de ídolo, fã e segurança.*

Autonomamente, os alunos se organizaram, e permaneceram como seguranças as alunos que estavam em trio: NI, MO e CI.

Como variação do jogo, para manutenção do interesse e para torná-lo mais dinâmico, somado à conjuntura de nossa aula ter tido seu tempo reduzido, propus aos alunos que jogassem como se o ídolo fosse uma banda de música, por exemplo, assim poderíamos ter vários ídolos de uma vez só. Isso não foi bem aceito por alguns, como a aluna SE e o aluno NI, que preferiam ser ídolos sozinhos. Mas, rapidamente, os alunos NI e MA, e a aluna CE, se colocaram como uma banda. Depois, a aluna FA decidiu entrar na banda, quando percebeu que PI, sua amiga, estava se encaminhando ao grupo. Fiquei feliz com essa configuração de grupo espontânea que abarcou os alunos NI e MA, pois eles, ao longo de todo o semestre, tiveram momentos difíceis de relacionamento entre si e nessa fase já próxima do final do ano letivo, depois de inúmeras conversas das professoras (incluindo a mim) e coordenadora, eles estavam convivendo melhor um com o outro.

Houve uma breve discussão se seriam uma banda de rock ou pop. Alguns alunos, como NI e PI, quase se desentenderam, intervi dizendo que poderia ser uma banda tanto de pop quanto de rock. Assim fizeram. Entraram na sala fazendo guitarras imaginárias, o aluno MA fez o cantor; foi uma barulhada.

O que mais me chamou a atenção nessa última rodada foi a criação das crianças de alguns tipos de fãs e seguranças. A aluna SE colocou-se num estado de espera pelos ídolos, criando um personagem para improvisar. Colocou uns óculos que estavam no meu armário (cênicos, sem lentes). Olhos atentos, ansiedade enquanto mexia com as mãos, ficava rodopiando os dedos e andando pela sala. Nessa altura tínhamos configurado que os fãs estavam na porta de um hotel aguardando seus ídolos aparecerem. Quando a banda entrou, ela ficou paralisada, como se fosse uma fã em estado de choque: arregalou os olhos, abriu a boca e assim ficou vendo a banda "tocar".

As alunas que se colocaram como seguranças estavam atentas aos fãs histéricos e com seus braços unidos fizeram uma barreira.

Este foi uns dos jogos de Impro em que mais percebi elementos teatrais nas criações dos alunos, como personagens e espaço cênico. Foi muito interessante ver as situações de espera dos fãs – andanças pelo espaço da sala que estava configurado como o passeio em frente ao hotel do ídolo, a criação de fãs histéricos, fãs desorientados, fãs que pulavam ao ver o ídolo e uma fã paralisada; a criação de tipos de ídolos, de amedrontados com "tanta" gente querendo-os ou ídolos deslumbrados pela fama. Criaram corpos extracotidianos a eles, como a postura rígida e brava das seguranças, a fã agitada e pulante de VE, o cantor inventado por MA, que segurava com força seu microfone imaginário enquanto cantava uma música (não consegui entender qual) e batia seu pé fazendo o ritmo. Algumas alunas, como PA e CA, menos envolvidas, mas, ainda assim, participativas e observadoras.

As últimas aulas do processo investigativo da Impro na sala de aula da escola tiveram maior enfoque em proporcionar aos alunos a criação das cenas de improvisação. Os exercícios ou jogos eram feitos ocupando menos tempo das aulas e com maior agilidade pelas crianças. Eram praticados como um momento de preparação às improvisações teatrais que viriam a ser feitas.

2.2.6. Improvisar diante do público: experiência na "aula aberta"

Em 29 de novembro de 2014, sábado de manhã, os alunos tiveram a experiência de improvisar diante de um público: seus pais, familiares e amigos.

Meu objetivo era que fizéssemos uma aula aberta, que compartilhássemos com os pais e a comunidade escolar um pouco do que aprendemos, em sala de aula, do fazer teatral improvisado. Esse meu objetivo foi compartilhado aos alunos em meados do mês de outubro.

A maioria dos alunos demonstrou vontade de apresentar-se, mas alguns, como os alunos PA e MO do 4º ano, e BA, RI e RO da turma do 5º, não. As alunas CO, FA, ZI e PI, do 4º ano, ficaram eufóricas com essa experiência. CO perguntou-me por que não fazíamos uma peça improvisada, ao invés de aula aberta com jogos e cenas improvisadas.

☀ *Um espetáculo de improvisação nos demandaria mais tempo de experiência com esse tipo de teatro. A gente começou a fazer cenas improvisadas há pouco tempo, vamos aprender um pouco mais dessa linguagem teatral para podermos fazer uma peça toda improvisada, ok?*

Alguns alunos do 5º ano, como os meninos PE, CA e MA, fizeram-me esse mesmo questionamento, ao qual respondi como ao 4º ano. Para aquele momento, a ação mais pedagógica seria uma aula aberta. Achava importante e fundamental que tivessem a experiência se "serem vistos", de terem a vivência estética do fazer teatral. Todavia, montar com as crianças um espetáculo de improvisação seria inviável no contexto que tínhamos – uma aula por semana com 40 minutos reais de prática, uma das turmas com 31 alunos, e o fato de a experiência deles com o teatro improvisado estar sendo iniciada. Tivemos, durante todo o semestre letivo, cerca de 17 aulas. A aula aberta atenderia meu objetivo de os alunos vivenciarem um momento de encontro com o público e a expectativa deles de fazerem uma apresentação.

Expliquei a eles como seria nossa aula aberta e propus algumas práticas que julgava importante estarem nessa apresentação. Pedi a eles que propusessem também quais os exercícios e jogos de improvisação que gostariam de mostrar. Frisei que se pautassem naquelas práticas em que se sentiam confortáveis ao fazer. Com o 4º ano pudemos ter uma conversa em sala e elencamos juntos os jogos que mostraríamos. Na turma do 5º ano, devido ao número de alunos e ao contexto do dia de muita agitação de alguns, organizei-os em trios e ao fim da aula cada trio me entregou, por escrito, quais práticas gostariam.

Para que nossa aula aberta fosse diferente da cotidiana, pedi aos alunos (juntamente com o envio de bilhete aos pais), que escolhessem uma roupa com a qual se sentissem confortáveis e que não os impedisse de fazer movimentos na improvisação. Eram essas as alternativas colocadas por mim: evitar estampas, tentar montar um figurino que tivesse a parte de baixo (calça, short, bermuda) de uma cor, e a parte de cima (blusa, camisa) de outra. E, como pedido, a maioria dos alunos, principalmente as meninas, levou a roupa escolhida na semana anterior à apresentação para que eu visse.

A aula aberta de teatro aconteceria, a princípio, em um dia distinto da Mostra Cultural da escola, que é um evento maior que abarca todos os seguimentos, do Infantil ao Ensino Médio. Entretanto, devido a questões internas do colégio, fez-se necessário que nossa Mostra de Teatro (a aula aberta) acontecesse junto à Mostra Cultural, que já tinha uma temática que estava sendo desenvolvida. Assim, foi-me solicitado pela direção e coordenação da escola

que eu preparasse alguma cena com os alunos quanto à questão da inclusão social. O Tema da Mostra Cultural de 2014 era o *Esporte e seus benefícios*. O tema que vinha sendo trabalhado em sala de aula com as professores regentes era a capacidade do esporte de promover a inclusão de pessoas com alguma deficiência.

Meu trabalho com as crianças era o ensino do teatro por intermédio da Impro, valorizando suas próprias ideias e estimulando sua criatividade. Minha estratégia foi promover um momento de discussão com os alunos sobre a temática, cada um colocando sua visão sobre a questão. Depois, os alunos foram divididos em grupo. Cada grupo teve alguns minutos para confabular sobre sua cena ou algo que pudesse promover o início de uma cena. Em seguida, cada grupo improvisou o que havia preparado, minimamente, para os demais colegas e para mim. A partir das proposições das crianças, coloquei as minhas e os orientei no ensaio que tivemos na semana anterior à apresentação. Foram cenas curtas, de até 1 minuto. Com o 5º ano, no momento da criação das cenas, direcionei as crianças para que as criassem partindo do "Jogo da Foto"⁹⁷. Sem ter planejado, de repente estava com a prática da Impro como propulsora ou como o pilar na construção de cenas a serem ensaiadas e repetidas.

A disciplina Teatro foi incluída no Colégio Promove em 2014. A fim de clarificar à sua comunidade escolar sobre a prática teatral na escola e convidá-los para apreciarem a aula aberta de Teatro de seus filhos, elaborei um convite aos pais:

Mostra de **TEATRO** do Promove

Alunos do Fundamental I



Dia 29 de novembro, sábado, de 9h às 12h
A Mostra de Teatro acontecerá junto à Mostra Cultural

⁹⁷ O "Jogo das Fotos" fez parte dos treinos do *Match de Improvisação*. Descrição: Andando pelo espaço, os alunos seguem as instruções do condutor, que vai dizer "foto", seguido da imagem que quer. Exemplo: "foto de ponto de ônibus!". O professor pode estimular lançando perguntas: quem você é nessa fotografia? Alguém que espera o ônibus impaciente, alguém sentado conversando no telefone, outra pessoa que dá sinal. "Foto de hospital!"; "Foto de uma família tomando café da manhã!".

O TEATRO NA NOSSA ESCOLA!

O Teatro é uma arte que possibilita a interação entre as pessoas, estimula a generosidade e cooperação! O ensino do Teatro como disciplina na escola pode promover ao aluno crescimento pessoal, pois desperta um olhar mais crítico sobre o que o circunda, aguça sua curiosidade, possibilita a liberdade imaginativa e o trabalho da criatividade! Além de propiciar o aprendizado de mais uma área do conhecimento e ampliação cultural. As escolas que incluem o Teatro em seu currículo aproveitam as potencialidades de seu conteúdo para a formação humana.

Neste ano de 2014 nossas crianças tiveram o primeiro contato com essa linguagem por meio de muitos jogos teatrais e as palavras de ordem de nossas aulas eram: **diversão, espontaneidade e criatividade!** Nosso maior objetivo foi estimular as potencialidades criativas da criança, fazendo-a perceber que é cheia de ideias para construir histórias improvisadas e para improvisar cenas em construção com o colega!

Como na arte do Teatro há alguém que faz e é necessário ter alguém que assista, chegou a hora das crianças mostrarem aos seus pais um pouco do que fizeram neste ano em sala de aula!

Por uma escolha pedagógica, a **Mostra de Teatro do Promove** neste ano será uma **aula aberta**, serão compartilhados alguns dos exercícios e jogos de improvisação teatral que as crianças mais gostaram de fazer ao longo de nosso processo. Nessa **aula aberta** os pais que quiserem poderão brincar de fazer teatro com a gente, vivenciando assim um momento de interação lúdico e diferente da rotina entre pais e filhos!

Abaixo seguem os horários que cada turma fará a aula aberta para seus pais:

10h30 às 11h - aula aberta 4º ano

11h10 às 11h40 - aula aberta 5º ano

Local: Quadrinha da Educação Infantil

Esperamos você!

Equipe Pedagógica do Colégio Promove Pampulha e Hortência (profa. de Teatro)

FIGURA 4 – Convite aos pais para a Mostra de Teatro

E, foi chegado o dia 29 de novembro de 2014:

Hoje foi a aula que, de certa forma, encerra (academicamente) esse processo de investigação da Impro com as crianças. Em 2015 não serei mais professora dessa turma do 5º ano, pois no 6º ano não há Teatro. E o futuro 5º ano, o atual 4º, terá outro contexto, talvez outros alunos.
[...]

Quase que de 10 em 10 minutos as alunas SE, CO, FA e CA do 4º ano e PE e MU e as meninas CI e SA do 5º vinham me perguntar...

Já tá NA hora da NOSSA aula aberta?

Estavam ansiosos.

A escola estava cheia: alunos, seus familiares e amigos desde a Ed. Infantil ao Ensino Médio. Optei por fazer a Mostra de Teatro na quadra da área da Ed. Infantil por ela ser mais afastada e longe do pátio central da escola. Também esse era o lugar possível, pois nossa sala não comportaria os alunos e seus pais. O pátio com o palco teria outras atividades e seria disperso, por ser o local de trânsito entre as áreas da escola.

A aula aberta do 4º ano teve cerca de 40 pessoas. Um aluno estava ausente, MO. Ele havia avisado que não iria, pois seus pais não poderiam levá-lo. Iniciamos com o

"merda"! (o merda foi lembrado por algumas crianças ainda em sala de aula. Disse que, antes de fazê-lo, elas deveriam explicar aos pais que, no contexto do teatro, essa palavra significa *sorte*). As alunas SE e ZI tomaram a iniciativa de explicar, detalhadamente, a origem da expressão "merda" antes de se iniciar uma apresentação teatral. O fizemos em meio a muitas risadas, tanto dos pais, quanto dos filhos.

Como fora escrito no convite, os pais estavam convidados a participar de alguns jogos iniciais. O jogo de Impro que os pais participaram junto com seus filhos foi o "Cara-e-corpo"⁹⁸. As crianças pareciam que riam mais dos pais tentando fazer cara-e-corpo das propostas do que do próprio jogo. Foi um bom momento inicial de descontração, principalmente para as crianças. Eu objetivava criar um ambiente confortável e solidário para que eles improvisassem diante do público. A interação inicial com as famílias parece ter contribuído.

Os nossos trinta minutos de aula foram intensos e divertidos. Todos os alunos estavam participativos e, jogo a jogo, cada vez mais à vontade. Os 16 alunos estavam atentos e engajados nas práticas. Os pais, em sua maioria, também. Muitos fotografavam a todo o tempo, demonstravam interesse pelo que estavam assistindo. Entretanto, precisei pedir para um pai que desligasse o celular, pois além de estar conversando naquele momento, falava demasiadamente alto.

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

Houve um momento especial dessa experiência: uma improvisação entre o aluno NI e a aluna PI.

⁹⁸ "Cara e corpo de...": os alunos começam andando pelo espaço no ritmo do tambor. Ao cessar o som do tambor, eles devem parar onde estão e fazer *cara e corpo* do que é proposto pelo professor. Depois, voltam a andar pelo espaço. Ex: *Cara e corpo* de bruxa! Devem ser vários *cara e corpo* e quanto mais distintos, melhor. (ex.: velhinha, bebê, médico, doente, formiga, elefante, árvore, etc.). Jogo adaptado a partir de práticas de treinamento da UMA Companhia.

NI entrou com a proposta de ser um robô, seu corpo, seu andar, movimentos dos braços e cabeça e sua maneira de falar bem característicos. Notei que ele não tinha uma posposta de ação clara, estava havia alguns segundos fazendo a cara-e-corpo do robô. PI, que já seria a dupla a improvisar com ele, o observa e lhe oferta ser também um robô que, juntos, vão conquistar a lua. Ambos vão em direção à lua. Agora víamos dois robôs que andavam em câmera lenta e assim habitavam a lua. O aluno NO, sempre muito participativo, vem até mim e me pede o tambor:

-Posso fazer a trilha sonora da cena?

Então NO acompanha os passos dos robôs tocando no tambor. PI e NI o percebem e os três tentam entrar em sincronia.

Presenciei outro momento de nossa aula aberta que destaco não pela cena que fora improvisada, mas por despertar-me a reflexão da aceitação da primeira ideia, associação livre e oferta. O fato provocou um estado de ansiedade nos colegas que assistiam, em algumas pessoas da plateia e em mim.

As alunas CA e ZI improvisavam quando foram interrompidos pela palma do aluno CI (como acontece no jogo "Toque e Reage"). CI entra em cena e toca em ZI, que sai do jogo. CI observa a posição que a colega CA ficou paralisada. CA estava: a mão direita em evidência, de maneira perpendicular ao corpo; um semblante feliz, um sorriso leve; olhava para baixo e para a mão; sua mão esquerda junto ao tórax. CI a observa e parece, pela sua reação, ter tido uma ideia de reação à imagem da colega, mas parece recear fazê-la, ofertá-la. Ele parecia não querer executar a ideia que teve. A posição corporal que a aluna CA estava poderia transmitir a imagem que ela estava sendo pedida em casamento. Mas, era só uma possibilidade. Como notei o desconforto de CI, cogitei interromper e pedir que CA se movimentasse ao som do tambor, para ficar em outra posição. Mas, simultaneamente à minha tentativa de ação, o aluno CI coça a cabeça olhando para baixo, depois faz um gesto com a mão dizendo "Ahhh". Vai até a direção da aluna CA, ajoelha-se, pega em sua mão direita e faz mímica de colocar-lhe um anel. Todos parecem ter vidrado os olhares sobre os dois. Nesse momento as meninas gritaram, os meninos zoaram e a plateia riu. Ambos também riram, mas ficaram tão constrangidos pela reação de quem assistia que achei mais prudente

interromper a improvisação. Essa foi a última dupla, acabamos por iniciar outro jogo. Ambos, ao saírem da área de jogo, sentaram-se um ao lado do outro.

Quando a aula do 5º ano foi iniciada, já estávamos quase no fim da manhã, o sol estava forte e fazia um calor intenso embaixo da telha de amianto da quadrinha. Eram mais de 60 pessoas dispostas no espaço, os quase 30 alunos, mais seus pais, alguns levaram avós e irmãos. Precisei readequar a aula prevendo que ela precisasse ser menor. Três alunas faltaram, RA, RO e LA. As três me disseram que faltariam e o porquê da ausência. Assim, todos os 60 participantes fizeram o primeiro jogo: o do "Espelho"⁹⁹.

Embora o jogo do Espelho não esteja, originalmente, na metodologia de improvisação de Johnstone, ele faz parte de meu repertório docente, pois percebo contribuições diretas ao trabalho da Impro. Quando o instruo aos alunos, friso a importância do criador dos movimentos observar e perceber se seu colega que faz seu espelho está acompanhando-o, se consegue fazer o que ele propõe, se está entediado ou se copia os movimentos com diversão. Recordo-me com clareza da fala de Frank Totino¹⁰⁰, quando fiz sua oficina em 2009, sobre a importância de perceber e cuidar do outro em cena, porque se improvisa com os estímulos do outro e com a realidade da situação. Cuidar do outro é fazê-lo se sentir bem em cena, estar a serviço do outro. Se um improvisador consegue perceber bem seu parceiro e cuidar dele em cena, possivelmente teremos uma improvisação mais interessante e uma dramaturgia criada mais facilmente. Se todos que estão juntos em uma improvisação ocupam-se em criar uma cena percebendo as reações do parceiro e cuidando em manter seu interesse, não é preciso preocupar-se consigo mesmo, pois já estarão fazendo isso uns pelos outros.

Alguns alunos estavam sem a presença de seus pais, então tivemos duplas formadas por um aluno e o avô de um colega, por exemplo. Repetindo a experiência com o 4º ano, esse momento inicial de prática com os familiares divertiu as crianças. Em alguns momentos, notei os alunos instruindo os pais no jogo. Eles sabiam da prática e ensinavam ao outro.

⁹⁹ "Espelho": jogo realizado em duplas, um aluno de frente para o outro. O aluno A será o propositos dos movimentos; o aluno B será seu espelho, fazendo tudo o que A fizer. Depois, invertem-se os papéis. Esse jogo (que faz parte do meu repertório de aulas), o conheci ainda em minha experiência de teatro amadora e é um jogo amplamente realizado em práticas teatrais. Em minha prática com os alunos, costumo nomear o aluno A de mestre, ou dançarino maluco, de acordo com a faixa etária das crianças e com o objetivo que tenho com o jogo no momento da aula.

¹⁰⁰ Como vimos na introdução, Frank Totino é um senhor canadense que trabalha com Johnstone há anos.

As cenas improvisadas partiram do jogo do Presente. Como foi um jogo muito bem recebido e jogado com entusiasmo pelo 5º ano durante o processo das aulas, criei um desdobramento dele. O aluno que dava o presente e o aluno que o recebia (e como na regra do jogo original, esse último quem definia o que ganhara) continuariam a criar uma improvisação partindo desse primeiro momento. Instruí que prosseguissem tentando criar a relação entre o aluno que presenteava e o que ganhava o presente (por qual motivo o presente era dado, etc.). Assim fizemos. Os alunos receberam bem a proposta de desdobramento do jogo do Presente.

A aluna CI foi até a aluna MI para presenteá-la. MI fez ter ganhado um cachecol. Ambas construíram a cena de que eram amigas e era o aniversário de MI, por isso o presente. Essa foi uma improvisação fluida em sua criação. MI fez a mímica de ver e achar bonito o cachecol e coloca-o no pescoço. CI ao entender o que era o presente de MI, pergunta se ela gostou. MI responde que sim, chamando-a de amiga. Daí surgiu o "parabéns".

DE presenteou o colega MU, que fez um videogame sendo o seu presente. Ambos sentaram no chão e começaram a jogar o videogame. O aluno PE entrou na cena e começa a fazer o personagem do videogame, como se ele estivesse na televisão. Ele me olhou, como quem pergunta "eu podia ter entrado?". Fiz um gesto positivo com a cabeça.

Na parte final da aula, as crianças apresentaram as cenas do tema inclusão e esporte. Os grupos se dividiram espalhados pela quadrinha. Montaram suas fotos e ficaram estáticos. Foram quatro fotos. Ao meu sinal no tambor, grupo a grupo fez as pequenas cenas que partiam das fotos e finalizavam, também, em fotos. Nessa altura, algumas crianças já tinham ido embora, cerca de três, prejudicando alguns grupos. Diante disso, as alunas SA e NO dizem:

SA: Preocupa, não, Hortência! A gente improvisa! O que a VA ia fazer, eu faço.

NO: É, Hortência, a gente improvisa.

E, contrariando a tradição, finalizamos a aula com um *merda*. No início, na transição de uma turma para outra, acabei me esquecendo do *merda*. A transição tinha sido

tumultuada devido ao grande número de pessoas saindo e entrando na quadrinha. Além disso, o calor demandou que as crianças fossem até o bebedouro antes do primeiro jogo, para o qual os pais já estavam posicionados. Mas claro, as crianças me lembraram do merda. E assim finalizamos esse processo da Impro com um merda – que espero servir, então, para o início de outros.

Merdaaaaaa!!

Detive-me aqui à análise do processo pela perspectiva da professora-pesquisadora. A seguir, mergulho nos registros dos meus alunos para perceber o aprendizado deles de Impro por eles mesmos.

2.3 A busca pelo ponto de vista das crianças: A ação de ouvi-las¹⁰¹ praticar a improvisação

*Não diria hoje o desenho da
criança, mas desta e daquela criança, nesta ou naquela época
ou cultura.*

Ana Angélica Albano

¹⁰¹ Inspiro-me da ideia da Sociologia da Infância de *ouvir* a criança, como vimos no capítulo 1 desta dissertação.



FIGURA 5 – Caderno do 4º ano



FIGURA 6 – Caderno do 5º ano

Caderno do 4º ano

A capa original que ainda se apresenta como o fundo dos desenhos: de cor cinza e feita de material reciclado. Vemos a palavra *teatro* escrita em destaque na parte superior da capa, com cada letra de uma cor. Recordo-me, agora, de que é desta maneira que a palavra teatro está escrita na porta de nossa sala. A placa de papel colada à porta foi feita por mim. Os escritos: *diário* e *4º ano* acompanham a mesma grafia. Há várias pequenas estrelas desenhadas e alguns corações. Por fim, o brocal dourado colado no canto esquerdo, próximo à espiral do caderno. Ainda há a palavra "órrivel" (sic) escrita no centro, à direita. Essa última palavra foi inserida depois de algumas semanas, não sei por qual aluno (a).

Caderno do 5º ano

Toda a capa original do caderno foi tampada por esse tecido de fundo amarelo, repleto de bolinhas pretas, vermelhas, rosas e roxas, de diversos tamanhos. A aluna LA disse ter colado o tecido usando cola quente com a ajuda da mãe.

Acima, as capas dos diários das turmas. Ambas as turmas receberam os cadernos sem nenhum adorno. Mas, na semana seguinte ao início da produção dos diários, o 5º ano já retornou com o caderno encapado para a sala. Dias depois, algumas alunas do 4º ano (SE, CA e CO) me questionaram sobre a capa do 5º ano e se poderiam fazer uma capa no caderno do 4º também. Poucos dias depois, os dois cadernos que contemplariam os registros materiais de nosso processo teatral já se apresentavam dessa maneira.

Minhas interpretações e análises adiante partem desse registro material dos alunos. A partir da concretude de seus discursos – os desenhos e os textos – desenvolvo as

reflexões e análises da relação e aprendizado das crianças com a Impro sob o ponto de vista delas mesmas.

A pesquisa etnográfica que me permitiu "dizer o que vi" ao fazer o exercício de relatar minuciosamente cada dia de experiência em meio às crianças praticando o teatro, somada à minha tentativa em lançar um olhar fenomenológico para esse contexto, culminam agora nas possibilidades interpretativas dessa experiência, operando reflexões, sentidos, remetimentos e, sobretudo, indagações. Pois, o olhar em uma pesquisa etnográfica e uma visão fenomenológica (esta última ainda incipiente para ser integrante de minha poética própria, mas em processo de construção do conhecimento) preocupa-se mais em gerar reflexões e questionamentos e prescinde de respostas definitivas. Ao ler os registros de meus alunos, também me permito à alusão de outras ideias, à minha própria infância, à criação de imagens a partir das imagens das crianças, fazendo neste texto e nas análises dos registros dos meus alunos uma metalinguagem da premissa de associação livre da Impro.

Como essa prática dos diários dos alunos foi uma abordagem e experimentação pedagógica e metodológica inovadora em meu percurso docente e de iniciante à pesquisa, ter tido a experiência de ver muitos dos registros dos alunos feitos por desenhos despertou-me para uma nova forma de perceber essas crianças já "crescidas" de 9 a 11 anos de idade. Percebê-los envolvidos pela ação de desenhar como maneira de reflexão da realidade vivida me levou a querer entender melhor sobre a relação criança e desenho. E, para melhor poder ver e interpretar seus desenhos, dediquei-me às leituras que tivessem por temática o desenho da criança e pesquisas teatrais que tinham, como sujeitos, crianças.¹⁰²

Percebi, pelos desenhos dos meus alunos, que o ato de desenhar da criança pode ser uma forma de linguagem e de expressão, assim como a fala e o gesto. Desenhar faz parte da cultura da infância, ou pode fazê-lo, e faz parte da cultura da infância desses meus alunos. Para a criança, praticar o desenho é uma extensão de sua comunicação com seu entorno. Desenhar pode ser uma maneira de expressão dos medos, das angústias, alegrias e descobertas da criança (ALBANO, 2013).

Assim, caminho para debruçar-me diante dos desenhos e palavras textuais dos meus alunos. Apresento os recortes dos diários dos alunos separados por títulos criados por mim partindo de suas concretudes e ao que me remetiam. A maioria dos materiais aqui apresentados relaciona-se aos relatos do meu diário de pesquisa expostos no subitem anterior.

¹⁰² Como o livro de Ana Angélica Albano, *O Espaço do Desenho: A Educação do Educador* (2013), que se tornou meu livro de referência em minha ação de ver e ler os desenhos dos meus alunos, e Thais Ferreira, com seu livro *A Escola no Teatro e o Teatro na Escola* (2006).

Entretanto, há também registros das crianças que não estão diretamente relacionados às categorias de análise da pesquisa, mas que estão transladados para a dissertação a fim de explicitar outros momentos relevantes da sala de aula com a prática do Sistema Impro.

2.3.1 Ai, improvisar! (com um sorriso no rosto)



FIGURA 7 – Ai, improvisar! – Desenho do Diário das crianças

Ai!!!! É a primeira palavra que leio neste desenho feito pelo **aluno PE, do 5º ano, no Diário de Bordo da turma sobre a aula do dia 15 de outubro de 2014.**

Dói improvisar? É isso o que meu aluno quis expressar? O balão do menino tem primeiro a palavra *Ai* seguida de muitas exclamações. O balão da menina apresenta primeiro a letra *K* repetida várias vezes, que é o código linguístico usado para escrever o som da risada, depois, é inserida a palavra *Ai*. Ele tem o rosto tensionado, semblante para baixo. Ela sorri.

Esse desenho me remete, muito curiosamente, diretamente ao primeiro texto que escrevi sobre improvisação. Era um artigo para a revista *A imensa minoria*. Qual era o título, que em 2007, dei ao meu primeiro artigo? *Ai, improvisar! (com um sorriso no rosto)*¹⁰³. O artigo tratava da minha descoberta da improvisação como espetáculo. Discorri sobre o susto que levei ao saber que participaria de um espetáculo em que as cenas não seriam criadas e ensaiadas para serem apresentadas ao público, mas que a cada apresentação novas cenas seriam criadas e improvisadas já diante do espectador e por intermédio de sugestões dele. Isso era inédito na época e não tínhamos referências diretas e brasileiras de práticas semelhantes. Escrevi sobre o fascínio e o medo que vivenciei naquele momento.

No desenho de PE há vários balões que se direcionam para as crianças que estão nas laterais, assistindo a improvisação. Neles estão escritos: kkkkk (representação do som de risadas).

A partir da leitura do desenho, reflito se crianças riem do menino e da menina ou riem da cena improvisada. A menina que improvisa ri. Mas, ao ler o texto

escrito pelo aluno no diário sobre a mesma aula, o qual transcrevo abaixo, deparo-me com outra possível interpretação de seu registro em desenho:



FIGURA 8 - Menina dizendo "ai"

Na última aula de teatro foi muito legal, as duas partes que eu mais gostei foi quando começou outra brincadeira que foi duas pessoas ficavam paradas e uma pessoa tinha que ir no meio e tirar uma outra das duas e a segunda parte que eu mais gostei e achei engraçado foi quando o GO bateu a cabeça e a DA riu aí em seguida a DA bateu a cabeça e todo mundo achou graça e a parte que eu não gostei foi quando a primeira brincadeira acabou que era apontar para alguém e depois parar um colega essa foi a aula da semana passada (Sic). (PE, Diário de Bordo das crianças do 5º ano, dia 15/10/14)

Os alunos GO e DA estavam sentados e encostados entre a parede e a barra fixada ao chão observando o jogo e, ao rirem, levaram suas cabeças para trás batendo-as na barra (a

¹⁰³ MAIA, Hortência. *Ai, improvisar! (com um sorriso no rosto)*. *A Imensa Minoria*, Belo Horizonte, n. 2, p. 18, ago. 2007

barra existente em nossa sala compartilhada com a de balé). Esse fato provocou riso em muitos alunos. Lembro-me que GO ficou um pouco irritado em ter se machucado, levantou-se rapidamente, passando a mão na cabeça enquanto os colegas riam e eu o acudia, porém, nada de grave, fora uma batida superficial e fraca. Em seguida, DA ao rir, leva o mesmo pequeno acidente. Ela, porém, ri de si mesma. Assim, as risadas presentes no desenho seriam das crianças que riam dos colegas que se machucaram batendo a cabeça? O *Ai!!!* das crianças do desenho (o menino e a menina), poderia ser o som da dor por terem se machucado, e eles poderiam ser, respectivamente, o aluno GO e a aluna DA descritos por PE como os que se machucaram. Como no desenho, a menina desenhada e a aluna DA reclamam da dor, mas riam. Como no desenho, o aluno GO reclama da dor com *Ai* e não ri de imediato. Essa interpretação do desenho altera toda a anterior e me parece óbvia quando dialogada ao texto.

Neste desenho feito pelo meu aluno, ele estaria expressando um possível medo em improvisar? Ou o aluno PE desenhou seus colegas GO e DA dizendo *Ai!!* enquanto ambos eram motivo de risada da turma pelo pequeno acidente na barra?

Segundo questionamento: o desenho de PE me desperta curiosidade, pois em nenhum momento, de nenhuma aula do processo da pesquisa, percebi esse aluno com medo ou receio em improvisar. Ele era um dos alunos mais participativos e que mais se voluntariava para os jogos, extremamente presente e atuante nas aulas, propositivo e "cheio de ideias". Assim, diante da postura de PE em sala de aula e do que a leitura interpretativa do desenho e do texto me permite, parece-me mais pertinente a ideia de uma representação de PE de seus colegas que se machucaram.

2.3.2 Isso é não é um cofre

Os diálogos a seguir são a leitura que faço dos desenhos feitos no diário do **5º ano pelo aluno MA sobre a aula do dia 29 de outubro de 2014**. O desenho é um bom exemplo do que se tornou o "Jogo do Presente" em algumas rodadas: um jogo de adivinhação (como relatado na página 83).

Adivinhe logo qual o presente que
estou imaginando... Looooogo!!!
Pois é pesado...



Hum... Não sei...
O que é????



Já sei!!!
Um cofre!!



Am??

FIGURA 9 – Isso não é um cofre

No registro visual, vemos dois meninos desenhados, ambos estão vestidos com o uniforme da escola e apresentam um físico forte, ombros largos, e me passam a impressão de serem mais velhos. No entanto, a idade real dos alunos é de 10 e 11 anos e seus portes físicos não se assemelham aos alunos do desenho.

O aluno de cabelos pretos está suando diante do esforço de carregar seu presente imaginado, seu tronco está inclinado para frente e seus braços estendidos parecem estar tensionados carregando algo; o desenho transmite a sensação de movimento. O colega de cabelos avermelhados olha-o sem entender bem o que pode ser o presente, seus lábios estão retos, seu olhar atento, ele está estático. Porém, na imagem seguinte, ele parece ter tido uma ideia do que poder ser: um cofre! Seus olhos e boca sorriem; suas pernas já se movem; seu braço esquerdo em direção ao colega e o dedo indicador apontado, é como se dissesse: É isso!! MA desenha um cofre em seu "balão" detalhadamente, há até dinheiro lá dentro. Mas, ele coloca a palavra cofre dentro do "balão", que remete a pensamento, e não à palavra dita ao outro. Por quê? A reação do aluno que levava o presente pesado possibilita a interpretação de que não era um cofre que ele imaginara: seus olhos arregalados e sua boca levemente aberta e séria; em seu "balão" está desenhada uma interrogação. Os rostos dos meninos desenhados, seus olhares e movimentos da boca explicitam seus sentimentos com clareza.



FIGURA 10 – Detalhes dos rostos dos meninos

Seus corpos, a intenção dos braços, a inclinação da coluna, a tentativa de mostrar pelo corpo e não pela palavra qual presente tinha imaginado ganhar, me remetem diretamente aos corpos dos meus alunos ao fazerem o jogo de improvisação em sala de aula naquele dia.

Deter minha atenção sobre o desenho de MA remete-me a um desenho animado que eu adorava quando era criança. A forma dele de desenhar vai ao encontro das formas dos personagens do desenho que eu assistia quase todas as tardes, chamava-se Doug¹⁰⁴.

A seguir, transcrevo o texto que MA escreveu no diário junto ao desenho:

¹⁰⁴ Série de TV norte americana, exibida no Brasil pela primeira vez de 1991 a 1994, narra a vida cotidiana de um garoto de 11 anos chamado Doug. Originado de um livro nunca publicado "Doug Got a New Pair of Shoes", do artista e criador da série Jim Jinkins. Disponível em: <<http://vacaner.com.br/60-fatos-e-curiosidades-para-relembrar-doug/>>. Acesso em: 27 maio 2014.

Na minha aula de teatro, fizemos uma brincadeira que exercita a imaginação das crianças. Fizemos duas duas rodas, uma de meninos e outra de meninas. A gente tinha que "presentiar" uma pessoa com qualquer coisa, mas para a pessoa saber o que ela ganhou, a pessoa que presentiou deveria mostrar o formato e o peso da tal coisa usando a imaginação. E quem presentiado faz a mímica do que recebeu e depois presenteia outra pessoa. (Sic).
(MA, Diário de Bordo das crianças do 5º ano, dia 29/10/14)

No texto escrito, o aluno MA evidencia que nossa prática daquela aula tinha por maior objetivo o estímulo à imaginação deles. Ele descreve exatamente o que foi nossa atividade.

Como pudemos ver no capítulo 1 desta dissertação, o trabalho de estímulo à imaginação é um dos elementos para o exercício da criatividade em construir uma cena teatral improvisada. Johnstone tem por base de seu trabalho com a criatividade para a improvisação a liberação da imaginação.

Analisar o desenho e o texto do aluno MA me proporciona a reflexão de que a realização desse jogo pertencente à prática da Impro foi interessante e enriquecedora para ele. Ainda me permite uma clara relação da maneira que faz seus registros com sua postura em sala de aula: participativo, questionador, propositivo e objetivo.

2.3.3 Boca-nariz-vermelho

O desenho abaixo foi feito pela **aluna VA, do 5º ano, sobre a aula do dia 29 de outubro de 2014**, e refere-se ao "Jogo do Presente" realizado pelas meninas no quintal que é acoplado à sala. No centro inferior da imagem há o desenho da porta de ligação entre sala e quintal. No registro de VA, as alunas estão dispostas no ambiente como pedi: em uma roda, e uma aluna de cada vez se deslocaria ao encontro da outra, para presentear-las. As meninas sorriem e suas bocas e narizes estão pintados de vermelho.



FIGURA 11 – Boca-nariz-vermelho



FIGURA 12 – Detalhe da menina de boca e nariz vermelho

Essas meninas desenhadas pela aluna VA remetem-me à minha infância. Eu adorava batom vermelho, sempre o passava para ir à escola ou passear. Analisar esse desenho de VA remete-me também a minha travessura de ter pintado todo meu rosto de batom vermelho, como narrado na apresentação biográfica, na introdução desta dissertação.

VA não pintou somente a boca das colegas, mas também o nariz, fazendo uma bolinha vermelha. Todas as meninas desenhadas têm suas bocas e narizes pintados de vermelho.

Qual a relação desse desenho com o jogo que estava sendo realizado? Será que uma delas imaginou ter ganhado um batom vermelho? Será que, enquanto improvisavam,

surgiu algo relacionado ao palhaço? Ou será que o nariz vermelho existe no desenho como registro por alguma menina ter coçado-o, até que ficasse vermelho? Alergia? Choro? Ou faz relação com o que VA escreve de sua experiência com o jogo: ter ganhado frutas, dentre elas uma melancia? (ver transcrição de seu texto abaixo).

A premissa da sociologia da infância é o do adulto perceber e *ouvir* a criança. Lembrar-se de si quando criança contribui na ação de compreender e ouvir a criança, partindo da realidade dela. Assim, permito-me lançar outra possibilidade aos narizes vermelhos de VA (inspirada na memória de minha própria infância): VA, ao colorir a boca, pode ter esbarrado sua caneta vermelha no nariz e ter decidido pintá-lo todo, ao invés de tentar "apagar o borrão" e, ter feito o mesmo para o nariz das demais meninas desenhadas. Essa outra possibilidade de interpretação foi-me inspirada pela minha travessura na infância de pintar todo o meu rosto de batom vermelho: lembro-me bem que meu objetivo inicial era somente passar o batom nos lábios. Mas, ao borrá-lo um pouco, preferi aumentar a boca a limpar o borrão. E uma sequência de borrões culminou no meu rosto completamente tampado de vermelho, pois aí o "acidente" se transformara em brincadeira. Será que o motivo de VA ter colorido, dessa maneira, as bocas e narizes de suas meninas desenhadas se assemelha a esse fato feito por mim em minha infância? Nunca vi VA nas aulas de batom vermelho, em verdade, batom nenhum.

Além do registro visual, VA também escreveu no diário:

A aula de teatro foi muito legal. As meninas fizeram coisas legais. O jogo que foi dado na aula foi: qual é o seu presente. Na minha vez eu fiz um ramster gigante que eu ganhei de presente. A SA adivinhou uma parte. Ela falou ramster, mas só que ela não falou gigante. E uma outra mímica que eu fiz foi que eu ganhei um melão, um morango e uma melancia, tudo gigante. Algumas pessoas acertaram os nomes das frutas, só que não falaram a palavra gigante. Eu queria agradecer, porque no dia as pessoas brincaram e conversaram menos. A brincadeira foi separada: meninas para um lado e meninos para o outro. Uma hora a nossa professora Hortência ficou com os meninos, que foi a maioria do tempo, e com as meninas ficou só um pouco. (Sic) (VA, Diário de Bordo das crianças do 5º ano, dia 29/10/14)

Procuro perceber como opera a imaginação da criança. A aluna imaginou ter ganhado vários presentes, de animal (como o ramster) a diferentes frutas. Porém, não era um ramster ou uma fruta qualquer, mas sim gigantes. O fato de a colega não ter adivinhado e não ter falado a palavra "gigante" foi relevante para VA. Para ela, a informação de seus presentes imaginados serem gigantes era essencial. Neste ponto percebo uma possível falha minha

como professora, eu poderia ter orientado a VA como mostrar às demais quão grandes eram seus presentes imaginados. Não o fiz porque não acompanhei as alunas todo o tempo no quintal, não sei como VA mostrou seus presentes, como se comunicou corporalmente. Naquele momento, minhas ações de *ver* e *ouvir* dirigiam-se aos meninos na sala de aula.

Analisando as observações etnográficas e os registros das crianças, percebo nesse jogo um momento de exercício da imaginação e de criação a partir das ideias do próprio aluno. Pela interpretação dos relatos, posso dizer que esse jogo de Impro foi realizado com prazer pelos alunos (em sua maioria) e que foram trabalhados o estímulo à imaginação e a aceitação e valorização de suas próprias ideias.

No desenho não vemos uma associação com os presentes imaginados, o ramster ou as frutas. Mas vemos, de maneira muito clara, serem somente meninas realizando o jogo naquele espaço do quintal. A aluna VA escreve que as meninas fizeram coisas legais, e as desenha sorrindo com suas bocas vermelhas. Surpreendi-me com esse registro no diário, pois, na cotidianidade de nossas aulas, não a percebia tão interessada e participativa quanto a leitura do diário me permitiu ver. Ela parece ter gostado da separação por gênero para realizarem o jogo. Infiro que esse "Jogo do Presente" foi uma atividade feliz desenvolvida com as crianças. Ainda acrescido ao fato da divisão entre meninos e meninas para sua realização – uma ação atípica em nossa aula, que parece ter gerado certa euforia pela experiência, principalmente por parte das alunas.

2.3.4 Está sendo muito divertido escrever!

A transcrição abaixo refere-se à aula do dia **17 de novembro de 2014**. O texto foi escrito pela aluna **CA no Diário de Bordo do 4^a ano**.

Na última aula de teatro, não houve pegador, e isso foi bom, pois pegador sempre é muito ruim. A professora conversou conosco sobre nossa aula aberta. Cada um poderá usar a roupa que quiser. E os pais poderão assistir. Lá iremos fazer improvisações e alguns jogos que fizemos durante o ano. Depois fizemos improvisações de acordo com um roteiro. A professora nos disse: "No meio da sala há uma caixa (imaginária) e vocês vão improvisar abrindo a caixa". Nossas colegas SE e ZI, fingiam que eram italianas, e tinham um restaurante de massa. Também cantaram no restaurante a música "You and I", do One Direction. Para escrever no diário, não é simplesmente falar que quer levar e leva, passa por um sorteio cantando: "uni duni tê,

salame mingauê, o sorvete colorê, o escolhido foi você"! Aí eu levei esses dias. Está sendo muito divertido escrever. I like Flávia Calina- canal do youtube. (Sic) (CA, Diário de Bordo das crianças do 4º ano, dia 17/11/14)

Se para ela "está sendo muito divertido escrever", para mim foi muito divertido ler o que ela escreveu. A começar pelo fato de não termos tido o jogo de pegador. Estávamos fazendo, havia algumas semanas, variações de jogos de pegador como parte inicial das aulas. Inicialmente, fizemos o "Pegador do Nome"¹⁰⁵, que é um jogo que faz parte do repertório da Impro. Meu principal objetivo ao promovê-lo aos alunos era para despertar a atenção, a agilidade de pensamento e a criação de estratégias, práticas necessárias ao aprendizado do teatro improvisado de Johnstone. Como variação de jogos de pegador, propus a atividade de, a cada aula, fazermos um pegador diferente inventado a cada dia, por uma criança. Então, por algumas aulas não consecutivas, iniciávamos nossa prática com um jogo de pegador diferente. De fato, já vinha percebendo que algumas alunas, como CA, que aqui escreve, e outras como FA e PI já não tinham tanto interesse pelo pegador, entretanto, os meninos ainda sim. Há um relato feito pelo aluno NO, também do 4º ano, sobre essa mesma aula sem o pegador inicial, ele reclama por não o termos jogado. Decidi cessar a prática do pegador por dois motivos: objetivava abordar junto às crianças outras práticas iniciais para serem o "aquecimento" e a preparação para as atividades posteriores na aula; e alguns alunos estavam ficando demasiadamente agitados no momento pós-jogo, o que dificultava adentrarmos aos exercícios e jogos de Impro.

Essa é uma das questões do exercício da docência em teatro: saber que algumas das propostas ainda serão mais demandadas e desejadas por uns, e um tanto já desgostosas para outros. Cabe ao professor o trabalho atento de observação dos alunos, perceber como está o interesse deles em cada atividade e se ela ainda pode contribuir para seu aprendizado, tanto os transversais¹⁰⁶ quanto, sobretudo, o teatral.

Prosseguindo a análise do texto de CA, me chama atenção sua colocação de como cada criança levava o diário pra casa. Ela salientou uma atitude minha que até então eu não

¹⁰⁵ "Pegador dos nomes" – Número de participantes: Todos. Descrição: um aluno será o pegador. Quando o pegador estiver para pegar alguém, este, para se salvar e continuar no jogo, deve dizer o nome de uma terceira pessoa que esteja no jogo, este último que teve seu nome dito passa a ser o pegador. Joguei-o nos treinamentos conduzidos por Mariana de Lima e Muniz, também com grupos de Impro em oficinas.

¹⁰⁶ O teatro como disciplina na escola, como área do conhecimento e ampliação dos saberes escolares, tem também acentuada importância de seus aspectos transversais. O conhecimento da linguagem teatral e suas habilidades específicas é o principal objetivo, entretanto, os conteúdos transversais perpassados pelo teatro, como desinibição, conhecimento corporal e vocal, o aprendizado do trabalho em equipe, a generosidade, entre outros, são tão importantes de prática e aprendizado pelas crianças quanto da linguagem teatral em si.

tinha me dedicado a refletir sobre ela. Na primeira aula em que fiz a proposta do diário, alguns alunos demonstraram interesse em levá-lo. Como seria essa divisão? Se eu seguisse a ordem de chamada, alunos que não desejavam escrever seriam obrigados a fazê-lo. Crianças que até gostariam de fazer o registro poderiam não querer fazer daquela aula e sim de outra. Meu objetivo era que o registro das aulas no Diário de Bordo da turma fosse feito por quem quisesse e como quisesse. E assim foi durante todo o processo. Ao final de cada aula eu perguntava quem gostaria de levar o diário e, quando mais de uma criança levantava a mão ou dizia: **Eu!!!** (o que, felizmente, aconteceu todas às vezes em ambas as turmas), o aluno era escolhido "na sorte", daí surgiu o "Uni duni tê" detalhadamente descrito por CA. Ela frisa que foi a ganhadora desse dia e que está sendo divertido escrever.

Em seu relato sobre a atividade de Impro, ela não discorre sobre a sua experiência em improvisar naquele dia, mas sim destaca a improvisação feita pelas colegas SE e ZI. Lembro-me que CA improvisou junto da aluna PA. Ambas tinham por objeto imaginário retirado da caixa um espelho. A ação delas se concentrou, na maior parte da improvisação, em se maquiarem. Em um momento de "dar vida" ao objeto, o espelho fica solto no ar. Depois, maquiadas, elas vão ao restaurante italiano de SE e ZI.

Abaixo, evidencio a parte final do texto de CA:

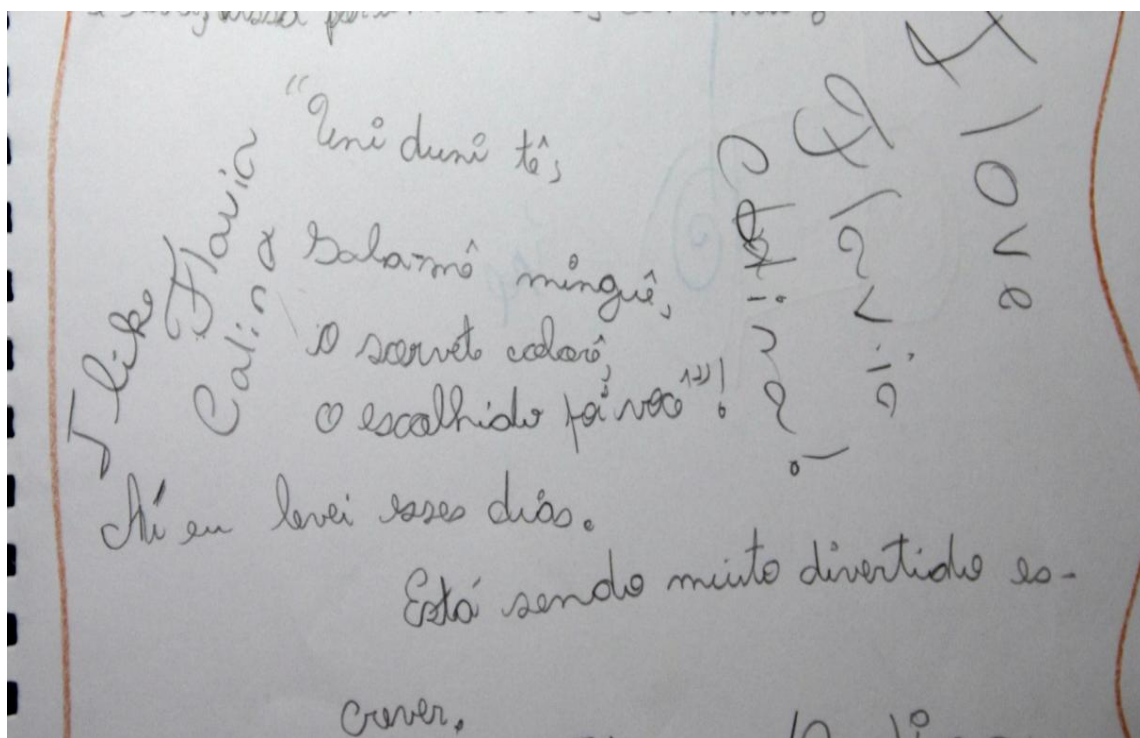


FIGURA 13 – Detalhe do escrito de CA no Diário

CA finaliza seu registro da aula escrevendo que ama e adora Flávia Calina¹⁰⁷ (ela é uma brasileira que faz tutoriais de maquiagens na internet). Depois de ler a declaração de CA por Flávia Calina e lembrar-me da improvisação que ela fizera, noto que CA discorre sobre sua experiência de improvisar nesse dia de uma maneira sutil, destacando sua inspiração para ter improvisado o "Jogo do Objeto": a ação de maquiarse.

2.3.5 Aula de teatro vale para perder aula!

Eu gostei da aula de teatro as Brincadeiras, as vezes a aula é chata e a professora é mais ou menos legal e chata mais vai né pra perde aula. (sic).
(Texto escrito no Diário de Bordo do 4º ano sobre a aula de 17/11/14).

O registro abaixo foi feito no diário da turma do **4º ano sobre a aula do dia 17 de novembro de 2014**. Não sei qual aluno ou aluna escreveu o pequeno texto acima, pois não foi assinado. Abaixo do texto escrito, havia o desenho:

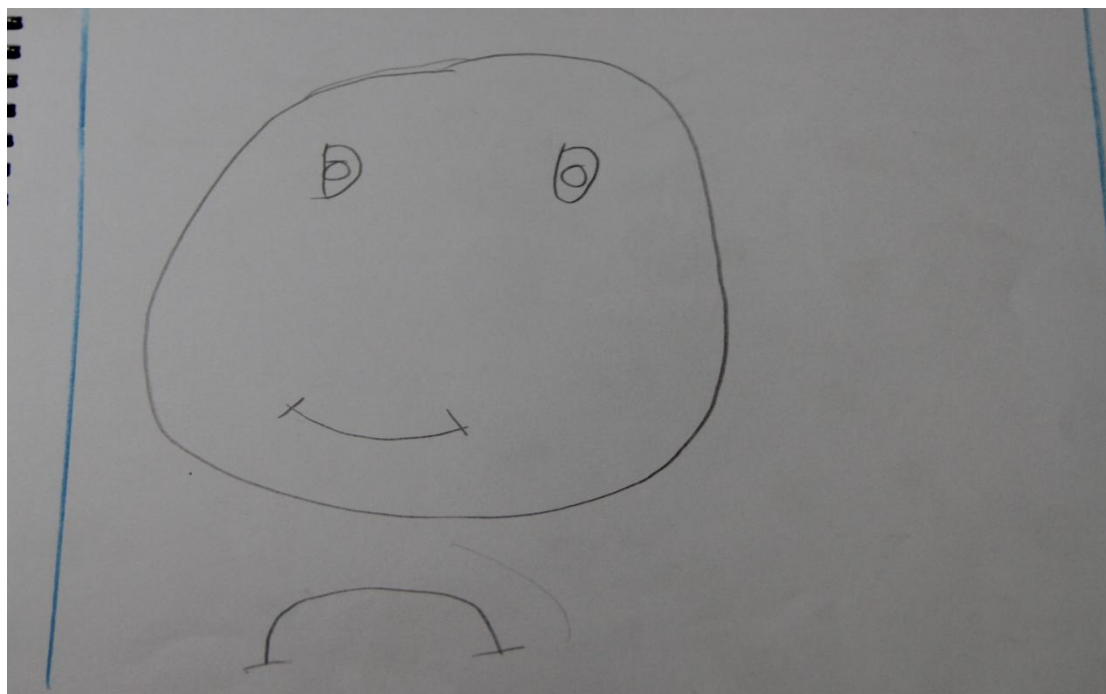


FIGURA 14 - Menino sorrindo

¹⁰⁷ Flávia Calina é uma brasileira que, semanalmente, posta vídeos no *Youtube* que mesclam entre suas atitudes pedagógicas com sua filha de 2 anos e tutoriais de maquiagem, com o pano de fundo de seu cotidiano nos Estados Unidos. Em seus vídeos ela faz propagandas tanto de produtos para crianças, quanto estéticos, para as mães.

O Teatro na escola, para esse aluno (a), não é visto como disciplina? Por quê? Isso é bom ou ruim? Até 2013, antes de meu ingresso no Colégio Promove, a disciplina Teatro não fazia parte da grade curricular da escola. Dentre os meus alunos do 4º e 5º ano, alguns (pouquíssimos) já tinham experienciado aulas de Teatro em escolas anteriores. Mas, para a maior parte dos alunos, a experiência de fazer Teatro se iniciou comigo em 2014.

Às vezes eu sou chata e às vezes sou legal. Às vezes a aula é chata, às vezes é legal.

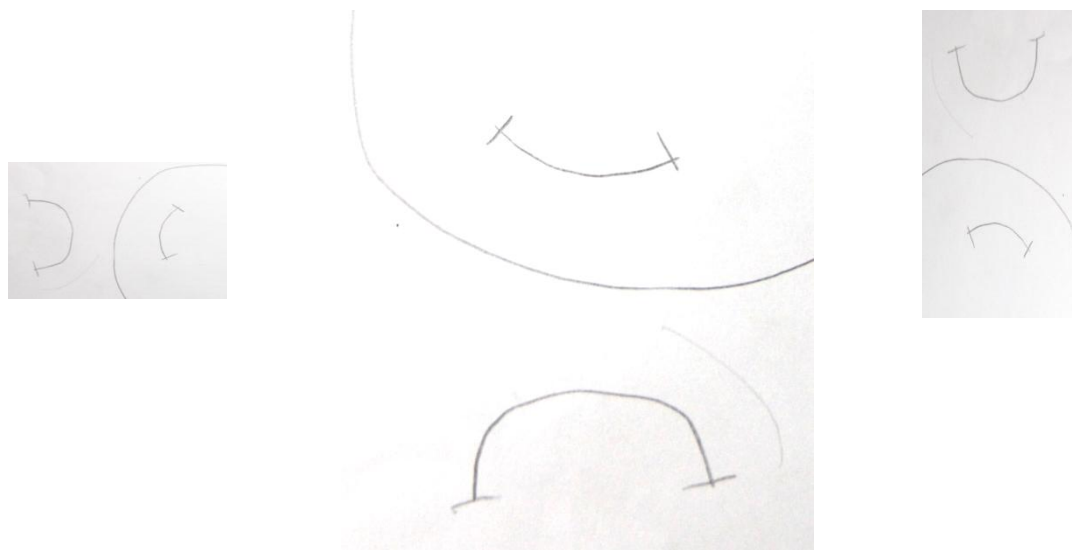


FIGURA 15 – Detalhes das bocas do desenho

Interessante como as bocas de seu desenho expressam suas duas impressões sobre mim e sobre a aula. Uma boca sorri, está desenhada para cima. A outra, que está fora do rosto, é desenhada para baixo, demonstra um semblante de tristeza.

Por que ele ou ela não assinou? Embora eu suspeite de quem possa ter feito esse registro no Diário de Bordo do 4º ano por observações quanto à letra, maneira de escrever e até mesmo pelo conteúdo do texto relacionado à postura em sala de aula, não posso afirmar que seja este ou aquele aluno, nem é meu objetivo. Essa criança fez esse registro sobre a aula do dia 17 de novembro, a aula em que todos participaram do jogo de improvisação com empenho e demonstrando interesse, com relatei em meu diário. Ele começa seu relato escrevendo que a aula desse dia o agradou. Mas e o aprendizado do Teatro? E da Impro? Aconteceu? O enriqueceu? Contribui para sua formação? Como e de maneira? Como ensinar Teatro para aqueles que não gostam dessa prática? Como fica essa problemática no contexto escolar? Lanço essas perguntas não com o objetivo de respondê-las, mas de provocar uma reflexão e a formação de novas perguntas.

O desenho associado ao texto desse aluno (a) me encaminha para esse lugar de reflexão, que sobrepõe-se às questões da prática teatral na escola, abrange o pensamento sobre educação e motivação. O que motiva meus alunos do colégio Promove? O que os desperta interesse em saber?

2.3.6 Os três olhares



FIGURA 16 - Registro do Diário de Bordo em **8 de outubro de 2014**, feito pela aluna FI, do **5º ano**, da prática do jogo "Posição-imagem"

No desenho vemos duas crianças com suas roupas coloridas. A menina tem um balão acima da cabeça onde está escrito que ela está pulando, seus braços voltados para cima associados à imagem dos pequenos traços que ela desenhou embaixo de seus pés também explicitam sua ação de pular. O menino, com sua roupa azul e uma pequena parte branca em sua blusa, me remete ao uniforme da escola. Ele parece estar no momento da "posição-imagem", pois me transmite a ideia de estar parado, porém não relaxado, como se estivesse em ação, já que seus braços estão perpendiculares e não paralelos e descansados ao longo do

corpo. À direita, sentada na cadeira com um tambor na mão, leio que seja um desenho meu: o tambor que uso nas aulas, os cabelos compridos com pontas claras, o fato de estar sentada na cadeira nesse momento do jogo. Ambos me olham e eu também olho para eles.



FIGURA 17 – Detalhes dos olhares

Eles parecem atentos ao meu comando. Interessados pela prática que mesclava movimento e som, criação de histórias a partir das imagens corporais e a observação de si e do outro.

O traço de todo o desenho de FI, o desenho dos olhos (bem redondos e com três cílios destacados), o uso de canetinhas coloridas, a maneira de desenhar os corpos dos "personagens" e sua forma de escrever com suas letras grandes e um pouco tortuosas acrescidas da margem no papel feita por ela, aludem-me, de uma maneira especial, às formas de expressão das infâncias que conheço: a minha e de meus pares e a dos meus alunos. E lembro-me deste poema:



Meu nino

*Quem nunca brincou na
lama
Mijou na cama
Pisou em espinho
Matou passarinho
Subiu no telhado
Roubou melado
Andou pelo mato
Pegou carrapato
Levou surra e carreira de boi
Menino não foi*

Paulinho Pedra Azul



FIGURA 18 – Meu nino

Fazer Impro é estar aberto e atento às coisas que o circundam, é permitir-se expressar-se por associação de ideias. Este é o repertório para as improvisações: você mesmo (suas vivências, seu conhecimento, suas inspirações).

O desenho de FI associado a sua prática em sala de aula nesse dia (pelos registros do meu diário) permite-me a análise de que ela realizava com interesse e curiosidade a ação de inspirar-se e ter por estímulo e *oferta* para a criação da improvisação, diante da observação, a corporalidade do outro.

2.3.7 As três dançarinas



FIGURA 19 – Dançarina de vestido vermelho

A aula desse dia, foi muito legal, jogamos um jogo que 8 pessoas ficavam no meio da roda andando, dançando, pulando, resumindo fazendo o que

quisesse mas tinha que ser no ritmo do tambor, quando a professora falasse "estátua"! todos tinham que ficar parados quando ela falar o nome de augem todos os outros podem se mover e falam o que ela está parecendo.(sic)
(LA, no Diário de Bordo dos alunos, 08 /10/ 2014)

Quando eu era criança, meu sonho era ser bailarina. Fazia balé e sapateado, minha ídola era a bailarina brasileira Ana Botafogo (1957-). Tornei-me atriz e professora de teatro, e sempre que posso, danço.

A dançarina de vestido vermelho no desenho de minha aluna remeteu-me à celebre artista alemã Pina Bausch (1940-2009), pelo fato de, em seu filme, lançado em 2012, muitas bailarinas dançarem vestidas com vestidos vermelhos¹⁰⁸.



FIGURA 20 – Vestido vermelho no filme de Pina Bausch

Os registros, tanto o texto quanto os desenhos, foram feitos pela aluna **LA, do 5º ano, em 8 de outubro de 2014**. Essa é a aula na qual as crianças puderam ir para a escola com outra roupa que não fosse a do uniforme, pelo motivo de ser a semana de comemoração do dia da criança.

Fazíamos o jogo que nomeei de "Posição-imagem", uma prática que antecedeu as propostas de improvisação a partir do que a posição corporal do colega lhe inspirava, como vimos na página 79.

Uma menina que, de olhos fechados e sorriso no rosto, dança com seus braços erguidos para cima. Uma feição suave. Braços desenhados exprimindo envolvimento ao som ouvido. Na aula, o som emitido do tambor era um batuque simples, ritmado e de andamento rápido, mas não uma música ou uma melodia elaborada. Entretanto, a menina desenhada parece estar se deliciando, ouvindo uma verdadeira canção. Então me pergunto: a aluna LA faz aula de dança fora da escola? Ela gosta de ouvir música?

¹⁰⁸ Imagens do filme Pina, 2012. Dir. Wim Wenders. Disponível em:
<<https://oicensario.wordpress.com/2012/03/17/513/>>;
<http://mudacenamuda.blogspot.com.br/2012/05/wim-wenders-leva-para-o-cinema-vigor_27.html>;
<<http://www.filmmisery.com/review-pina/>>;
<<http://entretenimento.r7.com/cinema/noticias/wim-wenders-homenageia-pina-bausch-20120315.html>>. Acesso em: 23 de maio de 2015.

De vestido vermelho e sapatos pretos, que, pelo desenho, parecem ter salto, dá a impressão de que está a rodopiar. Essa aluna não estava vestida assim em nossa aula, nem tampouco outras meninas. LA estava de blusa branca, short e tênis. LA desenhou uma menina usando saltos.

Não sou desenhada em seu registro, mas o tambor que eu segurava, sim. Não tenho conhecimento de jogos ou exercícios do Sistema Impro que perpassem pela dança. Não era meu objetivo que dançassem, mas que se movimentassem de diferentes maneiras e com "posições extracotidianas" para que pudéssemos encontrar nessas posições, quando paralisadas, inspirações para a criação de uma improvisação que partisse da imagem gerada do corpo em estátua. Não obstante, pude perceber, ao longo do processo, o envolvimento da maioria dos alunos em atividades que demandavam maior envolvimento corporal, como essa, por exemplo. Procurei, então, criar intersecções entre práticas corporais permeadas pela música (ou sons do tambor) com os jogos do universo da Impro.



FIGURA 21 - Dançarina de calçado azul

A segunda menina (ou mulher?) desenhada sorri olhando para um lado enquanto seus pés se direcionam para o outro. Seus braços e mãos estão contorcidos na parte superior do tronco e comunicam a ideia de movimento. Seu sorriso parece ter nos dentes aparelhos corretivos.

É gratificante identificar a dedicação e envolvimento de algumas crianças na confecção dos diários. Essa aluna que desenha as dançarinas é a mesma que, espontaneamente, adornou a capa do diário do 5º ano com o tecido. Não houve solicitação minha para que isso fosse feito.

Vestido preto, ponta dos pés e virada de costas: essa é a terceira aluna-menina-dançarina criada por minha aluna LA.

Ela está de costas por que rodopiou completamente?

Retomando o texto escrito por LA, no trecho em que ela expõe que quando eu falava a palavra estátua e em seguida dizia o nome de alguns alunos, todos os demais deveriam observar aqueles mencionados e dizer "*o que ele está parecendo*" (LA), suas alunas-dançarinas foram desenhadas



FIGURA 22 - Dançarina de costas

expressando o momento de movimento, ou de pausa na estátua daquele movimento?

Quais as imagens que podem ser compostas se olharmos para as estátuas dessas meninas desenhadas?

Quais improvisações poderiam ser criadas a partir da expressão corporal delas no jogo "Toque e Reaja"?



FIGURA 23 - As três dançarinas e o tambor

Aluna-dançarina de vermelho: uma pessoa que está feliz recebendo uma boa notícia.

Aluna-dançarina com sorriso grande e braços dobrados: está se divertindo fazendo cócega em si mesma.

Aluna-dançarina de costas e na ponta dos pés: a imagem de uma pessoa que está escondendo alguma coisa e andando sem fazer barulho, para não ser descoberta.

Esses foram remetimentos criados por mim. Observei as posições das alunas-dançarinas desenhadas por LA, e criei situações. Assim era a atividade feita pelos alunos: a cada posição do colega observado, imaginavam o que poderia ser a história dele, baseando-se em sua imagem corporal. Imagens que serviam de estímulo ao aluno, para que iniciasse uma cena improvisada com o outro (até então paralisado), que, ao ser tocado, deixaria de ser estátua e reagiria à proposta feita. Em um jogo de ação e reação, proposta e oferta, a improvisação foi, paulatinamente, sendo criada em parceria.

2.3.8 Gritalhada

A aula foi divertida! a gente aprendeu a fazer cara e corpo expressando sentimentos diferentes (sic).

(ZI, Diário de Bordo do 4º ano, 27/10/14)

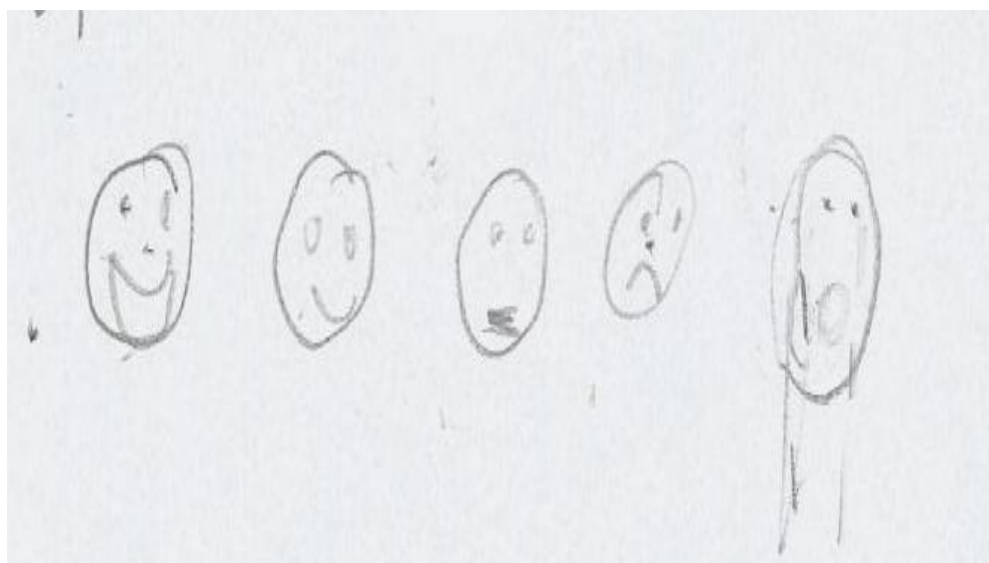


FIGURA 24 - Cinco expressões

Sorri ao olhar para esse desenho, principalmente para a última cara desenhada, a que chora copiosamente. Sorri porque, muitas vezes, me encanta a forma de expressão da criança e porque consigo ver, nessas caras, os rostos de muitos de meus alunos ao praticar esse jogo de Impro.

Nessa aula registrada pela **aluna ZI, do 4º ano, em 27 de outubro de 2014**, a prática central era o trabalho dos *motores*, que, como vimos no capítulo 1, são elementos didáticos que fazem parte do Sistema Impro. Os *motores* podem contribuir na criação das improvisações por, objetivamente, expressarem uma ação, um espaço/local, tipo/personagem ou sentimento/sensação, pois podem se configurar tanto em uma atitude motivadora para se iniciar uma improvisação – podendo ser uma *oferta* –, quanto servir de estratégia pedagógica para o aluno ao improvisar.

Nessa aula, dei enfoque ao motor sentimento ou sensação. Depois de uma conversa com os alunos em que eles elencaram todos os sentimentos e sensações que lembravam naquele momento, os instruí a fazê-los na cara-e-no-corpo. Assim, chegamos aos sentimentos e sensações representados nas caras desenhadas por ZI, e que agora os interpreto partindo de seus desenhos:

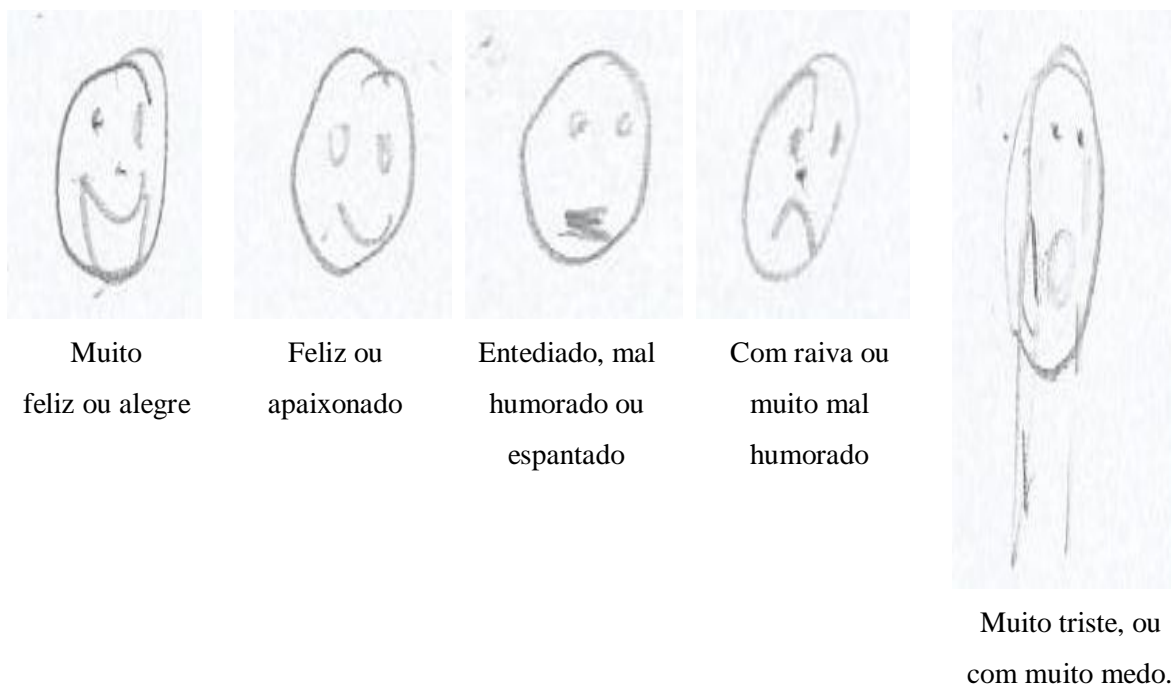


FIGURA 25 - Cara e corpo de sentimentos

Chamo a atenção para os seguintes aspectos: o tamanho dos olhos e a maneira de desenhá-los – apertados, arregalados, atentos ou abobalhados; as diferentes bocas para as distintas expressões; a cara que chora copiosamente, com seus olhos pequenos e a boca aberta e enorme, com se gritasse *buááá*.

Em seguida, os alunos fizeram improvisações em dupla partindo desses motores. Qual reação/*associação livre* o aluno A teria ao ver seu colega, o aluno B, expressando raiva? Qual a primeira ideia de *oferta* de A ao ver o B pulando e gritando de tanta alegria? A partir daí criavam a cena, as relações e seu tipos/personagens. FA, ao ver o colega MA fazendo o motor sentimento de tristeza (ele chorara baixinho, mas intensamente), foi até ele e abraçou-o. A pequena cena construída partindo dessa situação foi a de uma criança pequena que não queria ir para a escola.

ZI escreve outro trecho em seu registro, que transcrevo abaixo:

Muitas pessoas além de fazer cara e corpo fez cara, corpo e som "uma gritalhada", eu gostei é claro! no dia anterior eu tinha pintado o cabelo! #felicidade. (sic)
(ZI, Diário de Bordo do 4º ano, 27/10/14)

O trecho relatado por ZI foi um momento de barulho demasiado em sala de aula, pois os sons da risada ou do choro copioso (que acabou sendo cômico) foram intensos, altos, cheios de energia e ininterruptos. Silenciaram quando bati no tambor, pois não ouviriam minha voz a menos que eu gritasse. Como bem escreveu ZI, foi uma "gritalhada", e ela, de fato, uma das mais eufóricas e envolvidas (como normalmente era), fazendo do choro copioso ao riso estridente.

Nesse dia, antes do horário de aulas ter começado, as crianças que já haviam chegado à escola corriam e brincavam pelo pátio. Eu as observava enquanto almoçava na cantina da escola. Nesse momento, ZI chega pulando e sorrindo com uma boca grande (como a primeira cara desenhada) e me mostra a ponta de seus cabelos pintados de vermelho. Sua mãe pintara no fim de semana com uma tinta provisória. ZI parecia não caber em si de tanta alegria.

Ela finaliza seu registro no diário com dois desenhos:



FIGURA 26 – Menina-rascunho.
(ZI fez esse desenho no fim de seu texto. De tamanho bem pequeno, encerrava seu registro.)

Em ambos os desenhos as bocas são grandes, se comparadas às outras feições do rosto. Os cabelos estão dispostos do mesmo jeito, o nariz para o mesmo lado. O formato do rosto é o mesmo. Ao lado da boca, à direita, há um traço, em ambos os desenhos. Seria uma covinha? Uma lágrima, que escorre só pelo olho direito?



FIGURA 27 – Menina. (ZI fez esse desenho usando uma página inteira do diário, desenhado em página anterior e ao lado do texto.)

Pergunto-me: quem ela teria desenhado? Será que a ela mesma? Será só uma menina de covinhas? Pela maneira que as meninas estão desenhadas e pela disposição e destaque que se encontravam no Diário de Bordo do 4º ano, poderia dizer que o primeiro, menor, seria o "rascunho"; o segundo, que estava ocupando toda uma página, seria a versão final. Penso que possa fazer parte das culturas da infância desenhar rostos. Tenho, guardados em uma caixa, desenhos de inúmeros rostos femininos que eu desenhava na infância. Todos muito semelhantes: só o rosto de uma mulher de cabelos cacheados, olhos grandes e bem maquiados, um deles semitapado pelos cabelos (pois eu não conseguia fazer olhos idênticos e

criava essa estratégia). E, em muitos desenhos, uma lágrima caía do olho tampado ao mesmo lado e altura da "cavinha" desenhada por ZI.

A aluna ZI, em seu registro no diário de nossa aula sobre os *motores* de emoção, dedicou-se a desenhar rostos, tanto as caras com emoções variadas, quanto os rostos das meninas que sorriem: assim como ela sorriu pelos cabelos vermelhos, pela "gritlhada" e pelas improvisações que fizeram.

2.3.9 Teatro aberto



FIGURA 28 – Cadeira teatro aberto
PI, Diário de Bordo do 4º ano, 19 de novembro de 2014.

Uma cadeira. Nas suas laterais, um desenho em forma de caracol que simboliza as rodas das cadeiras. No "teatro aberto", aquela cadeira seria uma cadeira de rodas, as usadas por cadeirantes. Uma cadeira comum seria transformada em cadeiras de rodas por meio de um desenho: duas cartolinas pregadas às laterais da cadeira, e nelas, círculos desenhados.

A aluna PI escreve "teatro aberto" para se referir à nossa "aula aberta": o momento em que iríamos compartilhar com os pais e com a comunidade escolar as práticas de teatro que tivemos ao longo do semestre (como vimos nesta dissertação, no item 2.1.6). Eu sempre dizia aula aberta, ou aula aberta de teatro.

PI fazia parte do grupo de alunas que inventou a cena tendo por tema a relação com pessoas deficientes físicas. Eram cinco meninas cadeirantes que brincavam, em roda, de rebater a bola com a mão, as alunas: ZI, CA, PI, CO e FA. A aluna PA fazia a menina não cadeirante. Ela estava em pé e, parada, olhava para as demais demonstrando desejo de jogar bola com elas. As cadeirantes se olham e dizem a ela: "*Vem brincar com a gente!*" PA olha para elas e suas cadeiras de rodas e pergunta: "*Como?*". Então o grupo de meninas cadeirantes finaliza: "*Pegue uma cadeira qualquer e sente-se aqui com a gente!*"

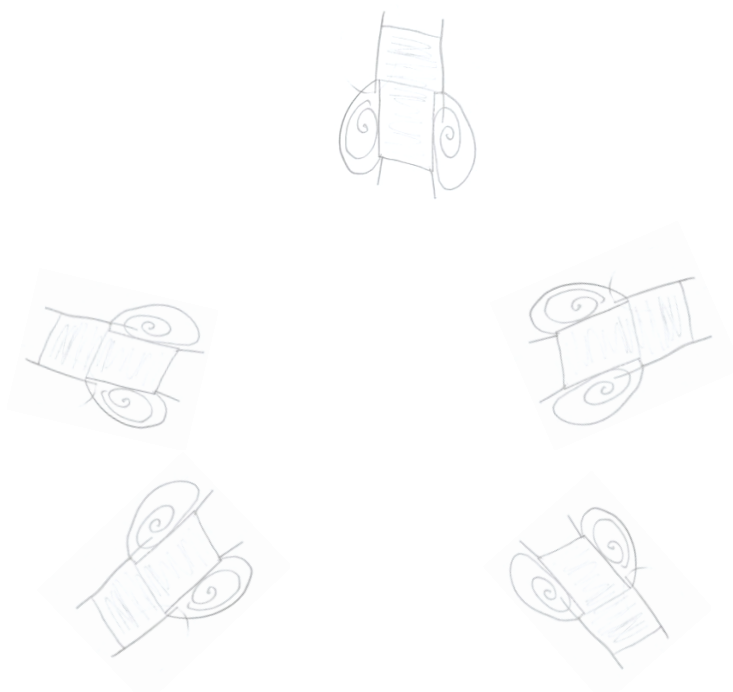


FIGURA 29 – Círculo das cadeiras

Elas criaram uma cena que subvertia o padrão comum das relações sociais de interação e inclusão de pessoas cadeirantes: as meninas cadeirantes que convidam e incluem a colega não cadeirante para brincar com elas. Na cena, a pessoa não cadeirante que é a diferente e que estava excluída.

Pude observá-las no momento de criação dessa cena e lembro-me de que elas discutiam sobre como fazer a cadeira. Até que a aluna ZI propõe que elas podem desenhar rodas grandes em cartolinas e colá-las nas pernas das cadeiras (cadeiras das salas de aulas, nas quais as crianças se assentam durante suas disciplinas teóricas). As outras cinco alunas aceitam a ideia e começam a discutir sobre como fazer, como colar, quais cartolinas e de que cor seriam as rodas.

A seguir exponho o texto escrito por PI:

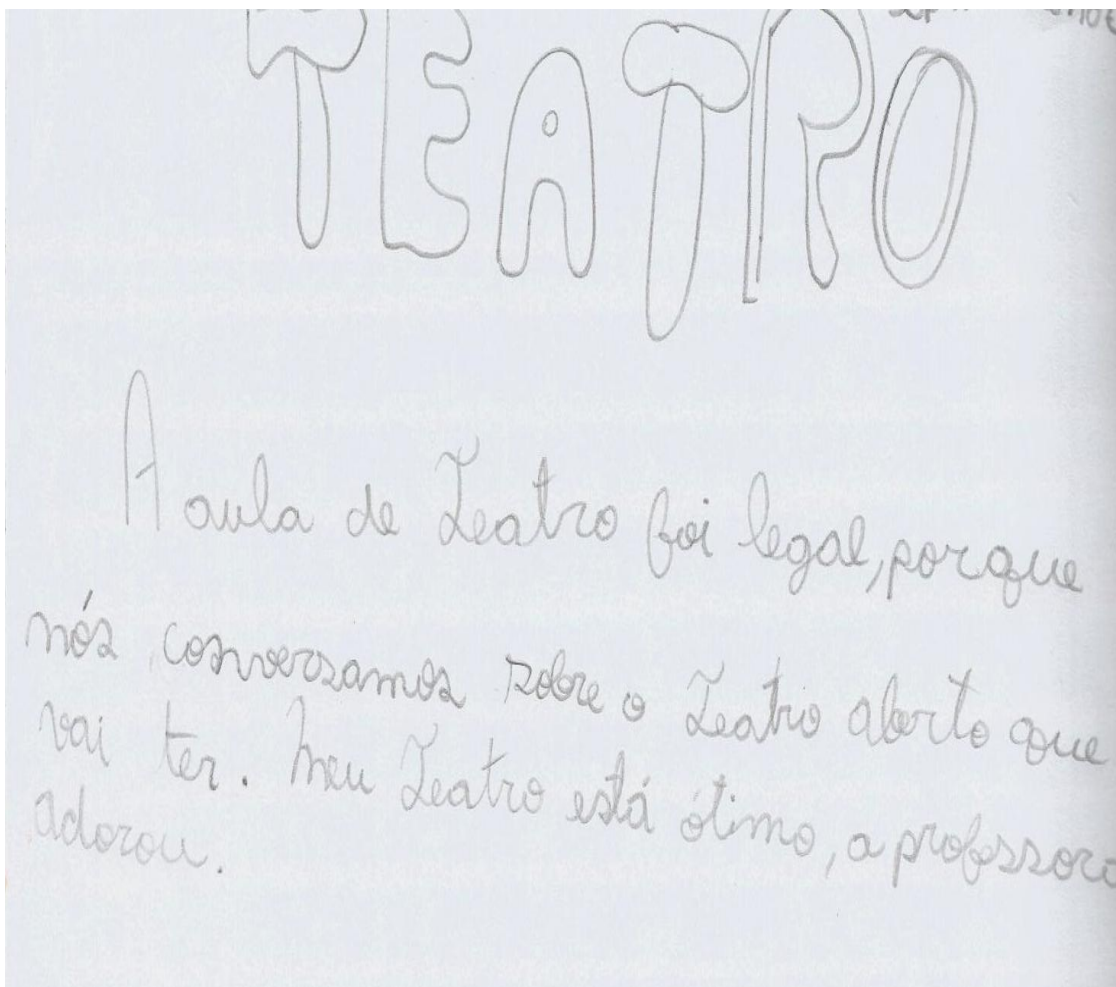


FIGURA 30 – Detalhe do escrito de PI no Diário

PI evidencia que estava envolvida por nossa "aula aberta" e, nesse momento, interessada pela cena que acabara de criar junto às colegas e pela conversa que tivemos sobre como seria nossa aula: figurinos, quais os jogos de improvisação elencados, as cenas criadas pela temática inclusão, como receberíamos os pais.

Ao ler seu registro, me pergunto: porque ela falava "teatro aberto"? Será que para ela fazia mais sentido do que "aula aberta"? Ou por que não a corriji para "aula aberta"? Deveria ter corrigido? Penso que ela se referia assim por fazermos teatro em nossas aulas fechadas, em sala e sem público. Agora nosso teatro seria aberto, em um pátio e com pessoas que não eram alunas, assistindo e participando.

"*Meu teatro está ótimo. A professora adorou*". Quando elas acabaram a improvisação inicial que deu origem à cena que foi repetida no dia do "teatro aberto", eu disse ter "adorado". Fiz algumas pontuações cênicas (como não tampar a colega, compartilhar um

pouco mais a voz) e disse que a improvisação tinha ficado realmente interessante, pela maneira como a construíram, com a junção entre as ideias delas, e pela forma de abordar o tema de uma maneira criativa.

Embora a cena criada tenha sido feita para ser repetida e, portanto, não era uma cena de Impro, pude notar evidências de nossa prática do Sistema Impro no fazer das alunas: criaram a cena já diante dos demais colegas de sala e de mim, depois de uma breve discussão do que poderia ser; apresentaram elementos implícitos de aceitação das ideias, como quando as cadeirantes se olharam até que uma delas, a aluna CA, disse a frase de inclusão. Embora elas tenham combinado depois de dizerem juntas, com foi feito no dia de refazê-la agora no "teatro aberto", a prática da improvisação de Johnstone esteve presente como a base de seus conhecimentos teatrais.

2.3.10 A tríade: eu – as crianças – o Sistema Impro



FIGURA 31 – Eu – as crianças – o Sistema Impro
DE, Diário de Bordo do 5º ano, 2 de dezembro de 2014



O aluno à esquerda:
braços para cima,
perna esquerda
erguida. Sua feição é
de um sorriso e olhos
atentos ao que está
acontecendo
enquanto se
movimenta.



O aluno à direita:
pernas juntas uma à
outra, seus braços
perpendiculares ao
corpo, sendo
movidos com
movimentos
menores. Um sorriso
grande, olhar atento.

FIGURA 32 - Alunos em movimento

A mulher à direita: eu, a professora, em pé e voltada para os alunos, seguro o meu tambor tocando-o. Sorrio e olho para as crianças enquanto conduzo o jogo. As "sombras" desenhadas atrás das crianças: parecem-me que são projeções dos demais alunos, como se o aluno DE quisesse passar a intenção de sala cheia, elas são desenhadas expressando movimentos distintos dos alunos entre si e dos alunos da frente.



O lugar: nossa sala de aula, o piso marrom (de madeira).

O que acontece: o jogo de preparação à improvisação "Toque e Reage". A partir da estátua dos alunos feita pelo fim do som do tambor, eles improvisaram.



FIGURA 33 – As sombras dos alunos e a professora

O desenho de DE não se refere a nossa aula do dia 26 de novembro (data mais próxima da data escrita por ele no diário, 2 de dezembro, pois não fizemos essa prática nesse dia). Tampouco à aula aberta ocorrida no sábado dia 29 de novembro, pois não propus esse jogo de improvisação ao 5º ano, nem estávamos com essas roupas: os alunos sem uniforme usavam um figurino colorido; eu não estava de saia nem de cabelos presos. O piso da quadra onde fizemos nossa aula aberta é cinza e amarelo, não marrom como no desenho.

Esse desenho refere-se às nossas práticas da improvisação teatral em sala de aula, como o próprio DE escreve no diário (será visto a seguir). DE retrata a mim no exercício

docente da improvisação e aos alunos realizando a prática da aula. As feições e corporalidades impressas no desenho, as minhas e as dos alunos, nos mostram a relação e a recepção das crianças à prática daquele momento: o Sistema Impro. Assim, configuro a tríade formada por eu – as crianças – o Sistema Impro. Esse desenho pode ser entendido como símbolo dessa formação, desse encontro.

Essa tríade, que, simultaneamente, fora construída durante o processo das aulas etnografadas e balizou a pesquisa, sintetiza a investigação até aqui: a professora e sua poética própria, sua biografia e sua maneira de pensar e fazer teatro; as crianças – meus alunos de 9 a 11 anos, discentes do cotidiano que me instigaram ao exercício de colocar-me junto a eles e ouvi-los fazer e aprender o teatro improvisado de Johnstone, saber de suas ideias, suas dúvidas, descobrir seus desenhos e formas de se expressarem; e o Sistema Impro, a prática teatral que baliza meus fazeres docentes, artísticos, cotidianos, que pode ensinar Teatro às crianças.

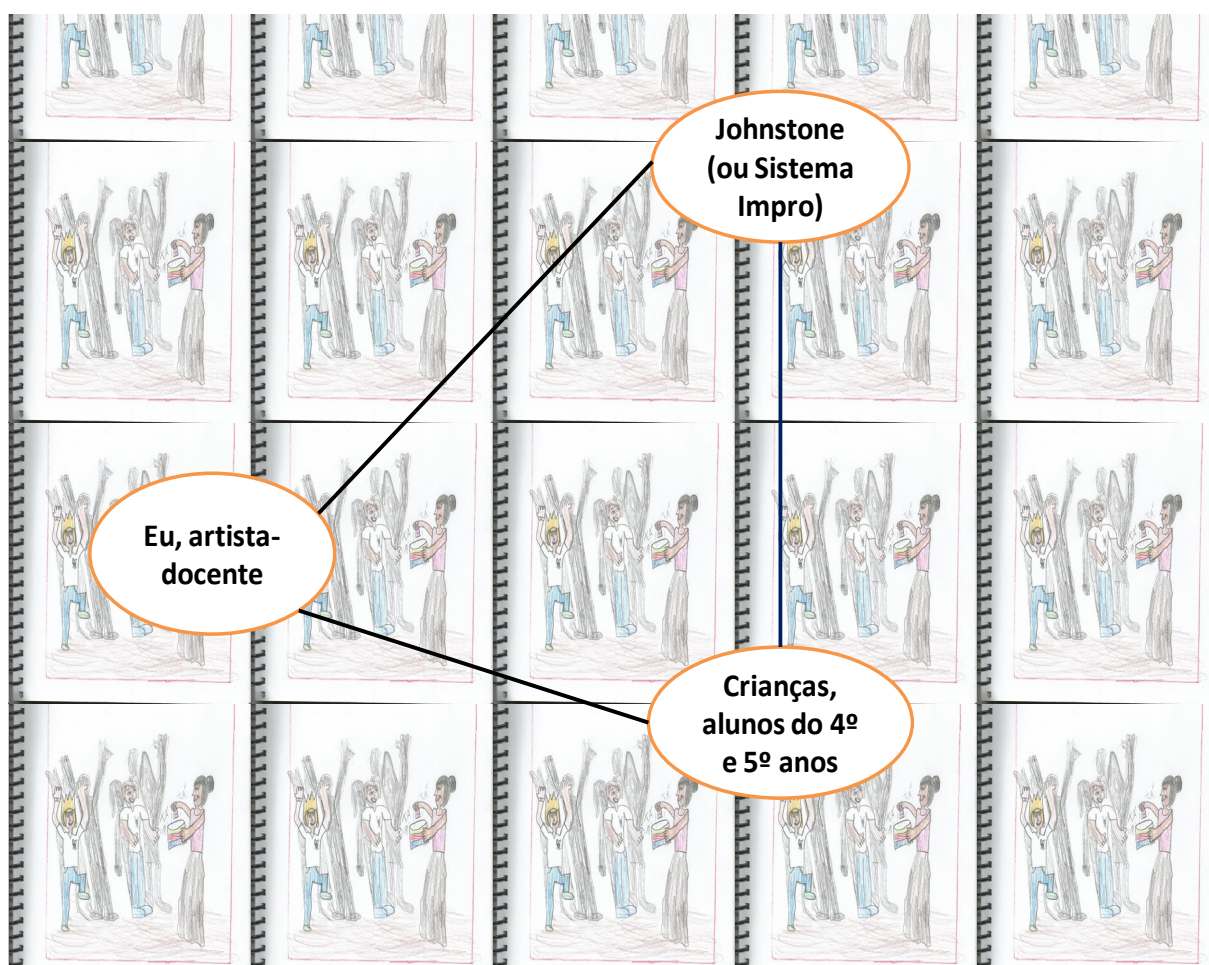


FIGURA 34 - A tríade

Dessa vez não quero dizer como foi a última aula e sim como são as aulas de teatro: são divertidas, distintas e legais [...]. Sempre com coisas novas, o teatro é uma atividade sempre com brincadeiras novas. eu amo! A turma ama! Todos amamos!! (Sic.) (DE, Diário de Bordo do 5º ano, 2 de dezembro de 2014)

Meu olhar, observação e percepção de professora pelas corporalidades, falas e comportamento das crianças em sala de aula me fazem afirmar a ciência de que essa colocação de DE não abarca de maneira unânime a todos os alunos nem a todas as aulas que tivemos. No entanto, o fato de ele ter feito como diagnóstico final uma avaliação positiva de nosso processo, e de seu desenho registrar a prática de um jogo de improvisação aprendido e praticado por grande parte dos alunos com empenho e divertimento, encaminha-me para a conclusão desta investigação do sistema Impro no processo de ensino-aprendizado do teatro por crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PARA SEGUIR ADIANTE

Encontro-me, neste momento de conclusão, tomada pela sensação de ter vivenciado o fazer de uma pesquisa permeada por descobertas, encontros e memórias. Descobertas que vão além das almeçadas (quando este trabalho ainda se configurava em um projeto de pesquisa): uma nova maneira de perceber e relacionar-me com meus alunos e um fazer teatral genuíno da prática da Impro com as crianças. Encontros que construíram, gradualmente, a tríade eu – as crianças – o Sistema Impro, pelas memórias materiais, registradas nos diários, e as imateriais, registradas na minha maneira de estar e relacionar-me com o mundo: o mundo da docência com crianças, o mundo de fazer teatro com as crianças.

Tais descobertas, encontros e memórias, possibilitadas pela etnografia detalhada e refletida de cada momento da investigação, foram principiados pelo desejo de analisar o Sistema Impro no aprendizado teatral de alunos na escola. A experiência vivida, iniciada por esse desejo e aqui relatada, refletida e analisada, faz-me constatar que esta pesquisa realizada poderá contribuir, de maneira efetiva, para a ampliação do conhecimento sobre o Sistema Impro, na possibilidade de encontrarmos na proposta de improvisação de Keith Johnstone uma prática no ensino teatral na escola.

Esta dissertação iniciou-se com minha história relacionada ao Teatro, os momentos de surgimento da atriz, professora e pesquisadora; encontro com minha trajetória docente em busca da criação de minha poética de ensinar e fazer Teatro.

A parte da dissertação que abarcou, de maneira teórica, a experiência prática, configurou-se como o 1º capítulo. Nele vimos o que é a Impro, a improvisação como espetáculo de Keith Johnstone e o seu sistema de ensino-aprendizagem dessa prática: o Sistema Impro que, além de ser um caminho para o aprendizado da improvisação teatral pelo aluno, tem em seus conceitos, práticas e filosofia de trabalho, fundamentos que se abrem como reflexões aos professores sobre como ensinar Teatro.

O segundo momento desta dissertação, o capítulo 2, apresentou a experiência etnográfica de ensino-aprendizado do Sistema Impro com as crianças do Colégio Promove. A partilha dos diários e suas descrições detalhadas da investigação, desde a sala de aula, os jogos e exercícios realizados, até as crianças em relação com o Sistema, revelam o que penso ser a particularidade desta pesquisa: os registros dos diários dos alunos, seus desenhos e

textos que comunicam como foi praticar a Impro, em uma ação do pesquisador de ouvir a criança, saber dela como foi essa experiência.

As considerações finais são o arremate do que foi, gradualmente, exposto e analisado dos diários. O exercício de interpretar e analisar cada relato de aula por mim registrado em meu Diário de Pesquisa construiu pequenas conclusões a cada trecho do trabalho. Evidenciarei aqui o que já pode ter sido percebido nos relatos. Cada registro dos meus alunos no Diário de Bordo da turma apresentou-me, de maneira instigante, curiosa e inédita, a forma de expressarem suas vivências em nossas aulas. Os diários das crianças estão entre as descobertas mais importantes que elenco neste processo dissertativo, e enalteço que as possíveis conclusões desta experiência de aprendizado teatral e do estímulo da criatividade dos alunos provêm deles mesmos. Seus diários, somados aos meus relatos de suas corporalidades em sala de aula, suas maneiras de se relacionarem com a Impro, com o outro e comigo, levam à conclusão desta prática.

Ao longo do processo etnográfico das aulas de teatro que abarcaram a minha experiência docente com meus alunos, pude notar os momentos de criação teatral pelas crianças, embasados nas premissas e conceitos do sistema de aprendizado da improvisação teatral como espetáculo de Johnstone. Especialmente, ressalto a premissa de estar ali para ajudar o outro, criando em parceria, expondo suas ideias, e os conceitos de *escuta*, de *associação livre*, de propor *ofertas* e de brincar com as reações de *status* em cena. Infiro que as crianças puderam ter, com essa experiência, descobertas e aprendizado do fazer teatral: um teatro que, por ser improvisado, parte das ideias imaginadas por elas mesmas.

Ao refletir sobre a prática em geral, pude perceber que, no processo de aula após aula, os pressupostos da Impro iam sendo compreendidos pelas crianças. Destaco a premissa de Johnstone para o estímulo da criatividade: permitir-se expressar a primeira ideia. Na linguagem em sala de aula, meu vocabulário para estimulá-los a expressarem-se passava por algo como: "digam a primeira coisa que lhe vem à cabeça". Essa prática e a maneira de instruí-la foram sendo construídas junto às crianças que, em muitas vezes, no processo inicial desse aprendizado, me perguntavam:

Como assim dizer a primeira coisa que me vier à cabeça?

Essa proposta de poder dizer livremente a primeira ideia que surgisse diante de um estímulo encontrava recepções variadas pelas crianças, em ambas as turmas. Algumas pareciam achar estranho, outras se divertiam com essa possibilidade. No entanto, ao fim do nosso processo, essa prática já era comum e os alunos já tinham entendido que, para que nossas criações teatrais existissem, era necessário que eles expressassem o que pensavam.

O Sistema Impro proporcionou uma experiência da aprendizagem da linguagem teatral que passa pelo viés de um teatro no qual o aluno se expresse de maneira que as ideias partam da criança, em vez de serem propostas e/ou dirigidas rigorosamente pelo seu professor/diretor.

Essa experiência de analisar o Sistema Impro na sala de aula gerou a percepção de que esse sistema pode ensinar teatro às crianças e que, ainda, é um condutor de experiências criativas para os alunos, promovendo estímulo constante da ação de imaginar, de perceber seu entorno e de saber criar partindo desse contexto. A própria imaginação e a compreensão do que o rodeia (o outro, o espaço, as imagens vistas) são provocadores para a criação teatral.

Assim, percebo dois lugares da prática da Impro: a prática da improvisação como espetáculo com seu caráter estético de encenação e de interação com o público, e o aspecto pedagógico de ensinar Teatro de uma maneira que torne o aluno protagonista em sala de aula, que promova a colaboração entre eles diante das criações em parceria de *oferta a oferta*, fazendo um teatro que pode ser divertido e estimulador da imaginação do aluno.

Minhas motivações a esse estudo pedagógico da Impro levaram-me, no processo investigativo, à criação de um mapa de pesquisa¹⁰⁹ como descoberta metodológica. Apresento na próxima página, o mapa atualizado ao fim da pesquisa, com os caminhos perpassados que resultaram na criação desta dissertação:

¹⁰⁹ Esse desenho que interliga o processo metodológico desta pesquisa foi inspirado na proposta de bricolagem para a pesquisa em educação (BERRY; KINCHELOE, 2007). A ideia central do método da bricolagem é a de promover uma percepção da pesquisa em teia, em redes, em relações. As maneiras de bricolagem são descobertas ao longo e durante a pesquisa, proporcionando métodos de investigação exclusivos para cada pesquisa. Esse método possibilita a interação de elementos distintos que, ao convergirem, podem enriquecer a pesquisa e gerar maior reflexão crítica sobre o objeto pesquisado e suas redes de significações. A bricolagem é uma ampliação aos métodos de pesquisa e uma alternativa às abordagens tradicionais. Sua prática contribui na criação da poética própria do pesquisador, uma vez que os elementos surgidos no processo de investigação e suas maneiras de serem bricolados, possivelmente, partirão do arcabouço teórico e prático que balizam e interessam ao pesquisador, e poderá revelar-lhe, gradualmente, a sua poética.

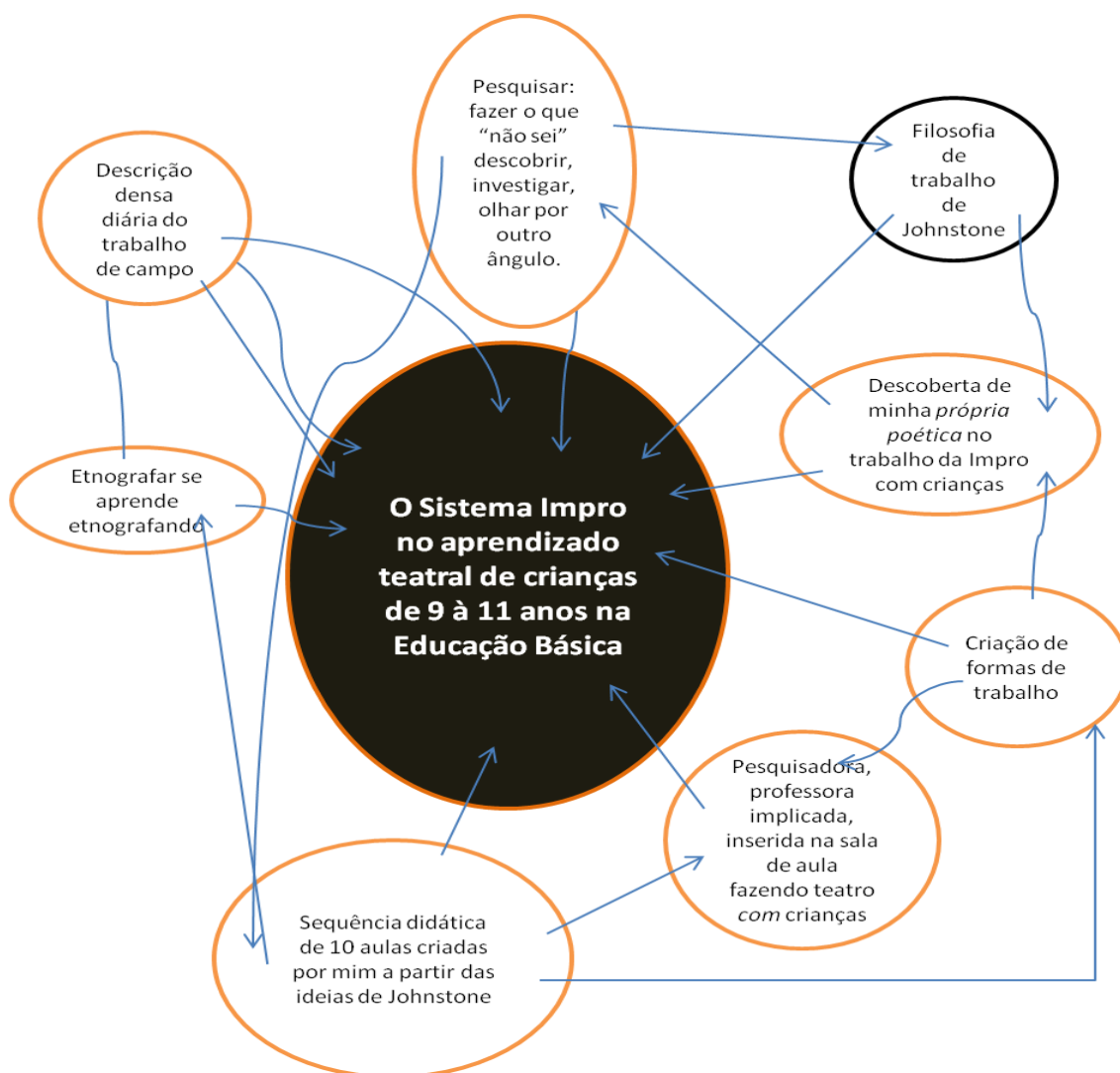


FIGURA 35 – Mapa de pesquisa desta dissertação

O desejo inicial de pesquisar o Sistema Impro com crianças promoveu as inter-relações vistas no mapa, para que a investigação fosse realizada de uma maneira aprofundada e que permitisse *dar voz* à criança. Eu, pesquisadora implicada, etnografando toda a experiência em sala de aula junto às crianças, amparada na própria filosofia de trabalho de Johnstone, criei as aulas diante dos dizeres do processo; coloquei-me em uma perspectiva de descobrir e experimentar formas de trabalho antes não experienciadas por mim. Nessa conjuntura, descobri e apresentei nesta dissertação a experiência do Sistema Impro com as crianças pela minha maneira de ensinar.

Ministrar uma aula de improvisação é improvisar também, é perceber como o outro está e lançar para ele uma proposta a partir dessa leitura. Percebo hoje, pela experiência nesse campo (teatro na sala de aula escolar), que uma das características mais importantes de

um professor é a capacidade de perceber o que propor a cada momento da aula. Muitas vezes uma estratégia de aula planejada anteriormente precisa ser totalmente reconfigurada diante da recepção, da postura, interação e desejos expressos pelos alunos. O Sistema Impro ajudou-me nessas percepções dos alunos, pois a *escuta* também se faz fundamental à prática do professor.

Caminho para a finalização deste trabalho e escolho a seguinte frase para sintetizar o que foi essa experiência: "o campo irá sempre surpreender o pesquisador" (URIARTE, 2009, p.7). O trabalho de campo, a sala de aula com as crianças praticando o Sistema Impro me surpreendeu diariamente, a cada nova pergunta ou comentário de um aluno, a cada jogo realizado, a cada encontro, a cada registro nos diários.

Para seguir adiante em futuras pesquisas, quero surpreender-me com experiências teatrais com crianças que verticalizem a ideia de estar junto aos sujeitos investigados, aprofundar-me na perspectiva da Sociologia da Infância de modo a relacionar-me com a criança e consolidar a busca de minha poética própria para o Teatro a que me filio: o teatro do improvisado.

O Sistema Impro pode trazer contribuições ao ensino de Teatro na escola e, por ser uma prática aberta e provocadora de reflexões ao exercício do professor, pode dialogar com outras formas do fazer teatral. Encontro na pedagogia da Impro tanto o ensino do Teatro e da improvisação, como a possibilidade de algo que anteceda outras formas de fazer Teatro, por apresentar propostas ao trabalho da criatividade, escuta e atenção sobre o outro em cena. Dessa maneira, espero que a leitura desta dissertação possa contribuir para a difusão do Sistema Impro no Brasil e para a descoberta de outras maneiras de fazê-lo, além de instigar outras pesquisas que se dediquem à Impro com crianças. Esta experiência partilhada também poderá promover aos docentes em Teatro, a descoberta de mais uma possibilidade metodológica em se trabalhar o teatro com crianças. À comunidade improvisadora, de descobrir o Sistema Impro também com crianças e capaz de ensinar o teatro na escola. À academia, a descoberta de mais uma pesquisa em Artes que privilegia a investigação de práticas de ensino do teatro. Às crianças, um fazer teatral espontâneo e criativo.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica. *O espaço do desenho: A educação do educador*. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ALONSO DE SANTOS, J.L. *La escritura dramática*. Madrid: Castalia, 1999
- ABRAMOMICZ, Anete. Régine Sitota, Novo ator no campo social. *Revista Educação, Cultura e Sociologia da Infância*. São Paulo, Edição especial. p. 56-69, 2014.
- 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.
- BARBIER, René. *Pesquisa-Ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liber Livros, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é a sociologia da Infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 347 p.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2012.
- BORBA, Ângela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.
- BORBA, Ângela Meyer; LOPES, Jader J. Moreira. Alan Prout, Novas formas de compreender a infância. *Revista Educação, Cultura e Sociologia da Infância*. São Paulo, Edição especial. p. 28-41,, 2014.

CARDONA, Patrícia. *La poética de la enseñanza: una experiencia*. Del Valle: Quinta del Agua Ediciones, 2012

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Manuel Jacinto Sarmiento. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. *Revista Educação, Cultura e Sociologia da Infância*. São Paulo, Edição especial. p. 14-27, 2014.

DUDECK, Theresa Robbins. *Keith Johnstone - uma biografia crítica*. Trad. Patrícia de Borba (Pita Belli) e Carolina Vidal. 2015. No prelo.

DUDECK, Theresa Robbins. Keith Johnstone e a sala de aula. *Lamparina: revista de ensino de teatro*. Belo Horizonte, Escola de Belas Artes da UFMG, v.1, n. 2, 2011. Entrevista concedida a Cinara Diniz.

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

FARIA, Rhena de. O Jogando no Quintal no contexto da improvisação teatral. *A Chuteira*, São Paulo, n. 4, p. 01-02, jul./ago. 2007.

FERREIRA. Taís. *A escola no Teatro e o teatro na escola*. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. edição, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FREIRE, Paulo. *Partir da Infância: Diálogos sobre Educação*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e terra, 2009.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (orgs). *Infância: Imaginação e Educação em Debate*. Campinas: Papirus, 2007

GALVÁN, Omar Argentino. *Del salto ao vuelo*. Manual de impro. 3.ed. Madrid: Ediciones IMPROTOUR, 2013.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GOMES, Sidmar Silveira. Sociologia da Infância e Jogos Teatrais: territórios de uma pedagogia teatral. *Revista Aspas*, Ppcag USP. v.4, p. 58-67, 2014.

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.

HORTA, Diogo- *O Sistema Impro na formação universitária em teatro: experiências nos cursos de graduação em teatro da EBA/UFMG e da UFSJ*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2014.

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.

JOHNSTONE, Keith. *Impro. Improvisación y el teatro*. 5. ed. Santiago do Chile: Editorial Cuatro Vientos, 2008.

_____. *Impro for Storytellers*. New York: Routledge, 1999.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

KINCHELOE, Joe. *Pesquisa em educação: Conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, Walter. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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: 8 jan. 2015

MACHADO, Marina Marcondes. *A poética do brincar*. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Merleau-Ponty e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. *Revista Sala Preta* [online]. v.2, p.260 - 263, 2002.

_____. *Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria*. 2015. No prelo.

_____. Teatro e Infância, possíveis mundos de vida (e morte). *Revista Aspas*, Ppcag USP. v.4, p3-14 Especial, 2014.

MADSON, Patricia Ryan. *La Sabiduría de la Improvisación*. México: Teatrika, 2005.

MAIA, Hortência. Ai, improvisar! (com um sorriso no rosto). *Revista A Imensa Minoria*, Belo Horizonte, n. 2, p. 18, ago. 2007. Disponível em: <<http://aimensaminoria.blogspot.com.br/search?q=hort%C3%A9ncia+maia>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

MORAES, Sumaya Mattar. *Memória e reflexão: A biografia como metodologia de investigação e instrumento de (auto) formação de professores de arte*. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., Salvador, 2009. *Anais...* Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sumaya_mattar_moraes.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2015.

MORENO, Jacob Levy. *O Teatro da Espontaneidade*. São Paulo: Ágora, 2012.

MUNIZ, Mariana Lima. *Improvisação como espetáculo: Processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. 1ªed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

_____. *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.

_____. Improviso: o público não sabe o que vai ver, os atores não sabem o que vão fazer. *A Chuteira*, São Paulo, n. 1, p. 16-18, jul./set. 2006.

_____. A relação ator-público na improvisação como espetáculo. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 460-463.

MUNIZ, Mariana Lima; MAIA, Hortência Campos. Sistema Impro: uma prática em desenvolvimento no ensino de teatro na educação básica. In CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, VIII, 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://portalabrace.org/1/attachments/article/756/Comunicac%C3%A7%C3%A3o%20GT%20Pedagogia%20-%20Sistema%20Impro.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: O poder da improvisação na vida e na arte*. 5.ed. São Paulo: Summus, 1993.

NARCISO, Telles (org). *Pedagogia do Teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas: Papirus, 2013.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Ática, 1989.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. 3. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Brincar na adolescência: Uma Leitura No Espaço Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

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.

REGO, Teresa Cristina. Novas perspectivas para o estudo da infância. *Revista Educação, Cultura e Sociologia da Infância*. São Paulo, Edição especial. p. 6-13, 2014.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ROYAL COURT THEATRE. Disponível em: <<http://www.royalcourttheatre.com/about-us/>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar*. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p.7-31, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099>>, Acesso em: 15 dez. 2014.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TELLES, Narciso e FLORENTINO, Adilson (orgs.). *Cartografias do Ensino de Teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

TELLES, Narciso (org.). *Pedagogia do Teatro: Práticas Contemporâneas na sala de aula*. Campinas: Papirus, 2013.

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: 16 nov. 2014

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Machado e BRITO, Regina Helena Pires. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes : São Paulo: Marck, 2011.

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.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos, *Ponto Urbe* [Online], 11 | 2012, posto online no dia 14 Março 2014. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/300>>. Acesso em: 10 nov. 2014