



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CLA - CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
DOUTORADO EM ARTES CÊNICAS

Tomaz Barroso Pereira

**HORIZONTES DO SISTEMA IMPRO:
INQUIETAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES À PEDAGOGIA DE KEITH JOHNSTONE**

Rio de Janeiro,
Março de 2025.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CLA - CENTRO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

DOUTORADO EM ARTES CÊNICAS

Tomaz Barroso Pereira

HORIZONTES DO SISTEMA IMPRO:

INQUIETAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES À PEDAGOGIA DE KEITH JOHNSTONE

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,
como requisito para a obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.
Área de Concentração: Artes Cênicas
Linha de pesquisa: Processos Formativos e Educacionais (PFE)
Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio.

Rio de Janeiro,

Março 2025.

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

B277 Barroso, Tomaz
Horizontes do Sistema Impro: Inquietações e Contribuições
à Pedagogia de Keith Johnstone / Tomaz Barroso, Tomaz
Pereira. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
341

Orientador: Paulo Ricardo Merisio.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas,
2025.

1. Artes Cênicas. 2. Teatro de Improvisação. 3. Keith
Johnstone. I. Pereira, Tomaz II. Ricardo Merisio, Paulo,
orient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/CLA
TESE DE DOUTORADO

**HORIZONTES DO SISTEMA IMPRO: INQUIETAÇÕES E
CONTRIBUIÇÕES À PEDAGOGIA DE KEITH JOHNSTONE**

POR

TOMAZ BARROSO PEREIRA

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **PAULO RICARDO MERISIO**
Data: 16/05/2025 10:40:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio
Presidente e orientador

Documento assinado digitalmente
 **MARIANA DE LIMA E MUNIZ**
Data: 23/05/2025 14:28:04-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz (UFMG)

Documento assinado digitalmente
 **ELZA MARIA FERRAZ DE ANDRADE**
Data: 29/05/2025 10:42:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade (PPGAC/UNIRIO)

Documento assinado digitalmente
 **VERA CECILIA ACHATKIN**
Data: 31/05/2025 09:22:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Vera Cecilia Achatkin (FAAP)

Documento assinado digitalmente
 **CHRISTINA CARNEIRO STREVA**
Data: 24/06/2025 19:54:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Christina Carneiro Streva (PPGAC/UNIRIO)

A Banca considerou a Tese: **aprovada**

Rio de Janeiro, 05 de maio de 2025

Av. Pasteur, 436 – Urca | RJ Cep: 22.290-240
Tel.: 21 2542-2565 | ppgac.secretaria@unirio.br
<http://www.unirio.br/cla/ppgac>

Agradecimentos

A Keith Johnstone e à Cia. de Teatro Contemporâneo, sem os quais a escrita desta tese não teria sido possível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC-UNIRIO), que se mostra aberto a projetos de pesquisa plurais no campo das artes cênicas e contribuiu substancialmente para minha formação artística e intelectual.

Ao meu orientador no PPGAC-UNIRIO, prof. dr. Paulo Ricardo Merisio, que, assim como no mestrado, me acompanhou com leveza, sabedoria, generosidade e paciência ao longo da escrita desta tese.

Às professoras e ao professor que generosamente aceitaram o convite para compor a banca de avaliação: prof.^a dr.^a Christina Carneiro Streva, prof.^a dr.^a Elza Maria Ferraz de Andrade, prof.^a dr.^a Mariana Lima Muniz, prof.^a dr.^a Vera Cecilia Achatkin, prof.^a dr.^a Marina Henriques Coutinho (suplente) e prof. dr. Narciso Larangeira Telles da Silva (suplente).

Aos professores do PPGAC-UNIRIO com os quais tive contato ao longo do doutorado e que ampliaram meus conhecimentos sobre o campo das Artes Cênicas: prof. dr. Adilson Florentino, prof.^a dr.^a Ana Achcar, prof.^a dr.^a Maria Helena Werneck e prof.^a dr.^a Nara Keiserman.

Aos meus alunos do 2º Período Manhã Tijuca – 2024.2, do curso profissionalizante de atuação da Cia. de Teatro Contemporâneo, que foram essenciais à escrita desta tese: Aryel Ulerich Muniz Almeida, Boris Barbedo, Livio Maddalena Brito Junior, Lygia Camara, Manuella Rana Menezes, Marina Mandarino, Renan Baptista do Valle, Renan de Almeida Furtado e Valdineia Souza de Araujo.

Aos mestres cariocas de improvisação Aline Bourseau, Claudio Amado e Luiz Felipe Martins, que generosamente concederam entrevistas imprescindíveis para a elaboração desta pesquisa.

À minha mãe e ao meu pai, que sempre me apoiaram em minha trajetória artística e acadêmica.

Resumo

A presente tese de doutorado tem como tema a pedagogia baseada na improvisação desenvolvida pelo professor, diretor e dramaturgo inglês radicado no Canadá, Keith Johnstone. O Sistema Impro, outra forma de se referir a ela, é um termo cunhado pela biógrafa, discípula e herdeira literária de Johnstone, Theresa Robbins Dudeck. O objetivo principal deste trabalho é tensionar esse sistema, desenvolvendo críticas a certas ideias e práticas pedagógicas de seu criador, problematizando sua assimilação em espetáculos e contextos docentes cariocas de improvisação e articulando-o a outras ideias das artes e das ciências humanas, a fim de enriquecê-lo. Para alcançar esse objetivo, são realizadas exposições teóricas, análises, diálogos, interpretações, entrevistas e a aplicação de questionários. Os principais temas em que se baseiam essas propostas são a espontaneidade, as habilidades narrativas e a atuação, tais como são ensinadas por Johnstone. Ao longo desta tese, são evidenciadas, desenvolvidas e endereçadas questões de cunho artístico, pedagógico, político, ético, psicológico, entre outros; e também são expandidos conceitos e práticas pedagógicas do professor inglês radicado no Canadá.

Palavras-chave: artes cênicas; Sistema Impro; Keith Johnstone; pedagogia; teatro de improvisação.

Abstract

This doctoral thesis focuses on the improvisation-based pedagogy developed by the English teacher, director and playwright based in Canada, Keith Johnstone. The Impro System, another way of referring to it, is a term coined by Johnstone's biographer, disciple and literary heir, Theresa Robbins Dudeck. The main objective of this work is to critically engage with this system by developing critiques of certain ideas and pedagogical practices proposed by its creator, problematizing its assimilation into improvisational performances and teaching contexts in Rio de Janeiro, and articulating it with other ideas from the arts and human sciences in order to enrich it. To achieve this goal, theoretical expositions, analyses, dialogues, interpretations, interviews, and questionnaires are employed. The main themes that underpin these proposals are spontaneity, narrative skills, and acting, as taught by Johnstone. Throughout this thesis, artistic, pedagogical, political, ethical, psychological, and other related issues are highlighted, developed, and addressed. The pedagogical concepts and practices of the English teacher based in Canada are also expanded.

Keywords: performing arts; Impro System; Keith Johnstone; pedagogy; improvisational theater.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PANORAMA DA TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA DE KEITH JOHNSTONE.....	18
3 ESPONTANEIDADE	25
3.1 Tópico 1	39
3.2 Tópico 2.....	45
3.3 Tópico 3.....	58
3.4 Tópico 4.....	61
3.5 Tópico 5.....	63
3.6 Tópico 6.....	68
4 HABILIDADES NARRATIVAS	72
4.1 Tópico 1	86
4.2 Tópico 2.....	95
4.3 Tópico 3.....	103
5 ATUAÇÃO	115
5.1 Tópico 1	133
5.2 Tópico 2.....	141
5.3 Tópico 3.....	157
6 CONCLUSÃO.....	181
7 BIBLIOGRAFIA	182
8 APÊNDICES	190
8.1 Entrevista - Aline Lambert Bourseau (Parte 1)	190
8.2 Entrevista - Aline Lambert Bourseau (Parte 2)	207
8.3 Entrevista - Claudio Amado Moreira.....	223
8.4 Entrevista - Luiz Felipe Alves Martins.....	242
8.5 Respostas do Formulário 1	268
8.6 Respostas do Formulário 2	284
8.7 Respostas do Formulário 3	304
8.8 Respostas do Formulário 4	318
8.9 Termos de Consentimento e Cessão de Direitos.....	338

1 INTRODUÇÃO

O objeto de investigação desta tese de doutorado é a pedagogia baseada na improvisação desenvolvida por Keith Johnstone (1933-2023), professor, dramaturgo e diretor inglês radicado no Canadá. Theresa Robbins Dudeck, discípula, herdeira literária e biógrafa de Johnstone, cunhou o termo “Sistema Impro” para se referir às práticas e ideias interligadas que compõem a pedagogia de seu mestre. Por achá-lo pertinente, irei utilizá-lo ao longo da tese para me referir à pedagogia do professor de improvisação.

Ao longo das mais de quatro décadas de existência do Sistema Impro, muito já foi escrito e discorrido a seu respeito. Porém, no âmbito das produções acadêmicas nacionais, as discussões e os trabalhos que abordam a pedagogia de Johnstone ainda são incipientes, apesar de o interesse por esse tema ter crescido nessas primeiras décadas do século XXI. De modo geral, as pesquisas às quais tive acesso se concentram em exposições teóricas sobre o Sistema Impro e suas aplicações em diversos contextos pedagógicos. Todos esses trabalhos são importantes por validarem a pedagogia de Johnstone por meio do viés acadêmico, baseando-se em experiências, reflexões e contribuições próprias de seus autores. Ainda assim, por conta da parca produção acadêmica nacional sobre o Sistema Impro, há muito espaço de investigação acerca desse tema, e, desse modo, a presente tese tem como objetivo principal tensionar contribuições pedagógicas de Johnstone, proposta que, até o momento de realização desta tese, não foi realizada de maneira expressiva. Enquanto a maior parte dos trabalhos acadêmicos brasileiros valida a pedagogia de Johnstone, este, por contraste e necessidade, se propõe a adotar uma postura mais crítica e expansiva em relação a ideias e práticas pedagógicas do professor inglês radicado no Canadá.

O tensionamento proposto ocorre por meio de três vieses nos tópicos que acompanham as exposições teóricas de temas do Sistema Impro: a crítica a ideias, propostas e posturas pedagógicas de Johnstone; problematizações sobre como a pedagogia em questão é assimilada em espetáculos e na docência de improvisadores cariocas; e a expansão do diálogo pedagógico do sistema com ideias de outros autores. Cada tópico coaduna com pelo menos uma dessas três propostas. Elenquei os temas da espontaneidade, das habilidades narrativas e da atuação por serem bastante abrangentes e por terem suscitado em mim o maior número de questionamentos e ideias ao longo dos meus anos como ator e improvisador.

Nos meus mais de dez anos de experiência com a improvisação teatral, seja como estudante ou professor, o contato que tive com o Sistema Impro — por meio de discípulos diretos de Johnstone, vídeos, livros, blogs, mesas-redondas, artigos, apresentações de

espetáculos, dissertações de mestrado e teses de doutorado — foi, em geral, pouco atravessado por questionamentos ou tentativas de enriquecimento de sua pedagogia. O momento que melhor simboliza essa percepção foi quando, no final de 2022, tendo participado de uma oficina ministrada por Frank Totino, um dos discípulos mais importantes de Johnstone, na cidade do Rio de Janeiro, lhe perguntei no último dia se algum aspecto do Sistema Impro havia sido revisado ou questionado ao longo de décadas de existência. Ele pensou por alguns segundos e simplesmente disse que não. Apesar de não ter demonstrado, essa resposta me causou perplexidade e ao mesmo tempo fortaleceu a minha impressão de que há um grau significativo de inércia intelectual e pedagógica em torno dos ensinamentos de Johnstone. Não é para menos: trata-se das ideias de um homem altamente inteligente, crítico e influente, que conseguiu demonstrar a eficácia de seus ensinamentos por meio das incontáveis aulas que ministrou e dos espetáculos que concebeu e dirigiu. Além disso, suas ideias receberam respaldo de trabalhos acadêmicos respeitáveis. Não obstante, ideias que se limitam à reprodução e são pouco questionadas tendem a se tornar dogmas, e mesmo o êxito de suas aplicações não as isenta de problematizações.

O propósito do tensionamento que proponho não é diminuir ou fragilizar as contribuições de Johnstone. Pelo contrário, meu objetivo é contribuir para manter viva e atualizada a sua pedagogia, trazendo contribuições, questões e considerações que a ajudem a preservar e expandir seu valor. Assim, alinho-me à própria postura pedagógica de Johnstone, tal como destaca Dudeck (2013, p.168, tradução nossa), no seguinte trecho:

Ensinar é o ápice para ele [Johnstone] porque oferece um mistério perpétuo, desafios diários e uma jornada que nunca termina. É por isso que Keith aconselha os alunos a não levarem muito a sério o que ele diz, a testarem tudo e descobrirem se o oposto também pode ser verdade. Keith quer que os alunos pensem por si mesmos.¹

Para contextualizar melhor como eu cheguei à proposta da tese, é fundamental expor a minha trajetória com a improvisação e o teatro. Como mencionei, tenho contato com esse estilo teatral há mais de dez anos. Previamente, minha única experiência enquanto ator havia sido em uma apresentação de teatro na escola do musical *Grease*², por volta dos meus dez anos de idade, em 2003. Em 2014, me inscrevi no curso livre de improvisação ministrado pelo professor José Guilherme Vasconcelos na Cia. de Teatro Contemporâneo, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Não estava procurando aulas de improvisação. Nem sabia que tais aulas existiam. O site da companhia não deixava claro que eram aulas sobre esse tema. Se eu

¹ Teaching is the pinnacle for him because it offers a perpetual mystery, daily challenges, and a journey that never ends. That is why Keith advises students not to take what he says too seriously, to test everything out, and find out if the opposite could also be true. Keith wants students to think on their feet and for themselves.

² Filme musical norte-americano de 1978 estrelado por John Travolta e Olivia Newton-John, baseado na peça homônima de 1972.

soubesse que se tratava disso, provavelmente não teria feito nem uma aula experimental, porque já havia assistido um espetáculo desse estilo e julgava ser uma forma de teatro reservada à pessoas excepcionalmente talentosas. As primeiras aulas foram muito difíceis e expositivas para mim, porém desde a primeira saí fascinado e bastante entretido. Permaneci nesse curso por três anos, portanto, até 2017. Nele, fui iniciado em diversos jogos, exercícios, princípios e ideias do teatro de improvisação, bem como tive a oportunidade de me apresentar múltiplas vezes com os meus colegas de turma em distintos espetáculos desse estilo de teatro.

A partir do ano 2016, com o sucesso do curso de Vasconcelos, uma nova turma foi formada com alunos mais experientes, da qual fiz parte, tendo uma proposta de pesquisa e criação de espetáculos de improvisação. Nela, lemos, estudamos e praticamos ideias, jogos, exercícios e espetáculos de autores e companhias de improvisação, bem como do teatro não restrito à improvisação. Como exemplos, destaco: o Sistema Impro de Johnstone; a pedagogia centrada no jogo de cena, da companhia norte-americana *Upright Citizens Brigade* (tema da minha dissertação de mestrado); a pedagogia de atuação de Stanislávski; os personagens da *commedia Dell'arte* a partir da peça *Arlequim, Servidor de Dois Amos*, de Carlo Goldoni; o livro *Del Salto al Vuelo*, do improvisador argentino Omar Galván; jogos e exercícios de Viola Spolin; e o manual de comédia de Del Close, Charna Halpern e Kim “Howard” Johnson.

No âmbito da criação de espetáculos de improvisação por parte dessa turma, os que mais tiveram relevância e apresentações foram: Horário Nobre, no qual se improvisa um episódio de uma novela cujo título e estilo é fornecido pela plateia; O Monstro, que envolve e estimula construções corporais coletivas entre os improvisadores e explora a vida de uma personagem a partir de sua relação com outras; e Felizes Para Sempre, cuja proposta é contar a história de um relacionamento romântico entre duas personagens, abordando seus bons e maus momentos, e definindo no final se elas se separam ou continuam juntas. Esses espetáculos foram apresentados em locais e eventos como a filial do bairro de Botafogo da Cia. de Teatro Contemporâneo (2016), no Beco do Improviso³ (2016), no Festival Universitário de Impro⁴ (2017) e no Circuito Impro⁵ (2018).

³ Evento realizado, em boa parte, semanalmente, durante um período do ano de 2016, no bar Beco das Garrafas, localizado no bairro de Copacabana. Nele, grupos de teatro de improvisação cariocas apresentaram seus espetáculos e, em algumas ocasiões, fizeram apresentações mistas a partir de jogos propostos no momento por um mestre de cerimônias (*jams*).

⁴ Festival que envolveu uma parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Proporcionou oficinas, mesas-redondas e espetáculos de teatro de improvisação durante uma semana, realizados em espaços das duas instituições. Foi idealizado pelo ator, professor, pesquisador e diretor Zeca Carvalho e por seus alunos.

⁵ Festival realizado nos anos de 2018 e 2019, que exibiu espetáculos de grupos de teatro de improvisação da cidade do Rio de Janeiro. Teve quatro edições produzidas ao longo desses dois anos. Foi idealizado e produzido por mim e pelo ator, improvisador, roteirista e diretor Davi Salazar.

Além das aulas do curso livre de Vasconcelos, participei de oficinas e aulas ministradas por outros professores de improvisação que também contribuíram de forma significativa à minha formação enquanto ator e improvisador. Elenco como principais as seguintes: em 2015, fiz uma oficina com o improvisador argentino José Majul Flores, na qual trabalhamos as diferentes perspectivas que uma mesma cena pode ter a depender de qual personagem a vivenciou. Em 2016, realizei minha iniciação em improvisação musical com aulas do professor sul-mato-grossense radicado no Rio de Janeiro, Rodrigo “Amém”. Em 2017, por um período breve, mas importante, refinei minhas habilidades de desenvolvimento de histórias improvisadas sendo aluno de Claudio Amado, que, além de professor, é autor de dois livros importantes sobre esse estilo de teatro. Também em 2017 tive aulas de improvisação com Aline Bourseau no curso profissionalizante de ator da Cia. de Teatro Contemporâneo. Nesse ano, Bourseau tinha acabado de voltar de uma viagem ao Canadá na qual fez uma oficina com Johnstone, o que a permitiu me transmitir de maneira fresca a abordagem pedagógica, exercícios e ideias do criador do Sistema Impro. Ainda em 2017 participei de uma oficina ministrada pela companhia carioca Baby Pedra & o Alicate⁶, que teve um valor renovador para mim por conta de realçar a importância de realmente corrermos riscos na improvisação com o senso de ludicidade que paradoxalmente pode acompanhar essas experiências. No ano de 2019, fui aluno do improvisador mexicano José Saldaña também em uma oficina que serviu principalmente para expandir meu repertório de jogos e exercícios de improvisação. E, finalmente, em 2022, participei da oficina já mencionada com Frank Totino, que reforçou princípios do Sistema Impro e proporcionou a oportunidade de vivenciar certos exercícios e ensinamentos de maneira prática.

Minha formação foi além de aulas e oficinas. Também participei de numerosos espetáculos de improvisação ao longo desses mais de dez anos. Entre eles, considero como mais importantes os seguintes: os já mencionados espetáculos das turmas de Vasconcelos dos quais participei (2015, 2016 e 2017), que marcaram a minha estreia como improvisador, e, por terem sido realizados anualmente, serviram como marcos da minha evolução pessoal; as edições do Campeonato Carioca de Improvisação da Cia. de Teatro Contemporâneo de 2015, 2016 e 2017, como integrante dos grupos Sungas Brancas⁷ (2015 e 2016) e Carioca

⁶ Companhia de teatro de improvisação atualmente composta por Adriano Pellegrini, Bernardo Sardinha, Carlos Limp, Giovanna Azevedo, Thaine Amaral e Taiyo Omura. Serviu como estudo de caso à minha dissertação de mestrado. Investiga diversas linguagens artísticas articuladas à improvisação, como máscaras, bonecos e música.

⁷ Grupo composto por mim e meus amigos Gabriel Sardinha, José Henrique Couto e Julia Leal. Foi formado após as apresentações dos alunos da turma de Vasconcelos em 2015.

Joketrotters⁸ (2017), nas quais obtive, respectivamente, as colocações de 3º, 3º e 4º lugar, que consolidaram e sustentaram meu interesse pela arte durante um bom tempo; uma apresentação do espetáculo O Banco (2016), na Escola de Teatro Leandro Alves, no Rio de Janeiro, na qual, pela primeira vez, de forma consciente, eu decidi me desapagar do desejo de agradar a plateia; a temporada do espetáculo O Fio da Meada (2018), também na Cia. de Teatro Contemporâneo, que articulou improvisação à dramaturgia de William Shakespeare, e teve a importância de satisfazer em parte o meu desejo de expandir as possibilidades de espetáculos de improvisação para além da hegemonia dos baseados em jogos e cenas curtas; e a temporada do espetáculo Não Sei, no Teatro Café Pequeno (2018), que produzi praticamente sozinho desenvolvendo o projeto, obtendo a pauta do teatro, cuidando da cenografia, contratando profissionais de som, iluminação e *design*, codirigindo e participando do espetáculo, etc.

Com o meu desejo e interesse pela improvisação teatral aumentando nos meus anos iniciais de contato com ela, me enveredei também no âmbito da produção de espetáculos e oficinas. Minha maior contribuição nessa área foi o Circuito Impro, o festival que concebi, coproduzi e participei como improvisador em parceria com o meu grande amigo Davi Salazar, no qual demos espaço para numerosos grupos de improvisação cariocas apresentarem seus espetáculos autorais nas suas quatro edições realizadas nos anos de 2018 e 2019. Também notória foi a minha participação na produção do 18º Festival Carioca de Improvisação, da Cia. de Teatro Contemporâneo, em 2023, na qual, junto com Salazar e Bourseau, expandimos o evento de forma considerável oferecendo pautas para grupos regionais e interregionais apresentarem seus espetáculos, realizando o tradicional Campeonato Carioca de Improvisação, promovendo oficinas e mesas redondas. Ademais, produzi as temporadas mencionadas do Fio da Meada e do Não Sei, em 2018. Por último, também produzi em 2019 a oficina de Zeca Carvalho intitulada 2Prov (pronuncia-se *twoprov*), e a da Cia. Baby Pedra & o Alicate denominada Mergulho no Risco.

Minha trajetória enquanto professor de improvisação se consolidou mais recentemente. Ela começou de maneira pontual em 2017, quando dei uma oficina na Cia. de Teatro Contemporâneo baseada no processo de concepção do espetáculo O Monstro. Minha próxima experiência docente seria apenas no ano de 2020, quando fui convidado pelo meu amigo ator, Vítor Magalhães, a dar aulas de improvisação complementares a um grupo de alunos do Tablado. Isso aconteceu no formato online por conta da pandemia de COVID-19

⁸ Grupo formado por mim, Sardinha, Leandro Austin e Luiz Felipe Martins. Fruto, sobretudo, da nossa amizade e pela nossa admiração mútua enquanto artistas.

que assolava o mundo. Findado o processo com essa turma, criei uma nova com alguns desses alunos, inicialmente também online, que durou até setembro de 2022, tendo transicionado para o formato presencial no início desse ano. Em 2021, também ministrei três oficinas online de introdução ao teatro de improvisação. Em 2023, fui convidado por Dinho Valladares, diretor da Cia. de Teatro Contemporâneo, a lecionar uma matéria de improvisação no curso profissionalizante no qual havia me formado em 2020. Atualmente, ministro as disciplinas Impro I e Impro II nesse curso. E, no final de 2024, por um breve período, fui o docente de um curso livre de improvisação na mesma companhia, cuja proposta foi a mesma da minha iniciação em 2014.

Como pesquisador desse estilo de teatro, comecei minha carreira em 2018, sendo aprovado no mestrado acadêmico do programa de pós-graduação em Artes Cênicas da UNIRIO com uma pesquisa que expôs e discorreu sobre as pedagogias baseadas no conceito de jogo/jogo de cena, respectivamente dos norte-americanos Del Close, Charna Halpern e Kim “Howard” Johnson e da companhia *Upright Citizens Brigade*. Além disso, analisei como elas se manifestam em espetáculos da Cia. Baby Pedra & o Alicate. Isto, sob a orientação do prof. dr. Paulo Ricardo Merisio.

Tendo apresentado de forma resumida o meu percurso com essa arte, com a qual me relacionei a partir de diferentes papéis ao longo dos meus anos de contato com ela, diversos questionamentos surgiram para mim. Como, desde 2020, meu principal interesse com a improvisação tem sido pedagógico e, além disso, tendo desenvolvido alguns questionamentos sobre o Sistema Impro antes de elaborar o projeto, acreditei no potencial de uma tese que o tivesse como tema principal. No entanto, como mencionado, adoto uma abordagem mais crítica e expansiva quanto a possíveis elaborações pedagógicas, o que, em comparação com outras pesquisas que também o privilegiaram, ainda foi pouco explorado e tem um papel importante na atualização da pedagogia de Johnstone. Outrossim, considero importante abordar uma pedagogia de improvisação marcadamente distinta das abordadas no meu mestrado, enriquecendo minha formação docente e contribuindo para o entendimento do que as distingue.

No âmbito metodológico, tendo em vista que a tese consiste em exposições teóricas, críticas e problematizações, pretendo empregar como métodos de abordagem o analítico, dialético e o hermenêutico, tal como são descritos pelo filósofo Mateus Salvadori. Sobre o primeiro, escreveu:

Explica as coisas através da decomposição em partes mais simples, que são mais facilmente explicadas ou solucionadas, e uma vez entendidas tornam possível o entendimento do todo. O comportamento do todo é assim explicado pelo

comportamento das partes. [...] O pensamento analítico soluciona problemas dividindo-os em problemas menores, que recebem soluções particulares. Supõe-se que, uma vez solucionados os problemas menores, estará solucionado o maior. (Salvadori, 2022, p.3).

Quanto ao dialético:

Contrapõe ideias para a obtenção de novas ideias; diálogo constante entre uma tese e uma antítese gerando uma síntese. Para a dialética, os objetos são analisados não de forma fixa, mas em movimento. Nada está acabado, podendo sempre se transformar. Desenvolver o fim do processo é sempre iniciar um novo processo. O método dialético é aquele que procura apreender o mundo dos fenômenos por meio das relações e conflitos entre eles ou em suas contradições internas e das mudanças na natureza ou na sociedade que são o resultado desses choques. (Salvadori, 2022, p.4).

Com relação ao hermenêutico, afirma:

Lida com os vários sentidos possíveis de uma interpretação textual, pressupondo sempre todo o horizonte histórico do leitor e daquilo que é lido, numa 'fusão de horizontes'. Ela trabalha com as intenções do autor, com os sentidos latentes, com as entrelinhas, ou seja, para a hermenêutica há muito mais que as palavras escritas, há o contexto, as intenções que nortearam a escrita, os sentidos ocultos. [...] Assim, todo o trabalho conceitual que levar em conta o período histórico em que foi gerado o conceito, a temporalidade e historicidade, tanto da obra que se analisa quanto do leitor é, em certa medida, um trabalho hermenêutico. (Salvadori, 2022, p.4-5).

A fim de complementar esses métodos de abordagem, utilizo os chamados elementos do pensamento, cunhados por Paul e Elder (2007). São eles: conceitos, propósitos, suposições, implicações, questões, inferências, pontos de vista e informações. Estes elementos servem como planos de análise para a pedagogia elaborada por Johnstone, bem como para o desenvolvimento de críticas e incrementos a seu respeito. Cada elemento do pensamento pode ser entendido como uma condensação de algumas perguntas. Por exemplo, o propósito envolve perguntas como: qual a finalidade do que foi escrito? Qual é o objetivo que se pretende atingir? Na suposição, implicam-se outras perguntas como: de que premissas está se partindo para chegar a uma conclusão? Quais são os fundamentos destas mesmas premissas? Há diferenças por vezes sutis entre as perguntas que estão implicadas nos elementos do pensamento, porém, é a partir de um crivo sutil que se pode chegar a níveis de reflexão profundos que podem enriquecer um empreendimento analítico.

Como técnicas, lanço mão de entrevistas semiestruturadas realizadas com improvisadores docentes. As entrevistas são orientadas pelos critérios e princípios delineados pela historiadora Verena Alberti (2013) principalmente em razão de sua metodologia conceber que as vivências e pontos de vista dos entrevistados em relação ao tema pesquisado são também passíveis de serem considerados objetos de estudo. Assim, a subjetividade é compreendida como um elemento que enriquece e complexifica a pesquisa, ao invés de ser considerada um percalço.

Também aplico questionários voltados para avaliar o êxito de atividades pedagógicas

desenvolvidas por mim através do diálogo entre as ideias de Johnstone e outros autores. As perguntas desses questionários se baseiam na noção de jogo do historiador Johan Huizinga (1980) e em habilidades e capacidades importantes aos improvisadores segundo o criador do Sistema Impro.

No primeiro capítulo, apresento um panorama da trajetória docente de Johnstone, a fim de contextualizar o desenvolvimento do Sistema Impro e destacar a importância de seu criador no âmbito teatral.

No segundo capítulo, dedicado ao tema da espontaneidade, apresento uma exposição teórica sobre esse conceito.

Em seguida, no primeiro tópico, indico e desenvolvo o problema relacionado à concepção do Sistema Impro, fundamentado em um momento histórico e cultural distinto do atual. Para isso, baseio-me nos conceitos de sociedade disciplinar, do filósofo Michel Foucault, e de sociedade de desempenho, do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han. Argumento que aspectos dos ensinamentos de Johnstone e as formas como eles são disseminados, outrora contestadores de um determinado paradigma social, podem, na atualidade, servir a discursos e práticas neoliberais que promovem formas contemporâneas de violência contra os sujeitos, articulados à positividade tal como concebida por Han.

No segundo tópico, dedico-me ao tema do ambiente de segurança em aulas de improvisação abordado por Johnstone, elaborando um entendimento mais claro e aprofundado sobre esse aspecto, com base nas contribuições do especialista em culturas e dinâmicas de grupo, Daniel Coyle. A partir desse norte, desenvolvo uma compreensão mais precisa do que caracteriza esse ambiente e de como Johnstone o estabelece em suas aulas, contribuindo para a prática pedagógica da improvisação.

O terceiro tópico traz uma discussão sobre um episódio no qual o autor se mostrou alheio à sua influência como docente, o qual é analisado à luz dos conceitos de transferência e sugestão da psicanálise. Nesse contexto, destaco a importância de que os professores de improvisação, bem como qualquer pessoa que ocupe um cargo docente, estejam conscientes da posição de poder que ocupam e de como podem influenciar, de maneira contraproducente, o comportamento de seus estudantes.

O quarto tópico desenvolve uma crítica a interpretações psicológicas que Johnstone realizou sobre os comportamentos de seus alunos durante aulas. Essa postura pode gerar interpretações equivocadas, enfraquecer a autonomia discente e, além disso, colocar o professor de teatro em uma posição que se confunde com a de um terapeuta.

No quinto tópico, são apresentadas problematizações concernentes à proposta de

aceitação de ideias durante cenas improvisadas. Exponho o viés dogmático apontando por Galván, do qual ela é frequentemente dotada; os constrangimentos que dela podem surgir da relação entre improvisadores e a plateia; a associação entre ela e um certo estilo de dramaturgia, feito à exaustão, também indicado por Galván; e critico uma tentativa de Johnstone, ainda que bem intencionada, de incluir mulheres na improvisação.

No sexto tópico, teço uma crítica quanto à assimilação integral do lema “seja mediano” de Johnstone, alertando, com base no conceito de extracotidiano de Eugenio Barba, que um trabalho sobre o corpo deve acompanhar a formação dos improvisadores, pois um corpo mediano também é um corpo sem vigor artístico. O episódio que fundamenta este tópico ocorreu em um espetáculo de improvisação na cidade do Rio de Janeiro.

O terceiro capítulo é inicialmente dedicado à exposição teórica das habilidades narrativas desenvolvidas por Johnstone.

O primeiro tópico estabelece uma crítica ao paradigma pedagógico que prioriza a estrutura das narrativas improvisadas em detrimento do conteúdo. Apoiando-me nos conceitos psicanalíticos de associação livre e recalque, apresento e discorro sobre situações vivenciadas na cena carioca de improvisação, procurando chamar a atenção para a necessidade de uma postura ética frente a situações que envolvem assédio e preconceito. Reconhecendo que as cenas improvisadas são vias de expressão do inconsciente, assim como os sonhos, certos temas podem aflorar à revelia da intenção consciente dos improvisadores. No entanto, ainda que essas manifestações não sejam propositais, é importante abordá-las para evitar que a improvisação se torne um espaço incontestado de disseminação de ideias e práticas discriminatórias e abusivas.

Depois, ao longo do segundo tópico, realizo um exame aprofundado da influência dramática sobre as habilidades narrativas, apoiando-me nas considerações teóricas de Hans-Thies Lehmann, e discorro a respeito de vantagens e desvantagens dessa aproximação, destacando a acessibilidade e a familiaridade que facilitam a proposta pedagógica do Sistema Impro, porém, a limitam enquanto linguagem dramatúrgica contemporânea.

O terceiro tópico apresenta um diálogo pedagógico entre Johnstone e o mitólogo Joseph Campbell, a partir do qual desenvolvo atividades testadas em uma de minhas turmas de improvisação. Elas são, em boa parte, exitosas, apesar de algumas sugestões dos estudantes sobre as quais pondero a respeito. Assim, amplio a possibilidade de exercitar as habilidades narrativas através das atividades pedagógicas e da articulação com outros conceitos que enriquecem a capacidade dos improvisadores de contarem histórias.

O quarto capítulo apresenta uma exposição teórica sobre o tema da atuação, na

acepção de Patrice Pavis, no Sistema Impro. Diversos aspectos pedagógicos de Johnstone referentes a esse assunto são articulados através do conceito do teatrólogo francês.

O primeiro tópico estabelece um diálogo pedagógico entre Johnstone e Sanford Meisner, evidenciando a sinergia entre os conceitos de espontaneidade e repetição, no qual a segunda se mostra uma via fértil para experimentar a primeira em contextos de sala de aula.

No segundo tópico, articulo ideias de Mikhail (Michael) Chekhov à prática pedagógica de Johnstone, aprofundando o diálogo já existente entre ambos. A partir dos conceitos de gesto psicológico, atmosfera e imaginação e incorporação de imagens desenvolvo atividades pedagógicas adicionais realizadas em sala de aula, coletei os retornos dos alunos sobre elas e analisei-os, constatando uma aprovação geral, ainda que com a necessidade de alguns ajustes.

No último tópico, realizo uma investigação sobre a extensão dos ensinamentos de Johnstone sobre o tema da atuação na abordagem de três professores cariocas: Aline Bourseau, Claudio Amado, e Luiz Felipe Martins. Essa inquietação surgiu em mim a partir da impressão de que pouco do que Johnstone apresenta sobre esse assunto me foi transmitido ao longo da minha formação enquanto ator e improvisador, e que a própria atuação não foi objeto de discussões e reflexões significativas na minha trajetória formativa. A análise das três entrevistas evidencia as ricas compreensões e abordagens pedagógicas dos três quanto a esse tema, algumas ambiguidades presentes em certos discursos relacionados a ele, e a presença relativamente discreta dos ensinamentos de Johnstone acerca desse assunto, considerando o tanto que é apresentado na exposição teórica desse capítulo.

Por fim, na conclusão, apresento minhas considerações finais sobre o percurso desta tese e o que constato a seu respeito.

2 PANORAMA DA TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA DE KEITH JOHNSTONE

Sendo esta tese dedicada ao Sistema Impro, é importante contextualizar seu desenvolvimento e expor a importância de Johnstone no cenário teatral a partir de sua trajetória enquanto professor, papel pelo qual se tornou mais conhecido. Esse momento é inteiramente baseado na biografia escrita por Dudeck (2013) a seu respeito, e pretende apresentar uma visão geral de sua carreira docente.

Como mencionado, Johnstone nasceu em 1933 e, durante a sua infância e adolescência, passou por experiências, enquanto estudante, que tolheram sua imaginação, espontaneidade, seu corpo e sua capacidade de se relacionar com outras pessoas. A educação inglesa dos anos 1930 e 1940 — período principal em que frequentou a escola — era

fortemente atravessada por práticas institucionais autoritárias, normativas, conteudistas, moralizantes e assediadoras. No capítulo seguinte, algumas situações que retratam esse período serão apresentadas e postas como objetos de reflexão.

Após não conseguir ingressar nas principais universidades inglesas, em 1951, com dezoito anos de idade, Johnstone se inscreveu em um curso de dois anos voltado para o treinamento de professores no *St. Luke's College*, na cidade de Exeter. Apesar de não ter o desejo de ser professor, ele esperava que o curso pudesse ajudá-lo a desenvolver sua capacidade de interação com as outras pessoas, e, em razão da falta de professores na Inglaterra, mortos durante a Segunda Guerra Mundial, um emprego como docente estava praticamente garantido. Inicialmente, sua especialização foi em arte e música, porém, após um ano no curso, trocou a música pela economia.

Durante seu curso de arte, Johnstone foi estudante de Anthony Stirling, cujas ideias e sugestões influenciaram profundamente a sua formação docente. Entre elas, destacam-se: o conceito de líder invisível do sábio taoista chinês Lao-Tsé, que motiva as pessoas a realizar tarefas por conta própria; e a leitura do *Tao Te Ching*, obra basilar do taoismo com autoria atribuída também a Lao-Tsé. Após o contato com Stirling, Johnstone passou a considerar sua educação prévia destrutiva e compreendeu que esforços extenuantes, acompanhados ou não do desejo de acerto, são infecundos para atividades criativas. Assim, seu entendimento sobre o papel do professor passou a ser o de iniciar um processo que rompa a voz crítica presente em nossas cabeças.

Apesar de não conseguir concluir o curso inicialmente devido à sua reprovação em economia, os instrutores queriam muito que Johnstone lecionasse, pois ele recebeu uma excelente avaliação de um diretor de escola primária durante seu estágio supervisionado. Por isso, os instrutores o convidaram a cursar inglês ao invés de economia, e ele conseguiu se formar nessa segunda tentativa.

Logo depois, Johnstone se tornou professor em uma escola chamada *Wix's Lane*, cargo que ocupou por dois anos. Nessa estadia, deu aulas para crianças com idades entre oito e dez anos, muitas das quais eram tidas como “ineducáveis” por seus colegas professores, que costumavam exercer um estilo de docência autoritário com elas. Identificando-se com as crianças, Johnstone logo implementou ideias de Stirling em suas aulas, como o estímulo aos estudantes para que encontrassem suas próprias soluções para os problemas propostos, além do uso de jogos como forma de resolvê-los, buscando tornar o processo mais lúdico para elas.

Até terem aulas com Johnstone, as crianças vinham sendo submetidas a um modelo de educação bancária — termo cunhado por Paulo Freire para se referir à relação entre estudante

e professor em que o segundo é mero depositário de informações, havendo uma transmissão unilateral de conhecimento por parte dos professores e uma consequente alienação dos alunos. As crianças rotuladas como “embotadas” encontravam-se nesse estado justamente em razão desse modelo educacional, e Johnstone passou a se opor a qualquer doutrina que buscasse conformar os discentes a um único padrão. Essa postura seria mantida no mundo do teatro, no qual ele adentraria poucos anos depois.

Ao longo dos anos, Johnstone se dedicou à escrita de histórias curtas. Em 1956, uma delas, submetida por ele a uma competição do jornal *The Observer* lhe rendeu um prêmio. A partir dessa notoriedade, um conhecido do autor, o cineasta Lindsay Anderson, convenceu o diretor associado Tony Richardson, da *English Stage Company*, a companhia que ocupou o *Royal Court Theatre* a partir de 1956, a encomendar uma peça de Johnstone. Trata-se de um importante teatro londrino cujas origens remetem ao ano de 1870 e continua aberto e em atividade até os dias atuais ainda sob ocupação da *English Stage Company*. Inicialmente, Johnstone recusou a comissão. Entretanto, quando o seu dinheiro acumulado como professor se esgotou enquanto buscava uma nova carreira como pintor, ele reconsiderou a proposta e foi contratado como leitor de peças. Pouco depois, recebeu o cargo de chefe do departamento de dramaturgia do *Royal Court Theatre*, e, posteriormente, se tornou um dos diretores de peças da instituição.

Com o passar dos anos, o teatro foi contratando dramaturgos que desenvolveram relações muito comprometidas entre eles e seus trabalhos. Isso se deveu, em grande parte, ao *Writers Group* (“Grupo dos Escritores”), cujo primeiro encontro aconteceu em janeiro de 1958, e que tinha como proposta ser um grupo de discussões sobre teatro, reunindo dramaturgos e diretores, entre eles, Johnstone. Após a saída de George Devine, o diretor artístico do *Royal Court Theatre*, da liderança do grupo, William Gaskill, um diretor e membro dos encontros assumiu sua função. Desde então, uma política de “não-discussão” foi implementada a partir de uma solicitação de Johnstone, que acreditava que as coisas deveriam ser mostradas acontecendo no teatro, e menos analisadas ou discutidas. Então, com o surgimento de uma discussão, Gaskill, Johnstone ou qualquer outro integrante fazia um convite para que a ideia fosse mostrada. Desse modo, a improvisação se tornou a ferramenta principal de exploração artística do grupo, que se reuniu durante dois anos investigando temas como a mímica de Étienne Decroux, a pedagogia de Stanislávski e uma técnica de máscaras cômicas baseada na tradição de Michel Saint-Denis e Jacques Copeau.

Outro marco importante na trajetória de Johnstone com a improvisação foi uma montagem que serviu como protesto ao massacre de onze detidos em uma prisão colonial na

cidade de Hola, no Quênia, em 1959, durante os conflitos que levaram à independência do país da Inglaterra. Em muitos momentos da peça, havia situações improvisadas pelos atores, e isso, na época, chamou a atenção da imprensa, que caracterizou a montagem como um experimento em uma nova forma de teatro. Essa proposta de trabalho com a improvisação veio dos encontros do *Writer's Group*. Apesar de considerar a peça um fiasco, Johnstone se inspirou nela para continuar a trabalhar com a improvisação porque presenciou um engajamento incomum do público, e reconheceu que a participação da plateia era um aspecto essencial da estrutura do espetáculo, ideia que levou consigo na concepção de outros espetáculos que realizaria no futuro.

Devine tinha o sonho de estabelecer um estúdio de treinamento para artistas de teatro. Em 1963, seu desejo foi realizado com a abertura do *Royal Court Theatre Studio*, que no primeiro período teve como objetivo explorar e pesquisar a natureza da improvisação cômica, especialmente a voltada para o público. A partir de sua experiência como escritor, dramaturgo, leitor de numerosas peças e livros, e de suas observações dos processos de trabalhos de atores, diretores e outros dramaturgos do *Royal Court Theatre*, Johnstone lecionou uma disciplina no estúdio chamada *Narrative Skills* (“Habilidades Narrativas”). Além disso, durante a sua vida, o criador do Sistema Impro sempre prestou especial atenção aos professores que lhe deram aulas e, a partir disso, desenvolveu um discernimento que o ajudou a ministrar essa disciplina. Isso o inspirou a criar uma ementa baseada em comportamentos que lhe foram reprimidos por muitos de seus professores, e, tendo-os como referências, desenvolveu jogos, exercícios e técnicas que permitiram a seus estudantes vivenciarem o que lhe foi reprimido. Por exemplo, seus professores frequentemente valorizaram a originalidade das ideias de seus alunos. Por isso, Johnstone passou a estimular os seus estudantes a serem mais óbvios, um aspecto pedagógico central que será explorado nos capítulos seguintes desta tese.

Ao longo de três anos no *Royal Court Theatre Studio*, Johnstone combinou suas experiências de vida com a sua imaginação e o seu intelecto para desenvolver sua pedagogia baseada na improvisação, tendo o estúdio lhe servido como um grande laboratório no qual buscou recriar o comportamento humano no palco. Posteriormente, suas aulas de habilidades narrativas se dividiram em duas: espontaneidade e status, temas muito caros a ele e que também serão explorados ao longo desta tese.

Com o tempo, Johnstone passou a ter o desejo de tirar a improvisação da sala de aula, tornando-a uma experiência pública na qual as pessoas que não trabalham diretamente com teatro pudessem experimentá-la, e isso envolvia também torná-la uma forma de teatro

popular. Então, precisando de plateias para os seus espetáculos improvisados, mas evitando criar expectativas em torno desse empreendimento artístico, Johnstone lançou suas “aulas públicas”. Nesse contexto, seus estudantes tinham o direito de falhar diante de uma plateia. Esse aspecto de encarar a possibilidade de errar, e como lidar com isso também é fundamental à pedagogia de Johnstone. Ele iniciava essas aulas de modo despretensioso, sem mencionar o viés cômico do trabalho, e, em linhas gerais, explicava que haveria uma demonstração de técnicas empregadas no *Royal Court Theatre Studio* por ele e seus estudantes. A reação do público foi, de modo geral, muito positiva e repleta de risadas de acordo com o próprio Johnstone. Com esse sucesso, ele entrou em contato com diversas universidades inglesas oferecendo aulas e demonstrações, ao mesmo tempo em que também passou a ser requisitado em diferentes lugares. Eventualmente, com o apoio do Ministério da Educação, Johnstone e alguns estudantes fizeram uma turnê por universidades, centros voltados para a juventude e conferências educacionais.

Em 1965, o *Royal Court Theatre Studio* fechou em parte porque não havia condições financeiras para sustentá-lo. A bilheteria arrecadada nos últimos anos foi baixa, o orçamento diminuiu e o trabalho desenvolvido no estúdio não estava influenciando as encenações de maneira significativa. Assim, boa parte do trabalho de Johnstone enquanto diretor associado da instituição, cargo que ele havia adquirido também em 1965, foi eliminado.

No ano seguinte, já tendo sondado a possibilidade de trabalhar na *Royal Academy of Dramatic Art*, uma renomada escola de arte dramática inglesa também situada em Londres, Johnstone foi contratado para ensinar improvisação na instituição pelo seu diretor, que admirava o trabalho realizado por ele no *Royal Court Theatre Studio*. Uma demanda feita especialmente a Johnstone foi a de trabalhar com seus novos estudantes maneiras deles vivenciarem seus papéis ao invés de simplesmente interpretá-los, algo que ele já fazia em suas aulas de improvisação buscando formas de suscitar comportamentos espontâneos em seus alunos. No período em que lecionou na *Royal Academy of Dramatic Art*, Johnstone gozou de plena liberdade para ensinar o que quisesse e da maneira que quisesse, pôde ouvir a respeito do progresso de seus estudantes a partir dos relatos de outros professores, e continuou a dar oficinas e demonstrações em diversos lugares, algo possível por conta da flexibilidade da agenda da instituição.

Entre 1966 e 1967, Johnstone fez uma turnê com quatro de seus estudantes por centenas de escolas e universidades inglesas, incluindo Oxford e Cambridge. Com o tempo, as demonstrações se transformaram em espetáculos, e o sucesso da trupe chamou a atenção do governo canadense, que os convidou a se apresentar na International and Universal

Exposition (Expo 67), em Montreal — uma grande feira dedicada a apresentar realizações significativas de diversas nações. Foi para esse evento que o grupo passou a adotar o nome *The Theatre Machine*. Após o retorno dos cinco à Londres, o Conselho Britânico enviou-os para uma turnê de quatro anos por países da Europa, entre eles: Alemanha, Áustria, Suíça, antiga Iugoslávia, Dinamarca e Bélgica. Esse período foi particularmente importante a Johnstone porque a sua capacidade de dirigir improvisadores se expandiu, ele aprendeu a avaliar diferentes tipos de plateias e superou seu próprio medo de subir no palco, confiando nas ideias que lhe apareciam espontaneamente momento a momento após os espetáculos começarem, uma atitude inspirada na palhaçaria, na qual, para Johnstone, o palhaço vive o momento presente pulando de um precipício ao outro sem olhar para baixo.

Também digno de nota foi o convite feito ao *The Theatre Machine* em 1971 por Eugenio Barba para a companhia fazer uma performance em um seminário voltado para grupos ingleses marginais no Teatro Odin. O seminário também teve como proposta ser um curso aberto, e estudantes de Barba participaram. A performance do *The Theatre Machine* teve uma recepção positiva por parte dos alunos, apesar de Johnstone acreditar que Barba não gostou da apresentação. Mesmo com essa suspeita de má impressão, o diretor do Odin convidou Johnstone para ministrar oficinas e seminários na Segunda Escola Internacional de Teatro Antropológico em 1981, tratando-o como um especialista renomado junto com Grotowski e Dario Fo, que desempenharam papéis semelhantes ao dele.

Ainda que o *The Theatre Machine* tenha conseguido uma subvenção do Conselho de Artes inglês também em 1971, Johnstone não permaneceu por muito mais tempo na direção do grupo. A quantidade de turnês realizadas o desgastou, pois ele não apenas serviu como diretor artístico, como desempenhou os papéis de mestre de cerimônias, produtor, técnico de iluminação e professor sem receber dinheiro suficiente que justificasse essa quantidade de trabalho. Ademais, Johnstone aceitou o convite para lecionar por dois anos na Universidade de Calgary, no Canadá. Com uma esposa e a ideia de formar uma família, ele precisava de um estilo de vida menos nômade e um salário estável, coisas que o Canadá lhe ofereceu nesse momento de sua vida. O *The Theatre Machine* continuou se apresentando durante uma década, mesmo sem Johnstone como seu diretor.

As turnês com o *The Theatre Machine*, a docência na *Royal Academy of Dramatic Arts* e o ensino em países estrangeiros amadureceram Johnstone enquanto diretor e professor de improvisação, além de lhe fornecerem experiências a partir das quais desenvolveu teorias sobre o comportamento de plateias e novos jogos, exercícios e técnicas com sua trupe e estudantes.

Após trabalhar por dois anos como professor convidado na Universidade de Calgary, Johnstone acabou se tornando professor efetivo e permaneceu como docente nessa instituição até 1995. Embora sempre tenha lutado contra formas de autoritarismo, normas sociais rígidas e a educação tradicional inglesa — o que poderia tornar incoerente sua inserção no meio acadêmico — a universidade lhe proporcionou um espaço onde pôde colocar suas teorias em prática da maneira que considerasse adequada, de forma semelhante à sua experiência na *Royal Academy of Dramatic Arts*.

As principais disciplinas lecionadas por ele na Universidade de Calgary foram “Drama 200” e “Drama 300”. Os professores da instituição eram estimulados a ministrá-las de acordo com os seus interesses, e, naturalmente, Johnstone orientou-as predominantemente à improvisação aplicada ao processo de atuação. As ementas apresentadas por ele eram curtas e envolviam propostas como auxiliar os estudantes a se envolverem com as cenas e a serem verdadeiros enquanto atuam diante de outras pessoas, bem como estimulá-los a trabalhar em harmonia uns com os outros e a se expressarem com clareza. A importância de colocar as necessidades dos colegas e as do grupo acima das próprias também era ressaltada. De acordo com o relato de uma estudante, Johnstone era a força que fazia com que as coisas acontecessem na aula, mas não de uma maneira na qual o foco era colocado na sua figura, o que se alinha com a ideia de líder invisível apresentada anteriormente. Diretamente associado a isso, e novamente de acordo com ideais de Paulo Freire, Johnstone queria que os seus alunos se tornassem mestres dos seus próprios pensamentos, sem dependerem da sua aprovação, ao mesmo tempo em que encorajava-os, incorporava algumas de suas ideias e refletia sobre elas.

Durante seu papel enquanto professor universitário, Johnstone manteve uma postura constante de experimentação e reavaliação de suas ideias acerca da improvisação e da espontaneidade, com os processos mantendo primazia sobre os produtos. Uma de suas grandes mudanças de paradigma foi a compreensão de que é mais importante ensinar aos estudantes que aprendam a lidar com o fracasso, ao invés de nunca expô-los a ele, como Stirling propôs.

A partir de 1976, alguns estudantes de Drama 200 e Drama 300 se voluntariaram para serem dirigidos por Johnstone em jogos, técnicas de improvisação e exercícios com máscaras. Esses momentos às vezes eram acompanhados por uma plateia, havendo uma ideia semelhante a do *Royal Court Theatre Studio* de realizar demonstrações públicas, sem tratá-las como performances oficiais ou apresentações de final de semestre. Inspirando-se em sua experiência com o *The Theatre Machine*, Johnstone dirigia essas demonstrações das laterais

do palco, e a partir delas os primeiros esboços do seu famoso Teatro-Esporte foram concebidos.

Em 1977, Johnstone e um de seus estudantes, Mel Tonken, fundaram uma companhia de teatro. Os dois, juntos com a mulher de Johnstone na época, Ingrid, e outros discentes convidados, se tornaram a formação original da *Loose Moose Theatre Company*. “Loose” significa espontâneo, e “Moose” (“alce”) é um dos símbolos nacionais do Canadá. Foi com a *Loose Moose* que o Teatro-Esporte floresceu a partir do antigo desejo de Johnstone de criar uma excitação semelhante a dos esportes nas plateias de teatro. Inúmeras partidas foram realizadas com times locais e, com o passar do tempo, nacionais. E as apresentações eram tidas por Johnstone como oportunidades de treinamento nas quais, após seus termos, ele apresentava considerações aos improvisadores. Até 1998, Johnstone permaneceu na direção artística da *Loose Moose*, após três anos da sua aposentadoria da Universidade de Calgary. Mesmo depois de sua saída da direção da companhia, Johnstone continuou ensinando no Canadá e mundo afora, ministrando oficinas e dirigindo espetáculos especialmente nos EUA e em países europeus.

A importância da figura de Johnstone no mundo do teatro — e além dele — condensase na criação de uma pedagogia baseada na improvisação, em que esta é tanto o meio quanto o produto final; no desenvolvimento de diversos espetáculos de improvisação, entre eles o Teatro-Esporte, que foram popularizados e disseminados por vários países do mundo; nas turnês, oficinas e apresentações que ele realizou em inúmeros lugares; e na escrita de dois livros profundamente influentes sobre improvisação — *Impro: Improvisation and the Theatre* e *Impro for Storytellers: Theatresports and the Art of Making Things Happen*.

3 ESPONTANEIDADE

Como esboço inicial para compreender o que é a espontaneidade na pedagogia de Johnstone, podemos recorrer à afirmação de Achatkin (2005), segundo a qual ela envolve a aceitação das primeiras ideias que ocorrem aos improvisadores em uma cena, articulada à disposição para trabalhar com elas e lhes conferir sentido. A questão não envolve ter ou não ideias, mas sim aceitá-las (Horta, 2014). Carvalho (2019) indica como esse processo abrange “estimulação interna”, ou seja, as ideias e impulsos do próprio improvisador; e “estimulação externa”, isto é, as propostas oriundas de outros improvisadores, da plateia, do espaço cênico, etc.

É importante acrescentar que uma primeira ideia serve tanto como propulsão ao início de uma cena improvisada, sendo geralmente provida de algum estímulo anterior à sua criação,

como uma palavra, por exemplo; quanto para o desenvolvimento de momentos posteriores de uma encenação improvisada, nos quais os improvisadores são incentivados a contracenarem dessa mesma forma.

Assim, de acordo com Proença (2013), a espontaneidade muitas vezes está próxima do que é passível de ser considerado uma obviedade, e, na pedagogia de Johnstone, esse termo perde a conotação negativa que lhe é comumente atribuída, estimulando um fluxo de ideias desacompanhado por eventuais juízos de valor. O dicionário Houaiss (2001) confere ao vocábulo “espontaneidade”, em uma de suas definições, o sentido de “desembaraço”, o que coaduna com o conceito de Johnstone em virtude dela se manifestar como o desimpedimento das ideias e impulsos do improvisador.

A partir dessas considerações iniciais, fica claro o estímulo aos improvisadores para aceitarem as propostas uns dos outros e de si mesmos — algo que as pessoas normalmente não fazem na vida real. Por isso, Johnstone (1989) afirma que os bons improvisadores parecem telepáticos, levando os espectadores, por vezes, a duvidar do aspecto improvisado desse estilo de teatro.

Horta e Muniz (2015) destacam que a espontaneidade e a criatividade no Sistema Impro são processos simultâneos, sendo a primeira parte da segunda. E a aceitação, com sua estreita relação com a espontaneidade, está, por extensão, intimamente vinculada à criatividade, visto que permite aos processos criativos que funcionem sem censuras e outros tipos de impedimentos. Carvalho (2019) complementa essa explicação, compreendendo a espontaneidade como uma habilidade fundamental para a manifestação livre da criatividade, sendo de particular importância quando se parte da premissa de que no indivíduo comum os processos criativos encontram-se obstruídos.

Blackburn (1997, p.125) explica que para os filósofos britânicos John Locke e David Hume: “A liberdade de espontaneidade é a liberdade para fazer uma certa coisa que escolhemos, e opõe-se à coerção e à incapacidade”. Para Johnstone, a espontaneidade não é dotada do aspecto deliberativo de uma escolha, se manifestando mais como um comportamento que o improvisador permite acontecer, cabendo a ele estar receptivo ao que ela lhe presenteia. Contudo, a segunda parte das considerações de Locke e Hume faz sentido na acepção de espontaneidade do professor inglês radicado no Canadá, à medida que qualquer forma de coerção lhe é, naturalmente, desestimulante.

Piva (2020, p.522, grifo meu), tratando do tema da espontaneidade em Grotowski, afirma:

Ao longo de toda sua obra, ao referir-se à **espontaneidade**, inúmeras passagens

atêm-se a termos como **fluxo de vida, vida, associações íntimas e corrente de impulsos invisíveis** e/ou **visíveis**. Esta última expressão aparece com grande frequência em alusão à **espontaneidade**. E o que seriam esses impulsos invisíveis que se tornam visíveis no acontecimento cênico? Grotowski acreditava que essa corrente de impulsos são as reações despertadas no encontro entre as pessoas, no teatro; a correspondência imediata entre o contato ocasionado por esse encontro, conscientemente ou não.

Desconsiderando a especificidade que Grotowski confere a termos como “fluxo”, “associações” e “impulsos”, eles são também pertinentes para se compreender a espontaneidade na acepção de Johnstone, pois ela se manifesta como o livre fluxo de ideias e impulsos que ocorrem ao improvisador em cena, engendra associações entre suas próprias ideias e com as de outros improvisadores se manifestando através de impulsos. Evidentemente, ela também supõe o encontro entre pessoas e uma correspondência imediata ocasionada por esse contato, de forma mais ou menos consciente.

Larsen (2006, apud Carvalho, 2019), com base nas elaborações de Johnstone sobre a espontaneidade, destaca que ela é indissociável de um não-controle por parte dos improvisadores, sendo comum a eles realizarem certas ações em cena sem conseguirem explicar o motivo. O próprio Johnstone (1989) reconhece o fenômeno de alguns improvisadores não se lembrarem de cenas que acabaram de realizar quando atuaram espontaneamente. Isso decorre da própria natureza desse tipo de comportamento, que, tal como asseveram Morewedge e Giblin (2014), são decorrentes de processos mentais não acessíveis e controláveis pelo pensador.

Em situações práticas envolvendo a improvisação, como em oficinas, é normal haver incompreensões a respeito do que significa a espontaneidade e o ser espontâneo no âmbito dos ensinamentos de Johnstone, identificando-a como um retorno à infância e, desse modo, vale o esclarecimento:

Ser espontâneo, original e criativo não significa fazer qualquer coisa ou voltar a um momento anterior da vida, reviver um comportamento infantil, mesmo porque isso seria impossível, mas tentar olhar para as coisas do mundo com olhos bem abertos, curiosos, como a criança o faz; deixando que as coisas nos surpreendam com outras possibilidades de ser. (Achatkin, 2005, p.85).

Galván também contribui para o entendimento da espontaneidade distinguindo-a da engenhosidade. As duas, no contexto da Impro⁹, costumam ser confundidas:

Dos vários significados da palavra engenhosidade, o mais popular quando se fala em Impro é o que lhe define como aquela faísca para mostrar rapidamente o aspecto engraçado das coisas. Humor e velocidade. Esta última característica é então confundida com espontaneidade. Termina-se a mistura afirmando que alguém espontâneo deve necessariamente ser engraçado.

⁹ “Impro” é um termo que comporta acepções mais ou menos amplas. Pode se referir à pedagogia de Johnstone com a improvisação através de seus jogos, exercícios, ideias e espetáculos. Também pode dizer respeito à improvisação como espetáculo, praticada por pessoas do mundo inteiro e sendo atravessada por conceitos, princípios e técnicas comuns, como a aceitação, por exemplo.

Engenhosidade supõe complexidade de sinapses, elaboração e resposta - quase sempre - imediatas. A espontaneidade é o imediatismo em seu estado mais puro e natural. Um é um músculo que pode até ser treinado. O outro é reflexo, é aceito ou inibido. Enquanto a engenhosidade é uma explicação com algum grau de complexidade, a espontaneidade é uma reação simples.¹⁰ (2016, p.150, tradução nossa).

O mesmo autor acrescenta que, diante de um mesmo estímulo, uma reação espontânea provavelmente será coletiva, enquanto uma engenhosa se destacará em sua individualidade.

Johnstone (1989) considera que o artista inspirado é aquele que está sendo óbvio, pois não está tomando decisões nem comparando ideias, aceitando as primeiras que lhe ocorrem e trabalhando com elas. O autor sustenta essa afirmação a partir de grandes nomes do meio artístico, como os de Dostoiévski e Bach, salientando que, dado o volume e a frequência de suas produções (além de suas outras ocupações), apenas trabalhando dessa maneira suas realizações artísticas foram possíveis. Beethoven e Mozart, por sua vez, relataram como suas ideias “vinham” até eles, demonstrando desconhecimento acerca de suas origens e uma postura mais receptiva do que ativa em relação a elas.

É importante ressaltar que o óbvio não é necessariamente uma ideia compartilhada por diferentes pessoas (Johnstone, 1999). Ao contrário do que postula o senso comum, diante de uma mesma situação, os presentes podem responder com ideias diferentes. Portanto, o óbvio enfatiza mais a qualidade de imediatez das primeiras ideias que nos ocorrem do que a convergência com as de outras pessoas, sendo reconhecido pelo autor como uma manifestação singular de cada indivíduo. Tendo ciência disto, o trabalho com o óbvio é indissociável de algum grau de exposição da pessoa do improvisador, bem como se baseia na premissa de que fazer associações é um processo natural da mente humana que não requer maiores esforços.

Ao longo da obra do criador do Sistema Impro, o óbvio é recorrentemente contraposto à originalidade. Em suas palavras: “Quando a originalidade é vista como uma forma de evitar o óbvio, a criatividade fracassa.”¹¹ (Johnstone, 1999, p.70, tradução nossa). Considerando que o óbvio e a aceitação das primeiras ideias estão intimamente associados (Achatkin, 2010), buscar ser original é uma atitude que mina a espontaneidade no contexto da improvisação, uma vez que isto envolve o improvisador em um processo de seleção de ideias que as censura e edita, impedindo respostas imediatas ao que está acontecendo em cena. Além disso, segundo

¹⁰ De las varias acepciones de la voz ingenio, la más popular a la hora de hablar de Impro es aquella que la define como esa chispa para mostrar con rapidez el aspecto gracioso de las cosas. Humor y velocidad. Esta última característica se confunde, luego, con la espontaneidad. Termina la mezcla sentenciando que alguien espontáneo debe necesariamente ser gracioso.

El ingenio supone complejidad de sinapsis, elaboración y respuesta - casi siempre - inmediata. La espontaneidad es la imediatez en su máxima pureza, e estado natural. El uno es un músculo que, incluso, se puede entrenar. La otra es un reflejo, se lo acepta o se inhibe. Mientras el ingenio es explicación con algún grado de complejidad, la espontaneidad es reacción simple.

¹¹ When originality is seen as an avoidance of the obvious, creativity fizzles out.

Johnstone (1999), tentativas de originalidade alienam e blindam os improvisadores de suas próprias pessoas, pois elas optam por não trabalharem com as ideias que lhes ocorrem espontaneamente.

Ser de fato criativo ou original não significa buscar ideias que ninguém teve a propósito de tornar o improvisador inteligente aos olhos do público, dos críticos e de seus companheiros de cena, mas acolher as que surgem espontaneamente (Achatkin, 2010). Significa deixar que as coisas se mostrem, sem imposições a respeito do que achamos que elas deveriam ser (Achatkin, 2005).

É comum as tentativas de originalidade culminarem em aleatoriedades situadas fora do círculo de expectativas, um conceito elaborado por Johnstone (1999) que diz respeito às histórias paralelas projetadas pelo público ao longo das encenações improvisadas. De acordo com o autor, quando há uma proximidade entre a história do público e a dos improvisadores isto é um sinal positivo. A fim de ilustrar essa ideia, Johnstone (1999) explica que caso a plateia propusesse um planeta desconhecido como o lugar onde uma cena deveria ocorrer, o círculo de expectativas envolveria plantas comedoras de homens, máquinas que obedecem comandos de mestres extintos, entre outras possibilidades. Se um astronauta fica horrorizado por encontrar sua mãe nesse cenário, isso vai contra a consistência interna da cena, colocando aos improvisadores a difícil tarefa de justificar esse elemento dentro do contexto estabelecido.

Segundo Achatkin (2005), valorizar o óbvio é uma atitude que envolve os improvisadores diretamente com a cena que estão realizando, e não com pensamentos acerca do que dizer ou fazer. Por mais que o óbvio não seja sempre sinônimo de compartilhado, ele provavelmente será, pelo menos, reconhecível, sendo originário, em geral, de uma proposta do público, comum aos improvisadores. Assim, a possibilidade de bloqueios e resistências por parte dos improvisadores diminui.

Trabalhar com o óbvio também dispõe os improvisadores a prestarem maior atenção às contribuições de seus companheiros, pois não precisam realizar um trabalho mental extenuante que desvie a atenção do desenvolvimento da cena (Achatkin, 2005). Nesse sentido, é pertinente a colocação de Barthes (1990, p.47 apud Achatkin, 2010, p.78) sobre o óbvio ser “o sentido dotado de uma clareza que se apresenta naturalmente ao espírito”.

A fim de ilustrar a problemática do esforço em direção à originalidade, Achatkin (2005) propõe uma situação que envolve um “filé venusiano”, elemento apresentado sem contexto cênico nenhum para a sua qualidade interplanetária, enumerando os seguintes problemas: o improvisador que recebe essa proposta pode se sentir impelido a dar uma réplica à altura em termos de originalidade; diretamente associado a isso, uma competição pessoal

entre os improvisadores pode ser detonada, e esse elemento tão estranho às circunstâncias da cena pode provocar inibições no fluxo de ideias dos outros improvisadores.

Horta (2014) destaca a importância do óbvio em todo o Sistema Impro, em especial, aos iniciantes na arte da improvisação. Segundo o pesquisador brasileiro, nos primeiros contatos há uma tendência decorrente de vícios de comportamento que impele os improvisadores a dizerem “não”. Quando o óbvio é aceito e valorizado, eles estão exercitando e consolidando o “sim”, uma atitude fundamental para o desenvolvimento de cenas improvisadas.

Considerando também que nas improvisações de Johnstone muitas vezes a criação e a apresentação ocorrem simultaneamente, trabalhar com o que é óbvio e instantâneo não pode ser descartado (Horta, 2014). É comum, por parte de docentes e artistas, haver um estranhamento em relação a essa proposta, afirma o pesquisador, pois essa orientação é contrária ao que é normalmente praticado em seus processos criativos, pautados em noções como a de que apenas uma ideia fruto de uma série de descartes anteriores é interessante para ser desenvolvida, como o próprio Johnstone (1989) relata em sua experiência formadora. Achatkin (2010, p.81) ressalta essa questão ao identificar que “os atores temem se envolver em situações conhecidas ou com aquelas chamadas óbvias, com receio de que isso os torne menos originais, criativos e inteligentes aos olhos do mundo.” Sobre isto, Johnstone (*idem*) traz uma consideração importante: alguns de seus improvisadores demonstraram receio de não estarem sendo originais, como se a compreensão do que é original fosse clara e cristalina.

O público também é atravessado pela questão da originalidade, tal como Achatkin aponta:

A armadilha da criatividade pautada pelo caráter do ineditismo, tomado como uma forma equivocada de originalidade, atinge não só os atores, mas também o público, que, ao ser convidado a dar sugestões para as cenas, às vezes busca formas de colocar os atores em dificuldades. São pessoas na plateia que agem como se a tarefa fosse testar o conhecimento ou a capacidade do ator de resolver este ou aquele problema. (2005, p.83).

O trabalho de Johnstone com o conceito de óbvio é, em grande parte, uma afirmação sobre a capacidade universal de se improvisar. A imediatez de nossas primeiras respostas à uma determinada situação é algo acessível a todos. Assim, a recorrente ideia de senso comum de que a improvisação é uma arte reservada às pessoas de grande talento é desmentida. Até aqui, ficou evidente a posição favorável do autor em relação ao trabalho pedagógico com a espontaneidade, assim como a ideia de que quanto mais óbvio o improvisador é, de certa forma, mais original ele parecerá. Na experiência do criador do Sistema Impro, a plateia gosta quando improvisadores são diretos e riem com prazer de uma ideia considerada óbvia.

Além de suas considerações sobre a obviedade, Johnstone (1999) afirma que a personalidade é apenas um entre diversos “módulos” do cérebro que assume a responsabilidade pelos pensamentos e ações que vêm de outros, justificando-os. Quando nos deparamos com algo aparentemente sem sentido, logo buscamos conferir-lhe sentido, algo corroborado e estudado pela psicologia da Gestalt, que, através do conceito de fechamento (Köhler, 1992), confirma essa tendência do aparato cognitivo humano de preencher lacunas sensoriais e de conhecimento. Morewedge e Giblin (2014), por sua vez, identificam a natureza espontânea e imprevisível de boa parte dos pensamentos humanos, e como temos a sensação de que eles se “intrrometem” em nossas consciências. Mesmo com esse estranhamento, seguindo a linha de raciocínio de Johnstone, reconhecemos os pensamentos como nossos através da personalidade e buscamos compreendê-los e justificá-los.

No âmbito prático da improvisação, essas observações podem ser constatadas especialmente por meio do que Johnstone (1999) denomina *blind offers* (“ofertas cegas”), isto é, propostas realizadas pelos improvisadores em cena que não são prontamente claras para quem as observa ou com quem interage, funcionando como convites para que os outros lhes atribuam sentido. Segundo Johnstone (1999), essa é a marca de improvisadores brilhantes que se propõem a ir em direção ao desconhecido. Essa instantaneidade e essa capacidade de atribuir sentido aos nossos processos mentais corroboram a tese de que a espontaneidade e, por extensão, a atividade de improvisar são acessíveis a todas as pessoas.

Tendo em vista que, tal como Carvalho (2019) afirma, a espontaneidade pode ser considerada uma habilidade a se desenvolver no contexto da pedagogia de Johnstone, como isto se dá? Em primeiro lugar, Totino (2015) reconhece que a essência da criação na pedagogia de Johnstone se encontra na sensação de confiança em nossas naturezas já dotadas de criatividade e espontaneidade.

Segundo Nachmanovitch (2019, apud Carvalho, 2019, p.85-86):

[...] as dinâmicas de ensinar improvisação e de dirigir improvisadores dependem de conceder às pessoas a permissão para fazer aquilo que elas já sabem fazer, abrindo um espaço de criação em que elas se sintam livres para abraçar o risco e aceitar o fracasso tão bem quanto o sucesso.

Se nos basearmos nas afirmações de Totino e Nachmanovitch, o que mais, além do que já foi discorrido, promove a espontaneidade do improvisador?

Para responder a essa pergunta é preciso discorrer mais sobre a questão dos riscos no contexto da improvisação. Achatkin (2005) afirma que a proposta da aceitação de ideias é indissociável de corrê-los. A ação espontânea, intimamente relacionada à aceitação, é acompanhada da falta de controle total por parte dos improvisadores a respeito dos rumos da

cena. Não se pode prever de antemão como uma cena se desenvolverá, os improvisadores podem se surpreender com as próprias ideias, acanharem-se por acreditarem estar revelando algo sobre si mesmos, terem medo de não estarem sendo originais; enfim, há uma série de riscos envolvidos na proposta de se realizar cenas e espetáculos improvisados. E é preciso que os improvisadores abracem essas possibilidades de modo a serem espontâneos na acepção de Johnstone (1989).

Carvalho (2019, p.93) destaca a atitude de correr riscos como o “fundamento sistêmico da criação”. De fato, caso o improvisador receie correr riscos em cena, isso provocará inibições em seu processo criativo que o tornarão incapaz de atuar em um contexto improvisado, que requer flexibilidade constante aos contornos adquiridos pela cena, atualizados momento a momento.

Galván (2016), por sua vez, apresenta a importância de ressignificar a palavra “erro”, afastando-a de sua acepção corrente associada à incorreção, e aproximando-a de sua origem etimológica, “vagar”, compreendendo o erro como um caminho inesperado que pode levar também a lugares imprevisos, não sendo isto inerentemente negativo. Essa contribuição é pertinente na prática pedagógica do teatro de improvisação tendo em vista que o receio de errar é comum, e muitas vezes vem acompanhado do sentimento de culpa por parte dos improvisadores.

Também se referindo a essa questão, Johnstone (1989) relata como, a fim de desinibir seus estudantes, os incentiva a cometerem erros, mesmo grandes erros, tomando para si a responsabilidade por eventuais fracassos em cena. De acordo com os seus próprios escritos, essa proposta funciona e os estudantes passam a sentir permissão para eventualmente errarem.

Ainda que esse tratamento diferenciado seja conferido ao erro, por vezes, o fracasso, possível desfecho de correr riscos, é experimentado para além de possíveis relativizações e a disposição do improvisador em vivenciá-lo é fundamental para que a espontaneidade floresça. Carvalho (2019, p.85-86) desenvolve essa ideia:

Processos criativos que confiam na espontaneidade e na improvisação necessariamente envolvem uma transformação na maneira pela qual o artista se relaciona com o fracasso, e o mesmo vale para o público. A aceitação do risco pelos artistas e pela audiência também é parte integrante da criação: ‘o coração do processo criativo é a jornada ao desconhecido ou, em outras palavras, improvisação. Não há processo criativo se houver apenas procedimentos conhecidos’ (SHEMTOV, 2015, p.306). Assim, no teatro de improviso, o decremento da distância espaço-temporal entre criação e apresentação, a desobrigação da necessidade de acabamento para a obra teatral, a valorização do processo artístico em relação ao resultado estético, e a renúncia aos ideais de perfeição soerguem o fracasso como elemento habitual da prática artística (MUNIZ, 2015). Busi (2017) arremata que os rudimentos de qualquer aprendizado em impro abrangem ensinar artistas a lidarem com o fracasso, o que envolveria estimular os improvisadores a difundir uma cultura do fracasso criativo nas artes.

Em suas obras, Johnstone propõe recorrentemente um esvaziamento em relação ao estigma que acompanha a experiência do fracasso. Em *Impro for Storytellers*, ele relata a situação de dividir uma turma em grupos menores para promover um jogo. Ele constata que não há alegria por parte dos improvisadores ao jogá-lo. Então, sugere que descartem as cenas que não estiverem funcionando. Um estudante argumenta que, para aprenderem, deve haver persistência, e ele responde que não deve haver persistência se não há alegria.

Outra proposta que visa à expressão da espontaneidade se encontra nos inúmeros jogos e exercícios desenvolvidos e assimilados por Johnstone à sua pedagogia. Achatkin (2005) destaca os jogos nos quais um improvisador serve de “escada” para o outro. Em um deles, um dos dois tem uma responsabilidade mínima sobre o desenvolvimento da cena, enquanto o outro se ocupa em realizar propostas, que são aceitas com expressões pontuais de afirmação por parte do primeiro. Por estar lidando com as afirmativas do primeiro, o segundo improvisador é encorajado a agir e propor com base nas primeiras ideias e impulsos que tem.

Carvalho (2019, p.80) identifica que a pedagogia de Johnstone, como um todo, compartilha diversas características do jogo, de acordo com a compreensão de Huizinga, sendo ele:

[...] uma atividade livre e consciente, que se desenvolve de maneira extracotidiana e que foge à seriedade da vida, que absorve o jogador de maneira intensa e diligente, que estipula suas próprias fronteiras em termos de tempo e espaço, de acordo com regras fixas e de modo ordenado, e que promove a formação de grupos sociais que guardam segredos ou que mantêm particularidades iniciáticas. O autor acrescenta que, em suas formas mais elevadas, as funções do jogo podem ser derivadas de dois principais domínios: uma disputa por alguma coisa ou uma representação de alguma coisa. Como se debateu anteriormente, essas duas vertentes também caracterizam as principais linhas do teatro de improviso.

Destacando suas qualidades “livre e consciente”, “que foge à seriedade da vida”, “que absorve o jogador de maneira intensa” e sendo um promotor da “formação de grupos sociais que guardam segredos ou que mantêm particularidades iniciáticas”, o aspecto lúdico do jogo fica evidente. E por ele suscitar o prazer e o divertimento mostra-se como um terreno fértil à espontaneidade.

A questão de onde se situa a atenção do improvisador ao longo de uma cena também é fundamental no que diz respeito à espontaneidade, considerando a confluência no tempo de planejamento e da ação criadora, que reduz o hiato entre o processo e o produto da criação artística (Carvalho, 2019). Para Achatkin (2010), o desenvolvimento de cenas improvisadas ocorrerá com maior facilidade quando a atenção dos improvisadores estiver direcionada para o momento presente da cena, compartilhado com os outros improvisadores, ao invés de estar envolvida na elucubração acerca do melhor passo a ser dado. Em suas palavras:

[...] a questão não é de onde se parte para dar início a uma cena, o que interessa não

é exatamente *o que* o ator fará, mas *como* fará. Assim, um nome, uma cor, um dia da semana, assobiar, cantar uma canção, lavar um prato, ou mesmo ficar parado, qualquer estímulo, já é condição suficiente para que uma cena se inicie, se o ator estiver atento ao que acontece, e não envolvido com o pensamento do futuro da cena. (*idem*, p.81).

A pesquisadora acrescenta que, idealmente, a preocupação do improvisador deve estar em cuidar de seus parceiros de cena, fazendo-lhes ofertas que os permitam dar continuidade à construção narrativa e à ação.

Quando o improvisador encerra-se em si mesmo, aos seus próprios pensamentos, é comum que eles envolvam projeções sobre o futuro da cena. Se ele seguir essa trilha, sua visão acerca de como a cena deverá se desdobrar ganhará primazia sobre as circunstâncias instáveis do momento presente, que podem, a qualquer momento, não se adequar às suas expectativas. Assim, o improvisador incorre em imposições que visam controlar a cena de acordo com os seus desejos e isto, evidentemente, vai na contramão de uma atitude espontânea.

Se, por sua vez, o improvisador adota uma postura de descoberta e abertura em relação ao que acontece a cada momento de uma cena, não impondo direções unilaterais ao seu desenvolvimento e abstendo-se de pensar um passo à frente, enfim, não planejando, ele se coloca em uma posição de maior vulnerabilidade, o que é um estímulo para a espontaneidade. Há uma analogia com o conceito zen budista de *shoshin*, exposto por Suzuki (1994), que pode ser traduzido como “mente de iniciante”, e diz respeito à mente aberta para a experiência, atenta ao que está se passando no momento, despida de preconceções, senso de domínio e de posse, abrangendo uma postura favorável ao improvisador no que tange à temática da espontaneidade. E Carvalho (2019, p.92) arremata, destacando a importância de eliminar “preconceitos pessoais, preconceções estéticas e predeterminações psicofísicas para favorecer o desbloqueio da criatividade”.

Complementando essas considerações, o conceito taoista de *wu wei*, cujo significado é recorrentemente traduzido como “não-ação”, articula a espontaneidade ao “estar no presente” de modo pertinente ao que se expôs sobre esse tema, envolvendo:

[...] evitar a ação que não é espontânea, agir plena e habilmente por todos os meios, mas apenas de acordo com a necessidade presente, ser vigoroso quando necessário, mas nunca excessivamente extenuante e certamente não forçado, evitando ações habilmente calculadas e toda atividade que resulte de um motivo de lucro. Uma planta que precisa de luz solar se inclina para o sol instintivamente, sem esforço, seu movimento é econômico e totalmente sem cálculo, mas não menos eficaz. Assim

deve ser com o homem.¹² (Blofeld, 1985, p.10, tradução nossa).

Também não se pode deixar de reconhecer a importância de se estabelecer um ambiente no qual o improvisador se sinta seguro, considerando os riscos diversos e a exposição à qual ele se sujeita, em grande parte relacionados à dimensão espontânea da improvisação. Segundo Amado (2016, p.18):

É preciso que seja criado um ambiente seguro para falhar, onde os participantes tratem o erro como algo que faz parte do aprendizado e as consequências são, antes de tudo, benéficas e saudáveis. Só assim podemos reagir com rapidez e prontidão ao que nos é proposto.

Muniz (2015) acrescenta ao afirmar que, se tratando da pedagogia de Johnstone, é fundamental o estabelecimento de um ambiente solidário entre os membros de um grupo a propósito dos improvisadores se sentirem confortáveis para se expressarem livremente. Isso se dá, em grande parte, por meio do que Peters (2009, p.24, tradução nossa) expõe sobre o âmbito discursivo da improvisação, que se tornou “[...] cada vez mais atravessado pela linguagem coletiva do cuidado, capacitação, diálogo e da participação, uma linguagem pura e esteticamente limpa de amor comunal”¹³.

O docente de improvisação é em grande parte responsável pela promoção desse ambiente, e também deve servir como modelo. Johnstone (1999) afirma que se alguém vai ensinar espontaneidade, deve se tornar espontâneo também. O professor deve incentivar o que deseja ensinar aos seus estudantes servindo como exemplo. Nunca é suficiente apenas explicar os jogos e exercícios.

No fim de seu capítulo dedicado ao tema da espontaneidade, Johnstone (1989) procura tornar seus estudantes mais conscientes da postura de frequentemente lutarmos contra nossas imaginações ao tentarmos ser originais; de que não somos responsáveis pelo conteúdo de nossas imaginações; e de que, na contramão do que nos é ensinado, não somos nossas personalidades, mas nossas imaginações.

Essas três considerações são importantes ao trabalho com a espontaneidade. A primeira diz respeito a um tema que foi apresentado e desenvolvido em momentos anteriores desta tese. A segunda visa afrouxar a culpa e a sensação de exposição pessoal dos improvisadores, dois elementos inibitórios à espontaneidade. A terceira torna menos consistente o senso de *self* do improvisador, ao qual é comum atribuir uma identidade mais ou

¹² [...] avoiding action that is not spontaneous, acting fully and skillfully by all means but only in accordance with present need, being lively when required but never over strenuous and certainly not strained, eschewing artfully calculated action and every activity stemming from a profit motive. A plant in need of sunlight bends towards the sun instinctively, effortlessly, its movement economical and wholly without calculation but none the less effective. So should it be with man.

¹³ [...] increasingly submerged in a collective language of care and enabling, of dialogue and participation, a pure, aesthetically cleansed language of communal love.

menos rígida, sendo isto também um obstáculo, pois a improvisação frequentemente coloca-o em situações nas quais a sua identidade costumeira é questionada.

Agora, aprofundando mais a questão do que dificulta a vivência da espontaneidade, Johnstone (1989) afirma ser comum à mente que não registre os momentos nos quais está censurando ideias, porque este processo não fica armazenado na memória de longo prazo, sendo importante ao docente indicar o momento exato em que ele ocorre. Logo, a censura dificulta a promoção da espontaneidade de duas formas: a primeira (mais evidente), impedindo o livre fluxo de pensamentos e ações; e a segunda por meio da dificuldade do próprio improvisador em reconhecer quando ela está ocorrendo.

Além disso, os improvisadores comprometem a espontaneidade ao ruminarem em seus pensamentos. Se considerarmos que uma categoria de pensamento comum é o verbal, é possível minar tentativas de planejamento oriundas dele (Johnstone, 1999), como, por exemplo, por meio de um jogo no qual os improvisadores devem contar uma história, um de cada vez, acrescentando somente uma palavra à narrativa.

Johnstone (1989) também estimula, como foi dito anteriormente, os improvisadores a prestarem atenção às ideias que lhes vêm, em vez de realizarem esforços extenuantes para encontrá-las, confiando em seus processos mentais espontâneos.

Sobre essa sugestão, Achatkin (2010, p.75) teceu as seguintes considerações:

Buscar uma ideia ou pensar para agir, no improviso, seria como tentar congelar fotogramas de um filme que continua rodando, descartando aqueles cuja qualidade nos parece inadequada àquilo que queremos mostrar aos outros. Todavia, ao executar essa ação, independente de nossa vontade, nosso cérebro imediatamente reagirá trabalhando em uma nova edição do filme original, ao mesmo tempo em que, para as imagens descartadas, criará novos filmes. Assim, as imagens acabarão sobrepostas e poderão provocar em nós tensões musculares desnecessárias, conduzir à fixação (ou obsessão) temática ou, ainda, de modo mais extremado, à paralisação.

A mesma autora complementa essa ideia, expondo que comportamentos e atitudes espontâneos são recorrentes em nossas vidas cotidianas, mas que, quando fixamos nossa atenção neles, perdem essa qualidade.

Críticas recorrentes de Johnstone em suas obras são dirigidas à educação e às normas sociais de seu tempo como discente e docente — dois fatores que, segundo ele, contribuem para a inibição da espontaneidade. Em *Impro for Storytellers*, o autor questiona uma acepção comum em sua formação: a de que a espontaneidade era algo a ser suprimido, pois, em casos como o nazismo, seu suposto excesso teria resultado em destruição. Segundo ele, não é o sono da razão que alimenta monstros, mas a ausência de compaixão. Sobre isso, Achatkin (2005, p.84) escreveu:

O ambiente sócio-cultural desempenha aqui papel de importância capital, à medida que estabelece padrões de comportamento aceitáveis para os membros de uma determinada sociedade, entendida aqui tanto do ponto de vista total ou geográfico quanto dos diferentes grupos sociais que nela possam existir. A depender da rigidez das regras existentes numa sociedade (ou grupo), comportamentos ou atitudes espontâneas e criativas receberão melhor ou pior acolhidas.

Nesse contexto, Johnstone (1999) destaca como na vida real e em cena é comum que apresentemos “fachadas” exteriores de aparências consistentes e aceitáveis, adotando comportamentos que visam preservá-las. Para o autor, a sanidade é um fingimento: uma maneira que aprendemos a nos comportar. Sustentamos o fingimento porque tememos ser rejeitados pelas outras pessoas, visto que ser tido como insano equivale a ser excluído de um grupo social.

Assim, Johnstone (1989) afirma que os estudantes precisam de um “guru” que permita a eles experimentarem “pensamentos proibidos”, particularmente suscetíveis de se manifestarem em situações envolvendo a espontaneidade; e também ressalta como coisas assustadoras e grotescas comumente se manifestam nesse tipo de situação. Quando dava aulas, o autor procurava tratar essa questão de modo natural e bem-humorado, assegurando que existem “freiras mortas” ou “escorpiões de chocolate” na própria mente quanto na de qualquer um. Não basta dizer aos estudantes que eles não são responsáveis pelo conteúdo de suas imaginações, é preciso haver um professor que lhes assegure que “os monstros não são reais”.

Johnstone (1989) também rememora seu tempo como discente, no qual muitas vezes suas ações espontâneas o levaram a situações de encrenca. Ele aprendeu a nunca agir por impulso e a buscar uma ideia melhor, pois suas primeiras ideias jamais eram boas o suficiente. Foi-lhe inculcado que: as primeiras ideias eram psicóticas, obscenas ou pouco originais. Assim, a partir da proposta pedagógica de ir contra a sua educação escolar, o autor passou a relativizar o senso de obscenidade das pessoas, explicando que ele varia de cultura para cultura, o espaço em que se está, bem como o momento histórico presente.

Os psicanalistas Sigmund Henry Foulkes e James Anthony afirmam que uma situação considerada terapêutica é aquela em que o paciente se sente à vontade para dar voz aquilo que lhe vem em mente, sem receio de ser julgado e condenado, encorajando o relaxamento da censura, assegurando que dizer o que vem à mente do paciente não é apenas permitido, mas esperado (Johnstone, 1989). E é nessa mesma linha que o professor inglês radicado no Canadá se propõe seguir: aceitando e não atribuindo juízos de valor ao que surge no contexto da improvisação.

À época da escrita do livro, Johnstone (1989) chegou à conclusão de que imaginar é,

na verdade, um processo que não exige esforço — assim como ocorre quando o cérebro percebe o mundo ao seu redor. Isso só não ocorre quando há a constatação de que o que estamos imaginando está “errado”. O dicionário Oxford online (2022) destaca, em uma de suas definições sobre espontaneidade, como ela não se dobra a convenções sociais. Considerando isto, Proença (2013, p.34) afirma:

Para ele [Johnstone] é possível ensinar e treinar a espontaneidade pelo que pode ser julgado inapropriado, errado, e até mesmo mal-educado. Não faz uma defesa a ser indesejado ou socialmente condenável, mas sim a permitir que as ideias fluam sem questionamentos ou julgamentos sociais de aceitação dos outros por agrado. A espontaneidade é atingida pela aceitação do ator à sua própria ideia e à dos demais participantes, pela escuta do que o outro faz e fala, sem o julgamento de ter sido bom ou ruim.

Johnstone (1989) também elabora o conceito de bloqueio, que, evidentemente, obstrui a espontaneidade, e diz respeito à negação da realidade proposta em uma cena. Ele o identifica como uma forma de agressão, e sustenta essa ideia ao observar que, quando estudantes encenam situações nas quais estabelecem relações amorosas uns com os outros, raramente ocorre qualquer bloqueio — se é que ocorre.

Bloqueios tendem a ocorrer principalmente com improvisadores iniciantes — geralmente resistentes às criações dos outros — e que, quando têm ideias próprias, comumente tentam impô-las aos parceiros de cena. Johnstone (1989, p.94, tradução nossa) afirma que o mote dos improvisadores assustados é “quando estiver em dúvida, diga ‘NÃO’”¹⁴, e isso é usado na vida real como maneira de bloquear a ação. Ao irmos no teatro, segundo o autor, pagamos para assistir situações em que os atores dizem “sim”.

Horta (2014, p.52) identifica que o bloqueio não ocorre somente com propostas alheias:

O *bloqueio*, quando diz respeito às próprias ideias, está relacionado ao medo do fracasso, ao medo de se arriscar, ao medo de não ser original. Por um lado, o ‘não’ manifesta segurança, manutenção da ordem estabelecida, por outro lado pode conduzir a estagnação e a falta de desenvolvimento de qualquer ideia.

Na mesma obra, o pesquisador brasileiro complementa explicando que, não raro, é necessário um longo treinamento para modificar a maneira como os improvisadores lidam com suas ideias. Recorrendo a Johnstone, ele sustenta a ideia de que os indivíduos são habituados, principalmente pelos sistemas educativos, a dizerem “não”, uma alusão às práticas educativas ainda vigentes que suprimem a espontaneidade, a criatividade e a dimensão afetiva a fim de normatizar os comportamentos e as ideias das pessoas a partir de valores sociais dominantes que enfatizam o racionalismo, abordagens conteudistas, o individualismo, o autocontrole, etc.

¹⁴ When in doubt, say “NO”.

A engenhosidade, abordada em momentos anteriores, também pode ser um obstáculo para a vivência da espontaneidade. Novamente contrastando as duas, Galván afirma que:

Os problemas surgem quando a engenhosidade substitui a espontaneidade, quando o trabalho passa do coletivo para o individual, quando a sensibilidade é trocada pelo humor ou pelo espanto imediato. Nesse caso, a improvisação pode ser enigmática e despertar a admiração de um determinado público; mas a vida das propostas será curta. Improvisadores habilidosos tornam-se viciados na adrenalina de seus sucessos de palco, supõem que os espectadores compartilham desse vício e, não por escolha, passam a experimentar a Impro sob a pressão insuportável de serem constantemente inventivos. Assim, a ansiedade mata toda a confiança no grupo, o prazer torna-se tensão e o corpo, a personificação da espontaneidade, desaparece. (2016, p.151, tradução nossa).¹⁵

Para o autor argentino, a engenhosidade é um tipo de resposta a uma situação de cena que surpreende pelo seu caráter imprevisto, e, logo, não compartilhado por todos no momento de sua manifestação. Como foi dito anteriormente, envolve uma “complexidade de sinapses”. A espontaneidade, por sua vez, apesar de compartilhar de seu imediatismo, é simples e natural, e, por isso, tende a colocar os improvisadores em um terreno comum de entendimento e até mesmo de identificação.

Tendo realizado esse panorama teórico no qual discorri sobre o que é a espontaneidade, como ela é estimulada e o que dificulta a sua vivência na pedagogia de Johnstone, em seguida desenvolvo os tópicos relacionados a esse tema.

3.1 Tópico 1

Certos relatos de experiências importantes para a fundamentação da pedagogia de Johnstone são de um contexto histórico, social e cultural relativamente distante dos tempos atuais, o que traz implicações éticas e pedagógicas ao ensino da improvisação. Eis alguns apresentados pelo autor em suas obras.

Recordando-se de sua própria experiência estudantil, Johnstone (1999) narra que caso demonstrasse uma “tranquilidade budista” nas aulas ele seria punido pelos professores. Todavia, se exibisse sinais de esforço extenuante, os docentes interpretariam isso como tentativas legítimas de aprendizado e, por isso, diriam a ele as respostas de que precisava ou se voltariam para supervisionar outros estudantes.

Johnstone (1989) também descreve um relato do psiquiatra Ellis Paul Torrance no livro *Guiding Creative Talent* (“Guiando o Talento Criativo”), de 1962, sobre um menino

¹⁵ Los problemas se presentan cuando el ingenio suple la espontaneidad, es entonces cuando el trabajo vira de lo colectivo a lo individual, cuando la sensibilidad es moneda de cambio por el humor o asombro inmediato. En este caso, la improvisación puede lograr ser efectista, y despertar admiración en cierto público; pero la vida de las propuestas será corta. Los improvisadores ingeniosos se vuelven adictos a la adrenalina que causan sus golpes escénicos, suponen que los espectadores comparten esa adicción y ya, no por elección, viven la Impro con la insuportable presión de ser constantemente ingeniosos. Así, la ansiedad mata toda confianza en el grupo, el disfrute pasa a ser tensión y el cuerpo, encarnador de la espontaneidad, desaparece.

excepcionalmente criativo que questionou uma das regras contidas em um livro didático de sua escola. A professora responsável ficou irada com esse comportamento, mesmo na presença do diretor, e tachou o menino de arrogante. Ela ficou ainda mais desconcertada quando o jovem resolveu rapidamente os problemas que lhe havia proposto. Diante disso, forçou-o a escrever todos os passos que havia percorrido para solucioná-los. Quando esse garoto foi transferido para uma nova escola, o novo diretor ligou para sua casa e lhe perguntou se ele era o tipo de menino que “(...) precisa ser esmagado com bastante força.”¹⁶ (Johnstone, 1989, p.76, tradução nossa).

Johnstone (1989) também relata como saiu da escola com uma péssima postura corporal, dificuldade de se comunicar e com a espontaneidade minada, condições que, segundo ele, têm relação direta com propostas pedagógicas normativas instituídas pela experiência escolar que, ademais, lhe causavam o sentimento de que as ideias que tinha nunca eram boas o suficiente no contexto das tarefas que precisava realizar.

Já como docente, escreveu:

Duas de minhas alunas disseram que não sabiam desenhar, e eu perguntei: ‘Por quê?’ Uma menina respondeu dizendo que um professor havia sido sarcástico porque ela pintou um boneco de neve azul (todos os desenhos foram postos em um mural menos o dela). A outra garota desenhou árvores nas laterais de suas pinturas (como Paul Klee), e a professora desenhou uma árvore ‘correta’ em cima das dela.¹⁷ (Johnstone, 1989, p.77, tradução nossa).

Johnstone (1989) também narra outra experiência emblemática, que envolveu a amizade que fizera com uma menina considerada por ele como “louca” na presença de outras pessoas, mas que com ele era “relativamente normal”. De acordo com o relato, durante a interação da menina com uma professora, esta pegou uma flor de um jardim e em seguida fez um comentário sobre a sua beleza. A garota respondeu afirmando que todas as flores eram bonitas. Nisto, a professora fez questão de insistir na beleza da flor em particular, o que desencadeou um surto por parte da moça, que ao mesmo tempo disse “você não vê? Você não vê!”:

Da maneira mais gentil possível, essa professora foi muito violenta. Ela estava insistindo em categorizar e selecionar. Na verdade, é loucura insistir que uma flor é especialmente bonita em um jardim inteiro de flores, mas o professor tem permissão para fazer isso, e não é percebido por pessoas sãs como violento. Espera-se que

¹⁶ [...] who has to be squelched rather roughly.

¹⁷ Two of my students said they couldn’t draw, and I asked, ‘Why?’ One said her teacher had been sarcastic because she’d painted a blue snowman (every child’s painting was pinned up on the walls except hers). The other girl had drawn trees up the sides of her paintings (like Paul Klee), and the teacher drew a ‘correct’ tree on top of hers.

adultos distorçam as percepções das crianças desta forma.¹⁸ (Johnstone, 1989, p.16, tradução nossa).

Johnstone se inspira em uma ideia de Rousseau sobre fazermos o contrário do que os professores fazem de modo a nos colocarmos no “caminho certo”, e que considera ser fácil assumir o papel de artista, mas, a fim de realmente se criar alguma coisa, é preciso ir contra a educação que se teve.

Esses são alguns relatos e ideias que provêm um panorama da experiência e do posicionamento de Johnstone em relação à educação em sua formação discente e docente. O questionamento desse tópico endereça o fato de que há um espaço considerável de tempo entre a época a que eles remetem e a atual, e essas situações refletem um tipo de violência que, de modo geral, não tem a disseminação e a ampla legitimação política e social do contexto histórico e cultural de Johnstone: as décadas de 1930, 1940 e 1950 na Inglaterra estão mais próximas da influência dos valores vitorianos, conhecidos por engendram um sistema moral particularmente opressivo. E os professores eram, sob essa influência, um dos atores de destaque na disseminação desses valores, com poderes e autoridade contrastantes com a posição atual dos docentes brasileiros, por exemplo, que, usualmente, são mais vulneráveis relativamente à remuneração, sobrecarga de trabalho, violência dirigida a eles em sala de aula, falta de reconhecimento, entre outros problemas.

A partir disso, infere-se que a experiência educacional de Johnstone foi fortemente marcada por formas de opressão e tentativas de adequação à normas através da disciplinarização dos corpos e do pensamento, práticas que embasam o conceito de sociedade disciplinar do filósofo Michel Foucault, tal como aponta Benelli (2014, p.17-18):

Foucault ressalta que a principal função das instituições no estrato sócio-histórico da sociedade disciplinar é a de normalização, implementando práticas classificatórias hierarquizantes e distribuindo lugares. [...] O que um estabelecimento visa é controlar os desvios dos sujeitos enquanto indivíduos, esquadrinhando seus comportamentos e efetuando sobre eles uma vigilância constante.

Segundo o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2015), o conceito de sociedade disciplinar proposto por Foucault é marcado pela insuficiência em prover uma compreensão adequada do paradigma social contemporâneo que marca as sociedades capitalistas atuais. Isto ocorre porque, de acordo com o filósofo, a sociedade disciplinar se orienta pelo viés da negatividade, termo utilizado pelo mesmo que envolve a negação, redução ou até mesmo a morte do sujeito através da proibição, da coerção, aplicação das leis, docilização, etc.

¹⁸ In the gentlest possible way, this teacher had been very violent. She was insisting on categorizing, and on selecting. Actually it is crazy to insist that one flower is especially beautiful in a whole garden of flowers, but the teacher is allowed to do this, and is not perceived by sane people as violent. Grownups are expected to distort the perceptions of the child in this way.

Hoje em dia, o que prevalece, em termos de um conceito panorâmico que procura abarcar a complexidade das sociedades capitalistas e liberais, é a sociedade de desempenho. Esta é tida por Han (2015) como uma continuação direta da sociedade disciplinar por se basear no viés da positividade, em contraposição ao viés da negatividade característico da sociedade anterior. O filósofo argumenta que a negatividade torna-se contraproducente aos objetivos do capitalismo atual, que estimula a iniciativa, a motivação, a produtividade, a performance e outras formas de positividade — isto é, modos de afirmar tanto as faculdades de um sujeito quanto o próprio sujeito.

Han (2015) reconhece o “poder ilimitado” como o verbo modal da sociedade de desempenho, e ele é consideravelmente mais eficiente do que o “dever” da sociedade disciplinar justamente porque promove o sujeito e toma-o em grande parte como responsável pelos sucessos e fracassos de sua vida. O sujeito do desempenho, apesar de não se situar em uma sociedade hegemonicamente disciplinar, nem por isso é mais livre, pois, atualmente, a liberdade e a coação se confundem. A autoexploração é muito mais sofisticada e ilusória no sentido de fazer crer que o sujeito é livre, e quando essa iniciativa parte de si mesmo a aparência de liberdade é maior.

Johnstone (1989) não consolida seus saberes considerando paradigmas sociais contemporâneos, tais como os apontados por Han (2015). Na década de 1980, tida como o período de expansão e desenvolvimento do neoliberalismo, o professor de improvisação já havia consolidado as bases de sua pedagogia em resposta a um paradigma de sociedade que estava se transformando: se posicionando contra a negatividade inerente da sociedade disciplinar, e buscando afirmar o sujeito e suas capacidades seja em sua dimensão criativa, espontânea, artística ou afetiva. Recorrendo novamente a Peters (2009, p.24, tradução nossa), verifica-se que os discursos mais atuais sobre a improvisação se tornaram “[...] cada vez mais atravessados pela linguagem coletiva do cuidado, capacitação, diálogo e da participação, uma linguagem pura e esteticamente limpa de amor comunal”¹⁹, algo presente no Sistema Impro e já demonstrado em exemplos de situações pedagógicas conduzidas pelo seu criador.

Tendo isso em consideração, é importante ressaltar que o neoliberalismo atual é fruto, em parte, de uma série de assimilações culturais que foram realizadas ao longo dos anos, e isso inclui ideias de contestação ao próprio sistema capitalista, como as de contracultura dos anos 1960. Entre elas, temos a de busca pela felicidade, a procura por uma vida de realizações significativas, o uso da arte como forma de contestação social, as tentativas de reformular as

¹⁹ [...] increasingly submerged in a collective language of care and enabling, of dialogue and participation, a pure, aesthetically cleansed language of communal love.

relações entre as pessoas e o trabalho, e a disseminação do amor como uma das grandes respostas aos problemas do mundo. Desse modo, ao longo do século XX e neste início de XXI, tem-se observado a impressionante capacidade do capitalismo de adaptar suas estratégias discursivas de modo a sustentar-se enquanto sistema.

Na época em que as elaborações de Johnstone estavam em pleno processo de reflexão e consolidação, era pertinente relativizar, por exemplo, o sentido que o erro adquiria para ele e seus estudantes, seja no ambiente escolar, ou no processo de criação de cenas improvisadas, face à intolerância social generalizada a ele. É comum em diversos trechos de suas obras que o autor até mesmo incentive o erro em razão das oportunidades de exploração e descobertas que ele pode trazer. Entretanto, quando Dudeck (2013, p.8 apud Horta, 2014, p.106), nesse contexto, afirma que “[os alunos] têm que estar felizes quando erram [...]”, temos uma proposta que deve ser ponderada levando em consideração o que está sendo discutido. De fato, para o que a pedagogia de Johnstone se propõe a contestar, temos uma ideia inteiramente pertinente. Porém, no contexto da sociedade de desempenho, Han (2021) afirma que a felicidade é a nova fórmula de dominação, sendo amplamente disseminada nos meios de comunicação tradicionais e nas redes sociais. Hoje em dia, no âmbito do discurso neoliberal, ela está articulada ao desempenho, buscando garanti-lo e sustentá-lo, suprimindo qualquer forma de negatividade e tirando o valor simbólico da dor e do sofrimento.

Atualmente, privar o sujeito da experiência de frustração oriunda do erro pode configurar uma violência em si mesma, à medida que o impede de vivenciar uma dimensão importante e constitutiva de sua formação. Essa privação reforça a ideia de um indivíduo que não experimenta formas de negatividade — as quais, na acepção de Han (2015), não têm valor intrínseco, mas podem ser essenciais para que ele próprio possa se afirmar diante do outro. Se o mundo é apenas um espelho que reflete e reforça a imagem do sujeito através de *likes*, não há distinção entre ele e o primeiro. Entretanto, se o sujeito é questionado, confrontado, frustrado ou experimenta outras formas de negatividade, ele precisa se posicionar de alguma forma, e isso lhe confere contornos que o constituem.

Por se pautar significativamente na positividade, a pedagogia de Johnstone pode ser mais um entre muitos discursos que coadunam e podem ser instrumentalizados pela sociedade de desempenho. O próprio autor, em alguns momentos, propõe abertamente aos estudantes que deva ser culpado caso os estudantes falhem, tendo em vista que supostamente ele é um especialista no que está ministrando. Compreendo que o seu intuito seja o de momentaneamente incentivar os estudantes a se isentarem da responsabilidade pelas cenas que criam, conferindo-lhes maior liberdade e afastando a possibilidade de se autocriticarem.

Porém, essa proposta precisa ser exercitada com cautela, pois nem sempre a culpa do erro alheio é do professor, e nem todos eles são passíveis de relativização, mesmo no teatro de improvisação.

A negatividade do erro não deve ser anulada da experiência formativa de um improvisador ou de qualquer outra pessoa que tenha contato com o teatro de improvisação. A despeito das intenções do autor de afastar seus estudantes da negatividade típica da sociedade de seu tempo, ironicamente — considerando os tempos atuais — ele tende a aproximá-los do paradigma conceitual do filósofo sul-coreano. Isso porque o sujeito de desempenho, atravessado pelos imperativos de produtividade, motivação e performance, é constantemente incentivado a ‘recalcar’ a experiência negativa do erro, sendo indissociavelmente insuflado de narcisismo:

Hoje, vivemos numa sociedade que está se tornando cada vez mais narcisista. A libido é investida primordialmente na própria subjetividade. O narcisismo não é um amor próprio. O sujeito do amor próprio estabelece uma delimitação negativa frente ao outro em benefício de si mesmo. O sujeito narcísico, ao contrário, não consegue estabelecer claramente seus limites [...]. O mundo se lhe afigura como sombreamentos projetados de si mesmo. Ele não consegue perceber o outro em sua alteridade e reconhecer essa alteridade. Ele só encontra significação ali onde consegue reconhecer de algum modo a si mesmo. Vagueia aleatoriamente nas sombras de si mesmo até que se afoga em si mesmo. (Han, 2017, p.7).

Feitas essas considerações, ainda assim pode-se argumentar que mesmo com a mudança de paradigma apontada por Han (2015) não se pode considerar que vivemos totalmente em um paradigma de desempenho. Traços da sociedade disciplinar ainda são marcantes em nossas subjetividades através de experiências formativas institucionais, tais como a normatividade do sistema escolar hegemônico tanto da rede privada quanto pública, que, reconhecidamente, ainda imprime deveres, modos de adequação e formas de normatividade comportamental, apesar de não ser da forma enfaticamente negativa da aceção de Han que Johnstone vivenciou.

Também é importante considerar, de acordo com Han (2015), que, apesar da transição da sociedade disciplinar para a de desempenho, muitas pessoas nasceram e cresceram em um contexto marcadamente mais disciplinar. Suas experiências formativas foram fortemente influenciadas por questões que Johnstone buscou abordar por meio de sua pedagogia, e essas questões permanecem pertinentes — sobretudo para as gerações mais velhas.

Desse modo, ainda que a pedagogia de Johnstone enderece questões formativas e educacionais pertinentes ao trabalho com a espontaneidade, o panorama cultural, educacional e político não é o mesmo que o inspirou a desenvolver ideias que lhe são caras. A forma atual do neoliberalismo é acompanhada de um paradigma de sociedade que pratica um outro tipo de

violência com os indivíduos, pautada pela positividade, cujas interseções com o Sistema Impro podem ser instrumentalizadas a fim de atingir seus objetivos políticos e econômicos de maneira intencional ou não. Isso é evidente em casos mais pontuais, como a afirmação de Dudeck (2013) sobre os estudantes deverem estar felizes quando erram e a postura de Johnstone (1989) em se responsabilizar pelos erros de seus estudantes, até a notória demanda pela improvisação aplicada a meios empresariais. Concluindo, na época em que o Sistema Impro foi concebido, era evidente o seu papel de contestação social. Em tempos atuais, esse papel se torna pelo menos mais ambíguo levando em conta o estágio atual do capitalismo.

3.2 Tópico 2

Johnstone (1989, 1999) discorre, em alguns momentos, sobre a importância de estabelecer um ambiente de segurança nas aulas de improvisação aos seus estudantes a fim de, entre outros motivos, estimular o comportamento espontâneo por parte de deles.

Ele trata dessa questão em alguns trechos de suas obras, entre eles, um concernente às habilidades narrativas de um improvisador. Nele, o autor comenta sobre um exercício no qual um improvisador conta uma história por trinta segundos, e um segundo a finaliza na mesma quantidade de tempo. Quando os improvisadores adquirem desenvoltura com essa atividade, Johnstone (1989) então sugere que uma única pessoa inicie esse processo através da associação livre de ideias, e o finalize tendo em mente elementos que foram apresentados na primeira parte. Apesar da narração de histórias ser o tema abordado no próximo capítulo desta tese, esse exercício envolve diretamente a questão da espontaneidade e da segurança na prática pedagógica do professor:

Se eu quiser que as pessoas associem livremente, então tenho que criar um ambiente no qual elas não serão punidas, ou de qualquer forma responsabilizadas pelas coisas que as suas imaginações lhes dão. Eu desenvolvo técnicas para tirar a responsabilidade da personalidade. Alguns destes jogos são muito divertidos e outros, à primeira vista, são bastante assustadores; as pessoas que os jogam mudam a visão que têm de si mesmas. Eu protejo os alunos, encorajo-os e garanto-lhes que não sofrerão nenhum dano, e depois os convenço ou engano para que soltem a imaginação.²⁰ (Johnstone, 1989, p.118, tradução nossa).

Para esclarecer, entre as mencionadas “técnicas para tirar a responsabilidade da personalidade” incluem-se as eventuais responsabilizações de Johnstone quando seus estudantes fracassam em jogos e exercícios ministrados por ele. Além disso, ele sugere que

²⁰ If I want people to free-associate, then I have to create an environment in which they aren't going to be punished, or in any way held responsible for the things their imagination gives them. I devise techniques for taking the responsibility away from the personality. Some of these games are very enjoyable and others, at first encounter, are rather frightening; people who play them alter their view of themselves. I protect the students, encourage them and reassure them that they'll come to no harm, and then coax them or trick them into letting the imagination off its leash.

seus estudantes escrevam parágrafos enquanto fazem contagens regressivas a partir do número cem, e desenvolvam histórias nas quais ele faz somente perguntas e eles respondem apenas com “sim” ou “não”.

A característica “assustadora” indicada pelo autor que alguns desses jogos podem ter diz respeito ao descontrole suscitado por eles e à sensação de que não é o estudante, em seu senso identitário corriqueiro, que os está realizando, tendo em vista as reações espontâneas que eles estimulam, que, frequentemente, não se conformam aos seus comportamentos cotidianos. Assim, os discentes podem ter a sensação de que estão revelando mais sobre si mesmos do que gostariam de fazer voluntariamente.

Em um outro contexto, os estudantes, segundo Johnstone (1999), se sentem mais seguros por estarem sendo controlados a partir de uma certa distância física por outros improvisadores, como em um jogo no qual, em duplas, um confere uma ação ao outro após as suas respectivas falas. Por exemplo, caso um improvisador diga, por meio de sua personagem, que irá terminar o relacionamento com a personagem do outro, este, logo após a fala, diz uma ação a ser realizada pelo primeiro após a frase ter sido dita. No caso, poderia ser algo como arrumar as malas, virar as costas, mostrar uma carta que comprova a infidelidade, etc. Os improvisadores se alternam entre essas duas funções, e a dinâmica se mantém até o final da cena.

Jogos e exercícios nos quais os improvisadores expressam as mesmas ideias também podem trazer segurança a eles em decorrência desse compartilhamento. Quando Johnstone (1999) apresenta o seu *fast food* Stanislávski, que será abordado com mais detalhes no capítulo sobre atuação desta tese, uma de suas propostas envolve os estudantes improvisarem cenas nas quais eles são membros de uma família, que realizam diferentes ações referentes a um mesmo objetivo. Por exemplo, agradar os outros é um objetivo que pode se manifestar por meio de diversas ações, como concordar com eles, elogiá-los, pedir conselhos e responder prontamente.

No que tange a presença de pensamentos perturbadores como algo comum a todos, e sendo eles inevitáveis no contexto da improvisação em decorrência da espontaneidade, vale citar novamente o trecho em que Johnstone (1989, p.84) afirma:

Os estudantes precisam de um ‘guru’ que ‘dê permissão’ para permitir pensamentos proibidos em suas consciências. Um ‘guru’ não necessariamente ensina nada. Alguns permanecem em silêncio durante anos, outros se comunicam de forma muito enigmática. Todos tranquilizam pelo exemplo. São pessoas que estiveram em áreas proibidas e sobreviveram ilesas. Eu reajo de maneira brincalhona com os meus estudantes, enquanto lhes mostro que há tantas freiras mortas ou escorpiões de chocolate dentro da minha cabeça quanto na de qualquer pessoa, mas interajo de maneira muito suave e sã. Não adianta dizer ao estudante que ele não deve ser

responsabilizado pelo conteúdo de sua imaginação, ele precisa de um professor que seja a prova viva de que os monstros não são reais e que a imaginação não irá destruí-lo. Caso contrário, o estudante terá de continuar fingindo ser chato.²¹

O autor também desenvolveu um exercício lúdico no qual estudantes devem insultar uns aos outros sob pretexto disso tornar o trabalho com status mais fácil. Este conceito será apresentado de forma aprofundada no capítulo sobre atuação. Porém, antecipo que ele diz respeito à relação de poder entre pelo menos duas entidades (por exemplo, duas personagens) e desafia o senso comum acerca de quem realmente o detém em determinada situação, considerando o uso do espaço, da linguagem corporal, do tom de voz, dos recursos pessoais, entre outros:

[...] é importante que um ator aceite ser insultado. O palco se torna uma área ainda mais ‘perigosa’ se você não consegue admitir suas deficiências. O jovem George Devine chorou uma vez porque o público riu quando o personagem que ele interpretava era chamado de magro. Lembro-me de uma atriz com peitos pequenos sendo destruída no palco porque um adolescente gritou que ela era homem. O ator ou improvisador deve aceitar suas deficiências e permitir-se ser insultado, ou nunca se sentirá realmente seguro.²² (Johnstone, 1989, p.53).

A dinâmica que ele propõe é a seguinte: uma turma é dividida em duas partes, e cada uma escreve adjetivos ofensivos em listas. Depois, cenas são feitas com os estudantes, em duplas, nas quais um é o balconista de uma loja, e o outro um cliente. Ao final de cada frase dita, um insulto das listas é acrescentado, sendo essencial que as personagens da cena se sintam afetadas por eles, repetindo-os com descrença e ultraje. Isso tende a envolver os improvisadores profundamente com o exercício, gerando empolgação, relaxamento e liberdade física.

Ainda no contexto de status, Johnstone (1989, p.55-56, tradução nossa) propõe outra forma de estabelecer um ambiente no qual seus estudantes se sintam seguros:

Se você deseja ensinar interações de status, é necessário entender que por mais que o estudante ganhe conscientemente, podem existir resistências subconscientes muito fortes. Deixar o aluno seguro e fazer com que ele confie em você são essenciais. Você então tem que trabalhar junto com o estudante, como se ambos estivessem tentando alterar o comportamento de uma terceira pessoa. Também é importante que o estudante que consegue desempenhar um status que considera estranho seja instantaneamente recompensado, elogiado e admirado. Não adianta apenas dar os

²¹ Students need a ‘guru’ who ‘gives permission’ to allow forbidden thoughts into their consciousness. A ‘guru’ doesn’t necessarily teach at all. Some remain speechless for years, others communicate very cryptically. All reassure by example. They are people who have been into the forbidden areas and who have survived unscathed. I react playfully with my students, while showing them that there are just as many dead nuns or chocolate scorpions inside my head as there are in anybody’s, yet I interact very smoothly and sanely. It’s no good telling the student that he isn’t to be held responsible for the content of his imagination, he needs a teacher who is living proof that the monsters are not real, and that the imagination will not destroy you. Otherwise the student will have to go on pretending to be dull.

²² [...] it is important for an actor to accept being insulted. The stage becomes an even more ‘dangerous’ area if you can’t admit your disabilities. The young George Devine cried once because the audience laughed when the character he was playing was referred to as thin. I remember a flat-chested actress being destroyed on stage because an adolescent shouted out that she was a man. The actor or improviser must accept his disabilities, and allow himself to be insulted, or he’ll never really feel safe.

exercícios e esperar que funcionem. Você tem que entender onde está a resistência e descobrir maneiras de fazer com que ela desmorone. Muitos professores não reconhecem que existe um problema porque apenas exploram o status ‘preferido’ [de seus estudantes]. Em uma escola de teatro ruim é possível desempenhar o seu status de ‘preferido’ o tempo todo, já que eles o escalam para fazer personagens-tipo, explorando o que você já saber fazer, em vez de ampliar seu alcance.²³

Quando o autor se refere ao estudante “ganhar” alguma coisa, isto diz respeito à sua personagem adquirir um status maior em cena em comparação com outras personagens, o que pode lhe conferir a sensação de triunfo e superioridade.

No seu trabalho com máscaras inteiras, Johnstone (1989) acredita que, por um lado, elas propiciam segurança aos estudantes, pois a expressão estampada nelas não é capaz de traí-los; alguns vivenciam relaxamento físico por seus rostos estarem cobertos; e caso um professor consiga estabelecer uma relação de status alto com os estudantes, na qual se sintam protegidos por uma autoridade, eles serão capazes de acessar estados psicológicos regressivos que o trabalho com máscaras os induz.

Em outras situações, o autor demonstra preocupação com a integridade física de seus estudantes — a exemplo dos Jogos de Chapéu, nos quais dois improvisadores vestem chapéus de abas compridas e realizam uma cena enquanto tentam tirá-los um do outro:

[...] os Jogos de Chapéu tornaram-se muito mais seguros depois que dissemos que o agressor perderia a menos que um chapéu fosse tirado de forma limpa. Isso tornou possível a vitória, atraindo seu parceiro para uma tentativa fracassada, e evitou golpes violentos na cabeça e dedos danificados. Uma vez tentada a captura, a rodada termina (os juízes determinam o que é ou não uma captura).²⁴ (Johnstone, 1999, p.160, tradução nossa).

Resumindo, em suas obras, o autor procura desenvolver um ambiente de segurança garantindo aos estudantes que eles não serão punidos e responsabilizados pelos produtos de suas imaginações; através de certas configurações espaciais que atenuam a sensação de estarem sendo controlados por outrem quando estão realizando certos jogos e exercícios; instruindo-os a compartilharem as mesmas ideias em algumas situações; estabelecendo um status alto em relação aos estudantes, tranquilizando-os a respeito de conteúdos estranhos que surgem em suas mentes; através de seu jogo de insultos, que gera relaxamento e desinibição

²³ If you wish to teach status interactions, it's necessary to understand that however winning the student is consciously, there may be very strong subconscious resistances. Making the student safe, and getting him to have confidence in you, are essential. You then have to work together with the student, as if you were both trying to alter the behaviour of some third person. It's also important that the student who succeeds at playing a status he feels to be alien should be instantly rewarded, praised and admired. It's no use just giving the exercises and expecting them to work. You have to understand where the resistance is, and devise ways of getting it to crumble. Many teachers don't recognise that there's a problem because they only exploit the 'preferred' status. In a bad drama school it's possible to play your 'preferred' status all the time, since they cast you to type, exploiting what you can do, instead of widening your range.

²⁴ [...] Hat-Games became a lot safer after we said that the aggressor will lose unless a hat is taken cleanly. This made it possible to win by luring your partner into launching a failed attempt, and prevented savage clouts to the head and damaged fingers. Once a grab has been attempted, the round is over (the Judges determine what is or is not a grab).

física; por vezes, trabalhando as questões dos estudantes com eles como se fossem uma terceira pessoa; elogiando-os quando conseguem desempenhar um status diferente do qual estão habituados; realizando exercícios, jogos e cenas com máscaras inteiras; e zelando pela integridade física dos estudantes em situações em que ela pode ser ameaçada, como nos Jogos de Chapéu.

E, como foi mencionado anteriormente, o próprio Johnstone (1999) afirma que o professor, se deseja trabalhar a espontaneidade com os seus estudantes, também deve se tornar espontâneo, servindo como modelo. Além disso, Amado (2016) ressalta a importância do erro ser tratado como uma parte natural do aprendizado, trazendo consequências benéficas e saudáveis. Muniz (2015), por sua vez, acredita que a instituição de um ambiente solidário é fundamental à sensação de segurança de todos os envolvidos em aulas de improvisação.

Concentradas como estão no presente tópico, não parecem poucas as considerações a respeito do tema da segurança em aulas de improvisação. Há também diferentes acepções desse termo, que envolvem desde a segurança física dos participantes, até as que envolvem um ambiente que favorece a desinibição de ideias.

Ao longo da minha pesquisa, deparei-me com ideias do autor estadunidense Daniel Coyle, um especialista em desenvolvimento de culturas de grupos. Em uma de suas obras, ele dedica atenção especial ao tema da segurança entre membros de um grupo, explicando o que é e como se desenvolve. À luz das contribuições de Coyle ao tema deste tópico, que serão apresentadas de forma condensada a seguir, pretendo avaliar em que medida as propostas de Johnstone sobre esse importante aspecto pedagógico — ainda que dispersas e nem sempre evidentes em seu corpo de ensinamentos — correspondem às de um especialista que analisou esse assunto em profundidade.

Primeiramente, é fundamental esclarecer que as contribuições de Coyle (2019) para a segurança dos membros de um grupo dizem respeito, principalmente, à segurança psicológica compartilhada por eles, uma condição indispensável para realizarem seus objetivos. O autor analisa, em sua obra, diversos casos de grupos com propósitos diversos, entre os quais se destacam: a *Pixar Animation Studios*; divisões do exército alemão e inglês na Primeira Guerra Mundial, por ocasião da Trégua de Natal²⁵; o time de basquete norte-americano San Antonio Spurs; e a companhia de improvisação estadunidense *Upright Citizens Brigade (UCB)*, tema de minha dissertação de mestrado.

De forma alinhada ao tema desta tese, Coyle (2019, p.74, tradução nossa) faz a seguinte consideração sobre como desenvolver a sensação de segurança entre participantes de

²⁵ Armistício informal realizado pelos exércitos alemão e britânico no natal de 1914.

um grupo:

Construir segurança não é o tipo de habilidade que você pode aprender de uma forma robótica, e com facilidade. É uma habilidade fluida e de improvisação — como aprender a passar uma bola de futebol para um companheiro de equipe durante um jogo. Exige que você reconheça padrões, reaja rapidamente e forneça o sinal certo na hora certa. E como qualquer habilidade, ela vem acompanhada de uma curva de aprendizado.²⁶

Nos grupos que serviram como modelos, tendo por critérios seus grandes êxitos em suas respectivas áreas, bem como o mérito e o reconhecimento de se sustentarem e se desenvolverem enquanto coletivos, Coyle (2019) constatou o seguinte fato: pessoas que compõem esses grupos tendem a descrever as relações entre os integrantes como as de uma família, e não apenas como meras amizades ou coleguismo profissional. Esse tipo de relação traz, no relato de Nate Dern, um membro do *UCB*, uma dinâmica particular: “É uma forte excitação saber que você pode correr um risco enorme e que essas pessoas [companheiros de cena] estarão lá para apoiá-lo, não importa o que aconteça. Nós somos viciados nesse sentimento.”²⁷ (Coyle, 2019, p.7, tradução nossa).

Quando o autor visitou tais grupos, observou um padrão distinto de comportamentos entre os membros, que estava presente principalmente em momentos de interações sociais capilarizadas nas atividades nas quais se envolviam. Destacam-se: a proximidade física das pessoas, muitas vezes a partir de círculos; o contato visual abundante entre os integrantes; os toques físicos, como apertos de mão e abraços; as trocas curtas e enérgicas, sem falas longas por parte dos participantes; os altos níveis de integração entre as partes, onde todos falam com todos, independente das posições hierárquicas estabelecidas; as poucas interrupções feitas às falas de alguém; as muitas perguntas realizadas; a capacidade ativa e intensa de escuta dos presentes; o humor e o riso presentes nessas interações; as pequenas e atenciosas cortesias feitas, como demonstrações de gratidão; os espelhamentos comportamentais muitas vezes inconscientes realizados pelas pessoas; e o tom de voz empregado pelos membros. É importante realçar que muitas vezes essas condutas ocorriam de maneira sutil, e em intervalos de tempo pequenos.

Esses comportamentos são denominados pelo autor sinais de pertencimento (*belonging cues*) e, juntos, ajudam a desenvolver relações de segurança entre os membros dos grupos. Compreendendo-os como uma forma de linguagem, Coyle (2019) afirma que esses sinais

²⁶ Building safety isn't the kind of skill you can learn in a robotic, paint-by-numbers sort of way. It's a fluid, improvisational skill — sort of like learning to pass a soccer ball to a teammate during a game. It requires you to recognize patterns, react quickly, and deliver the right signal at the right time. And like any skill, it comes with a learning curve.

²⁷ It's a rush, knowing that you can take a huge risk and these people will be there to support you no matter what. We are addicted to that feeling.

“pulsam” de maneira estável nas interações de grupos, não podendo ser reduzidos a momentos isolados.

Três qualidades básicas dos sinais de pertencimento são elencadas pelo autor: o investimento nas trocas que acontecem entre pessoas; o tratamento que faz elas se sentirem únicas e valorizadas; e a indicação de que a relação continuará.

Além disso, eles têm a função de fornecer respostas às seguintes perguntas fundamentais de cunho evolutivo: estamos seguros aqui? Qual é o nosso futuro com essas pessoas? Há perigo à espreita? De acordo com o autor, os sinais de pertencimento sinalizam aos nossos cérebros vigilantes que podem deixar de se preocupar com possíveis perigos e passar a operar em um modo voltado à criação de conexões — ou seja, em uma condição de segurança psicológica.

Por centenas de milhares de anos, nossos ancestrais precisaram desenvolver modos de estabelecer coesão entre eles, pois o nível de dependência alheia era forte e envolvia uma questão de vida ou morte. Apenas sobreviver era uma tarefa árdua. Nesse contexto, os sinais, uma forma de comunicação mais simples, foram desenvolvidos antes de qualquer forma de linguagem. E, devido ao seu uso extenso e intenso ao longo da história evolutiva humana, nosso cérebro inconsciente — de acordo com Coyle (2019) — se tornou incrivelmente sintonizado a certos tipos de comportamentos, como os mencionados anteriormente.

Segundo os pesquisadores estadunidenses Amy Edmondson e Alex Pentland, citados na obra de Coyle (2019), é fundamental reconhecer a obsessão de nossos cérebros inconscientes com a segurança psicológica a fim de estabelecê-la em um grupo. A partir desta constatação, compreende-se que uma mera alusão de pertencimento não é suficiente. Tampouco o são sinais intermitentes. A evolução nos moldou para precisarmos de muitos sinais transmitidos de forma iterativa. Sobre isso, o autor discorre:

Esta ideia — de que o pertencimento precisa ser continuamente renovado e reforçado — vale a pena nos atermos por um momento. Se nossos cérebros processassem a segurança de forma lógica, não precisaríamos desses lembretes constantes. Mas os nossos cérebros não surgiram de milhões de anos de seleção natural porque processam a segurança de forma lógica. Eles surgiram porque estão obsessivamente à procura do perigo.²⁸ (Coyle, 2019, p.24, tradução nossa).

Pentland, além de mencionar aspectos já considerados por Coyle (2019), acrescenta outros dois fatores que influenciam a performance de grupos: a permissão conferida e a disposição de membros para realizar conversas paralelas ou secundárias dentro de grupos,

²⁸ This idea — that belonging needs to be continually refreshed and reinforced — is worth dwelling on for a moment. If our brains processed safety logically, we would not need this steady reminding. But our brains did not emerge from millions of years of natural selection because they process safety logically. They emerged because they are obsessively on the lookout for danger.

bem como a dissociação periódica dos integrantes para explorarem questões fora da associação, para depois se reunirem novamente a fim de compartilharem informações.

Outra característica importante dos grupos estudados por Coyle (2019) relacionada ao tema da segurança é a disposição de seus membros para se envolverem em momentos de franqueza e de serem receptivos a verdades desconfortáveis em situações nas quais há um contraste entre a conjuntura atual do grupo e a situação almejada. Especialmente nesses momentos os integrantes são lembrados de que há padrões a serem mantidos ou alcançados e a busca por fazê-los jus confere coesão ao grupo.

Essa disposição traz uma oportunidade ímpar aos líderes desses grupos: o reconhecimento de fraquezas ou fracassos por parte da liderança, somados à sua receptividade ao retorno²⁹ dos integrantes do grupo podem ser momentos de limiar em relação ao desenvolvimento do senso de segurança entre as partes, uma vez que a referência de liderança transmite a mensagem de que erros não só são admitidos, como as contribuições de todos são bem-vindas no processo de resolvê-los.

Em uma linha de raciocínio semelhante, quando as pessoas em posições de liderança assumem tarefas que, em princípio, não condizem com o seu status hierárquico no grupo, isso ajuda a sinalizar que todos estão juntos no mesmo barco, reforçando os laços de solidariedade entre as partes. Um exemplo citado por Coyle (2019) é o hábito do lendário treinador de basquete, John Wooden, da Universidade da Califórnia, Los Angeles (*UCLA*), vencedor de dez competições nacionais, de limpar o vestiário dos jogadores.

Apesar das habilidades e atributos individuais serem importantes subsídios aos grupos que se reúnem com um propósito definido, Coyle (2019) afirma que a performance deles depende, em maior parte, da mensagem abrangente de que os membros estão seguros e conectados. O autor apresenta diversos exemplos em sua obra. Porém, entre eles, destaca-se uma competição com viés experimental, conduzida pelo designer e engenheiro Peter Skillman, na qual grupos de quatro pessoas eram desafiados a montar a maior estrutura possível a partir de vinte pedaços de spaghetti não-cozido, uma fita transparente, uma corda e um marshmallow. Alguns times eram compostos por estudantes de administração. Outros por crianças de jardim de infância. Nas dezenas de vezes em que essa competição foi replicada, as crianças construíram estruturas significativamente mais altas do que os estudantes de administração. Esse fenômeno inusitado ocorreu não porque as crianças eram mais inteligentes, mas porque elas trabalharam de forma mais inteligente, compartilhando sinais de

²⁹ Neste caso e em outros que aparecerão ao longo do texto, a palavra “retorno” é empregada no sentido de *feedback*.

pertencimento e realizando a tarefa de forma coesa.

Os grupos estudados por Coyle (2019) também têm o hábito de conferir atenção especial ao que ele denomina de momentos limiares (*threshold moments*). Trata-se de momentos-chave na trajetória de indivíduos em grupos, como os momentos de ingresso nesses grupos. Essas situações são cruciais porque dizem respeito às primeiras impressões dos novatos, que envolvem, entre outras preocupações, a de se o ambiente em que estão entrando é seguro ou não. Portanto, é fundamental propiciar acolhimento em um momento de transição que envolve tensões diversas, muitas delas relacionadas com a questão do presente tópico.

Sobre a maneira como retornos são dados às pessoas nesses grupos, Coyle (2019, p.87-88, tradução nossa) descreve uma atitude que vai na contramão da técnica sanduíche, popularmente utilizada:

Em muitas organizações, os líderes tendem a fornecer *feedback* usando o método sanduíche tradicional: você fala sobre algo positivo, depois aborda uma área que precisa ser melhorada e, em seguida, termina com um *feedback* positivo. Isto faz sentido na teoria, mas na prática muitas vezes leva à confusão, pois as pessoas tendem a concentrar-se inteiramente no positivo ou no negativo.

Nas culturas que visitei, não vi muitos *feedbacks* sanduíches. Em vez disso, vi-as separar os dois em processos diferentes. Elas lidaram com os aspectos negativos por meio do diálogo, primeiro perguntando se uma pessoa deseja *feedback* e, em seguida, tendo uma conversa de mão-dupla focada no aprendizado sobre o crescimento necessário. Eles lidaram com os aspectos positivos por meio de explosões ultraclaras de reconhecimento e elogios. Os líderes com quem passei algum tempo compartilhavam a capacidade de irradiar alegria quando identificavam comportamentos que valiam a pena elogiar. Esses momentos de felicidade calorosa e autêntica funcionaram como norte magnético, criando clareza, aumentando o pertencimento e orientando ações futuras.³⁰

Por fim, o autor, de modo sintonizado com a prática de improvisação, elenca a diversão entre os integrantes também como um ponto importante, pois o riso, segundo ele, é o sinal mais fundamental de segurança e conexão.

Coyle (2019) destaca que a sua estadia nesses grupos foi, de modo semelhante à descrição de Dern, quase fisicamente viciante. Nessas ocasiões, ele buscou estender seu tempo com eles, ficando um ou dois dias a mais. Além disso, fantasiou a troca de profissão mais de uma vez, a fim de concorrer a um trabalho com os grupos. Havia uma atração forte por eles, que despertou no autor o desejo de se conectar ainda mais. Descrevendo mais a sua

³⁰ In many organizations, leaders tend to deliver feedback using the traditional sandwich method: You talk about a positive, then address an area that needs improvement, then finish with a positive. This makes sense in theory, but in practice it often leads to confusion, as people tend to focus either entirely on the positive or entirely on the negative.

In the cultures I visited, I didn't see many feedback sandwiches. Instead, I saw them separate the two into different processes. They handled negatives through dialogue, first by asking if a person wants feedback, then having a learning focused two-way conversation about the needed growth. They handled positives through ultraclear bursts of recognition and praise. The leaders I spent time with shared a capacity for radiating delight when they spotted behavior worth praising. These moments of warm, authentic happiness functioned as magnetic north, creating clarity, boosting belonging, and orienting future action.

experiência, ele relata:

O termo que usamos para descrever esse tipo de interação é *química*. Quando você encontra um grupo com boa química, você reconhece isso instantaneamente. **É uma sensação paradoxal e poderosa, uma combinação de excitação e profundo conforto [...]**.³¹ (Coyle 2019, p.8, grifo meu, tradução nossa).

Tendo apresentado as ideias e reflexões de Coyle (2019) sobre a segurança em culturas de grupo pertinentes ao presente tópico, passo agora a examinar em que medida elas se manifestam na prática pedagógica de Johnstone.

Na primeira parte deste tópico, foi apresentada a proposta do autor de estabelecer um ambiente em suas aulas no qual seus estudantes não se sintam punidos nem responsabilizados pelo conteúdo de suas imaginações, de modo a associarem ideias livremente em atividades que envolvam esse processo. Sendo o professor, e, portanto, a figura de liderança nessas atividades, Johnstone está conferindo permissão para os estudantes errarem no sentido de se desviarem do que é convencionalmente esperado a partir de certos costumes e normas sociais.

Em um exercício que serviu de exemplo, no qual dois improvisadores contam duas partes de uma história, ou um único narra os dois momentos, também se verifica a proximidade física dos improvisadores; as trocas curtas e significativas entre eles por meio da duração breve de cada parte das histórias contadas; a ausência de interrupções enquanto elas são narradas; o estímulo à escuta; e um certo grau de espelhamento comportamental, no qual os dois improvisadores assumem a posição de narrador, alternando-se entre aquele que começa a história, e o que a finaliza.

A segunda situação apresentada — um exercício no qual uma dupla de improvisadores atribui ações um ao outro alternadamente após suas falas — traz uma orientação pedagógica proposta por Johnstone (1999) que, por um lado, contesta um sinal de pertencimento identificado por Coyle (2019): os improvisadores são orientados a manter uma distância física entre si. O professor de improvisação não indica um valor exato, e essa precisão tampouco parece necessária. Nessa situação específica, o distanciamento, segundo ele, é um fator que torna os improvisadores mais receptivos às instruções uns dos outros. Ainda assim, não se trata de um distanciamento tão significativo, pois os improvisadores precisam ser capazes de se escutar. Portanto, a proximidade física ainda está presente, ainda que seja de forma relativa. Também neste exercício destacam-se o estímulo ao contato visual entre os improvisadores; as trocas curtas e enérgicas entre os improvisadores; uma dinâmica que favorece a expressão dos improvisadores sem interrupções; o estímulo à escuta; e um certo de tipo de espelhamento

³¹ The term we use to describe this kind of interaction is *chemistry*. When you encounter a group with good chemistry, you know it instantly. It's a paradoxical, powerful sensation, a combination of excitement and deep comfort (...).

comportamental.

No caso do *fast food* Stanislávski, marcado, em uma de suas versões, pelo compartilhamento de objetivos dos improvisadores, também se verifica o fomento à manifestação de sinais de pertencimento identificados nas situações anteriores, como a proximidade física, o contato visual, a escuta, o espelhamento e eventuais contatos físicos.

Quando Johnstone (1989) procura tranquilizar seus estudantes acerca dos conteúdos perturbadores que por vezes se manifestam em suas consciências, ele fortalece a sua posição como líder se inspirando na figura dos gurus, que conseguem manter a equanimidade mesmo tendo se aventurado nos recônditos mais sombrios de suas próprias mentes. Nesse momento em especial, o autor estabelece um canal franco de diálogo com os seus estudantes sobre um assunto pouco abordado em interações sociais cotidianas, e, além disso, procura reconfortá-los compartilhando a sua própria loucura como algo inerente a todos os seres humanos. Desse modo, ele pontualmente se vulnerabiliza diante deles, sendo essa uma atitude que Coyle (2019) reconhece como contribuidora à sensação de segurança em um grupo. E, por mais que seja difícil prever com precisão como as pessoas vão reagir a uma determinada situação, é importante reconhecer o potencial limiar desse momento específico, pois o exemplo que vem diretamente de uma figura de autoridade reconhecida e respeitada sobre um assunto delicado que suscita tensões pode ter um efeito significativo na postura dos discentes em relação à espontaneidade, um aspecto fundamental da pedagogia da improvisação, estabelecendo um “antes” e um “depois” dessa conversa.

O jogo dos insultos também gera uma troca abundante de sinais de pertencimento já mencionados. Por mais que os jogos e exercícios de improvisação de Johnstone sejam lúdicos e facilmente suscitem situações cômicas, esse, em particular, gera uma profusão de risadas por incentivar comportamentos obscenos, bem como reações a eles. E a diversão entre integrantes de um grupo, como foi realçado, é tido por Coyle (2019) como um elemento importante ao desenvolvimento da segurança entre os seus membros.

Ao tratar de certas dificuldades dos seus estudantes como se eles fossem uma terceira pessoa quando estão fazendo cenas, Johnstone (1989) novamente lança mão de um certo tipo de distanciamento, neste caso, psicológico. A despeito do autor não fornecer detalhes sobre essa proposta, é seguro supor que ela se pauta também em um diálogo franco, acompanhado de sinais de pertencimento, entre eles, a proximidade física, o contato visual, eventuais toques físicos, escuta, etc.

Já quando elogia os estudantes quando superam uma dificuldade pessoal durante os jogos e exercícios, trata-se principalmente de um exemplo de retorno concentrado. Nessas

situações, Johnstone (1989) está se concentrando na parte positiva da performance de um improvisador, transmitindo o tipo de mensagem clara que Coyle (2019) valoriza quando se avalia o desempenho de uma pessoa.

Em seu trabalho com máscaras inteiras, Johnstone (1989) acredita estar, por um lado, promovendo a sensação de segurança em seus estudantes porque eles sabem exatamente que tipos de expressões foram talhadas nas máscaras. Nesse caso, a segurança propiciada aos improvisadores é peculiar, pois envolve um certo controle sobre o que se expressa por meio do uso da máscara. Não identifico nada semelhante no âmbito das ideias de Coyle (2019). Ao mesmo tempo, essa afirmação do professor de improvisação é questionável à medida em que as máscaras inteiras, por mais que tenham uma expressão material estática, podem transmitir diferentes estados a partir das propostas físicas de seus usuários. Em uma oficina de improvisação da qual participei como aluno — promovida pela Cia. Baby Pedra e o Alicate, em 2017, na cidade do Rio de Janeiro — ficou evidente, durante cenas com máscaras desse tipo, que não apenas pequenas mudanças na inclinação da cabeça dos usuários eram capazes de exprimir sentimentos e emoções distintas, como também que uma mesma máscara podia, por vezes, parecer “mudar” de expressão ao longo da cena, tamanha era sua ambiguidade. Isso sem contar as reações ocasionalmente surpreendentes por parte dos que assistiam as cenas, contribuindo para uma experiência não tão segura em termos daquilo que se acredita estar expressando.

Por outro lado, Johnstone (1989), mais uma vez, tensiona a compreensão de Coyle (2019) sobre o senso de segurança advir da proximidade dos membros de um grupo. Ao afirmar que alguns estudantes se sentem seguros por terem seus rostos cobertos com máscaras, isso se dá pelo menor grau de exposição de suas pessoas, o que envolve um distanciamento psicológico.

E a fim de explorar os estados regressivos promovidos pelo trabalho com máscaras, Johnstone (1989) ressalta a importância de se estabelecer uma relação de status alto com estudantes, assumindo um papel de liderança que transmite confiança e segurança a eles. Firmar esse tipo de relação depende de uma série de elementos elencados por Coyle (2019), como o contato visual direto, um tom de voz tranquilo e resoluto, a receptividade em ouvir os estudantes, ocasionais toques físicos que contribuam para transmitir segurança, a disposição para assumir responsabilidades frente aos possíveis fracassos dos estudantes, etc.

Nos Jogos de Chapéu, mesmo que Johnstone (1999) expresse preocupação com a segurança física dos participantes ao realizá-los com chapéus de abas longas e ao instituir que só é possível vencer neles com tiradas limpas do chapéu alheio, isso atenua o medo dos

participantes, uma questão intrinsecamente psicológica. Nesse caso, há também um tipo de distanciamento decorrente do respeito a certas condições em uma situação de proximidade promovida pelos jogos, o que fomenta a segurança entre improvisadores.

O professor de improvisação, ao considerar que o docente que deseja trabalhar a espontaneidade com os seus estudantes deve ser espontâneo, servindo como modelo, está apostando em uma abordagem pedagógica baseada também em um tipo de espelhamento, no qual, através de seu comportamento, procura suscitar uma certa disposição nos alunos.

Amado (2016), ao frisar que o erro deve ser tratado como parte natural do aprendizado e reconhecendo-o como capaz de trazer consequências benéficas, está ecoando ideias de Johnstone (1989, 1999) que ajudam a atenuar tensões que surgem quando jogos e exercícios de improvisação são realizados. Quando o docente tem essa postura, ele está assumindo uma atitude franca em relação aos erros, e questionando a fraqueza convencionalmente associada a eles, ressignificando-os.

Muniz (2015), por sua vez, ao incentivar a instituição de um ambiente solidário em aulas de improvisação, também está reforçando propostas pedagógicas de Johnstone (1989, 1999) que promovem a cooperação, a generosidade, a escuta, a participação de todas as partes envolvidas e outras qualidades que fazem parte do que Coyle (2019) reconhece como fatores contribuidores ao sentimento de segurança entre os integrantes de um grupo.

Tendo em vista o exame que foi realizado, é claro que a proposta pedagógica de Johnstone (1989, 1999) é enormemente permeada por sinais de pertencimento e condutas identificadas por Coyle (2019) que, em conjunto, contribuem para estabelecer um ambiente de segurança entre os envolvidos. E isso não ocorre apenas nos momentos em que o professor de improvisação aborda diretamente o tema da segurança em suas obras, tendo em vista que seus jogos, exercícios, cenas e espetáculos costumam estimular mais de um elemento promotor de segurança, como a escuta, o contato visual, a integração entre as partes, a valorização da ludicidade, o incentivo ao comportamento generoso entre os improvisadores, etc.

A importância de articular essas contribuições de Coyle (2019) ao Sistema Impro reside em compreender melhor o processo de instauração de um ambiente de segurança que ao mesmo tempo viabiliza e se confunde com a prática pedagógica da improvisação. Como foi indicado anteriormente, as considerações de Johnstone sobre o tema da segurança em suas aulas estão diluídas em suas obras, o que indica que o autor o reconhece como uma questão pedagógica. No entanto, ele não apresenta uma compreensão tão clara, organizada, aprofundada e privilegiada sobre essa temática quanto Coyle. Pode-se argumentar que em suas décadas de prática docente, Johnstone desenvolveu uma compreensão mais intuitiva

sobre o que é e como estabelecer esse ambiente em suas aulas. Certamente isso ocorreu. O problema é que a transmissão desse conhecimento é mais difícil, sendo feita nas entrelinhas ou abordada intermitentemente em situações pedagógicas.

Após a leitura da obra de Coyle (2019), ficou mais claro para mim, enquanto docente de improvisação, em quais momentos minhas turmas fortalecem a integração entre seus membros. Também compreendi melhor que tipos de jogos e exercícios são mais proveitosos nas fases iniciais de constituição de turma, entendidas como momentos críticos para o desenvolvimento da sensação de segurança entre os participantes.

Passei a reconhecer com mais nitidez situações que desgastam as relações entre os integrantes e a refletir sobre qual postura adotar diante de diferentes tipos de atrito. Aprendi a observar com mais atenção o estado atual de uma turma — e de seus membros — a partir dos tipos de trocas que acontecem entre eles.

Tornei-me mais atento à necessidade de adaptar o roteiro de uma aula conforme o estado coletivo da turma, e a questionar se algum dos meus comportamentos pode estar auxiliando ou prejudicando o desenvolvimento do grupo enquanto coletivo. Entre outras contribuições, esses foram alguns dos principais aprendizados provocados pela leitura.

Portanto, o contato com as ideias apresentadas por Coyle (2019) oferece ao professor de improvisação uma forma de compreender de maneira mais organizada, clara, pormenorizada e consciente os processos relacionados à formação de grupos — especialmente no que diz respeito à segurança psicológica entre seus integrantes, um componente imprescindível às práticas docentes de improvisação.

3.3 Tópico 3

Por vezes, Johnstone não demonstra uma atitude reflexiva a respeito de sua própria conduta como professor, atribuindo a causa de certos comportamentos inibitórios de seus estudantes a experiências anteriores, sem lhe ocorrer que ele próprio pode estar suscitando-os de alguma forma. Por isso, proponho analisar o seguinte trecho:

[Johnstone] ‘Diga uma palavra’, digo a outra pessoa.
 ‘Er... er... repolho’, diz ele parecendo alarmado.
 [Johnstone] ‘Essa não é a palavra que você pensou primeiro.’
 ‘O que?’
 [Johnstone] ‘Eu vi seus lábios se moverem. Eles formaram um ‘0’.
 ‘Laranja.’
 [Johnstone] ‘O que há de errado com a palavra laranja?’
 ‘Repolho parecia mais comum.’
 Este aluno quer parecer sem imaginação. Que tipo de experiências incapacitantes ele

deve ter passado antes de vir até mim?³² (Johnstone, 1989, p.89, tradução nossa).

Essa interação entre Johnstone e um estudante ocorreu no contexto dele testar sua teoria sobre como ser óbvio é uma atitude que deveria ser adotada a fim de tornar seus alunos mais espontâneos. Logo antes dela acontecer, o professor teve uma breve interação com outro discente, na mesma dinâmica de dizer as primeiras palavras que lhe ocorriam a partir de estímulos, na qual Johnstone descartou a necessidade de originalidade, algo que, justamente, o aluno do trecho citado está tentando não ser.

Ao focar seus questionamentos principalmente na formação educacional e nas convenções sociais de seu tempo, Johnstone acabou desconsiderando, nesse momento, a própria influência que exercia como professor — e, portanto, como figura de autoridade — sobre seus alunos, algo que também poderia inibi-los.

A problemática que esta crítica levanta envolve a questão da sugestão — um fenômeno psicológico amplamente reconhecido, não apenas em círculos científicos, como também no senso comum — e outro, menos conhecido e originário da psicanálise: a transferência.

O psicanalista Fernando Aguiar (2016, p.117) faz a seguinte exposição sobre o conceito de sugestão:

Dicionarizado na língua francesa em 1900, graças talvez a J.M. Charcot e H. Bernheim, o termo *suggestibilité* (como sugestionabilidade, em português) exprime a aptidão à sugestão, isto é, a tendência a se deixar facilmente influenciar. *Suggestion*, termo bem mais antigo na língua francesa – data do século XII, conforme ainda *Le Petit Robert* (1989) –, deriva do latim *suggestio* e, na Psicologia, nomeia uma crença, uma ideia, um desejo originário em outra consciência, sem que tal influência seja reconhecida pelo sugestionado. Por fim, *suggestif* (sugestivo), que designa o poder de sugerir ideias, imagens, sentimentos, e procede do inglês *suggestive*, *to suggest*, chega ao vocabulário francês em 1857.

Em outro momento, no mesmo artigo, o autor apresenta a premissa do médico francês, Hippolyte Bernheim, de que todos os homens estão sujeitos à sugestão e, como Freud, a partir de suas elaborações em acordo com um colaborador, Sandor Ferenczi, num determinado momento de sua pesquisa, atribuiu-lhe o sentido de “a influência exercida sobre um ser humano por meio dos fenômenos de transferência que nele são possíveis.” (Freud, 1998^a/1912, p.114). Complementando esse último trecho, em uma obra posterior o próprio

³² ‘Say a word’, I say to someone else.

‘Er ... er ... cabbage,’ he says looking alarmed.

‘That’s not the word you first thought of.’

‘What?’

‘I saw your lips move. They formed an “O” shape.’

‘Orange.’

‘What’s wrong with the word orange?’

‘Cabbage seemed more ordinary.’

This student wants to appear unimaginative. What sort of crippling experiences must he have gone through before he came to me?

Freud afirma (2000/1915-1917, p.468): “[...] não é o doente que se sugestiona como bem entende, mas somos nós que guiamos sua sugestão, ao menos na medida em que é acessível à sua influência”. Assim, evidencia Aguiar (2016, p.119) “[...] no limite, o efeito sugestivo provém muito menos do sugestionador que do sugestionado”. Essa relação, naturalmente, estabelece uma assimetria entre as duas partes.

Freud (2006a/1905, p.83 apud Aguiar, 2016, p.127) também reitera a importância do que denominou “credulidade do amor” como fonte de autoridade — à qual, acrescento, investimos nossa confiança. Como exemplos, ele menciona a docilidade dos hipnotizados em relação aos hipnotizadores e, em um âmbito bastante trivial, a dos apaixonados diante dos julgamentos realizados por sua escolha amorosa, em consonância com a tese de Bernheim sobre o caráter abrangente do fenômeno da sugestão.

Com relação à transferência, Aguiar (2016, p.118, grifo meu) tece as seguintes considerações:

Em seu sentido amplo, e conforme a definição sucinta de Marie (2004), a transferência é uma inclinação espontânea, irreduzível e fundante da experiência humana, e que diz respeito a uma alteridade subjetivada à qual nos assujeitamos, antecipadamente, mediante um vínculo imanente e imediato. Na vida cotidiana, tais manifestações (ditas de transferência com a psicanálise) constituem um aspecto importante da influência que exerce o político sobre os eleitores, **o professor sobre os alunos**, o orador sobre os auditores, o médico sobre os pacientes... São, em particular, as mesmas manifestações que em todas as épocas sustentaram e animaram as práticas curativas dos feiticeiros, dos xamãs, dos fazedores de milagres de todas as religiões, dos mesmeristas, dos hipnotizadores e de tantos outros [...].

Jorge (2010) acrescenta que, para Freud, a transferência envolve o deslocamento de um lugar para o outro. Em outras palavras, ela reatualiza vínculos anteriores em relações novas.

Existem dois tipos de transferência: a positiva e a negativa. A transferência positiva se manifesta por meio de sentimentos como amor, idealização e apego, enquanto a negativa envolve emoções como hostilidade e frustração. No contexto clínico, é comum que ambas as formas de transferência coexistam e se direcionem simultaneamente à mesma pessoa — fenômeno que o psiquiatra Eugen Bleuler denominou de ambivalência.

Sendo assim, a transferência é um conceito que ajuda a compreender a sugestão, não sendo esta outra coisa senão a predominante disposição à transferência positiva (Aguiar, 2016) a alguém cuja autoridade reconhecemos e nos assujeitamos.

Feitas essas ponderações sobre a sugestão e a transferência, e reconhecendo que elas extrapolam o contexto da clínica para outras situações, é importante ressaltar que Johnstone (1989) demonstra ter ciência de ambas, tal quando discorre sobre a relação entre hipnose e estados de transe no último capítulo do livro; ao identificar a importância de haver uma figura

de autoridade que propicie um ambiente de segurança e permissão aos estudantes para entrarem em contato com os pensamentos e ações que se manifestam por meio da espontaneidade; e ao reconhecer que poderia ter que lidar com estados de transferência positiva e negativa se adotasse uma postura expositiva em relação aos conteúdos que surgem em cenas improvisadas.

De qualquer modo, quando insistiu nas críticas à educação e as normas sociais de seu tempo no trecho apresentado, Johnstone se desatentou para a possibilidade dele próprio estar sendo um agente normativo em relação ao comportamento de seus estudantes, desconsiderando que faz parte do sistema que critica. Não se trata, neste caso, de uma falha grave, e é comum a todo professor ter se descuidado em relação a isso em algum momento, ou, até mesmo exercer esse estilo de docência sem nenhum tipo de questionamento. No entanto, cabe a quem ocupa essa função — muitas vezes solitária — exercitar uma postura autocrítica e reconhecer-se como um sujeito atravessado e constituído por um modelo educacional inserido em um determinado contexto histórico e cultural.

3.4 Tópico 4

É perceptível como Johnstone (1989), por vezes, se propõe a fazer interpretações psicológicas sobre certas experiências de seus alunos que não apenas podem estar equivocadas, como adquirir um estatuto de verdade para eles por conta da dinâmica de sugestão apontada anteriormente. Além disso, essas interpretações entram em contradição com uma colocação sua sobre não apreender os conteúdos das cenas como se estivessem revelando segredos sobre os estudantes, o que ele próprio reconhece que engendraria situações de transferência positiva e negativa com as quais teria que lidar, e que constituiriam entraves para a sua prática docente. “Revelar segredos” é uma expressão que não precisa ser tomada literalmente para suscitar o problema que Johnstone procura evitar. Quando ele faz interpretações psicológicas sobre comportamentos de seus estudantes está expondo seus processos mentais e, independentemente de estar certo ou não, ele se coloca na posição de sujeito de suposto saber³³ sobre o outro, que é indissociável de uma certa relação transferencial sujeita às manifestações positivas e negativas.

Johnstone (1989) descreve uma situação na qual reproduz a proposta de estudantes dizerem-lhe as primeiras palavras que lhes vêm em mente. A uma estudante ele pede, em sequência, uma palavra, uma cor e um nome para uma pedra. Ela responde, respectivamente,

³³ Termo psicanalítico que diz respeito, justamente, a posição de um sujeito que se apresenta como detentor de um suposto saber sobre o outro.

as palavras “porco”, “vermelho” e “seixo”, mas revela que tinha a intenção original de dizer “ervilha”, “rosa” e “chão”. O autor, então, lhe sugere que ela substituiu “ervilha” (*pea*) por “porco” porque a primeira palavra, em inglês, é homônima de “urinar” (*pee*); e “rosa” por “vermelho”, pois a primeira remete a “carne”. Ela acrescenta ainda que trocou “seixo” por “chão” para evitar formar uma sequência de três palavras que, em inglês, começariam com a letra “p”, temendo parecer pouco original.

Neste exemplo, apesar das interpretações do autor fazerem algum sentido, elas são apenas suposições, e vale colocar a seguinte pergunta: cabe a um professor de teatro fazer interpretações psicológicas sobre o comportamento de seus estudantes? Considerando que o propósito de Johnstone, nesse contexto, era estimular a espontaneidade de seus improvisadores, não seria mais apropriado que ele se limitasse a indicar a presença de alguma inibição, em vez de atribuir um sentido psicológico questionável às ações de seus alunos? Além disso, desconsiderando a exposição que envolve “revelar” o que está por trás de determinados comportamentos e atribuir um saber sobre as dificuldades psicológicas de outrem, por que o autor não permitiu, e nem incentivou, que a própria aluna investigasse sua dificuldade logo de início?

Quando Johnstone se aventura nesse tipo de comentário isso engendra outra analogia com a psicanálise, mais especificamente à noção de “psicanálise selvagem”. Freud (2013/1909-1910) discute a conduta de um suposto psicanalista em relação a uma mulher que afirmava sofrer de angústia. Após consultar esse primeiro médico, a mulher buscou Freud. Segundo seu relato, o médico inicial atribuiu sua angústia a uma “carência sexual” decorrente da separação do marido e lhe apresentou três opções: voltar para o esposo, encontrar um amante ou buscar satisfação por conta própria.

Um entre os diversos aspectos problemáticos dessa situação que Freud identifica, e que interessa a este tópico, é o fato desse psicanalista prontamente comunicar segredos por ele adivinhados, que não apenas arriscam estar equivocados, como demonstram uma falta de tato e discrição que podem acarretar na inimizade do paciente e minar qualquer influência posterior. Por essa razão, e por todos os outros problemas que Freud identifica nesse caso, ele atribuiu a alcunha de “psicanalista selvagem” a esse médico por não estar a par das questões éticas, técnicas e teóricas de um tratamento psicanalítico, e, no entanto, justificar sua prática clínica em conhecimentos atribuídos ao pai da psicanálise.

Novamente, apesar de reconhecer as diferenças de contexto entre Freud e Johnstone — entre a clínica psicanalítica e o teatro — e os distintos propósitos de cada um, é pertinente aproximar o psicanalista silvestre criticado por Freud e Johnstone no momento em que este se

propôs a interpretar as inibições de sua aluna. Ambos procederam sem um embasamento firme para suas afirmações, incorreram em falta de tato diante de situações delicadas que envolvem a exposição de pessoas e, por isso, sujeitaram-se à possibilidade de atrair para si a hostilidade alheia, dificultando trabalhos posteriores.

3.5 Tópico 5

O criador do Sistema Impro incentiva a aceitação das próprias ideias bem como as dos outros por parte dos improvisadores. Essa ideia, tal como foi exposto anteriormente, é fundamental para a vivência da espontaneidade. Isto fica bem expresso em trechos como o que se segue: “Bons improvisadores parecem telepáticos; tudo parece preestabelecido. Isso ocorre porque eles aceitam todas as ofertas feitas — o que é algo que nenhuma pessoa ‘normal’ faria.”³⁴ (Johnstone, 1989, p.99, tradução nossa).

Em outra situação, envolvendo um exercício no qual os improvisadores dão presentes uns aos outros, Johnstone os orienta, como cerne da prática, a aceitarem enfaticamente as propostas realizadas a eles em cena, como se tudo lhes causasse deleite.

No contexto de trabalhar o conceito de status, propondo aos improvisadores que troquem insultos de forma lúdica, o autor defende a tese de que ao aceitarmos ser insultados experimentamos uma “grande euforia”³⁵ acompanhada do afrouxamento de posturas defensivas que comumente adotamos diante dessa situação.

Esses são apenas alguns exemplos de como esse princípio fundamental se manifesta na pedagogia de Johnstone, e sua presença não permeia apenas a questão pontual da espontaneidade, mas também outros aspectos de seus ensinamentos, como as habilidades narrativas e o conceito de status.

Improvizando com base nesse princípio e tendo assistido a várias apresentações de teatro de improvisação, torna-se evidente o seu valor e eficácia na criação de cenas, especialmente para iniciantes. Não por acaso, devido à grande quantidade de escolas e ao conhecimento desenvolvido nesse estilo teatral, ele provavelmente ocupa um lugar universal nas práticas pedagógicas de improvisação.

Identificando e reconhecendo a aceitação como um axioma da improvisação, Galván (2018, p.18) escreveu:

Vejamos. Os axiomas aqui citados, são imbatíveis para inspirar confiança nas primeiras etapas da formação, pois contagiam de otimismo, despertam o

³⁴ Good improvisers seem telepathic; everything looks prearranged. This is because they accept all offers made — which is something no ‘normal’ person would do.

³⁵ Great elation.

imaginário, desbloqueiam, convidam a regressar uma renovada infância e a essa séria ocupação que é jogar.

Logo, por ser tão valioso à criação de cenas improvisadas, questionamentos endereçados à aceitação apenas recentemente têm sido devidamente considerados e elaborados.

O próprio Galván (2018) faz um alerta à maneira como o assimilamos, indicando que justamente por servir como espinha dorsal à criação de cenas improvisadas ele adquiriu um teor dogmático, sendo frequentemente transmitido e reproduzido por meio de “frases contundentes”, e se tornando uma “bandeira que transportamos” de maneira acrítica, transformando os improvisadores em “improvisadores de Pavlov³⁶”, condicionados à sua reprodução a nível discursivo e de reprodução de cenas. Assimilado dessa forma, ele se torna mais um automatismo do que um catalisador da criatividade.

O improvisador argentino pondera que, caso essa postura se mantenha, não apenas em relação a esse princípio, mas com outros aspectos pedagógicos do teatro de improvisação, este não será nada além de “[...] entretenimento teatral amador ou, no melhor dos casos, um passatempo de atrizes e actores.” (Galván, 2018, p.17). Por isso, ele dá as boas-vindas ao que chama de “heresias que agitam as águas do pensamento”.

Desenvolvendo esse problema, Galván (2018) também aborda o tipo de relação que pode se desenvolver entre os improvisadores e o público a partir da apreensão não questionada ao princípio de aceitação: as sugestões da plateia, que recorrentemente servem como inspirações para espetáculos de teatro de improvisação deixam de ser sugestões e se transformam em ordens. Qualquer pessoa com experiência nesse estilo de teatro consegue reconhecer as propostas muitas vezes intencionalmente constrangedoras feitas pelos espectadores. O objetivo dessas sugestões não é inspirar os improvisadores, mas atender a desejos por cenas gratuitamente obscenas, escatológicas, cruéis ou impossíveis.

Johnstone (1989) nos dá um exemplo emblemático desse tipo de situação, no qual lembra que desistiu de pedir sugestões de locais ao público londrino, porque alguém sempre sugeria o banheiro público da Praça Leicester. Em *Impro for Storytellers*, escrito vinte anos depois, o autor adota uma postura que resguarda os improvisadores desse tipo de situação, orientando-os a aceitarem apenas as sugestões que os inspirarem. Portanto, mesmo que se reconheça a maior disseminação e conscientização em tempos atuais a respeito da importância de se adotar uma postura crítica quanto ao princípio de aceitação em sua relação com a plateia, o próprio Johnstone já tinha ciência desse problema e buscou respostas para endereçá-

³⁶ Fisiologista russo cujos experimentos envolvendo o condicionamento do comportamento de cães o tornou mundialmente famoso.

lo.

Galván (2018) também faz uma advertência sobre como a incorporação exacerbada da aceitação estimula um único tipo de dramaturgia, marcada pelo excesso de propostas por parte dos improvisadores. Novamente, indo além do âmbito estrito dos espetáculos de improvisação de Johnstone — geralmente embasados na aceitação, por influência de seus ensinamentos ou de outras tradições —, observa-se uma categorização das cenas e espetáculos de improvisação segundo o que se denomina forma curta (*short form*). A esse modelo, o alerta de Galván se mostra particularmente pertinente. De acordo com Besser, Roberts e Walsh (2013, p.7, tradução nossa):

A Forma Curta de improvisação gira em torno da performance de ‘jogos’ curtos com condições determinadas. Improvisadores entram em cada apresentação conhecendo as regras definidas para cada um desses ‘jogos’. Por exemplo, no ‘jogo das emoções’, dois ou mais improvisadores farão uma cena. Durante o curso da cena, um terceiro improvisador gritará emoções. À medida que cada nova emoção é gritada, os improvisadores da cena terão que mudar seu comportamento e diálogo para refletir a emoção sugerida. O humor neste ‘jogo’ é derivado de suas condições determinadas.³⁷

Por envolver jogos e/ou cenas de curta duração, isto é, de alguns poucos minutos, os improvisadores estão sujeitos a um imperativo de velocidade que os incita a fazer propostas em cena em intervalos de tempo muito curtos. Por isso, é comum em grupos de improvisação haver um integrante que conduza excessivamente as cenas legitimado pelo princípio de aceitação. Se o espetáculo for de natureza competitiva, isto pode se tornar ainda mais acentuado.

Como a forma curta em sua expressão de espetáculo constituída por jogos é a mais conhecida e a que mais faz sucesso em termos comerciais, é difícil ir na contramão desse paradigma que torna os improvisadores “hiper-propositivos” nas palavras de Galván (2018). Assim, confere-se ao teatro de improvisação uma imagem excessivamente centrada nos espetáculos de jogos — imagem essa que não faz jus à sua riqueza de possibilidades, ironicamente tornando-o previsível e acomodado.

O princípio da aceitação, em sua assimilação dogmática e impositiva, também traz problemas por constranger os improvisadores a situações de cena com as quais eles podem não se sentir confortáveis. Proença apresenta o relato de uma improvisadora polonesa, um entre diversos sobre situações de irresponsabilidade e opressão de uma edição da revista

³⁷ Short form Improvisation revolves around the performance of short ‘games’ with predetermined gimmicks. Performers go into each performance knowing the set rules of each of these ‘games’. For example, in the ‘emotion game’, two or more improvisers will perform a scene. During the course of the scene, a third improviser will shout out emotions. As each new emotion is shouted, the improvisers in the scene will have to change their behavior and dialogue to reflect the suggested emotion. The humor in this ‘game’ is derived from its predetermined gimmicks.

Status³⁸, que, durante a sua participação em um grupo de improvisação era a única mulher e, por muito tempo, não teve consciência da reprodução de certos padrões em cenas e nos ensaios:

Comecei a notar que eu era tratada de forma muito condescendente em meu grupo. Que ninguém me escutava quando tentava explicar algo ou mostrar um novo exercício. Que só fui elogiada por minha aparência, nada mais. Que eu era instruída a não fazer caretas e a usar vestidos ou saias. Quando eu era mais jovem, nem percebi como isso era prejudicial à saúde. Mas então percebi que também fui abusada sexualmente. O palco e o princípio do ‘sim, e’ foram usados em muitos casos como desculpa para me colocar nos papéis de mãe, esposa, amante sexy, stripper, prostituta, secretária estúpida e empregada doméstica. Também era uma desculpa para toques desnecessários e impróprios. Mais tarde, isso começou a acontecer não só no palco, mas também durante os ensaios. Meu sinal de alarme foi ignorado. Quando eu apontei que até mesmo o público estava percebendo o problema, e [que] eles não deveriam me colocar nessa posição, responderam que era meu trabalho estar encarregada da cena não virar machista. Eles colocaram a responsabilidade de jogar estereótipos prejudiciais em mim, porque eu não fui capaz de me distanciar disso e rir deles. (Rózalska, 2020, p.24-25 apud Proença, 2025, p.183).

Nesse trecho, fica evidente, como Proença realça, que, mesmo quando a improvisadora evidenciou e criticou esses padrões, o restante do grupo se negou a assumir qualquer responsabilidade, atribuindo exclusivamente a ela o dever de conduzir a cena para uma direção antimachista.

Johnstone escreveu um tópico denominado *The Sexes*, no qual apresenta um relato da atriz estadunidense Joan Rivers, semelhante ao de Rózalska:

Logo percebi instintivamente que esses homens ficariam perfeitamente satisfeitos em me deixar preencher as frestas secundárias que precisavam de uma mulher de suporte... Eu podia ver que eles consideravam o *Second City*³⁹ como uma forma de arte masculina, que eles não queriam uma garota ‘empurrando’ e dizendo: ‘Eu posso fazer essa cena’. Uma garota que me precedeu no *Second City*, Mina Kolb, uma vez disse: ‘Um homem quase sempre instiga uma cena, então você tinha que fazer com que suas ideias parecessem ser as de outra pessoa. Era como brincar com uma criança’.⁴⁰ (Rivers, 1986 apud Johnstone, 1999, p.338, tradução nossa).

Novamente, é possível reconhecer a postura condescendente e desprezadora de homens em relação a mulheres no contexto da improvisação teatral.

Johnstone (1999), naturalmente partindo do seu ponto de vista enquanto homem sobre essa questão, também escreveu sobre a experiência da fundação do Teatro-Esporte de Oslo, na Noruega, protagonizado por mulheres, mas que, com o passar dos anos, foi dominado por homens. O autor lamenta essa situação, e explica que quando o Teatro-Esporte se encontra

³⁸ Revista especializada em improvisação teatral.

³⁹ Escola de improvisação cômica norte-americana fundada por David Shepherd e Paul Sills na década de 1950.

⁴⁰ I soon realized instinctively that these men would be perfectly content to let me fill in the secondary slots that needed a prop female... I could see that they regarded Second City as a male art form, that they did not want a girl pushing in and saying, ‘I can do that scene.’ A girl who preceded me into Second City, Mina Kolb, once said, ‘A man almost always instigates a scene, so you had to make your ideas seem like somebody else’s. It was like playing with a kid.’

nessa condição, não há *páthos*, compaixão e ternura, qualidades que as mulheres podem propiciar. Além disso, ele evidencia a falta de tato dos homens diante da desistência delas do Teatro-Esporte, que eles acreditavam estar tratando como iguais. Johnstone lhes disse para não tratá-las dos seus modos habituais porque os comportamentos de confraternização masculinos tendem a constranger as mulheres. E as que não abandonam o Teatro-Esporte, suportando as agressões e degradações, se tornam tão embrutecidas quanto os homens.

Diante dessas questões, o autor faz as seguintes proposições:

Além de exortar os homens a tratar as mulheres com respeito e dar-lhes um bom estalo do chicote, por assim dizer (ou seja, para conscientemente incluir cenas ‘femininas’, assim como os filmes de ação fazem, e deixar as mulheres controlarem as cenas e serem as heroínas das histórias), minha sugestão é que as mulheres às vezes treinem juntas, longe dos homens, e que deveriam ter uma vida social juntas, e deveriam ensinar umas às outras a não almejarem a simpatia dos homens.⁴¹ (Johnstone, 1999, p.339, tradução nossa).

Mesmo reconhecendo as contribuições e a boa intenção do autor em relação à questão do machismo, alguns pontos precisam ser considerados.

Em primeiro lugar, é preciso ter cuidado em atribuir às mulheres a capacidade de compaixão e ternura sem estereotipá-las, reforçando a imagem tenra e dócil que, em tempos atuais, vem sendo relativizada e questionada como o ideal de comportamento feminino.

Em segundo lugar, ao fazer uma analogia com filmes de ação e, ao mesmo tempo, incentivar que as mulheres controlem cenas e sejam heroínas, o posicionamento de Johnstone se torna ambíguo. Desconsiderando que “cenas femininas” é um termo estereotipante, o espaço que esse tipo de cena tem em filmes típicos de ação é ínfimo, comparado ao tempo dedicado a explosões, perseguições, confrontos e outras cenas similares. De maneira indireta, por meio dessa analogia, o autor relega ao feminino — que, neste contexto, é identificado como aquilo que interessa às mulheres representar — um espaço pequeno na criação de cenas. Ciente do que Johnstone afirma na sequência, bem como de seu propósito em abordar a questão do machismo, não acredito que essa tenha sido a intenção do autor. Entretanto, essa comparação momentaneamente colocou em evidência não apenas a sua necessidade, mas de todos os homens estarem atentos e dispostos a se retratarem quando, mesmo de maneira não intencional, incorrem em posicionamentos machistas.

Assim, é fundamental que os improvisadores estejam conscientes desses problemas que surgem da assimilação acrítica da proposta de aceitação, a qual permeia as pedagogias de improvisação, inclusive a de Johnstone, e que busquem soluções éticas para eles.

⁴¹ Apart from urging the men to treat women with respect, and give them a fair crack of the whip, so to speak (i.e. consciously to include ‘feminine’ scenes, just as action movies do, and to let women control scenes and be the heroines of stories), my suggestion is that the women should sometimes train together, away from the men, and that they should have a social life together, and should teach each other not to be ingratiating.

3.6 Tópico 6

A problematização que farei a seguir envolve a orientação de Johnstone sobre os improvisadores buscarem ser medianos⁴², uma proposta que visa estimular a espontaneidade. A partir de um diálogo com o conceito de extracotidiano, de Eugenio Barba, argumentarei que a ideia do professor de improvisação deve ser assimilada com ressalvas no que tange ao trabalho corporal do improvisador, baseando-me em uma situação que vivenciei enquanto espectador.

Johnstone (1999, p.64, tradução nossa), em um capítulo cujo enfoque é a espontaneidade, escreveu uma seção intitulada *Be Average* (“Seja Mediano”), que se inicia com o seguinte diálogo entre ele e um estudante:

Um aluno ainda parece tenso, então eu digo: ‘Você está tentando o seu melhor?’
 ‘É claro!’
 ‘Essa é uma boa estratégia?’
 ‘Se eu não tentar, não vou chegar a lugar nenhum.’⁴³

Na sequência, o autor explica que caso um grupo de alpinistas desse “o melhor” deles para escalar uma montanha, interpretaríamos isso como um sinal de terem saído da área de competência deles. Ou seja, uma situação na qual estariam lutando por suas vidas. Johnstone também menciona o exemplo de uma equipe reconhecida de ginastas que, visando alcançar a medalha de ouro, “tentou” obtê-la com todas as suas forças e, com isto, caíram todos das barras.

A fim de demonstrar seu ponto concretamente, Johnstone então pede ao aluno que olhe para a sala onde estão e a uma cadeira. Depois, solicita que ele “tente” olhar para os dois, e constata-se que isso não o ajuda em nada. De acordo com o professor de improvisação, profissionais como hipnotizadores recorrem a esse mesmo tipo de instrução quando, por exemplo, nos orientam a abrimos nossos olhos enquanto estão fechados para que tenhamos menos habilidade em decorrência do excesso de esforço.

Para Johnstone: “‘Tentar te torna medíocre. É como buscar subir em uma escada rolante que desce.’”⁴⁴ (1999, p.65, tradução nossa). Segundo o autor, nós apenas “tentamos” quando não confiamos em nossas forças interiores. Para sustentar ainda mais essa afirmação, ele recorre às complexas operações de percepção realizadas por nossos cérebros sem que sintamos nenhum esforço ao realizá-las e, diante dessa colocação, considera que nos

⁴² O autor usa o termo inglês *average*, que também pode ser traduzido como “habitual” ou “medíocre”.

⁴³ A student still looks up-tight, so I say, ‘Are you trying your best?’

‘Of course!’

‘Is that a good strategy?’

‘If I don’t try I won’t get anywhere.’

⁴⁴ Trying makes you mediocre. It’s like running up the down-escalator.

colocamos sob alguma proibição quando não conseguimos escrever uma história, compor uma melodia ou improvisar. Assim, ele arremata:

Se ‘tentar com mais afinco’ significasse ficar relaxado e feliz enquanto você passasse mais tempo com um problema, então isso poderia ser recomendado, mas geralmente isso envolve tratar a mente como se estivesse constipada e tivesse que ter ideias espremidas dela.⁴⁵ (Johnstone, 1999, p.66, tradução nossa).

Apresentadas as razões de Johnstone para desestimular que seus improvisadores “tentem” — ou, em outras palavras, que realizem esforços extenuantes —, ele busca então incentivá-los a ser medianos.

O autor descreve a seguinte situação hipotética: todos somos capazes de andar sobre uma prancha. Entretanto, se ela for posta ao longo de um abismo, o medo nos apossa. O professor então propõe que nossa melhor estratégia seria a de tratarmos o abismo como se fosse algo ordinário (caso isso fosse possível) e que o atravessássemos da maneira mais mediana possível.

Johnstone afirma que quando somos medianos isso permite que “processos automáticos”, que são muito mais dotados do que os nossos *selves* sociais⁴⁶, assumam o comando sobre nós. O que ele está se referindo com o termo entre aspas é próximo das reações espontâneas que temos quando nos encontramos em perigo: nessas situações não pensamos. Apenas agimos. E muitas vezes nem nos lembramos do que aconteceu nesses momentos. A sensação que acompanha esses momentos pode ser descrita como a de algo que assume o controle sobre nós, e somente depois de algum tempo nos sentimos como “nós mesmos” novamente. Se empreendêssemos um esforço intelectual consciente nesses tipos de situações provavelmente não estaríamos à altura da habilidade e velocidade que elas exigem de nós.

Por isso, o autor faz uma aproximação entre nossos “processos automáticos” e a ideia de sermos medianos: nessa proposta, não realizamos esforços excessivos nem deliberações, permitindo o surgimento de ações espontâneas, semelhantes às que ocorrem em circunstâncias de vida ou morte. Acrescenta-se ainda que, se os improvisadores assimilarem a ideia de serem medianos e seguirem o fluxo das cenas, poderão parecer inspirados aos olhos de quem os assiste.

A partir do que foi colocado, podemos então constatar o estreito vínculo entre a

⁴⁵ If ‘trying harder’ meant staying relaxed and happy while you spent more time with a problem, then it could be recommended, but it usually involves treating the mind as if it were constipated and had to have ideas squeezed out of it.

⁴⁶ Para Johnstone, esse termo diz respeito à imagem de nós mesmos que procuramos apresentar aos outros em acordo com os padrões de adequação estabelecidos por convenções sociais. Naturalmente, ela dita o nosso comportamento.

proposta de sermos medianos e a espontaneidade: a primeira visa a eliminação de todo esforço não apenas supérfluo, mas comprometedor. Nos remetemos novamente ao conceito de *wu wei*, que envolve apenas o esforço necessário, jamais extenuante. Sem estas inibições, o comportamento espontâneo se torna viável.

Agora, abordarei o conceito de extracotidiano de Barba. Mele (2017, p.230) nos faz a seguinte apresentação:

Muitas pedagogias do ator têm como objetivo a busca da desconstrução de um ‘corpo cotidiano’ — mecanizado pelas suas rotinas, domesticado e utilitário — para se alcançar um corpo em cena, ‘extracotidiano’, cuja principal característica seria determinada qualidade de presença.

O próprio Barba (1994, p.30) fornece mais explicações:

O nosso corpo é utilizado de maneira substancialmente diferente na vida cotidiana e nas situações de representação. No contexto cotidiano, a técnica do corpo está condicionada pela cultura, pelo estado social e pelo ofício. Em uma situação de representação existe uma diferente técnica do corpo. Pode-se então distinguir uma técnica cotidiana de uma técnica extracotidiana.

O autor italiano esclarece que as técnicas extracotidianas se contrapõem às cotidianas por não respeitarem os condicionamentos aos quais o corpo está habituado, e que as primeiras tendem à informação, “pondo em forma” o corpo, tornando-o artístico e artificial, porém, crível; enquanto as segundas visam somente à comunicação.

Barba (1994, p.31) então aprofunda as diferenças entre as duas:

As técnicas cotidianas do corpo são em geral caracterizadas pelo princípio do esforço mínimo, ou seja, alcançar o rendimento máximo com o mínimo uso de energia. As técnicas extracotidianas baseiam-se, pelo contrário, no esbanjamento de energia. Às vezes até parecem sugerir um princípio oposto em relação ao que caracteriza as técnicas cotidianas, o princípio do uso máximo de energia para um resultado mínimo.

Seguidamente, ele destaca a qualidade de presença que certos atores têm. Aludindo aos mímicos da escola de Decroux e aos atores de teatros tradicionais asiáticos, Barba reconhece que estes são capazes de estimular a atenção do espectador mesmo em demonstrações puramente técnicas. E, complementando, afirma que mesmo não desejando expressar nada em situações como essas, há neles um “núcleo de energia” e uma “irradiação sugestiva” que captura os sentidos de quem os assiste.

O lema de Johnstone, *be average*, é um convite aos improvisadores que se desfaçam de suas pretensões de originalidade e de esforços extenuantes para a criação de cenas. De fato, ele serve bem ao propósito de desinibir os improvisadores e propiciar o que Jadvas (2015) denominou de fluxo espontâneo, isto é, a livre fluência de ideias, ações e reações sem os usuais bloqueios que moldam nosso comportamento cotidiano. Portanto, esse lema sintetiza bem a proposta pedagógica do professor de improvisação voltada para o estímulo da

espontaneidade.

Contudo, é importante não assimilá-lo de maneira integral e acrítica. É interessante a improvisadores terem corpos medianos em cena, considerando as elaborações de Barba sobre o extracotidiano e o cotidiano? O conceito de Johnstone reflete a sua valorização e aposta na simplicidade de nossas ideias e propostas concretas de cena como improvisadores. No entanto, ele não endereça a questão do vigor corporal necessário que situações de palco demandam. Se tomarmos o seu lema sem essa ressalva, a mediocridade que ele enaltece perpetua técnicas do corpo cotidiano que são comprometedoras para situações de encenação, pois, para muitas pessoas, elas se traduzem em corpos flácidos, vícios posturais, projeção insuficiente de voz, etc.

A fim de ilustrar esse problema, exponho uma situação ocorrida em um festival⁴⁷ que produzi, dirigi e atuei. Um dos grupos que se apresentou era formado por integrantes cujas formações haviam sido predominantemente influenciadas pela pedagogia de Johnstone. O espetáculo do grupo tinha uma proposta estética que envolvia o uso de tecidos coloridos utilizados para fins diversos como figurinos de personagens, efeitos abstratos, edições de cenas, etc.

Num dado momento da apresentação, recorro de um dos integrantes estar posicionado em um local de destaque do palco, de frente para o público, e indolentemente balançar um pano com as duas mãos na altura do quadril, conferindo ao que estava acontecendo um teor de banalidade e ausência de vigor que tornaram esse momento do espetáculo pouco envolvente. Esse momento contrasta com o que foi dito por Barba (1994) a respeito de certos atores fazerem tão pouco e ainda assim conseguirem envolver o espectador.

Conhecendo os integrantes do grupo e a proposta do espetáculo, posso afirmar que essa situação não foi engendrada a partir de uma proposta estética na qual o vigor era retirado do corpo de maneira proposital. Trata-se, antes, de um momento no qual ficou evidente a ausência de um treinamento corporal adequado que, infelizmente, mais uma vez, coloca a improvisação teatral em xeque enquanto expressão artística, aproximando-a do seu comum amadorismo indicado por Galván (2018) que se descuida com questões teatrais importantes como treinamento corporal, uso consciente da cenografia, da direção, etc.

A partir dessa situação, ficou evidente a carência de um treinamento adequado para um corpo que se apresentou como cotidiano. O trabalho corporal até é diretamente abordado por Johnstone em *Impro for Storytellers*, como por meio de seu exercício de criação de

⁴⁷ Trata-se do já mencionado Circuito Impro de Improvisação Teatral, que reuniu grupos amadores e profissionais a fim de apresentarem seus próprios espetáculos desse estilo de teatro.

personagens através de inspirações em animais, e o que denominou de *fast food* Laban⁴⁸. Porém, essa parte de sua proposta pedagógica está longe de ser central em comparação com as habilidades narrativas, as dinâmicas de status e a sua crítica ao sistema educacional. Isto é verdadeiro tanto em relação ao espaço que ele dedica a esse tema em suas obras, tanto na transmissão de seus conhecimentos através de seus discípulos, que não tendem a privilegiar essa questão.

Desse modo, as elaborações de Barba sobre o cotidiano e o extracotidiano funcionam como um alerta para que o lema de ser mediano, proposto por Johnstone, não seja assimilado sem ressalvas — especialmente no que diz respeito ao trabalho com o corpo. Embora o próprio professor de improvisação atribua alguma importância a esse aspecto, ele ainda precisa ser mais abordado como questão pedagógica, a fim de que os espetáculos de improvisação não careçam de vigor artístico e, por consequência, não reforcem a já considerável indisposição de parte da classe teatral em relação a esse estilo de teatro.

4 HABILIDADES NARRATIVAS

Em 1963, Johnstone recebeu sua própria classe de alunos [no *Royal Court Theatre*]. Chamava-se ‘Habilidades Narrativas’ e dessa aula saiu a maior parte do trabalho que está em seu primeiro livro, *Impro*, bem como os jogadores que se tornariam o lendário grupo de improvisação *The Theatre Machine*.⁴⁹ (Dudeck, 2007, p.19-20, tradução nossa).

O professor inglês radicado no Canadá considera o trabalho com as chamadas habilidades narrativas fundamental para o processo de criação de cenas improvisadas, uma vez que o domínio delas auxilia na criação dramática de qualquer cena. Como indica Muniz (2015), sua investigação sobre a improvisação se contextualiza por meio de seu trabalho com a construção de narrativas que, no início, era principalmente voltado para escritores amadores e profissionais com dificuldades no ofício. Apesar do autor não usar este termo, trata-se da criação de dramaturgias instantâneas, isto é, desenvolvidas momento a momento ao longo de cenas improvisadas. Como afirmam Horta e Muniz (2015, p.56): “Existe na *Impro*, portanto, uma concepção específica de dramaturgia, relacionada ao desejo de contar uma história e aos aspectos narrativos desenvolvidos por Keith Johnstone nas bases de criação do sistema.”

⁴⁸ Johnstone se inspirou nas qualidades de movimento de Laban para desenvolver um exercício no qual seus estudantes selecionavam um conjunto delas, entre outras possibilidades, dispostas em um quadro. Assim, eles devem encenar uma dinâmica familiar na qual todos os membros compartilham as qualidades de movimento selecionados. Por exemplo, se a combinação delas indicar a ação de socar, teremos uma família de pessoas bruscas e grosseiras.

⁴⁹ In 1963, Johnstone was given his own class. It was called ‘Narrative Skills’ and from this class came most of the work that is in his first book *Impro* as well as the players who would become the legendary improvisational group *The Theatre Machine*.

Os improvisadores que têm domínio sobre esse aspecto possuem maior habilidade em iniciar, desenvolver e finalizar cenas improvisadas. Indissociável disso é a percepção que se adquire sobre as necessidades de uma cena no que diz respeito a: ausência de ação; falta de clareza sobre determinado elemento, como a ambientação, por exemplo; oportunidades de transformações significativas de personagens; extensão de certos momentos, como a exposição inicial que ancora o espectador na realidade que está sendo criada; entre outras questões pertinentes.

De acordo com Achatkin (2010, p.83):

O desenvolvimento da habilidade narrativa passará, na visão de Keith Johnstone, pela confiança em nosso aparato mental e em sua capacidade de estabelecer as relações necessárias para a construção de histórias.

Portanto, trabalhar a habilidade narrativa implica dar livre curso ao imaginário e organizar as ideias e o material dele proveniente, observando, obviamente, questões ligadas à estrutura do texto.

Deste modo, podemos concluir que uma base importante das habilidades narrativas de Johnstone se encontra nas suas considerações sobre a espontaneidade, tal como foi abordado no capítulo anterior desta tese: quando o improvisador age espontaneamente suas ideias são oriundas de processos cognitivos automáticos que não necessitam de esforços exaustivos por parte do improvisador para serem acionados. Não obstante, o treinamento das habilidades narrativas também envolve um aspecto técnico que diz respeito a “organizar as ideias e o material dele proveniente”.

A fim de engendrar narrativas improvisadas, Johnstone (1989) destaca a importância dos improvisadores associarem ideias livremente. Como foi visto anteriormente, a questão não é a ausência de ideias, pois sabemos que nosso aparato mental está constantemente ocupado realizando associações. Trata-se, antes, da permissão que os improvisadores conferem a si mesmos para aceitarem as próprias ideias que lhes ocorrem, bem como as dos outros. Nas palavras de Achatkin (2010, p.101):

O desenvolvimento da habilidade narrativa, ou da capacidade para criar histórias, neste método, diz respeito antes de tudo a se deixar guiar por aquilo que se oferece espontaneamente, como fruto de um processo mental ou como decorrência natural de alguma proposta verbal ou física já posta em cena. A construção da narrativa passará pela articulação, passo a passo, desse material, como se houvesse sempre um ‘e aí...’ que impulsionasse o ator/dramaturgo ao próximo passo.

De modo a promover a associação livre, Johnstone (1989) reconhece que precisa criar um ambiente no qual as pessoas sintam que não serão punidas e responsabilizadas pelos conteúdos oriundos de suas imaginações, tal como também foi mencionado no capítulo sobre a espontaneidade.

O autor afirma que as duas maneiras de burlar o censor interno que mina nossa

espontaneidade são: distraíndo-o ou sobrecarregando-o. Basta lembrar do exercício no qual o autor solicita a um estudante que escreva um parágrafo enquanto faz uma contagem regressiva a partir do número cem. Em outro, é solicitado a um discente que diga uma lista de objetos sem pensar.

Levando em conta outro aspecto das suas habilidades narrativas, Johnstone (1989) iniciou esse trabalho buscando tornar os improvisadores conscientes das implicações das cenas que realizavam. Ele acreditava que os artistas deveriam se comprometer e se responsabilizar pelo trabalho com o qual estavam envolvidos. Posteriormente, percebeu um efeito inibitório nos estudantes por conta disso, e ponderou que caso grandes dramaturgos tivessem se preocupado em demasia com essa questão muitas obras não teriam sido escritas. Por isso, Achatkin (2010, p.83) afirma:

Ao iniciar o trabalho [com as habilidades narrativas], é preciso deixar claro, para quem coordena o treinamento, que será desconsiderada a natureza do conteúdo que emergir dos atores. Em primeiro lugar porque isso pode conduzir ao bloqueio de ideias, comprometendo a fluidez e rapidez da construção narrativa, levando-os a testar *a priori* mentalmente a pertinência de suas ideias. Em segundo lugar porque, ao trabalhar com ideias espontâneas, os atores estarão se expondo pessoalmente, o que pode produzir uma paralisação se perceberem, por exemplo, não dispor de informações suficientes para dar curso à história, ou, ainda, porque o material produzido revela-se para eles como censurável.

Desse modo, Johnstone (1989) passou a focar na estrutura em detrimento do conteúdo do que é narrado. Isso se deu, pelo menos, segundo Dudeck (2007), nos momentos iniciais de contato com as habilidades narrativas, pois isso estimula um fluxo desimpedido de ideias. O autor afirma ser preciso convencer os estudantes de que o conteúdo de uma cena “cuida de si mesmo”. Assim, a “absolvição” de suas responsabilidades facilitará esse processo. Mesmo reconhecendo que a escolha de ignorar o conteúdo e focar na estrutura em princípio fosse contra suas convicções políticas, Johnstone (1989) chegou à conclusão de que toda peça faz uma declaração política.

Seguindo esse paradigma, Achatkin (2010, p.83) afirma: “Podem não sair obras-primas dramáticas da aplicação da metodologia de improvisação de Keith Johnstone, mas são incontestáveis a rapidez e a fluidez que ela proporciona.” E, no contexto dos espetáculos de improvisação, essas qualidades se sobressaem considerando o tempo exíguo dos jogos e cenas que costumam constituir-los.

Ignorando o conteúdo, Johnstone (1989) afirma ser possível entender o que é uma narrativa, já que o foco estará na estrutura. A fim de elucidar o que é uma estrutura narrativa, recorro a uma passagem do autor na qual ele apresenta uma definição de dicionário definindo uma história como sendo uma série de eventos. No entanto, segundo ele, até uma criança

pequena entende que essa é uma acepção limitada. Mesmo quando se afirma que uma história é uma série de eventos que merecem ser narrados, a seguinte questão surge: por que alguns merecem ser narrados, enquanto outros, não?

Johnstone (1989) então precisava decidir o que é uma história e elaborar uma teoria a esse respeito, precisando de algo que abarcasse “o que surge no momento”, como se dá na improvisação. Assim, ele desenvolveu o conceito de reincorporação. Segundo Horta (2014, p.62): “[...] a partir do momento em que o ator sabe lidar com as *primeiras ideias*, escuta e as aceita, é preciso que ele seja capaz de reincorporar, ou seja, relembrar e fazer com que as ideias se conectem, relacionando-as em uma sequência de ações.”

Esse conceito é um estímulo aos improvisadores para aproveitarem elementos que já tenham sido apresentados anteriormente em uma cena, sem a necessidade de saturarem suas capacidades criativas constantemente visando novas ideias. Além disso, é preciso destacar que uma reincorporação só é pertinente se exercer um efeito significativo na narrativa, como, por exemplo, trazendo uma resolução para um conflito. Em um trecho clássico de *Impro — Improvisation and the Theatre*, Johnstone compara a figura do improvisador com a de um homem que anda para trás: ele vê por onde esteve, se atenta ao presente, mas não ao futuro. Ele gera material para as histórias que cria e reincorpora o que arquivou. A plateia sente prazer quando presencia uma reincorporação, mesmo não sabendo exatamente por qual razão. O autor conjectura que isso se deve a ela presenciar, simultaneamente, a habilidade criativa e o domínio do improvisador em relação ao que ele mesmo cria⁵⁰.

Johnstone (1989) explica que uma sequência interminável de ações não constitui uma história, pois a narrativa pode parar em qualquer ponto. Assim, reincorporar também pode prover fechamento para uma narrativa. Segundo o autor, os espectadores criam, ainda que de forma inconsciente, a expectativa de que haja reincorporação e, quando a vivenciam, podem ter a sensação de uma história ter sido concluída.

Para Johnstone (1999), uma história sem sentido é aquela que não reincorpora nada, enquanto a “perfeita” recicla “tudo”. Nesse sentido, há uma semelhança com o princípio da arma de Tchekhov (Delaney, 1990), formulado pelo dramaturgo russo, que destaca a importância de todos os elementos de uma história serem relevantes para ela. O autor

⁵⁰ É importante ressaltar, à luz do tema deste capítulo, que os improvisadores formados pela pedagogia de Johnstone desenvolvem algo semelhante à dramaturgia de composição, termo utilizado pela professora e pesquisadora brasileira Beti Rabetti (2014). Esse conceito se refere a determinados recursos dramáticos e à compreensão de como estruturar situações em cena, conforme praticado pelos atores da *comedia dell'Arte*, oferecendo-lhes subsídios para sua atuação e sendo aplicável a diversas cenas e peças. Portanto, para uma plateia leiga no teatro de improvisação, pode parecer que os improvisadores criam suas cenas e situações “do nada”, quando, na verdade, eles se apoiam em um vasto repertório e estudo que fundamentam suas criações em diferentes contextos cênicos.

apresenta o seguinte exemplo de reincorporação:

Aqui está uma história de ninar inventada por mim e Dorcas (seis anos).
 ‘Sobre o que você quer uma história?’, perguntei.
 ‘Um passarinho’, disse ela.
 ‘Está bem. E onde esse passarinho morava?’
 ‘Com a mamãe e o papai pássaro.’
 ‘Mamãe e papai olharam para fora do ninho um dia e viram um homem se aproximando através das árvores. O que ele tinha na mão?’
 ‘Um machado.’
 ‘E ele pegou o machado e começou a cortar todas as árvores com uma marca branca. Então papai pássaro voou para fora do ninho, e você sabe o que ele viu na casca de sua árvore?’
 ‘Uma marca branca.’
 ‘O que ela significa?’
 ‘Que o homem ia cortar a árvore deles.’
 ‘Então todos os pássaros voaram para o rio. Quem eles encontraram?’
 ‘Sr. Elefante.’
 ‘Sim. E o Sr. Elefante encheu sua tromba com água e lavou a marca branca da árvore. E o que ele fez com a água que sobrou na tromba?’
 ‘Ele esguichou sobre o homem.’
 ‘Isso mesmo. E ele perseguiu o homem para fora da floresta e o homem nunca mais voltou.’
 ‘E esse é o fim da história?’
 ‘Sim.’
 Aos seis anos ela tem uma compreensão melhor de contar histórias do que muitos estudantes universitários. Ela liga o homem aos pássaros, dando-lhe um machado. Ela liga a água deixada no tronco com o lenhador, de quem ela lembra que arquivamos. Ela não está preocupada com o conteúdo, mas qualquer narrativa tem algum (sobre insegurança, suponha).⁵¹ (Johnstone, 1989, p.113, tradução nossa).

Como foi apontado antes, Johnstone (1989) reconhece a limitação desse método em produzir grandes obras de literatura. Entretanto, ele serve para demonstrar que todos somos capazes de criarmos histórias. O par livre associação de ideias e reincorporação, vinculado a uma preocupação com a estrutura e não com o conteúdo, propicia uma maneira simples, mas eficaz, de engendrar narrativas improvisadas

Outro elemento importante das habilidades narrativas é a dupla conceitual rotina e quebra de rotina.

Segundo Achatkin (2010, p.102):

Quando executamos uma mesma ação, utilizamos um mesmo gesto ou realizamos um mesmo movimento repetidas vezes, criamos uma rotina, e se o ator não perceber

⁵¹ Here’s a ‘good night’ story made up by me and Dorcas (age six). ‘What do you want a story about?’ I asked. ‘A little bird,’ she said. ‘That’s right. And where did this little bird live?’ ‘With Mummy and Daddy bird.’ ‘Mummy and Daddy looked out of the nest oneday and saw a man coming through the trees. What did he have in his hand?’ ‘An axe.’ ‘And he took the axe and started chopping down all the trees with a white mark on. So Daddy bird flew out of the nest, and do you know what he saw on the bark of his tree?’ ‘A white mark.’ ‘Which meant?’ ‘The man was going to cut down their tree.’ ‘So the birds all flew down to the river. Who did they meet?’ ‘Mr Elephant.’ ‘Yes. And Mr Elephant filled his trunk with water and washed the white mark away from the tree. And what did he do with the water left in his trunk?’ ‘He squirted it over the man.’ ‘That’s right. And he chased the man right out of the forest and the man never came back.’ ‘And is that the end of the story?’ ‘It is.’ At the age of six she has a better understanding of storytelling than many university students. She links the man to the birds by giving him an axe. She links up the water left in the trunk with the woodcutter, whom she remembers we’d shelved. She isn’t concerned with content but any narrative will have some (about insecurity, I suppose).

a rotina e/ou não souber como dela tirar proveito, a cena poderá cair na monotonia e fracassará, porque a situação proposta não apresentará nenhuma alteração. Assim, uma das questões a serem observadas será exatamente a quebra da rotina estabelecida, sem que o ator saia, contudo, da proposta feita.

Nesse caso, é pertinente a conceituação de ação como: “Sequência de eventos cênicos essencialmente produzidos em função do comportamento dos personagens [...]” (Pavis, 2008, p.2). Estabelecer e quebrar rotinas dinamiza as cenas e narrativas improvisadas, e é isto, também baseando-me em Achatkin (2010), que mantém a atenção do espectador na cena. Impossível não associar essas ações à peripécia de Aristóteles (2008, p.57), que é: “[...] a mudança dos acontecimentos para o seu reverso, mas isto, como costumamos dizer, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade.”. Uma quebra de rotina não precisa ter o profundo impacto nem a direção inversa da peripécia nos rumos de uma narrativa, no entanto, ambas tratam, essencialmente, de transformações engendradas naquilo que é narrado. Como indica Jadvas (2015), uma rotina e sua quebra posterior podem envolver ações muito curtas e simples. Mais adiante, quando abordar o círculo de expectativas de Johnstone, retomarei a questão da verossimilhança apontada pelo filósofo grego.

De acordo com Johnstone (1989), um improvisador pode aprender sobre transações de status, reincorporação e capacidade de gerar histórias espontâneas, mas continuar sentindo dificuldade em compô-las. Quando ele propõe aos seus estudantes que não pensem em contar histórias, e sim em interromper rotinas, isso torna a tarefa de criar narrativas improvisadas mais simples, visto que interromper uma rotina é uma ação específica e concreta, especialmente em contraste com a complexidade da tarefa de contar uma história satisfatória. Como Johnstone (1999) afirma, quebrar rotinas não demanda “talento”, enunciado por ele como uma capacidade de ter ideias “originais” ou “criativas”. O anseio por ser reconhecido como “talentoso” é comum por parte de seus estudantes, e o professor de improvisação se contrapõe a ele de algumas formas, entre elas, desafiando a concepção deles do que é uma ideia original.

Em consonância com o estímulo aos seus improvisadores para não tentarem ser originais, Johnstone explica que trabalhar com uma rotina mais ou menos “interessante” não é uma questão relevante. O que mais importa é ela ser quebrada, dando origem a uma nova rotina, que também será interrompida, e assim sucessivamente. Quebrar uma rotina livra o improvisador da necessidade por novas ideias. Em outras palavras:

Como em todo o *Sistema Impro*, os conceitos estão relacionados, e a *quebra de rotina* também se relaciona ao fato de se trabalhar com o óbvio, trabalhar com o que está acontecendo em cena e fugir, conseqüentemente, da busca por ideias e propostas inteligentes e originais. Segundo Johnstone, a ideia de quebrar rotinas deixa os improvisadores livres da necessidade de terem uma boa ideia, tudo o que eles devem fazer em cena é interromper a rotina estabelecida [...]. (Horta, 2014,

p.63).

Quando os improvisadores assimilam a ideia de estabelecer e quebrar rotinas, isso funciona como uma espécie de bússola em cena. A simplicidade inerente em quebrar uma rotina pode se tornar uma ação automática para o improvisador que se encontra momentaneamente indeciso em relação às ações a serem realizadas em seguida.

Tendo em vista que a rotina e sua subsequente quebra são elementos de considerável importância na pedagogia da narração de histórias, o autor então apresenta vários empecilhos para essa dinâmica, tanto em *Impro — Improvisation and the Theatre*, quanto em *Impro for Storytellers*. Como exemplos, irei me ater a três deles.

Em uma cena proposta por Johnstone (1989), na qual uma mulher destrói o apartamento do namorado, este chega ao local e ambos começam a discutir. Na sequência, temos a primeira opção, na qual cada um vai para casa. Como alternativa, ela injeta alguma coisa nele e se tranca no banheiro. Se a narração seguir por este caminho, em um momento há uma discussão, e em outro um homem está apavorado com o que lhe pode acontecer. Se a primeira opção for escolhida, há a sensação de que nada aconteceu. Já na segunda, a rotina da briga é interrompida (quebrada). No primeiro caso, ela é cancelada — pois, segundo o autor, desmantelou-se o que havia sido estabelecido. Neste caso, a tensão da briga é subitamente arrefecida, ao invés de estimular ações posteriores. É como se o fusível de uma bomba fosse cortado antes da faísca chegar até a pólvora.

Outro rumo problemático para o desenvolvimento de narrativas é o desvio da ação atual para outras. Johnstone (1999) explica que caso dois caçadores estejam no encalço de um alce e, de repente, se deparam com um restaurante no qual decidem tomar café, isto é um salto arbitrário diante das expectativas geradas que envolvem o alce.

O autor também faz um alerta sobre personagens que falam de coisas alheias à cena. Essas falas desviam o foco para algo externo e, com isso, a ação facilmente se estagna. Assim como outras formas de empecilho, esse comportamento é típico de improvisadores iniciantes, receosos de efetivamente fazer com que as coisas aconteçam — como frequentemente ocorre na vida real.

Em *Impro for Storytellers*, Johnstone dá prosseguimento ao trabalho com as habilidades narrativas, recapitulando pontos que abordou em *Impro — Improvisation and the Theatre* e tecendo novas considerações e contribuições, referindo-se a esse aspecto de sua pedagogia como narração de histórias (*storytelling*). Muniz (2015) explica que sua atenção a esse aspecto representa uma tentativa de afastar-se da superficialidade e alcançar maior densidade dramática.

Segundo o autor, a narração de histórias envolve uma viagem para o desconhecido. Sem isso, as comédias improvisadas não são nada mais do que uma forma de entretenimento leve baseada em jogos, algo que pode desinvestir os melhores improvisadores dessa arte. Johnstone (1999) reconhece em qualquer tema de dramaturgia ou televisão a possibilidade de encenação no âmbito da improvisação. Se houver uma evasão quanto a isso, o resultado é um “teatro sem dentes” (*toothless theatre*) que provê apenas risadas sem sentido. Assim, o improvisador que não sabe desenvolver histórias está preso à necessidade de sempre precisar de uma piada melhor. Por essa razão, Dudeck (2007, p.22, tradução nossa) afirma:

Na maioria das vezes, Johnstone não gosta de assistir teatro improvisado. Ele vê a maior parte como ‘entretenimento leve’ em busca de risadas baratas. ‘A maioria dos improvisadores sobe no palco para ser engraçado’, disse Johnstone, ‘o que os torna não tão engraçados quanto poderiam ser’ (Boettcher).⁵²

Uma questão à qual Johnstone (1999) confere atenção no âmbito da narração de histórias diz respeito ao início de uma cena improvisada. De acordo com o professor, esse momento pode ser permeado por uma atividade ordinária seguida de algum mistério. Essa consideração é feita no contexto de uma interação entre ele e o seu filho criança, na qual Johnstone reconhece uma influência negativa de sua professora: a tentativa de controlar antecipadamente os rumos de uma história, definindo o que é certo e errado.

Ainda nessa interação, o autor ressalta a importância de haver um protagonista e dele se envolver em problemas, pois, segundo o professor de improvisação, “(...) histórias são sobre pessoas que se metem em encrencas.”⁵³ (Johnstone, 1999, p.76, tradução nossa). Posteriormente, ele se salva ou deve sofrer mais, e o final da história pode ocorrer por meio de uma reincorporação.

Em outro tópico, ele denomina esse momento de plataforma, definindo-o como “[...] a estabilidade que precede o caos.”⁵⁴ (Johnstone, 1999, p.92, tradução nossa). Conforme o autor, mesmo filmes de ação têm momentos para o espectador se situar e compreender quando eles realmente começam: excitação contínua é contraprodutiva, mas isso não significa que as plataformas precisam ser entediadas. Este é o momento de se estabelecer relações entre personagens e, de preferência, dotá-las de alguma especificidade que as afaste do âmbito genérico, pois isso pode ser um estímulo, especialmente a iniciantes, para assumirem riscos ao invés de se aterem à segurança de uma cena sem eventos relevantes. Johnstone (1999) fornece exemplos disso, como pessoas fazendo um piquenique do lado de um hospital psiquiátrico ao

⁵² For the most part, Johnstone does not like to watch improvisational theatre. He sees the majority of it as ‘light entertainment’ in search of cheap laughs. ‘Most improvisers go on stage to be funny,’ said Johnstone, ‘which makes them not as funny as they could be’ (Boettcher).

⁵³ [...] stories are about people who get into trouble.

⁵⁴ [...] the stability that precedes the chaos.

invés de um campo qualquer, ou dois presos lendo uma pichação na cadeia, em oposição à simplesmente estarem cabisbaixos.

Outro elemento importante no *storytelling* é o trabalho com o conceito de ação dramática. Johnstone destaca a ausência de consenso sobre o significado de ação dramática quando fazia parte de um grupo de jovens dramaturgos. Com o tempo, ele elaborou a seguinte definição:

[...] como produto de ‘interação’, e eu definiria ‘interação’ como ‘uma mudança no equilíbrio entre duas pessoas’. Não importa o quanto os atores pulem ou se pendurem em trapézios, ou depenem galinhas, a menos que alguém esteja sendo alterado, ainda parecerá que ‘nada está acontecendo’.⁵⁵ (Johnstone, 1999, p.77).

Em um exemplo, o autor apresenta um breve diálogo entre duas pessoas no qual uma delas diz ter seduzido a esposa da outra, e ambas demonstram indiferença, tanto no ato de praticar adultério quanto no de sofrê-lo.

Considerando a definição de ação de Pavis apresentada anteriormente, fica evidente que um evento produzido a partir do comportamento de uma personagem, por si só, pode não ter impacto significativo na dramaturgia de uma cena improvisada, e é isso que Johnstone procura endereçar com a ação dramática. Assim, constata-se como o conceito de Johnstone é articulado ao teatro dramático, segundo Muniz (2015, p.173):

Uma dramaturgia, dentro do conceito de teatro dramático, demanda uma transformação, da situação e/ou dos personagens, por meio de uma concatenação de pequenas ações articuladas em efeito de causa e consequência. Grande parte das experiências no terreno da Impro se conecta a essa forma de compreender a estrutura dramatúrgica e tem a *fábula* como elemento central do treinamento. Contar histórias! Esse é um dos grandes objetivos do teatro improvisado inspirado nas propostas de Johnstone (1999 e 2000). Assim sendo, o ator-improvisador deve ser capaz de fazer dos pequenos acontecimentos ações transformadoras por meio da aceitação de ofertas e do desenvolvimento destas até suas últimas possibilidades, relacionando-as em efeito de causa e consequência.

Apesar da simplicidade envolvendo a compreensão acerca da ação dramática, pode haver uma dificuldade em experimentá-la associada ao princípio de aceitação abordado no capítulo sobre a espontaneidade. Johnstone (1999) novamente evoca questões comportamentais condicionadas por normas sociais e padrões de sobrevivência, para indicar que, na vida real e em cena, é comum apresentarmos “fachadas exteriores” consistentes e realizarmos apenas ações que nos mantenham “intactos” — ou seja, que preservem as imagens que procuramos transmitir aos outros. Essas são formas de evitar alterações em nós mesmos.

Johnstone (1999) também propõe e incentiva os improvisadores a assumirem o que

⁵⁵ [...] as the product of ‘interaction’, and I’d define ‘interaction’ as ‘a shift in the balance between two people’. No matter how much the actors leap about, or hang from trapezes, or pluck chickens, unless someone is being altered, it’ll still feel as if ‘nothing’s happening’.

denomina de papel do herói em cenas e jogos improvisados. Segundo o autor, o que caracteriza essa figura é o sofrimento por ela experimentado na busca por um objetivo. O tópico sobre essa questão inicia-se, inclusive, com uma citação do dramaturgo francês, Victorien Sardou, que diz: “Na dúvida, atormente a heroína.”⁵⁶ (Johnstone, 1999, p.78, tradução nossa).

Seu trabalho com esse conceito se dá a partir de seu reconhecimento de que, por vezes, os improvisadores apresentam a tendência de minimizar propostas com o potencial de perturbar a plataforma de uma cena, mantendo-a exatamente no mesmo lugar. Por exemplo, em uma de suas situações apresentadas, um dos improvisadores alertou o outro sobre a presença de um tubarão. Seguidamente, seu parceiro o tranquilizou dizendo que se tratava apenas de um tronco flutuando. Em outra situação, uma mulher avisou o seu marido sobre barulhos estranhos vindos do porão, que, por sua vez, simplesmente negou a existência do porão. Como foi exposto anteriormente, esses exemplos envolvem cancelamento, e o autor ressalta como ele desarma qualquer situação que tiver sido estabelecida. O público até gosta de ver o herói se frustrar, mas não a custo de nada acontecer.

Para Johnstone (1999, p.133, tradução nossa): “Um herói precisa interagir com um ‘lobo’ (um lobo sendo qualquer coisa assustadora), mas iniciantes tendem a evitar tais encontros.”⁵⁷ Improvisadores mais corajosos se permitem vivenciar aventuras mais emocionantes. Nessas situações, é importante que os improvisadores aceitem o papel de herói que lhes pode ser atribuído — o que significa envolver-se diretamente com o “lobo”, sem adotar a posição de vítimas indefesas. Desse modo, trabalhar com o conceito de herói é incentivá-los a correr riscos e a lidar com as consequências das propostas realizadas.

Além desse incentivo à interação do herói com o “lobo”, Johnstone (1999) procura maximizar as transições pelas quais ele pode passar. Caso ele inicie uma cena como uma figura miserável, as transformações decorrentes de eventos negativos terão um impacto consideravelmente menor do que se ele começasse em uma situação mais favorável. O mesmo vale para o caso inverso.

Ao propor cenas com o seu *fast food* Stanislávski (um tema do capítulo sobre atuação desta tese), Johnstone (1999) enumera as seguintes ações que caracterizam uma personagem heróica: começar uma briga, estar preparado para sacar uma arma, estar em uma missão, ser atlético, ter um inimigo, ter status elevado, exibir força, detectar perigos, apresentar resistência à dor, ter uma voz firme e ressonante, manter a cabeça imóvel ao falar, imaginar

⁵⁶ When in doubt, torment the heroine.

⁵⁷ A hero must interact with a ‘wolf’ (a wolf being anything frightening), but beginners avoid such encounters.

uma bola prateada com cerca de dois centímetros e meio dentro do seu peito que irradia uma luz incrível, mostrar cicatrizes ou uma ferida, arriscar-se, contar histórias sobre suas incríveis aventuras, matar algo, e resgatar alguém. Além disso, sugere que um herói tenha uma falha trágica em um jogo no qual um improvisador assume a função de escritor de uma história, digitando em uma máquina de escrever imaginária cada parte dela enquanto os outros improvisadores encenam o que é narrado pelo escritor.

Em outro momento, Johnstone (1999) também aborda brevemente as escolhas morais realizadas em cenas improvisadas. Podemos considerá-las como as escolhas que uma personagem realiza, alinhando-a ou deslocando-a em relação ao conjunto de valores vigentes de uma determinada sociedade. Segundo o professor de improvisação: “todas as histórias são triviais a não ser que apresentem alguma escolha moral [...]”.⁵⁸ (Johnstone, 1999, p.78, tradução nossa). Fazê-las alterar uma personagem, expondo-a a uma gama de sensações e emoções. Por isso, podem ser evitadas por improvisadores receosos de experimentarem transformações. O autor também explica que cenas que ilustram morais não costumam funcionar, mas solicitar uma cena na qual uma personagem faça uma escolha moral, sim.

O chamado círculo de expectativas também é um aspecto importante abordado em *Impro for Storytellers*. De acordo com Johnstone (1999), toda história, narrativa ou cena possui um círculo de probabilidade, ou de expectativa. No Sistema Impro, esses dois termos aparecem sem que haja uma distinção entre eles. Trata-se da ideia de que as propostas feitas em cena pelos improvisadores devem se situar dentro do universo associativo da ficção que estão criando. Por exemplo, uma cena situada em um deserto nos remete a miragens, camelos, tumbas secretas, escorpiões e beduínos. Caso um improvisador proponha a aparição de um iéti⁵⁹ a fim de almejar a originalidade, esse elemento estranho irá tornar o trabalho de desenvolver a cena mais difícil em razão dos improvisadores precisarem justificar sua aparição no contexto de um deserto.

A partir dessa consideração inicial, podemos concluir que uma ideia, isoladamente, não é passível de ser considerada original ou não. É o contexto relacionado ao círculo de expectativas que definirá isso. O iéti é uma referência óbvia, na acepção de Johnstone, quando os improvisadores estão encenando uma expedição em uma montanha nevada.

Horta (2014) articula a relação existente entre o círculo de expectativas e o público que assiste a um espetáculo de improvisação, destacando como ele projeta uma série de

⁵⁸ All stories are trivial unless they involve a moral choice [...].

⁵⁹ Criatura monstruosa lendária que supostamente habita o Himalaia. Também é conhecido como abominável homem das neves.

acontecimentos possíveis para uma cena a partir de eventos anteriores. As tentativas de originalidade por parte dos improvisadores geram uma ruptura entre o que o público espera e o desenvolvimento da cena. Johnstone (1999) afirma que a imaginação dos que assistem se encontra dentro do círculo, e os improvisadores ávidos em serem originais estão condenados a trabalhar fora dele. Isso pode ser considerado uma experiência indesejada porque suspende a identificação do espectador com o que está sendo encenado. Esse fenômeno de expectativa pode não ser percebido pela própria plateia, contudo os pequenos suspiros e expressões faciais são reações que indicam o seu estado interior quando algo se desvia consideravelmente do que estava sendo prometido. Em outras palavras:

Johnstone falou sobre criar um lugar seguro para o público e permanecer dentro do ‘círculo de expectativa’ — em outras palavras, permanecer dentro dos desejos e expectativas do público. Spolin disse: ‘Sempre trabalhe para alcançar a seleção universal, a essência compreendida por todos que a veem’ (42). Essa é a mesma ideia por trás do ‘círculo de expectativa’ de Johnstone. O público espera que certas coisas aconteçam no palco. Uma boa cena ou história é aquela que se desenrola de forma comparável ao que se espera na imaginação do público. O ‘círculo de expectativa’ funciona para melhorar a estrutura da cena, dizendo também: ‘Não faça uma promessa que você não pode cumprir’. Quantas vezes eu saí do cinema ou do teatro sentindo-me privado? ‘O que aconteceu com aquele personagem no café?’ ‘Qual era o propósito daquela cena?’ ‘Por que aqueles personagens não ficaram chocados com a notícia?’ Não estou insinuando de forma alguma que uma experiência teatral deve fornecer todas as respostas, estou apenas dizendo que o público está ciente e deve haver uma razão para a ambiguidade.⁶⁰ (Dudeck, 2007, p.37-38, tradução nossa).

Horta (2014) esclarece que o círculo de expectativas não visa submeter os improvisadores aos desejos do público, trata-se, antes, deles honrarem as propostas feitas por eles mesmos. Ao realizarem isso, os improvisadores, por consequência, fortalecem os laços de comunhão com a plateia, nos quais uma sugestão feita por esta para iniciar uma cena é devidamente reconhecida e desenvolvida a fim de lhe propiciar, como retorno, uma experiência estética.

Considerando as relações evidentes entre a narração de histórias e as convenções dramáticas clássicas, é importante considerar o que o autor diz a respeito de conflitos. Johnstone (1999) parte do princípio de que eles são prescindíveis. Em um momento de sua obra, no qual faz modificações à história de Chapeuzinho Vermelho para ilustrar o seu ponto,

⁶⁰ Johnstone talked about creating a safe place for the audience and staying within the ‘circle of expectation’ — in other words, staying within the wants and expectations of the audience. Spolin said, ‘Always work to achieve the universal selection, the essence understood by all who see it’ (42). This is the same idea behind Johnstone’s ‘circle of expectation.’ The audience expects certain things to happen on stage. A good scene or story is one that unfolds in a comparable way to what is expected in the audience’s imagination. ‘Circle of expectation’ works to enhance scene structure by also saying, ‘Do not make a promise you cannot keep.’ How many times have I walked away from the movies or theatre feeling deprived? ‘What happened to that character at the cafe?’ ‘What was the purpose of that scene?’ ‘Why weren’t those characters shocked by the news?’ I am not insinuating whatsoever that a theatre experience should provide all the answers, I am only saying the audience is aware and there must be a reason for the ambiguity.

ele propõe que a heroína atravessasse o bosque para entregar biscoitos à sua avó, brigue e seja devorada pelo lobo, deixando a avó triste. O estranhamento causado por essa versão é decorrente da ausência de reincorporação, um elemento considerado por ele como mais importante à narração de histórias do que um conflito. A reincorporação provoca a impressão de fechamento, de que algo apresentado anteriormente em uma cena reaparece com o propósito de desenlace, ao menos de um certo ponto do que está sendo encenado.

No contexto docente de uma oficina ministrada, Muniz (2015, p.197) destaca como as transformações — isto é, o que Johnstone denomina ação dramática — conferem importância na narração de histórias e não dependem de conflitos para ocorrer:

[...] percebemos que realmente o conflito não é indispensável a uma boa história, também percebemos que, mesmo sem a existência do conflito, sempre se observava a presença de uma transformação. O espaço, os personagens, o tempo, os estados de ânimo, as sensações, o que fosse o motor de cada criação, passava de um estado inicial para um estado final alterado, algo acontecia, mesmo que fosse, como no teatro de Tchêkhov, a frustração máxima da possibilidade de mudança.

Além disso, Johnstone (1989) expõe como o incentivo aos conflitos pode culminar em um comportamento competitivo indesejado entre os improvisadores. Como eles provavelmente já têm essa tendência — especialmente os iniciantes nesse estilo de teatro, que costumam tentar controlar a situação imprevisível de uma cena improvisada — esse efeito pode se tornar ainda mais acentuado. Mesmo quando duas personagens se encontram em cena discutindo, os improvisadores não podem perder a dimensão de cooperação entre eles e desenvolver a ação tendo em vista o estímulo mútuo às suas imaginações.

A partir do que vem sendo apresentado sobre o *storytelling* e da sua proximidade com o drama, não é surpreendente que Johnstone (1999) dedique atenção, ainda que de forma breve, à importância das ações realizadas em cena terem justificativas para acontecerem. O autor nos apresenta um exemplo no qual um improvisador estabeleceu uma plataforma situada em uma sala de estar. Ao pedir uma atividade à plateia, recebeu “cavar” como sugestão. Assim, ele iniciou a ação, mas sem uma justificativa para isso: ela não tinha sentido e não o levou a lugar nenhum.

É comum estar em cena e perder de vista predicados simples da narração de histórias como esse. Sua facilidade de compreensão não deve ser confundida com sua assimilação prática porque a condição de estar improvisando uma cena coloca o improvisador na posição de um malabarista entre atuação, direção e dramaturgia. Além disso, ele está sujeito à pressão de exercer essas três funções a todo momento, sem conhecimento prévio do desfecho da cena. Soma-se a isso os empecilhos oriundos da própria formação subjetiva do improvisador, que podem inibi-lo por meio de demandas por originalidade ou receio de comportar-se de forma

socialmente inadequada.

Outro elemento trabalhado por Johnstone (1999) na narração de histórias é o mistério. Para o autor, este conceito diz respeito a qualquer ação que os improvisadores realizem em cena, especialmente nos momentos iniciais nos quais o que elas são e/ou porque estão sendo feitas não foi esclarecido. Portanto, não é preciso muito para que um mistério seja engendrado.

Antes das ações serem justificadas ou definidas, a plateia se envolve na atividade de tentar descobrir o que são, e/ou porque estão sendo realizadas. Quando algo ou alguém se apresenta em cena, o público se pergunta: por que eu deveria me interessar por isso? Desse modo, mais uma vez, não se trata dos improvisadores pensarem em algo “original” ou “esperto”, pois a mera presença deles no palco já suscita indagações.

Johnstone (1999) entende que a atenção conferida pelo público — neste caso, sob a forma de questionamento — é uma espécie de “empréstimo” dado aos improvisadores, cujo “reembolso” deve vir com “juros”. Se os espectadores não obtiverem um retorno à altura, vão se sentir traídos. Em outra metáfora, o autor compara os mistérios a bombas que se espera que explodam. Quando a plateia perde a confiança de que serão resolvidos, seu interesse pelas cenas diminui.

O autor também considera proveitoso trabalhar com os mistérios porque, quando os próprios improvisadores deixam as ações que realizam em um estado de suspensão temporária, desenvolvem confiança no “módulo da personalidade” — conceito abordado no capítulo sobre a espontaneidade — que envolve a nossa capacidade de justificar eventos com os quais nos deparamos, por mais estranhos que sejam. Essa confiança nas ofertas cegas possibilita aos improvisadores entrar com mais facilidade no fluxo espontâneo, tornando a arte de improvisar menos onerosa e mais fluida. O professor de improvisação trabalha com o exemplo de um homem pescando em um rio. Ele lista uma série de mistérios oriundos dessa mesma situação e indica como nossos cérebros tentam conferir sentido a eles, por mais bizarros que sejam, como na possibilidade de um pescador fisgar um corpo.

Por fim, abordo o que o autor denomina *tilt* no âmbito das habilidades narrativas. Johnstone (1999) discorre sobre a ocasião na qual abriu aulas de comédia ministradas por ele para o público, e como percebeu, após poucas sessões, que as cenas começavam a apresentar dificuldades. Inicialmente, não compreendeu inteiramente o que estava acontecendo. Por isso, buscou ativar as cenas com acontecimentos inesperados que perturbavam a plataforma estabelecida. Com essa proposta ele observou resultados cambiantes. Posteriormente, ele se deu conta de que improvisadores temerosos tendiam a restaurar o equilíbrio da cena por medo

de que algo acontecesse e, por essa razão, suas intervenções produziam efeitos variados. Em outras palavras, se os improvisadores não estivessem dispostos a sofrer os efeitos de uma ação dramática, pouco importaria se um prato começasse a flutuar durante um jantar de família.

Horta (2014) compreende o *tilt* como um desequilíbrio que desloca uma cena, sendo uma oferta destacada que promove sua alteração. Segundo Dudeck (2013 apud Horta, 2014, p.63): “O desequilíbrio é um evento surpreendente que interrompe ou ‘desloca’ uma rotina cotidiana para um futuro caótico.” Assim, concluímos que o *tilt* é uma forma de quebra de rotina que se caracteriza pelo seu efeito enfático nos rumos de cenas improvisadas. Mais uma vez, há uma aproximação entre as habilidades narrativas e a peripécia aristotélica: uma quebra de rotina não precisa produzir um grande impacto, como foi exposto anteriormente; o *tilt*, por sua vez, compartilha dessa característica com a peripécia, apesar de não necessariamente guinar uma cena em sua direção inversa.

Novamente recorrendo à Dudeck (2007, p.71, tradução nossa), a autora complementa:

Ele [Johnstone] nos lembra que um bom *tilt* deve apresentar um mistério (por exemplo, a voz na cabeça de Harold Crick) e um *tilt* só é um *tilt* se alterar alguém ou transformar a narrativa de alguma forma. Todos os outros são provavelmente inúteis (354).⁶¹

Portanto, o *tilt*, por ser um tipo de quebra de rotina, também atua como um dinamizador de cenas improvisadas. Considerando a tradução do termo como “inclinar”, ele visa justamente pender os acontecimentos de uma cena para alguma direção, perturbando o equilíbrio previamente estabelecido em uma tentativa de “fazer coisas acontecerem”. A plateia, muitas vezes de forma intuitiva, reconhece quando esse momento é necessário — não por coincidência, ele costuma surgir após a plataforma ter sido estabelecida e compreendida.

Um *tilt* pode ser introduzido em uma cena por alguém externo a ela, como um mestre de cerimônias, ou por um improvisador imerso no desenvolvimento da cena. Um *tilt* particularmente arbitrário pode ser interessante por permitir que os improvisadores foquem na criação de uma boa plataforma, em vez de se preocuparem em parecer espertos ou originais.

4.1 Tópico 1

A primeira questão que teço concernente às habilidades narrativas diz respeito à orientação de Johnstone (1989) para os improvisadores focarem na estrutura da narrativa improvisada que estão desenvolvendo em detrimento do conteúdo.

Considerando o que foi exposto anteriormente, o autor deixa claro o motivo por essa

⁶¹ He reminds us that a good tilt should present a mystery (e.g., the voice in Harold Crick's head) and a tilt is only a tilt if it alters someone or transforms the narrative in some way. All others are probably worthless (354).

escolha pedagógica: ela possibilita o livre fluxo de ideias e, ao mesmo tempo, auxilia o improvisador por meio de conceitos tais como o de reincorporação, rotina e quebra de rotina. No entanto, até que ponto pode-se ignorar o conteúdo em prol dessa desenvoltura?

No capítulo sobre a espontaneidade, onde cito a afirmação do autor sobre todos nós termos em nossas mentes “escorpiões de chocolate” e “freiras mortas”, ele se ateve a exemplos bizarros, mas inócuos. Johnstone (1989) acredita que conseguiu lidar bem com situações que envolvem o conteúdo das mentes dos seus estudantes porque não as atribuiu importância, tratando-as com naturalidade. Quando se deparou com elas, era comum que as aproximasse com algo do âmbito da sua experiência ou da de outra pessoa. O que surgia do inconsciente era tratado como normal. Se ele procedesse como alguém que revela aspectos ocultos das pessoas, seria visto como uma ameaça pelos estudantes e teria que lidar com transferências positivas e negativas.

Entretanto, na improvisação, podemos presenciar comportamentos que levantam questões mais delicadas e complexas do que a simples exposição pessoal motivada por pensamentos estranhos que todos nós temos. Ao longo de mais de dez anos de contato com a improvisação, já presenciei, ainda que infrequentemente, por meio de cenas, situações de racismo, assédio sexual e homofobia.

Por que esses conteúdos surgem no contexto de criação de cenas improvisadas? Há alguma especificidade na improvisação que os tornam mais suscetíveis de se manifestarem? Quando eles surgem, como o docente deve se posicionar?

Posta a questão principal, juntamente com essas outras perguntas relacionadas, pretendo abordá-las, como fiz em outros momentos, apoiando-me em conceitos da psicanálise — neste caso, os de associação livre e recalque. Também farei uma recapitulação sucinta das considerações de Johnstone sobre a espontaneidade, que, como vimos, é indissociável de suas habilidades narrativas e está no cerne da questão relativa à estrutura e ao conteúdo. Em seguida, estabelecerei um diálogo entre os conceitos psicanalíticos e a espontaneidade. Por fim, apresentarei exemplos de situações difíceis presenciadas por mim e buscarei elaborar respostas concernentes ao modo como devemos nos posicionar diante dessas situações.

A associação livre é o cerne da prática clínica da psicanálise e consiste, de acordo com Freud (2010/1914-1916), na proposta do analisando dizer tudo o que lhe vem à mente, sem omitir ou censurar nada sob o pretexto de ser impertinente, desagradável, desconexo, mesquinho, absurdo, etc. Inclusive, o pai da psicanálise afirma que, no caso de algum conteúdo provocar aversão, este deve ser compartilhado especialmente por conta disso, pois o que tendemos a reprimir envolve questões inconscientes de interesse para o tratamento

psicanalítico. Por essa razão, o autor também frisa a importância de o analisando se comprometer a ser honesto.

Essa proposta clínica foi uma inovação significativa para a época na qual foi desenvolvida por conta da importância conferida ao discurso dos analisandos, afastando-se do “discurso do mestre” dos médicos do período. O termo entre aspas é uma contribuição teórica de Jacques Lacan⁶² que diz respeito a uma modalidade discursiva na qual um sujeito endereça ao outro um domínio por meio de seu saber. O que Freud realizou através da psicanálise foi, justamente, um deslocamento na relação clássica entre médico e paciente, conferindo ao segundo o lugar de alguém que elabora um discurso sobre os seus próprios sintomas e, ao primeiro, o papel de quem estimula e analisa o conteúdo discursivo, abstendo-se do *furor curandis*⁶³ comum à clínica médica.

Desse modo, verifica-se que não apenas os pacientes de Freud adquiriram um maior protagonismo em seus processos de tratamento, como também foram contribuidores indispensáveis ao desenvolvimento da prática e teoria psicanalítica. A própria mudança de enfoque para os discursos de seus clientes é oriunda da reclamação de uma mulher sobre interrupções dele em seu fluxo de pensamento.

Segundo Doron e Parot (2002), a associação livre não tem origem em um momento precisamente delimitado na história da psicanálise, mas é situada entre 1892 e 1896 — intervalo em que Freud, gradualmente, abandonou métodos como o catártico, a hipnose e a concentração mental. Não convém a este trabalho entrar nos pormenores de por que o pai da psicanálise os abandonou, sendo suficiente compreender que ele constatou sua ineficácia para seus propósitos clínicos. Ainda assim, reconhece-se que a associação livre foi profundamente influenciada por eles. Um exemplo é o uso do divã, hoje considerado um símbolo clássico da psicanálise — um dispositivo herdado da prática da hipnose.

Os autores franceses também destacam a articulação entre os sonhos e a proposta de associação livre. De acordo com eles, Freud estimulou a livre associação do conteúdo manifesto dos sonhos porque estes são determinados por pensamentos inconscientes, de particular interesse para o tratamento clínico. Quando o analisando produz associações a partir de seus sonhos, esse processo é uma via fecunda de acesso a conteúdos inconscientes, uma vez que a associação livre não é tão “livre” quanto aparenta ser: a psicanálise postula um

⁶² Psicanalista francês, tido como um dos grandes intérpretes de Freud. Ministrou diversos seminários sobre psicanálise entre 1953 e 1980, nos quais promoveu o chamado “retorno a Freud” e elaborou inovações teóricas.

⁶³ Do latim, “loucura de cura”. O paradigma médico de eliminar um sintoma é questionado no âmbito da psicanálise. O sintoma exerce um papel na vida psíquica do analisando, e eliminá-lo sem uma investigação pode ser contraproducente para o processo de análise.

determinismo psíquico, segundo o qual nossos pensamentos estão conectados, por mais distantes que possam parecer uns dos outros. E essa “distância” é de particular interesse porque pode ser um indicativo dos mais variados processos de repressão do inconsciente, como os atos falhos, sintomas neuróticos, lapsos de memória e, naturalmente, os próprios sonhos.

Assim, me ocuparei agora do conceito de recalque, por vezes denominado repressão. Recorrendo a Doron e Parot (2002, p.648-649), trata-se de um:

Mecanismo fundamental de defesa, [...] é a operação pela qual o sujeito rejeita ou conserva no inconsciente pensamentos, imagens ou lembranças ligadas à sexualidade. Para S. Freud, sua essência consiste apenas no ato de afastar e de manter à distância do consciente representações, e não afetos, que não podem ser senão reprimidos.

O recalque é um mecanismo de defesa a que? Considerando o propósito deste tópico, basta a compreensão de que, para a psicanálise, certos pensamentos se afiguram como indesejáveis às atividades conscientes porque são incompatíveis ou ameaçam concepções que temos sobre nós mesmos e os outros. O recalque é condicionado por fatores como o período histórico, a cultura, a formação educativa, a moral vigente, entre outros. O “eu”, com o qual costumamos identificar nossa atividade consciente, é apenas uma das instâncias do nosso aparelho psíquico que está sujeito à pressão de um jogo de forças.

Vale também esclarecer que, para Freud, a noção de sexualidade tem um sentido mais amplo do que o meramente genital: abrange a dimensão pulsional do ser humano, em contraste com a instintiva dos animais. Doron e Parot (2002) nos explicam que a pulsão consiste na constante pressão, exercida ao longo de toda a vida humana, da dimensão somática sobre a psíquica. Isso diz respeito à nossa incapacidade de satisfazermos plenamente nossos desejos, apesar dessa tensão variar em intensidade. A vida na civilização exige que os homens abstenham-se da busca pela satisfação plena, pois, do contrário, nosso potencial destrutivo impediria a realização desse empreendimento. Viver em sociedade é indissociável de reprimirmos nossos desejos e, para isto, canalizamos nossas pulsões para a miríade de atividades culturais humanas, como as artes, os esportes, as ciências, o trabalho e o lazer.

Porém, como podemos constatar, essas atividades não bastam para “domesticar” nossa atividade pulsional e, por isso, frequentemente presenciamos o ser humano comportando-se de maneira incivilizada, o que abarca desde as grandes demonstrações de violência até as pequenas infrações cometidas no dia a dia.

Associar afetos a representações é a forma do psiquismo de direcionar as pulsões para uma satisfação parcial. Quando essas representações entram em conflito com algum viés civilizatório, ocorre um deslocamento do *quantum* de afeto para outras representações que,

não raramente, engendram uma interrogação por serem atravessadas por questões inconscientes que causam estranhamento ao sujeito, tal como foi mencionado sobre o caso dos sonhos, atos falhos, sintomas neuróticos, etc. Inclusive, a própria constituição do inconsciente é inseparável do processo de recalque, e Freud (2010/1914-1916) sinaliza a importância dos analisandos produzirem “derivados do reprimido”, isto é, conteúdos inconscientes que em razão de apresentarem uma deformação e distância em relação à representação original conseguem passar pela censura do consciente.

Doron e Parot (2002) explicam que o recalque não é um processo estático: o psiquismo é dinâmico, e o que se encontra recalcado às vezes burla as nossas defesas. Isso se deve à incessante pressão do reprimido em direção ao consciente (Freud, 2010/1914-1916). Assim, o aparelho psíquico está constantemente empenhado em realizar contra-investimentos que demandam dispêndios de energia, e Freud acrescenta que há situações nas quais a tensão pode ser de tal intensidade que o recalque falha na sua tarefa, e isso se manifesta em sensações de angústia e desprazer. O pai da psicanálise torna evidente como somos o palco de forças antagônicas, sendo este o tema de uma de suas obras mais famosas: *O Mal-Estar na Civilização*.

Feitas essas considerações sobre a associação livre e o recalque, farei uma breve recapitulação sobre ideias de Johnstone acerca da espontaneidade.

Como foi exposto anteriormente, a espontaneidade que acompanha as habilidades narrativas compreende os seguintes pontos: a aceitação e disposição para trabalhar com as nossas primeiras ideias e as dos outros, a valorização do óbvio, o foco no momento presente da cena, a aptidão para correr riscos e abrir mão de tentativas de controle sobre a cena.

Outra vez, mesmo reconhecendo os distintos contextos dos trabalhos de Freud e Johnstone, podemos indicar aproximações entre a psicanálise e o Sistema Impro. O emprego da associação livre na primeira se baseia em uma proposta semelhante ao trabalho com a espontaneidade do segundo pela valorização das primeiras ideias que nos ocorrem a partir de uma situação imediatamente anterior. Tanto Freud quanto Johnstone fazem apelos para que não apenas aceitemos essas ideias frescas, mas também para que não as desprezemos por causa dos rótulos que lhes atribuíamos.

O pai da psicanálise, em diversos momentos de seu texto chamado *Sobre o Início do Tratamento*, no qual privilegia a questão da associação livre, lança mão de termos como “espontâneos” ao se referir a pensamentos de seus analisandos durante o tratamento. Johnstone, no capítulo chamado *Narrative Skills* (“Habilidades Narrativas”), de seu livro *Impro — Improvisation and the Theatre*, usa a expressão *free associate* (“livre associação”)

acompanhada de seu conceito de reincorporação e reflexões sobre a importância das aulas de improvisação serem ambientes nos quais as pessoas se sintam à vontade para encadear ideias livremente. A associação livre é espontânea, e a espontaneidade se baseia em associação livre.

Não é coincidência que Freud (1919/1900) e Johnstone (1989) se refiram ao mesmo pensamento do poeta alemão Friedrich Schiller a respeito da restrição imposta pela razão à imaginação. Ele destaca como é prejudicial à segunda que a primeira proceda com ela de forma muito rigorosa. A mente criativa não está sujeita à vigilância opressiva da razão; suas portas estão abertas a todas as ideias que lhe surgem. Comumente, artistas são aqueles capazes de suportar as excentricidades transitórias das ideias individuais que se manifestam e, posteriormente, considerá-las em conjunto. Os que se encontram sob o jugo de ferro da razão não suportam esse primeiro momento por conta do medo e da vergonha que sentem desse material indiscriminado.

Considerando o afrouxamento do recalque decorrente do fluxo desimpedido da associação livre, tal como se dá na clínica psicanalítica, os mesmos conteúdos recalcados podem também emergir em cenas e jogos de improvisação, e, deste modo, chegamos ao cerne da questão do presente tópico.

O professor de teatro que trabalha com a improvisação não é um psicanalista, e nem um psicólogo. Sua função é estimular a faculdade criativa de seus estudantes e promover reflexões relativas à arte de criar cenas improvisadas, que envolve as dimensões da atuação, dramaturgia e direção. O teatro pode prover experiências terapêuticas e de bem-estar. No entanto, salvo em modalidades desenvolvidas com esses propósitos específicos, como o psicodrama, trata-se de efeitos secundários, tendo em vista os objetivos artísticos. É de conhecimento comum que questões pessoais são recorrentemente suscitadas pelo contato dos atores com experiências teatrais. Cabe ao docente abordá-las à medida que se apresentam como obstáculos à prática artística, sem perder de vista este horizonte. Para isso, deve lançar mão de recursos pedagógicos teatrais, respeitando limites que possam extrapolar sua esfera de capacitação. Essa é a posição que defendo.

Mesmo levando isso em consideração, o professor de teatro (em especial o de improvisação) e os seus estudantes podem ser confrontados com difíceis questões imprevistas, frutos do trabalho com a espontaneidade, que não envolvem uma temática previamente acordada para ser trabalhada.

E o contexto teatral provê ainda mais um elemento que estimula a emergência dessas questões: o pacto de ficção. Com este termo, me refiro ao acordo estabelecido entre artistas e

espectadores que suspende a descrença do que está sendo encenado como algo verdadeiro, investindo ambas as partes na realidade cênica desenvolvida momento a momento. No âmbito da improvisação em sua vertente de espetáculo, diante da ausência de texto, direção e personagens acordados previamente, o improvisador se vale de seus próprios recursos criativos para exercer as funções de ator, diretor e dramaturgo. E isto não exclui seus preconceitos, inadequações, imperfeições, impulsos e outros comportamentos que procura omitir em seu cotidiano. O pacto de ficção promove a condição para o deslocamento da pessoa do improvisador em relação a si mesma por meio de uma personagem e uma circunstância imaginária, e é essa operação que também permite a manifestação de conteúdos recalçados. Isto ocorre de maneira inconsciente e semelhante aos sonhos, atos falhos, sintomas, etc.

E como proceder quando esse conteúdo se mostra de algum modo perturbador? Infelizmente, “escorpiões de chocolate” e “freiras mortas” não esgotam as possibilidades do que pode surgir em uma cena. Abordo os seguintes exemplos testemunhados por mim em espetáculos na cidade do Rio de Janeiro, cujas pessoas e espaços envolvidos não serão identificados a propósito de preservá-los:

Em 2016, dois grupos de improvisação se apresentaram e realizaram uma cena na qual os integrantes de ambas as partes participaram. Em determinado momento, uma pessoa realizou uma ação de cunho sexual explícito em outra, do outro grupo. Não havia contexto na cena que estava sendo desenvolvida para isso ocorrer, e a apresentação transcorreu até o seu tempo previsto sem nenhuma intervenção. A vítima, evidentemente, se sentiu humilhada e agredida. Não há notícia de nenhuma tentativa de compensação, punição ou reparação posterior.

Também no ano de 2016, em outra apresentação envolvendo dois grupos de improvisação, uma pessoa responsável por prezar pelo bom andamento da apresentação, de cor negra, fez uma piada autodepreciativa racista relacionada à função que exercia.

Em 2018, um grupo realizou uma apresentação que, em um momento dedicado a um monólogo, contou com um dos integrantes buscando conferir um aspecto cômico a uma situação de assédio sexual vivenciada por uma personagem feminina fictícia por ele interpretada. Recordo que, logo após a apresentação, pessoas — tanto homens quanto mulheres — comentaram sobre essa cena e o incômodo que sentiram ao assisti-la.

No ano de 2016 (ou 2017), por ocasião de uma apresentação realizada por um grupo, uma pessoa desenvolveu uma personagem homofóbica. Não ficou claro se a intenção era satirizar esse tipo de pessoa, ou se o comportamento da personagem era o ponto de vista de

quem a interpretou. O incômodo com este episódio também foi compartilhado por pessoas que assistiram à apresentação. Lembro de um dos integrantes da plateia comentar com a pessoa após o espetáculo sobre a indefinição do seu propósito com o comportamento da personagem, e houve um reconhecimento da questão e um compromisso por, futuramente, buscar explicitar o aspecto satírico desse tipo de proposta.

Essas são apenas algumas situações exemplificadoras. Ao longo de minha trajetória, presenciei outras mais que trouxeram à tona temas delicados. Todas elas deveriam ter sido endereçadas de alguma forma. Entretanto, com exceção da quarta, isso não aconteceu. Ressalto que essas situações, apesar de terem ocorrido em anos consecutivos ou até no mesmo ano, são infrequentes considerando o volume de apresentações, aulas, oficinas etc. Porém, elas ocorrem e devem ser devidamente abordadas. Quais possíveis respostas poderiam ser dadas a elas?

Em relação à primeira, o episódio ocorreu em um evento marcado pela presença de jurados. Conforme suas funções de zelar pelo bom andamento das cenas e pelos princípios éticos no teatro de improvisação, uma intervenção poderia ter sido realizada no momento do ato, após a cena ter sido concluída ou ainda depois do fim do espetáculo. A contundência do ato foi tal, que claramente extrapolou limites éticos e morais. A vítima externou seus sentimentos de mágoa, humilhação e medo para amigos em momentos posteriores à apresentação, e isso se limitou à esfera do desabafo. Portanto, ela e os presentes optaram por não levar a questão adiante. É possível conjecturar algumas razões para essa escolha ter sido tomada: a vítima se sentiu intimidada em abordar a questão diretamente com o seu agressor, ela não identificou uma forma de amparo a essa situação na instituição promotora do evento, se sentiu inibida em levar o caso para a delegacia, as pessoas com as quais conversou não forneceram apoio suficiente para que providências fossem tomadas, ou ela preferiu não levar a questão adiante se conformando com o ocorrido.

É evidente que cabe à vítima escolher o que fazer após ter sofrido em uma situação como essa, inclusive se conformar. Porém, como bem se sabe, pessoas que sofrem com esse tipo de violência muitas vezes têm dificuldade em tomar medidas em relação ao que passaram. Por isso, a presteza e a sensibilidade dos presentes é imprescindível em uma situação como essa. O que critico, além, obviamente, do comportamento do agressor, é a omissão e/ou negligência por parte da organização do evento, que nem sequer proveu uma forma de acolhimento à vítima. É inadmissível que uma instituição artística seja leniente com situações de abuso sexual, cabendo uma nota de repúdio, a aplicação de uma penalidade dentro do âmbito do evento, apoio à vítima, o estabelecimento de regras claras em relação a

esse tipo de conduta, entre outras possíveis ações.

No segundo exemplo apresentado, nos deparamos com uma questão de racismo perpetrado por uma pessoa negra. Como tal sujeito é capaz de tentar extrair comicidade de uma situação se humilhando a partir de sua própria condição de negro? Por ter essa cor de pele se sentiu legitimado a se autodepreciar? E o que pensar sobre a postura dos presentes, plateia e improvisadores, em sua grande maioria brancos, que riram da piada?

Reconhecendo a dificuldade desse problema, recorro às considerações de Almeida (2019) sobre o racismo só conseguir se perpetuar caso constitua um sistema de ideias que confira uma explicação dotada de suposta racionalidade para a desigualdade racial, e se formar sujeitos dessensibilizados à discriminação e violência racial, que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja brancos e não-brancos.

A segunda consideração se mostra particularmente pertinente para compreender esse caso. Trata-se de uma situação que toma a condição negra, em si mesma, como objeto de escárnio. Em relação a isto, que pode ser considerada uma situação de violência racial, temos uma reação coletiva que se mostrou receptiva a essa tentativa de comicidade. A interação entre os complexos fatores históricos, sociais, culturais, políticos e raciais presentes na genealogia dessa circunstância vão além das propostas do presente tópico. Basta indicar que ela envolve uma manifestação de racismo estrutural e que todos os presentes, ainda que de maneiras distintas, foram responsáveis por sua disseminação e manutenção

Galván (2018, p.16) faz a seguinte consideração sobre o teatro de improvisação, por ele denominado Impro:

Vivemos uma atualidade na qual a Impro é um refrigerante açucarado, que não incomoda nenhum poder. Engarrafada com assepsia, desprovida de discurso próprio, acomodada nos imperativos cânones do politicamente correto. Por não tomar posição, a Impro posicionou-se como um divertimento inofensivo, um entretenimento de PH neutro.

Para que não seja apenas um “refrigerante açucarado”, moldado ao gosto do *status quo* — que, no caso brasileiro, se expressa, entre outras formas, pelo racismo estrutural —, é preciso que o teatro de improvisação, em suas diversas manifestações, reconheça seu atravessamento por questões como essa e adote práticas antirracistas. Caso contrário, reforçará sua posição como uma forma de arte alienada e alienante.

O terceiro caso envolveu um homem cisgênero buscando suscitar comicidade por meio de uma situação de assédio sexual, apoiando-se fortemente em uma atuação caricata. A caricatura empregada como recurso cômico para ridicularizar uma vítima de violência é uma proposta questionável do ponto de vista ético, e isto se torna mais acentuado pelo fato de ter sido realizada por um homem. São repreensíveis a falta de empatia e o desrespeito com uma

situação tão delicada, e o questionamento que levanto a partir desse exemplo, abrangendo também os outros casos, é: a comicidade, tão presente em espetáculos de teatro de improvisação, se coloca a serviço de quê?

No último exemplo, nos deparamos com a ambiguidade das intenções de um improvisador. Para além da possibilidade de uma manifestação simplesmente homofóbica, é preciso considerar que o improvisador, naquele momento, possa não ter tido a capacidade comunicacional de exprimir uma sátira. Não é tarefa simples a improvisadores compreenderem, no calor do desenvolvimento de cenas, as mensagens que estão transmitindo para si mesmos e para o público. Contudo, uma cena é responsabilidade de todos os envolvidos em sua criação, de maneira mais ou menos indireta. Se um companheiro de cena está com dificuldades — sejam elas quais forem — os outros podem intervir, inclusive em situações como essa, em que a mensagem não está claramente definida

Concluindo, o paradigma de Johnstone orientado pelo foco na estrutura em detrimento do conteúdo é pertinente para a criação de narrativas e cenas improvisadas. Porém, o autor desconsidera situações tais como as apresentadas, atravessadas por questões éticas que estabelecem limites para o que pode ser tolerado em termos de conteúdo de cenas e espetáculos de improvisação. Porque a improvisação se baseia na espontaneidade e na ficção, tais conteúdos podem surgir e convocam os envolvidos a se posicionarem. Além disso, o caráter muitas vezes festivo de espetáculos desse estilo de teatro não deve eclipsar as manifestações de situações e temas difíceis, que, ocasionalmente, surgem nas cenas improvisadas.

4.2 Tópico 2

A próxima questão referente às habilidades narrativas envolve a influência dramática nesse aspecto da pedagogia de Johnstone. Em trabalhos anteriores de pesquisadores brasileiros como Achatkin, Horta e Muniz, foram identificados alguns elos entre o autor e o drama, os quais foram posteriormente discutidos. Proponho, neste momento, realizar uma investigação mais pormenorizada e com o intuito de refletir a respeito de vantagens e desvantagens da influência dramática no Sistema Impro.

Este tópico se baseará no seguinte percurso: irei estabelecer um recorte conceitual do drama por meio das contribuições teóricas de Aristóteles, Lehmann e Pavis; em seguida, indicarei e analisarei quais elementos das habilidades narrativas e do storytelling se alinham — em maior ou menor grau — às noções dramáticas; por fim, farei considerações sobre as vantagens e desvantagens dessa relação.

“Drama” é uma palavra empregada desde o cotidiano de pessoas que não estão envolvidas diretamente com a arte teatral até círculos acadêmicos que discorrem sobre questões complexas referentes a esse termo. A etimologia da palavra é grega (“δραμα”), e traduzível como “ação” (Pavis, 2008).

Começando pelo âmbito do senso comum, o dicionário Houaiss (2004) lhe apresenta quatro definições: como peça de teatro, novela, romance, e outros meios de encenação de conflitos da vida real; sendo sinônimo de arte dramática; uma situação envolvendo conflito; ou uma catástrofe produzida por algum infortúnio. Portanto, trata-se de um termo correntemente compreendido como gênero, forma de arte ou tipo de evento. Lehmann (2008, p.54) também destaca como seu uso corrente pode indicar: “[...] uma *situação* ou um contexto de acontecimentos da vida cotidiana que foi extraordinário e cheio de excitação. *Acontecimento* e *comoção* são conotações da palavra.”

Enquanto gênero teatral, Jacob Guinsburg e Maria Lúcia Pereira, os tradutores do Dicionário de Teatro, afirmam que:

No Brasil, de modo genérico, para um público não-especializado, *drama* significa o gênero oposto a *comédia*. E, dentro de uma tradição americana adotada por nosso teatro, o *drama* é imediatamente associado ao drama psicológico. (Pavis, 2008, p.109).

O próprio Pavis (*ibidem*) identifica o drama, de maneira geral, como: “[...] o texto escrito para vários papéis e de acordo com uma ação conflituosa.” Tratando de concepções mais específicas em diferentes períodos históricos — e, no primeiro caso, seguindo uma linha de raciocínio semelhante à indicada por seus tradutores —, o autor situa o drama burguês do século XVIII como um “gênero sério” interposto entre a comédia e a tragédia. Apresenta, ainda, a concepção de Victor Hugo sobre o drama romântico, que envolve, entre outras propostas, a ruptura com regras e unidades (com exceção da de ação), a mistura de gêneros e a síntese entre extremos e épocas. Por fim, discorre sobre o drama lírico, cujo auge situa no final do século XIX, por meio das obras de dramaturgos como Mallarmé, Maeterlinck e Hofmannsthal. Esse tipo de drama se distingue por sua ação limitada em extensão, intrigas voltadas para a evocação de estases líricas e maior indistinção entre música e texto.

A partir disso, fica evidente, não obstante o número limitado de exemplos, que o drama, enquanto gênero, comporta uma gama extensa de diferenças a depender do contexto histórico, cultural, nacional e socioeconômico de quem o trabalha enquanto proposta artística.

Lehmann (2008), a fim de refletir sobre esse conceito, recorrentemente apresenta considerações sobre o drama enquanto gênero, bem como sobre noções que constituem seu horizonte conceitual, as quais são pertinentes ao propósito deste tópico.

O autor apresenta e discorre sobre diversas noções presentes em seu horizonte, como a ação, a imitação (mimese), a catarse, o primado do texto, a ilusão, a fábula com lógica interna, e a dialética.

No que diz respeito à ação no contexto teatral, Pavis a compreende como:

Sequência de acontecimentos cênicos essencialmente produzidos em função do comportamento das personagens, a ação é, ao mesmo tempo, concretamente, o conjunto dos *processos* de transformações visíveis em cena e, no nível das *personagens*, o que caracteriza suas modificações psicológicas ou morais. (2008, p.2).

Também é pertinente a definição, mais geral, de Houaiss, Villar e Franco (2004, p.8), na qual o termo é sinônimo de “conjunto de eventos de uma história, filme, etc., intriga, enredo”.

Quando tratamos de imitação (ou mimese), remetemo-nos diretamente à ação, pois ela envolve, de acordo com uma concepção aristotélica influente até os dias atuais, a reprodução ou representação de uma ação. Mesmo em momentos tradicionalmente considerados revolucionários na história do teatro, como nas peças e montagens europeias do final do século XIX e início do XX, a mimese permaneceu intacta às transformações concernentes à encenação. Somente ao longo do século XX, de acordo com Lehmann (2008), esse elemento deixou de ser sinônimo de experiência teatral.

Com relação à catarse⁶⁴, Lehmann (2008) a identifica como uma função do teatro que instaura um reconhecimento afetivo e um senso de comunhão a partir dos afetos apresentados pelo drama. Para Aristóteles (2008), a catarse é uma purgação de paixões que ocorre no momento em que elas são suscitadas no espectador a partir de sua identificação com o herói trágico. Naturalmente, ela é associada à produção de ilusão cênica (Pavis, 2008).

A catarse também abrange o campo da medicina e, de acordo com Pavis (*ibidem*, p.40): “[...] assimila a identificação a um ato de evacuação e descarga afetiva; não se exclui daí que dela resulte uma ‘lavagem’ e uma purificação por regeneração do ego que percebe.” Freud e seu colaborador, Josef Breuer, no final do século XIX, em um momento anterior à fundação da psicanálise, descrevem o método catártico empregado por eles como a ab-reação de um afeto não descarregado, ou, em outras palavras, que não teve um escoamento adequado do seu *quantum* afetivo em uma situação pregressa. Nessa etapa de compreensão sobre o tratamento de seus pacientes, ambos acreditavam que, de forma semelhante à concepção aristotélica de catarse, era necessário acessar o afeto reprimido por meio da hipnose a fim de

⁶⁴ Catarse é um conceito que sofreu diversas transformações e interpretações ao longo da história, tal como é indicado no Dicionário de Teatro, de Pavis. Para o propósito deste trabalho, interessam as acepções que se avizinham da de Lehmann em seu processo de circunscrição do drama.

torná-lo consciente para ser plenamente vivenciado e descarregado.

Lehmann (2008, p.25) também localiza no horizonte do drama o que denomina de primado do texto, sobretudo nos séculos XIX e XX da Europa. Identifica, de modo amplo, o teatro da época moderna baseado na declamação e ilustração do drama em sua forma escrita. Nesse contexto, o texto se constituiu como uma “totalidade cognitiva e narrativa mais apreensível”. Outros elementos, como a música, dança e as caracterizações de personagens permaneceram secundários na figura humana, sendo esta ainda predominantemente definida por seu discurso.

Citada no contexto da catarse, a ilusão teatral é, segundo Lehmann (2008), um elemento que se confunde com o próprio teatro dramático europeu — especialmente o dos séculos anteriores —, cuja proposta era a de erigir no palco um cosmos fictício destinado a representar o mundo. Tal proposta é indissociável de um grau de abstração que busca entrelaçar a fantasia e a sensação dos espectadores, conduzindo-os à imersão na ilusão. Para tanto:

[...] não se requer a integridade e nem mesmo a continuidade da representação, mas o princípio segundo o qual o que é percebido no teatro pode ser referido a um ‘mundo’, isto é, a um conjunto. Totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo ‘drama’ [...]. O teatro dramático termina quando *esses* elementos não mais constituem o princípio regulador, mas apenas uma variante possível da arte teatral. (Lehmann, 2008, p.26).

Ainda segundo o autor, o espaço dedicado a uma montagem teatral nesses moldes é metafórico e/ou simbólico justamente por conta de sua proposta abstrativa de ficção.

A fábula, acompanhada de uma lógica interna e de um senso de composição também é um aspecto tradicionalmente atribuído ao drama. Lehmann (2008) destaca que a lógica interna se mostrou, ao longo do tempo, desnecessária como o aspecto central de uma obra de teatro. E o senso de composição foi reconhecido em seu caráter convencional, e, portanto, contingente. Ainda assim, o autor reconhece a forte influência aristotélica que perdura até os dias atuais como responsável por este senso de coesão com o qual o drama costuma a se confundir:

A *Poética* de Aristóteles concebe a beleza e ordenamento da tragédia segundo a analogia com a lógica. Assim, são concebidos segundo o padrão do lógico os termos de que a tragédia tem de ser um ‘todo’ com começo, meio e fim, ligados à exigência de que a ‘grandeza’ (a extensão temporal) deve abranger precisamente o bastante para uma peripécia e a partir daí para a catástrofe conclusiva. O drama é pensado na *Poética* como uma estrutura que traz para o caráter desconcertantemente caótico e profuso do ser um ordenamento lógico (ou seja, dramático). Esse ordenamento interno, sustentado pelas célebres unidades, isola a estrutura de sentido que o artefato da tragédia representa em relação à realidade exterior e ao mesmo a constitui no interior como unidade e totalidade sem lacunas. (Lehmann, 2008, p.63).

A questão da abrangência da tragédia e, por extensão, do drama, é abordada por

Aristóteles (2008) por meio de uma analogia com a grandeza de objetos e criaturas, a qual deve ser abarcável pela visão para ser considerada bela. Do mesmo modo, a ação precisa ter uma extensão determinada, cuja totalidade possa ser apreendida e facilmente gravada na memória. Em outras palavras, Lehmann (2008, p.64) indica que essa visão de conjunto “[...] serve a uma elaboração intelectual não perturbada por confusões.”

Finalmente, podemos indicar o aspecto dialético do drama. Lehmann (2008) o identifica em manifestações como diálogos, conflitos, soluções e o elevado grau de abstração na forma dramática. Também reitera que o par drama e dialética está presente de forma praticamente ininterrupta na tradição europeia fortemente influenciada pela Poética aristotélica.

Na primeira parte deste capítulo, por meio da exposição teórica das habilidades narrativas, foi estabelecida uma compreensão sobre a poética de Johnstone nesse âmbito de sua pedagogia. Tendo feito este percurso e realizado um panorama conceitual do drama, temos condições de investigar as aproximações e distanciamentos de ambos.

Retomando a noção de ação, o Impro de Johnstone é uma pedagogia e um estilo teatral que não prescinde dela. Não por coincidência, o subtítulo de sua segunda obra é Teatro-Esporte e a arte de fazer coisas acontecerem.⁶⁵ Como exemplos, temos a questão que envolve a estrutura e o conteúdo, permeada pela reincorporação, a qual se manifesta em uma cena improvisada por meio do encadeamento de ações. Reincorporar é, em si, uma ação que provoca transformações nas personagens e nas situações em que ocorre. O par rotina e quebra de rotina também se fundamenta em ações, tanto no que diz respeito à produção de mudanças significativas nas situações, quanto à concatenação de eventos dentro da cena. Por fim, o próprio Johnstone trabalha com a noção de ação dramática, sem a qual as personagens não se modificam e a percepção de “acontecimento” se torna vazia.

Se a ação está presente na pedagogia johnstoniana, temos a pré-condição para que a mimese também esteja. O autor trabalha com um grande número de jogos e exercícios, bem como alguns espetáculos, e o que se verifica, na maioria dos casos, são propostas que colocam os improvisadores em situações fictícias nas quais precisam atuar de alguma forma, ou em posições épicas de narradores. No tocante ao primeiro caso, temos diversos exemplos como o exercício de ofertas cegas, os jogos de mestre e servo, a dinâmica de cabo de guerra imaginário, os jogos e exercícios envolvendo gromelô⁶⁶, e pelo menos alguns que envolvem a

⁶⁵ Impro for Storytellers: Theatresports and the Art of Making Things Happen.

⁶⁶ Linguagem estrangeira fictícia inventada no momento.

criação de personagens. Sendo a mimese a imitação de ações, podemos constatar que ela também está presente através dessas situações fictícias que dependem dela para serem engendradas.

Quando Johnstone (1999) discorre sobre a concepção do Teatro-Esporte, um de seus espetáculos de improvisação, ele menciona o *pro-wrestling* como fonte de inspiração: uma modalidade espetacular que envolve luta, entretenimento e encenações. Ele se impressionou com o envolvimento do público nessas apresentações, que gritava, se agoniava e se exaltava, e chega a se referir ao *pro-wrestling* como a única forma de teatro da classe trabalhadora que havia assistido. Em uma época anterior à realização do Teatro-Esporte, Johnstone lamentava profundamente a censura vigente na metade do século XX do teatro inglês, que dependia da aprovação de fiscais do governo e cujas restrições inviabilizavam seu sonho de trocar os lutadores por improvisadores.

Ao enaltecer o envolvimento do público nas apresentações de *pro-wrestling*, o autor desenvolveu o Teatro-Esporte com uma finalidade semelhante. Apesar de não se tratar estritamente da catarse tal como Lehmann (2008), Aristóteles (2008) e Pavis (2008) a descrevem, há características que aproximam a experiência do *pro-wrestling* desse conceito: o senso de comunhão entre os espectadores e a descarga afetiva. Portanto, na busca por um teatro no qual o público dê livre vazão ao que sente, tal como se dá nos grandes eventos esportivos, Johnstone procura, ainda que não declaradamente, suscitar uma experiência ao menos próxima da catarse.

No que tange à questão do primado do texto no drama, percebe-se imediatamente, devido ao fato de Johnstone trabalhar com a improvisação de cenas não roteirizadas, a ausência desse primado nos termos expostos por Lehmann (2008). Se tratando do texto literal, o que se verifica é uma emancipação completa. E mesmo em uma acepção de texto no âmbito da improvisação, no qual ele é desenvolvido momento a momento, o professor britânico radicado no Canadá não lhe confere um valor hierárquico superior a outras categorias, pois trabalha também com jogos e exercícios que possuem propostas corporais, espaciais, relacionais, miméticas, etc.

Como foi abordado em relação à mimese, a ilusão é um aspecto importante da pedagogia de Johnstone. Suas cenas improvisadas não vão tão longe a ponto de estabelecerem vastos e profundos cosmos fictícios. No entanto, grande parte de suas propostas pedagógicas envolve um grau de abstração que procura instituir situações fictícias com personagens e circunstâncias imaginárias descoladas da realidade presente.

Em *Impro for Storytellers*, o autor trabalha com os conceitos de plataforma, *tilt* e

reincorporação. Estes três fazem alusão ao postulado aristotélico de que a tragédia tem de ser uma totalidade com início, meio e fim: a plataforma (uma forma de rotina) estabelece um “chão” às cenas improvisadas. Trata-se de uma exposição, por mais breve que seja, cuja função é situar os improvisadores e a plateia acerca da realidade que está sendo criada. Em um dado momento, perturba-se a estabilidade da plataforma com um *tilt* (uma forma de quebra de rotina), de modo a promover um deslocamento que ativa a dinâmica de transformação das personagens valorizada por Johnstone, semelhante à peripécia. E reincorporar é uma ação que tem como um de seus possíveis efeitos a finalização de uma história pelo resgate de um elemento anteriormente apresentado que desempenha uma função resolutive em relação a uma questão da cena. Por mais que o conteúdo não seja privilegiado na pedagogia de Johnstone, há, como foi exposto anteriormente, uma estrutura com uma lógica que sustenta as habilidades narrativas e o *storytelling*, ou, em outras palavras, um senso de coesão que visa tornar as cenas improvisadas como totalidades abarcáveis.

Por fim, a dimensão dialética do drama também está capilarizada no Sistema Impro. É bastante frequente o autor recorrer a situações que envolvem diálogos entre personagens por meio de textos improvisados, além de trabalhar com soluções para problemas apresentados nas cenas. O conflito, tal como foi exposto anteriormente, não é considerado essencial porque transformações significativas não dependem dele para ocorrerem, além de poder colocar os improvisadores em posições competitivas indesejadas que comprometam o desenvolvimento de uma cena e de trazer à tona seus conflitos pessoais.

Findada essa análise, agora discorro vantagens e desvantagens da influência dramática no corpo dos ensinamentos de Johnstone.

Lehmann (2008, p.22) traz as seguintes considerações:

[...] no que diz respeito à esmagadora maioria do público, o que ela espera do teatro, grosso modo, é a ilustração de textos clássicos, talvez aceitando ainda uma encenação ‘moderna’, desde que dotada de fábula compreensível, de um contexto que faça sentido, de uma autenticidade cultural, de sentimentos teatrais tocantes.

Apesar de não encenar textos clássicos de autores que podemos evocar, como Shakespeare, Molière, Tchekhov, Ibsen, Strindberg, entre tantos outros, vimos que a proposta dramatúrgica de Johnstone é estruturalmente semelhante às obras desses autores, pelos atravessamentos dramáticos que compartilha. Logo, o que é encenado em espetáculos de improvisação pode não ser fábulas de grande renome, mas apresenta uma familiaridade estrutural que o público reconhece de forma mais ou menos consciente. A partir do que foi apresentado sobre a teoria das habilidades narrativas, o autor trabalha com conceitos que visam estabelecer a compreensibilidade da ação desenvolvida nas cenas — como plataforma,

tilt e reincorporação — que orientam tanto os improvisadores quanto os espectadores ao longo de um percurso lógico e dotado de sentido.

A familiaridade e a simplicidade são trunfos da dramaturgia instantânea do Sistema Impro. Os conceitos trabalhados pelo autor e a forma como os articula extrapolam o âmbito do teatro, estando presentes também em outros meios, entre os quais filmes, seriados, romances, fábulas infantis, contos mitológicos, gibis, causos, entre outros. Como somos expostos desde tenra idade a histórias, adquirimos uma sensibilidade para o modo como elas são desenvolvidas, ainda que não nos tornemos estudiosos sobre o assunto. Assim, o contato com esse aspecto da pedagogia de Johnstone já é, no mínimo, latente para boa parte das pessoas, tornando o processo de aprendizado mais próximo de um “se dar conta daquilo que já se sabe”, do que da assimilação de um conhecimento inteiramente novo. Essa acessibilidade na maneira como se criam dramaturgias é uma das razões que explicam a atração de não-atores por este estilo de improvisação teatral.

Lehmann (2008, p.33) faz outra afirmação que serve de contraponto a essa vantagem:

Enquanto os grandes teatros, sob pressão das normas correntes da indústria do entretenimento, tendem a não ousar afastar-se do consumo fácil de fábulas sem problemas, novas estéticas teatrais praticam resolutamente a recusa da ação única e da perfeição do drama [...].

De fato, apesar da particularidade de Johnstone trabalhar a improvisação em sua vertente de espetáculo, e de seus formatos de apresentação realizarem uma aproximação incomum com programas de auditório⁶⁷, as cenas que neles se desenvolvem se estruturam da forma familiar indicada, podendo ser consideradas convencionais e voltadas para o propósito de entreter, o que Lehmann (2008) aponta como a expectativa da maior parte do público ao ir para o teatro, mesmo que “entreter” seja baseado em critérios antiquados. E, levando em conta que as cenas são de curta duração, o consumo se torna ainda mais fácil e alinhado com paradigmas contemporâneos, como a velocidade, o descarte e a superficialidade. Trata-se de um estilo de teatro que facilmente cai no gosto popular, e é capaz de êxito comercial, como nos “grandes teatros”. O lado problemático disso, como foi abordado de forma semelhante no capítulo sobre a espontaneidade, é o alinhamento com propostas dramatúrgicas pouco permeadas com o que se realizou em matéria de experimentação nos últimos tempos. É como se esse aspecto do Sistema Impro estivesse congelado no tempo.

Existem muitas propostas estilísticas teatrais exploradas atualmente e que poderiam atrair outros gostos e pluralizar a maneira como as cenas e espetáculos improvisados são

⁶⁷ Além do Teatro-Esporte, os dois outros mais famosos espetáculos de improvisação de Johnstone são “Micetro” e “Gorilla Theatre”, e também possuem uma dinâmica que remete à programas de auditório com mestres de cerimônia, pontuações, eliminações, humor, prêmios, etc.

concebidos pelo autor, entre eles: o distanciamento brechtiano, a autoficção, a musicalidade, a ausência de sentido, a ruptura da ação única e o tempo alongado. Isso já acontece em apresentações de companhias e coletivos que também trabalham a improvisação nessa vertente, e são influenciadas pelo Sistema Impro. Porém, o que predomina na cena carioca — meu principal referencial — são os espetáculos de jogos, que produzem cenas estruturalmente muito semelhantes às do Teatro-Esporte. Desse modo, pelo menos em nível local, fortalece-se uma imagem que reduz o teatro de improvisação a esse formato, o que representa um processo limitante para uma modalidade com possibilidades inesgotáveis.

Concluindo, o Sistema Impro está, em boa parte, alinhado à uma concepção de teatro que visa dar ao público exatamente o que ele espera. No quesito dramaturgico, de concepção de fábulas, a pedagogia de Johnstone não traz experimentações significativas. Por mais que lide com espetáculos e cenas teatrais improvisadas — o que, para o espectador inexperiente, logo suscita uma ideia de grande risco e experimentalismo —, as habilidades narrativas se apoiam em elementos estruturantes do drama, consolidados há séculos e reconhecíveis não apenas por estudiosos da dramaturgia, mas também, ainda que de forma menos clara e consciente, pelo público em geral.

4.3 Tópico 3

Como foi apresentado na exposição teórica das habilidades narrativas de Johnstone (1989 e 1999) na primeira parte deste capítulo, o autor dedicou uma pequena parcela de seus escritos à figura do herói, enumerando algumas características suas, entre elas: o sofrimento por ela experimentado na busca de um objetivo; o seu potencial de vivenciar situações que perturbem a plataforma de uma cena; a empatia sentida pelo público quando ela experimenta algum grau de frustração na sua jornada; o contato com algum tipo de perigo; a transformação de sua pessoa decorrente das experiências com as quais se envolve; e ter uma falha trágica.

Em outro momento, ao listar características mais superficiais, e que nem sempre estão presentes em uma única figura heróica, Johnstone (1999) menciona: iniciar uma briga; estar preparado para sacar uma arma; estar em uma missão; ser atlético; ter um inimigo; ter status alto; exibir força; conseguir detectar perigos; apresentar resistência à dor; ter uma voz firme e ressonante; manter a cabeça imóvel ao falar; imaginar uma bola prateada com cerca de dois centímetros e meio dentro do peito que irradia luz; mostrar cicatrizes ou feridas; arriscar-se, e contar histórias sobre suas aventuras; matar algo; e resgatar alguém.

Apesar de servir a certos propósitos pedagógicos de Johnstone (1999), é possível desenvolver outras articulações com o conceito de herói capazes de incrementar as

habilidades narrativas de um improvisador. Para tanto, proponho estabelecer um diálogo entre a pedagogia de improvisação de Johnstone e algumas ideias do mitólogo norte-americano Joseph Campbell pertinentes a esse propósito.

Em sua obra *O Herói de Mil Faces*, Campbell (2004) apresenta os estágios que compõem a jornada de um herói arquetípico a partir do estudo de diversos mitos, contos de fadas, narrativas religiosas, lendas, épicos e da literatura moderna de diferentes culturas e períodos históricos da humanidade. Mais especificamente, em uma parte do livro denominada *A Aventura do Herói*, o autor descreve um arco que envolve três etapas pelas quais passa essa figura: a partida, a iniciação e o retorno. Cada uma dessas fases contém partes que não necessariamente apresentam uma sequencialidade e tampouco estão todas uniformemente presentes nos exemplos apresentados pelo mitólogo. Identifiquei que algumas, em especial, têm potencial de articulação com as habilidades narrativas de Johnstone, sendo passíveis de assimilação pedagógica.

A partida inicia com o chamado à aventura, na qual a figura do herói é apresentada, bem como a realidade na qual ela está inserida, isto é, a sua vida cotidiana e os elementos que a constituem. Logo de início, percebe-se a semelhança com conceitos de Johnstone (1999) como os de plataforma e rotina. Se seguirmos a proposta pedagógica de narração de histórias do professor de improvisação, a uma rotina segue-se a sua quebra. Nesse sentido, Campbell (2004) também identifica uma quebra de rotina nos exemplos que apresenta dessa etapa, apesar de não usar esse termo: trata-se de um sonho, uma visão, um mensageiro ou um evento inesperado que se manifesta na vida do herói convocando-o a abandonar o *status quo* de sua vida rumo à jornada transformadora que empreenderá.

Muitas vezes, o herói resiste de alguma forma ao chamado devido ao medo do desconhecido, dúvidas sobre suas habilidades ou um desejo de permanecer na segurança de sua vida habitual. Essa resistência é uma parte natural do processo, pois o herói pode sentir-se confortável em sua vida atual e temer as mudanças que a aventura pode trazer. Ademais, o herói pode ser influenciado por pessoas ou circunstâncias do mundo comum que desencorajam a aventura: pressões sociais, responsabilidades e expectativas podem atuar como forças que fazem o herói duvidar da viabilidade e da necessidade de sua jornada.

As forças internas e externas que conspiram para que o herói não embarque em sua jornada podem levá-lo a um período de estagnação, no qual ele deve enfrentar seus medos e conflitos internos antes de finalmente aceitá-la. Essa fase é crucial para o desenvolvimento do herói, pois é nela que ele reflete sobre sua situação e se prepara para a mudança.

Por isso, um mentor ou outro tipo de figura inspiradora pode intervir na situação

elucidando a importância do herói de aceitar a jornada e, ao mesmo tempo, motivá-lo. Essa figura geralmente representa um guia ou uma força de sabedoria que oferece orientação e apoio ao herói.

Após essa possível fase de hesitação e luta interna, o herói decide aceitar o chamado e se comprometer com a aventura. Este momento marca a transição do herói do mundo conhecido para o mundo desconhecido da jornada.

Decidido a embarcar na aventura, é comum nas narrativas analisadas por Campbell (2004) que o herói receba ajuda de uma fonte sobrenatural ou divina. Essa ajuda pode vir na forma de objetos mágicos, habilidades especiais, conhecimento ou orientação de seres com poderes extraordinários. Esses elementos fornecem ao herói os meios necessários para enfrentar os desafios da jornada. Essa ajuda sobrenatural não isenta o herói de suas responsabilidades. Pelo contrário, ela deve ser usada de forma sábia e eficaz. Cabe a ele aprender a integrar e utilizar a ajuda recebida, o que muitas vezes exige coragem e discernimento.

Em seguida, Campbell (2004) identifica o que denomina de travessia do primeiro limiar, momento marcado pela partida do herói de seu mundo comum, e a entrada em um novo reino de aventura, que é diferente e muitas vezes perigoso. Este limiar é a fronteira entre o conhecido e o desconhecido, e atravessá-lo significa que o herói está comprometido com a jornada e seus desafios. Ao cruzá-lo, ele pode enfrentar obstáculos ou desafios iniciais que testam sua determinação e habilidades. Esses testes ajudam a solidificar seu compromisso com a aventura e a provar sua coragem e capacidade para enfrentar o que está por vir.

Em muitas histórias, o herói encontra figuras ou entidades que servem como guardiões do limiar. Esses guardiões podem ser aliados, inimigos ou figuras neutras que têm o papel de testar a determinação do herói e avaliar sua preparação para a jornada. Eles podem oferecer conselhos, desafios ou testes que o herói deve superar para seguir em frente.

A travessia simboliza uma transformação interna e externa. Ao atravessar o limiar, o herói compromete-se a enfrentar as provas e perigos do mundo novo. Este momento é muitas vezes acompanhado por um sentimento de realização e um reconhecimento de que a jornada realmente começou. Assim, o herói geralmente experimenta uma mudança em sua identidade e status. Ele não se vê mais como um simples indivíduo do mundo comum, mas como alguém imerso em uma nova realidade na qual suas ações têm um impacto mais profundo e suas escolhas são mais críticas.

A parte final do capítulo que trata do tema da partida diz respeito ao momento que sucede a travessia do limiar. Ele se distingue dos demais por conta do afastamento do herói de

seu mundo conhecido e pelas provas iniciáticas, introspecções e autodescobertas essenciais ao restante da jornada arquetípica descrita por Campbell (2004).

As demais etapas — Iniciação e Retorno — abordam, em geral, temas já explorados anteriormente, como transformações, desafios, aquisição de poderes e habilidades, superação de limites, entre outros. Certamente, não se trata de eventos idênticos aos precedentes: o herói atravessa diferentes tipos de transformações, engendradas por situações igualmente diversas. A questão é que essa diferença de conteúdo — embora importantíssima e instrutiva no contexto dos objetivos da obra de Campbell (2004) — apresenta, em essência, temas subjacentes comuns, como os mencionados acima, cujas variações de conteúdo e contexto não são centrais para os propósitos deste tópico. É possível que outros pesquisadores consigam estabelecer articulações adicionais entre a pedagogia de Johnstone e essas demais etapas, mas a Partida já oferece elementos suficientes para a elaboração de um conjunto significativo de atividades pedagógicas.

A partir deste ponto, passo a discorrer sobre as atividades por mim desenvolvidas com base no diálogo entre as ideias de Campbell e a prática pedagógica da improvisação, bem como sobre os retornos oferecidos pelos estudantes do segundo período (manhã) da unidade Tijuca, turma 2024.2, do curso profissionalizante de atuação da Cia. de Teatro Contemporâneo.

Dentre as turmas para as quais leciono, escolhi essa por já possuir uma experiência considerável com a improvisação enquanto disciplina, pela afinidade particular que demonstra com a matéria e pelo número de integrantes (nove pessoas), o que considero adequado para que todos tenham a oportunidade de experimentar as atividades dentro do tempo estipulado.

As três primeiras atividades foram aplicadas na terça-feira, dia 12 de novembro de 2024, com cinco estudantes presentes. As três últimas na terça-feira, dia 26 de novembro de 2024, com sete estudantes presentes. Logo antes de realizá-las, os estudantes foram apresentados à figura de Campbell e às suas contribuições pedagógicas às atividades. Ao final das aulas, eles responderam questionários disponibilizados através da plataforma online Formulários, da Google, cujos links de acesso foram compartilhados através do Whatsapp individual de cada um.

O desenvolvimento dessas atividades se deu a partir do amparo teórico de Huizinga (1980) acerca de muitos dos elementos que constituem o jogo, destacando-se: a voluntariedade dos participantes em fazer parte das atividades, as limitações de tempo e espaço, a separação da realidade, a presença de regras, a imprevisibilidade e a incerteza quanto aos resultados, os objetivos estabelecidos, e a oportunidade dos participantes de se

expressarem criativamente.

Com essas referências em mente, concebi as atividades tendo os conceitos de Campbell (2004) e Johnstone (1989, 1999) apresentados como inspirações para propostas pedagógicas baseadas em improvisações. É difícil explicar metodicamente como as atividades foram desenvolvidas porque na maioria das vezes elas simplesmente apareceram na minha mente mais ou menos “prontas” a partir da proposta desse tópico de desenvolvê-las. Certamente o meu repertório de jogos e exercícios de improvisação contribuiu para esse processo. Como desenvolvi, ao longo de mais de dez anos de prática teatral, o hábito de mesclar, conceber e adaptar jogos e exercícios, tenho a impressão de que meu inconsciente recebe um input, acessa e combina experiências anteriores e, então, me apresenta uma proposta alinhada ao que preciso desenvolver. É importante ressaltar que, apesar de esse processo ser inventivo e não exigir grandes esforços, realizo ajustes de forma mais consciente nesses lampejos de inspiração, buscando estabelecer uma viabilidade teórica para as atividades. Em outras palavras, as inspirações tendem a se manifestar mais como esboços que precisam ser refinados em pelo menos algum aspecto, como a estimativa do número de participantes, por exemplo. O amparo teórico de autores como Huizinga também é fundamental para avaliar a aplicabilidade das atividades em sala de aula.

A minha proposta é a de investigar a viabilidade pedagógica das atividades em sala de aula. Para tanto, desenvolvi um questionário de quinze questões objetivas que avaliam o êxito delas com estudantes após suas aplicações. Esse formato de coleta de dados foi escolhido em razão do objeto de investigação poder ser avaliado através de critérios mais objetivos, amparados em grande parte pelas considerações de Huizinga (1980) sobre o jogo, e porque a sua aplicação é rápida, propiciando a oportunidade dos estudantes terem mais tempo de realizar as atividades dentro do tempo de aula disponível (uma hora e meia). Eis as atividades e os retornos que obtive dos estudantes.

Atividade 1 (12/11/2024): Um improvisador assume o papel de condutor, enquanto os demais formam uma fileira voltada para ele. Cada participante, nessa configuração, irá, um de cada vez, apresentar por meio de uma breve narração um herói e sua vida cotidiana — ou seja, o herói antes de se tornar herói, levando uma vida comum. Após todos terem feito isso, o condutor escolhe uma dessas histórias iniciais. Na rodada seguinte, todos os improvisadores da fileira devem, um de cada vez, narrar uma possível breve continuação da história do herói anteriormente escolhido. Novamente, o condutor escolhe a opção que mais lhe agrada e elimina um dos improvisadores. Na nova rodada, os improvisadores restantes, novamente um de cada vez, fornecem a continuação da narrativa, enquanto o condutor elimina mais um

participante. Essa dinâmica se repete até que reste apenas um improvisador, cuja narração individual deverá prover o desfecho da história.

A atividade 1 (12/11/2024) obteve a aprovação de quatro estudantes (de cinco) enquanto atividade pedagógica. Uma estudante recomendou que ajustes fossem feitos em relação à duração e ao número de participantes, e outro sugeriu que apenas a sua duração fosse reavaliada. Três alunos gostariam de fazer a atividade novamente. Pelo menos duas habilidades importantes à formação de um improvisador foram exercitadas nessa atividade segundo a percepção dos estudantes, entre elas, as habilidades narrativas, reconhecidamente estimulada por todos. Três estudantes consideraram a atividade lúdica. Os discentes situaram sua dificuldade entre o nível mais alto e o nível mediano de facilidade, com a maioria atribuindo-a ao segundo nível mais alto. Quatro estudantes consideraram a atividade motivadora. Dois alunos se sentiram totalmente em estado de jogo durante a atividade, um parcialmente, e dois em nenhum momento.

A estudante teve a impressão de que quanto mais pessoas realizam o jogo, mais ele dura e, por consequência, mais longa a história fica, aumentando a dificuldade em sustentá-la. Entendo essa observação, mas acredito que o problema possa ser resolvido não necessariamente pela redução do número de participantes na atividade, e sim pela ênfase na orientação para que todos façam contribuições breves à ela. Reparei que frequentemente as pessoas fizeram contribuições desiguais em termos de tempo usado para avançar as narrativas. Vislumbro que a atividade possa ser realizada até mesmo com frases curtas ditas pelos improvisadores.

Para o estudante, a necessidade de ajuste em relação à duração dessa primeira atividade disse respeito à sua percepção do tamanho curto das histórias contadas. Ele sentiu falta de mais detalhes que enriquecessem as narrativas. Essa turma conta, atualmente, com oito estudantes. Como foi indicado, apenas cinco puderam estar presentes. Desse modo, quatro estudantes assumiram os papéis de narradores, e um o de condutor, totalizando cinco rodadas de contribuições narrativas a cada vez que a atividade foi aplicada. De fato, em alguns momentos, tive a impressão de que a história precisou ser comprimida para caber nessa quantidade de rodadas, e certos momentos da jornada do herói precisaram ser eliminados ou menos desenvolvidos. Com um número maior de improvisadores certamente as histórias teriam mais oportunidades de serem desenvolvidas. Porém, é importante notar que certas etapas narrativas da jornada do herói receberam mais tempo narrativo do que outras nas vezes em que essa atividade foi feita. Eu inteirei os estudantes acerca das etapas principais da jornada do herói antes e durante a atividade e, além disso, fizemos um exercício inicial no

qual os improvisadores contam uma história em cinco etapas⁶⁸, cada um contribuindo com uma parte do enredo. Portanto, endereçando a questão do estudante, acredito que um número maior de improvisadores e uma melhor consciência distributiva das partes de uma história podem ser a sua solução. Também é possível sugerir aos improvisadores, quando forem poucos, que tomem mais tempo com suas narrações indo na contramão do que foi sugerido à questão da primeira estudante.

Os estudantes que não quiseram realizar a atividade novamente foram os que indicaram a sua necessidade de ajustes. Ademais, é importante dizer que ela já havia sido realizada na primeira disciplina de improvisação deles, sendo aplicada também por mim. Apenas depois de tê-la desenvolvido percebi o seu potencial pedagógico de fortalecer o diálogo entre Campbell e Johnstone, articulando ao que era apenas um exercício de improvisação narrativa conceitos do primeiro autor. Os mesmos dois alunos não a consideraram lúdica, um deles não a considerou motivadora e ambos não se sentiram em estado de jogo durante sua realização. A melhor maneira que encontro de endereçar essas outras questões é tomando conhecimento dos problemas que eles indicaram e por meio dos ajustes propostos por mim.

Apesar dos retornos negativos relativos à atividade, considerando o maior domínio de narração de histórias exercitado por meio dela e de outras atividades pelos improvisadores, somado à sua realização com mais participantes, às contribuições mais sucintas às narrações e às avaliações majoritariamente positivas, concluo que a atividade possui significativo valor pedagógico e pode ser aplicada futuramente em outros contextos de ensino em sala de aula.

Atividade 2 (12/11/2024): A um improvisador é designado o papel de herói e um objeto imaginário qualquer que ele pode utilizar nas cenas seguintes. Depois, ocorre uma cena entre ele e um outro improvisador, na qual este lhe pede ajuda com algum problema que está tendo. Cabe ao herói resolver o problema de alguma maneira, utilizando o objeto de que dispõe. Ao final dessa interação, o improvisador presenteia o herói com outro objeto que passa a fazer parte do seu arsenal. Então, em uma nova interação, ele interage com outro improvisador que lhe apresenta um novo problema. O herói deve, novamente, resolver o problema apresentado utilizando pelo menos um dos objetos que dispõe. Findada a interação, ele recebe um terceiro objeto que fica ao seu dispor nas cenas seguintes, e essa dinâmica de lidar com um problema e receber um objeto se repete até que sobre apenas um improvisador. Este último assume o papel de neto ou neta do herói, para o qual este deve narrar todas as suas

⁶⁸ O exercício é estruturado a partir das seguintes etapas: “era uma vez... todos os dias... até que um dia... desde então... moral da história...”.

aventuras anteriores, destacando as situações que lhe foram apresentadas, a maneira como as resolveu e os objetos que foi adquirindo.

A atividade 2 (12/11/2024): também obtive a aprovação de quatro estudantes (de cinco) enquanto atividade pedagógica. Uma estudante indicou a necessidade de ajustes serem feitos quanto à sua duração. Todos quiseram realizá-la novamente em algum momento. Pelo menos uma qualidade importante à formação do improvisador foi identificada nessa atividade, sendo que três estudantes destacaram que as habilidades narrativas foram exercitadas nesse momento. Todos consideraram essa atividade lúdica. Seu nível de dificuldade é abrangente levando conta as respostas individuais dos alunos, variando do nível mais alto de facilidade até o segundo maior de dificuldade. A maioria lhe conferiu um grau de dificuldade médio. Quatro estudantes a consideraram motivadora. Dois alunos se sentiram em estado de jogo durante toda a atividade, e três, em alguns momentos.

Com relação à sugestão da estudante sobre a duração da atividade, considero válida a percepção de que os improvisadores devem tomar cuidado para não apresentar problemas aparentemente insolúveis, que demandem tempo excessivo para serem resolvidos. Concordo que isso possa influenciar o andamento da atividade, com a ressalva, porém, de que o tempo necessário para resolver um problema não depende apenas de quem o propõe. Essa atividade, como tantas outras de improvisação, confere ampla margem criativa ao modo como os problemas de cena podem ser resolvidos. Assim, mesmo que uma situação aparentemente complexa seja apresentada, sua solução pode ser simples — ainda que envolva elementos absurdos. Em uma das rodadas do exercício, por exemplo, um improvisador queixou-se à heroína de que seu filho de trinta anos, desocupado, não saía de casa. A improvisadora lançou mão da “alma de demônio” que havia adquirido em rodadas anteriores para possuí-lo, mudando sua personalidade e fazendo com que ele saísse de casa.

Por outro lado, o que observei foi que a duração prolongada da atividade se deveu ao fato de que as interações nem sempre foram pontuais, como eu havia concebido. Em alguns momentos, os improvisadores desenvolveram pequenos enredos que acabaram por estender as cenas. Em futuras aplicações, acredito que isso possa ser solucionado se eu enfatizar o aspecto transacional dessas cenas: alguém apresenta um problema, e outra pessoa o resolve com os objetos de que dispõe. Com o ajuste indicado, a atividade pode ser aplicada novamente no futuro, considerando os retornos majoritariamente positivos que recebeu.

Atividade 3 (12/11/2024): Os improvisadores são divididos em três categorias: herói, ajudantes e personagens secundários. Um lugar é sugerido para o início da atividade. Os improvisadores devem encenar uma história improvisada na qual o herói, em momentos de

difficuldade, pode recorrer a um ajudante. Antes do início da cena, é conferida uma especialidade a cada ajudante. Por exemplo: um pode ser um conselheiro, que dá dicas para o herói; outro, um mestre de armas, capaz de equipá-lo com qualquer arma; o terceiro pode ser um especialista mnemônico, que lembra o herói de uma situação já ocorrida em cena com o máximo de detalhes possíveis; o quarto pode ser um invocador de animais, cujo poder é manifestar um animal qualquer a um estalo de dedos; e assim por diante a depender do número de improvisadores presentes. Ao longo da cena, o herói pode acionar um ou mais ajudantes ao mesmo tempo, quando quiser, batendo palmas e dizendo seus nomes. A proposta é que os ajudantes façam intervenções pontuais, saindo de cena logo em seguida.

A atividade 3 (12/11/2024) conseguiu a aprovação de todos os estudantes enquanto proposta pedagógica. Uma estudante indicou a necessidade de que fossem feitos ajustes em sua instrução. Todos os alunos quiseram fazê-la novamente em algum momento. Os estudantes indicaram que pelo menos duas habilidades importantes à formação de um improvisador foram estimuladas nessa atividade. Dois destacaram as habilidades narrativas entre elas. Todos a consideraram lúdica. Sua percepção de dificuldade por parte dos estudantes variou do nível mais baixo ao mais alto, cada um atribuindo a ela uma pontuação diferente de dificuldade. Quatro estudantes consideraram-na motivadora. Quatro discentes se sentiram em estado de jogo durante toda a sua duração, e um apenas em alguns momentos.

Quanto à observação da estudante, ela sentiu falta de instruções que ajudassem a história a fluir e a encontrar um desfecho. Enquanto professor dessa turma, que a acompanha desde a metade do período passado (2024.1), essa colocação me causa estranhamento. Antes de aplicar as atividades desse dia, havíamos feito o exercício de contar uma história em cinco etapas (já feito em outros momentos com eles), e outro de reincorporação de Johnstone no qual um improvisador inicia uma narrativa de trinta segundos, e um segundo a termina também dispondo desse mesmo tempo. Ao longo da aula discutimos sobre aspectos gerais da jornada do herói como o chamado à aventura, o seu confronto com desafios, a transformação que ele passa após a sua aventura, o auxílio sobrenatural, etc. Outrossim, fizemos diversos exercícios de narração de histórias nesse semestre e no anterior. Então, por mais que essa atividade receba como estímulo apenas um local, levando em consideração a experiência dessa turma com a improvisação e o conhecimento prévio à aula dessa aluna sobre a jornada do herói, estranho a questão colocada por ela. Certamente essa proposta pode ser mais estruturada, estabelecendo eventos que devem ser seguidos na linha da história em cinco etapas, por exemplo. No entanto, eu não pensaria em propor essa modificação para uma turma de estudantes com quase um ano de experiência em improvisação, que teve treinamento em

habilidades narrativas e estudou os fundamentos de como sustentar uma cena desse estilo.

Após ponderar a respeito da questão da estudante, reconheço o valor pedagógico dessa atividade levando em conta os retornos que ela obteve dos estudantes e, assim, considero a sua aplicação em contextos futuros de sala de aula.

De agora em diante, apresento as outras três atividades desenvolvidas e aplicadas na terça-feira, 26 de novembro. Sete estudantes estavam presentes nesse dia.

Atividade 1 (26/11/2024): Os improvisadores realizam uma cena inspirada em um título sugerido, na qual um deles, o herói, realiza uma escolha moral em algum momento. O ponto em que essa escolha ocorre se dá de maneira destacada: o improvisador ao qual foi designado o papel de herói deve fazê-la utilizando a seguinte estrutura frasal: “eu, [nome do herói], escolho [decisão]”. Os outros improvisadores se olham e repetem em uníssono: “[nome do herói] escolheu [decisão]!”. Por fim, o herói repete novamente a sua frase. O que se segue são pequenas cenas, não necessariamente em ordem cronológica, que exploram as consequências dessa escolha. Cada uma das cenas é finalizada ao bater de palmas do professor. Quando o diretor bate duas palmas, isso indica que ele está satisfeito com a contextualização e o exercício se encerra.

A atividade 1 (26/11/2024) obteve a aprovação dos sete estudantes como proposta pedagógica. Nenhum ajuste foi recomendado por eles. Além disso, seis manifestaram interesse em realizá-la novamente. Para esses estudantes, a atividade estimulou pelo menos dois aspectos importantes para a formação do improvisador. Com exceção de dois, todos incluíram as habilidades narrativas entre esses aspectos exercitados. Seis gostariam de fazê-la novamente em outro momento. Todos a consideraram lúdica. O grau de dificuldade experimentado variou entre o mais fácil e o segundo mais difícil. Cinco estudantes a qualificaram como motivadora. Três relataram sentir-se em estado de jogo durante toda a atividade, enquanto quatro sentiram isso apenas em alguns momentos.

Diante do êxito dessa atividade e da ausência de sugestões por parte dos estudantes e de mim, contento-me com os dados colhidos sobre essa atividade sem considerações adicionais.

Atividade 2 (26/11/2024): Os improvisadores são divididos em dois grupos: mocinhos e vilões. Um objetivo é conferido aos mocinhos, como, por exemplo, salvar uma princesa. A um deles é conferida uma coroa imaginária em sua cabeça. Na primeira cena, um vilão apresenta um obstáculo aos mocinhos. O mocinho coroado é encarregado de propor uma solução para o obstáculo, e outros devem ajudá-lo a realizá-la. Supondo que o vilão destrua uma ponte sobre um rio, pode-se sugerir que uma nova ponte seja construída e os demais

mocinhos podem construí-la a partir de uma construção corporal coletiva. Caso o mocinho coroado não consiga propor uma solução, ele passa a coroa para outro mocinho, que assume a sua função de sugerir uma maneira de superar o obstáculo. Se os mocinhos chegarem a uma solução, outro vilão apresenta um novo obstáculo. O último vilão precisa apresentar um obstáculo cuja solução leve diretamente à realização do objetivo inicial. Os mocinhos vencem o jogo se conseguirem alcançar o objetivo sem que a coroa seja passada uma segunda vez para algum deles, superando os obstáculos propostos pelos vilões. Os vilões vencem se a coroa estiver prestes a ser passada uma segunda vez para algum dos mocinhos. A plateia vota se aprova a resolução dos mocinhos para os problemas a cada rodada de propostas de problemas. Os mocinhos passam a coroa para outro a partir da desaprovação da plateia, ou por incapacidade de propor soluções.

A atividade 2 (26/11/2024) obteve a aprovação de seis estudantes como proposta pedagógica. Ela recebeu quatro recomendações de ajustes. Quatro estudantes gostariam de realizá-la novamente. Os alunos indicaram que essa atividade estimulou pelo menos três aspectos importantes à formação do improvisador. Apenas um não achou que exercitou habilidades narrativas. Todos acharam-na lúdica. Seu grau de dificuldade se concentrou no segundo nível mais alto de dificuldade, havendo pontuações também no segundo maior nível de facilidade e no maior de dificuldade. Quatro anos alunos acharam a atividade motivadora. Cinco se sentiram em estado de jogo durante toda a sua duração, e dois em alguns momentos.

Das quatro sugestões de ajustes, duas foram referentes à duração da atividade. Uma estudante achou que ela ficou muito longa. Outra aluna observou que a ausência de um limite de tempo somado ao número alto de participantes (três mocinhos e três vilões) atrapalhou a sua realização. A última recomendação envolveu as instruções da atividade que, na avaliação do estudante, não foram suficientes para a compreensão de sua realização.

Com relação às sugestões referentes à duração da atividade, reconheço que o número de participantes possa ser reduzido. Contudo, faço a seguinte ressalva que apresentei como orientação aos estudantes durante a realização da atividade: houve falta de objetividade quanto a seguir as instruções, e isso tornou-a mais extensa. Em diversos momentos percebi que os discentes bloquearam propostas uns dos outros, fizeram propostas que desviaram de ideias anteriormente estabelecidas, usaram a coroa mais de uma vez, apresentaram problemas mal formulados, propuseram ideias sem estarem com a coroa ou após terem feito as suas ofertas enquanto vilões, etc. E essas questões, sobretudo as atreladas aos momentos impróprios de fazer propostas, se articulam com o problema das instruções apontado pelo último estudante. No seu entendimento, apenas os mocinhos coroados poderiam falar. Eu

expliquei que apenas eles poderiam fazer propostas para solucionar os problemas dos vilões. No entanto, de fato, eu não restringi as falas somente a eles. Não creio que restringir a fala como um todo seja a solução para esse problema que trouxe dificuldades de comunicação e organização. Três improvisadores em cena não é um número tão alto. A meu ver, o que faltou foi a objetividade que mencionei anteriormente. Se eles tivessem se atido à ideia de que apenas o mocinho coroadado deveria propor a solução, tudo teria sido mais simples, pois todos se uniriam em prol de explorar — ou ao menos tentar — uma proposta já apresentada.

Atividade 3 (26/11/2024): A um improvisador é conferido o papel de herói, a outro, o de seu “eu” do passado, e a um terceiro, o de seu “eu” do futuro. Um momento limiar é definido. Por exemplo, o alistamento no exército. O “eu” do passado e o do futuro se posicionam a cinco passos de distância do herói, um do seu lado esquerdo, outro do direito. O “eu” do passado sempre tenta seduzir o herói à sua vida anterior ao limiar. O “eu” do futuro sempre tenta desmerecer o herói. Futuro e passado se alternam a cada réplica dada pelo herói a eles. A plateia vota, a cada fala do “passado” e do “futuro” acompanhada de uma réplica do herói, se ele conseguiu se defender de suas provocações. Se o herói conseguir confrontar seu futuro, dá um passo em sua direção. Se o herói não conseguir responder convincentemente ao seu passado, dá um passo na sua direção. Objetivo dele é chegar ao futuro, mas a atividade comporta a possibilidade de ele retornar ao passado.

A atividade 3 (26/11/2024) obteve a aprovação de todos os estudantes como proposta pedagógica. Recebeu duas recomendações de ajustes. Seis estudantes gostariam de realizá-la novamente. Os alunos indicaram que essa atividade estimulou pelo menos dois aspectos importantes à formação do improvisador. Apenas dois indicaram que não se sentiram exercitando suas habilidades narrativas. Todos a acharam lúdica. Seu grau de dificuldade variou da segunda pontuação mais fácil à mais difícil. Todos os alunos acharam a atividade motivadora. Quatro se sentiram em estado de jogo durante toda a sua duração, dois em alguns momentos e um em nenhum momento.

Uma das sugestões de ajustes diz respeito a duração do exercício. No entendimento do estudante, ela pode ter um número ímpar fixo de rodadas, pois, do contrário, pode se estender indefinidamente. Outra estudante achou também que a duração da atividade foi problemática, por ela ser dependente da plateia e poder durar indefinidamente. Acredito que a sugestão do primeiro estudante pode resolver o problema da duração indefinida ou excessivamente prolongada. Por mais que o herói tenha chegado no futuro em uma das rodadas de aplicação dessa atividade, outra precisou ser encerrada, pois estava se prolongando demais. Um número de rodadas pré-definida pode ajudar a limitar a sua duração. Caso o herói termine no meio do

passado e do futuro, pode haver uma rodada final para definir se ele terminou mais próximo do passado ou do futuro, repetindo esse processo se for necessário.

Após a aplicação dessas atividades, ficou evidente que o potencial pedagógico das ideias de Campbell e Johnstone foi concretizado, apesar das sugestões de ajustes feitas pelos estudantes, que foram reconhecidas e ponderadas. Assim, este tópico expandiu o trabalho de Johnstone com o conceito de herói a partir das contribuições de Campbell, apresentou outros conceitos que fortalecem a capacidade dos improvisadores de desenvolver narrativas e ofereceu formas concretas para que eles exercitassem essa habilidade por meio das atividades propostas por mim.

5 ATUAÇÃO

As considerações sobre a atuação no contexto do Sistema Impro encontram um ponto focal no capítulo denominado *Character* (“Personagem”) em *Impro for Storytellers*, além de estarem articuladas ao conceito de status, e ao capítulo *Serious Scenes* (“Cenas Sérias”), também no livro mencionado. É importante reconhecer que Johnstone também aborda essa questão em uma seção dedicada ao seu trabalho com máscaras, em *Impro — Improvisation and the Theatre*. Porém, opto por não abordá-la, porque ela envolve uma disciplina com a qual não tenho condições empíricas e teóricas de discorrer a respeito, e os pontos já elencados provêm um rico material para reflexões. O tema da atuação, de diferentes maneiras, também aparece de forma diluída em outras partes das duas obras do autor, mas, em geral, trata-se mais de ponderações, exercícios e jogos que a envolvem, em vez de abordagens que a tomem como tema central.

Portanto, o título do presente capítulo, ao contrário dos dois anteriores desta tese, não é utilizado por Johnstone nas suas duas obras. E por isso, é importante justificar os motivos de articular partes de sua pedagogia sob a categoria de “atuação”. Em primeiro lugar, como será exposto adiante, considerações, exercícios e jogos que o autor apresenta no meu recorte são atravessados, ainda que em graus diferentes e nem sempre todos presentes em uma única proposta, por temas como o trabalho e desenvolvimento do corpo, da voz, da sensibilidade, de personagens, e pelo emprego da mimese. Me baseando em Pavis (2008), esses são elementos que estabelecem coordenadas para um trabalho considerado de atuação. Em segundo lugar, é patente a influência stanislavskiana no âmbito de alguns jogos e exercícios que envolvem objetivos de personagens em situações fictícias. Em terceiro lugar, o próprio Johnstone (1999), em determinado momento, destaca como os improvisadores podem ser considerados pela plateia como atores a partir de uma certa qualidade alcançada no trabalho de cena. Por

fim, algumas vezes, o autor utiliza o termo *actor* (“ator”), ao invés de outros frequentes nas suas obras como *improviser* (“improvisador”) ou *player* (“jogador”) para designar quem está em cena improvisando. Isso expressa o reconhecimento de Johnstone de que ao menos uma faceta do sujeito que improvisa é marcada pelas questões que envolvem o domínio da atuação.

Apresentando essa questão em *Character*, Johnstone (1999) tece algumas considerações iniciais sobre a personalidade humana. Primeiramente, que aprendemos ao longo de nossas vidas que somos uma única criatura, e que estamos situados em nossas cabeças. Segundo ele, essa ideia remonta pelo menos até Platão, para quem o adulto amadurecido é aquele que subjugou as partes conflitantes de sua personalidade. O autor, por sua vez, compreende o adulto amadurecido como alguém que aprendeu a apresentar a personalidade apropriada a partir do que demandam as diferentes situações sociais nas quais se envolve.

A partir dos estudos de Pierre Janet⁶⁹ e do caso de Nadean Cool⁷⁰, o professor de improvisação refuta a ideia de que temos uma única personalidade. Janet, ao trabalhar com diversos pacientes, às vezes constatou a presença de múltiplas personalidades em uma só pessoa. E segundo uma publicação da *Scientific American*, Cool, em uma determinada época, se dividia em mais de uma centena de personalidades.

Johnstone (1999) afirma que o teatro também traz à tona outras personalidades nos atores e, com frequência, elas se manifestam em seu cotidiano, fora do contexto do trabalho atoral. Diferente da psiquiatria, observa ele, o teatro não atribui um caráter patológico à emergência desses outros “eus”; ao contrário, ele os exalta e os transforma em personagens nas peças. Todo ator sonha em se tornar uma personagem, em vez de apenas fingir sê-la.

De modo a estimular o surgimento de outras personalidades, Johnstone (1999) recomenda uma abordagem contrária à do Estado, que tende a nos despersonalizar: em vez de nos vestirmos de forma padronizada, sermos identificados por números, repetirmos as mesmas posturas e movimentos e nos tornarmos inexpressivos, devemos transformar nossos rostos, nossas imagens corporais, a maneira como nos vestimos, entre outros aspectos. Dessa forma, podemos nos experimentar de maneiras distintas. Com esse estímulo, outras facetas podem emergir e, sob as circunstâncias adequadas, essa vivência pode ser libertadora e empolgante.

⁶⁹ Psiquiatra francês (1859-1947) que fez importantes contribuições para o estudo moderno de desordens mentais e emocionais.

⁷⁰ Auxiliar de enfermagem americana que teve falsas memórias implantadas por um psiquiatra através do processo de hipnose e sugestão.

As propostas de Johnstone (1999) para trabalhar com mudanças na imagem corporal e na percepção de si mesmo, em um primeiro momento, envolvem instruções simples que alteram a morfologia e a voz, o uso de acessórios, imitações e exercícios de pedagogos consagrados do teatro.

Na primeira categoria, a partir de instruções, o autor procura demonstrar como podemos nos tornar personagens e suscitar emoções em nós mesmos a partir de modificações corporais. Quando diminuimos o tamanho de nossas bocas, e buscamos falar muito alto, nos aproximamos de uma figura próxima de um tirano. Expor a arcada superior de dentes, morder o lábio superior, inclinar a cabeça para frente e rir transforma a pessoa em uma criatura submissa. Descobrir as duas arcadas dentárias e permitir que a passagem do ar emita um silvo tenderá a abrir os olhos da pessoa e suscitar alguma forma de agressividade.

No que tange à segunda categoria, Johnstone propõe outras experimentações. É possível alterar significativamente a aparência de uma pessoa utilizando uma meia-máscara, no estilo das usadas na *commedia dell'Arte*, e sustentando qualquer som que o acessório lhe sugerir. Pintar o rosto com uma cor, por sua vez, provocará a sensação de ser outra pessoa. O mesmo vale para o uso de perucas, bigodes postiços, maquiagem, etc. É inevitável lembrar de A Construção da Personagem (2001), onde o autor, já nos primeiros capítulos, apresenta observações e exemplos semelhantes.

Com relação à terceira categoria, há sugestões para que se busque imitar um animal de estimação ou os próprios pais. Há também um exercício no qual os discentes constroem uma máquina, sendo cada um deles uma parte dela, que representam os gestos e sons característicos de uma determinada pessoa.

Na quarta categoria, o autor se inspira em uma parte do trabalho desenvolvido por Mikhail⁷¹ Chekhov em seu livro Para o Ator, no qual a imagem corporal pode ser alterada focando a mente em diferentes partes do corpo ou fora dele. Por exemplo, ao imaginar uma bola prateada no peito que irradia luz isso pode tornar a pessoa em uma espécie de herói épico, tal como já foi mencionado.

Um exercício de Viola Spolin também é utilizado, no qual se escrevem adjetivos em tiras de papel de uma cor, e partes do corpo em outras com cores diferentes. A partir disto, experimentam-se em cena diferentes combinações como “lábios lascivos”, “peito orgulhoso” e “pés felizes”. Múltiplos pares de tiras podem ser usados para criações mais complexas.

Outra parte de sua pedagogia voltada para a atuação consiste no trabalho em etapas

⁷¹ Por vezes, o primeiro nome de Chekhov é apresentado como “Michael”, ao invés de “Mikhail”. O segundo é o seu nome de batismo russo, enquanto o primeiro é uma adaptação à língua inglesa. Por valorizar suas origens e não compactuar com a apropriação anglo-americana de seu nome, escolhi manter a versão russa.

inspiradas em figuras animais, no qual suas características são assimiladas em graus diferentes. Johnstone (1999) reconhece a origem ancestral dessa abordagem e cita alguns exemplos de atores que a aplicaram: Anthony Hopkins, ao interpretar o Dr. Hannibal Lecter em *O Silêncio dos Inocentes* inspirou-se em uma serpente; Lawrence Olivier incorporou um lobo na criação de seu Ricardo III; e o ator japonês, Toshiro Mifune, baseou seu bandido em um leão no filme *Rashomon*.

Na primeira etapa, o objetivo principal é desinibir os estudantes solicitando-os que imitem da maneira mais fiel possível um mesmo animal. O exercício contextualiza-se como uma espécie de confraternização entre os “animais” na qual eles interagem entre si de acordo com comportamentos típicos que costumam exibir. Naturalmente, a hesitação de contato corporal tende a ser atenuada, o que contribui para o processo desinibitório.

Na segunda etapa, realiza-se uma breve reflexão sobre como comportamentos humanos podem remeter aos de animais: uma pessoa pode se movimentar de forma lenta e vagarosa de forma semelhante a um animal ruminante de grande porte. A prontidão de alguém aparenta a de um cão de guarda. A delicadeza de um pintor parece com os movimentos de uma garça. Então, é solicitado aos estudantes que sejam seres humanos com “espíritos” de animais nesta linha que propõe a alusão, e não a imitação. Seguidamente, realiza-se novamente uma dinâmica de confraternização na qual pares de animais são atribuídos aos participantes. Após algumas rodadas, Johnstone (1999) convida-os a votarem a respeito dos melhores humanos zoomórficos, que realizam cenas extras com alguma dinâmica pré-definida.

Sendo um exercício cujo foco é o corpo, que, por sua vez, induz a atenção à fisicalidade e ao ambiente externo, propicia-se uma boa oportunidade de estabelecer relações entre os estudantes, que naturalmente costumam aproveitá-la. Como foi mencionado em capítulos anteriores, construir vínculos entre os improvisadores não é uma questão trivial em razão das circunstâncias nas quais se desenvolvem cenas improvisadas: o reconhecimento e a troca com o outro em sua dimensão corporal, sonora, tátil, discursiva e até mesmo olfativa só é possível quando os improvisadores assimilaram a proposta de aceitação em toda sua amplitude. A porosidade ao outro implica em uma condição de vulnerabilidade que o Sistema Impro procura desenvolver em seus diferentes aspectos.

As chamadas obsessões também constituem um elemento na pedagogia da atuação de Johnstone, e apresentam um enfoque relativo ao espaço, ao corpo e aos sons emitidos pelos improvisadores. Nesta proposta, os estudantes recebem a orientação de sustentar sons emocionais enquanto mantêm a atenção voltada para o espaço atrás de si, atribuindo-lhe mais

interesse do que ao que está diante deles. É como se os seus piores temores estivessem à espreita logo atrás da visão periférica. Isso suscita um comportamento paranoico no qual os improvisadores se atentam de forma intensa ao espaço que os cerca. Johnstone (1999) destaca que este exercício é derivado de uma ideia sua de fazer os improvisadores explorarem fobias.

Como exemplo inicial, o autor trabalha com um cenário no qual uma mulher está obcecada com a ideia de que a sua morte acontecerá nos próximos segundos. Esta obsessão é justificada independente de ser real ou alucinatória no contexto fictício da cena. Eventos consecutivos colocam a vida da pessoa em risco incessante, e podem ser gerados por ações de outros improvisadores ou pelo próprio obcecado, como, por exemplo, um objeto que cai a poucos centímetros de distância do improvisador.

É fundamental procurar uma vivência deste exercício que se aproxime das reações reais que surgem nessas situações, principalmente no que tange aos sons que emitimos. Quando arfamos ou gritamos, todo o corpo é mobilizado, sendo extremamente antinatural exprimi-los mantendo o corpo estático. Idealmente, os sons emocionais são intercalados com formas de diálogo, e Johnstone (1999) adota uma postura de não mencioná-los de antemão nas primeiras tentativas dos improvisadores de modo a incentivar uma assimilação prática de sua importância.

Quando a primeira versão do exercício focada na experiência de morte iminente é dominada, outras formas de obsessão podem se tornar mais fáceis, como um possível horror ou desejo profundo de contato físico. Qualquer sentimento pode adquirir uma tonalidade obsessiva, desde que haja um som para expressá-lo.

Para que essas cenas consigam se sustentar, é imprescindível haver alguma forma de resistência à modalidade desse exercício que envolve desejos, pois, do contrário, a intensidade deles simplesmente os levará a se concretizar anulando as possibilidades de jogo que exploram os objetivos dessa dinâmica. Os improvisadores também devem se atentar para as gradações de suas reações. Por exemplo, ao trabalhar uma fobia de aranhas, a simples visão de uma teia pode provocar uma reação, assim como o contato físico com uma aranha-caranguejeira gera outra.

Johnstone (1999) realça que se pode trabalhar, nesse contexto, com atuações mais ou menos exageradas. Mais próxima do espectro do exagero, encontra-se uma forma que costuma deleitar a plateia, supostamente por ela presenciar seus desejos secretos personificados de maneira obscena. No outro lado do espectro, temos um modo atuação mais comedido, que o autor avalia ser mais interessante para os atores que procuram exercitar um estilo realista.

Outra influência de destaque no trabalho de atuação provém de parte dos ensinamentos de Rudolf von Laban, que Johnstone articula ao seu treinamento em improvisação, conferindo-lhe o nome de *Fast Food Laban*, devido ao seu uso imediato e simplificado nesse âmbito. O professor de improvisação foi aluno de Yat Malmgren, um dos discípulos de Laban, no *Royal Court Theatre Studio*.

Inspirado na análise de movimento do coreógrafo húngaro, o autor estabelece um quadro com três categorias de qualidades que, quando têm seus elementos combinados de diferentes maneiras, geram um tipo particular de movimento. As categorias são: peso, espaço e tempo. A partir da combinação de, por exemplo, “pesado”, “direto” e “súbito”, obtém-se o movimento de “socar”. “Leve”, “direto” e “sustentado” geram “acariciar”. A título de esclarecimento, Johnstone (1999) explica que os tipos de qualidades se referem a modos de uso do corpo, e não a variedades de corpos.

A seguir, ele propõe aos estudantes que escolham uma dessas possíveis combinações. Supondo que escolham a que se traduz em socar, eles irão improvisar uma cena como uma família na qual o seu comportamento, tanto falado quanto referente às suas ações físicas, será enérgico como o de um soco.

Em outro momento, quando os improvisadores tiverem adquirido proficiência com essa proposta, cenas em duplas podem ser realizadas nas quais a dificuldade é aumentada ao trabalhar-se com qualidades opostas adotadas por cada um. Cenas posteriores com permutas dessas qualidades entre personagens também são possíveis.

Pode-se também sugerir aos estudantes que escolham suas qualidades em segredo, de modo a fazer com que os outros adivinhem qual foi a intenção deles. O mais importante não são os palpites certos, mas a transformação e os ajustes dos improvisadores na direção daquilo que pretendem expor. E há um estímulo a eles para fazerem experimentações que se distanciem de suas combinações usuais, manifestas nas suas movimentações cotidianas. Idealmente, qualquer forma de movimentação deve estar ao alcance do estudante.

De forma semelhante a outros trabalhos que exigem a sustentação de uma imagem corporal distinta, este tem a vantagem de fixar a atenção dos participantes no momento presente — no que está acontecendo na cena entre os improvisadores — em vez de em projeções mentais do passado ou do futuro.

A pedagogia de Stanislávski, de maneira análoga à de Laban, é igualmente assimilada através da categoria *fast food* por Johnstone (1999). Enquanto dirigia um grupo de atores da Escola Dinamarquesa de Teatro, o autor percebeu que eles não haviam tido nenhum contato com os ensinamentos de Stanislávski, para quem, quando o ator se encontra absorto na

tentativa de alcançar um propósito, sistemas automáticos⁷² entram ação. Desse modo, o *fast food* Stanislávski foi elaborado como uma tentativa de acelerar o aprendizado deles.

Além de terem objetivos, é fundamental que as personagens busquem efetivamente realizá-los, mesmo que fracassem, pois apenas possuir um objetivo não suscita ações. O fracasso, por sua vez, pode ser profundamente transformador, sendo um processo altamente valorizado na pedagogia do professor de improvisação. E mesmo que objetivos não sejam alcançados, personagens vívidas podem surgir. Johnstone (1999) também explica que, por trás do mesmo conteúdo de uma cena, pode haver múltiplos objetivos. Assim, são realizadas cenas improvisadas nas quais cada personagem tem um objetivo em uma dada circunstância.

Como exemplo, é apresentada uma cena na qual uma personagem se encontra em seu leito de morte cercada por parentes. Apesar de todos estarem cientes da proximidade da morte de uma personagem enquanto improvisadores, a informação de quando ela acontecerá não foi fornecida e, portanto, há espaço para um jogo de diferentes objetivos que atravessam a cena que não necessariamente coadunam com as expectativas da temática sugerida, havendo um incentivo para que os improvisadores não procurem agradar a plateia.

E todo objetivo necessita de alguma forma de resistência. Assim como foi salientado no trabalho com obsessões, a simples concretização de um objetivo por uma via direta elimina as possibilidades de jogo e torna o comportamento da personagem inverossímil, por desconsiderar as circunstâncias da cena — geralmente marcadas por obstáculos aos seus objetivos.

Tal como se dá na dinâmica de *fast food* Laban, na versão stanislavskiana pode-se trabalhar com listas. Nelas, Johnstone (1999) escreve os objetivos de personagens que estarão em cena. Na sequência, os estudantes são divididos em grupos referentes a cada personagem e listam ações que elas poderiam realizar a fim de alcançarem os seus objetivos. Repetindo a cena de leito de morte, os improvisadores podem segurar as listas como se fossem roteiros. Não há uma hierarquia entre os objetivos; cabe ao improvisador escolher aquele que sente ter maior aptidão para realizar de forma verdadeira. No entanto, a fim de estimular os improvisadores a não se aterem à escolha segura de ficarem com as suas primeiras opções, Johnstone pode dar uma instrução para que se tentem outras ações enumeradas. Uma forma de acostamá-los a essa dinâmica é dando-lhes listas e orientando-os a criarem uma cena na qual estão em uma festa, tendo outras localizadas em cantos do espaço que os permitam sair de cena e entrarem como novos personagens.

⁷² Trata-se de reações humanas como emoções, sentimentos e ações que são suscitados pelas tentativas de realização dos propósitos (ou, como são comumente conhecidos, objetivos). Como explica Guénoun (2004), a pedagogia de Stanislávski não propõe que os atores representem ações e sentimentos, mas sim os vivenciem.

Com o tempo, os estudantes interiorizam um repertório de listas contrastantes e, sem perceber, passam a incorporá-las às cenas que realizam. Quando tiverem se tornado proficientes, será possível realizar cenas com mais personagens, em que cada improvisador terá mais de uma lista — isto é, mais de um objetivo. Um estudante também pode começar com uma lista e, gradualmente, transitar para outra, como fazemos frequentemente em nossas próprias vidas.

Nesse trabalho, os discentes têm a oportunidade de experimentar papéis que lhes são completamente estranhos, sendo qualquer forma de ansiedade relacionada à exposição de suas pessoas atenuada por ser indicada pelas listas, e não como frutos de suas imaginações. Essa é uma forma deles revelarem e explorarem diferentes aspectos de si mesmos.

Johnstone (1999) enumera certos problemas que podem surgir com essa proposta: alguns improvisadores procuram uma suposta melhor ação, ao invés de apostarem na primeira que creem conseguir tornar verdadeira; outros escolhem atividades incongruentes com o intuito de obterem risadas; e uns se atêm somente a um item da lista de modo a minimizar transformações que lhes possam ocorrer. Buscando sanar essas questões, no primeiro caso, o autor lhes oferece listas com menos possibilidades. No segundo, ele os incita a somente aceitar os itens de uma lista que consigam realizar com verdade. No último, as listas são dadas a improvisadores que ficam fora de cena e periodicamente gritam outras ações e/ou objetivos a serem realizados.

Como na proposta de *fast food* Laban, a dinâmica de *fast food* Stanislávski é valorizada pelo autor como dispositivo que ancora a atenção do discente no presente momento, uma vez que basta uma rápida consulta às listas quando algum tipo de incerteza relacionada aos rumos da cena surgir. Além disso, Johnstone (1999, p.300, tradução nossa) afirma:

As listas ‘dão permissão’ para que os improvisadores sejam um pouco rudes uns com os outros. A maioria dos atores profissionais trata uns aos outros como prisioneiros de segurança máxima (com educação e extrema cautela: ‘Sinto muito, eu cutuquei seu cotovelo?’ ‘Oh, não pense nisso’). Às vezes, essas atitudes são importadas para o Teatro-Esporte, mas é destrutivo quando os jogadores precisam tratar uns aos outros como se fossem feitos de vidro (muitas vezes atores famosos pregam peças uns nos outros nos *sets* de filmagem em uma tentativa de quebrar essas barreiras). Brigas simuladas, cócegas e insultos falsos fazem parte do jogo de amizade. As listas dão permissão para isso. Elas também encorajam os jogadores a maltratarem-se, chorarem, confessarem que são terríveis na cama, que foram eles

que se esqueceram de fechar a fechadura de ar, e assim por diante.⁷³

Como foi mencionado no início, o conjunto das considerações apresentadas até o momento sobre a pedagogia de atuação de Johnstone diz respeito ao capítulo denominado *Character* (“Personagem”), no qual ele trata dessa questão de maneira mais explícita e privilegiada. Ao trabalhar com o conceito de status, verifica-se outra significativa contribuição pedagógica nessa área.

Quando Johnstone começou a lecionar no Royal Court Theatre Studio, em 1963, ele se deparou com a dificuldade dos estudantes em reproduzir conversas ordinárias em cena. Partindo da premissa de que conversas casuais são isentas de motivações, por que era tão difícil reproduzi-las nesse contexto?

Na ocasião em que assistiu a uma montagem de *O Jardim das Cerejeiras*, do Teatro de Arte de Moscou, a impressão que ele teve foi a de que os atores haviam escolhido os motivos mais fortes para cada ação. Isso provocou um efeito “teatral”, mas não semelhante à vida real. Assim, ao invés de buscar trabalhar com fortes motivos, ele passou a buscar os motivos mais fracos que personagens poderiam ter, a fim de se aproximarem do senso ordinário que almejava. Segue um relato seu dessa experiência:

‘Tente colocar seu status um pouco acima ou abaixo do seu parceiro’, eu disse, e insisti que a lacuna deve ser mínima. Os atores pareciam saber exatamente o que eu quis dizer e o trabalho se transformou. As cenas tornaram-se ‘autênticas’ e os atores pareciam maravilhosamente atentos. De repente nós entendemos que toda inflexão e movimento implica um status, e que nenhuma ação é devida ao acaso, ou realmente ‘sem motivo’. Foi histericamente engraçado, mas ao mesmo tempo muito alarmante. Todas as nossas manobras secretas foram expostas. Se alguém fazia uma pergunta que não nos preocupávamos em responder, nos concentrávamos em porque ela havia sido feita. Ninguém poderia fazer uma observação ‘inócua’ sem todos entenderem instantaneamente o que estava por trás dela. Normalmente, nós somos ‘proibidos’ de ver transações de status, exceto quando há um conflito. Na realidade, transações de status ocorrem o tempo todo.⁷⁴ (Johnstone, 1989, p.33, tradução nossa).

Nesse contexto, o autor ressalta a importância de o ajuste de status ser feito de modo a

⁷³ Lists ‘give permission’ for improvisers to be a bit rough with each other. Most professional actors treat each other rather like prisoners in high security-prisons (with politeness and extreme caution: ‘I’m so sorry, did I nudge your elbow?’ ‘Oh, think nothing of it’). Sometimes these attitudes are imported into Theatresports but it’s destructive when players have to treat each other as if made of glass (there is often practical joking between star actors on film sets in an attempt to break these barriers down). Rough-and-tumble, tickling and mock insults are all part of the game of friendship. Lists give permission for this. They also encourage players to abuse themselves, to weep, to confess that they are terrible in bed, that they’re the one who forgot to close the air-lock, and so on.

⁷⁴ ‘Try to get your status just a little above or below your partner’s,’ I said, and I insisted that the gap should be minimal. The actors seemed to know exactly what I meant and the work was transformed. The scenes became ‘authentic’, and actors seemed marvellously observant. Suddenly we understood that every inflection and movement implies a status, and that no action is due to chance, or really ‘motiveless’. It was hysterically funny, but at the same time very alarming. All our secret manoeuvrings were exposed. If someone asked a question we didn’t bother to answer it, we concentrated on why it had been asked. No one could make an ‘innocuous’ remark without everyone instantly grasping what lay behind it. Normally we are ‘forbidden’ to see status transactions except when there’s a conflict. In reality status transactions continue all the time. In the park we’ll notice the ducks squabbling, but not how carefully they keep their distances when they are not.

ficar um pouco acima ou abaixo⁷⁵ de outro improvisador, porque assim eles precisam se relacionar de maneira precisa com o comportamento alheio, além de reproduzir no palco a maneira como esses ajustes ocorrem na vida real. Quando isso acontece, os estudantes se tornam mais observantes, e conseguem distinguir a diferença entre o status de uma personagem e o seu status pessoal cotidiano. Este discernimento é importante, uma vez que os improvisadores não associam possíveis fracassos que experimentam em cena às suas pessoas, mas às personagens que estão dando vida.

Feitas estas considerações iniciais, Johnstone (1989, p.36, tradução nossa) afirma: “Status é um termo confuso, a menos que seja entendido como algo que alguém *faz*. Você pode ter baixo status social, mas jogar alto e vice-versa.”⁷⁶ Para o trabalho com status, é necessário haver uma relação, no mínimo, entre duas pessoas, entre uma pessoa e um objeto, ou uma pessoa e um lugar. Esse termo é comumente associado à noção de status social. Porém, no Sistema Impro, essa coincidência não necessariamente ocorre, tal como no exemplo dado por Johnstone (1999), no qual um rei pode ter status baixo em relação a um servo que, por sua vez, tem status alto sobre o primeiro.

Essencialmente, status trata de relações de dominação e submissão, da dinâmica de poder que lhes atravessam. Os jogos e exercícios de status envolvem o manejo consciente disso. O autor escolheu trabalhar com o termo status porque, se fizesse uma alusão direta à dominância e à submissão, isso poderia gerar resistência nos estudantes, enquanto pedir que alguém abaixe ou eleve seu status não soa tão impositivo ou violento.

As relações de status são primitivas e oriundas do reino animal. Segundo Johnstone (1989, p.41, tradução nossa):

Os animais sociais têm regras inatas que os impedem de matar uns aos outros por comida, parceiros e assim por diante. Esses animais se confrontam e às vezes lutam até que uma hierarquia seja estabelecida, após a qual não há luta, a menos que seja feita uma tentativa de mudar a ‘ordem hierárquica’. Esse sistema é encontrado em animais tão diversos quanto seres humanos, galinhas e bichos-da-seda. Eu sei disso desde que ganhei um livro sobre dominância social em colônias de aves marinhas, mas não pensei imediatamente em aplicar essas informações ao treinamento de atores. Isso ocorre porque as pessoas normais são inibidas de ver que nenhuma ação, som ou movimento é inocente de propósito. Muitos psicólogos notaram como alguns esquizofrênicos são extraordinariamente perspicazes. Acho que a loucura deles deve ter aberto seus olhos para coisas que as pessoas ‘normais’ são treinadas para

⁷⁵ Johnstone (1999) explica que raramente as pessoas detêm exatamente o mesmo status, mas buscar diminuir essa diferença é um excelente treinamento e, possivelmente, o jogo de status mais importante.

⁷⁶ Status is a confusing term unless it's understood as something one *does*. You may be low in social status, but play high, and vice versa.

ignorar.⁷⁷

O autor também acredita que todos nós temos um status pessoal preferido e que, em situações sociais, tendemos a nos posicionar em direção a essa posição predileta, sendo provável que tenhamos nos condicionado a adotar o status que nos oferece alguma forma de defesa. Nos tornamos aptos em adotar um tipo de status, mas tendemos a não ser competentes em relação a outro que, quando assumimos, nos faz sentir indefesos.

Tal como foi exposto na parte concernente à mudança de imagem corporal, alterações na morfologia do corpo são fundamentais ao trabalho com status, e mesmo as pequenas mudanças podem produzir efeitos consideráveis. Por exemplo, quando alguém fala com a cabeça imóvel, outros comportamentos referentes a um status alto são engendrados de maneira espontânea, como falar frases completas, sustentar contato visual e ocupar mais espaço. Direcionar os pés para dentro produz o efeito contrário, incitando o comportamento a um status baixo, no qual o sujeito tenderá a hesitar antes de falar, sorrir de maneira tímida, arcar a coluna, etc.

Johnstone (1989, p.55, tradução nossa) compartilha o espanto que sentiu quando compreendeu que tantas coisas aparentemente desconexas influenciam umas às outras, e discorre sobre a necessidade de compreensão por parte do docente sobre o seguinte aspecto de ensino:

Se você deseja ensinar interações de status, é necessário entender que, por mais que o aluno esteja disposto conscientemente, pode haver resistências subconscientes muito fortes. Deixar o aluno seguro, e fazer com que ele tenha confiança em você são essenciais. Você então tem que trabalhar junto com o aluno, como se ambos estivessem tentando alterar o comportamento de uma terceira pessoa. Também é importante que o aluno que consegue desempenhar um status que sente ser estranho seja imediatamente recompensado, elogiado e admirado. Não adianta apenas aplicar os exercícios e esperar que funcione. Você tem que entender onde está a resistência e inventar maneiras de fazê-la desmoronar.⁷⁸

As relações de status também se manifestam espacialmente. Johnstone (1989) explica que elas são basicamente territoriais: improvisadores com status alto dominam o espaço no

⁷⁷ Social animals have inbuilt rules which prevent them killing each other for food, mates, and so on. Such animals confront each other, and sometimes fight, until a hierarchy is established, after which there is no fighting unless an attempt is being made to change the 'pecking order'. This system is found in animals as diverse as human beings, chicken, and woodlice. I've known about this ever since I was given a book about social dominance in kittiwake colonies, yet I hadn't immediately thought of applying this information to actor training. This is because normal people are inhibited from seeing that no action, sound, or movement is innocent of purpose. Many psychologists have noted how uncannily perceptive some schizophrenics are. I think that their madness must have opened their eyes to things that 'normal' people are trained to ignore.

⁷⁸ If you wish to teach status interactions, it's necessary to understand that however willing the student is consciously, there may be very strong subconscious resistances. Making the student safe, and getting him to have confidence in you, are essential. You then have to work together with the student, as if you were both trying to alter the behaviour of some third person. It's also important that the student who succeeds at playing a status he feels to be alien should be instantly rewarded, praised and admired. It's no use just giving the exercises and expecting them to work. You have to understand where the resistance is, and devise ways of getting it to crumble.

qual se encontram, enquanto os com status baixo tendem a se retrair em relação a ele. Esta distância de aproximação entre pessoas está diretamente atrelada ao tipo de espaço. Em uma feira abarrotada, deter poucos metros de distância das outras pessoas pode sinalizar um altíssimo status. Essa mesma medida em uma grande praia com um punhado de pessoas indica o contrário.

Apesar do autor acreditar que todos temos nossos *stati* prediletos, sempre realizamos ajustes a depender da situação em que estamos inseridos. Johnstone (1989) denomina esses ajustes de princípio da gangorra: quando alguém sobe em status, a outra pessoa desce. Essa é uma forma de alterar o equilíbrio entre as personagens, sendo particularmente interessante para fins dramáticos, pois a relação entre personagens se transforma. Em uma cena, os improvisadores podem movimentar esse pêndulo aumentando o seu próprio status, diminuindo o do outro, aumentando o status do outro ou diminuindo o seu. As duas primeiras formas resultam em um aumento do status pessoal, e as duas últimas em uma diminuição.

Como é observado pelo professor, muitos dramaturgos fazem uso desse princípio, e diversas formas de comédia se baseiam nele, sendo os comediantes pessoas pagas para diminuir os próprios *stati* e os dos outros. Sobre a cena clássica de uma pessoa escorregando em uma banana, Johnstone (1989, p.40, tradução nossa) discorre:

A meu ver o homem que escorrega na casca de banana só tem graça se perder status, e se não tivermos simpatia por ele. Se meu pobre avô cego cair, vou correr para ajudá-lo a se levantar. Se ele estiver realmente ferido, posso ficar chocado. Se Nixon tivesse escorregado nos degraus da Casa Branca, muitas pessoas teriam achado extremamente engraçado.⁷⁹

O princípio da gangorra também está presente em tragédias. O tema delas costuma envolver alguma forma de expulsão de um sujeito de alto status do seu estrato social. Johnstone (1989) apresenta como exemplo o caso de Édipo e destaca que — não obstante sua queda em desgraça — é imprescindível, para a sustentação da tragédia, que ele permaneça em um status baixo mantendo, ao mesmo tempo, uma atitude de status alto, sem se queixar e preservando a dignidade. Caso ele desabasse completamente, assumindo um status inteiramente baixo, não haveria catarse: o efeito seria patético, em vez de trágico.

Para o autor, uma boa peça é aquela que apresenta e inverte uma relação de status entre personagens. Muitos escritores talentosos não conseguiram escrever peças bem-sucedidas em razão de não compreenderem que o drama não é, principalmente, uma arte literária.

⁷⁹ In my view the man who falls on the banana skin is funny only if he loses status, and if we don't have any sympathy with him. If my poor old blind grandfather falls over I'll rush up and help him to his feet. If he's really hurt I may be appalled. If Nixon had slipped up on the White House steps many people would have found it hysterical.

Associado ao trabalho com status e em diálogo com o princípio da gangorra, Johnstone (1999) desenvolve o conceito de dança cinética (*kinetic dance*), que se refere aos ajustes de status realizados entre pessoas que se identificam e, por isso, procuram espelhar uma à outra. Essas adaptações ocorrem constantemente. Caso isso não se dê, o autor explica que as gradações de dominância e submissão se tornam marcadamente discrepantes, o que até ocorre em certas situações descritas por ele, como quando pessoas estão de luto, hostis ou atuando.

Johnstone (1999, p.232, tradução nossa) discorre sobre a importância de se estabelecer a dança cinética entre atores no palco:

Na vida, estabelecemos relacionamentos de status automaticamente, mas quando estamos em um palco, é mais provável que o relacionamento seja entre ator e plateia (e então cada palavra e gesto será artificial, não importando o quão habilmente isso é escondido, e não haverá dança cinética). Por outro lado, se uma relação de status entre os personagens for alcançada, a dança cinética começará e os atores responderão intuitivamente uns aos outros e não sentirão mais os espectadores como juízes severos.⁸⁰

A fim de demonstrar como a dança cinética se estabelece em todas as nossas interações sem que percebamos, Johnstone (1999) apresenta um experimento no qual solicita aos discentes que permaneçam estáticos e mantenham o olhar fixo na direção em que estão olhando. Então, pede-se a dois deles que permaneçam inertes enquanto o restante da turma se dirige a uma posição oposta. Torna-se então perceptível como o posicionamento e a configuração corporal de ambos se organizaram a partir do espaço compartilhado com outras pessoas que não se encontram mais presentes. Quando lhes é permitido que se movimentem novamente, automaticamente eles se envolvem em uma dança cinética adaptativa à nova realidade.

Desse modo, Johnstone (1999) conclui que o desenvolvimento consciente da dança é possível, tornando-a não mais um fenômeno que para a maioria das pessoas é um ponto cego, além de sua ausência ser reconhecida como algo que deve ser ajustado pelo docente de improvisação.

Conforme vem sendo exposto, trabalhar com status envolve uma série de constatações sobre nós mesmos e os outros. A partir de sua experiência docente no *Royal Court Theatre Studio*, o autor percebeu como é frequente aos discentes estabelecerem um status convencidos de que estão fazendo o oposto, e isso fez com que eles revisassem os conceitos que têm de si

⁸⁰ In life, we establish status relationships automatically, but when we are on a stage the relationship is more likely to be between actor and audience (and then every word and gesture will be artificial, no matter how cleverly this is concealed, and there'll be no kinetic dance). Conversely, if a status relationship between the characters is achieved, the kinetic dance will kick in and the actors will respond intuitively to each other, and will no longer experience the spectators as stern judges.

mesmos. O próprio Johnstone (1989, p.36, tradução nossa) observa os efeitos desse trabalho sobre seu senso de identidade:

No meu próprio caso, fiquei surpreso ao descobrir que, quando pensei que estava sendo amigável, na verdade estava sendo hostil! Se alguém tivesse dito ‘eu gosto da sua peça’, eu teria dito ‘ah, não é grande coisa’, percebendo-me como ‘encantadoramente modesto’. Na verdade, eu estaria insinuando que meu admirador tinha mau gosto. Eu experimento a situação oposta quando as pessoas aparecem, aparentemente amigáveis e solidárias, e dizem: ‘Nós gostamos do final do Ato Um’, deixando-me imaginando o que havia de errado com o resto.⁸¹

Outra descoberta no período em que trabalhou no *Royal Court Theatre Studio* foi a de que não existe maneira de sermos neutros. Mesmo uma expressão aparentemente inócua como “bom dia” pode ser percebida como uma saudação que aumenta ou diminui o status da outra pessoa. Em fotografias de grupos, as pessoas tentam parecer neutras em termos de status e, nessas tentativas, suas poses revelam a clara intenção de não tomar mais espaço do que lhes cabe, mas também de não ceder o próprio quinhão — o que gera a tensão latente típica desses momentos.

Especialmente notável é a posição de Johnstone (1989) a respeito das relações de status em amizades. Somos tentados a acreditar que nelas não existem transações desse tipo, porque a ideia de dominarmos ou submetermos nossos amigos não condiz com os ideais atribuídos a esse tipo de relação. Entretanto, se nos basearmos na ideia de que cada movimento e inflexão implica em um status, mesmo a amizade não está isenta dessa dimensão das relações humanas e animais. Assim, ele conclui que o que caracteriza a amizade, em termos de status, é a concordância das partes em se envolverem em jogos desse tipo:

Se eu levar a um conhecido uma xícara de chá matinal, posso dizer ‘Você teve uma boa noite?’ ou algo igualmente ‘neutro’, [sendo] o status estabelecido pela voz, postura, contato visual e assim por diante. Se eu levar uma xícara de chá para um amigo, posso dizer ‘Levante-se, sua vaca velha’ ou ‘o chá de Vossa Alteza’, fingindo aumentar ou diminuir o status. Depois que os alunos entendem que já jogam jogos de status com seus amigos, eles percebem que já conhecem a maioria dos jogos de status que estou tentando ensinar a eles.⁸² (Johnstone, 1989, p.37, tradução nossa).

Quando o jogo de status se torna automático, tal como se dá na vida cotidiana, o autor afirma ser possível improvisar cenas complexas sem nenhuma preparação. No seu entendimento, os exercícios de status servem apenas como suporte para que sistemas

⁸¹ In my own case I was astounded to find that when I thought I was being friendly, I was actually being hostile! If someone had said ‘I like your play’, I would have said ‘Oh, it’s not up to much’, perceiving myself as ‘charmingly modest’. In reality I would have been implying that my admirer had bad taste. I experience the opposite situation when people come up, looking friendly and supportive, and say, ‘We did enjoy the end of Act One’, leaving me to wonder what was wrong with the rest.

⁸² If I take an acquaintance an early morning cup of tea I might say ‘Did you have a good night?’ or something equally ‘neutral’, the status [is] being established by voice and posture and eye contact and so on. If I take a cup of tea to a friend then I may say ‘Get up, you old cow’, or ‘Your Highness’s tea’, pretending to raise or lower status. Once students understand that they already play status games with their friends, then they realise that they already know most of the status games I’m trying to teach them.

instintivos possam entrar em ação e, nos momentos em que isso ocorre, atuar se torna uma tarefa fácil, sem que o artista perceba o que está acontecendo — mesmo que envolva um status com o qual não esteja familiarizado.

Em razão da maneira como o conceito de status influencia a atuação dos improvisadores — alterando o equilíbrio de poder entre eles, moldando seus corpos, vozes e comportamentos, além de definir suas relações espaciais —, o conceito de status constitui uma contribuição pedagógica importante de Johnstone na área da atuação no contexto da improvisação.

Logo em uma das primeiras considerações do capítulo *Serious Scenes* (“Cenas Sérias”), de *Impro for Storytellers*, Johnstone (1999, p.264, tradução nossa) afirma:

Se o Teatro-Esporte é apresentado como um motim de estupidez organizada quando o público é convidado a jogar esponjas molhadas no jogador, o público irá esperar mais estupidez, mas uma ênfase na narrativa significa que ‘cenas sérias’ e cenas com *páthos* podem ser aceitas como parte do *show*. Cenas que seguem cenas sérias provavelmente serão muito mais engraçadas.⁸³

Esse trecho é particularmente interessante porque demonstra a valorização do autor por atuações comprometidas com a verdade dos sentimentos, além dele saudar a seriedade como possibilidade da improvisação. Como foi exposto no capítulo sobre a espontaneidade, o teatro de improvisação, em termos gerais, ainda é compreendido tanto pelos espectadores quanto pelos próprios improvisadores como sendo indissociável da comédia. Por isso, é muito importante que uma figura com a relevância e a influência de Johnstone reconheça que há espaço para outras possibilidades, mesmo que sejam parte de um show cuja orientação principal é a comédia. A seguir, ele compartilha algumas propostas para trabalhar esse tipo de cena, as quais se relacionam diretamente com formas de atuação.

Partindo da premissa de que qualquer obstáculo que impeça a fala magnifica a emoção, Johnstone (1999) desenvolveu um exercício no qual o improvisador deve tomar para si a intenção de dizer uma frase e, no último momento possível, falar outra. Uma variante inclui a dimensão do contato físico: somente quando se é encostado que se pode falar e, caso o contato seja rompido durante uma frase, a fala também deve cessar. Se os improvisadores encontrarem um modo de perpetuar o contato naturalmente (p. ex. se abraçando, ou ficando de mãos dadas), um deles deve quebrá-lo em alguma oportunidade. O autor enfatiza que, nessas cenas, os improvisadores não precisam falar, mesmo quando encostados. Como parte do jogo, a partir de circunstâncias que surgem em cena esse contato pode ser suscitado. E o

⁸³ If Theatresports is presented as a riot of organized stupidity when the audience are invited to throw wet sponges at the player, the audience will expect more stupidity, but an emphasis on storytelling means that ‘serious scenes’, and scenes with pathos, can be accepted as part of the show. Scenes that follow serious scenes are likely to be a lot funnier.

silêncio é valorizado por estimular atuações verdadeiras e expressivas, que se afastam de um *modus operandi* comum da improvisação, no qual os improvisadores se esforçam para, em primeiro lugar, serem espertos a título de agradarem a plateia. Vimos que é por essa razão que Johnstone estimula-os a serem óbvios.

Cenas de amor e ódio também compõem o repertório do autor para trabalhar com um conteúdo não-cômico. Na concepção de Johnstone (1999), cenas de amor não precisam ter uma temática sexual⁸⁴, e oferecem um alívio à comédia. Ele sugere que comecem a partir de um ponto distante dessa questão, pois, do contrário, não haverá espaço para o desenvolvimento narrativo, além da consumação dos desejos. Para dramatizar esse tipo de cena, o autor propõe o acréscimo de resistências que tornem declarações explícitas de amor inviáveis e, ao mesmo tempo, acompanhadas por um intenso desejo de lhes dar vazão. O aspecto mais importante não é uma eventual declaração recíproca de amor, mas o desejo persistente de exprimi-lo, de modo semelhante ao que foi exposto sobre o *fast food* Stanislávski e o trabalho com obsessões.

O exemplo de Johnstone (1999) consiste em um par que frequenta a mesma universidade, acabou de ser apresentado, e um acha o outro atraente. Posteriormente, ambos se dirigem a uma sala para tomarem café, se vêem, sentam juntos e têm a oportunidade de se conhecerem mais. Na vida real, não há como duas pessoas nessa situação saberem claramente a intenção alheia e, desse modo, precisam ter cautela para não arruinarem a oportunidade. Todavia, há o desejo por confessar o amor, e o docente pode estimulá-los a tentar expressá-lo sem o uso de alternativas que lhes remetam indiretamente, como “eu gosto muito de você”, ou “você é incrível”.

Quando o ministrante desse exercício tem uma noção clara do que os participantes pretendem dizer, ele os interrompe, de modo análogo ao exercício com substituições, na qual se mantém uma tensão latente entre o objetivo de uma personagem e o obstáculo à sua concreção. Idealmente, segundo Johnstone (1999), os improvisadores aprendem a sustentar essa tensão, necessitando menos de intervenções.

Assim como em outros jogos e exercícios, uma das finalidades desse trabalho é ancorar a atenção dos improvisadores ao momento de uma cena, estimulando reações espontâneas. O professor salienta que o embaraço que os estudantes sentem é um bom indicativo do cumprimento dessa proposta, pois eles não estão tentando controlar os rumos da

⁸⁴ Ao leitor, talvez esse esclarecimento pareça desnecessário levando em consideração a amplitude desse tema. Porém, no contexto da improvisação essa identificação é recorrente, especialmente entre improvisadores novatos que, diante da tensão ainda pouco familiar de improvisar em público, somada ao desejo por entretê-lo, podem equacionar amor a demonstrações vulgares de sexualidade.

cena e buscando experimentar verdadeiramente o constrangimento e a dificuldade de lidarem com alguém que acham atraente.

Com as mesmas considerações pertinentes à dificuldade de expressarmos diretamente nosso amor por pessoas recém conhecidas, essa dinâmica pode ser realizada em relação a comunicarmos o ódio que sentimos por alguém. Os dois improvisadores podem ter o mesmo objetivo (p. ex. externar seu ódio), ou objetivos destoantes (com um buscando revelar seu amor, e o outro, seu ódio).

Os chamados sons emocionais são outro recurso pedagógico que Johnstone (1999) emprega para as suas cenas sérias. A premissa do autor é que eles sejam feitos durante uma cena de maneira inaudível. Sobre o valor que eles têm, discorre:

Os sons emocionais integram a mente com o corpo (é por isso que eles são usados em artes marciais, e porque o Karma [sic] Sutra os recomenda), mas eles são suprimidos quando pensamos intelectualmente. Por exemplo, se eu estivesse contando minhas ideias pessoalmente, não faria nenhum som (além de ‘errs’ e ‘urns’). E se os sons comessem a se intrometer, você saberia [...] que eu estava me movendo [...] do mundo do intelecto [...] para o mundo dos sentidos, por exemplo [...].⁸⁵ (Johnstone, 1999, p.268, tradução nossa).

A aplicação prática dos sons emocionais é importante principalmente em contextos nos quais os discentes estão abordando uma cena de forma demasiadamente intelectual, estão tensos, ou os dois. Esses sons nada mais são do que interjeições que corriqueiramente emitimos, mas que em cena são suprimidos em decorrência desses dois empecilhos mencionados. Ao emaná-los, segundo Johnstone (1999), as tensões do corpo são minimizadas, tornando-o mais expressivo, além de que comportamentos espontâneos são engendrados. Por mais que aparentem ser um acréscimo modesto e quase imperceptível, incorporá-los faz com que a cena — tanto no sentido literal quanto metafórico — “respire”, tornando-a mais “viva”. Os sons também são indicativos de que os improvisadores estão sendo afetados pelo que ocorre em cena, ou seja, estão permitindo ser transformados.

O autor aconselha os improvisadores a usarem sons emocionais quando forem desafiados a realizar cenas sérias ou com verdade emocional e observa que, quando isso acontece, os espectadores não percebem os sons de forma consciente (o que é ideal), mas consideram os improvisadores mais como atores do que “apenas comediantes”.

Finalizando o capítulo dedicado às cenas sérias, Johnstone (1999) disserta sobre o seu uso pedagógico de mantras. Na sua compreensão, mantras são frases ou palavras que

⁸⁵ Emotional sounds integrate the mind with the body (which is why they’re used in martial arts, and why the Karma Sutra recommends them), but they’re suppressed when we think intellectually. For example, if I were telling you my ideas in person, I’d make no sounds (apart from ‘errs’ and ‘urns’) And if sounds did begin to intrude, you’d know that I was moving [...] from the world of the intellect [...] into the world of the senses, for example [...].

aspirantes de vertentes espirituais repetem como forma de estar no mundo, em vez de avaliá-lo por meio de julgamentos, opiniões, rótulos, entre outros.

O autor associa seu trabalho com mantras a tentativas de reavivar o mundo vibrante de sua infância, suprimindo o pensamento intelectual: ele fazia operações aritméticas enquanto lia em voz alta, repetia o alfabeto de trás para frente enquanto tocava piano e recitava, em silêncio, versos de poemas infantis enquanto interagia com outras pessoas. Anos se passaram, e ele abriu mão dessas técnicas em favor de simplesmente prestar atenção⁸⁶ ao mundo, sem avaliá-lo.

Quando se tornou professor, Johnstone percebeu como era comum que seus estudantes, ao entrarem em cena, fossem acometidos por um estado de tensão que os isolava uns dos outros, em razão de seus desejos individuais de sucesso, impelindo-os a demonstrações exibicionistas de inteligência. Essa postura defensiva os limitava e os impedia de vivenciar outros estados, marcados por maior vulnerabilidade.

Com o intuito de modificar esse comportamento, Johnstone (1999) solicitou que repetissem, em silêncio, poemas infantis, evitando adotar os ritmos típicos da declamação em suas falas e corpos, e prestando atenção às repetições enquanto interagiam com outras pessoas. O professor reconhece que frases como “eu te amo” ou “eu te odeio” são mais fáceis de utilizar. No entanto, se a etapa com poemas infantis for desconsiderada, os estudantes podem interpretar erroneamente que um mantra é um objetivo a ser alcançado, quando, na verdade, ele visa à modificação do estado emocional em que a pessoa se encontra.

Sobre os efeitos dessa proposta pedagógica, Johnstone (1999, p.271, tradução nossa) relata:

Artistas ‘defensivos’ que estavam acostumados a estar ‘na cabeça’ de repente estavam ‘no corpo’; e situações emocionais que forçariam o jogador mediano a fazer piadas por puro constrangimento foram realizadas com absoluta seriedade. Cada palavra que rompeu o obstáculo à fala parecia ter uma vasta emoção e ‘história’ para apoiá-la. Era como se estivéssemos espiando cenas que realmente estivessem acontecendo. Às vezes choramos.⁸⁷

Ao contrário do que se supõe, o autor esclarece que fazer cenas entoando mantras mentalmente não distrai os discentes, fazendo-os confrontar o que está acontecendo, ao invés

⁸⁶ O autor usa o verbo *attend*, que possui vários significados, como: assistir, atender, frequentar, cuidar e prestar a atenção. Considerando o contexto do emprego desse verbo, prestar atenção me pareceu a melhor forma de traduzi-lo, pois Johnstone faz alusões diversas em suas obras a resultados que se obtêm sem maiores esforços por meio de se estar presente, lidando com o que transcorre momento a momento em uma determinada situação, sem projeções mentais sobre o futuro e o passado. Enfim, agindo espontaneamente.

⁸⁷ ‘Guarded’ performers who were used to being ‘in the head’ were suddenly ‘in the body’; and emotional situations that would force the average player to make jokes out of sheer embarrassment were carried through with absolute seriousness. Every word that broke through the obstacle to speech seemed to have vast emotion and ‘history’ to support it. It was as if we were spying on scenes that were really happening. Sometimes we wept.

de se perderem em suas elucubrações sobre os acontecimentos. Ele também explica que o foco nos mantras os distrai da necessidade de defenderem seus *stati* e de se aterem a projeções do futuro em busca de segurança ou adulação.

Os mantras podem estar em maior ou menor grau de consonância ou contradição com a atuação exterior de um improvisador. A partir disso, são possíveis formas nuançadas e intrincadas de atuar, permitindo, segundo Johnstone (1999), que a complexidade⁸⁸ das interações humanas seja reproduzida no palco.

Como exemplo de exercício com mantras, ele posiciona dois estudantes na frente do restante da turma, e lhes pede para entoarem silenciosamente “eu te amo”: ambos se acalmam e suas respirações melhoram. Depois, o mantra “eu te odeio” é adotado:

É como se uma nuvem passasse sobre eles. Eles parecem ser mais duros e frios, mas aparentemente não moveram um músculo. Peço a eles que mudem de volta para ‘eu te amo’ e é como se o sol estivesse brilhando sobre eles novamente.⁸⁹ (Johnstone, 1999, p.272, tradução nossa).

O conjunto do que Johnstone denomina cenas sérias abrange os exercícios com substituições, amor e ódio, sons emocionais e mantras. Em comum, todos eles buscam suscitar respostas emocionais nos discentes e promover um comprometimento com a verdade do que estão sentindo e das situações propostas em cena, dentro de um horizonte realista de atuação.

Tendo feito este percurso teórico sobre as contribuições do professor britânico radicado no Canadá à questão da atuação, constata-se uma rica fonte pedagógica contendo influências diversas, sobretudo do próprio meio teatral.

5.1 Tópico 1

Considerando o apreço de Johnstone por atuações realistas — nas quais os improvisadores são orientados a buscar a verdade dos comportamentos humanos nas circunstâncias fictícias de uma cena —, abrem-se diversas possibilidades de articulação pedagógica com outros mestres do teatro cujos ensinamentos seguem essa mesma orientação. Uma delas é com o ator e professor estadunidense Sanford Meisner.

A partir da leitura de *On Acting* (“Sobre a Atuação”), de Meisner — reconhecido como um dos grandes mestres do ensino de atuação nos Estados Unidos —, ficou evidente que há pontos de articulação entre sua pedagogia e a de Johnstone. Dessa constatação, coloco

⁸⁸ O comportamento humano, muitas vezes, é influenciado por tendências contraditórias que o trabalho com mantras auxilia a reproduzir pelo contraste entre o que se entoa mentalmente e as ações realizadas com determinados objetivos, como a situação romântica clássica de repelir alguém por quem se sente forte atração.

⁸⁹ It’s as if a cloud is passing over them. They appear to be harder and colder, and yet they seemingly haven’t moved a muscle. I ask them to change back to I love you’ and it’s as if the sun is shining on them again.

a questão principal desse tópico: o que possibilita o conceito de repetição de Meisner, tanto em sua concepção teórica, quanto aplicação prática, contribuir para a promoção da espontaneidade, tal como Johnstone a compreende?

O diálogo realizado entre as duas pedagogias provê um caminho para a vivência da espontaneidade, que, como foi exposto, é uma qualidade importante a ser considerada no trabalho do improvisador. Uma proposta que aproxime o Sistema Impro de uma teoria centrada no trabalho atoral fortalece os elos do teatro de improvisação com o próprio teatro, uma questão que não é redundante, pois, como relata Dudeck (2013), não foram poucas as apropriações sem fundamentos do Teatro-Esporte⁹⁰, que, evidentemente, foi concebido a partir de reflexões de seu criador sobre o teatro. Além disso, partindo de minha própria experiência, verifiquei como em oficinas e outras situações de ensino de teatro de improvisação a questão da atuação costuma ser preterida em relação a outros aspectos, como o exercício da dramaturgia instantânea.

Levando em conta o que foi apresentado, pretendo realizar o seguinte percurso de escrita: apresentar o conceito de repetição, considerando seu contexto de aplicação e as considerações de Meisner que o sustentam como prática pedagógica teatral; em seguida, fazer uma breve recapitulação da espontaneidade, segundo Johnstone; depois, indicar como os dois conceitos se articulam e explicar por que esse diálogo é proveitoso para o improvisador; e, finalmente, expor as conclusões sobre o tema.

On Acting é um livro que acompanha a trajetória das aulas ministradas por Meisner a um grupo de oito homens e oito mulheres ao longo de quinze meses. Em suas páginas, acompanham-se os primeiros contatos do professor com os estudantes por meio de exercícios simples, culminando, nas páginas finais, em encenações de dramaturgias de autores norte-americanos consagrados.

O conceito de repetição é abordado por Meisner no início desse processo, quando ele trata de uma questão que denomina *reality of doing* (“realidade do fazer”). Seu ponto principal nessa etapa é enfatizar que, quando os atores realizam uma ação, devem realmente fazê-la. Isso pode parecer trivial, mas Meisner (1987) demonstra, por meio de simples experimentos sensoriais — como escutar o barulho dos carros na rua — que os estudantes frequentemente se dissociam dessa atividade, seja por distrações ou tédio. A capacidade de

⁹⁰ A partir das décadas de 1970 e 1980, quando o Teatro-Esporte passou a se popularizar no Canadá, Dudeck (2013) relata que houve apropriações indevidas do espetáculo, nas quais professores e alunos tentaram reproduzi-lo com uma compreensão parcial e desconhecimento de seus fundamentos pedagógicos. Isso comprometeu tanto a qualidade e a imagem do Teatro-Esporte quanto a reputação de Johnstone como pedagogo e diretor.

concentração é, segundo ele, fundamental para que o ator seja capaz de viver, pelo menos em algum grau, com veracidade sob as circunstâncias imaginárias de uma peça ou filme.

A fim de ancorar a concentração dos alunos nas ações que realizam, o pedagogo inicia um novo processo no qual solicita que eles repitam, *ipsis verbis*, pequenos enunciados proferidos por ele. Em seguida, propõe que os alunos formem pares e um deles faça uma constatação simples a respeito do outro, de preferência envolvendo algum aspecto tangível, como um brinco que a pessoa esteja usando. A partir dessa primeira constatação, sustenta-se uma dinâmica na qual a dupla a repete sucessivas vezes por um tempo determinado por Meisner, ajustando apenas o uso da primeira ou da terceira pessoa do singular em relação ao vetor do comentário⁹¹. Ele batizou esse jogo de *word repetition game* (“jogo da repetição de palavras”).

Mesmo reconhecendo que a proposta possa parecer “boba”, ele a considera como a base para trabalhos posteriores, pois neste momento são trabalhados aspectos relevantes da atuação, como a capacidade de escuta atenta, que possibilita a um ator ser afetado pelo outro, firmando vínculos de conexão.

Meisner também frisa que os estudantes devem começar o exercício a partir do que for mais próximo da neutralidade, buscando isentarem-se de entonações de voz e propostas corporais que difiram do ponto inicial do jogo, no qual a dupla se encontra frente a frente, a uma distância curta um do outro. Essas considerações conferem um aspecto de engessamento ao jogo que provoca estranhamento entre os alunos. Apesar de concordar, o professor estadunidense os assegura que nessa etapa a proposta é justamente essa, argumentando que desse ponto é possível se dirigir gradativamente para qualquer experiência pertencente ao âmbito humano.

Em momentos posteriores do jogo da repetição, os atores se encontram absorvidos nas ações que realizam, o que suspende a experiência de autoconsciência — aquela percepção acentuada sobre o próprio fazer atoral, que abre brechas para pensamentos inibitórios. Quanto mais o ator “se percebe”, mais evidentes se tornam aspectos seus passíveis de autocrítica, gerando um efeito constrangedor. A concentração focada também foi reconhecida como de grande valia para o trabalho do ator por diversos pedagogos teatrais, entre eles Spolin (2015), que observou a desenvoltura e a imersão dos atores no palco ao serem orientados a realizar tarefas, o que causou a impressão de que a plateia deixava de exercer um efeito opressivo sobre eles.

Naturalmente, variações surgem ao longo do jogo da repetição. Há um esforço

⁹¹ Por exemplo: “você está usando um brinco”; “eu estou usando um brinco”.

artificial em manter uma neutralidade de comportamento. Meisner (1987) atribui o surgimento dessas variações ao instinto, compreendido como uma reação espontânea isenta de premeditações. O autor afirma que o talento vem do instinto e, no trabalho do ator, este não pode ser tido pelas normas de comportamento social, uma ideia próxima ao pensamento de Johnstone, como será revisitado adiante. Para o professor estadunidense, a atuação deve ser embasada no instinto.

É por conferir expressão às reações instintivas que o pedagogo baseia seu trabalho na repetição:

Decidi que queria um exercício para atores onde não houvesse intelectualidade. Eu queria eliminar todo aquele trabalho da ‘cabeça’, tirar toda a manipulação mental e ir para onde os impulsos vêm. E comecei com a premissa de que se eu repetir o que ouço você dizer, minha cabeça não está funcionando. Estou ouvindo, e há uma eliminação absoluta do cérebro. Se você diz ‘seus óculos estão sujos’, e eu digo ‘meus óculos estão sujos’, e você diz ‘sim, seus óculos estão sujos’, não há intelectualidade nisso.⁹² (Meisner e Longwell, p.36, 1987, tradução nossa).

A repetição é uma via particularmente interessante ao propósito de Meisner em aproximar a atuação da dimensão instintiva pelas seguintes razões: em primeiro lugar, ela não exige esforço de elucubração mental, apenas a sustentação da atenção por alguns segundos e a reprodução do que foi dito; em segundo lugar, a repetição se inicia logo após a frase anterior ser proferida, e a velocidade com que isso acontece dificulta a ação de processos mentais inibitórios; e, por fim, ao longo da dinâmica do exercício estabelece-se um ritmo entre as frases enunciadas que também contribui para o ancoramento da atenção, de modo semelhante à recitação de mantras.

Ao focar a atenção na ação de repetir uma frase, as variações na forma como isso é feito tendem a surgir espontaneamente, pois as instâncias regulatórias do comportamento — como a autoconsciência mencionada anteriormente — são atenuadas, muitas vezes sem que os próprios participantes percebam. Essas variações são, em sua maioria, frutos de reações instintivas.

Gradativamente, Meisner (1987) acrescenta elementos ao jogo da repetição que o aproximam de uma cena permeada por atuações complexas que refletem a experiência humana. Entretanto, considerando a delimitação e os objetivos deste tópico, não é necessário realizar uma exposição acerca dessas etapas posteriores.

Embora a questão da espontaneidade permeie todo o conjunto Impro — Improvisation

⁹² I decided I wanted an exercise for actors where there is no intellectuality. I wanted to eliminate all that ‘head’ work, to take away all the mental manipulation and get to where the impulses come from. And I began with the premise that if I repeat what I hear you saying, my head is not working. I’m listening, and there is an absolute elimination of the brain. If you say, ‘Your glasses are dirty’, and I say, ‘My glasses are dirty’, and you say, ‘Yes, your glasses are dirty’, there is no intellectuality in that.

and the Theatre, como foi visto, o autor dedica um capítulo específico para abordá-la de forma destacada.

Johnstone (1989) aborda a questão relatando seu período escolar, no qual suas ações espontâneas o levaram a situações problemáticas. Sua educação o ensinou a nunca agir por impulso e a buscar ideias melhores, pois as primeiras não eram consideradas suficientemente boas. Assim, o conceito, conforme desenvolvido por ele, está estreitamente ligado aos primeiros impulsos que temos — seja no âmbito mental ou corporal — a partir de qualquer estímulo, interno ou externo, com o qual tenhamos entrado em contato.

Por mais que esses impulsos se manifestem, frequentemente não lhes damos vazão e, como foi aludido anteriormente, o autor atribui isso fortemente ao processo educacional inglês das décadas de 1930, 1940 e 1950, pelo qual passou tanto como aluno quanto como docente. Suas experiências foram marcadas por traços disciplinares, como os apresentados por Benelli (2014): normatização dos corpos e dos pensamentos, hierarquizações, classificações, controle e vigilância. Para o professor britânico radicado no Canadá, a educação tem, entre seus grandes propósitos, a supressão da espontaneidade.

Johnstone (1989) identifica três características recorrentes das ideias criativas: o conteúdo obsceno, psicótico e pouco original. Sobre esta última, o autor identificou, já como docente, que o medo de alguns alunos em não serem originais com suas ideias provocava considerável inibição, a ponto deles se recusarem a levar atividades adiante. Como forma de trabalhar essa questão, o professor passou a orientá-los a se guiarem pela primeira ideia que lhes vinha em mente, sendo, portanto, óbvios, e compreendendo que a obviedade é fecunda do ponto de vista criativo, pois, ao nos propormos trabalhar com ela, os processos criativos tendem a se manifestar de maneira desimpedida, ao contrário de tentativas coercitivas que procuram, de maneira equivocada, estimulá-los. Naturalmente, essa proposta vai na contramão dos processos educativos, mas não desembaraça instantaneamente o sujeito de seus comportamentos adquiridos, uma vez que os efeitos do sistema educacional relatados pelo autor se enraízam profundamente ao longo de anos ou décadas.

Trabalhar com o óbvio envolve diretamente a espontaneidade porque é por meio desta que temos acesso aos primeiros impulsos manifestos como pensamentos ou ações físicas. O juízo de valor que atribuímos aos nossos processos criativos são os principais obstáculos ao acesso que temos a eles e, a fim de ilustrar isto, Johnstone (1989) faz menção ao escrito de Schiller sobre o “guardião” presente nos “portões da mente” que atua como censor de ideias que possam ser consideradas inadequadas.

Johnstone conclui que a imaginação, tida como uma faculdade criativa, é, em verdade,

um processo que não envolve esforço. Ela age de maneira tão, justamente, espontânea, quanto o ato de percepção do mundo à nossa volta, uma operação altamente complexa realizada por nossos cérebros, cujo esforço, em condições normais, não sentimos. O problema ocorre quando atribuímos juízos que definem algo como “errado”, “obsceno”, “vulgar” ou qualquer outra categoria que rejeite os frutos da criatividade.

Para possibilitar sua proposta de trabalhar com a espontaneidade, é preciso que haja condições favoráveis para sua manifestação, e o professor desempenha um papel fundamental. Johnstone (1989) procura estabelecer um ambiente no qual as pessoas não sintam que serão punidas pelas associações livres que fizerem, e nem responsabilizadas pelo que surge de suas imaginações. Para viabilizar isso, ele desenvolveu técnicas para remover o senso de responsabilidade da personalidade. Essas técnicas se manifestam em jogos e exercícios elaborados por ele, e são comumente acompanhados do seu encorajamento e amparo que facilitam a libertação da imaginação.

Uma situação que, na prática, expõe como as elaborações de Johnstone sobre a espontaneidade se manifestam envolve os jogos que ele desenvolveu para trabalhar as habilidades narrativas. Em um deles, uma dupla de improvisadores atua da seguinte forma: o primeiro enuncia uma série de palavras — sem necessidade de coesão entre elas — durante um tempo estipulado; em seguida, o segundo improvisador constrói uma narrativa que tenta incorporar essas palavras ao longo do desenvolvimento. Cabe ao primeiro improvisador trabalhar com as primeiras palavras que lhe vierem à mente, e ao segundo, desenvolver a narrativa sem a obrigação de lembrar de todas as palavras, incorporando-as conforme os eventos narrados abrirem oportunidades associativas.

Por fim, faço algumas considerações que, de certa forma, resumem as elaborações de Johnstone sobre a espontaneidade: ela envolve a aceitação das primeiras ideias; requer que os improvisadores abram mão de tentativas de controlar o futuro da cena, de modo a experimentá-la plenamente; e necessita que abandonem suas próprias defesas.

A partir da apresentação do conceito de repetição e da breve reapresentação do de espontaneidade, é possível prosseguir para a etapa seguinte, na qual será indicado como a primeira pode ser considerada uma via de acesso à segunda.

Meisner (1987) optou por embasar sua pedagogia na repetição por conta de seu efeito sobre processos intelectuais identificados por ele como inibitórios às reações instintivas dos atores: ela dirige a atenção deles para um ponto (suas falas) e, com o tempo, seus comportamentos são moldados por manifestações físicas e emocionais, que muitas vezes são constatados apenas por observadores externos.

É uma proposta parecida com a de Stanislávski (Vássina e Labaki, 2015) em relação ao inconsciente⁹³, na qual o mestre russo defende a tese de que as emoções não devem ser alvos de tentativas violentas de indução. A fim de suscitá-las, é preciso abordá-las indiretamente. Do mesmo modo, Meisner (1987) compreendeu que a tentativa de suscitar reações instintivas diretamente resultaria num esforço estéril e artificial.

Considerando que a repetição é um meio através do qual um ator dá vazão à reações instintivas, pode-se afirmar que nesse momento ele também está agindo espontaneamente. O próprio Meisner, apesar de trabalhar a maior parte do tempo com o termo “instinto”, reconhece que ele pode ser usado como sinônimo para espontaneidade:

Você entra em uma loja e vê um vestido. ‘Isto é para mim!’. Isso é instinto. Eu digo que se você não tiver pressa, a mudança em você, que é — eu não gosto de dizer ‘automático’, eu não gosto dessa palavra — que é espontânea, vai acontecer. É nisso que você deve trabalhar agora. Deixe seus instintos ditarem as mudanças, não apenas a repetição.⁹⁴ (Meisner e Longwell, 1987, p.30, tradução nossa).

Johnstone desenvolveu outros caminhos para burlar nossas censuras originárias de condicionamentos sociais, como as da escola, tal como é particularmente frisado por ele em *Impro — Improvisation and the Theatre*. O professor britânico radicado no Canadá buscou trabalhar com a promoção da espontaneidade através de meios como a velocidade, a sobrecarga de estímulos, o trabalho com máscaras⁹⁵ e a desconstrução de atitudes em relação a questões como a criatividade e a originalidade, como foi exposto anteriormente.

Se tratando da velocidade, há um jogo apresentado por Johnstone (1989) no qual um improvisador faz perguntas a outro e elas devem, de preferência, se desviar de um trajeto previsível. Por exemplo, é estabelecido que um improvisador pense em uma caixa. Uma pergunta óbvia seria o que há dentro dela. Ao invés disso, o autor pergunta quem colocou o improvisador dentro dela. A dificuldade maior tende a estar com quem faz as perguntas, pois é preciso evitar que se caia na previsibilidade.

A fim de sobrecarregar o improvisador com estímulos, o professor de improvisação propõe, entre outras possibilidades, que ele tente escrever um parágrafo enquanto conta de trás para frente, começando do número cem. Ele constata que “algo” em nós tem vontade de escrever quando lhe damos uma oportunidade.

⁹³ Ao longo de seus anos de atividade e pesquisa teatral, Stanislávski considerou o inconsciente como a instância criadora do ator. As emoções se encontram sob o seu domínio, uma vez que o ator não consegue acessá-las diretamente por meio de sua vontade.

⁹⁴ You walk into a store and see a dress. ‘That’s for me!’. That’s instinct. I say that if you take your time, the change in you, which is — I don’t like to say ‘automatic’, I don’t like that word - which is spontaneous, will happen. That’s what you should work on now. Let your instincts dictate the changes, not just the repetition.

⁹⁵ Johnstone procurou induzir experiências de transe com máscaras, próximas para ele de estados em que agimos espontaneamente. Os dois compartilham a experiência de um sujeito não sentir que está no controle sobre suas ações.

No âmbito de seu trabalho com máscaras, Johnstone (1989) dispõe de um espelho, para que seus improvisadores possam se ver usando uma meia-máscara. Segundo o autor, o ato de se ver refletido lhes provoca um choque e, a partir disso, ele os orienta a realizar quaisquer ações a que a criatura em que se transformaram os impulsione. Quanto menos interferência intelectual dos próprios improvisadores houver, melhor. Johnstone postula que eles podem fazer o que quiserem, inclusive desobedecê-lo, exceto o comando para que tirem a máscara.

Considerando essas vias de acesso ao comportamento espontâneo, e destacando a compreensão dos dois autores acerca da importância da não-interferência do intelecto, a repetição de Meisner pode ser elencada como mais um meio de vivenciar a espontaneidade, considerando o contexto do teatro de improvisação.

Quando estão absortos em sua dinâmica, os atores de Meisner se encontram em um estado que caracteriza a espontaneidade, tal como Johnstone a compreende: aceitando as primeiras ideias que lhes ocorrem (dentro das orientações do jogo da repetição de palavras), abrindo mão de controlar o futuro e se colocando em uma posição vulnerável na qual seus condicionamentos sociais habituais estão afrouxados.

Em treinamentos que culminaram no espetáculo de improvisação solo *Improvisa Comigo Esta Noite*, do ator e improvisador Claudio Amado, realizados no espaço cultural Sobrado Boemia, na cidade do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2022, pude constatar que a aplicação do jogo da repetição de palavras, seguido ininterruptamente pelo início de uma cena, gerou situações iniciais em que os improvisadores presentes se encontravam em estados emocionais vívidos e autênticos. Além disso, havia uma forte desenvoltura na construção dramática das cenas, com ideias sendo propostas e aceitas sem maiores esforços.

Ao longo de algumas cenas, quando constatei que a espontaneidade inicial estava se esvaindo a partir de hesitações e propostas demasiadamente elucubrativas, orientei-os a suspenderem a ação, e retomarem imediatamente o jogo da repetição, para depois retomá-la. Essa proposta surtiu um efeito interessante de “reignição” da espontaneidade nas atuações e no desenvolvimento da cena.

Em espetáculos de teatro de improvisação é bastante comum que cenas sejam iniciadas a partir de sugestões da plateia, como ditados populares, títulos inventados, palavras avulsas, etc. No hiato que compreende uma sugestão e o início de uma cena, os improvisadores podem vacilar por conta da falta de familiaridade com o que foi sugerido, por julgarem ser desinteressante, pensarem excessivamente sobre suas possibilidades, entre outras razões.

Evidentemente, o treino de um improvisador visa tirá-lo do jugo desses tipos de inibições, mas, mesmo um veterano não está completamente isento da possibilidade de hesitar ante o início de uma cena. A transição direta do jogo da repetição de palavras para o início de uma cena será menos suscetível a ter esse tipo de problema, uma vez que esse início se dará de forma imediata e a partir de uma relação dinâmica anterior ao seu começo.

Por não haver um limite determinado de tempo para a proposta de Meisner, seu uso em espetáculos de improvisação abertos ao público não é recomendável. No entanto, no âmbito de cursos e oficinas, sua aplicação pode ser pertinente, principalmente para os improvisadores que tenham propensão a se inibirem diante da proposta comum de iniciar cenas a partir de sugestões.

Além disso, por ter sido concebido como uma forma de pedagogia atoral, o jogo da repetição de palavras endereça uma questão que não costuma receber a devida atenção no teatro de improvisação, em prol de aspectos como a criação de dramaturgias instantâneas e os princípios de aceitação, escuta, generosidade, etc. Inclusive, termos como “atuação”, “dramaturgia” e “direção” frequentemente não são empregados no teatro de improvisação, em razão de uma assimilação restrita às suas particularidades. Isso diz respeito a um grau de alienação desse estilo de teatro em relação ao próprio teatro, que muitas vezes se contenta com a realização de espetáculos baseados nos clássicos jogos de improvisação. Não há nenhum problema inerente nessa proposta de espetáculo improvisado, mas quando ele se torna praticamente a única vertente comercial conhecida do grande público, isso limita a sua riqueza de possibilidades e o torna alvo de críticas que o consideram uma forma de entretenimento superficial e até mesmo relutam em considerá-lo como teatro.

Improvisadores que exercitam a vivência real e espontânea de emoções e comportamentos dispõem de mais recursos artísticos para a criação de cenas improvisadas, não precisando recorrer somente aos clichês interpretativos, e abrem-se para a possibilidade de não realizarem cenas de orientação exclusivamente cômica, expandido as possibilidades do teatro de improvisação às do próprio teatro, do qual não deve ser separado.

Por fim, chego à constatação de que, por fomentar um trabalho focado na atuação de improvisadores, a proposta do professor estadunidense enfrenta uma crítica comum ao teatro de improvisação: a de que lhe faltaria refinamento técnico — o que, por vezes, leva à sua rejeição como forma teatral.

5.2 Tópico 2

Como apresentado na primeira parte deste capítulo, Johnstone (1989, 1999) expôs

algumas influências que inspiraram sua forma de abordar a atuação, especialmente evidentes em sua pedagogia da improvisação. Uma delas foi a do ator, diretor e pedagogo russo Mikhail Chekhov. São fatos conhecidos que Chekhov foi um grande ator, estudante de Stanislávski, sobrinho do dramaturgo Anton Chekhov e professor de diversos notáveis atores como, por exemplo, Marilyn Monroe. Ao longo de sua vida, desenvolveu a sua própria pedagogia voltada para o ensino de atuação.

Johnstone faz menções a Chekhov e a seus ensinamentos em suas duas principais obras, reconhecendo o pedagogo russo como um professor de atuação importante. Ele discorre sobre um de seus exercícios, que envolve a concentração da mente em diferentes pontos com o objetivo de auxiliar o improvisador na criação de personagens, articulando-o ao seu trabalho com máscaras em *Impro – Improvisation and the Theatre* e, em *Impro for Storytellers*, como uma forma de alterar a imagem corporal dos improvisadores.

A partir dessa proposta, é possível inventar corpos imaginários operados por centros também imaginários. Esses corpos ocupam o mesmo espaço dos corpos físicos dos atores, e devem ser “vestidos”, tal como fazemos com peças de roupas. O resultado desse processo, quando bem conduzido, é um deslocamento do senso de identidade do ator para o da personagem que está sendo concebida, isto é, o ator gradualmente passa a sentir, pensar e ter o corpo de outra pessoa.

O pedagogo russo não hesita em qualificar a experiência do ator nesse processo como uma forma de possessão pela personagem, e dispensa a mente racional como um meio confiável de suscitar sentimentos e vontades. Por contraste, o corpo imaginário, segundo ele, tem o poder de apelar diretamente a essas duas dimensões da experiência humana.

Descrevendo outro processo de transformação da pessoa do ator por meio da concentração em centros, Chekhov (1986) explica que, quando se estabelece um deles no meio do peito, isso realça o senso de integridade e controle da pessoa de maneira mais enérgica e harmônica. Quando o centro é deslocado para outro ponto do corpo — ou mesmo para fora dele —, ocorre uma mudança na psicologia e na dimensão física, tal como no exercício do corpo imaginário. O posicionamento de um centro é capaz de atrair e concentrar todo o ser do ator em um ponto a partir do qual sua atividade emana e irradia.

Johnstone (1989) fornece exemplos como o de se concentrar em um centro macio, quente e não muito pequeno na região do abdômen, que propicia as sensações de autossatisfação, aterramento, peso e humor. Já um centro minúsculo e duro na ponta do nariz engendra um comportamento curioso, inquisitivo e bisbilhoteiro. Um centro grande, pesado, desajeitado e lento localizado logo abaixo do períneo gera uma personagem covarde,

desonesta e boba.

Chekhov (1986) explica que um centro não precisa ser estático: um que oscile lentamente na frente da testa e circule de tempos em tempos pela cabeça suscita a psicologia de uma pessoa confusa. Outro, que circule irregularmente em torno do corpo, em ritmos diferentes, subindo e descendo, gera o efeito de embriaguez.

Johnstone (1989) confirma que os efeitos desses tipos de exercício são intensos; lamenta a baixa popularidade do trabalho de Chekhov entre os professores na época em que *Impro – Improvisation and the Theatre* foi escrito; relata que seus estudantes ficaram deslumbrados com os sentimentos despertados pelas vivências; e ressalta as grandes contribuições do pedagogo russo para ajudar atores a “encontrar” suas personagens.

Essas assimilações da pedagogia de Chekhov voltada para a atuação são apenas uma fração do que ele desenvolveu enquanto estudioso e pesquisador teatral. De agora em diante, irei apresentar outros aspectos pedagógicos seus, e como eles podem contribuir para um trabalho de atuação no contexto da improvisação.

Quando Chekhov (1986) discorre sobre maneiras de se abordar um papel, ele logo reconhece que o tema é permeado de controvérsias, especialmente entre atores mais experientes. Ao final desse mesmo capítulo, o autor esclarece a sua intenção de não chegar a um arbítrio artístico a respeito de uma maneira definitiva sobre como se deve abordar um papel, defendendo a liberdade criativa de cada ator na medida em que lhe for útil.

Posto isso, uma de suas formas de treinar a atuação é através da imaginação e da incorporação de imagens. Chekhov (1986) afirma que a imaginação é uma faculdade humana cujas referências costumam ser coisas reais, que vivenciamos, ainda que elas sejam distorcidas de diferentes maneiras por nossas mentes. No entanto, afirma ele, existe um tipo de produto da imaginação que envolve imagens desconhecidas a essas vivências de coisas reais, sendo oriundo do que ele denomina imaginação criativa.

Quando estamos envolvidos com esta instância imaginativa, seja em nossos cotidianos, ou em processos artísticos, Chekhov (1986) relata ser comum a manifestação de “criaturas” que atuam e representam para nós. Esse imaginário pode ser dotado de fortes afetos, que nos induzem a diferentes estados de ânimo, como amor, ódio, felicidade e infelicidade. Além disso, têm “vida própria” e se manifestam, muitas vezes, de maneira espontânea. Ao ator, em particular, são dotadas de uma qualidade sedutora que faz com que ele queira imitá-las quando estão suficientemente cultivadas em sua imaginação. Por meio desse processo, o ator tem acesso tanto à imagem exterior de uma possível personagem, quanto à sua vida interior. Evidentemente, essa não é a única forma da imaginação criativa

inspirar seres humanos e, ao longo da história, abundam exemplos notáveis como os de Goethe⁹⁶, Michelangelo⁹⁷ e do químico alemão, August Kekulé⁹⁸, para os quais esse recurso foi essencial no progresso de suas obras.

As imagens que percorrem nossa atividade imaginativa muitas vezes se manifestam por meio de lampejos que não ficam presentes por tempo suficiente aos olhos de nossas mentes e, por isso, Chekhov (1986) recomenda que cultivemos uma força de vontade ou, em outras palavras, uma capacidade de concentração além daquela que normalmente temos à disposição no cotidiano, a ponto de nos fixarmos nas imagens por tempo suficiente para que possamos ser afetados por elas. Quanto mais o ator exercita sua imaginação, maiores serão suas chances de ser contagiado pelas emoções, sentimentos e impulsos volitivos oriundos da imagem da personagem. E não se trata apenas de concentrar-se nos aspectos exteriores das imagens, como também de explorar o interior delas a fim de aproximar-se de sua força. É importante frisar que nem todo desvio de atenção durante a visualização de imagens é negativo, pois pode ser uma inspiração súbita.

Por mais que essas imagens frequentemente apareçam de forma repentina às nossas imaginações, o trabalho que as envolve, como foi aludido, não é de todo passivo e delegado ao subconsciente. Muitas vezes, elas se manifestam em uma espécie de estado bruto, imbuídas de cargas afetivas fortes e interessantes aos propósitos do ator, mas também pouco refinadas e turvas considerando uma personagem específica que se pretenda vivenciar da maneira mais próxima possível. Assim, Chekhov (1986) recomenda que o ator trabalhe gradualmente a imagem de uma personagem para evitar que ele a incorpore de uma só vez, o que pode fazer com que caia em clichês ou se viole.

Por isso, o autor recorre à ideia de o ator dedicar-se à tarefa de dialogar com essas imagens, fazendo-lhes perguntas e manipulando-as para realizar determinadas ações a fim de que adquiram maior nitidez e força criativa por meio de exercícios. Ele apresenta o seguinte exemplo no trecho a seguir:

Suponhamos que você vai interpretar Malvolio em *Noite de Reis*. Suponhamos que você quer estudar o momento em que Malvolio se acerca de Olivia no jardim, após ter recebido uma carta misteriosa que ele supõe ser ‘dela’. É nesse ponto que você começa a fazer perguntas como: ‘Mostre-me, Malvolio: como transportaria você os portões do jardim e, com um sorriso, avançaria na direção de sua ‘doce amada’?’ A pergunta incita imediatamente a imagem de Malvolio à ação. Você o vê a [sic] distância. Ele esconde apressadamente a carta sob sua capa, para mostrá-la mais

⁹⁶ Segundo Chekhov, Goethe observou que imagens inspiradoras surgem diante de nós por iniciativa própria, exclamando: “aqui estamos!”.

⁹⁷ Novamente, de acordo com Chekhov, Michelangelo dizia ser perseguido por imagens que o forçavam a esculpir suas figuras em pedra.

⁹⁸ Kekulé sonhou com uma serpente mordendo o próprio rabo, o que lhe inspirou a compreender a forma como se estruturam as moléculas de benzeno.

tarde com triunfante efeito! O pescoço estendido, o rosto profundamente sério, ele procura Olivia. Aí está ela! Como o sorriso distorce o rosto de Malvolio! (Chekhov, 1986, p.25-26).

As perguntas são um meio particularmente interessante de conduzir esse processo porque “esculpem” gradualmente a personagem cuja imagem vai se constituindo até que ela chegue em um ponto satisfatório, suscitando no ator emoções e a vontade de interpretá-la. Esse procedimento também molda o seu corpo desde dentro, tornando-o cada vez mais uma “membrana sensível” capaz de exteriorizar a sua atividade interior.

Chekhov (1986) distingue que o que experimentamos através das imagens de nossas imaginações não são o “eu” e, assim, não precisamos lutar para “espremermos” sentimentos, emoções ou vivências de nós mesmos. A partir dessa compreensão, o ator jamais deve ser limitado pela própria personalidade, pois, do contrário, não consegue acessar muitos frutos do rico manancial criativo que é a sua imaginação.

Outro conceito desenvolvido por Chekhov (1986) que me interessou ao trabalho de atuação no contexto da improvisação é o chamado gesto psicológico. Assim como Stanislávski, o autor acredita que os sentimentos, desejos e necessidades de uma personagem não podem ser suscitados diretamente pelo ator que a interpreta, requerendo, portanto, uma abordagem indireta.

Como o nome alude, um gesto psicológico envolve um movimento do corpo do ator, que está inteiramente sujeito ao seu controle, ou seja, pode ser efetuado diretamente. A repetição de um determinado movimento fortalece a sua força de vontade, principalmente dependendo do nível de vigor empregado. Por sua vez, o tipo de movimento que se realiza e a maneira como ele é feito conferem à força de vontade uma direção, animando certos desejos, sentimentos e necessidades no ator. Assim, o que ele faz deixa de ser apenas um movimento e adquire caráter psicofísico, daí o nome conferido a esse conceito. Com o tempo, o exercício com o gesto psicológico se refina e o ator é capaz de encontrá-los com mais rapidez a cada novo personagem, além de aprimorar os que já fez. Chekhov (1986, p.70) apresenta o seguinte exemplo:

Imagine que você vai interpretar uma personagem que, de acordo com a sua primeira impressão geral, possui uma *vontade* férrea e inquebrantável, e está dominada por desejos autoritários, despóticos, e cheia de *ódio e desprezo* ou *repulsa*. Você trata de procurar um gesto global adequado que possa expressar tudo isso na personagem e talvez após algumas tentativas, o descubra [...].
[Você descobre que o gesto] É *forte* e bem delineado. Quando repetido várias vezes, tenderá a fortalecer a sua *vontade*. A direção de cada membro, a posição final de todo o corpo, assim como a inclinação da cabeça são tais que evocarão inevitavelmente um *desejo definido de dominação e conduta despótica*. As *qualidades* que enchem e impregnam cada músculo do corpo inteiro provocarão dentro de você sentimentos de *ódio e desprezo* ou *repulsa*. Assim, através do gesto, você penetra e estimula as profundezas de sua própria psicologia.

O trabalho com gestos psicológicos é especialmente pertinente a partir da advertência do autor para que os atores não busquem se embasar em uma abordagem puramente intelectual no desenvolvimento de uma personagem, pois, conhecê-la a partir de um trabalho de mesa não é o mesmo que conseguir encarná-la, e uma análise intelectual pode ser ineficaz ao propósito de estimular sentimentos, necessidades e desejos. Isso não quer dizer que a razão seja inteiramente descartada por Chekhov (1986) nesse processo: ela pode servir para realizar ajustes. Porém, em primeiro lugar, a intuição — isto é, as inspirações que se manifestam ao ator de maneira imediata — deve servir de base para suas abordagens iniciais a uma personagem. Todo gesto psicológico fundamenta-se justamente na intuição do ator, mesmo nos primeiros contatos com a personagem, os quais costumam ser marcados por dúvidas, desconhecimento e impressões fugidias a seu respeito.

Através do gesto psicológico é possível chegar à essência de uma personagem, e os seus detalhes vão sendo gradativamente preenchidos. Chekhov (1986) ressalta que ele é um caminho para explorar tanto a “espinha dorsal” de um papel quanto segmentos dele. O chamado gesto psicológico global da personagem influenciará todos os outros gestos menores com a “tonalidade” particular de sua essência, que é o que difere, por exemplo, duas personagens encolerizadas, que têm esse traço comum, mas não o manifestam de maneira idêntica. O gesto psicológico global deve ser simples, seu propósito é resumir a psicologia de uma personagem em uma essência. Também deve ter uma forma clara definida, caso contrário, o trabalho do ator corre o risco de ser superficial. Pode-se iniciar a investigação de um papel por meio do gesto psicológico principal, entretanto, caso não se consiga encontrá-lo, é possível recorrer a abordagem inversa, começando por gestos psicológicos menores até chegar à síntese do principal.

Como foi mencionado, o gesto psicológico deve ser vigoroso mas prescindido de tensões desnecessárias. Sua força é mais psicológica do que física. O que importa é ele conseguir mobilizar a vontade do ator. Se tratando de personagens que apresentam algum tipo de fraqueza, o gesto psicológico permanece forte, mesmo que elas tenham qualidades como brandura, debilidade e preguiça. A personagem pode ser fraca, mas não o ator que a interpreta.

Um gesto psicológico pode vir acompanhado de uma frase que lhe corresponda. A partir disso, encoraja-se a exploração de modificações físicas e do seu ritmo a fim de se obter qualidades diferentes. Quanto menor for a mudança, mais sutil será a sensibilidade desenvolvida. O corpo, em conjunto com a fala, torna-se continuação da psicologia.

O gesto psicológico também envolve experimentações que implicam em ajustes de

qualidade, força e ritmo. No tocante ao ritmo, Chekhov (1986) faz uma distinção entre ritmo interior e exterior, e destaca a sua importância ao trabalho com um papel. O primeiro diz respeito às imagens, pensamentos, impulsos e sentimentos do ator. O segundo às suas ações ou falas. Os dois podem ser simultaneamente contrastantes ou harmônicos, gerando muitas possibilidades ao artista. Comumente, este tipo de gesto pode conservar uma essência que, ainda assim, sofra alterações com relação a um ou mais desses três critérios a depender das circunstâncias da peça e como elas afetam a personagem em questão. Isso torna o processo que envolve o gesto psicológico flexível, em acordo com as necessidades de uma determinada peça, do diretor e do próprio ator.

Finalmente, Chekhov (1986) trata do tema da atmosfera como também sendo importante ao ofício do ator. Uma de suas primeiras considerações concernentes a esse conceito é a de que existem dois tipos de atores: os que consideram o palco como um espaço vazio que se preenche de tempos e tempos, e os que têm uma relação simbiótica com ele, atraídos pelo magnetismo de sua atmosfera. Sendo assim, ela é capaz de influenciar o desempenho dos atores: a depender da atmosfera, eles podem ser impelidos por sua força a se abrirem e se expandirem (p. ex. felicidade), ou a se contraírem e se fecharem em si mesmos (p. ex. depressão). É importante destacar que existe uma distinção entre os sentimentos individuais vivenciados pelos atores enquanto suas personagens dos que são oriundos de uma atmosfera, podendo os dois se harmonizar ou contrastar. O trabalho com atmosferas, assim como o gesto psicológico e a incorporação de imagens, não envolve tentativas forçadas a fim de tentar reproduzi-las ou senti-las.

Ao empregar o termo “atmosfera”, Chekhov (1986) refere-se à aura que emana dos mais diversos fenômenos e eventos com os quais o ser humano pode se deparar. Uma explicação menos esotérica consiste na observação de que cada manhã, corredor de hospital, restaurante cheio ou museu nos suscita afetos distintos e específicos, provocando a sensação de imersão em seus ambientes — como um peixe em um aquário. O autor afirma que há gradações nas forças das atmosferas, como a de um cemitério abandonado, que possui uma força sutil. O ator sensível é capaz de se manter receptivo às energias por elas emanadas. Eis uma parte de um exercício de atmosfera desenvolvido pelo autor que ajuda a elucidar o seu significado:

Comece com a observação à sua volta. Procure sistematicamente diferentes atmosferas que possa encontrar. Tente não ignorar ou rejeitar atmosferas porque lhe pareçam fracas, sutis ou dificilmente perceptíveis. Preste especial atenção ao fato de que cada atmosfera que observa está realmente *difundida no ar*, envolvendo pessoas e eventos, enchendo recintos, flutuando nas paisagens, impregnando a vida de que ela é uma parte integrante.

Observe as pessoas enquanto estão cercadas por uma certa atmosfera. Veja se elas se movimentam e falam em harmonia com ela, se se lhe submetem, lutam contra ela ou em que medida lhe são sensíveis ou indiferentes. (Chekhov, 1986, p.60).

Uma atmosfera pode fazer parte da realidade concreta, ou ser fruto da imaginação de um ator. Assim, ele pode moldar aspectos como a movimentação e as falas de uma personagem em acordo com qualquer atmosfera que busque utilizar. É importante que haja uma harmonia entre a atmosfera e a expressão exterior e interior da personagem que se pretende encarnar quando se busca criar uma personagem através desse terceiro conceito de Chekhov.

No contexto de um espetáculo teatral, uma atmosfera — quando bem construída — é capaz de exercer também sobre a plateia uma força de atração, aprofundando sua percepção do que ocorre em cena, despertando sentimentos e conferindo simbolismo ao que é encenado. Chekhov (1986) afirma que o domínio da arte é o dos sentimentos; por isso, a atmosfera de cada peça constitui seu coração. Uma peça sem atmosfera é uma peça “mecânica”, que pode até ser apreciada, mas apenas sob o ponto de vista técnico. Há, ainda, aquelas cujas atmosferas são inapropriadas.

Feitas essas exposições teóricas sobre os conceitos de imaginação e incorporação de imagens, gesto psicológico e atmosfera, apresento algumas atividades desenvolvidas por mim que buscam aprofundar o diálogo pedagógico entre Johnstone e Chekhov. Embora não abranjam a totalidade dos ensinamentos do último sobre atuação, essas atividades envolvem conceitos-chave de sua pedagogia que ampliam as menções significativas, porém breves, feitas por Johnstone em seus dois livros, explorando ainda mais o potencial que ele identifica nos ensinamentos do professor russo para a improvisação teatral.

O desenvolvimento dessas atividades se deu a partir do mesmo amparo teórico de Huizinga (1980) e das minhas experiências e referências enquanto docente quando tratei do diálogo pedagógico entre Johnstone e Campbell, no tópico 3 do capítulo sobre habilidades narrativas. A turma na qual apliquei as atividades foi a mesma desse tópico anterior. No total, novamente, desenvolvi seis delas. Três delas foram aplicadas no dia 27 de agosto de 2024, e o restante no dia 03 de setembro do mesmo ano. Logo antes de realizá-las, os estudantes foram apresentados à figura de Chekhov e às suas contribuições pedagógicas às atividades. Ao final das aulas, eles responderam os questionários disponibilizados através da plataforma online Formulários, da Google, cujos links de acesso foram compartilhados através do Whatsapp individual de cada um. Eis as atividades realizadas pelos estudantes e os seus retornos sobre elas quanto ao primeiro dia de aplicação. Seis estudantes estavam presentes.

Atividade 1 (27/08/2024): Os improvisadores se posicionam nas extremidades do

espaço, formando um círculo, de costas para o centro, a distâncias laterais uns dos outros nas quais olhando para frente eles não consigam se ver, formando um espaço vazio no centro, e então dando um passo para trás a fim de não ficarem muito próximos de eventuais paredes.

De modo semelhante à maneira como Chekhov (1986) propõe em exercícios de gesto psicológico, os improvisadores recebem como sugestão comum uma característica psicológica de uma personagem fictícia qualquer (p. ex. orgulhoso). Inicialmente, todos fazem um gesto que acreditam resumir a essência dessa personagem, e o repetem durante um intervalo de tempo a ser definido pelo professor. Naturalmente, apesar da sugestão ser a mesma para todos, os gestos provavelmente não serão iguais. Diferentes gestos são testados e repetidos algumas vezes, cada um a partir de uma nova sugestão do professor.

Em um segundo momento, após numerosas repetições de um gesto, cada improvisador diz uma frase que acredite corresponder ao seu gesto enquanto o executa. Assim, gesto e frase são repetidos simultaneamente também por uma quantidade significativa de vezes. Depois, outro gesto é realizado a partir de outra característica psicológica sugerida e, após algumas repetições, uma frase passa a acompanhá-lo também por algumas iterações. Esse processo dura o tempo que o professor achar adequado a fim de familiarizar os improvisadores com o conceito de Chekhov.

A partir dos dados coletados, a atividade 1 (27/08/2024) obteve um alto índice de aprovação — cinco de seis — como proposta pedagógica, segundo a impressão dos discentes. Entre todas as atividades aplicadas nesse dia, foi a que recebeu mais sugestões (duas) referentes a possíveis modificações, ambas relacionadas à dificuldade de trabalhar seu caráter repetitivo. Estimo que cada gesto tenha sido repetido por um intervalo de aproximadamente dois minutos. Quando uma frase passou a acompanhar o gesto, o tempo acrescido por essa segunda etapa trouxe cerca de mais um minuto a um minuto e meio de duração.

A primeira sugestão — propor ações adicionais além da exclusiva repetição dos gestos — reflete um incômodo em ater-se unicamente a uma ação reiterativa; ou seja, a falta de variedade parece estar na raiz da questão. Mesmo concordando que esse aspecto não é fácil de lidar, sobretudo no mundo contemporâneo que é tão atravessado por estímulos que oferecem incontáveis distrações ao esforço de um toque na tela de um celular, acho imprescindível aos atores/improvisadores em formação terem vivências que estimulam a paciência e o foco em um objeto. Trata-se de um tipo de repetição que traz refinamento e outras qualidades desenvolvidas a partir da contrariedade ao estímulo incessante à diversidade e à dispersão que nos atravessa atualmente.

A segunda sugestão, de diminuir o tempo de duração no qual um gesto psicológico é

repetido, se originou, como o estudante posteriormente me esclareceu, da sensação ridícula que sentiu ao fazê-los repetidamente: a reiteração provocou em seu imaginário uma analogia com personagens de jogos eletrônicos que interagem com o jogador de maneira estereotipada e repetitiva. Acompanhando essa sensação houve um questionamento acerca da eficácia da atividade em atingir seu objetivo, isto é, de suscitar afetos nos atores/improvisadores a partir da repetição de um gesto que resume a essência psicológica de uma personagem.

É interessante observar como um estudante, mesmo após mais de seis meses de prática em improvisação — período no qual foi reiteradamente enfatizada, de diversas formas, a importância de não nos atermos a juízos de valor sobre nossas ideias e as dos outros — ainda pode se sentir suscetível ao constrangimento provocado por suas próprias ideias. A formação do improvisador é indissociável de sua história pessoal e das referências que carrega, e a assimilação de uma postura não julgadora revela-se, de fato, um desafio considerável. Isso me leva a questionar até que ponto esse processo ocorre efetivamente em cada improvisador, dada a força dos hábitos que carregamos conosco.

E há um dado que complexifica ainda mais a questão: esse estudante aparentemente não tem dificuldade em improvisar, suas cenas tendem a fluir sem impedimentos significativos da sua parte. Então esse constrangimento foi um momento isolado? Ou, apesar de ainda ter o hábito de julgar as próprias ideias, ele consegue, de algum modo, manter o fluxo das improvisações? Até que ponto o comportamento observável de aceitar ideias e improvisar com base nelas coincide com o que se passa na mente dos improvisadores? Essas perguntas são importantes porque dizem respeito à assimilação da liberdade criativa proposta pela improvisação, que, idealmente, a torna uma experiência a ser fruída, e não uma fonte adicional de coerção às nossas ideias.

É impossível, como foi indicado anteriormente, não creditar o maior ou menor êxito dessa proposta pedagógica à história pessoal de cada improvisador. Procuro estimular e me ater às questões que surgem em sala de aula, desde que sejam pertinentes à prática da improvisação. No entanto, por vezes, questões de cunho pessoal e delicado interferem nesse processo, e, ultimamente, tenho buscado aguçar minha percepção dos momentos em que as pessoas cruzam esse limiar turvo ou estão prestes a fazê-lo, procurando assim preservar e respeitar sua intimidade.

Um exemplo ocorreu em outra turma, quando uma estudante, ao final da aula, relatou ter dificuldade em não bloquear as ideias de um companheiro no início de uma cena. Até esse ponto, parecia tratar-se de uma questão técnica pertinente ao trabalho desenvolvido, e considerei importante perguntar-lhe por que achava que isso havia ocorrido, a fim de

pensarmos juntos em uma possível solução. Ela respondeu que não sabia o motivo.

Nesse momento, entendi ser prudente não insistir com perguntas posteriores ou interpretações arriscadas, pois, em minha avaliação, algum aspecto mais delicado poderia estar envolvido. Nem sempre essas situações são fáceis de discernir; entretanto, cabe ao docente de improvisação um cuidado especial para não confundir sua função com a de um terapeuta, conforme discutido no capítulo sobre a espontaneidade.

Todos os improvisadores indicaram que pelo menos um aspecto importante à formação do improvisador foi estimulado na atividade 1. Apenas um não identificou a criação de personagens como um desses aspectos. Seu índice de dificuldade foi considerado majoritariamente baixo, sua classificação foi tida como lúdica e motivadora pela maioria dos que a realizaram, e a metade gostaria de fazê-la novamente. Esses dados contribuem à sua validação enquanto atividade pedagógica em outras turmas e/ou contextos pedagógicos, mesmo que metade da turma tenha tido pelo menos alguma dificuldade em se envolver plenamente com ela durante a sua aplicação. Desses três estudantes, dois foram os que sugeriram as modificações citadas.

Atividade 2 (27/08/2024): Realiza-se um debate fictício no qual um dos improvisadores assume o papel de mediador, enquanto os demais interpretam candidatos à presidência da república. Um a um, o mediador chama os participantes pelo nome e os convida ao centro do espaço, onde entram em cena realizando um gesto psicológico, acompanhado ou não de uma frase. Durante o exercício, os candidatos-improvisadores devem sustentar a personagem inspirada pelo gesto, cuja psicologia se resume a essa ação inicial. Após a entrada de todos, o mediador conduz o debate fazendo perguntas, organizando as falas, atribuindo o direito de réplica, entre outras funções. Cabe a ele zelar para que o foco da cena seja bem distribuído entre os participantes.

A atividade 2 (27/08/2024) também obteve um alto índice de aprovação — cinco de seis — como proposta pedagógica, segundo a impressão dos discentes. Recebeu uma sugestão de modificação relacionada à quantidade de participantes no debate, que poderia ser menor.

Durante a aplicação, observou-se um elevado grau de dispersão, com vários candidatos falando simultaneamente e atropelando as falas uns dos outros. Por um lado, esse aspecto foi positivo, pois permitiu aos improvisadores vivenciar suas personagens com liberdade, sem preocupações técnicas, expressando plenamente os impulsos criativos gerados a partir de seus gestos psicológicos. Por outro, da minha perspectiva como docente, foi difícil acompanhar o debate — como, aliás, também costuma ocorrer em situações reais.

Há uma vertente de exercícios de improvisação voltada ao treinamento do

direcionamento do foco dos improvisadores em cena. Tais exercícios foram aplicados poucas vezes nesta turma, o que pode ter contribuído para a configuração dessa dinâmica. Ademais, o mediador não conseguiu cumprir adequadamente sua função, sendo sobrecarregado pela intensidade das discussões.

A implementação da sugestão proposta pela estudante deve, portanto, ser considerada de acordo com os objetivos pedagógicos do professor e com os aspectos que ele deseja priorizar no desenvolvimento dessa atividade.

Quando perguntados se gostariam de fazer a atividade 2 novamente, apenas dois estudantes disseram que sim, e seu grau de dificuldade é inconsistente levando em conta as experiências deles. Acredito que ajustes baseados na quantidade de participantes, mais treinos de exercícios de foco ou um mediador mais assertivo provavelmente tornariam a dificuldade da atividade consistentemente menor, e a deixaria mais atraente de ser feita outras vezes. Creio no seu potencial pedagógico porque ela foi considerada motivadora pela grande maioria; lúdica pela maioria; os participantes se sentiram em estado de jogo pelo menos em alguns momentos; e todos consideraram que ela estimulou pelo menos três qualidades importantes à formação do improvisador, sendo que, desses, apenas um não se sentiu exercitando a capacidade de criar personagens.

Atividade 3 (27/08/2024): Um improvisador senta em uma cadeira localizada no centro do espaço. A ele é dada uma breve descrição de personagem. Por exemplo: a personagem é um encanador de quarenta e dois anos, tem um metro e setenta centímetros de altura, sobrepeso, barba grisalha, cabeça raspada e olheiras. Após essa descrição, o improvisador é instruído a manter a atenção na imagem mental que lhe foi gerada dessa personagem. Então, os demais, inclusive o professor, saem do recinto e, se possível, as fontes de iluminação do ambiente são vedadas.

O improvisador que ficou precisa se atentar para um detalhe importante à sua tarefa: seu objetivo é, da maneira que isso for possível, focar na imagem mental buscando abster-se de juízos de valor ou outros tipos de elucubração mental que mediatizem a sua relação com a imagem. Deste modo, idealmente, o horizonte da sua mente deve se limitar apenas à imagem, fazendo com que ela e o pensador se confundam. Nessa experiência imediata, o improvisador se sujeita aos afetos e ao corpo provenientes da imagem, gradualmente se tornando aquilo que vê. Para ajudá-lo, ele pode fazer perguntas ao seu construto.

Quando tiver a sensação de que a personagem lhe foi assimilada de maneira significativa, o professor e os improvisadores restantes são convidados a voltar ao recinto por ele. Finalmente, todos se posicionam de frente para o improvisador que ficou e fazem

perguntas a ele, que busca respondê-las enquanto a personagem que mentalizou. O exercício se encerra quando pelo menos algumas perguntas tiverem sido feitas e respondidas de alguma forma.

A atividade 3 (27/08/2024) obteve aprovação unânime como proposta pedagógica com base na impressão dos estudantes. Nenhum ajuste lhe foi recomendado. Apenas um estudante não quis fazê-la novamente. Todos consideraram que ela estimulou pelo menos dois aspectos importantes à formação do improvisador, dentre eles a criação de personagens. A maioria achou-a motivadora e lúdica. Todos se sentiram em estado de jogo em pelo menos alguns momentos. Esses dados favoráveis contribuem bastante para a sua validação enquanto atividade pedagógica.

O único ponto que chama a atenção como potencialmente problemático é o seu grau de dificuldade inconsistente entre os estudantes, tendendo a uma dificuldade mediana para difícil. Ao aplicar a atividade, precisei explicá-la e esclarecê-la por mais tempo aos presentes. Acredito que isso se deveu ao esforço de me manter fiel à proposta pedagógica de Chekhov quanto ao uso da imaginação criativa. Há muitas questões que surgem por se tratar de uma proposta altamente abstrata e introspectiva, com instruções que precisam ser compreendidas e seguidas rigorosamente de modo a se obter o resultado almejado do improvisador vivenciar, da maneira mais próxima possível, a personagem que vê na sua imaginação. Para mais, há o desafio de se concentrar em um conteúdo que costuma ser fugidio, mais uma vez colocando as atividades na contramão da tendência generalizada de fragmentação da atenção. Para algumas pessoas, o entendimento da atividade veio com mais facilidade e as execuções pareceram atingir o objetivo do exercício. Para outras, explicações adicionais e esclarecimentos foram necessários, geralmente antes da atividade ser feita. Acredito que a metáfora do autor do ator ser possuído pela personagem que vê contribuiu para a compreensão geral, de modo que ela pode ser apresentada logo no início das instruções da atividade. Há também a dificuldade de se sustentar uma personagem recém-criada por um período prolongado. Quanto a isso, o tempo dedicado às perguntas pode ser diminuído a depender da avaliação do professor.

Doravante, eis as atividades realizadas por sete estudantes presentes no dia 03 de setembro de 2024.

Atividade 1 (03/09/2024): Todos os improvisadores, com exceção de um, recebem uma única sugestão de lugar, que o primeiro não pode saber qual é. A sugestão consiste em um substantivo acompanhado de um adjetivo. Por exemplo: ruína silenciosa. Em seguida, o improvisador que não ouviu a sugestão senta de olhos fechados em uma cadeira, no centro do

espaço. Os demais improvisadores procuram, através estímulos sonoros e táteis, suscitar a imagem desse lugar na mente do improvisador. É bem possível que a imagem exata não seja formada ao improvisador sentado. Porém, o mais importante é que os estímulos gerem uma imagem mental ao menos semelhante: se o lugar proposto for uma ruína silenciosa, e a imagem gerada for a de um corredor deserto há uma harmonia por se tratarem de lugares que suscitam uma sensação de vazio, contêm correntes de ar, sons distantes, etc. Quando o improvisador tiver assimilado a imagem, ele levanta o braço, abre os olhos, todos se sentam e ele realiza um breve monólogo improvisado como uma personagem que é a manifestação antropomórfica do lugar sugerido.

A atividade 1 (03/09/2024) obteve uma aprovação unânime enquanto proposta pedagógica a partir da impressão dos presentes. Um ajuste foi recomendado em relação a ela: esclarecer, nas instruções, que o monólogo deve ser mais “visceral”. A partir do que foi conversado durante os intervalos entre os monólogos, tanto dessa atividade, quanto da terceira desse dia, percebi que os estudantes estavam mais preocupados em elucubrar um monólogo enquanto o executavam, ou mesmo antes de fazê-lo, do que aproveitar esse momento para vivenciarem as suas personagens. Em outras palavras, o conteúdo do monólogo acabou por sobrepor-se à função que eu havia concebido para ele — a de servir como estímulo.

Percebi que orientá-los a fazer um monólogo foi uma tarefa que os intimidou. Quando esclareci que não precisavam se preocupar em construir um monólogo “shakespeariano” — metáfora para algo rebuscado e complexo —, e que deveriam priorizar o aspecto afetivo das personagens em vez de elaborar falas coesas centradas em suas características (algo que já haviam feito repetidamente), os resultados começaram a se alinhar à proposta pedagógica da atividade. Os monólogos tornaram-se mais fragmentados, e as personagens, concebidas como manifestações antropomórficas de ambientes, passaram a surgir com mais vitalidade e maior sintonia com as sugestões propostas.

Ainda assim, eles só conseguiram sustentar esses momentos por poucos segundos. Tive a impressão de que eles se sentiram muito expostos (mesmo atingindo a proposta da atividade). Os discursos mais desconexos e a concepção de personagens estranhas às personalidades habituais de muitos pode ter gerado esse efeito. Além disso, o momento do monólogo tinha apenas eu como plateia frontal e isso também pode ter sido um fator inibidor. Desse modo, acredito que a sugestão da estudante é válida de modo a tornar a proposta da atividade mais clara. Pela exposição que envolveu o monólogo, talvez essa versão possa ser aplicada com estudantes mais avançados, e o monólogo pode ser substituído por uma entrevista coletiva, tal como foi feito na atividade 3 da semana anterior, na qual os estudantes

me pareceram bem mais seguros para sustentar suas personagens.

Dos sete estudantes presentes, cinco gostariam de fazê-la novamente. Todos consideraram que ela estimulou pelo menos três aspectos pedagógicos importantes à formação do improvisador. Apenas dois não identificaram a criação de personagens entre esses aspectos. Seis a consideraram uma atividade lúdica. Seu grau de dificuldade se situou, de forma geral, em uma faixa mediana. Seis pessoas a consideraram motivadora. E todos os que a realizaram relataram se sentir em estado de jogo pelo menos em algum momento. Assim, levando em consideração a sugestão de ajuste e a eventual modificação que ela pode receber quanto ao monólogo, essa atividade teve um bom desempenho enquanto proposta pedagógica, podendo ser aplicada futuramente em outros contextos.

Atividade 2 (03/09/2024): Um improvisador sai do recinto. Os outros compõem um lugar imaginário, a partir de uma sugestão, usando seus corpos como quaisquer elementos que desejarem (personagens, sons, objetos, animais, etc.). Diante dessa pluralidade de possibilidades, os improvisadores devem buscar uma harmonia entre os elementos que sugira uma determinada atmosfera. Por exemplo, se o lugar for um mercado, pode-se encenar diferentes tipos de vendedores, a cacofonia típica desse ambiente, pequenos animais atravessando o espaço e carroças abundantes de produtos que constituem um ambiente de agitação. Após o local ser estabelecido, o improvisador que havia ficado de fora retorna ao recinto e procura contrastar sua personagem com o ambiente, interagindo com os diversos elementos que o compõem e evitando ao máximo ser contagiado por eles. O foco sempre estará nessa personagem, de modo que, quando ela não estiver interagindo com um elemento, este deve preservar sua atividade sem se sobrepor a ela.

A atividade 2 (03/09/2024) obteve aprovação de todos os seis participantes como proposta pedagógica, segundo suas impressões. Nenhuma sugestão de ajuste foi registrada, e cinco pessoas manifestaram interesse em repeti-la. Os participantes indicaram que, ao menos, dois aspectos relevantes para a formação do improvisador foram estimulados pela atividade, entre eles a capacidade de criação de personagens. Seis a classificaram como lúdica. A percepção de dificuldade situou-se entre os níveis fácil e mediano, com exceção de um estudante que atribuiu a ela o grau máximo de dificuldade. Seis pessoas a consideraram motivadora. Todos os improvisadores relataram ter se sentido em estado de jogo durante toda a atividade — com exceção de um, que sinalizou ter perdido essa sensação em alguns momentos.

Apesar da alta validação da atividade como proposta pedagógica por parte da maioria dos estudantes, uma incoerência chama a atenção: um dos participantes indicou que ela não

funcionou pedagogicamente. No entanto, ao analisar suas demais respostas, observa-se que ele atribuiu à atividade avaliações bastante favoráveis — incluindo um baixo grau de dificuldade —, com exceção do item relacionado ao desejo de repeti-la. No mesmo dia, esse estudante entrou em contato comigo e comentou ter sentido dificuldade ao protagonizar a cena, pois os colegas não sustentaram interações com ele. É possível, portanto, que essa experiência negativa tenha influenciado sua avaliação da atividade como um todo. Como professor, considero importante reforçar, em futuras aplicações, a necessidade de manter o foco da cena no protagonista. Caso essa orientação não surta efeito apenas com as instruções iniciais, intervenções durante a atividade podem ser necessárias. Também é possível reduzir o número de participantes, caso essa proposta se mostre difícil de ser assimilada pelo grupo.

Atividade 3 (03/09/2024): Trata-se da mesma proposta da atividade 1 aplicada nesse dia. No entanto, há uma distinção: ao invés de o improvisador se sentar em uma cadeira, ele se mantém em pé e disponibiliza o seu corpo para ser manipulado, de maneira cuidadosa, e da forma que os outros improvisadores quiserem, de modo a ser mais um elemento que estimule a formação de uma imagem mental. Por exemplo, caso a sugestão seja uma varanda tranquila, dois improvisadores podem segurar os tornozelos de seu colega enquanto outros dois, um de cada lado, pendulam-no lentamente de um lado para o outro.

A atividade 3 (03/09/2024) também obteve uma aprovação de seis pessoas enquanto proposta pedagógica a partir de suas impressões. Ela recebeu uma sugestão: a de ser tratada enquanto uma versão alternativa da primeira atividade em razão de suas semelhanças. Estou de acordo com essa proposição, e desde antes de sua aplicação, supus que ela poderia ser tratada como uma versão alternativa à primeira. Por ela ter uma proposta que vulnerabiliza e exige mais confiança dos improvisadores, bem como bastante cuidado por parte dos outros, pode ser interessante aplicá-la em grupos nos quais o ambiente de segurança, citado no capítulo sobre a espontaneidade, esteja bem consolidado, como foi o caso dessa turma. Os estudantes que se colocaram nessa posição disponibilizaram seus corpos à manipulação alheia, evidenciando um alto nível de confiança nos companheiros de cena que, por sua vez, fizeram muitos manejos corporais sem comprometer a integridade física e psicológica dos que aceitaram essa posição.

Cinco dos sete estudantes gostariam de fazê-la novamente, todos acharam que ela estimulou pelo menos três qualidades importantes à formação de um improvisador. Somente dois não sentiram que treinaram a capacidade de criar personagens. Seis a acharam lúdica e motivadora, todos se sentiram em estado de jogo pelo menos em alguns momentos e seu nível de dificuldade geral pendeu para o fácil/mediano. Portanto, essa atividade também obteve

êxito enquanto proposta pedagógica. Porém, novamente, um estudante não considerou que ela funcionou nesse sentido, ainda que suas considerações acerca dela tenham sido bastante positivas, incluindo o desejo de fazê-la pelo menos mais uma vez futuramente. Talvez o estudante tenha interpretado a pergunta em relação ao seu desempenho individual.

Concluindo, apesar da necessidade de alguns ajustes e das reflexões suscitadas pela aplicação das atividades, todas demonstraram validade, segundo o retorno dos estudantes, para serem aplicadas futuramente em outros contextos pedagógicos. Isso evidencia o potencial de enriquecimento da prática pedagógica da improvisação a partir de um diálogo ampliado com a pedagogia de Chekhov. O aprofundamento dessa articulação aproxima a improvisação de sua identidade teatral — algo nem sempre reconhecido ou valorizado por membros da própria comunidade de improvisadores — e oferece meios para o desenvolvimento tanto das habilidades de atuação quanto das capacidades específicas de improvisação.

5.3 Tópico 3

Tendo realizado uma exposição dos momentos em que Johnstone aborda de forma mais direta o tema da atuação ao longo de suas duas obras principais no começo do capítulo, ficam evidentes tanto as suas contribuições próprias a esse tema e, igualmente, a sua assimilação de influências de outras manifestações teatrais, da dança, da espiritualidade e da psicologia para abordá-lo.

Minha formação como improvisador abrangeu três anos de cursos livres (2014-2017), um ano em que a improvisação foi disciplina obrigatória no curso profissionalizante que fiz (2017-2018), quatro oficinas ministradas por mestres de improvisação de outros países (2015, 2016, 2019, 2022), e diversos cursos de curta duração com improvisadores e companhias locais da cidade do Rio de Janeiro. No entanto, percebo que essas experiências foram insuficientemente enriquecidas por discussões, avaliações, reflexões e o reconhecimento da atuação como um tema central ao teatro de improvisação quando a pedagogia de Johnstone me foi transmitida por professores que tiveram contato direto com o Sistema Impro. De tudo o que foi exposto na parte inicial deste capítulo, apenas uma fração foi disseminada a mim. Enquanto discente, dentre os conteúdos que me foram apresentados sobre esse tema — tendo como referência as obras de Johnstone — recordo-me apenas da participação em jogos e exercícios de status, de propostas baseadas no *fast food* Stanislávski e de trabalhos com mantras e sons emocionais. Além disso, muitas das considerações do professor inglês radicado no Canadá não foram articuladas a essas experiências, o que as tornou menos

contextualizadas.

A partir do que foi exposto na primeira parte deste capítulo a respeito de como Johnstone aborda de forma mais destacada o tema da atuação em seus livros, achei importante entrevistar três professores cariocas com práticas docentes consistentes, extensas e reconhecidas no cenário da cidade a fim de compreender como eles tratam desse tema em suas aulas atualmente, o que é de grande importância para essa arte cujas manifestações e discursos oscilam entre a identificação e o distanciamento em relação ao teatro. Os três entrevistados tiveram formações influenciadas pelo Sistema Impro, ainda que em graus diferentes.

A primeira entrevistada é a atriz, diretora, improvisadora, professora e sócia-fundadora da Cia. de Teatro Contemporâneo, Aline Lambert Bourseau. Na época em que a entrevista foi realizada, Bourseau ministrava disciplinas de improvisação como parte do curso profissionalizante da Cia. de Teatro Contemporâneo, além de lecionar em cursos livres de improvisação na mesma instituição. Sua carreira docente com esse estilo de teatro começou em 2012. Atualmente, a entrevistada se desvinculou da companhia, porém, continua a dar aulas de improvisação, atua como preparadora de elenco e no ramo da improvisação aplicada a empresas.

Sua formação em teatro de improvisação consiste, em grande parte, na sua participação em cursos e oficinas realizadas por Keith Johnstone; pelos improvisadores argentinos Omar Galván, Ricardo Behrens e Sergio Paris; pelas improvisadoras americanas Susan Messing e Rachel Mason, na sede do *Second City*, em Chicago; pelo improvisador mexicano José Luis Saldaña; pelos improvisadores chilenos Lissette Villegas e Claudio Espinoza Bustamante; e pelo improvisador espanhol Jorge Rueda.

Além dessas vivências, Bourseau relatou algumas fontes bibliográficas importantes à sua formação de improvisadora, como *Impro — Improvisation and the Theatre; Impro for Storytellers; The Truth in Comedy*, dos norte-americanos Del Close, Charna Halpern e Kim “Howard” Johnson; *Improv for Everyone*, do também norte-americano Greg Tavares; e, no período em que esta entrevista foi realizada, se ocupava com a leitura de *Improvise Freely* da improvisadora Patti Stiles, que atualmente reside na Austrália.

A entrevistada também participou de diversos espetáculos desse estilo de teatro como improvisadora, entre eles: o Campeonato Carioca de Improvisação (2014), Impróbito (2015), Improvisações Mínimas (2015), Narran (2015), Mínimas Virtual (2020) e Improvisações Selvagens (2023 e 2024), este último com direção assinada por ela.

No que diz respeito às situações nas quais compreende que o tema da atuação foi

abordado de maneira mais proeminente em sua trajetória como improvisadora, Bourseau destacou parte das vivências que teve com Paris; o trabalho com mímica inspirado em improvisadores mexicanos, argentinos e chilenos; e a influência de certas ideias de Johnstone e de um de seus discípulos, Totino, já mencionado no capítulo sobre a espontaneidade.

Enquanto foi aluna de Paris, a entrevistada discorreu sobre a proposta feita aos improvisadores de conferirem importância especial às relações entre personagens durante cenas realizadas, e como elas se modificavam em determinados momentos. Nesse contexto, era importante para os envolvidos fazerem uma leitura dos estados emocionais uns dos outros, o que poderia e era estimulado a ocorrer a partir de percepções sutis, que vão além do texto enunciado. Isso incluía a maneira como um companheiro de cena respirava, o ritmo de seu andar ou a forma como ele segurava uma taça. Portanto, havia um exercício de consciência física. Esse tipo de interação servia como inspiração aos improvisadores para que buscassem desenvolver ações posteriores que explorassem as relações entre eles. E, por se tratarem de leituras, de interpretações sobre sutilezas, essas relações eram ricamente atravessadas pela subjetividade das personagens.

A improvisadora também realçou o aspecto não-técnico dessa abordagem, pautado pelo estímulo à sensibilidade dos improvisadores em identificarem esses sinais sutis enviados uns pelos outros, estabelecendo uma dinâmica relacional a partir disso. As mudanças que ocorriam nessas cenas eram mais delicadas e, justamente, mais sutis, menos evidentes, contrastando com o que Bourseau identificou como a incidência de uma determinada técnica, capaz de provocar uma inflexão por demais acentuada, não coadunando com essa proposta de trabalho. Assim, as pausas que surgiam entre personagens eram reconhecidas como momentos importantes não apenas por modular a ação e propiciarem uma tensão interpretativa aos improvisadores e à plateia, mas também por oferecerem uma oportunidade aos improvisadores de elaborarem as impressões que estavam tendo uns dos outros.

Para Bourseau, o trabalho com Paris suscitou o surgimento de personagens mais complexas, com formas distintas de se comportar a depender de com qual outra personagem estivessem interagindo, propiciando uma experiência que, no seu entendimento, diminui os eventuais distanciamentos feitos entre a improvisação e o teatro.

A proficiência corporal dos improvisadores latinos — especialmente mexicanos, argentinos e chilenos — com os quais a entrevistada teve contato por meio de espetáculos e oficinas é destacada por ela como um aspecto relacionado à atuação no contexto da improvisação, sobretudo pelos critérios de plasticidade e fisicalidade. Bourseau ficou particularmente impressionada com a rapidez, agilidade, firmeza e precisão dos movimentos

corporais desses improvisadores, adjetivando-os como *staccato*. A manipulação do invisível por parte deles, transformando o abstrato em “concreto” a partir da mímica também chamou a sua atenção por conta de seu caráter ilusório, que ela identifica ao fazer teatral, e pelo nível de concentração requerida nesse trabalho para comunicar sutilezas, como a diferença entre um copo cheio e outro vazio. Essas vivências a inspiraram a estudar e exercitar a mímica de maneira intensa por um determinado momento de sua carreira como improvisadora, em moldes parecidos com os do ator e mímico francês Étienne Decroux, a fim de desenvolver a precisão de gestos e de movimentos.

Quanto às influências de Johnstone sobre a sua abordagem docente de atuação no contexto da improvisação, Bourseau discorreu sobre a valorização de uma postura comprometida com a verdade do que um improvisador sente e pensa a respeito de ideias às quais está exposto em situações de espetáculos e de aulas de improvisação, seja por parte da plateia, de um mestre de cerimônias, de um professor ou dos seus companheiros de cena. No período em que fez um curso com Johnstone, a entrevistada foi marcada pela ideia de que os improvisadores precisam avaliar o que lhes inspira, de modo que decidam iniciar uma cena ou não a partir de uma sugestão que lhes for feita.

Há também o entendimento de que a plateia, usualmente, quer assistir boas cenas. Na percepção de Bourseau, Johnstone tinha uma grande preocupação em fazer com que a experiência de um espetáculo improvisado fosse fruída por todos os envolvidos. Não obstante, em alguns casos, quando o público não sabe como propiciar isso a si mesmo através da performance dos improvisadores, é fundamental a estes que realizem um crivo a respeito de suas ofertas. Como foi exposto no capítulo sobre a espontaneidade, os improvisadores não podem ser meros títeres nas mãos de quem os assiste. Quando eles não compactuam com essa postura, mesmo as sugestões feitas pelos espectadores com o intuito de constrangê-los podem ser aceitas a depender da disposição deles para iniciar as cenas de modo a contornar a má intenção do público.

Para a entrevistada, Johnstone procurou conferir aos improvisadores mais responsabilidade pelo que apresentam, tratando a improvisação de maneira mais séria, com maior consciência acerca do que eles escolhem expressar em uma cena. Isto propicia mais segurança à Bourseau, cuja posição é a de que levar o princípio da aceitação ao extremo fragiliza o improvisador. Adicionalmente, ela reconhece ser importante, dentro dessa proposta de conscientização dos improvisadores, que eles se atenham ao que estão propondo em cena, no sentido de não abandonarem suas ideias, por exemplo, a fim de obter da plateia a aprovação que frequentemente almejam através de meios espúrios.

De Totino, Bourseau salienta o questionamento essencial não apenas ao teatro de improvisação, mas, ao teatro como um todo: por que fazemos teatro? A resposta, para o discípulo de Johnstone, fortemente influenciada pelas ideias de seu mentor, é a de que fazemos e vamos ao teatro para sermos transformados. Se baseando nessa ideia, a entrevistada afirmou que o improvisador aberto à possibilidade de ser transformado é capaz de vivenciar uma gama maior de estados, tornando-o mais flexível e disponível física e afetivamente. Esta disponibilidade afasta o improvisador e o ator convencional que trabalha com textos do desejo por “acertar”, o que, muitas vezes, se traduz na antecipação mental de acontecimentos ainda por se materializarem em cena. O problema desse comportamento é, evidentemente, o de pavimentar um futuro que ainda inexistente e pode ser frustrado a depender dos rumos que sejam tomados, ou proposto de maneira forçosa de modo a fazer valer a concepção de cena de um improvisador. Ambos os desfechos ofuscam a ação de uma personagem em detrimento das manobras de um improvisador.

Ao ser indagada sobre qual é a importância da atuação na sua prática docente de improvisação, Bourseau evoca os processos de reflexão e de elaboração de discurso pelos quais passam os atores envolvidos em montagens de espetáculos. Trata-se de um trabalho bastante particular, gradativo e sem etapas bem marcadas, que precisa, ao menos em algum grau, harmonizar-se com o do diretor e com as ideias principais de uma obra. Mais detalhadamente, ela discorre sobre isso:

[É sobre] Entender a sua leitura das coisas: o que define o seu trabalho? Você vai fazer Hamlet e eu também. Hamlet está ali, marcado. Está tudo ali. Já foi feito inúmeras vezes, mas qual é o seu discurso sobre Hamlet? O que você mostra? Qual é a sua abordagem, qual é o lado que você vai mostrar que tem a ver com você, que é você, que tem a ver [...] com a sua escolha? E qual é o lado que eu vou mostrar que talvez tenha a ver com a minha escolha com a história? É muito louco, porque daqui a pouco você está se questionando sobre as suas vontades, o que caracteriza os seus gostos, como se constituiu o seu olhar estético, o que influencia a sua criação, e você vai se conhecendo mais um pouquinho. (Bourseau, 2023, p.13).

A improvisadora afirmou que a sua vivência desses processos, que envolvem um tempo significativo e muitas formas de repetição, lhe desenvolveram a paciência, a disposição e a compreensão da importância de se ater por mais tempo em um determinado tema, exercício ou jogo nas suas aulas, a depender da assimilação dos seus estudantes de algum aspecto pedagógico da improvisação. Uma vivência por ela lembrada foi a de como Johnstone repetiu alguns jogos diariamente durante um curso ministrado por ele e, em cada dia, a experiência de participar deles era marcadamente distinta e baseada em um ponto de dificuldade identificado em tentativas anteriores.

Quando questionada sobre sua abordagem à atuação em suas aulas de improvisação,

Bourseau explicou que há um fator contextual a ser considerado: quando dava aula ao primeiro período do curso profissionalizante da Cia. de Teatro Contemporâneo, a ênfase estava em como improvisar e nos fundamentos pedagógicos próprios da improvisação, os quais são fortemente influenciados pelas contribuições de Johnstone. No segundo período, eram abordados diferentes espetáculos de improvisação que, segundo a entrevistada, permitem exercitar a composição de personagens a partir de características psicológicas suas, e da exploração dos próprios corpos dos improvisadores, bem como o estudo acerca das relações que se desenvolvem em cena entre personagens, diretamente influenciada pela proposta de Paris mencionada anteriormente e pela ideia de Totino e Johnstone sobre a importância dos improvisadores estarem receptivos a transformações de suas personagens.

A respeito da valorização e reconhecimento por parte de seus estudantes quanto ao trabalho de atuação na improvisação, a entrevistada afirmou que, no tempo individual de cada um, há uma conquista da capacidade de assumir responsabilidades de todo tipo de proposta feita em cena, inclusive a de fazer uma personagem e se comprometer em interpretá-la. Isso ocorre a partir da compreensão empírica e reflexiva do que é o “estado de improvisador” que, gradualmente, confere confiança aos estudantes para fazerem experimentações, se aprimorarem, se enveredarem em trabalhos mais específicos envolvendo a improvisação e despertando o desejo por adquirir um vocabulário sobre a arte. Nem todos percorrem um caminho tão extenso e aprofundado, mas esse potencial existe. E, para Bourseau, o docente tem um papel fundamental em propiciar essa confiança e segurança aos discentes de modo a conseguirem se expressar criativamente.

Há, no entanto, uma distinção feita pela professora entre os estudantes do curso profissionalizante e os do curso livre. No primeiro caso, por serem pessoas que têm o objetivo claro de se tornarem atores, indagações e constatações concernentes à atuação tendem a aparecer com mais facilidade nas aulas de improvisação. Em cursos livres, com pessoas de perfis e objetivos mais diversos, esse tipo de reflexão e interesse podem demorar mais para surgir. Além disso, a compreensão por parte dos estudantes dessa segunda modalidade de que estão praticando teatro nem sempre é imediata, e esse reconhecimento, aliado ao desejo por mais vocabulário, é importante para Bourseau no sentido de fortalecer a identidade da improvisação como arte teatral.

Quanto a possíveis obstáculos ao trabalho de atuação no contexto da improvisação, a entrevistada faz uma distinção entre eles e dificuldades. Para ela, não há obstáculos no sentido impeditivo. Porém, dificuldades, questionamentos e reformulações não apenas existem, como são bem-vindas. As diversas funções que um improvisador assume simultaneamente, entre

elas a de ator, dramaturgo e diretor, por exemplo, naturalmente trazem desafios ao praticante de improvisação.

Concordando com Johnstone, Bourseau afirma que o medo é o grande fator dificultador. Ela o identifica como sendo decorrente dos julgamentos que fazemos sobre nós mesmos. Esse medo se manifesta tanto por conta do fracasso quanto do sucesso de um improvisador. Sobre o segundo, vale a explicação: eventuais sucessos em espetáculos ou cenas e a aquisição de saberes consideráveis podem se transformar em ideais a serem atingidos, o que gera medo em razão da possibilidade de não alcançá-los, ou de não estar à altura deles. Então, esse tipo de medo está associado à estagnação artística, que a entrevistada procura evitar ao máximo.

Sobre estilos de atuação que privilegie, a professora não elenca nenhum em particular, embora admita que esteja sujeita às influências com as quais se identifica. Para ela, o mais importante, nesse quesito, é o improvisador atuar de forma verdadeira, buscando acreditar naquilo que está fazendo em cena, independentemente de estar trabalhando com uma linguagem realista, naturalista, surrealista, fantástica, etc.

Por outro lado, atuações baseadas na falta de conexão e na ausência de atenção mútua, que visam prioritariamente piadas como tentativas de conquistar a plateia, são abomináveis para ela. O uso de trocadilhos também não fazem parte do seu rol de gostos pessoais, mas ela compreende que eles não necessariamente inviabilizam uma cena. No primeiro caso, a entrevistada, em seu papel de docente, procura desenvolver um diálogo respeitoso e cuidadoso com os improvisadores acerca desse tipo de postura, porque essa forma de desconexão pode ser muito prejudicial para o desenvolvimento de cenas. No segundo caso, envolvendo os trocadilhos, há um respeito pelo gosto pessoal de cada improvisador, tendo em vista que o impacto deles pode não ser tão significativo no andamento das cenas.

Bourseau também acredita que o trabalho específico voltado para a atuação é capaz de trazer contribuições aos improvisadores. Um dos grandes benefícios é, mais uma vez, o reconhecimento de que estar no palco atuando, por meio da improvisação, é uma forma de teatro. Através da atuação os improvisadores se tornam cada vez mais confortáveis, responsáveis e seguros para assumirem que estão desempenhando essa função. Ou seja, a própria prática de atuar confere o traquejo que a faz se desenvolver e ser exercida de forma reconhecida e consciente. Esse processo é importante para afastar a improvisação da condição que a entrevistada identifica de “aparte” do restante do teatro, na qual alguns improvisadores não identificam o que fazem como teatro.

O tema da atuação, para ela, não recebe a atenção devida em cursos e oficinas de

improvisação que fez, e também por outras pessoas com as quais teve contato nesses tipos de atividades. As propostas de atuações, ou a maneira como elas são feitas, têm preterimento em relação ao que acontece na improvisação entre os improvisadores. As situações que surgem “entre”, que estão além do que é dito, e propiciam leituras do que está acontecendo são mais relevantes.

Nesse momento da entrevista, Bourseau ponderou que uma personagem é um conjunto de interações. Seguidamente, trouxe uma outra elaboração: a de que a improvisação desconstrói nossas noções de atuação. Questões como: de qual atuação estamos falando, o que está de fato aparecendo em cena, qual é a história entre as personagens, quais contextos se fazem presentes, e em quais estados as personagens estão, engendram o tipo de atuação particular à improvisação, na qual as personagens, idealmente, se afetam e interagem, desvelando-se a cada momento. Pensando dessa forma, a atuação, compreendida como a relação e a dinâmica que ocorre entre os improvisadores, tem precedência sobre a acepção comum de atuação — como a arte de composição de personagens. Esta outra categoria de atuação é enfocada, pela entrevistada, com o tempo, e a partir de situações mais específicas que demandam o seu refinamento.

Para ela, os jogos, exercícios e conceitos da improvisação ajudam no desenvolvimento de habilidades de atuação, porém, não são suficientes. Bourseau acredita que esse estilo de teatro estimula a plasticidade cerebral de seus praticantes em razão das múltiplas competências que eles exercem e desenvolvem, configurando-o de maneira distinta. Uma das mais notáveis particularidades é a do improvisador obter, com o tempo, a capacidade de fazer coisas mesmo diante de grandes dúvidas acerca do que está acontecendo, e do que vai acontecer. Quando o improvisador aprende a sentir prazer com isso, a entrevistada afirma que ele encontrou o sucesso e o alicerce da arte.

Certas dinâmicas auxiliam o improvisador a abrir mão de suas próprias ideias quando isso é necessário. Em sua estadia no Canadá, participando da oficina já mencionada de Johnstone, a professora fez um exercício no qual os participantes faziam propostas sobre o que deveriam fazer em uma cena, uma de cada vez, e sem ordem preestabelecida. Seu objetivo era discernir entre as ideias que o grupo estava interessado em explorar e aquelas que não lhe agradavam, incentivando a sensibilidade individual às necessidades tanto do grupo quanto da cena. Além dessa capacidade de desapego das próprias ideias, Bourseau reconheceu que esse exercício atenua o senso de protagonismo que muitas vezes nos apossa em meio a um número significativo de pessoas. Esse discernimento grupal nos fortalece, estabelecendo relações mais autênticas com nós mesmos e com os outros.

Em relação aos conceitos da improvisação, Bourseau tem uma postura cautelosa. Em suas aulas, procura usar termos técnicos o mínimo possível, como “quebra da rotina”, a fim de se afastar de uma postura que considera academicista e possivelmente distante do que está acontecendo em cena. Apesar disso, reconhece que eles podem conceder mais segurança e tranquilidade aos improvisadores, além de habilidades específicas sobre algum tema, como as dramaturgias instantâneas da improvisação. Para a professora, eles não são fundamentais. No seu entendimento, problemas surgem quando há um apego excessivo a eles, traduzindo-se em formas rígidas de compreender a maneira como cenas improvisadas devem ser desenvolvidas.

Por fim, para além do teatro de improvisação, Bourseau elenca a filosofia, a neurociência, artistas como Pina Bausch, Mikhail (Michael) Chekhov, Grotowski, o dançarino francês Yoann Bourgeois, e a companhia belga de teatro e dança Peeping Tom como contribuidoras à sua pedagogia de atuação na improvisação. A filosofia a estimula a pensar sua prática docente e de improvisadora de maneira crítica, e também engendra uma postura provocadora em suas aulas. A neurociência traz contribuições a respeito de como transmitir ideias, realizar exercícios e qual vocabulário utilizar, buscando formas de fazer a experiência acontecer do ponto de vista cognitivo. Bausch é uma inspiração por conta de seu trabalho como coreógrafa, que influencia a entrevistada em algumas opções estéticas que realiza envolvendo a dança e a coreografia, como na abertura do espetáculo *Improvisações Selvagens*, na qual os improvisadores se posicionam no palco através de marcações espaciais bem definidas e cadenciadas. Ideias de Chekhov também aparecem em sua prática docente, principalmente através de exercícios que envolvem a exploração do grotesco por meio do corpo e da realização de gestos antes deles serem realizados fisicamente. Grotowski a influencia mais na maneira como conduz as aulas, realçando o aspecto dos encontros que o teatro promove e da ritualização da experiência teatral. A Peeping Tom a inspira a partir do vigor e, por vezes, da violência de suas danças, que também são características presentes em *Improvisações Selvagens*. E, finalmente, Bourgeois é uma referência devido às formas inusitadas como configura objetos no espaço, ajudando a quebrar lógicas convencionais como a de utilizar o centro dos espaços como lugar privilegiado da encenação.

O segundo entrevistado é o ator, improvisador, professor e diretor Claudio Amado Moreira. O primeiro contato de Amado com o teatro de improvisação foi a partir de um treinamento ministrado pela atriz Gabriela Duvivier, em 2003, que culminou, após o período de seis meses, no espetáculo *Teatro do Nada*⁹⁹, na Casa da Matriz, um espaço de festas e

⁹⁹ Primeiro espetáculo realizado pela companhia homônima, que se tornou uma das principais referências de teatro de improvisação no Brasil.

shows, localizado no bairro de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Carvalho (2019), Duvivier estudou com Johnstone em Londres no ano de 1999, e recebeu permissão dele para ensinar o Sistema Impro no município carioca. Portanto, apesar de não ter sido discípulo direto de Johnstone, uma parte fundamental e significativa da formação do entrevistado se baseia na pedagogia dele.

Após um período que compreende de dois a quatro meses de espetáculo em cartaz na Casa da Matriz, alguns membros do Teatro do Nada ofereceram uma oficina por conta do interesse de uma parte de seus espectadores em aprender esse estilo de teatro. Essa foi a primeira ocasião em que Amado lecionou improvisação.

Sua segunda oportunidade veio a partir de um convite de Dinho Valladares. Em 2004, a Cia. de Teatro Contemporâneo, da qual Valladares é sócio-fundador, inaugurou sua sede própria também no bairro de Botafogo. Precisando de professores para comporem o corpo docente da instituição, Amado foi convidado pessoalmente pelo dono para dar aulas. É curioso notar que, inicialmente, o que motivou o entrevistado a aceitar o convite não foi tanto o interesse na atividade docente quanto a sua necessidade por uma fonte extra de renda e o fato da companhia estar localizada em frente à sua residência da época.

No seu primeiro ano dando aula, a improvisação era apenas uma parte do que ele ensinava no seu curso, junto com esquetes ensaiadas, humor e mímica. Em razão do baixo engajamento de alunos neste primeiro momento, Amado resolveu apostar em uma reformulação do curso baseada somente na improvisação. Funcionou. Com o tempo, uma turma regular composta por alunos assíduos foi formada e, ao longo dos anos, outras também foram constituídas. Hoje em dia, sendo professor de improvisação há duas décadas, o entrevistado já lecionou em diversos cursos e oficinas em diferentes instituições e, no momento em que esta entrevista foi realizada, ministrava aulas para uma turma regular no Sobrado Boemia, no bairro do Flamengo, também na cidade do Rio de Janeiro.

Paralelamente à sua atividade docente, Amado reconheceu a importância de investir mais na sua formação. Por isso, ao longo dos anos, fez cursos com improvisadores renomados como Frank Totino; o canadense Shawn Kinley, outro discípulo importante de Johnstone; José Luís Saldaña; os argentinos Omar Galván e Gonzalo Rodolico; os norte-americanos Robert e Bobby Bloch; e o improvisador português Pedro Borges. Essas vivências desenvolveram o que o entrevistado reconhece como um repertório de exercícios, bem como a assimilação de ideias que aprimoraram a sua prática docente.

No que concerne a questão da atuação no contexto da improvisação, em primeiro lugar, Amado afirmou haver uma diferença entre o que identifica como a interpretação

“normal do teatro”, da que é realizada no teatro de improvisação. Porque os improvisadores precisam prestar muita atenção ao desenvolvimento dramático das cenas, bem como em seus companheiros de palco, a atuação na improvisação adquire um caráter muitas vezes expositivo, que visa tornar explícitas certas ideias para a compreensão geral do que está sendo proposto. Por exemplo, um improvisador pode declarar, como a sua personagem, que ele e mais um parceiro de cena estão em um determinado local fictício para estabelecer essa informação aos presentes. Ou ainda, anunciar verbalmente como está feliz. O entrevistado, mais de uma vez, quase rotulou essa forma de atuar como “canastra”.

Neste momento da entrevista, questionei se esse tipo de atuação não é mais comum em pessoas que estão iniciando suas trajetórias na improvisação. Amado concordou, reconhecendo que membros do Teatro do Nada, sendo todos atores profissionais, têm mais facilidade em compor e sustentar personagens em cena simultaneamente ao processo de desenvolver a dramaturgia. Por esse motivo, Duvivier não tratou dessa questão diretamente durante os contatos iniciais do entrevistado com a improvisação, se atendo a uma abordagem mais simples de aplicação de jogos sem muitas considerações. Já os iniciantes, especialmente os que não são atores profissionais, segundo ele, recorrem a atuações mais expositivas porque ainda não conseguem exercer todas as funções de um improvisador de maneira mais coordenada. Portanto, nessa acepção, um improvisador novato que investir em uma forma de atuar mais condizente com a realidade fictícia que está sendo desenvolvida terá boas chances de se desconectar do enredo e, de certa forma, dos outros improvisadores em cena, estreitando o seu foco em demasia para as ações e vivências de sua personagem.

Em tempos atuais, Amado procura não abordar o tema da atuação de maneira explícita em suas aulas, apostando em uma abordagem pedagógica que gradativamente insere os improvisadores em situações nas quais estão em cena atuando. Isso porque acredita que a exposição das múltiplas funções do improvisador — que, entre diversos papéis simultâneos, exerce os de ator, dramaturgo e diretor — pode intimidar iniciantes. O trajeto que muitos de seus cursos percorrem começa com exercícios e jogos de narração de histórias, estabelecendo uma distância entre as personagens e as pessoas dos improvisadores. Suas propostas pedagógicas, nesse momento, envolvem um trabalho voltado para o conhecimento e aplicação de estruturas de histórias através de jogos e exercícios clássicos como “história em roda”¹⁰⁰,

¹⁰⁰ Jogo no qual os improvisadores formam uma roda e, um de cada vez, seguindo um sentido estabelecido, contam uma história adicionando uma palavra de cada vez.

¹⁰¹ Jogo que envolve os improvisadores contarem uma história com cada um narrando trechos dela. Costuma ser balizado por ideias como a de introdução, desenvolvimento, fechamento, quebra de rotina, etc.

“escritor”¹⁰¹ e “maestro”¹⁰². Posteriormente, outros são incluídos com narração e atuação, entre eles, o “escritor” e a “dublagem”, que apresentam uma dinâmica bem definida de papéis com mais de um improvisador, de modo a haver uma partilha de responsabilidade: quem está narrando se ocupa apenas dessa função, e quem está atuando, desta. Após esse momento, passa-se para o trabalho com cenas nas quais os improvisadores assumem mais a função de atores e, por fim, de todos os papéis ao mesmo tempo, tal como costuma acontecer em espetáculos desse estilo de teatro.

Ao ser indagado se o trabalho com atuação é valorizado pelos seus estudantes de improvisação, sua resposta, apesar de afirmativa, foi abrangente, indicando que o valor conferido por eles não é referente apenas a esse tema específico, mas à totalidade da experiência adquirida nas aulas. Depoimentos citados pelo entrevistado envolvem melhorias na capacidade de falar em público, tal como em salas de aula; o contentamento com a adoção de uma postura mais aberta a experiências dentro e fora dos palcos por meio do princípio de aceitação; e o desenvolvimento na capacidade de escuta em situações cotidianas.

A partir de sua experiência como ator e improvisador, Amado afirma que poucos atores profissionais se interessam pela improvisação. Assim, parte da sua própria trajetória para refletir sobre o impacto, também mais amplo, de sua carreira como improvisador no seu trabalho de atuação não-improvisada. Para ele, os atores, de modo geral, têm um grande receio dos riscos, da possibilidade de se depararem com o erro, tão presente na improvisação. O entrevistado atribui isso, sem rodeios, à suposta vaidade comum aos atores que os impele ao comportamento obsessivo de sempre apresentarem as melhores imagens de si mesmos ao público dentro de uma determinada proposta artística, acompanhada pelo apego a ideias já estabelecidas, tal como uma forma específica de enunciar um texto. O problema evidente dessas posturas reconhecido por Amado é a inflexibilidade para lidar com os imprevistos que ocorrem no momento de uma cena, tão recorrentes mesmo no teatro não-improvisado. O ator que assimilou o princípio de aceitação presente nas diversas pedagogias de improvisação terá a tendência a trabalhar com diferentes tipos de imprevistos, e não de automaticamente se sentir prejudicado por eles. Essa postura se traduz na busca por não antecipar os eventos de uma cena, conferindo mais vivacidade às atuações, que se baseiam mais no que acontece a cada momento do que nas projeções mentais dos atores muitas vezes não condizentes com a realidade que antecipam.

O entrevistado faz uma distinção clara entre a sua postura de ator antiga, da atual: em

¹⁰² Jogo no qual os improvisadores formam uma fileira diante do professor. A cada improvisador é dado um número. Eles se alternam na narrativa de uma história a partir da chamada dos números pelo professor, buscando retomar a história exatamente do ponto em que o improvisador anterior havia parado.

uma situação na qual cometesse um pequeno desvio de palavras em uma fala de personagem, pediria para a cena ser feita de novo. Hoje em dia, se preocupa mais com o fluxo da cena, contanto que os desvios não sejam disparatados em relação à proposta original. Além disso, há modificações externas ao ator — vindas do diretor, por exemplo — que também podem ser abruptas e demandar flexibilidade e rapidez, qualidades bastante estimuladas pelas pedagogias de improvisação.

No sentido oposto, de contribuições do teatro não-improvisado aos improvisadores, Amado rememorou uma situação, com sua primeira turma na Cia. de Teatro Contemporâneo, na qual dedicou uma aula de “teatro normal” aos seus estudantes de improvisação. Eles fizeram cenas com textos decorados, um estudo da ação dramática, do subtexto e de possíveis marcações. Ter noção e a vivência desses elementos foi benéfico a eles na visão do entrevistado porque os auxiliou a fazerem as cenas com mais veracidade, algo que, como será exposto adiante, tem um valor pontual para o entrevistado no contexto da improvisação, e corresponde, em boa, parte ao que ele considera trabalhar com atuação.

A respeito de possíveis obstáculos identificados no trabalho com o tema particular da atuação na improvisação, Amado os reconhece. Entretanto, novamente, ele não os restringe somente a esse tema. Para ele, entre as dificuldades enfrentadas, sobretudo pelos iniciantes, estão presentes o medo de estar em cena, de expor ideias, da má recepção dessas ideias pelos demais improvisadores e pelo público e da incompreensão acerca de propostas feitas em cena.

O entrevistado destacou, entre essas dificuldades, o medo dos improvisadores de serem transformados uns pelos outros e pelas circunstâncias de uma cena, o que ele atribui ao desejo das pessoas de exporem imagens de si mesmas fortes, engraçadas e bonitas. Expor fragilidades é algo que, por natureza, relutamos em fazer diante de um grupo. No entanto, é justamente a partir delas — e da abertura à influência do outro — que transformações e enredos podem emergir. A partir dessa constatação, Amado afirma que piadas feitas pelos improvisadores sobre as cenas, e não no contexto das cenas, prejudicam enormemente o trabalho dos improvisadores. Além delas serem uma forma de defesa a transformações, solapam a realidade fictícia que se procura desenvolver em cena, dando aval ao público e aos improvisadores para não respeitarem acordos estabelecidos entre os que estão em cena e a plateia.

O estilo de atuação que Amado decide valorizar depende da modalidade de improvisação com a qual está trabalhando em um determinado período de suas aulas. Quando está abordando a improvisação formato curto, em decorrência de seus poucos minutos de duração, estimula atuações mais expressivas, próximas de caricaturas. Também acredita que

os improvisadores, nessa modalidade, podem, e são encorajados, a interpretar objetos, animais e o ambiente no qual se passa uma cena. Quando os improvisadores se engajam em construções cênicas coletivas — como na criação de um monstro formado pelas partes de cada integrante do grupo —, isso representa, para o professor carioca, o ápice da capacidade artística nesse estilo de cena. E, no seu entendimento, os grupos cujos integrantes se revezam em diferentes funções que realizam em cenas de formato de curto são os mais entrosados.

Já em situações nas quais trabalha o formato longo, o entrevistado prioriza uma abordagem realista e/ou naturalista não apenas para as atuações dos improvisadores, como aos temas, situações e locais nos quais se passam as cenas. O enfoque dessa modalidade de improvisação é, segundo Amado, explorar as relações entre personagens que já se conhecem, ou estão em processo de se conhecerem, para, em cena, desenvolvê-las e engendrar um momento significativo no rumo dessas relações. Caso uma cena seja sobre um casal, ela pode envolver, por exemplo, o dia em que ambos decidem adotar um filho. E mesmo o enredo dessas cenas se baseia em relações: supondo que dois cientistas estejam trabalhando em um laboratório, um tem inveja do outro? Um é o aprendiz do outro, curado pelo mestre de uma doença mortal, e movido por um sentimento de gratidão impagável? Um deles é um charlatão que ludibria o seu par? São essas dinâmicas relacionais que geram propulsão para os desdobramentos das histórias improvisadas.

Porque identifica que esse estilo de improvisação se baseia no realismo e no naturalismo, Amado procura conferir uma atenção especial ao aspecto da atuação dos improvisadores. Quando uma performance não lhe convence, levando em conta as circunstâncias de uma cena, ele faz apontamentos sobre a verossimilhança do que foi apresentado, uma vez que isso envolve diretamente a questão da transformação e das relações entre personagens. É curioso notar que, ainda assim, o depoimento de Amado neste momento da entrevista é dotado de uma expectativa menor quanto ao improvisador em matéria de atuação do que a um ator convencional: ao citar uma situação ocorrida em aula, o entrevistado pontuou a um estudante uma reação inverossímil que ele teve, com a ressalva de que o improvisador não precisa ser ator, mas requer pelo menos de um grau de veracidade em situações que está representando. Segundo o seu depoimento, este tipo de intervenção é pontual, ocorrendo apenas para atender as necessidades da improvisação.

Em todo caso, o entrevistado considera esse estilo de improvisação como um caminho de teatralização. Na sua acepção, quem treina e realiza espetáculos de improvisação está fazendo teatro. Mas, havendo o desejo de um improvisador por se tornar ator, Amado indica a necessidade de estudos posteriores, o que reforça a sua posição de que o improvisador, apesar

de atuar em cenas improvisadas, é alvo de expectativas nessa função que se restringem à sua capacidade de transmitir verossimilhança através da escolha de suas ações e de como as realiza.

Ao mesmo tempo, ele considera que pessoas com experiência em improvisação terão mais vivência de palco e, portanto, mais facilidade com um trabalho de atuação aprofundado. Posso confirmar essa afirmação por experiência própria: meu período inicial de contato com o teatro foi por meio da improvisação, e passaram-se três anos até que eu iniciasse meu curso profissionalizante com montagens mais convencionais ao final de cada período. Dentre as qualidades notáveis que distingo como pertencentes ao meu treinamento como improvisador em processos de montagens convencionais estão uma maior disponibilidade para a experimentação; a ausência praticamente absoluta de receios quanto a possíveis resultados negativos; o envolvimento integral com o que transcorre momento a momento em cena, sem muitas projeções mentais sobre o passado ou o futuro; o surgimento praticamente instantâneo de propostas para a composição de personagens que, naturalmente, são refinadas com o tempo; e a já mencionada capacidade de trabalhar com imprevistos e não contra eles, como na vez em que atuei na montagem de *Esta Noite Improvisa-se*, de Luigi Pirandello e, em uma das noites de apresentação, o braço inteiro do meu paletó rasgou em cena, o que levou a uma pronta reação de minha parte: consegui justificar esse desastre no figurino como um evento pertencente à ação da montagem, que arrancou risadas do público e o fez acreditar que não se tratou de um acidente.

Por último, o entrevistado reconhece que outras fontes, mesmo fora da esfera exclusiva do teatro, contribuem para a capacidade de atuação dos improvisadores. Ter um bom repertório de filmes e séries assistidos somado ao estudo da arte de roteiros fornece uma compreensão apurada sobre convenções do desenvolvimento de enredos, como a quebra de rotinas, reincorporações, o estabelecimento de mistérios e formas de resolução de histórias. Amado também lista a experiência de fazer aulas e cursos com diferentes professores e assistir diversos espetáculos de improvisação como processos essenciais para a constituição de referências de linguagens, recursos e perspectivas diferentes sobre os mesmos temas.

O terceiro entrevistado é o ator, improvisador, professor e diretor, Luiz Felipe Alves Martins. O primeiro contato de Martins com a improvisação, ainda como estudante, ocorreu em 2012, por meio de uma disciplina voltada ao tema, integrante da grade curricular do curso profissionalizante da Cia. de Teatro Contemporâneo, ministrada por Flávio Lobo Cordeiro, então professor da instituição. Lobo, assim como Amado, foi aluno de Duvivier. Portanto, uma parte bastante significativa da formação do entrevistado está a dois graus de separação de

Keith Johnstone.

Ao longo de sua carreira como improvisador, marcada pela filiação ao grupo Cachorrada Impro Clube, ativo até os dias atuais, e que o acompanha praticamente desde o início de sua jornada neste estilo de teatro, Martins se apresentou em numerosas ocasiões e tipos de eventos, como campeonatos, festivais, temporadas e mostras nacionais e internacionais.

Em conjunto com suas atividades como improvisador, também consolidou uma firme carreira como professor. Até o momento da realização desta entrevista, ministrava aulas de improvisação semanais no centro cultural Rock Experience, localizado no bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro. A ênfase de suas aulas é na improvisação cômica, acompanhada por um viés de desenvolvimento pessoal, sendo ambos aspectos identificados como demandas da sua clientela — especialmente a procura pela comédia. Em conjunto, realiza a produção e gerência do projeto Comédia Cachorra, que também acontece semanalmente no mesmo espaço, e propicia oportunidades de apresentação, sobretudo a comediantes de *stand-up comedy* e grupos de improvisadores.

De acordo com o entrevistado, sua formação docente como improvisador consistiu, além da disciplina cursada durante sua formação profissionalizante como ator, também em um curso de teoria da comédia e prática de improvisação, lecionado pelo ator, comediante e professor Fernando Caruso, e pela atriz, autora, diretora e professora Daniela Ocampo; no intercâmbio de aproximadamente cinco meses que realizou com a Liga Mendocina de Improvisação na cidade de Mendoza, na Argentina, e com a troca de experiências com o grupo Los Pelafustanes; pela influência de colegas improvisadores locais, como Gabriel Sardinha, Leandro Austin, Zeca Carvalho e o autor desta tese; e por práticas e ideias de Augusto Boal que envolvem a improvisação, com as quais entrou em contato durante a licenciatura em teatro.

Originalmente, apesar da rápida afinidade que Martins desenvolveu pela improvisação, se interessou por ela (e pelo teatro de forma geral) como uma forma de suporte à prática que vinha desenvolvendo como humorista de *stand-up comedy*. O entrevistado reconheceu que a improvisação lhe proveu meios de se sentir mais seguro em cena com um texto, e de aperfeiçoar suas performances como comediante. Com o passar do tempo, e evocando a influência particular do grupo carioca Zenas Emprovisadas (Z.É.), passou a compreender a improvisação como uma linguagem para a atuação e um produto final, isto é, uma forma de espetáculo que não se limita a uma técnica acessória. Tampouco, no início, havia o desejo por se tornar professor de improvisação, algo que se desenvolveu ao longo de

sua trajetória.

Ao ser perguntado se a atuação foi um tema privilegiado em sua formação docente de improvisação, Martins logo rememorou uma prática de seu primeiro professor desse estilo de teatro, Flávio Lobo. A partir de situações que surgiam durante a realização de cenas pelos estudantes, eram apontadas possíveis questões técnicas do âmbito da improvisação que se manifestavam através de suas atuações, como bloqueios de propostas e carências de escuta. Para mais, é importante considerar que essas aulas eram parte de uma disciplina de um curso profissionalizante de atuação. Logo, elas estavam inseridas em um contexto pedagógico voltado para a formação de atores, e o entrevistado reconheceu como outra contribuição valiosa a experiência de simplesmente fazer diversas cenas a partir de jogos e exercícios, conferindo-lhe mais oportunidades para adquirir traquejo em estar no palco atuando com um público sempre presente.

A partir do que recorda, o entrevistado também identificou a troca de experiências com outros improvisadores em festivais como oportunidades de aprimorar e conhecer técnicas voltadas para a atuação em cenas improvisadas. Uma dessas trocas foi com o improvisador brasileiro Allan Benatti, por ocasião de uma edição do FIMPRO, um festival de improvisação realizado em Minas Gerais, no início da década de 2010, em uma oficina ministrada por ele sobre a criação de personagens na improvisação. Nesta oportunidade, Martins desenvolveu maior consciência sobre as limitações de sua capacidade de criação nesse âmbito, reconhecendo, principalmente, a superficialidade e a fragilidade de suas criações nesse momento de sua trajetória. Ademais, o seu horizonte de compreensão sobre o que pode ser a atuação na improvisação se alargou com o *insight* de que não somente há espaço para o desenvolvimento de personagens, mas também para o aprofundamento e a transformação de suas composições no decorrer de cenas improvisadas.

Essa ênfase na atuação, ainda que tenha sido abordada de diferentes formas, foi a única apresentada ao entrevistado nesses intercâmbios de festivais, e causou-lhe a impressão de ser mais reservada a oficinas e cursos voltados para estudantes avançados. Ao longo de sua formação, a compreensão de Martins sobre o escopo de aplicação das pedagogias de improvisação se alargou e, hoje em dia, compreende que elas abarcam outras possibilidades, entre elas a elaboração de roteiros, e o que denomina de manutenção de qualidade de vida, reconhecida como o seu principal objetivo quando ministra aulas para não-atores, e que abrange aspectos como adquirir uma perspectiva mais positiva da vida, a ampliação da capacidade de escuta, e um maior foco no momento presente com menos incursões mentais ao passado ou ao futuro, fontes comuns de ansiedade e depressão.

Sobre a importância que Martins confere à atuação em sua prática docente atual de improvisação, ele a considera fundamental. Em primeiro lugar, por identificá-la como uma dimensão importante na maneira como dá aulas, isto é, na *persona* que assume a depender de para quem estiver lecionando. Essa questão se tornou especialmente relevante quando começou a dar aulas de teatro para crianças, precisando encontrar formas de cativar turmas com interesses heterogêneos em relação ao teatro, e com comportamentos muito transparentes no tocante a aversões e atrações por esse estilo de arte. A fim de cumprir com maior êxito suas propostas pedagógicas nesse contexto, o entrevistado assumiu uma *persona* que caracterizou como sendo mais histriônica, animada e ativa do que a sua pessoa cotidiana. Ele atribui a essa postura uma maior receptividade das turmas nas quais leciona à sua pessoa e às atividades que propõe, bem como o estabelecimento de relações de confiança com os alunos.

Por sua vez, no que tange ao trabalho de atuação das crianças, o entrevistado prontamente reconhece um envolvimento fácil por parte delas em atividades lúdicas. A partir de um vínculo bem consolidado com o professor, e trazendo propostas de universos que as interessam, elas se tornam rapidamente absortas nas condições representativas presentes em diversos jogos e exercícios de improvisação. É comum a Martins nem precisar indicar os papéis que elas precisam assumir nesses momentos, pois elas tendem a defini-los e representá-los com desenvoltura e iniciativa próprias. Sua abordagem pedagógica com crianças, nessas situações que compõem boa parte de suas aulas, é fortemente baseada no conceito de jogo dramático infantil, de Peter Slade (1978), que postula a tendência espontânea delas em brincarem de ser outras pessoas. Desse modo, geralmente, o entrevistado não verifica tantos obstáculos às crianças em atuarem nas cenas que propõe em razão dessa tendência universal e instintiva.

Quando lida com adultos em suas aulas de improvisação, Martins também se inspira no jogo dramático de Slade. Seu trabalho se baseia na tentativa de propiciar aos adultos experiências nas quais possam vivenciar, em algum grau, a ausência pudica das crianças em relação aos próprios processos criativos, e o prazer que advém dessas atividades sem maiores preocupações quanto ao desdobramento delas. O entrevistado ressalta como a busca pelo júbilo por partes das crianças as ajuda no processo de absorção no que estão fazendo. E, como Slade identifica, elas não atuam necessariamente para uma plateia, ou para demonstrar algo a alguém, e essa despreocupação com o julgamento alheio é um aspecto que Martins procura instigar, na medida do possível, em seus estudantes adultos. Portanto, ele procura resgatar, tal como Johnstone, qualidades das crianças que, em muitos casos, estão ausentes ou pouco desenvolvidas nos adultos e são essenciais a qualquer tipo de trabalho não apenas com a

improvisação, mas com o teatro de forma geral.

Outra maneira como trabalha a atuação em suas aulas é, ao se deparar com cenas nas quais os improvisadores adotam a postura comum de logo procurar um conflito, ponderar junto com eles sobre a necessidade desse afã. Na sua compreensão, há espaço para explorar quem as personagens são e o tipo de relação que elas têm, sobretudo em cenas de formato longo. A preocupação com o desenvolvimento do enredo — incluindo momentos como a quebra da rotina — não precisa se sobrepor à importância de envolver-se e acreditar na realidade fictícia que está sendo criada.

Uma questão próxima à anterior, por também envolver um comportamento precipitado por parte dos improvisadores, diz respeito a verborragia que pode surgir em cena, sendo uma situação comum especialmente por parte de iniciantes. Martins, novamente, com especial ênfase no contexto do formato longo, busca sanar esse problema solicitando aos improvisadores que, temporariamente, suspendam a fala e se olhem, permitindo a instauração de um silêncio profundo e possivelmente constrangedor, a fim de buscarem uma maior compreensão acerca de quem são as personagens que estão representando.

O entrevistado também identifica, frequentemente, diferenças na qualidade de atuação entre atores e não-atores. Isso se manifesta na dificuldade dos segundos em vivenciarem de maneira convincente as situações fictícias que surgem em cenas, desta vez, principalmente no âmbito do formato curto, que propõe condições a serem satisfeitas em tempos demasiadamente exíguos, como pouquíssimos minutos, ou mesmo, segundos. Por conta disso, Martins identifica que improvisadores sem formação profissional em atuação costumam se preocupar mais com a técnica que lhes possibilitará cumprir as exigências do jogo do que com a imersão e a vivência das situações desenvolvidas durante uma cena. O entrevistado conjectura que para realizar boas demonstrações de atuação, na acepção que adota e, ainda no contexto do formato curto, são necessárias pessoas com capacidades incomuns, mesmo entre atores profissionais.

No formato longo, por sua vez, é mais fácil trabalhar a atuação em razão do maior tempo das cenas e das condições para a realização delas, que podem ser menos numerosas e difíceis. A partir de um plano pedagógico que alterne propostas de formato curto com as de formato longo, Martins reconhece que improvisadores podem assimilar aspectos de um no outro, engendrando, entre outros resultados, uma maior disponibilidade e sensibilidade para a transformação de personagens no formato curto a partir de vivências com o formato longo.

Como o formato curto apresenta particularidades que tornam o trabalho de atuação mais difícil de ser feito, e por conta da maioria dos improvisadores terem um contato inicial

com esse estilo de teatro a partir dessa modalidade, Martins reconhece, tal como foi expresso anteriormente, que esse tema tende a receber mais considerações em momentos posteriores na carreira de improvisadores. Além disso, ele destaca, de maneira semelhante a Amado, como as cenas de formato longo fundamentalmente propõem uma exploração das personagens que, por sua vez, é o motor do desenvolvimento do enredo; em contraste com as cenas de formato curto, comumente baseadas em encadeamentos rápidos de acontecimentos que têm primazia sobre o tempo muitas vezes necessário a alterações emocionais e psicológicas mais orgânicas e profundas relacionadas diretamente à questão da atuação.

Ainda assim, mesmo no formato curto, o entrevistado afirma ser necessário um trabalho mínimo que aborde diretamente o tema em questão. Mais uma vez, os improvisadores sem formação em atuação são os que, na experiência de Martins, tendem a não ter consciência e assimilação de aspectos tidos por ele como basilares, entre eles: as posições que assumem no espaço cênico; preparo corporal adequado; e um mal posicionamento relativo ao público, como ficar de costas. Se os improvisadores conseguem se envolver plenamente com os jogos, com o momento de criação cênica, se tornando absortos de maneira próxima às crianças com a ficção estabelecida, ele até pode desconsiderar os aspectos elencados, porque essa é uma prioridade na sua pedagogia voltada para o formato curto. O entrevistado também acredita que o professor não é a única fonte de aprendizado dos estudantes e, por conseguinte, o que é observado em outros colegas também pode ser assimilado de forma mais ou menos consciente.

Acerca da valorização do trabalho voltado para a atuação por parte dos seus estudantes, Martins a confirma. Um processo que ocorre, para alguns de seus alunos, é a aproximação entre a improvisação e o teatro. Quando a função do improvisador como ator é destacada nas suas aulas, o entendimento de que Impro e teatro são a mesma coisa amadurece, e uma certa percepção errônea de que a improvisação não é “teatro de verdade” cai por terra. A arte de improvisar passa a não ser apenas sobre aprender um conjunto de técnicas para desenvolver cenas a partir de sugestões da plateia.

O entrevistado, ao ser indagado se privilegia algum estilo de atuação em especial na improvisação, explicitou a influência de ensinamentos de Grotowski, cujo primeiro contato foi no curso profissionalizante que realizou. Martins desenvolveu uma afinidade forte com a proposta de uma atuação baseada na fisicalidade, na qual o corpo e suas ações ajudam a suscitar características psicológicas e respostas emocionais. E mesmo quando não consegue vivenciar o que procura estimular pela via corporal, acredita que a imagem que transmite à plateia pode fazê-la acreditar no que está buscando exprimir. A compreensão plena dessa

influência grotowskiana no seu próprio modo de atuar na improvisação só veio com a maturidade e o discernimento adquiridos ao longo de sua carreira, e se confunde com as experiências anteriores do entrevistado com a prática de esportes, como o futebol, que lhe propiciaram a afinidade supracitada. Em decorrência do pouco tempo disponível nas cenas de formato curto, Martins acredita que a atuação embasada na corporalidade lhe é particularmente adequada.

Outra influência significativa ao seu *modus operandi* de atuação na improvisação é a memória afetiva. Por mais que essa proposta pedagógica de Stanislávski seja, na sua maneira clássica, acompanhada por um processo de montagem e ensaios, conferindo ao ator tempo para desenvolver e traçar as vias psicológicas e emocionais de sua personagem, Martins relata conseguir se apropriar de suas próprias emoções e sentimentos cotidianos atribuindo-os aos seus personagens no contexto imediatista da improvisação. Isso, segundo ele, sem qualquer tipo de ônus à sua condição emocional e psicológica como sujeito fora dos palcos. Após o momento em que manifesta uma emoção ou sentimento em cena, o entrevistado relata conseguir se desapegar dessa condição conforme o andamento da ação, o que é uma questão que sempre paira em torno do uso da memória afetiva. Por sua vez, devido ao acesso não tão imediato das emoções e sentimentos, em contraste com o corpo e sua fisicalidade, Martins identifica uma afinidade maior do trabalho com a memória afetiva no formato longo. Quando trabalha essa ferramenta pedagógica com os seus estudantes, isto se dá, por exemplo, através de um exercício no qual dois improvisadores rememoram, juntos, um evento fictício em que ambos estiveram presentes, construindo, momento a momento, as memórias que têm desse evento.

Ideias de Augusto Boal e Paulo Freire também são fundamentais à prática pedagógica do entrevistado, não somente no que diz respeito à questão da atuação, mas ao seu modo de formar seus estudantes como improvisadores, e de fornecer aos espectadores de espetáculos de improvisação algum tipo de formação. Entre elas, destaca-se a valorização em conferir aos improvisadores e ao público que lhes assiste o papel de transformadores da ação dramática, buscando, em certo grau, estimular o protagonismo em suas vidas através do teatro. Apesar de reconhecer que essa proposta não seja necessariamente identificada e nem de fato transformadora para a vida dos envolvidos, Martins acredita nas suas mensagens de contestação política e social, que estimulam as pessoas a serem agentes transformadores de suas vidas, capazes de contestá-las e, eventualmente, modificá-las. Trata-se de incutir nas pessoas a dimensão de agência sobre as suas próprias vidas e de apostar na autonomia criativa do público e dos improvisadores.

O entrevistado também acredita que um trabalho dirigido à atuação no contexto da improvisação tem outra importância: auxiliar a improvisação a ser reconhecida como um estilo de teatro. Martins afirma que quando um improvisador carece de uma formação voltada para esse tema, a aplicação das técnicas de improvisação nas cenas se tornam demasiadamente evidentes, transmitindo uma impressão de artificialidade e dificultando o processo da plateia de acreditar no que está sendo realizado no palco. Refletindo sobre a sua própria experiência, o entrevistado identifica sua dificuldade inicial em sustentar personagens e de dotá-las de características que as distanciassem de seu comportamento cotidiano. Isto ocorria em grande parte porque a preocupação com questões como quando realizar a quebra da rotina em uma cena, cumprir os desafios do jogo e de encontrar uma maneira de finalizá-la adquiriam prioridade, tal como Amado discorreu a respeito da dificuldade dos iniciantes coordenarem suas funções como improvisadores.

O entrevistado reconhece, além disso, que abordagens privilegiadas posteriormente na formação dos improvisadores ao tema da atuação por parte de professores de improvisação também podem contribuir para essa dificuldade inicial. Se os iniciantes, sobretudo os que não são atores profissionais, enfrentam obstáculos significativos, isso se deve, pelo menos em parte, à postura dos professores de não compreenderem isso como uma questão basilar de treinamento, delegando à experiência do palco a responsabilidade por desenvolver essa competência.

Por isso, Martins confere bastante valor ao *fast food* Stanislávski de Johnstone, um exercício voltado para o tema em questão. O entrevistado reconhece uma postura humilde e respeitosa por parte do professor britânico radicado no Canadá em classificar a sua proposta como um *fast food*, isto é, compreendendo que se trata de uma forma muito sintética e superficial de assimilar conhecimentos de Stanislávski na improvisação. Ainda assim, o exercício cumpre a função de desenvolver nos improvisadores noções clássicas como a de que personagens têm objetivos e procuram realizá-los dentro das circunstâncias propostas de uma cena. Isso, por si só, já confere a possibilidade de alguma sofisticação e enriquecimento à maneira como os improvisadores atuam em cena, pelo menos no que diz respeito ao problema identificado por Martins referente à dificuldade de estabelecer uma verdade cênica que convença, minimamente, a plateia e os próprios improvisadores. O que ele tensiona é o uso exclusivo do *fast food* Stanislávski como meio para se trabalhar a atuação no contexto da improvisação: por que não desenvolver outros *fast foods* que desenvolvam competências nessa área? Ou ainda: por que não expandir as possibilidades de trabalho com a atuação na improvisação a outras poéticas teatrais, como a de Shakespeare, realizada por improvisadores

argentinos? Por que não incorporar a técnica de *viewpoints*, como Proença o faz? Levando a cabo as suas indagações, Martins já começou a trabalhar com *viewpoints* recentemente a fim de que, justamente, a habilidade de atuação de seus estudantes se desenvolva de forma mais rápida do que caso se baseasse somente no traquejo adquirido com numerosas experiências de palco.

Apresentadas as considerações dos entrevistados sobre a atuação em suas práticas docentes de improvisação, a partir deste momento voltarei ao cerne da questão que motivou o desenvolvimento deste tópico: levando em conta as contribuições de Johnstone a esse tema e a minha trajetória de improvisador, insuficientemente atravessada pelo mesmo de maneira privilegiada, isso ainda se reflete nas práticas docentes atuais de alguns professores renomados de improvisação na cidade do Rio de Janeiro?

De início, é importante reforçar que eu me baseei especialmente na acepção de Pavis (2008) sobre atuação para elencar partes da pedagogia de Johnstone a essa categoria. Apesar de todos os entrevistados terem frequentemente apresentado ideias e propostas pedagógicas que coadunam com essa conceituação, outros aspectos da atuação foram apresentados nas entrevistas e enriqueceram o meu entendimento a seu respeito.

Destaco os seguintes: o primeiro deles concerne a ética, e diz respeito a avaliação das ideias e propostas que surgem antes, durante e após as cenas realizadas; ao comprometimento com a verdade da realidade fictícia que está sendo desenvolvida no palco; à responsabilidade pelo que é apresentado em cena; à disponibilidade e aceitação do erro como possibilidade; e à paciência requerida a fim de se assimilar determinados conhecimentos. O segundo abrange a teoria, isto é, o conjunto de saberes sobre a atuação que são objetos de reflexões e da elaboração de um vocabulário técnico a seu respeito. O terceiro é o aspecto psicológico da atuação, sobretudo de alguns medos que a permeiam, como o autojulgamento e o receio da má recepção alheia. O quarto consiste no processo legitimador que um trabalho voltado à atuação traz ao teatro de improvisação como expressão teatral. O quinto é a atuação como expressão política, de crítica social. O sexto abarca o jogo dramático infantil de Slade. E, finalmente, o sétimo diz respeito à atuação em sua especificidade no contexto da improvisação, que se desenvolve momento a momento e está sujeita às questões de aceitação, bloqueio, espontaneidade, etc.

Dessa forma, podemos concluir que a prática pedagógica conjunta de Amado, Bourseau e Martins, representando uma parcela significativa do cenário docente de improvisação da cidade, envolve uma abundância de ângulos pelos quais a atuação é compreendida, fazendo jus à complexidade desse tema.

Em relação às influências de Johnstone nos discursos dos entrevistados, apesar delas estarem presentes de maneira significativa, muitas delas não concernem diretamente a aceção de atuação que embasou este capítulo. As que sim, se referem ao *fast food* Stanislávski, à importância de atuações comprometidas com a verdade das cenas que estão sendo realizadas e a abertura às transformações das personagens. As outras, como a postura dos improvisadores quanto às sugestões que recebem da plateia, a consciência das escolhas que realizam levando em conta os companheiros de cena, e o reconhecimento do medo como uma questão pedagógica pertencem à noção expandida de atuação apresentada pelos entrevistados.

Desse modo, vale o questionamento: por que privilegiei a conceituação de Pavis sobre o tema para fundamentar este capítulo? Essa escolha foi feita, em grande parte, por conta da minha suspeita, apresentada no início desse tópico, de que a atuação, nesses termos, e tal como Johnstone a trabalha, não recebe a mesma prioridade pedagógica de outros aspectos da improvisação em contextos docentes da cidade do Rio de Janeiro. Os entrevistados certamente dispõem de recursos dos mais variados para exercitarem a atuação em suas aulas de improvisação, no entanto eles não demonstraram uma assimilação extensa dessas contribuições pontuais do professor britânico radicado no Canadá, que são muito relevantes à questão da improvisação ser tratada ou não como uma manifestação teatral.

Além disso, é notável como abordagens indiretas, tardias, não plenamente assumidas e preteridas quanto ao tema, por mais que sejam justificadas, também estão presentes em alguns trechos de discursos. Isso confirma, em parte, a minha percepção inicial de que esse tema não é devidamente valorizado em contextos docentes de improvisação na cidade.

Por outro lado, é evidente que, por vezes, quando esse tema surge em certos contextos pedagógicos apresentados, há questões que são objetos de reflexão e endereçamento nas aulas dos entrevistados, somadas a exercícios, jogos e espetáculos de improvisação que conferem um tratamento mais reconhecido e valorizado da atuação.

Portanto, há um tratamento ambíguo em relação ao tema deste capítulo em partes das práticas docentes de uma parcela significativa de professores da cidade do Rio de Janeiro. Essa ambiguidade é uma questão-chave para a identidade do teatro de improvisação, bem como para suas formas de encenação e formação. Ações que podem atenuar esse problema incluem abordagens mais diretas e explícitas a esse ponto na formação dos improvisadores, como é feito com o desenvolvimento de dramaturgias improvisadas, considerando que isso diz respeito diretamente a certas críticas à qualidade dos espetáculos de improvisação. Outras medidas incluem antecipar os momentos em que essa questão é propriamente endereçada e

posta como objeto de reflexão na formação dos improvisadores; assumir uma postura que não relegue a atuação a baixas expectativas no âmbito da improvisação; e compreender as complexidades da atuação não como algo a ser evitado, de forma a poupar os estudantes, mas como fontes enriquecedoras para a formação artística deles.

6 CONCLUSÃO

Esta tese de doutorado tem como objetivo tensionar o Sistema Impro de Keith Johnstone. Tal tensionamento foi proposto por meio de três vias: criticar ideias e práticas pedagógicas de Johnstone; problematizar formas de assimilação e disseminação de seus ensinamentos na cena carioca de improvisação; e aprofundar o diálogo pedagógico com ideias de outros pensadores das artes e das ciências humanas.

Tendo percorrido o trajeto proposto por esta pesquisa, torna-se evidente, a despeito do brilhantismo de Johnstone e do êxito pedagógico do Sistema Impro, que seus ensinamentos — bem como certas formas de assimilação no contexto carioca de improvisação — são atravessados por uma série de questões de cunho político, artístico, ético, sociológico, psicológico, entre outros, que busquei desenvolver e endereçar ao longo do trabalho.

Reconhecendo os diálogos estabelecidos por Johnstone com outros pensadores das artes e das ciências humanas, esta tese também procurou expandir alguns deles e introduzir novos interlocutores, enriquecendo tanto a prática pedagógica quanto as reflexões em torno do Sistema Impro. Cabe ressaltar que meus apontamentos e contribuições não esgotam as possibilidades de problematização e articulação em torno do sistema elaborado por Johnstone.

Como exposto na introdução, meu propósito foi contribuir para a vitalidade dos ensinamentos do autor, por meio do atrito com questões que identifiquei ao longo dos anos de contato com essa vertente da improvisação teatral, e pela ampliação de seus diálogos pedagógicos — inspirando-me, para isso, em sua própria postura investigativa, marcada pelo incentivo à dúvida e ao questionamento.

Uma tese que promove esse tensionamento marca uma posição crítica importante e necessária no conjunto de trabalhos acadêmicos dedicados ao tema. Também se coloca como contraponto à assimilação e reprodução muitas vezes acrítica de suas ideias e práticas pedagógicas. Assim, os horizontes do Sistema Impro podem ser mais bem compreendidos — e alargados.

7 BIBLIOGRAFIA

Achatkin VC. O teatro-esporte de Keith Johnstone: ator, criação e público [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2010. Doutorado em Artes Cênicas.

Achatkin VC. O teatro-esporte de Keith Johnstone e o ator: da ideia à ação – a improvisação como instrumento de transformação para além do palco [dissertação de mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2005. Mestrado em Artes Cênicas.

Aguiar F. Psicanálise e psicoterapia: o fator da sugestão no “tratamento psíquico”. **Revista Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v.36, n.1, p.116-129, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/LBHpGqJ3FkrVvjThZw8PyWB/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Alberti V. Manual de história oral. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2013.

Almeida S. Racismo estrutural. 1 ed. São Paulo: Pólen, 2019.

Amado C. Os princípios da improvisação: 40 jogos para aprender a improvisar. 1 ed. Columbia: Amazon, 2016.

Amado C. Improvisação aplicada: o formato longo. 1 ed. Rio de Janeiro: Claudio Amado, 2022.

Aristóteles. Poética. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

Barba E. A canoa de papel. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

Barroso T. A preparação do improvisador: a Cia. Baby Pedra & o Alicate e vertentes de preparo para atuação em espetáculos de improvisação teatral [dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; 2021. Mestrado em Artes Cênicas.

Barthes R. O óbvio e o obtuso. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Baum B; Nichols R. Isaiah Berlin and the politics of freedom. 1 ed. Nova Iorque: Routledge, 2012.

Berne E. Games people play. 1 ed. Londres: Penguin, 1973.

Benelli SJ. A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Besser M; Roberts I; Walsh M. The Upright Citizens Brigade comedy improvisation manual. 1 ed. Nova Iorque: Comedy Council of Nicea, 2013.

Blackburn S. Dicionário Oxford de filosofia. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Blofeld J. Taoism: the road to immortality. 9 ed. Boston: Shambhala Boston, 1985.

Boggart A. O livro dos viewpoints 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

Cachorrada Impro Clube. Fundo verde cachorrada [vídeo na Internet]. Rio de Janeiro: Cachorrada Impro Clube; 2016 [acesso em: 15 set 2022]. 1 vídeo: 9 min: 17s. Veja o vídeo do Porta dos Fundos que inspirou este jogo do Cachorrada Impro Clube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aCkeEFpamP4>.

Campbell J. The hero with a thousand faces. 1 ed. Nova Jersey: Princeton University Press, 2004.

Carlson M. Expansão do teatro moderno rumo à realidade. **ARJ - Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**. Natal, v. 3, n.1, p.1-19, mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrr.br/artresearchjournal/article/view/8429/6804>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Carvalho Z. O corpo no teatro de improviso: uma análise intercultural. 1 ed. Porto: 5Livros, 2019.

Chekhov M. Para o ator. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Close D; Halpern C; Johnson K. Truth in comedy: the manual of improvisation. 1 ed. Colorado Springs: Meriwether Publishing Ltd, 1994.

Coyle D. The culture code. 1 ed. Londres: Random House Business, 2019.

Delaney BM. Chekhov's gun and Nietzsche's hammer: the biotechnological revolution and the sociology of knowledge. **Berkeley Journal of Sociology**. Berkeley, v. 35, p.167-174, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41035505>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Deleuze G; Guattari F. O que é a Filosofia? 3 ed. São Paulo: 34, 2010.

Doron R; Parot F. Dicionário de psicologia. 1 ed. São Paulo: Ática, 2002.

Dudeck TR. Improvisational theatre games of Viola Spolin and Keith Johnstone: can they "play nice together" for the actor, director, and writer? [Dissertação de mestrado]. Los Angeles: California State University; 2007. Mestrado em Artes em Teatro.

Dudeck TR. Keith Johnstone: a critical biography. 1 ed. Londres e Nova Iorque: Bloomsbury Methuen Drama, 2013.

Dutra SC. Linhagens e noções fundamentais de improvisação teatral no Brasil: leituras em Boal e Burnier. 1 ed. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

Eco U. Como se faz uma tese. 19 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Fischer-Lichte E; Borja M. Realidade e ficção no teatro contemporâneo. **Revista Sala Preta**: São Paulo, v.13, n.2, p.14-32, 2013. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/69073/71517>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Foucault M. Ditos e escritos III: estética, pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

Freud S. Sur la dynamique du transfert (oeuvres complètes, vol. 11). Paris: P.U.F. (Original Publicado em 1912). (1998a).

Freud S. Leçons d'introduction à la psychanalyse (oeuvres complètes, vol. 14). Paris: P.U.F. (Original Publicado em 1915-1917). (2000).

Freud S. Obras completas volume 4: a interpretação dos sonhos. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras. (Original Publicado em 1900). (2019).

Freud S. Obras completas volume 9: observações sobre um caso de neurose obsessiva [“O homem dos ratos”] e outros textos. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras. (Original Publicado em 1909-1910). (2013). Sobre psicanálise “selvagem”.

Freud S. Obras completas volume 12: introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras. (Original Publicado em 1914-1916). (2010). Repressão.

Galván O. Del salto al vuelo. 7 ed. Buenos Aires: Improtour, 2016.

Galván O. Yes, but (...): a improvisação na sua encruzilhada. 1 ed. Lisboa: Status, 2018.

Gomes D. O bem-amado. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

Guénoun D. O teatro é necessário? 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Han B-C. Agonia do Eros. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

Han B-C. Sociedade do cansaço. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

Han B-C. Sociedade paliativa: a dor hoje. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

Heliodora B. Shakespeare: o que as peças contam. 1 ed. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Herrigel E. A arte cavalheiresca do arqueiro zen. 1 ed. São Paulo: Pensamento, 1975.

Herzog T. Teatro brasileiro em panorama. 1 ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2018.

Horta D. O Sistema Impro na formação universitária em teatro: experiências nos cursos de graduação em teatro da EBA/UFGM e da UFSJ [dissertação de mestrado]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; 2014. Mestrado em Artes.

Horta D; Muniz ML. O Sistema Impro e a criação teatral. **Revista Aspás**: São Paulo, v.5, n.1, p.47-59, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/90166/98061>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Houaiss A; Salles M; Franco F. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Huizinga J. Homo ludens: a study of the play-element in culture. 1 ed. Londres, Boston e Henley: Routledge e Kegan Paul, 1980.

Jadvas B. Fluxo espontâneo e capacidade de jogo: estudos atoriais a partir de princípios do teatro esporte e do match de improvisação [dissertação de mestrado]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia; 2015. Mestrado em Artes.

Jadvas B. O Sistema Impro e sua aplicação em projetos de extensão com estudantes do ensino médio e superior do Instituto Federal do Tocantins [tese de doutorado]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; 2023. Doutorado em Artes.

Johnstone K. Impro for storytellers. 1 ed. Abingdon: Routledge, 1999.

Johnstone K. Impro: improvisation and the theatre. 1 ed. Londres: Methuen Drama, 1989.

Jorge MAC. Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010. Fantasia e pulsão sexual.

Köhler W. Gestalt psychology: an introduction to new concepts in modern psychology. 2 ed. Nova Iorque: Liveright Publishing Corporation, 1992.

Kusnet E. Ator e método. 5 ed. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

Lacour P; De Almeida MCP; Tedeia G. Manual de introdução à prática filosófica. 1 ed. Universidade de Brasília: Brasília, 2018.

Lehmann H-T. Teatro pós-dramático. 1 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

Lippitt J. Philosophical perspectives on humour and laughter [dissertação de mestrado]. Durham: University of Durham; 1991. Mestrado em Filosofia.

Maciel A. A ética no trabalho de Constantin Stanislavsky. **Revista do Lume**. Campinas, n.7, p.11-22, 2008. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/220/211>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Meisner S; Longwell D. On acting. 1 ed. Nova Iorque: Vintage Books, 1987.

Mele C. O corpo expandido do artista cênico. **XVII Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas PPGAC/UNIRIO**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, p.229-233, 2017. Disponível em: <https://seer.unirio.br/pesqcenicas/article/view/6727/6223>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Merisio P. Sentidos do melodrama: reflexões e dramaturgias. 1 ed. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2017.

Morewedge CK.; Giblin CE; Norton MI. The (perceived) meaning of spontaneous thoughts. *Journal of Experimental Psychology*. Washington D.C.: v.143, n.4, p.1742-1754, 2014. Disponível em: www.hbs.edu/ris/Publicaton%20Files/morewedge%20giblin%20norton_eb1bd23a-0a63-42dc-827e-76963c3a15ec.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

Muniz ML. Improvisação como espetáculo – processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. 1 ed. Minas Gerais: UFMG, 2015.

Paul R; Elder L. The miniature guide to critical thinking concepts and tools. 1 ed. Tomales: The Foundation for Critical Thinking, 2007.

Pavis P. Para repensar o trabalho do ator: algumas considerações improvisadas e provisórias sobre a atuação hoje. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v.6, n.1, p.173-182, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/48JgXKPPVP9MjQLzJFyk7ZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Pavis P. Dicionário de Teatro. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Peters G. The philosophy of improvisation. 1 ed. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 2009.

Piva BL. Grotowski e a Estrutura-Espontaneidade do Ator-Criador. 1 ed. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

Proença LM. Impro visa ação – uma proposta de treinamento para teatro de improviso [dissertação de mestrado]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia; 2013. Mestrado em Artes.

Proença LM. Se está na Impro é para se molhar: fatores da direção no ato da performance no teatro de improviso [tese de doutorado]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia; 2025. Doutorado em Artes (em andamento).

Rabetti B. A commedia dell'arte: mito, profissão e arte. **Revista ArtCultura**. Uberlândia, v.16, n.29, p.7-17, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/34252>. Acesso em: 3 mar. 2025.

Raftery B. High-status characters: how the Upright Citizens Brigade stormed a city, started a scene, and changed comedy forever. 1 ed. Nova Iorque: Megawatt Press, 2013.

Roubine J-J. A arte do ator. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Salinsky T; Frances-White D. The improv handbook: the ultimate guide to improvising comedy, theatre, and beyond. 8 ed. Nova Iorque: Bloomsbury, 2016.

Salvadori M. Produção de textos filosóficos. 2022.

Schultz DP; Schultz SE. A history of modern psychology. 11 ed. Belmont: Cengage Learning, 2011.

Shakespeare W. Rei Lear. 1 ed. Londres: Penguin, 2020.

Slade P. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

Spolin V. Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin. 1 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Spolin V. Improvisação para o teatro. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Stanislavski C. A construção da personagem. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Stanislavski C. A criação de um papel. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Stanislavski C. A preparação do ator. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Suzuki S. Mente zen, mente de principiante. 3 ed. São Paulo: Palas Athena, 1994.

Tomaz Barroso. Espetáculo Puppet Fiction [vídeo na Internet]. Rio de Janeiro: Tomaz Barroso; 2019 [acesso em: 29 mar 2020]. 1 vídeo: 61 min: 09. Apresentação realizada no Buraco da Lacreia, Centro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f8HVwIExfmY&t=469s>.

Totino F; Nunes MA. A metodologia de Keith Johnstone: uma linguagem para o teatro. **Olhares**. São Paulo, v.2, n.1, p.16-19, 2015. Disponível em: <https://www.olharesceliahelena.com.br/olhares/article/view/23/23>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Vássina E; Labaki A. Stanislávski: vida, obra e sistema. 1 ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2015.

8 APÊNDICES

8.1 Entrevista - Aline Lambert Bourseau (Parte 1)

Rio de Janeiro, segunda-feira, 28 de agosto de 2023, Cia. de Teatro Contemporâneo, Botafogo.

Tomaz Barroso - Hoje é segunda-feira, dia 28 de agosto de 2023, eu estou aqui na Cia. de Teatro Contemporâneo com a atriz, professora e diretora Aline Lambert Bourseau. Tudo bem Aline?

Aline Bourseau - Tudo!

Tomaz Barroso - Então, vamos começar com a primeira pergunta: quais foram as fontes (pessoas, livros, vídeos, companhias, etc.) que formaram o seu conhecimento docente de teatro de improvisação?

Aline Bourseau - Bom, eu acho que a primeira pessoa, talvez a mais importante, seja o Keith Johnstone. Mas eu conheci ele através de outras pessoas que me apresentaram. Então, comecei com o Ricardo Behrens. Ele foi a primeira pessoa importante porque foi o meu primeiro contato com a Impro. Isso foi no ano 2000, eu acho. Depois disso, eu comecei a buscar, então eu ouvi falar do Keith Johnstone.

Acho que o primeiro livro que eu li foi *Impro for Storytellers*. Só que não é o mais legal pra mim. Aí eu comecei naquela busca e tinha referências da Viola Spolin, mas nunca tinha visto com essa abordagem, porque é uma abordagem diferente, então eu fui fazendo *links* entre como o Keith apresenta a improvisação com outros pesquisadores, ou outras referências que falam de improvisação, mas com abordagens diferentes. Depois eu fui ler o livro *Impro — Improvisation and the Theatre*, do Keith que eu acho mais legal, talvez com mais conceitos, e aí depois eu tenho esse outro livro que achei muito bom no início dos meus estudos porque ele virou um manual técnico, quando a gente não tinha nada, quando a gente percebe que existe uma técnica por trás disso, e assim começa a formalizar o conhecimento. A técnica formaliza, então não é uma coisa solta, não é uma coisa que você faz o que quiser.

Aí teve o do Omar, *Del Salto al Vuelo*, que eu acho que todo mundo que faz improvisação passou por ele, porque ele é muito manualzinho, mas têm outros livros. Aí fui conhecer o *Second City*, tem o manual de improvisação do UCB, que eu também acho muito didático.

Mas aí depois a gente vai buscando outras coisas pra além da técnica: conceitos ou a filosofia, ou a estrutura literária por trás da Impro, que é quando você já entende a técnica, já reconhece uma formalidade, você já entende que existe uma pesquisa e que existem caminhos

que a improvisação tá envolvida. Aí têm outros livros que fazem muito a minha cabeça, e posso dizer um do Mick Napier, que é em inglês, que fala muito sobre o improvisador. Fala muito sobre esse estado de improvisação. Depois eu peguei um outro da Charna Halpern que é o *Truth in Comedy*, e que também acaba indo num lugar que já era conhecido pra gente. Era só uma questão do tipo “preciso conhecer isso”. Mas eu acho que muitas coisas são importantes, entre elas, que a gente saiba que houve pensadores. Tem um livro do Greg Tavares, que acho muito bom que é o *Improv for Everyone*, que também é um livro que tem uma proposta muito didática, mas com outro vocabulário. É legal ver isso, porque são pessoas que falam sobre as mesmas coisas, ou seja, como uma cena de improvisação pode ser potente, mas com outro olhar, então isso é bacana.

Por exemplo, o Greg Tavares criou os conceitos de massa e molho. Você tem uma base, uma cena perfeita, toda correta, dentro de uma estrutura de construção, e então isso seria o grande macarrão. Só que aí, você tem a outra camada, que seria o molho que você vai colocar no macarrão, e esse molho, por exemplo, é talvez o que não está ali, então, às vezes, são pontos de vista de personagens. Então é interessante ver como ele coloca a cena de uma maneira tridimensional, mas com outro vocabulário que acaba mostrando um quadro diferente do que se tá acostumado. Eu gosto muito desse livro.

Tem um que estou lendo agora, que se alinha muito com o que penso, que é da Patti Smith, do Second City, que fala sobre esse lugar da criação, sem regras. Para quê as regras servem? Essa é uma discussão que eu venho pensando a respeito porque a regra protocoliza, mas também serve para ser quebrada. Então, quando você achava que não tinha regra nenhuma, ela veio e quebrou esse lugar do caos, do vale tudo. A gente começou a olhar com um certo respeito. Então a regra diz o seguinte: “olha, tem um jogo, mas em algum momento, eu viro um padrão do certo, ou um padrão conhecido”. Ela se torna imposta. E pra quê ela serve? Serve pra te dar um certo limite enquanto você lida com os seus monstros, tipo: “eu não sei que eu sou egocêntrico, aí eu sigo uma regra, e percebo que estou sendo egocêntrico, narcisista.” Então a regra te dá um limite, mas, em algum momento, ela começa a te colocar no que é improvisar “corretamente”, seguindo as regras. E eu acho que isso é um tiro no pé, porque você começa a ficar refém de uma expectativa do correto, que eu acho que aí que se encontra o paradoxo do que é improvisação: é quando você se permite ir pra um lugar. Vou dizer um clichê que repito sempre: se permitir ir pra um lugar que você próprio não conhece ainda. Então, se você já conhece, já sabe como é, você fica prisioneiro de um “negócio”. E eu acho que muitos improvisadores, num dado momento, e talvez por isso a Patti Smith escreveu esse livro, se sentem frustrados, e se perguntam: por que você tem que fazer uma

improvisação considerada “correta”? Eu não sou contra as regras, acho que elas estruturam em algum momento, mas acho que elas existem para que no seu no seu caminho, no seu processo, você possa abrir mão delas. Então, estou agora lendo esse livro mais filosófico.

Tive a oportunidade de participar de muitos festivais, e conheci muita gente. Pude ter aula também com muita gente de culturas diferentes, que começam a ser influências para você. Por mais que você leia, e eu acho super válido os livros, ainda assim, você vai ler com a sua percepção subjetiva, e eu acho que precisa ser complementado com uma vivência. Por exemplo, eu acho que a experiência vivenciada, prática, consegue abrir lugares novos de um conhecimento pré-adquirido. Vou dar um exemplo: eu já tinha lido esses dois livros do Keith, antes de estudar com ele, e já tinha feito muitas oficinas, que eu vou pontuar aqui: teve da Susan Messing, do *Second City*; da Rachel Mason, também do *Second City*; Omar Galván, que foi muito importante; Sérgio Paris foi muito importante pra mim, que foi, inclusive, quando eu comecei a ver e entender o *long form*, que foi uma virada de chave pra mim. Não só porque participei do *long form* do Sergio, mas pela forma como ele construiu, como eram trabalhados os personagens, as relações, e os diversos exercícios e dinâmicas que tinham um tempo diferente. Era muito próximo do teatro, na verdade. Não queria que houvesse essa separação, mas ainda existe esse lugar que separa: quando Impro vira Teatro, e quando o Teatro vira Impro. E que eu acho que quando a improvisação vira uma dramaturgia mais sensível, com mais camadas, é que você consegue ser facilmente você, num trabalho com muitos ensaios, que você aciona esses lugares, com muito laboratório, uma coisa que não existia até então na improvisação. Não se fala de pesquisa e laboratório na improvisação, é um tipo de vocabulário muito usado dentro de uma construção com texto e que não é tão usada na construção de Impro. E com o Sergio a gente começou a usar isso.

Então existe sim um processo de pesquisa, de investigação pra se chegar a um resultado mais sensível, onde você consegue talvez abrir outras camadas sensíveis para uma cena. Não estou falando de espetáculo sensível porque todos os personagens são dramáticos, mas porque você abre outras camadas pra entender o que tá acontecendo ali, quando as coisas não são ditas. Então eu me dei conta de que era um tempo diferente, que gosto desse tempo, gosto de não ter pressa, me sinto muito bem em deixar coisas abertas, sem ter que fechar. Acho que isso provoca o espectador a fechar por ele mesmo, então você abre mão de resolver coisas pro espectador. Ele vai resolvendo. É uma coisa que fica muito próximo de um teatro físico, do Grotowski, sabe? Então o Sergio Paris foi muito importante pra mim.

Depois eu fiz outros cursos, participamos de festivais, fiz vivências com outros improvisadores, que foram incríveis: mexicanos, como José Luis Saldaña; chilenos, como

Claudio Espinoza e Lissette Villegas, dos Pleimovil. Então, comecei a entrar numa outra relação porque acaba que a gente começa a formar as nossas crenças. E aí fica interessante porque você vai vendo o que que faz sentido pra você, o que conecta com a sua subjetividade, e aí você vai fazendo uma massa que vai virando um discurso mais seu. Daí é um pouco como você interpreta a sua abordagem. Começou a ter muita troca, e também eu tinha coisas para dar, não só pra receber. Tem uma hora que a gente começa a dar coisas, não só receber. Então, tá sendo muito bom. Teve também uma experiência com o pessoal do Impro Madri, que a gente conseguiu fazer um *workshop* com eles, quando vieram ao Brasil. Eles são muito artísticos, os espetáculos deles têm essa preocupação artística, com a construção. Eles se preocupam com linguagens, com áreas diferentes que se fundem num espetáculo, que incluem o audiovisual, o figurino e a música.

Tomaz Barroso - São eles que têm um espetáculo no qual disponibilizam os figurinos pra eles mesmos usarem durante o próprio espetáculo?

Aline Bourseau - São eles. Tem um figurinista que pensa, por exemplo, na questão da unidade, da linguagem, um figurino que dialoga, apesar de serem peças isoladas, independentes. Eles também trabalham com o audiovisual, eles vão construindo um cenário virtual. É muito legal! A gente chamou o Jorge Rueda pra dar um *workshop* pra gente. Foi muito legal, porque no início, você está muito ávido por saber tudo desse universo tão desconhecido, que quando você vê tem um mundo fazendo isso e você não sabe. Você começa a consumir um monte coisas, e quando você vai para a prática, experimenta algumas coisas, você começa um processo de desconstrução de máximas.

Tomaz Barroso - Eu acho que esse movimento que você mencionou, de descobrir um mundo e querer experimentá-lo ao máximo, com muita intensidade, é uma coisa que eu tenho observando muito, por exemplo, quando vim assistir o Improvisações Selvagens e a gente foi para a Cobal conversar com o pessoal. Muita gente que eu acho que começou mais ou menos recentemente a fazer o seu curso tá fazendo em vários lugares, com muitas pessoas, estou lembrando do Alex.

Aline Bourseau - Sim, ele tá enlouquecido!

Tomaz Barroso - Eu acho que também lembro de fazer isso quando eu comecei, que fiz o profissionalizante contigo, que você era professora de Impro; fiz com o Zé Guilherme; com o Rodrigo “Amém”; com o Flávio Lobo; com o Claudio Amado, com muita gente também. E acho que isso é um gancho bom para a segunda pergunta: atualmente, em quais contextos você tem exercido a sua prática docente de improvisação?

Aline Bourseau - Eu dou aula dentro da escola de formação, do profissionalizante, e

tenho turmas minhas de curso livre que são quatro turmas, e sou professora delas. E me dá muito prazer. Porque eu me envolvo muito com cada aula. É muito louco! Às vezes eu fico muito cansada, porque eu faço um planejamento de aula para cada turma separada. Não só em termos de roteiro, como um exercício vai lincar com outro de tal maneira, mas por que eu quero falar sobre isso dessa maneira? Também penso: quero falar sobre isso, mas com essa turma acho melhor a abordagem desse exercício, não deste. Com outra turma, quero falar sobre o mesmo assunto, mas com essa abordagem vai funcionar melhor. Então, às vezes, fica muito cansativo, mas é muito bom toda vez que eu vou falar sobre um exercício, me dá um amor muito grande por esse legado do Keith.

Ele mudou minha maneira de ensinar. Eu sou uma pessoa antes dele, e outra depois. Justamente por essa questão da prática. Então, a metodologia do Keith é muito importante para mim. Nela eu encontrei a filosofia, que não é propriamente a técnica do que é bloqueio, por exemplo. Não é por aí, é mais sobre como você lida com o que te impede de poder estar fazendo uma improvisação, e pensando na improvisação como algo muito potente, algo verdadeiro. Acho que a espontaneidade, para o Keith, tá ligada a algo genuíno. E eu acho que se trata de como você consegue se colocar nesse lugar genuíno de improvisação. Então é muito mais, tem toda a filosofia que vai trabalhando coisas com essa liberação de medo. Medo parece uma palavra muito clichê, mas são os seus lugares, os seus gatilhos, que às vezes te impedem de acessar esse estado muito disponível, vulnerável e transparente. Até que ponto você realmente consegue estar nesse lugar? Aí é que conta tudo o que você faz, o exercício é deixar de pensar em você, e pensar em quem está com você. Essa abordagem vai pulsando em quase tudo que você faz. Essa é uma das maneiras de você administrar, domar, de você dissolver os seus impedimentos. Não quer dizer que o medo não possa existir. Ele é um aliado, a gente muda um pouco a perspectiva que temos dele. Assim como a gente muda a perspectiva do “não”. Ele deixa de ser um lugar da rejeição. Todos temos dificuldade com a rejeição, mas ela pode ser ressignificada. Então, a abordagem que tá relacionada com essa metodologia de aprendizagem, de ensino, ela muda a sua forma de ensinar. Eu virei outra professora. Cada vez que eu falo sobre um exercício, na verdade eu até nem converso sobre ele antes, eu só explico como vamos fazer, a gente vive, e no final a gente abre essas janelas. Cada vez que eu falo do exercício me dá uma sensação de amor. Eu penso: “como isso é incrível e transformador.” A gente realmente fica mais segura. Cada vez me sinto mais segura quando dou aula. Por conta disso, a gente vai acessando de novo aquele conceito, aquele fundamento e aquele discurso. O discurso também vai abrindo novos *links*. Eu faço muitos ao longo das aulas, eu gosto muito!

E eu acho que o legal de dar aula é que isso. O Keith faz isso com a gente, quando a gente tá nas aulas deles, é muito engraçado, porque que fica todo mundo atento, muito atento, ao que ele tá falando, e aí, de repente, ele começa a falar de um assunto aleatório da vida e ele leva a gente a gente fazer as nossas sinapses. De repente, a gente faz um *link*, tem um *insight*. Então, muito mais do que doutrinar, é sobre dar essa sensação de potência, de poder, para o aluno que está realmente aprendendo. Então, eu amo quando eu vejo que alguma coisa mudou, quando virou a chave. Vou dar um exemplo simples. Tinha um exercício que quando eu comecei a fazer Impro era um exercício muito comum, todo mundo passava ele: a roda do “sim”. Eu aprendi que o objetivo era trabalhar aceitação. Mas quando eu aprendi, você dizia sim para tudo. Então era uma aceitação, às vezes, forçada. Você tinha que aceitar. Era uma aceitação imposta. E eu confesso que achava esse exercício muito chato de fazer. Porque aconteciam coisas do tipo: “vamos imitar um detetive? Sim! Vamos imitar um sapo? Sim!”. Poxa, de um detetive para um sapo... Eu não estou afim de fazer um sapo. Eram umas coisas muito aleatórias. Quando eu fui para o Keith, teve um dia que ele foi fazer essa roda do “sim”, e aí, eu, até antes de começar a viver, antes da explicação dele, eu senti uma frustração...

Tomaz Barroso - “Até ele!”.

Aline Bourseau - Até ele faz esse negócio! Eu estou aqui, em Calgary, para fazer a roda do “sim”! Mas a coisa mudou, Tomaz, mudou, porque era o seguinte: não era isso, a ideia era a gente se conectar. Primeiro, não é sobre você dizer sim para tudo, mas um sim honesto, um sim verdadeiro. Então o objetivo das propostas era manter o grupo unido. Era manter o grupo junto. Para isso acontecer, se você não quisesse fazer o sapo, você simplesmente saía da roda. Então ele permite essa atitude verdadeira e você é responsável pelo seu não, digamos assim. Porque mesmo que venha uma proposta que você gosta, você foi responsável pela sua retirada depois, entende? E isso dá uma mensagem pro grupo, tipo assim, a gente tem que ficar junto. Então a preocupação virou uma preocupação para o outro, ou para o coletivo. E aí obrigou a gente a conectar propostas, não tinha mais o salto de um detetive para um sapo. Se todo mundo curtiu o detetive, o que pode ser uma proposta legal que linque com essa proposta? “Então vamos encontrar uma pista de impressão digital?” “Vamos encontrar uma arma com sangue?” O objetivo era esse, conectar. Eu acho que a conexão é o que tá na base da filosofia do cuidado. Então por que você vai prestar atenção no outro? Por que você vai cuidar do outro, para que o outro fique bem com você em cena? E queira estar com você em cena, por que você faz isso? Porque a gente busca algo genuíno entre a gente, a gente precisa dessa conexão. Então a conexão, no fundo, é a coisa mais poderosa da cena. É a gente estar conectado. E quando a gente tá sentindo que estamos muito conectados, a gente

esquece: quem é vaidoso esquece da própria vaidade, quem é egocêntrico esquece disso, quem é medroso esquece que tá com medo, quem é inseguro esquece dessa insegurança, vive, entendeu? Você vai pra outro estágio, e isso é mais importante. Mas eu perdi a pergunta.

Tomaz Barroso - Você já respondeu, era em quais contextos você exerce a prática docente de teatro de improvisação? Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Aline Bourseau - É muito bom quando a gente viaja e vai pra festivais, é bom ministrar também. Porque geralmente você vai ministrar pra pessoas da mesma área, sabe? Você vai ministrar para pessoas, e aí eu acho que todo mundo fica muito louco para trocar. Às vezes, é um exercício abordado diferente, muito bom dar oficina fora também.

Tomaz Barroso - A próxima questão é: sobre a questão da atuação, quando ela foi abordada, foi de forma privilegiada pela fontes que formaram seu conhecimento docente de teatro de improvisação?

Aline Bourseau - Vou falar do primeiro do Sergio, com quem eu tive a experiência antes do Keith. Com o Sergio, a gente se preocupava muito com o que estava acontecendo entre os personagens num dado momento. E aí a gente abria esse olhar para a leitura de um estado emocional. Então a gente se relacionava não só com o que estava ouvindo ou produzindo em termos de fala, enfim, mas a gente se relacionava com como ele estava respirando. O que aquela respiração poderia me sugerir, mesmo que eu não dissesse. E eu começava a me relacionar com isso: como era o ritmo de andar, de pegar um copo, de abrir uma taça, as pausas, então, eu acho que quando a gente começa a ver essas coisas é muito relacional, a gente começa a ver como um personagem se relaciona com o outro a partir de uma leitura subjetiva que é a sua percepção de coisas que estão para além do que está sendo falado e isso faz com que a gente também se comporte agregando essa informação. Então começa a virar uma coisa muito interessante de se ver, e a gente vai entendendo às vezes um personagem mais próximo do teatro, talvez um personagem mais tridimensional, que tem um jeito de se relacionar com o personagem b, que é diferente no jeito de se relacionar com o personagem c.

E isso não entrou em nenhum momento nessa busca por termos técnicos. Por exemplo, a gente pode sempre falar de ferramentas de transformação através de status, emoção, mas aqui a gente estava lendo sutilezas, e as sutilezas se tornavam importantes para gente, para os nossos personagens, para criar a nossa dinâmica própria atenta para as sutilezas. E que é mais delicado do que a gente fazer uma abordagem de status, uma mudança emocional muito visível. Então a gente aprendeu a ler o mais subjetivo da coisa, que não é tão evidente. E apostar nisso, então, é muito bom porque a gente sempre deixa o outro um pouco na corda

bamba, porque você está contando com a sua percepção sobre algo subjetivo, o que faz com que eu te dê ainda mais “subjetivo” pra você, entendeu? A atuação estava sustentada nessa sutileza. E obrigava a gente a ter muita consciência física. A gente buscava essa consciência, que nem sempre a gente estava tendo. Por exemplo, estou aqui falando com você, mas como você tá se relacionando comigo, eu estou vendo de uma forma, é uma coisa relacionada comigo. Então a gente começa a fazer um *loop* de leituras, sabe? Era muito bom, por isso, às vezes, as pausas não eram só pausas dramáticas, eram pausas para elaborar, para decupar o que tá lendo um pouco, sabe? A gente usava pausa pra solidificar alguma coisa. Isso era muito bom nessa maneira de atuar dentro da improvisação.

Outros improvisadores, antes do Sergio, tinham também muito uma coisa corporal, principalmente, os latinos, e era incrível de ver a facilidade deles. Tanto que teve uma época, acho que você deve ter pego, que a gente estava numa pira de fazer mímica, de fazer aula de mímica, porque você tinha que ter essa limpeza de gestos, de movimento, uma coisa meio Étienne Decroux, sabe? Porque eles eram muito físicos. Então, tinha uma coisa muito ágil, uma prontidão, que eu acho que isso até que o *short form* exige da gente, essa prontidão, e era incrível ver como os latinos, mexicanos, argentinos, chilenos, eram rápidos. Como eles eram rápidos, ágeis, e limpos, no sentido de linhas. A gente entendia tudo, era tudo muito firme, *staccato*, os gestos não se perdiam no espaço, eram pontuados. Eu acho bonito, apesar de hoje essa não ser a única maneira de se fazer, mas eu acho muito bonito o invisível que é usado dentro da improvisação como proposta cênica. Eu acho muito bonito você pegar um copo invisível e aquele copo virar concreto, concretamente você está vendo aquilo, sai do abstrato, você vem do abstrato e aquilo vira real. Eu acho essa ilusão da realidade, e que se torna muitas vezes mais real, acho isso muito teatral, e também obriga a gente a ter um nível de atenção diferente, porque a gente vai ter que imprimir tudo o que não existe naquilo que a gente tá fazendo, como o peso e a presença de algo líquido. É diferente pegar um copo com whisky, ou vazio, então, isso obriga a gente a ter um nível de atenção, de riqueza física. O que não impede de outras propostas trabalharem com objetos, inclusive, eu acho que é um lugar de pesquisa, porque aquele objeto é aquele objeto, não vai ser outra coisa, a gente vai estar trabalhando com uma leitura daquilo, né? Então esse também foi um momento da gente pensar atuação, dessa maneira mais plástica, dessa maneira mais física, acho que a improvisação provoca isso, sabe?

E quanto ao Keith, eu acho que o genuíno, o verdadeiro, está muito implícito dentro do que ele faz, fazia, e propunha no seu discurso. Ele, por exemplo, falava assim: quem sabe o que tá inspirando para você mesmo é você. Então, se vem uma sugestão da plateia, você tem

que saber se aquela sugestão te inspira, que é você quem vai fazer a cena, não a plateia. Então, você tem que lidar com isso, você não tem que aceitar tudo, às vezes a plateia só quer ver uma boa cena, ela quer se divertir, mas ela não sabe como é feito, o que é feito, como vai ser. É a gente que tem essa autoridade, digamos assim, para saber o que tá “batendo”, e como vai ser. Então, ele acha que a gente tem que escolher os títulos, não aceitar tudo. Por exemplo, se num formato curto, o que vier é um lugar, a plateia vai querer (ainda nesse formato que é uma coisa de desafio, de provocação, que a plateia faz parte do desafio também) fazer uma proposta que queira provocar, desafiar os jogadores, então vêm uns lugares tipo: puteiro, sauna gay, essas coisas, e aí cabe ao grupo, ao improvisador, ver se aquilo é inspirador para ele, se a gente vai dar conta, sabe? Então isso é muito bom. Isso é o seu poder de escolha, é a sua autoridade, liberdade. Por outro lado, a gente exercita a “auto-inspiração”, como você se inspira? Como você pode pegar uma palavra, um título, e abrir possibilidades, como aquele título, que não seja um lugar desconfortável? De modo que não seja uma coisa que você não vá se sentir bem fazendo? Então, a gente aprende a tirar proveito das coisas. Como eu aproveito isso, tem alguma coisa? Às vezes, a gente tá num dia muito bom, muito feliz, você tá com uma energia boa e consegue abrir mais lugares para leitura, e às vezes, em outro dia, você tá com lugares mais fechados. Mas também é você quem vai ver, pode ser que um dia venha uma sugestão de lugar, como puteiro, por exemplo, e eu esteja com os meus espaços fechados, e não consigo ver nada além de sexo, e aí eu não quero fazer. Mas pode ser que em outro dia, eu pense: “posso fazer uma história ‘maneira’ sem ficar mostrando que eu to transando”. Então, acho que é muito por aí.

Mas o Keith tem uma preocupação enorme, por isso ele te dá essa liberdade. Olha só como ele é um “sábio das montanhas”, porque diz: “você que sabe o que você vai fazer, se te inspira ou não. A plateia quer uma cena boa, aí, você sabe se isso te inspira”. Por isso, você não sabe se pode aceitar tudo da plateia, mas ele tem muita preocupação em fazer valer a pena, para você, e fazer valer a pena para quem tá assistindo. Então, ele se preocupa com o público muito, em fazer valer a pena.

E o Frank: não posso me esquecer do Frank, porque o Frank é a pessoa que trabalhou mais com o Keith, e hoje é responsável pela marca Keith Johnstone nos *workshops* do Keith, e você vê que ele bebeu muito dele, e fala também sobre o porquê de irmos ao teatro. E por que fazemos teatro? A resposta é a mesma: para gente se transformar. Então, eu faço teatro para que algo seja transformador entre a gente. E eu assisto teatro para que eu também saia diferente. Para que algo me toque, a gente faz isso com série. A gente assiste série para quê? Para que você veja uma coisa nova, saia diferente. O que não quer dizer que isso acontece

sempre, mas é legal a gente pensar também nessa relação com a plateia. É muito difícil alguém ir a um espetáculo não gostar (a não ser estudante de teatro), ou para sair frustrado, você vai ao teatro para sair frustrado? Não, mas eventualmente pode acontecer, mas você não vai com esse intuito. E aí, buscar essa pulsão é uma preocupação do Keith. Ele bota essa responsabilidade. Aí, eu que acho que estamos colocando essa regra de tratar a improvisação de uma maneira mais séria, digamos assim. Com mais respeito. Porque você tem responsabilidade com o que você coloca em cena. Ele coloca toda a responsabilidade para você. Por isso você pode dizer sim, ou não. A responsabilidade é sua. É muito louco porque deixa a gente muito seguro. Muito forte. Se você não pode dizer não, você tem que dizer sim pra tudo, te fragiliza muito. Você vai ficando cada vez mais inseguro. Então ele potencializa muito isso.

Aí nessa parte da atuação, eu acho que o Keith se preocupa com as escolhas, com você estar muito consciente. Ele ativa muito a sua consciência dentro da cena. Então, ele sempre fala da gente fazer escolhas fortes. Escolhas fortes significa você bancar a sua escolha, estar consciente do que está fazendo. Não se perder do que tá propondo. Me fez lembrar um pouco essa coisa do Artaud, você vai fazendo linques com o teatro mais convencional, essa coisa do ator e o seu duplo, sabe? De você estar o tempo inteiro ativo e consciente do que você tá fazendo. Então, isso sim, acho que ele traz isso à tona.

Mas o Keith, pelo menos na minha vivência com ele, o discurso é mais nesse lugar mais profundo de mudança de pensamento. De mudança de abordagens. Isso que eu falei tem mais a ver com a metodologia, do que propriamente com linguagens estéticas. Não foi uma pessoa que me inspirou para espetáculos. Mas me colocou num lugar diferente em relação à improvisação, em relação a ser improvisadora, à Impro/Teatro, nesse sentido de construção, mais do que de estética, linguagens.

Ele criou alguns formatos. Tem o *Gorilla Theatre*, que é polêmico, mas o Keith adora colocar a gente em saias justas. Ele é polêmico porque lida com diretores. São dois diretores que vão intervindo durante a cena. Teoricamente, é um lugar de muito conforto, deixa todo mundo bem, porque você pode estar fazendo a cena e sabe que tem um diretor que também é responsável pela cena ser boa. Então o diretor vai pontuar durante a cena para que a cena tire o melhor, para que a cena aconteça, pensando na audiência. Só que você precisa ter esses diretores com o mínimo de vaidade possível, e muito conscientes do que estão fazendo, porque, às vezes, corre-se o risco deles conduzirem para o que eles querem que aconteça na cena. Então é uma coisa muito humana, a gente tem que estar o tempo inteiro lidando com isso. Se ele está conduzindo para o que ele quer que aconteça, ele tá impedindo a

espontaneidade, o genuíno, dos improvisadores que estão ali produzindo. Eu acho que o Keith coloca a gente num nível de maturidade.

Eu lembro de quando eu estudei em Portugal, no ensino médio. Lá não tem a figura do contínuo, ou do inspetor, que fica fora e põe as crianças para dentro de sala. Não existe essa função na escola. Então a criança que sabe que tem que ir pra aula tal. E ela, se não quiser ir, não vai. E não tem ninguém que vai buscar ela e vai levá-la para aula. Ela perde a aula, e lida com isso. Então, tem um limite, você pode faltar tantas aulas, depois você fica comprometido naquela matéria, mas você vira gente, é ótimo. Você fica meio adulto ali, ganha uma maturidade. Você não precisa ser rebelde, porque não tem uma autoridade para lutar contra. Acho que o Keith deixa a gente muito responsável por nós mesmos.

Tomaz Barroso - Podemos passar para a próxima questão? Olha eu tenho a impressão que você já foi respondendo isso ao longo das outras perguntas, se você quiser acrescentar mais alguma coisa, fica à vontade. A pergunta é: o quão importante é para você a questão da atuação na sua prática docente de improvisação?

Aline Bourseau - Bom, acho essa pergunta difícil. Porque eu acho que influencia no meu entendimento desse processo do ator: o processo do ator, às vezes, é um processo que você vai para casa digerindo coisas. Às vezes você precisa encontrar o seu discurso, o seu caminho. É um processo muito autoral, e particular, então, você pode ter todas as ferramentas, muitas ferramentas, você pode ter muito acesso, vocabulário, mas, de qualquer forma, não é uma fórmula, então é um processo muito particular para encontrar algo, para encontrar o seu discurso que tem que casar, às vezes, com o do diretor, e entender o discurso da obra. Mas o atuar é você encontrar o seu discurso dentro desse contexto. E eu acho que pelo fato de eu ser atriz eu consigo respeitar, ter empatia com esse tempo das coisas, com a repetição. Eu lembro que quando eu comecei a dar aula, eu ficava muito aflita com a repetição das coisas, tipo: “vou fazer um exercício e tenho logo que passar pra outro!”, “já dei esse exercício semana passada, não vou repetir!”. Parecia que eu tinha que estar sempre com um material novo para oferecer. E isso mudou completamente, eu me sinto muito bem, eu trago material novo, mas eu repito muito, com muita felicidade, porque tem um tempo ali que às vezes você precisa, que vai cair uma ficha, ou vai mudar alguma coisa na terceira vez que você fizer aquele exercício, sabe?

Tomaz Barroso - Ele era um dos primeiros a ser dados?

Aline Bourseau - Sim! Minha aula, obviamente, é bem diferente da dele. Ele não fazia muito esse aquecimento com roda, palmas, ele não fazia aquecimento com duplas. Todo mundo ao mesmo tempo, era um aquecimento. E a gente fazia todo dia isso. E era muito bom.

Era muito divertido. Divertido e transformador. Cada vez que a gente fazia, a gente fazia onde a gente travava, como, às vezes, a gente entendia quando o outro precisava que eu pegasse o volante, e quando a gente se deixava levar. É muito bom alguém dizer o que você tem que fazer, pelo menos para a minha personalidade, e aí é que tá: tem a personalidade de cada um. Para mim é muito bom o outro falar, comandar, dirigir a história, e eu ser levada. Mas é tudo sobre essa consciência: eu to sobrecarregando a pessoa, às vezes, ela quer ficar na “rede”, sabe? Então, às vezes, eu preciso propor. Era muito bom, a gente já estava num nível muito livre. A gente vai conquistando essa liberdade. Então eu desencanei com essa coisa de ter que ser original. Todo dia um negócio novo. Desencanei. Então, repito. Às vezes, repito bastante. Têm alguns exercícios que faz tempo que eu não faço porque estou repetindo outros. Por quê? Porque isso tem a ver com esse entendimento desse processo particular que é o processo do ator.

E é engraçado você falar isso, porque eu dou aula para quem quer ser ator, e para quem não quer ser ator, mas acaba vivendo esse processo que é bonito, e é individual, assim como o ator vive, sabe? Entender a sua leitura das coisas. O que define. O seu trabalho. O ator, né? Você vai fazer Hamlet e eu também. Hamlet está ali ó, marcado. Está tudo ali. Já foi feito inúmeras vezes, mas qual é o seu discurso sobre Hamlet? O que você mostra? Qual é a sua abordagem, qual é o lado que você vai mostrar que tem a ver com você, que é você, que tem a ver com você, com a sua escolha? E qual é o lado que eu vou mostrar que talvez tenha a ver com a minha escolha com a história? É muito louco, porque daqui a pouco você está se questionando sobre as suas vontades, o que caracterizam os seus gostos, como se constituiu o seu olhar estético, o que influencia a sua criação, e você vai se conhecendo mais um pouquinho. Lembro que uma vez, de vez em quando faço isso, eu faço listas de coisas que eu gosto, só pra eu não me esquecer de mim. Tipo: eu gosto de cheiro de madeira, coisas assim, muito loucas. Eu gosto de bala frumelo e 7 Belo. Só pra lembrar de coisas que são minhas, sabe? Eu acho que o ator passa por isso. Ele, quando está construindo uma personagem, ele inevitavelmente vai se conectar com alguém muito particular, seu, com você. Então é outro e é você, né? E eu acho que esse tempo que pode influenciar nas minhas aulas. O tipo de professora eu sou. Então o fato de eu ser atriz também vai refletir um pouco nesse tipo de professora. Um tipo particular, tá? Não é um tipo clichê, mas influencia no modo como eu atuo dando aula. Acho que cheguei perto!

Tomaz Barroso - Também acredito que a próxima pergunta esteja bem diluída no que você falou, mas se você quiser dar uma atenção mais especial para ela, fique à vontade. Como você trabalha a questão da atuação nas aulas?

Aline Bourseau - Depende do que eu estou trabalhando na Impro. Então, por exemplo, se eu estou no profissionalizante, tem uma ementa. Então a improvisação que eu faço no primeiro período não é a mesma que eu faço no segundo. Em um primeiro período eu estou bem focada no como improvisar. Está muito ligado a essa metodologia que a gente estava falando. No segundo período já entra a parte de formatos. E aí são formatos curtos, e formatos longos. E vemos essa estrutura de espetáculo. Aí, a gente pode investir nessa composição de personagem, encontrar uma característica dominante na qual você possa explorar o corpo a partir dessa característica do personagem. A gente pode experimentar o foco dessas relações, o que acontece.

Essa coisa que a gente falou do Sergio Paris, eu uso bastante, até porque um dos formatos que eu trabalho é o do Sergio Paris, que é muito didático. Ele dá a chance de trabalhar esse olhar para capturar coisas, investindo muito nessas relações que surgem. Então, os personagens acabam sendo construídos a partir dessa relação que você está mostrando, ou que você não está mostrando, como está sendo lido. E, de repente, você descobre que o seu personagem é mais inseguro, que o seu personagem é mais perverso, ou que o seu personagem esconde coisas, ou que é o mais autoritário. Você vai dando características psicológicas e emocionais ao personagem. Ou seja, você vai pra outro viés.

Outra coisa também que a gente pensa muito, e eu abordo, é a compreensão de que as transformações, desde o primeiro período, são necessárias e são o que a gente busca, então aí a gente vai buscando caminhos e possibilidades de se transformar. Estamos sempre em movimento, explorando aquele estado até o momento em que você tem que se transformar. Então essas transformações vão deixando o ator (no caso do profissionalizante) muito flexível e disponível fisicamente para ser impactado, para se impactar com as coisas. E isso favorece não só o improvisar pensando nisso, quando a gente fala de formatos e linguagens, mas também o trabalho deles com textos. Então ajuda, e é esse lugar que vai colocar eles mais flexíveis para trabalharem numa cena, não se encapsulando, não entrando naquela coisa da fórmula, de fazer tudo certo, do: “e aí aqui, eu tenho um grande susto, vou reagir assim!”. De repente nem tem esse *input* e ele já construiu essa grande emoção sem ele, sabe? Então, o que acontece na improvisação, é de causa e efeito. Eu faço algo para te afetar. E cabe a você, como improvisação, tirar proveito para se afetar. Mas pode ser que você não se afete. E isso vai causar algo em mim. Se você não se afetar, se você ignorar, isso volta para mim como um motor, como uma substância que eu vou ter que lidar com isso, com o que você quer dizer, ou com como eu me impacto com o fato de você ignorar, sabe? É essa construção de causa e efeito o tempo todo. E isso é uma coisa que precisa existir no teatro. Aliás, o Keith fala, não

sei se você lembra, isso está escrito no livro dele, ele fala que começou a fazer improvisação porque o teatro estava muito morto. Era uma coisa assim que ele falava: estava chato, estava engessado. Era nessa linha.

Tomaz Barroso - Sim, não sei se é a isso que você está se referindo, mas ele usa uma expressão chamada “teatro da taxidermia”, tipo, o teatro dos animais mortos estufados. Acho que talvez seja isso.

Aline Bourseau - Isso! E aí ele queria algo que fosse vivo. A ideia de algo dar errado era tão vigorosa, o risco, como é vigoroso! Então acho que ele foi começar a improvisação como essa fuga desse teatro morto. Porque você acaba se encapsulando, e sequer precisa de outra pessoa, você está ali, no seu mundo, você não consegue mais interagir. Então fica tudo muito esquisito, falso, chato. Eu perdi a pergunta!

Tomaz Barroso - De qual maneira você trabalha a atuação na Impro?

Aline Bourseau - É isso. Deixar trabalhar o tempo, as sutilezas, se permitir o abstrato que é muito importante, sabe? E eu acho que é um momento muito bom que a gente se conecta com a nossa subjetividade, com as nossas percepções, e lida com a mesma coisa do outro, sabe? E criamos consciência. Você vê o exemplo do Improvisações Selvagens, que a gente fala de sair do controle, de perder o controle, mas a gente sabe de tudo que a gente está fazendo, tem um nível de consciência ali que a gente não perde, porque não é um transe.

Tomaz Barroso - Eu concordo contigo, principalmente nos momentos em que as pessoas estão chegando naqueles climaxes das cenas, e começam a falar muito juntas e ao mesmo tempo. Se eu fosse entrar com uma visão muito quadrada de improvisação, eu diria: “eles estão se bloqueando, eles não estão se escutando.” Mas dava para perceber que vocês tinham um domínio do que vocês estavam fazendo, que não era uma coisa sem querer, era de propósito, e apesar de vocês aparentemente estarem com falta de escuta, vocês estavam fazendo aquilo sabendo do que estavam fazendo. E super funcionava, dava para ver que vocês estavam fazendo um trabalho consciente, que não era um erro amador de vocês perdendo a linha. Dava para ver que vocês estavam no controle, aquilo era a proposta.

Eu acho que as outras questões são importantes também de responder, só que eu acho que você, de diferentes formas já abordou elas. Acredito que seria legal se a gente trabalhasse elas na próxima sessão, porque agora me surgiu uma questão bônus que é mais diferente das próximas. Mas a gente retoma essas aqui na próxima sessão.

Eu queria te perguntar a respeito do seguinte: há poucos dias atrás, eu estava folheando o livro do *UCB* e me deparei com um tópico de um capítulo, de duas páginas, com uma mensagem que eu achei forte. É um tópico chamado comprometimento.

Comprometimento com a atuação quando estamos improvisando. E era um apelo justamente para sermos verdadeiros na forma como nós atuamos, para gente pensar no que a cena está precisando, e para gente investir na realidade fictícia que a gente está criando, para que o público também invista nela. E eles comentam dois obstáculos pra esse tipo de situação, que eles chamam de dois tipos de distanciamento. O primeiro tem a ver com uma falta de contato, de intimidade do improvisador, com a atuação. Então, por exemplo, um homem vai fazer uma menininha e ele não ajusta a voz, não ajusta o corpo, sabe? Você vê claramente que é um cara, você não vê nada de uma menina. É uma questão de atuação. Mas eles também mencionam o distanciamento proposital, quando o improvisador, por exemplo, começa a ironizar a cena, e faz piadas, como quando um cara faz uma menininha e o outro improvisador fala: “pô, essa menina tem uma voz muito grave!” ou “você é a menina mais feia que eu já vi!”. Esse tipo de distanciamento proposital. Aí, isso acontece muito em diferentes espetáculos de improvisação, sejam de *short form*, ou *long form*. Esses momentos, digamos assim, eles têm o seu apelo para o público em alguns momentos, e eu acho que têm muitos improvisadores que trabalham com essa proposta, e particularmente, não acho que seja necessariamente certo ou errado, mas acredito que ela traz consequências, e eu queria saber qual é a sua postura em relação a esse tipo de situação.

Aline Bourseau - Eu acho que tem uma outra coisa. De você não investir. Por que você não investe? É muita insegurança, muito medo da sua parte. É um julgamento, por exemplo, de fazer um personagem mal, um personagem, racista, um personagem politicamente incorreto. E aí é uma forma de você não entrar de verdade. É você fazer ele grotescamente, é quase como você falar assim: “eu não sou isso!”. Você cria um distanciamento de você com o personagem para que fique bem claro para plateia que você não é isso. Então é um medo pessoal de julgamento, de você querer fazer uma coisa falsa, não tão verdadeira, para que não haja nenhuma dúvida, de quem está vendo, que é bom que saibam que você não sabe fazer aquilo. E isso tudo para mim vai para um lugar da insegurança. De você querer o aval, ou as palmas, ou o acolhimento da plateia. De você querer muito esse acolhimento, e aí você faz esses apartes, você sacaneia a própria construção que você está fazendo, ou você coloca a sua construção como uma aberração, para que seja muito descolada de um realismo: “não, realismo jamais!”. É como se a gente falasse: “realismo fica muito próximo da gente, vai confundir, sabe?”. Então a gente faz coisas que não são realistas, para que não haja dúvida de que a gente está fazendo mal, sabe? É quase uma chancela: “aqui é mal!”. Eu vejo isso como o lugar da insegurança, de verdade. Às vezes, dá uma dor: “poxa, a pessoa está necessitando desse lugar do abraço, do ser amado”. Para

mim, vem claramente isso. Então, eu acho muito corajoso e bonito, e artístico quando você não precisa, quando você abre mão dessa necessidade de ser amado. É diferente do ser amado. É bom ser amado. Acho que é muito maravilhoso. Mas a gente necessitar desse amor é que é uma situação prisioneira. Você entende? Se a gente for amado, que seja uma consequência. É muito essa coisa do sucesso, né? Então, o sucesso pode ser um lugar muito ruim para se estar. Porque você fica prisioneiro do sucesso. Você acha que tem que ficar no sucesso. Como você vai repetir um sucesso, sabe? Mas é bom ter sucesso. É como você se coloca antes disso. É ótimo, estou super feliz com o sucesso que está tendo o meu Improvisações Selvagens. Mas acho que o sucesso que está tendo é, de cara, porque nós compramos o lugar do não-sucesso. De cara, nós desconstruímos. Não é um espetáculo para agradar. De cara nós compramos essa ideia: “tamos aqui, não é para dar certo, estamos tocando em vários lugares, não sabemos se as pessoas vão gostar.” Fizemos até o áudio sobre os gatilhos, tivemos várias discussões, tínhamos personagens ruins nos ensaios, coisas más. A gente ficava assim: “é isso mesmo?”. Então, a gente não está no lugar de ser amado. E estamos sendo amados. Mas acho que o bacana é o antes disso. Toda vez que a gente vai fazer esse espetáculo, eu falo assim: “gente, vamos nos preparar para dar tudo errado, de estarmos vindo numa boa trajetória, mas isso não garantir nada. A gente está no lugar da merda, a gente está na merda.” Sabe, uma coisa assim? Nosso espetáculo fala do lugar da merda. Isso que eu acho que é bom. Porque a gente abriu mão do “instagramável”, sabe? A gente abriu mão. E aí quando você fica refém disso, eu acho que é muito esse lugar da zoação, você zoa a sua própria construção. Você é um homem que faz mulher caricata, é chato ver isso. Por que a mulher tem que ser fútil? Sempre fútil, sempre gostosa. É outra discussão. Você abre mão de um realismo por medo de ser confundido. E eu acho que isso desfavorece também a improvisação porque fica sempre no lugar do meia boca.

Tomaz Barroso - Desculpa, só um parenteses, o *UCB* usa exatamente a expressão nesse tópico que eu mencionei: *half-hearted*. Que é “meia-boca”, “xoxo”.

Aline Bourseau - Isso, a improvisação acaba ficando aí. De um modo geral, coloca a improvisação nesse lugar do improvisado, que é diferente. Às vezes, é até um medo de ver essa potência que pode surgir dentro de uma cena. Tem um exercício muito bom do Keith, muito simples, talvez você já conheça, aquele do mestre, que tem um mestre, líder, protagonista, e aí você faz uma proposta para agradar ele. Se ele está gostando, o que acontece? A cena continua. Se ele não gostar de algo, ele estala os dedos, e vêm dois guardas e tiram a pessoa, que fica tentando outras propostas, têm vários exercícios dentro de um. Mas o que é legal de observar é que começa assim: você faz uma proposta para agradar, se ele curtir, a cena se desenvolve. E aí, geralmente, as pessoas têm aquela primeira proposta (é

sobre isso também, tudo começa com uma pequena proposta). A pessoa está na coxia, e pensando quando chegar a vez dela: “vou oferecer massagens nos pés, porque é uma coisa que eu acho que o Tomaz vai gostar.” Aí eu chego, e falo assim: “mestre, trouxe aqui óleos e sais, vou fazer uma massagens maravilhosa nos seus pés.” E você: “opa, que ótimo!”. E aí “buga”, porque era só essa proposta. Você não está preparado para o sucesso dela. Que é o “e agora”? E agora não sei, o que eu faço? Você fica sem saber como continuar o que deu certo. Que não tem conflito, você vai continuando. É muito engraçado ver essa coisa. E agora “bugou”. Você fica: “tá bom, né?”. Se ele diz “tá bom”, “ferrou”, vou continuar mais na cena. Aí chama, tira a pessoa da cena, às vezes dá até um alívio. Mas eu acho que é um pouco assim, é muito sensível essas pequenas defesas que a gente tem. Que você vai falar: “ah, você tá fazendo uma coisa engraadinha para chamar a atenção porque é vaidoso!”. Não, é porque é inseguro, e não quer investir nessa proposta que talvez não seja... sabe? Teve uma peça de teatro, há muitos anos atrás, na qual o Edwin Luisi fez uma mulher. Eu não lembro o nome da peça, mas ela ganhou todos os prêmios, e ele ganhou o prêmio. A peça foi incrível. Mas ele não fez uma *drag queen*. Ele não fez um homem fazendo uma mulher. Ele fez uma mulher. Então, foi de um nível de sensibilidade, que depois você fala assim: “é o Edwin Luisi!”. E ele ganhou todos os prêmios. Foi de uma riqueza, não foi caricato, sabe? Não foi um lugar comum. Um lugar clichê.

De novo eu vou falar do Keith, que investe nessa coisa genuína, autêntica, verdadeira, por isso que ele fala muito do espontâneo, que não tem como planejar. Ele é muito autêntico. O espontâneo é muito verdadeiro. Não tem como você planejar o espontâneo. Porque ele busca essa verdade. Essa conexão, essa coisa que você acredita. Quando você acredita, você conecta, se não você fala que é *fake* [faz barulho de pneu murchando]. Se você vê uma cena e não está acreditando nela, imediatamente você vai para outro lugar. Você vai pensar outra coisa, imediatamente a sua atenção não vai estar mais ali. É isso, eu acho. Essa autocrítica, né? De você falar: “ah, eu não sou mulher, então...”. Sei lá, qualquer coisa. E também, eu não gosto muito, desse lugares, o do teatro e o da improvisação, que a gente estava falando. É um lugar que pode estar no mesmo lugar artístico, da arte... eles podem estar juntos nisso. Mas sabe o que eu acho? Eu sinto que tem uma galera de improvisadores que quer manter esse lugar separado, que quer que a improvisação seja diferente do teatro, porque a improvisação, todo mundo faz. E o teatro não. Então: “essa coisa popular, essa coisa democrática que a improvisação permite, temos que deixar isso aí. Temos que deixar isso aí, se não vamos perder tudo que a gente tem que é esse lugar do popular.” Todo mundo pode fazer. Já falei com alguns improvisadores, que inclusive são bons, e eles falam: “eu não sou ator, eu sou

improvisador”. Dificil, né? No momento que você está fazendo uma cena, que seja ela improvisada, criada na hora, você está o quê? Atuando.

Tomaz Barroso - É impressionante como eles não aspiram a isso, como eles se contentam em ficar nesse lugar. É como se não pudesse ser nada além disso.

Aline Bourseau - Eu acho também, eu coloco tudo no saquinho do medo. Acho o medo uma coisa muito séria. Colocam tudo aí.

Tomaz Barroso - Vamos fechar por hoje?

Aline Bourseau - Sim, se precisar de mais sessões, fazemos!

8.2 Entrevista - Aline Lambert Bourseau (Parte 2)

Rio de Janeiro, terça-feira, 14 de maio de 2024, Edifício Golden Garden, Botafogo.

Tomaz Barroso - Hoje é dia 14 de maio, terça-feira, duas horas da tarde. Estou aqui com a professora, atriz e diretora, Aline Bourseau, para a gente fazer a segunda parte da nossa entrevista. Tudo bem contigo, Aline?

Aline Bourseau - Sim!

Tomaz Barroso - Maravilha! Vamos retomar de onde paramos. A próxima questão que iremos abordar é se, no seu discernimento, o trabalho de atuação é reconhecido e valorizado pelos seus estudantes no contexto da improvisação.

Aline Bourseau - Eu trabalho a atuação dentro da improvisação por duas vias. Têm aqueles alunos que estão em um curso profissionalizante, e têm a disciplina de improvisação. Eles já estão em um caminho de formação de ator. E aí, através da improvisação eles se colocam de maneira diferente no trabalho de texto, de construção, principalmente com essa composição com o outro em cena. Então, eu acho que eles olham para a improvisação como uma ferramenta que auxilia em um outro trabalho.

Agora, quando é um aluno que entra pela improvisação, ele chega a esse trabalho de atuação através de um ambiente, através do espontâneo que a improvisação traz. Então, a composição de personagens, por exemplo, se dá de outra maneira: através da conquista desse ambiente seguro, que eles vão descobrindo, e aí cabe também ao professor ter essas ferramentas para passar. O professor que tem uma formação de artes cênicas vai ter mais vocabulário, vai saber como induzir também, ou introduzir, essas outras ferramentas que auxiliam em uma criação artística da cena, e que vêm de você poder usar o entendimento, o seu corpo, a sua voz, para ter outras experiências artísticas cênicas, e que aí vão gerando um legado para você. Então, eu acho que é bem relativo para cada um. Tenho alunos que

facilmente conquistam esse lugar da composição. Têm outros que vão aos poucos. Mas vão com verdade.

Eu acho que a diferença que tem, como a gente estava falando na outra entrevista, da improvisação meia-boca, é você não acreditar, você escapar desse lugar de profissional para fazer uma coisa “mais ou menos”. Porque aí você também não assume responsabilidades. Então, eu acho que tem essa conquista não só de compreensão, de entendimento, mas de estado de improvisador, que vai dando confiança pra você assumir responsabilidades dentro da cena, assumindo responsabilidades com propostas de personagens, assumindo responsabilidades do que você está fazendo. E, ao mesmo tempo, como você está reagindo junto com o que você está fazendo, entende? Talvez aí já seja um trabalho mais profundo, porque é difícil, muitas vezes, a gente acreditar que é possível fazer um trabalho profundo dentro de um ambiente tão espontâneo, que você não tem muito tempo para elaborar. Mas é possível. Eu acho que essa profundidade vai sendo conquistada com essa confiança que você vai tendo em cena.

E aí, eu acho que é muita responsabilidade do professor. Eu fico muito preocupada com a forma de passar as coisas que eu tenho. Eu me preocupo sobre como eu vou passar aquilo para um público, às vezes, muito plural. Principalmente nos cursos livres acho que você pega pessoas mais plurais. Não tem um objetivo único, diferente do profissionalizante, que tem um objetivo de ser ator, e, talvez, o aluno do profissionalizante vai estar sempre com perguntas e indagações, e tentando fazer *links*, enquanto o do livre nem sempre tem aquele objetivo primeiro. Depois, ele pode até dizer: “‘putz’, isso é incrível, quero saber mais sobre isso!”. Quantas pessoas viraram estudiosos da improvisação, buscando mais conhecimento sobre improvisação, mas que vieram do curso livre? É um lugar de muita descoberta da “coisa”.

Então, eu tenho muito cuidado com essa pedagogia, sabe? Com esse método de passar aula. Não é sobre o que você sabe, mas sobre como transmite. E essa criação desse espaço primeiramente seguro, e depois, de um espaço de conquistas, de realização, é um espaço de transformação: você começa em um curso livre, e vira uma potência e referência da área. Então, isso é muito importante. Essa é a responsabilidade. Não que o professor tenha que promover a criação de gênios, de outros grandes mestres. Não acho que é essa a responsabilidade, mas, ele deve proporcionar esse espaço forte de criação, sabe? É preciso que o aluno se sinta confiante e seguro para poder criar coisas incríveis.

Só fazendo um *link*, acho que em algum momento do processo individual de cada um, esse vocabulário aparece, ou essa necessidade de vocabulário aparece. Então, a atuação vai

passar por ferramentas que indicam como você pode acessar dentro de você caminhos de construção. E isso tem a ver com o conhecimento de estruturas de criação, e também de linguagens de narrativas. Em algum momento isso se faz presente, como uma necessidade de saber mais sobre um assunto, de estudar para ajudar em um tipo de trabalho de improvisação em cena.

Por exemplo, o pessoal da Cia. Baby Pedra & o Alicate, que começou também em um curso livre, teve a identificação por um tipo de cena que fez eles buscarem uma vivência, um aperfeiçoamento em mímica, e, depois, em máscara. Acho que uma coisa foi levando à outra. Acabou virando uma identidade do grupo. Aquele grupo de pessoas quis aprender sobre mímica. Eu lembro de várias oficinas que eles fizeram e os tocaram. Lembro que em algumas oficinas de máscaras, principalmente o Bernardo tinha um interesse, mas tinham outras pessoas que queriam mergulhar nesse trabalho.

Então, acho que em algum momento a improvisação pode levar essa pesquisa. Tipo assim: “quero fazer mais disso”. Ou: “para fazer uma cena desse jeito, eu preciso ter mais ferramentas em mim”. E aí, o contrário gera uma outra possibilidade. Aquele que já está em contato com outras coisas nas artes cênicas, que já está em contato com outras vivências, outras práticas, e começa a fazer uso dessa conquista, dessa expertise na improvisação. Eu acho muito bom quando a pessoa faz essa junção, quando consegue [fazer] uma proposta física, e, às vezes, de composição de personagem, interferindo totalmente na dramaturgia da cena. Assim como propostas físicas e espaciais, às vezes, e de narrativas também, são bastante teatrais, e também interferem bastante na cena improvisada.

Isso tudo a gente está falando de teatro. Acho engraçada essa sua pergunta, porque é teatro. Isso é um gênero de improvisação. Eu acho que a improvisação é tão acessível e tão prazerosa, e acaba virando um ativo em outras áreas, que propicia fundamentos de práticas para resolver outras questões. A improvisação é tão possível que, às vezes, a pessoa quer fazer, gosta, e se defende: “mas eu não quero ser ator.” Meio que segrega, mas é teatro, que te ajuda em algumas coisas. Eu acho que, por exemplo, festivais de teatro poderiam selecionar espetáculos de improvisação. Sem ser voltados apenas para improvisação. Ela é mais um gênero. Então, é um movimento que, às vezes, eu acho que é “de gueto”, mas, às vezes, eu acho que há uma “forçação” para ser “de gueto”. Eu acho que para os alunos que não estão em um profissionalizante, em algum momento, eu acho bonito eles se darem conta de que estão fazendo teatro, que eles achem que talvez fosse bom conquistar mais vocabulário. Para os do profissionalizante, acho que é um exercício de como eu posso aproveitar a improvisação. Mas as cenas [improvisadas] também podem usar o corpo, a voz, a linguagem

espacial. Isso engrandece.

Tomaz Barroso - Você identifica algum obstáculo referente ao trabalho desse aspecto [de atuação] do improvisador nos estudantes?

Aline Bourseau - Eu não identifico obstáculos. Eu acho que em um primeiro momento, óbvio, a gente precisa entender os tempos, né? É preciso entender de qual aluno eu estou falando. Se é um aluno que entrou para escola e está sendo bombardeado com muita informação, esse tipo de início, de tempo, às vezes, demora para o aluno perceber. Ele não sabe muito bem como a coisa acontece. Porque a improvisação por si só já é uma coisa muito sofisticada. Primeiro, não tem nada que você já saiba, você vai descobrindo a cena no meio da cena. Você está o tempo inteiro pensando em como vai se relacionar com aquilo, mas também está construindo a história naquele momento. Então, tem uma outra dinâmica que chega para você, meio de dramaturgo, de diretor, de encenador, tudo ali. Então, administrar isso já é desafiador. Às vezes, a gente demora para ter consciência de que a gente está atuando nessas camadas todas. É preciso falar assim: “olha o tanto de coisa incrível que você está fazendo.” O seu cérebro, inclusive, não está habituado a trabalhar dessa forma. Então, é muito sofisticado em termos de criação. Logo, é difícil colocar mais obstáculos, eles já existem.

Se eu “pego” um ator que já está nas últimas experiências como aluno, talvez ele já tenha sido desafiado nesse sentido: “ó, pensa nisso, pensa naquilo, tenta isso, experimenta aquilo”. Talvez ele já tenha sido tocado ou acionado para fazer mais. E aí, de repente, podem surgir outras questões, como poder fazer coisas mais subjetivas, ou mais abstratas; de se desafiar mais nessa comunicação, criar mais questões estéticas, e aí ele já está procurando maneiras de contar alguma coisa.

Você usou a palavra “obstáculo”. Pode ser uma coisa que te impeça de prosseguir, mas eu acho que nunca tive uma situação de ser um obstáculo impeditivo. Então, não sei o que seria isso. Mas as questões, os questionamentos, ou, digamos assim, dificuldades, eu acho que são sempre muito bem-vindas. É o momento em que a gente passa um pouquinho, alarga essa fronteira, sabe? De repente, uma dificuldade faz a gente repensar uma coisa, ou então faz a gente ver como lidaremos com isso, sabe? Nunca presenciei como uma coisa impeditiva. Para mim, o grande fator impeditivo, como diz o Keith Johnstone, é o medo. Esse medo, às vezes, é produzido pelo autojulgamento que nós temos. Esse autojulgamento pode vir tanto pelo sucesso, quanto pelo fracasso. Então, é um medo de não ser tão bom, ou de não conseguir fazer o que imagina que consegue fazer, ou de ter que dar certo sempre. De repente, você conquistou um determinado saber com conhecimento, ou um lugar de referência, por exemplo, e aí você tem medo de errar, fica com essa sensação de não poder errar mais. E aí

você acha que tem que ficar sustentando isso. Isso sim é um paralisador. Isso sim te afunda, seja lá o que for. Até eu tenho isso, um medo de parar de investigar, de chegar em um lugar de conquista. Acho que isso é um obstáculo.

Tomaz Barroso - Existe algum estilo de atuação que você privilegie?

Aline Bourseau - Não que eu privilegie. Tem aquela que eu abomino. Não aquela que eu privilegio. Mas eu tenho preferências. Têm coisas que têm a ver até com a minha subjetividade de artista, de sujeito. Então, têm coisas com as quais eu me identifico, e particularmente gosto, mas acho que você acreditar que você está fazendo, e ter uma verdade, que é o que a gente busca, e não tem a ver com linguagem naturalista, ou realista, pode ser surrealista, fantástica, pode ser totalmente abstrata, enfim, mas você tá confiando, e essa confiança também é estabelecida na cena com quem está com você, isso é melhor atuação, interpretação. Eu não gosto, abomino, quando eu vejo que a pessoa não está conectada com quem está com ela em cena. E está querendo aparecer, ou fazer uma piada para ganhar a plateia. Essa pessoa, eu tenho até um pouco de pena. Ela está muito insegura e querendo te conquistar de qualquer jeito. Me dá um horror de ver, junto com pena. Então, esse tipo de coisa, eu não gosto. Eu também não sou muito fã, mas sei que tem muita gente que gosta, inclusive o meu marido gosta de trocadilhos, dos “bons”. Eu não gosto nunca. Eu não acho isso engraçado. Mas eu sei que tem gente que gosta.

Tomaz Barroso - Desculpe eu interromper o seu raciocínio, mas como você procede em situações que você não gosta, você conversa com a pessoa? O que você faz?

Aline Bourseau - Quando eu estou em alguma direção, é difícil de acontecer. Pode acontecer, mas aí a gente conversa. Uma conversa muito positiva, de você compreender por que foi pra esse lugar, como você estava, emocionalmente falando. Em algum momento, você pode ter se desconectado por medo, por insegurança. Então, se é um grupo com o qual eu estou trabalhando, sim, a gente conversa. É muito raro isso acontecer, mas é possível.

Sobre questões de gostos pessoais, eu não interfiro, sabe? Eu tenho consciência que a coisa do trocadilho é minha, por exemplo. Podem ter pessoas dentro de algum trabalho que eu esteja envolvida que façam isso. Então, não é uma coisa grave, dentro de uma cena. Grave é você não se preocupar, não assumir responsabilidades. Não se preocupar com o seu parceiro em cena. Inclusive para ver como ele está. Como ele está? Como ele está reagindo às suas propostas? E como você recebe, ou reage às propostas dele? Isso, de não estar conectado com a pessoa, ter esse olhar, essa atenção, eu acho abominável. Quando isso acontece a gente vai falar sobre. A gente não vai “jogar para debaixo do tapete”, mas vai falar com cuidado. Porque como eu falei, muitas vezes, isso acontece por desespero, por medo da pessoa. A

pessoa, às vezes, não te escuta, não te vê, não te percebe, não te ouve, por desespero. Então, vamos conversar sobre isso. O que aconteceu? Quando foi que eu te deixei inseguro comigo, pra você não estar junto de mim? A responsabilidade é de quem está lá, de todo mundo. Não é porque eu não te ouvi, não te percebi, “caguei” para você, que a responsabilidade não seja minha. Em que momento você me deixou insegura pra eu fazer isso acontecer? Então, acho que sim, a gente precisa conversar.

Agora, quando estou em um trabalho, acho que cabe ao grupo falar. O papel do diretor está aí também, de falar, a não ser que seja um amigo que venha falar comigo, e aí, eu não vou deixar de comentar sobre isso com um amigo. Mas eu acho que é um lugar muito íntimo de trabalho, sabe? Cabe ao grupo também. E é um lugar a ser conquistado, ter essa autocrítica, e poder falar sem ser uma coisa punitiva, ou expositiva, ou que você vai cobrar. Acho que é importante a gente se cuidar de maneira aberta. Mas é íntimo.

Agora, por exemplo, eu gosto muito, até por eu ter vindo da dança, eu gosto muito do abstrato também, sabe? Eu gosto muito de humor *nonsense*. Eu sei que não é com todo mundo que eu posso fazer, principalmente em cenas improvisadas. Então, eu acho que é uma coisa da narrativa subjetiva que eu gosto, sabe? Que eu gosto de construir, de camadas que também passam por uma linguagem simbólica, que possa ter signos, ou metáforas. Eu gosto disso. Mas acho que é uma bagagem que vem comigo também por eu ter feito uma trajetória de dança. É um olhar que já é meu. Gosto muito também quando a coisa fica muito realista, naturalista, principalmente, na manipulação de objetos imaginários. Eu acho isso muito bonito. Quanto mais o realismo e o naturalismo aparecem no imaginário invisível, mais eu fico encantada com a cena com um todo: você abrir um armário de cozinha, catar coisas dentro de uma bolsa, sabe? Que ela não existe materialmente. Isso é um trabalho muito bonito, plástico, bem teatral.

Eu estou dirigindo agora um outro formato, que é de um aluno meu, de autoria dele, Lucas Rocha, muito legal. Ele me chamou para dirigir, e eu estou meio que dirigindo. Estou encantada, porque descobrimos coisas ao longo do processo.

Começa com uma galera entrando em um avião, e cada um levando a sua mala, colocando no bagageiro. E é tão bonito de ver, porque não existem as malas. Então, parece uma coreografia. A gente vê a mala, vê o tamanho da mala, se é leve, pesada, e nada disso existe. Então, parece uma coisa desenhada no espaço. É muito bonito. Eu até falei que jamais vamos usar malas. Está muito bom esse desenho abstrato. Esse movimento tão cotidiano. Abstrato dentro do cotidiano. Essas coisas me fascinam em termos de direção.

E eu acho que, voltando para o *link* da outra pergunta, com esse conhecimento teatral,

também dá para você fazer propostas de interpretação. Então, se eu vou fazer um espetáculo, tem uma proposta mais naturalista, ou uma proposta brechtiana, sabe? Vou trabalhar com coros? Soundpainting? Então, isso tudo vai agregando, vai te dando um arsenal para saber como você vai trabalhar naquele espetáculo. E isso é importante. Principalmente na improvisação que é tão ampla, que não se limita a truques. E ela não é só jogos. Até cabem comparações de tipos de interpretações. No Mínimas, é uma interpretação bem naturalista com propostas de personagens que se aproximam da gente. Não temos personagens muito distantes de nós, então é quase como o Sergio Paris sempre falava: como se a gente estivesse vendo pela fechadura de uma relação de duas pessoas. Então, têm momentos de grandes pausas, silêncios.

No Improvisações Selvagens, já é um outro tipo de interpretação e de tipo de improvisação. A gente “aprendeu”, aprendeu entre aspas, como modo de falar, porque em cada ensaio a gente está exercitando a mesma coisa: como você ultrapassa? Transborda? Então, em algum momento você transborda, e tem um momento que você suspende. O transbordamento, quando vem, é grande. É grande para qualquer lado. Às vezes, é grande na tristeza, mas é grande. O Sergio, quando começou a ver as coisas do Improvisações Selvagens, falou que é o oposto de Mínimas. Então, pode ser uma linguagem estética que vai levar a uma demanda de atuação “x”, ou “y”. Isso pode provocar uma exigência de um tipo de atuação. E aí, se temos atores versáteis, ótimo. Se não, talvez eu tenha que buscar um ator possível, que tenha esse tipo de disponibilidade. Talvez não seja pra todo mundo, sabe? Quem teria essa disponibilidade física e emocional para esse “grandão”? Aí, a bagagem talvez facilite. Se você já tem essa experiência.

Tomaz Barroso - No seu entendimento, um trabalho especificamente dirigido à atuação pode trazer contribuições aos improvisadores? Se sim, quais são?

Aline Bourseau - Eu acho que traz, porque cada vez mais eles não precisam se proteger tanto, com medo do teatro. Têm alguns improvisadores que negam serem atores, se defendendo da função, mas se você está na cena, você está atuando. Então, acho que dá um benefício gigante. Eles vão se sentindo mais confortáveis, responsáveis e seguros para dizer que fizeram um trabalho de atuação. Acho que nesse ponto só ajuda. E também eu acho muito legal essa especialização de improvisação, mas eu não acho tão legal esse “aparte” do mundo das artes. Eu acho que tem características próprias, assim como a *Commedia Dell’Arte* tem, o *Vaudeville* tem. Existem outros gêneros, então acho que a improvisação é um “aparte” disso, tem suas características, ou necessidades, próprias, mas é uma linguagem também artística do teatro. Então, eu acho que traz benefícios, sim. Compreendo que, às vezes, a pessoa não se

sinta confortável em fazer uma peça, ou uma composição de personagem, com texto; talvez ela não queira isso, e se sinta mais potente, forte, realizadora, criadora, na improvisação. Talvez ela não queira dizer que é ator. Tudo bem, mas traz muitos benefícios para o improvisador. Ele vai ficando mais confiante, e assumindo responsabilidades em cena, sabe? Enquanto você está na cena, você está atuando. Na improvisação, mas está atuando. Você tem que ser responsável por aquilo. É isso que eu falo para o meu filho, que ele tem que ser responsável pelas coisas que faz. Isso é uma maturidade, você vai ganhando uma maturidade.

Tomaz Barroso - A atuação é um tema que você considera receber a devida atenção por parte dos docentes de teatro de improvisação, como em oficinas que você já fez com outras pessoas?

Aline Bourseau - Não, por acaso, eu acho o contrário. Inclusive eu dei uma oficina para a UNIRIO, para alunos de teatro. E foi incrível. Era uma turma enorme, muita gente. Foi muito bom, mas eu acho que é ao contrário. Muitas coisas, inclusive, são desconstruídas. Por exemplo, fui fazer um exercício com duas pessoas. E um deles era um exercício muito de prestar a atenção no outro, que buscava essa conexão, esse “olho no olho”, e um deles foi até bem interessante de ver: um estudante veio com uma composição física super elaborada e o outro foi recebendo aquela construção física, de teatro físico, que foi se dissolvendo, porque o mais importante era eles estarem se vendo e prestando atenção, e se impactando. Então, por um momento, aquele que veio muito elaborado, estava muito preocupado com a sua performance, e foi bonito ver como aquilo foi diminuindo, e o encontro foi ficando mais forte. E aí, foi incrível, porque virou uma camada, uma leitura que a gente teve de que aquela performance toda era supérflua, então era uma camada de proteção que depois virou o encontro dos dois. Foi super bonito.

Mas então, às vezes, essa necessidade de vir com uma proposta, sua proposta ser algo cheio de coisas, isso, por exemplo, a improvisação desconstrói um pouco. Então ajuda a talvez reavaliar a sua importância dentro da cena. Então, acho que a improvisação não é tanto sobre a atuação, isso não é tão valorizado em uma oficina de improvisação. O que acontece na improvisação é mais grandioso do que o que você vai trazer como proposta, que vem com a sua bagagem. É mais grandioso o que acontece entre. Agora eu fiquei confusa. Nesse ponto, não favorece muito, né? A gente quer ver, em cenas, o que está além do que é dito, a gente quer ver esse espaço, o que acontece entre as personagens. A gente quer ver isso. A gente quer ter essa leitura de que algo está acontecendo. O ator tem que fazer essa comunicação de que forma a gente vira um, esse personagem e eu. Tem que estar a serviço disso. Não pode ser maior, entendeu? Aliás, a personagem é um conjunto de interações. Ela só aparece porque ela

interage, entende? Não tem como construir uma personagem sem interação. Ela precisa da experiência, da vida. Ela precisa interagir. Aí, você vai vendo como ela vai interagindo.

Eu acho que a improvisação desconstrói esse poder da atuação. E aí, bagunça um pouco o coreto. Coloca você num lugar diferente. De que atuação a gente está falando? O que está de fato aparecendo? Qual é a história que a gente tem? Que história a gente tem? Que contextos a gente tem? Como as pessoas dentro deste contexto, estão? Então, acho que essa atuação é uma atuação da improvisação. A gente está se afetando e interagindo. Agora, aquela de: “eu vou fazer um personagem super arrogante”, e coloco isso como a minha proposta, ou “vou fazer um personagem mais sinuoso e físico, e vilão, e essa ser minha proposta”, se ela não conseguir se impactar com o que está acontecendo, não é importante, ela se dissolve, como no caso do menino da UNIRIO. Ele veio com uma proposta super circense, plástica, física, e foi bonito. Mas foi bom ele ter se fragilizado, porque no final apareceu um homem, onde havia um “ser réptil”. No final, ele foi um homem se conectando com outro. Foi muito emocionante. O que chama mais é a improvisação para a atuação, e acho que, pelo menos na minha experiência, não sei se foi isso que você perguntou, mas o que pesa mais em um *workshop* que eu dou, pesa mais o que acontece na improvisação, do que a atuação. Isso vale mais para oficinas que eu participei também. Depois, com o tempo, a gente vai dosando isso, vai fazendo um trabalho artístico que a gente casa essas coisas. Eu participei de oficinas com outros improvisadores, de outros lugares e países, e a improvisação sempre foi mais exigida do que a atuação nesse sentido.

Eu estou pensando na composição de personagem, mas na construção da cena eu acho que é difícil separar. Como aquilo que eu falei, a gente trabalha com esse abstrato-concreto, com o ambiente que você cria, e, mesmo um banco, ele pode se transformar em um carro na beira da estrada, ou em uma cadeira de rodas, então, assim, nessa construção da cena, a atuação está ali, não tem como separar. Eu estou pensando mais no sentido de composição de personagem. Mas, por exemplo, espacialmente também, se você está ali, na praia, ela está ali “acontecendo”, precisa estar “acontecendo”, precisa entender quem está em cena que é esse espaço cênico que estamos construindo. Então, nesse ponto a atuação está ali, em como eu bebo whisky, está ali. E a coisa meio que se funde. Porque nesse momento que eu estou bebendo whisky, eu também estou pensando, observando você, também estou te vendo, como você está, se está de costas, o que isso quer dizer, se você pausa, se não. Em todas essas situações eu estou atuando. Essas escolhas de como eu vou também construindo a cena, me afetando, e observando o que te afeta, isso está ali junto, meio que se funde. Não tem uma linha que divide. Mas eu acho que a interação entre os atores, suas propostas, a interação, são

sempre mais grandiosas do que o que você está fazendo. Se não fizer nada entre beber um whisky, fazer um ovo mexido, e te observar, te observar é mais importante. Ali tem alguma coisa.

Acho que passa por essa prática que a improvisação traz para a gente de se “auto inspirar” a partir do outro, que é um treinamento. A inspiração não é uma entidade que baixa, é uma prática, exercício, como eu pratico isso, como eu me provoco, me “autoinspiro”, como isso acontece? Então, tem essa chance com o outro. O outro é a fonte, é onde eu posso trabalhar a minha percepção, meu olhar, ver como eu leio, o que eu encontro, como eu me sinto a partir do que o outro está me dando.

Então, esse é um exercício muito bom que a improvisação proporciona, diferente de um trabalho todo marcado, que aí você tem que fazer uma desconstrução e construção. Em um trabalho cheio de marcas, você tem que buscar esse: “estou te vendo o tempo todo, e como isto me afeta”. Então, ainda em um trabalho todo elaborado, com repetição, ainda assim, é sobre buscar esse estado do improvisador. Se cada um se concentra no seu, não acontece. Não tem esse “entre”, essa coisa, essa energia que acontece de atenção. Por isso a improvisação é linda. Tem coisa melhor do que receber atenção do outro? Não tem coisa melhor. A improvisação acontece assim, a gente acaba sabendo fazer isso, tipo, olhar no olho, conseguir ler o outro, poder olhar o outro, coisa que já é, às vezes, muito difícil. A gente se protege com celular. Então, poder fazer isso já vai colocando a gente com essa habilidade. Então, fica mais fácil, num trabalho de marcas, que você tem um espetáculo todo marcado, adequado, adequado com a luz, com o cenário, você, que é um improvisador, ter mais facilidade nesse caminho de buscar o instante, mesmo cheio dessas linhas que limitam: “sempre respirei nessa fala desse jeito”, “nessa hora cai aqui”, entende? É mais fácil para um improvisador buscar isso.

Tomaz Barroso - Você considera que os jogos e exercícios que costumam a ser identificados como pertencentes à esfera do teatro de improvisação são suficientes para o desenvolvimento de competências na área da atuação? Por exemplo, o jogo da fusão de ideias costuma a ser tido como um jogo de improvisação.

Aline Bourseau - Duas coisas. Eles são importantes, mas não sei se são suficientes. Mas eles desenvolvem várias competências, mesmo. Até na plasticidade cerebral. O cérebro começa a fazer outros caminhos para fazer outras sinapses, outros caminhos de construção. Então, acho que sim, a gente coloca a maneira de vivenciar uma ideia de outras maneiras. Então, não sei se eles são suficientes, mas eles são muito bons para isso. Até na pedagogia se fala muito disso, de introduzir as hipóteses e os erros como uma metodologia de

desenvolvimento da aprendizagem, então, assim, a gente percebe que a gente começa a pensar em desconstruir, às vezes, num sistema aprendido, e passa a ver outra coisa. Isso, para qualquer trabalho de criação, vai ser bom. Inclusive, a improvisação tem isso, né? Você não precisa fazer algo que já conhece. Isso já te coloca de uma maneira diferente. Será que eu sei fazer algo que eu não sei? O que é fazer algo que você não sabe? Então, acho que o seu cérebro começa a funcionar de outra maneira. Aqui, às vezes, acontece uma ruptura, e é uma ruptura justamente na qual a improvisação entra, que é a possibilidade do desconhecido aparecer de uma forma prazerosa. Que aí muda então. Aí que a gente começa a ver todos os nossos bloqueios pessoais, de arriscar, de só fazer aquilo que tenho certeza, de ir na dúvida, de precisar. Isso é muito pessoal, porque depende de cada pessoa, porque para entrar em uma cena é preciso entender tudo, e aí com o tempo você começa a se colocar diferente também, porque, às vezes, você precisa entender, você coloca a roda pra funcionar dentro da cena, enquanto faz a cena, e isso é uma ruptura no modo, para quem tem, para quem é diferente.

Às vezes, a gente encontra pessoas nesse sentido, que precisam se sentir seguras, fazer essa compreensão do que estão vendo, do que estão entendendo, decupar todas essas informações, para: “ah, entendi, vou”. E para essas pessoas é uma transformação gigantesca nesse sentido, por exemplo, quando começam a perceber que podem ir na dúvida. Poder trabalhar com a dúvida. Mas o desconhecido sempre é um lugar difícil de entrar em um primeiro momento. Sempre é um lugar difícil. Começar a sentir a conquista, o sucesso, é você sentir prazer nisso. Aí, eu acho que você chegou em um alicerce. Porque sempre é um lugar desse não saber ao certo o que fazer e como o outro vai reagir a isso. O ridículo já é abordado pelo *clown*, isso não é uma inovação da improvisação.

Mas acho que algumas dinâmicas proporcionam essa experiência de pensar diferente, de viver uma coisa que vai te obrigar a fazer um outro caminho, diferente do que você já conheceu, viveu, diferente do que você acredita. Isso é tão maravilhoso porque eu acho que vai desconstruir algumas crenças, mas a improvisação acaba fazendo isso. É muito bom quando acontece aquela coisa meio socrática, “só sei que nada sei”. Então, de repente, é outra coisa em comparação com o que você aprendeu desde a sua formação de sujeito. Por exemplo: “só fale sobre o que você conhece, só fale o que você tem certeza”, pronto, isso constitui um sujeito, uma identidade: “você tem que estar super arrumado, você não pode sair assim”. Aí, você entende que a cena tem que estar também, por exemplo, toda organizada, toda claramente organizada. E aí, também isso é uma desconstrução, quando você começa a ver que as coisas vão se organizando entre as pessoas que estão fazendo a cena naquele momento. Às vezes, eu não consigo ler a sua organização, e aí teremos que encontrar outra

coisa, abrir mão das ideias, isso é uma conquista. Por isso que o mundo corporativo procura a improvisação, para abrir mão das ideias. Ou, ainda mais sofisticado: abrir mão de suas ideias que são boas, de suas boas ideias, olha isso. Então, você não vai dar a sua melhor ideia.

Realmente, são muitas transformações que acontecem no nosso cérebro, principalmente. A gente está sempre desenvolvendo o nosso cérebro na improvisação para a criação, que é o assunto que nos interessa. Então, acho que alguns exercícios fazem muito isso. Às vezes, eles cortam uma lógica de narrativa, e aí você vai ter que dar uma “bugada”, e entender como que pode ser diferente. A gente costuma até brincar que esse tipo de exercício, como o “1,2,3” (fusão de mentes), dá para fazer em qualquer lugar. Tem uma amiga minha, atriz, a Tamara, que falou que isso foi um divisor de águas pra ela, que faz o exercício em reuniões de família, que é uma maneira de agregar, de conectar a família. É uma coisa simples, que super funciona, que as pessoas se divertem, vão produzindo coisas, e as une. Tipo assim, a família briga? Vamos fazer “1,2,3”. E, por exemplo, às vezes, vem um *link* que você não entende como ele aconteceu. Então, é interessante observar isso. De onde veio? Como esse *link* foi feito?

Mas eu acho engraçado: a gente se fortalece enquanto indivíduo dentro da improvisação, mas a partir do pensamento coletivo. A gente, por exemplo, tem essa ideia de abrir mão de suas próprias ideias, e tem um exercício muito bom, que quando eu aprendi, aprendi como se fosse um exercício de aceitação de propostas, e que eu achava muito chato. E aí, quando eu estava no Canadá, com o Keith, a abordagem foi outra, e aí caiu a ficha. Aquele do “sim, vamos”. Isso é você pensar em prol de um grupo, sabe? Você não está pensando em você. Você pensa em prol de um grupo. E aí, quando eu falo que a gente se fortalece enquanto indivíduo, isso acontece quando a gente tira esse protagonismo do indivíduo, sabe? E a gente fica muito mais livre disso. A gente não precisa protagonizar. Não precisa ganhar “estrelinha”. Não precisa tirar um “excelente”. Não precisa ser o melhor para a mamãe, ou o papai. E aí, a gente se liberta disso, a gente fica realmente mais forte enquanto pessoa. E as suas convicções próprias aparecem mais, você tem mais segurança. Enquanto a gente corre atrás desse protagonismo a gente está mais vulnerável, mais frágil, entende? Você abre mão disso e pensa no grupo e no coletivo, parece que você fica mais bem na vida. Isso é interessante do ponto de vista da psicanálise. Eu acho que é uma coisa interessante. Novamente, a gente fica diferente.

Então eu acho que algumas dinâmicas ajudam muito a desenvolver a liberdade, sim, na atuação, pensando sempre nisso como processos criativos, processos de criação. Que é isso que nos interessa. Mas como desenvolvimento humano também. Não sei se são suficientes. Engraçado que o Keith tinha essa crença dos exercícios e jogos serem para resolver

problemas. Então é um pouco isso, para você se desenvolver, né? Acho que quanto mais, melhor.

Tem uma série de jogos que eu nunca apliquei. E que eu acho que não estou preparada para aplicar. Já fiz uma etapa. O Keith chama de jogo da vida, e ele é feito de várias etapas. Eu fiz uma etapa com ele. O Keith não deu as demais. Eu acho que eu não consigo ainda aplicar, porque tem a ver com essa técnica. Ele fala que o jogo é sobre você se conectar, você conseguir um vínculo, conseguir atenção, e aí a brincadeira é o que você faz, e qual é a sua estratégia para conseguir atenção. Como é um grupo, todo mundo está no mesmo jogo, todo mundo está buscando atenção. E a gente tem que lidar com o possível desinteresse dos outros. Aí, a gente não dá atenção só porque alguém é amigo. Mas, por outro lado, você fica nessa busca por essa conexão, do vínculo, mas aparece um protagonismo também. O que você faz. É divertido porque às vezes a coisa mais grande que uma pessoa pode fazer, achando que vai chamar a atenção, chamou a atenção de uma maneira que não funciona. E a pessoa experimenta a sensação de estar “vendido”, por exemplo, sabe? É muito difícil, porque é muito verdadeiro e direto também. Eu nunca consegui, acho que não tenho essa didática para esse exercício. Eu já falei com o Frank Totino que eu queria aprender. Ele se dispôs a ensinar, mas ainda não aconteceu. Eu não me sinto segura para passar essa didática. Eu passaria a partir do que eu vivi, e talvez não funcione. Mas é isso. Acho que eu respondi.

Tomaz Barroso - Os princípios e conceitos próprios do teatro de improvisação (aceitação de ideias, status, bloqueio e quebra de rotina, etc.) são suficientes para o desenvolvimento de competências na área de atuação?

Aline Bourseau - Eu acho que esses conceitos, quando a gente compreende, tirando o bloqueio, que eu acho que é um conceito que vai “linkar” com essa coisa do fundamento, da aceitação, e que é uma coisa muito estrutural, que tem muito a ver com o estado do improvisador, com o improvisado, que eu acho que viver é muito importante, são conceitos muito teóricos, e têm muito a ver com esse entendimento dramatúrgico da cena. A plataforma, a quebra da rotina, o desfecho, o clímax, isso tem muito a ver com esse entendimento da dramaturgia da cena. Então, acho que acaba virando, assim como, por exemplo, o status, quando as pessoas conhecem esse conceito, é muito legal de ver porque você começa a ver isso em todo o lado, você vê filmes. Também dá pra perceber a quebra de rotina, aqui está muito claro que é plataforma. Então você acaba meio que virando um técnico. Mas é um vocabulário que a gente consegue vendo a construção, a arquitetura, a estrutura que está sendo construída. A gente ganha esse conhecimento, um legado, e a gente começa a ver isso nas coisas, a entender como as coisas são construídas e como é feita essa maquinaria, a

cortina por trás da cena. A gente vê isso. E eu acho que isso vai dando, às vezes, um entendimento, uma segurança pra gente. Vira também um jogo quando você fala assim: vamos brincar aqui de construir a nossa plataforma e a nossa quebra da rotina. Vamos ver onde ela pode acontecer. Esse jogo também vai dar uma segurança para a gente. Para as pessoas que estão improvisando, acho que em um primeiro momento isso pode ser um lugar de apoio. É um lugar de apoio para, com o tempo necessário, você não precisar mais desse apoio. Então, se você ainda precisa disso, ok, mas é porque você não se sente seguro, entende?

Então, eu acho que não sei, depende de cada um, porque essas competências não são necessárias para a atuação. Mas vão trazer para você uma certa habilidade para determinadas coisas. Me lembro muito do Rodrigo “Amém”, porque ele veio do contrário: da escrita para a improvisação. Então, a cabeça dele já pensava de uma maneira muito dramatúrgica, ele já fecha bem a cena porque ele já tem um entendimento prévio dessa estrutura. Acho que ele é incrível porque, inclusive, se tratando dele, consegue ter uma tranquilidade. Ele desenvolveu essa tranquilidade, e eu acho que para a improvisação isso é muito bom. No entanto, ele também é um improvisador muito “cerebral”, muito racional.

Então, acho que vai, talvez, desenvolver um tipo de cérebro, entendeu? Que vai te dar algumas características. E isso se você tiver também essa disponibilidade para ser esse tipo de ator. Não é uma coisa que eu considere fundamental. Eu acho que é uma coisa que você vai fazendo na improvisação, e esses conceitos aparecem, e eu acho que ajuda uma compreensão, e talvez isso que eu falei seja uma bengala, um apoio, mas a gente não vai ficar nisso. Então, desenvolve habilidades? Desenvolve, talvez essa tranquilidade de entender a cena com essa estrutura pode te dar uma certa paz, e compreensão, talvez, do que você precisa para aquela cena se concluir ou não. Esse entendimento e tranquilidade vão te ajudar a escolher caminhos. Mas vai desenvolver habilidades? Vai. São essenciais ou fundamentais? Não.

No caso do “Amém”, elas formaram um tipo de improvisador, mas, talvez, porque ele tenha essa facilidade. Ele tem essa facilidade de compreensão dramatúrgica da cena. Se você passar pelo mesmo processo que o “Amém” e não tiver essa facilidade, talvez o seu cérebro não funcione assim, mas de outro jeito. Você tem esse conhecimento, mas não vai ser isso. Então, é uma coisa que você vai ter conhecimento. Mas só se você tiver um treinamento pesado, de só pensar a cena desse jeito. Se você desenvolver essa habilidade, você vai perder outras. Tem muitas pessoas que ficam retidas nas regras e tal, entende? Fica aqui, e já perdeu o outro lado. Então, eu acho que sempre é bom. É um vocabulário, você entende o que está acontecendo, e se você precisa desse nível de segurança, vai ser bom para você, mas se é uma

pessoa “aérea”, dispersa, que não precisa de tanta segurança, não faz muito sentido.

Eu, por exemplo, nas minhas aulas, tirando aulas que são para o profissionalizante, uso pouquíssimos termos técnicos. Quebra da rotina então, eu raramente uso. Eu prefiro usar transformação, uso outras palavras que são menos “livro acadêmico”. Mas “plataforma” eu acho uma imagem muito bonita. Têm alguns países que usam “fundação”. Mas “plataforma” eu também acho muito bom. Mas enfim, eu acho que é um conhecimento, um vocabulário que faz você compreender melhor o que está acontecendo, dá uma certa calma, segurança, e que para algumas pessoas vai ser ótimo. Para outras, não, vai passar despercebido. Não que seja ruim.

Tomaz Barroso - Existem outras influências teatrais, ou fora do âmbito teatral, que você reconhece como contribuidoras à pedagogia de atuação na improvisação? Se sim, quais são e como contribuem?

Aline Bourseau - Eu acho que algumas são coisas que eu gosto, que são minhas referências, minha construção de identidade artística. Eu sou bastante influenciada pela dança, então algumas referências eu utilizo não só em termos de construção de linguagem estética, mas de pensamento também. Acho que a filosofia é uma área que eu sou muito ligada, gosto, e gosto de pensar filosoficamente as coisas, então é um exercício que eu faço sempre, diariamente. Diariamente, não, mas eu penso a vida assim. Então acabo fazendo relações com a filosofia. Vire e mexe eu lembro de uma coisa, trago para as aulas também algumas teorias, como as de Kant e Schopenhauer (é muito deprimido), mas eu gosto de fazer esses *links*. E eu acho que a neurociência e a psicanálise, por essa coisa de processos cognitivos me atraem muito, assim, sobre como você compreende uma ideia. Eu tenho uma preocupação em como passar “aquilo” para as pessoas, então eu fico muito preocupada com como eu vou passar aquele exercício, aquela informação, então, assim, a escolha do vocabulário, e de como eu vou fazer aquela experiência acontecer, cognitivamente, sabe? Eu lembro que antigamente eu explicava muito sobre o exercício antes. Depois, eu mudei, depois eu passei a explicar o mínimo possível. A gente faz o exercício, e depois a gente fala sobre ele. Então, eu também fico pensando em como eu vou transmitir aquela ideia. A metodologia é uma coisa que me atrai muito. Por isso eu acho que é isso que eu falei: a gente vai se vendo diferente, o nosso cérebro começa a fazer outros *links*, vai desconstruindo algumas coisas. Desconstruir crenças e convicções é muito transformador. Então, eu acho que outras áreas seriam essa parte da neurociência, e da psicanálise. Eu acho isso porque escuto muita coisa de psicanálise. E eu faço os meus *links*. Eu consumo muita coisa relacionada à psicanálise, à filosofia, que é toda essa coisa ligada ao pensamento.

E, na parte de prática, eu gosto muito da Pina Bausch, que é uma grande referência para mim. Teatralmente, me inspiro no Michael Chekhov, do qual eu uso exercícios. O Grotowski também me influencia, mas em um sentido filosófico, nessa coisa do espaço cênico, do encontro, do ritual. Isso eu gosto muito. Então, acho que nessa outra relação espacial de apresentação, por exemplo, se torna uma apresentação teatral, onde o teatro pode acontecer. Então, filosoficamente, gosto muito desse modo de pensar. Aí, a gente vai pensando em algumas coisas, como do Jacques Lecoq. Algumas coisas dele me interessam, mas não é tudo. Os estados são muito bons de serem usados na improvisação. Eu acho muito bom. Acho que dá pra gente “linkar”. É um pouco sobre esse conhecimento cênico a favor da improvisação. Não só no produto final, mas durante o processo, entendeu? Então, são exercícios que podem ser feitos com essa abordagem, que me interessa.

Tem uma companhia que gosto muito, de dança, que eu acho violenta, eu amo a estética deles, que é o *Peeping Tom*. Eu sou muito apaixonada pelo o que eles fazem em termos de movimento, de força, de estética, mas também da forma de se trabalhar ali, sabe? E tem aquele outro coreógrafo, Yoann Bourgeois, que trabalha com colocar os corpos dos bailarinos em outras situações espaciais. Você já deve ter visto um vídeo, que até o cantor Harry Styles fez, que tem um que platô fica rodando, enfim, esse coreógrafo faz umas coisas muito instigantes, que têm a ver com a arquitetura. Ele brinca com essa ilusão do espaço. Teve um trabalho dele que os móveis eram colocados na parede. Na parede, a cadeira na parede. Então, criava uma situação muito esquisita no olhar, porque você estava deslocado. Porque todos os móveis estavam colocados na parede, e você estava em pé no chão. Então, tem a situação relacional com o espaço, sabe? Criava um estranhamento muito interessante de outra perspectiva. Parecia que o quarto estava torto, que você estava torto. Muito legal. Ele faz essas brincadeiras de cenário, de arquitetura, que provocam, eu gosto disso. Teve um vídeo muito famoso que as pessoas caem, que tem uma cama elástica. Que elas pulam nela e sobem. Surgiu com ele.

Então, eu gosto muito das artes plásticas. Eu faço relações, especialmente falando, que é uma coisa legal da gente pensar: do espaço, do palco, não ser no centro sempre, sabe? Pode-se usar uma parte no lado esquerdo. Isso é também uma escolha de narrativa, acaba que tudo vira uma forma de contar. Então, tem muitas áreas. Acho que são referências, que se misturam, que uma coisa influencia a outra. Outras coisas que influenciam o trabalho de improvisação. Mas isso é o que eu acho, que eu vejo. Umas por uma questão estética, outras por discursos, e outras por dinâmicas, né? Eu acho que a improvisação não se faz sozinho.

8.3 Entrevista - Claudio Amado Moreira

Rio de Janeiro, terça-feira, 29 de agosto de 2023, Edifício Praia Branca, Catete.

Tomaz Barroso - Hoje é terça-feira, dia 29 de agosto de 2023. Estou aqui com o ator, diretor e professor, Claudio Amado. Seja bem-vindo, tudo bem contigo?

Claudio Amado - Tudo bem.

Tomaz Barroso - Então, Claudio, eu gostaria de saber quais são as principais fontes (e isso inclui pessoas, livros, companhias, vídeos, etc.) que formaram o seu conhecimento docente de teatro de improvisação.

Claudio Amado - Conhecimento docente, ou seja, como professor, não é isso? Bom, a coisa foi indo um pouco naturalmente. Eu conheci a Impro em 2003, com a Gabriela Duvivier. A gente começou a treinar. Seis meses depois, estreamos o espetáculo Teatro do Nada, na Casa da Matriz e ficamos em cartaz. Lá mesmo, depois de uns dois, sei lá, três, quatro meses de espetáculo, a gente resolveu fazer um cursinho um dia, de um final de semana. Pessoas assistiram os espetáculos e ficaram interessadas em aprender. A gente fez um cursinho, e durou um, ou dois dias apenas, na Casa da Matriz mesmo. Eu acho que algumas pessoas do Teatro do Nada deram esse workshop, ou mais alguém, não sei. Essa foi a primeira vez que eu dei aula.

Aí, eu morava em frente ao Dinho, da Companhia de Teatro Contemporâneo. Quer dizer, nem era a companhia ainda. Aquilo ali era uma casa que tinha sido uma casa de festa, uma casa de show, uma casa que tinha jantar, tinha show, e não sei mais o quê. Eu morava ali na Rua Conde Irajá e, depois de uns meses, descobri que aquela casa tinha sido vendida para o Dinho, e que ele ia fazer a sede da companhia dele, que era um sonho que ele tinha há muitos anos. Eu já tinha trabalhado com Dinho duas vezes, mas tinha perdido o contato. E aí, cruzei com ele na rua um dia e ele me perguntou: “você não quer dar aula?”. Eu estava morando sozinho, tinha acabado de sair do apartamento que eu dividia. Estava morando sozinho pela primeira vez, fazia ali alguns meses, sei lá, não tinha nem um ano, um ano no máximo. E aí falei: “quero, preciso ter uma outra fonte de renda. É bom, nunca quis ser professor, mas é em frente à minha casa, por que não?”.

Aí, no primeiro ano, eu fiz um curso que era meio assim, juntava tudo o que eu conhecia, que era um curso de teatro de esquete, de humor, um com mímica, e um com Impro. Aí fiquei um ano dando esse curso, que não engajou. Tinha uma turma que ficou meio fixa, que tinha uns alunos. Era uma turma meio irregular, e também não tinha muita gente. E não formava um caju assim, não é? No ano seguinte, no segundo ano lá, eu resolvi fazer só isso,

chega de mímica, chega de esquete, vamos só na Impro. E aí eu comecei a dar aula só de Impro.

Finalmente, se formou uma turma de alunos regular, que ficou junta, que foi a turma que acabou virando os Improvinsanos, que era o Pedro Figueiredo, Bernardo Sardinha, o Carlos Limp, o Alberto Goyena, o Rafael (que não está mais), o Ary Aguiar, o Rodrigo Amém, e o Adriano Pellegrini também ficou um pouquinho no início, depois saiu. Então, esse grupo foi a primeira vez que eu tive uma turma fixa e regular, com eles eu pude realmente desenvolver. Aí eu comecei a dar aula para eles.

A única formação que eu tinha tido, eu tinha aprendido com a Gabriela. Então eu meio que reproduzi o que eu aprendi com a Gabriela. Com esse primeiro grupo de alunos foi que eu tive um primeiro “baque”, porque não era uma galera de atores, ninguém era ator. E nós [Teatro do Nada] éramos atores. Então, quando a Gabriela deu jogos de Impro para a gente, era só ator “puta velha”, comediante, então não tinham questões de timidez, de medinho da cena. Não tinham essas questões.

Tomaz Barroso - Quando você diz nós é o Teatro do Nada, né?

Claudio Amado - É, o Teatro do Nada. Era só galera ator, professor e do meio da comédia. Tinha uma galera muito casca-grossa, muito tranquila de estar em cena. Então, não tinha essa questão de medo. As questões dos treinos eram outras. Todo mundo queria falar ao mesmo tempo, todo mundo queria ser protagonista, todo mundo era forte em cena. Todo mundo queria roubar a cena, eram outras questões.

Aí, eu achei que era assim que se ensinava. Então, no primeiro ano, eu meio que não trabalhei muito a base do Impro com os meus meus alunos, com os Improvinsanos. Eu fazia história em roda e não sei mais o quê. Era um aquecimento, e já era cena. E aí que eu tive o primeiro baque, porque eu falava assim: “então vamos lá fazer a cena? Título tal, local tal, valendo três minutos a partir de agora!”. E não era como no Teatro do Nada, onde entravam três ou quatro de uma vez, era: “valendo a partir de agora!”. Todo mundo se olhando com medo. Aí, depois de dez segundos sem nada acontecer, um ia e fazia uma coisinha. Não era uma galera de atores. Mas, mesmo assim, eu não tinha ainda muito conhecimento, e foi assim mesmo. E eles meio que pegaram no tranco. No início foi difícil. Eu lembro que o Rodrigo Amém era o que menos tinha medo, então, geralmente, ele começava as cenas, era o primeiro a entrar. Depois os outros iam entrando, mas eles eram muito fóbicos. O Bernardo Sardinha era estudante de Direito. Carlos Limp era médico otorrinolaringologista. O Alberto Goyena era sociólogo. Pedro Figueiredo fazia treinamento de Engenharia de Produção. Então, eles tinham muito medo no início.

Tomaz Barroso - Essas pessoas se conheciam antes de terem começado a fazer o curso com você, ou no próprio curso?

Claudio Amado - Era uma época em que o Teatro do Nada era famoso, estava sempre cartaz, sabe? Aparecia de um teatro para outro, então tinha muita gente que assistia e muita gente que depois queria saber de curso. Então, essa galera improvisando é uma galera que foi vindo, cada um de um lugar, e quando se formou ali juntou uma galera legal que ficou junto durante uns quatro ou cinco anos. Foi o que aconteceu com essa turma. Foi meio no tranco, mas eles conseguiram chegar lá.

E aí, eu continuei dando aula depois de dois anos com essa turma, comecei a ter novos alunos. Aí não podia juntar os avançados com os iniciantes. Então, criou-se uma segunda turma, que foi a turma do Taiyo, dos Fofos, da Cecília, e do Álvaro. Foi a minha segunda turma que formou um grupo fixo.

E, enquanto isso, eu fazia cursos com outros improvisadores. Quando eu ia para festivais, eu fazia curso. Eles vinham para cá, a gente fazia curso. Então, a gente fez curso com o Frank Totino, com o Shawn Kinley, com o José Luís Saldaña, do México; com o Omar e o Gonzalo, da Argentina; com os dois dos Estados Unidos, o Robert e a Bobby Bloch; e o Pedro Borges, de Portugal. Sempre que vem algum improvisador de outro país no Rio, ele entra em contato com a gente, e a gente faz um *workshop*. Nisso, eu aprendi vários outros exercícios, várias outras coisas. Todo *workshop* que eu fiz, eu anotei todos os exercícios e incorporei nas minhas aulas. Eu tenho uns quatro ou cinco caderninhos assim, imagina. É de todos os cursos que eu fazia. Eu incorporava novos exercícios e levava para as minhas aulas. Eu aprendia, e já estava fazendo na próxima aula, e foi assim que eu fui construindo um repertório.

Aí, nessa segunda turma, eu tentei ensinar a eles como ensinei na primeira turma. Também não deu muito certo. Eles tinham esse mesmo perfil de não serem atores, em geral, e, além disso, eram muito mais jovens. A outra turma era uma galera de vinte e tantos, trinta anos. Nessa era uma galera de quinze, dezesseis, dezessete. O Taiyo e a Cecília chegavam na aula de roupinha do colégio, do Pedro II. Então, além deles terem o mesmo medo, eles eram mais jovens.

Então, por exemplo, eu tentei montar com eles um *Catch*, e foi uma merda, porque eram cenas de duplas. Ou de cenas mistas, né? De quatro, no máximo, e não dava certo. Eles não tinham essa capacidade, essa calma de fazer cena com quatro pessoas. Aí, eu fiz um *Catch* com eles, foi uma merda e aí eu percebi que não, o negócio deles era os jogos de grupo, onde os sete jogavam ao mesmo tempo.

Tinha uma coisa que eu criei na época que eram os condutores e os preenchedores. É uma coisa que eu tinha muito nos Improvinsanos. Ou você é o condutor da cena e faz o protagonista, ou você é o preenchedor, que vai entrando, fazendo pequenos personagens, entrando e saindo. Eu via muito isso, como se fossem atacantes e defensores, posições de jogadas nas cenas de improvisos. Os Improvinsanos tinham isso. O grupo do Taiyo não tinha. Eles davam certo se fossem cenas de grupo, com todos participando, então eu acabei com o *Catch*. Fiz um espetáculo de grupo, chamava Impro de Sete Cabeças. Eram só jogos de grupo. Isso também foi um segundo baque. Depois, ainda tive uma terceira turma que não chegou a ser uma turma muito fixa. Era meio variável. Tinha o Gabriel Primo, tinha o Tiago Munck, tinha Aninha Rosemblat. Aí, com eles não formou muito um grupo. Não cheguei a fazer um espetáculo, um formato para eles. Eu fazia o Sextas Improvisadas, que eu ficava em cena e dando os desafios para eles fazerem.

Então, resumindo, essa foi a minha trajetória de docente. Eu meio que comecei reproduzindo como eu tinha aprendido, mas depois eu fui me adaptando com mais repertório. Eu fui me adaptando a cada grupo, a cada turma. E, realmente, é uma coisa que o Impro já diz, não tem um conteúdo programático fixo. Você trabalha o que é necessário naquele momento. Então, se um grupo está precisando trabalhar escuta, é isso que você vai trabalhar no próximo treino. Se o grupo está precisando de estrutura de história, é isso que você vai trabalhar no próximo treino. Então a programação de um curso de Impro depende da demanda do que precisa ser trabalhado. Você pode até ter: “primeiro vou trabalhar escuta, depois colaboração, depois isso, depois daquilo”, mas é meio que tudo a mesma coisa, aí você tem que enfatizar o que está dando errado. E assim você vai trabalhando as pessoas.

Sempre a pior coisa inicial é o medo, é a insegurança. É a primeira coisa que tem que fazer. Hoje em dia eu já sei: a primeira coisa que você precisa fazer é estabelecer um ambiente de segurança, onde todo mundo pode falar o que quer, onde todo mundo pode botar sua ideia, onde não tem medo de julgamento, de censura, de não sei o quê. Esse ano eu tive um aluno um alemão, de sessenta anos, que veio para o Brasil aprender Impro, foi para São Paulo, fez curso com a Michelle [Gallindo], e estava no Rio. Aí ele disse que veio pro Rio só pra fazer meu curso. Na hora da cena, as pessoas faziam uma proposta e ele respondia assim: “hã?!”. Ele criticava as propostas. Sabe, se ele não gostasse do que a pessoa propunha para ele, ele comentava. Ele fazia críticas na hora da cena. Aí, ele ficou uns quatro meses fazendo aula comigo, e eu pensando: “ele tá de sacanagem!”. Ele fazia de propósito. Ele não sabia que isso se chama literalmente “ser negativo”. Até que um dia eu não aguentei, falei que ele era negativo na cena. Ele ficou puto, voltou duas semanas depois, querendo conversar. Ele veio, e

disse: “você disse que eu era negativo! Eu não sou negativo!”. Eu falei: “mas na cena é, eu não falei na vida. Quando alguém fala assim: ‘vamos entrar por essa porta’, e você responde grunhindo, isso é ser negativo.” E aí, ele falou: “mas como você não me disse nada, estou aqui há quatro meses, como é que você não me disse isso antes?”. Eu falei: “porque eu esperava que você entendesse isso naturalmente nas cenas. Não queria chamar você num canto e falar, chamar atenção sua na frente de todo mundo. Já fiz isso anos atrás no passado. Hoje em dia não faria isso. Hoje em dia eu esperaria você fazer uma cena e as pessoas falarem: ‘pô, não deu ali porque você bloqueou e aí a vida lhe ensinaria, as cenas lhe ensinariam.’” Aí ele ficou puto, saiu, então não voltou mais, foi embora, mas é isso. Se ele for fazer isso em qualquer outro lugar, ele vai ouvir a mesma coisa. Isso não se faz. Você não pode ter opinião sobre a proposta da cena na hora da cena. Você não pode fazer “cara de cu”, não pode bufar.

Tomaz Barroso - Eu estou lembrando um pouco aqui também, que tem uns casos que são exemplos de inibição, que às vezes eu me pergunto se não é uma coisa cultural. Porque é claro que é normal as pessoas terem inibições, que nem você relatou, que nem eu próprio já vi, que nem eu próprio tinha, né? Enfim, mas os casos que o Keith conta da Inglaterra nos anos 1950 ou 1960 são coisas que você pensa: “cara, como as pessoas têm uma camisa de força.”

Claudio Amado - Temos que levar em conta o contexto da Inglaterra, que as pessoas não sorriem, chove o dia inteiro, e nos anos 1950 e 1960 não tinha isso, era novidade completa, né? E tem essa mentalidade de hoje em dia, né? Porque hoje em dia as coisas são bem mais esclarecidas, diferentes dessa época. Então, imagina o choque dele.

Tomaz Barroso - É verdade, o cara foi muito pioneiro, né? Bom, posso passar para a próxima? Se você quiser acrescentar mais alguma coisa depois, fica à vontade.

Claudio Amado - Não, não, acho que é isso mesmo. Hoje em dia, eu dou aula, e vou me adaptando às turmas. Esse ano, por exemplo, eu queria fazer um curso de primeiro semestre de formato curto. No segundo semestre, formato longo. Aí comecei há dois meses com bases do Impro. Antigamente, eu botava as pessoas para fazer cenas assim logo de cara. Hoje em dia, eu levo dois meses para começar a fazer cenas, tipo, cena com título e local. Hoje em dia, eu deixo muito para depois, porque precisa ter um monte de coisa. Não adianta se as pessoas não se ouvirem, não adianta se elas tiverem pavor, não adianta se elas não colaborarem. Não adianta mandar fazer cena se não tiverem a base. Então, hoje em dia, começo com a base, uns dois meses, aos poucos, os exercícios vão indo para as historinhas, para as cenas. Daqui a pouco, elas estão contando uma história na frente das pessoas e não

estão nem percebendo. Daqui a pouco elas vão fazendo uma cena e criando diálogos, e não estão percebendo. Eu começo a trabalhar cenas com muito mais narrativa no início. Depois fazemos o escritor, que tem narrativa com ação, para depois chegar em só ação, certo? Eu vou trabalhando bem a questão da história, primeiro para chegar na cena depois.

Começou [o curso atual] em fevereiro, março, abril, e aí, quando chegamos em maio e junho, que começou a ter o negócio do Impro Grand Prix, eu falei: “bom, vamos formar uma equipe aqui para jogar lá.” Aí, os alunos que estavam desde o início do ano começaram a faltar. Aquela turma começou a se dispersar, era para ter rolado um time do Fabrício, com Pedro Garcia, com o Douglas, com, sei lá, três ou quatro da turma. Mas aí eles se dispersaram. Um dia, um vinha, outro dia, outro não vinha, não conseguiram formar o time. Eu não consegui fazer, eu queria ter terminado o primeiro semestre fazendo uma partidinha, fazendo uns joguinhos e tal, mas não conseguimos porque aí começou a entrar novas pessoas. E aí, o que eu tinha programado não encaixava com essas novas pessoas. Aí eu comecei a mudar a programação. E aí, não consegui fazer o que eu queria fazer no primeiro semestre, só que aí agora já passei para o segundo. Já estou em *long form* e tem uma galera nova entrando.

Só que é difícil esse formato de aula, direto, uma vez por semana, durante infinitamente. Tem suas vantagens e suas desvantagens, então eu tive que fazer aula avulsa, não dá mais para cobrar sua mensalidade, porque sempre vai ter um mala que diz: “este mês não vou poder fazer todas as aulas, posso fazer avulsa?” “Pode.” Se eu fizer só aula avulsa, vem alguém: “Se eu fizer todas as aulas do mês, tem desconto?” “Tem, isso se chama mensalidade.” Agora tem que ter as duas, se não, vou perder aluno, mas essa coisa de avulso deixa as turmas meio líquidas. As pessoas vão no dia que querem.

Então cada dia eu tenho uma formação diferente e agora está num momento onde eu tenho uma turma basicamente de mulheres idosas. Eu tenho duas mulheres idosas. Duas alunas de mais de setenta anos. Mais umas outras duas que têm quarenta, cinquenta, e essas são as mais fixas no momento. E têm os outros que vêm de vez em quando, mas essas quatro são as mais fixas. E é uma galera muito “cabeçona”. Elas querem debater o jogo antes de fazer. Eu explico o jogo à elas, mas como é que vai ser? Elas precisam saber para poder fazer. É uma galera adulta demais, assim, adulta demais é a expressão boa, e uma é psicóloga. Aí eu explico o jogo. Elas querem debater o jogo antes. Elas querem entender racionalmente o jogo. Às vezes começam até criticar o jogo sem nem ter feito. Aí eu tenho que parar e falar: “gente, vamos fazer primeiro? Antes de criticar, pode ser? Às vezes eu tenho que deixar elas debaterem os jogos porque: “eu senti isso, eu senti aquilo!”. Às vezes eu preciso deixar o debate um pouco. Porque é uma galera muito adulta. Se fossem crianças ou adolescentes, eu

explicava o jogo, elas faziam o jogo imediatamente, provavelmente, e aprenderiam fazendo assim. Mas não. Então eu tive que meio que me adaptar, fiquei bem irritado algumas vezes, mas depois tive que entrar no *mood* da turma. Nunca dei aulas com uma turma só de mulher, e ainda mais mulheres mais velhas assim. Mas, tudo bem. Vivendo e aprendendo. Tudo tem sua primeira vez, né? E eu tive que me adaptar, certo? Mas aí agora está no *long form*, tem mais tempo, mais calma, não tem mais coisa de quebrar rotina e criar plataformas, não sei o quê, então elas estão mais tranquilas agora, sofrendo menos.

Tomaz Barroso - Bom, você já meio que foi respondendo essa próxima pergunta, mas, se você quiser acrescentar alguma coisa, pode falar. Atualmente, em quais contextos você tem exercido sua prática docente?

Claudio Amado - No meu curso, que é o meu curso regular, que é no Sobrado [Boemia], uma vez por semana, duas horas por semana. No início, quando eu comecei a dar aula lá no Sobrado, eu foquei só em *long form* e era aos domingos de manhã. Era um gênero que eu gostava mais, estava bem afastado do formato curto. Aí, eu meio que focava nisso. É o que eu gosto mais e tal. Aí teve a pandemia e o curso deu uma parada, e aí voltou esse ano. Aí, como ia começar no início do ano, eu pensei nisso: “bom, vou fazer um ano inteiro. Primeiro semestre, formato curto.” O que eu pensei: “vou fazer um curso onde eu possa ensinar tudo que eu sei ou uma parte do que eu sei.” Então, foquei no que o curso poderia ser: improvisação aplicada, formato curto, né? Princípios do Impro, e *long form*. E aí, a filipeta era meio falando isso: eu ia trabalhar essas três coisas ao longo do ano.

Aí começou o ano, tive uma turma inicial legalzinha, aí comecei com as bases do Impro. Improvisação aplicada é mais ou menos a mesma coisa. O que muda é o enfoque, mas os jogos são os mesmos. O que muda é o enfoque, então estava ali dentro. Então, é um curso que era para qualquer pessoa. Não precisa ter experiência. Pode começar do zero. E que a gente ia trabalhar bases de enredo, formato curto e depois formato longo. Aí, agora, estou no formato longo, então eu acho que o meu curso, se alguém fizer ele o ano todo, é tipo um curso meio que é uma formaçãozinha geral em Impro. Porque eu vou pegar a base, eu vou pegar *short form*, se puder fazer umas partidinhas de Teatro-Esporte no meio é legal, e depois *long form*. E, se quiser fazer uma montagem final como um *long form*, ótimo. Essa é a minha programação ideal, certo? Só que eu preciso ter alunos fixos para isso. Então depende deles também. Vamos ver se no segundo semestre rola uma turma fixa, que eu possa fazer uma montagem final, lá para novembro, dezembro.

Tomaz Barroso - A questão da atuação foi abordada como um assunto privilegiado pelas fontes que formaram o seu conhecimento docente de teatro de improvisação?

Claudio Amado - Se a interpretação teatral foi abordada quando eu estava aprendendo Impro, e se foi de forma privilegiada?

Tomaz Barroso - Se isso foi algo que ela [Gabriela Duvivier] destacou no trabalho que ela fez com vocês, se ela privilegiou a questão da atuação.

Claudio Amado - Não, porque aí, a interpretação no Impro, ela é bem diferente da interpretação normal do teatro. É uma interpretação, não vou dizer canastra, mas é uma interpretação meio no “meio do caminho”, porque você não pode estar só pensando na sua interpretação. Você está em cena fazendo o personagem e prestando atenção nos outros e na história. Então é diferente da interpretação normal do teatro, onde o ator se fecha no seu texto, na sua cena, no seu personagem. E ele fica no foco de ação dele e nada mais importa. É o contrário disso. Então a interpretação do improvisador é uma coisa meio canastra; não é canastra, mas é meio: “ó, estamos aqui!”, “como estou feliz!”, é meio isso, entende?

Tomaz Barroso - Eu acho que eu entendo, mas vê se o que eu vou falar faz sentido: você não acha que as pessoas tendem a fazer mais isso quando a técnica ainda tá sendo consolidada? Quando, por exemplo, o time ainda não está muito entrosado, então eles precisam ser muito óbvios, muito diretos para que as pessoas entendam o que que tá acontecendo. Você não acha que tem um pouco a ver com isso?

Claudio Amado - Bom, uma coisa sou eu e o Teatro do Nada improvisando. Nós já éramos atores. Então a gente tem mais facilidade de estar em cena, em fazer personagem, fazer uma composição de personagem e manter essa composição, enquanto pensa na história também. Nós temos isso. Nós estamos em cena com mais tranquilidade. Então, enquanto a gente está aqui fazendo uma cena dramática, a gente está pensando na história, no que vai falar daqui a pouco, então a gente consegue enrolar mais um pouco nesse sentido. Quem não é ator, somente aluno de improvisação, é mais assim mesmo. Porque tem que ser. Eles não podem entrar em cena e: “ah, eu odeio você, pá, pá pá!”. E alguém entra em cena e faz uma outra coisa e ele nem viu. Ele não pode entrar tanto no personagem e no seu foco de ação e não prestar atenção no outro, senão a interpretação fica meio desse jeito que eu fiz. Acho que é meio normal. Nós, atores, temos mais propriedade para não fazer tanto assim. E quem não é ator, eu vejo eles melhorando também. Por exemplo, o Cauê, você viu a final do Impro Grand Prix? O Cauê fez aquela cena lá, acho que foi o personagem secundário, em que ele fez vários personagens, e cada um com uma voz. Ele fez uma interpretação. Ele não fazia isso! Ele nem entrava em cena. Quando entrava em cena, era ele perguntando o que ele tinha que fazer. Então, ele é um cara que eu vi que cresceu pra caralho hoje em dia, ele faz personagens improvisados. Mas, porque ele continuou praticando, e se joga em perigo, ele sabe que não

manda bem naquilo, mas ele faz assim mesmo, e tá crescendo por causa disso como improvisador. Acho que os não-atores, com certeza, são mais canastras nesse sentido. Mas acho que com o tempo eles podem melhorar. Eu respondi a pergunta?

Tomaz Barroso - Respondeu! Você foi concatenando com outras idéias, mas o principal era a gente ver essa questão, se você sentiu que isso foi um assunto destacado, no caso, pela Gabriela com você.

Claudio Amado - É, ela nunca falou de interpretação com a gente diretamente. Ela dava os jogos, a gente fazia, e era isso, tava pronto, não tinha o que comentar.

Tomaz Barroso - Você acha que ela fazia isso, em parte, por que vocês já eram atores?

Claudio Amado - Sim!

Tomaz Barroso - Claudio, o quão importante é para você essa questão da atuação na sua prática docente de improvisação.

Claudio Amado - Da atuação teatral independente do Impro, é isso?

Tomaz Barroso - Não, no contexto da improvisação. Vamos pensar naquilo que você, por exemplo, coloca no seu livro. Que você fala que o improvisador é diretor, é dramaturgo e ator, né? Como é que você trabalha com esse vértice da atuação?

Claudio Amado - Então, eu nem falo isso muito assim. Na realidade, eu vou botando as pessoas para fazer exercícios. Daqui a pouco, eu boto elas para criar histórias. E aí elas começam a ser escritores, começam a pensar na narrativa. E daqui a pouco eu peço a eles para criarem histórias que têm atuação também um pouquinho. Então, meio que eu vou treinando eles para serem criadores de histórias. Naturalmente, eles vão sendo um pouco mais atores, porque começam a atuar, fazer cena em pé, falando seus próprios diálogos. E, depois de muito tempo fazendo isso, eles começam meio que a ser diretores também, porque eles vão decidir onde eles vão entrar, marcar o que eles vão fazer. Trabalhar como símbolos e signos, ele vai entrar e vai fazer isso [imita a pose do Cristo Redentor] para ser o Cristo Redentor, então ele está criando um signo teatral para ele, está criando uma direção para aquela cena. Está criando uma semiologia. Eu acho melhor eles irem aprendendo aos poucos sem nem perceber que são isso tudo. Se eu falar que o ator é ator, improvisador, diretor, de primeira, pode assustar. Então, eu acho que eu vou aos pouquinhos, entendeu? Primeiro, eu trabalho muita estrutura de história, sem eles estarem fazendo cena ainda. Só história em roda, narração, maestro, e aí eles começam a fazer umas cenas que têm narração com atuação, como escritor e dublagem, onde quem atua não cria história, e quem cria história não atua, para as duas funções estarem mais tranquilas, nunca deixando as pessoas sozinhas, tipo, um narrador só. Não, dois

narradores, para quando um não puder, o outro continuar. Nunca deixar muita responsabilidade na cabeça de ninguém, sacou? Esfarelar as responsabilidades, um pouquinho para cá, um pouquinho para lá, é isso, porque se ficar ruim para um, o outro sabe, aí tudo fica mais fácil pra todo mundo. Aí, com o tempo, depois de alguns meses, podemos começar a fazer cenas. Podemos começar a fazer uma pessoa, fazer uma função, posso começar a dar mais poder para eles. Então, é meio por aí que eu que eu faço, primeiro narrativa, depois atuação e depois tudo, é meio por aí.

Tomaz Barroso - No seu discernimento, o trabalho com essa parte da atuação é reconhecido e valorizado pelas pessoas que são seus alunos, sejam eles atores ou não?

Claudio Amado - Pelos meus estudantes? Sim, é porque eles não me falam. Quando você fala de atuação, não tenho muitos alunos atores que falam que melhoraram no seu trabalho de ator por causa do Impro. O que eu tenho mais são não-atores, que me dizem que melhoraram aspectos da vida por causa das aulas. E atores no Impro são uma minoria, não é? A maioria dos atores não gosta de Impro. Então, o que eu vejo é isso, não só porque eles me falam, mas porque eu vejo na prática. Acabei de dar o exemplo do Cauê. Ele começou a fazer minha aula porque ia começar a dar aula na UERJ e queria saber falar melhor em público. Nunca pensou em ser improvisador. E, hoje em dia, tá aí. É um improvisador profissional, não é ator, mas é um improvisador profissional. Então, o retorno que me dão é esse: “pô, agora eu sou mais assim, agora eu no trabalho faço isso, outro dia no trabalho eu fiz aquele negócio que você me ensinou, falei ‘sim!’ e aconteceu não sei o quê lá”, ou então, “pô, escutei a fulana pela primeira vez.” Às vezes, me falam umas coisas mais da vida pessoal e profissional deles do que propriamente de atuação. E aí é que está. Eu não tenho muito esses exemplos de atores que me falam: “eu comecei a fazer aí com você e agora estou mais *relax* nos testes”.

Eu tenho uma história engraçada, é da Ana Paula Novellino, do Teatro do Nada. Uma vez, ela foi fazer uma substituição de uma peça da Renata Mizrahi, já estavam rolando uns sapos, e ela foi fazer uma substituição de uma atriz. Aí, ela estava ensaiando a cena com o elenco. Peça normal, de texto. Elas estavam tomando um café na cena. Aí a Ana Paula falava algo do tipo: “tome essa xicarazinha de café aqui”. Na hora da cena, ela fez assim: “tome essa xicarazinha aqui, está com um rachadinho, mas não tem problema.” A outra atriz disse: “espera aí, espera aí... Você vai falar isso agora?!” Só porque ela botou esse “caco”. Entendeu? Ela parou a cena para falar isso, “porque muda a minha deixa!”. Então esse é o nível de pânico dos atores com qualquer coisa que saia do texto.

Eu já fiz uma peça, O Crápula Redimido, que eu tinha uma cena, e todos os dias eu inventava coisas. E o elenco ficava: “é, não é....”. Não mudava muito a deixa deles. O que eu

fazia não mudava a deixa deles. Então, eles não se importavam tanto, vão surgindo coisas diferentes, pintavam coisas na hora da cena que eu achava legal. Eu descobri que, se eu fizesse um movimento, a cadeira ia para trás, e, quando eu sentasse, ela não estava mais lá. Eu podia cair no chão. Eu fui criando coisas. No Dinho, também no Romeu e Julieta do Dinho, que eu fiz, que eu fazia o Mercúcio, eu tinha uma marca que eu tinha que ir andando para trás. Cada dia eu ia andando mais para trás, até que um dia eu cheguei no carro que era o cenário, era um fusca, metade de um fusca, teve um dia que eu cheguei tanto para trás que eu caí dentro do carro, aí virou uma marca. Mas a atriz, que fazia a cena comigo, ficou puta porque estava roubando cena dela. Então, o Impro, dentro do teatro normal não é muito bem visto, os outros atores não gostam muito. O elenco dessa peça falava: “ah, ele é improvisador, ele muda as coisas.” Os atores deveriam fazer Impro. Mas eles têm muito medo e não gostam, mas deveriam estar mais abertos, porque quando acontece uma coisa errada numa peça de teatro é isso que a gente tem que fazer. Enfim, então não tem muito esse *feedback*, entendeu? Bom, é o que eu posso dizer de mim.

De mim, eu posso dizer que, hoje em dia, decorar o texto é importante, mas não é a única coisa importante. Por exemplo, acabei de filmar agora o Overman, filme da Laerte. Eu fiz uma cena com o Caco Ciocler, que ele tinha que falar assim: “você admitiu num sei o quê lá!”, e aí eu falava: “eu não admito nada, e mesmo que eu admita, não sei o quê, não sei o quê lá.” Na hora da cena, ele falou: “então você assume não sei o quê, falou tal coisa, assume!”. O que eu fiz: “eu não assumo nada.” Mudei o texto na hora. Se fosse um outro ator, se eu fosse o Claudio Amado de anos atrás, eu pararia e diria: “não, espera lá, era admitir, não era assumir.” Então, não é isso que é importante. O importante é a cena, é não deixar parar, é ir no fluxo. Hoje em dia eu faço até em testes de elenco. No início chegava caladinho, ficava no meu cantinho. Esperava minha hora chegar, ia lá fazer claquete, todo sem graça. Hoje em dia, eu sei que isso não me ajuda. Eu não faço um bom teste quando eu estou assim, hoje em dia, eu sei que se eu estiver relaxado, eu faço um teste melhor, então eu já entro no estúdio cumprimentando as pessoas, perguntando o que eu preciso fazer. Não é muito a minha *vibe* normal, mas eu faço o teste melhor porque funciona para mim. E numa filmagem de cinema de televisão, cara, você tem que ser muito improvisador. Você não pode cristalizar nada. Você faz um *take*, o diretor corta, e diz: “ó, vamos fazer de novo. Agora você faz aquela fala de dois segundos.” Grava, e você tem que estar o tempo todo pronto para mudar o que você preparou. Você pode estar muito preparado ou muito cristalizado.

Uma vez eu fui fazer uma cena na novela Bang Bang, que era um diálogo, com o Bruno Garcia. Ele estava numa mesa do bar, de faroeste. Estavam ele e a Fernanda Lima. E

ele mentia para ela, ele queria se vingar dos pais dela, mas, ao mesmo tempo, ele era amante dela, então ele tinha esse segredo com ela. Eu chegava fazendo um vaqueiro e falava: “e aí fulano, já conseguiu sua vingança?” E ele: “não, que vingança, já está bêbado a essa hora?” Me dava o corte, aí eu continuava: “mas você não falou que ia se vingar?”. A primeira fala dele para mim era: “já está bêbado a essa hora da tarde?” Eu imaginei, o personagem está bêbado. Aí fui lá gravar a cena na Globo. Foi a última cena do dia. Eu cheguei lá uma da tarde, foi gravar às nove da noite. Eu passei o dia inteiro esperando para gravar a cena, o dia inteiro passando a cena com o personagem bêbado. Quando chegou a hora de gravar, na primeira fala que eu falei, o diretor disse que o personagem não estava bêbado. Acabou meu bêbado ali, eu fiquei a tarde inteira ensaiando.

Então, o ator, mesmo o ator “normal”, ele tem que estar muito aberto, ele não pode acreditar e usar as coisas só no teatro, mas em publicidade, em comercial, em televisão, em filmagem, cada *take* muda alguma coisa. Então, você tem que estar pronto para se adaptar, sabe? Não pode ser muito: “eu ensaiei assim, agora eu só faço assim.” Esse é um péssimo ator. Os diretores não gostam de pessoas assim. Eles gostam de falar algo, e você fazer: “você tem que fazer essa emoção, mas só quando você falar essa palavra, você tem que dar dois passinhos para a esquerda.” Você tem que guardar essa informação. Então, ser improvisador me ajuda muito.

Tomaz Barroso - Quando você está trabalhando esse aspecto da atuação com seus alunos, mesmo que você não seja explícito, você identifica algum obstáculo referente a isso?

Claudio Amado - Primeiramente, é um medo mesmo, medo de estar em cena, medo de falar sua ideia. Medo de fazer propostas, é medo das pessoas não gostarem das suas ideias, medo de não entenderem. Primeiramente, medo é um grande fator. Keith Johnstone tem razão. Os que não têm medo são raridade, mas existem, e trazem outras questões. Por exemplo, o Fabrício é um cara que é formado em comunicação e o trabalho dele é ser apresentador de eventos, ser narrador, locutor, entrevistador. Então, para ele, falar em público não é problema nenhum. Mas aí, o que acontece? Ele fala muito, fala demais. Não fala o que precisa. Se deixar, ele vai falando e vai botando novas coisas. Vai botando novas coisas, e aí fica muita informação na cena, começa a ficar até incoerente com o que ele mesmo fez.

Tomaz Barroso - Eu assisti ele no Impro Grand Prix. Ele estava no In Cena, não é isso? Eu achei ele, perto disso que você falou, bem mais comedido. Ele melhorou então, eu não diria que ele tinha esse tipo de problema que você está indicando.

Claudio Amado - Também porque estava num grupo de pessoas, ele estava jogando meio café com leite. Não sei por que, mas estava em um grupo bom, enfim, isso aí não

importa, estava naquele grupo. Tinha que ser o Pedro e a Jéssica comandando, tipo de condutores e os outros três preenchendo ajudando. Aí, quando eu fui ver, tinha aquele menino de cachecol que mandava mal para caralho. Ele conduzia todas as cenas, ia com a Jéssica, que ajudava, mas não conseguia salvar, e o Pedro, fazendo pequenas participações lá, tudo errado esse time. O Pedro é o que mais sabe os jogos que mais tem vivência de apresentar e improvisar. Deveria ser ele, conduzindo junto com a Jéssica e os outros três fazendo preenchedores, aí eles iam jogar do caralho, mas, enfim... Então, mas o Fabrício é exceção. A maioria dos alunos primeiro tem medo.

Tomaz Barroso - Tem algum estilo de atuação que você privilegia nas suas aulas?

Claudio Amado - Então, no formato curto eu acho que é a coisa mais livre e solta possível. Eu acho que o legal é trabalhar teatralidade. Então, é fazer personagem carregado, com voz, com cara, com corpo. É fazer objeto, é fazer bicho, é fazer pássaro, é fazer ambiente. Acho que tudo isso. Eu gosto muito quando eu vejo grupos de Impro, e um faz um personagem, outro faz um objeto, um outro faz um animal, outro faz só um passarinho que passa. Eu gosto muito de ir, eu acho que são os improvisadores mais completos. Assim, nos campeonatos que eu vi, assisti grupos profissionais de improvisação, que uma hora um faz o protagonista da história, o outro faz pequenas coisas, depois o outro faz o protagonista, né? Se revezam. Acho que é o mais legal e tem essa questão da teatralidade. Sei lá, quando junta três caras e eles três juntos fazem um monstro.

Teve uma cena que eu fiz no Chile, que era uma cena medieval. Aí, tinha um cavaleiro medieval. Aí, alguém ia entrar no castelo, veio um ator e fez assim [onomatopeia], aí eu fui lá e fiz a ponte. Eu acho isso do caralho, não sei como chama isso. Simbolismo, imagens. Eu acho essa capacidade de criar, além de histórias, imagens plásticas e teatrais, eu acho que é do formato curto, do formato longo não, é realismo, naturalismo. Então esquece fantasminha, esquece monstro, esquece reino mágico. É cenas da vida, é de onde a história vem, da relação dos personagens. Então aquela cena é uma cena de dois personagens que já se conhecem ou estão começando agora se conhecer. E, naquela cena, acontece alguma coisa importante nessa relação. E isso tem que ser mostrado numa cena de *long form*. Então, sendo um casal, a cena vai mostrar uma coisa importante na relação do casal, tipo, o dia que eles decidem adotar uma criança. Ou o dia que eles decidem se separar. Se são duas pessoas que nunca se viram, então é o início de uma relação. Porque a história vem da relação, não dos eventos, não dos acontecimentos. Então, se eu tenho uma cena que são dois cientistas em um laboratório, se fosse formato curto, eles iriam descobrir uma fórmula mágica para ir para um outro universo e embarcariam numa aventura. Se for *long form*, eu quero saber a relação deles: é um cientista

mais velho com o mais novo, e o mais novo quer pegar o lugar do mais velho? São dois iguais e eles competem, e um tem inveja do outro? Eles têm uma relação de amizade? De competição? Desde a faculdade? A história está na relação deles, não nos acontecimentos. Então, basicamente é isso. A diferença é essa.

No *long form* que eu estou trabalhando agora, por exemplo, é só cena realista, onde toda a história vem da relação dos personagens, então, a primeira coisa é estabelecer a relação, quanto mais tempo de relação, melhor. Porque quanto mais tempo, mais histórias em comum no passado essas pessoas têm para conseguirem criar um momento importante da relação ali na cena, no presente. Se você cria dois personagens que não se conhecem, é bom que seja o início de uma relação, se não, não tem história nenhuma. Então, no *long form*, a relação é um foco e tem que ser realista. No máximo, realismo mágico, mas eu nem vou muito para esse lado. Eu fico no realismo mesmo.

Tomaz Barroso - No seu entendimento, um trabalho dirigido especificamente á atuação pode trazer contribuições aos improvisadores. Se sim, quais são elas?

Claudio Amado - Acho que eu falei, não é? Sim. Acho que os atores se tornam mais atentos ao presente, se tornam mais flexíveis, mais adaptáveis. Não são tão cristalizadores. Estão mais abertos à novas possibilidades. Se adaptam ao que acontece na hora da cena. Eu acho que estão mais vivos, mais presentes mesmo, reagindo ao que está acontecendo no presente, que é o que tem muito no cinema, por exemplo, muitos diretores querem isso. Têm diretores que não ensaiam, têm diretores que querem realmente que seja muito espontâneo. Tem diretores que não, ensaiam, fazem laboratório, que passam o texto com os atores várias vezes. Tem uns que não gostam nem de fazer isso, e têm atores que não gostam de passar cena antes de passar o texto porque acham que perde o frescor, perde o momento. Tem muito diretor que privilegia o primeiro *take*. Que faz mais o primeiro *take*, depois faz outros, e tenta pegar coisas de primeira, porque acha que é o melhor. É o mais espontâneo. Então, sim, acho que para o ator, cara, tinha que ter, pelo menos, uma cadeirinha de improvisação em toda escola de teatro profissional, porque os atores são muito cristalizadores. Eles não estão acostumados a errar em cena, eles querem fazer o que eles fazem melhor, chegar ao ápice daquilo, para finalmente mostrar para o público. Não estão acostumados a errar em cena, a fazer uma cena que pode ser boa ou não. Eu acho que eles deveriam, em toda faculdade de teatro, colocar pelo menos uns seis, quatro meses de Impro.

Tomaz Barroso - A atuação é uma dimensão que você considera receber a devida atenção em contextos docentes de improvisação?

Claudio Amado - Atuação em geral, ou na Impro?

Tomaz Barroso - Na minha cabeça, eu nem faço tanto essa distinção, Claudio, mas se você quiser desenvolver ela assim, entre atuação no Impro e atuação no teatro não-improvisado, eu sei que têm diferenças, mas quando estou falando de atuação, eu estou me referindo ao que você colocou no livro, né? Que é uma dimensão que o improvisador tem. Existem as peculiaridades da improvisação, mas, para mim, é trabalho de atuação, que é teatral, sabe? Repetindo a pergunta, você considera que essa questão da atuação recebe a devida atenção em contextos docentes de improvisação, pelo que você viu de pessoas que deram oficinas para você na sua formação, ou outras aulas que você teve com outras pessoas?

Claudio Amado - Cara, eu só vejo isso no *long form* porque trabalha realismo, então, às vezes, o cara faz uma coisa aqui, e não convence, não é muito real. E aí, sim, eu comento. Por exemplo, nas duas aulas passadas, eu dei um exercício, “hoje é terça-feira”, do Keith Johnstone, que é um exercício de transformação. Aí, um aluno fez assim: outro aluno falou que era terça-feira, e ele fez a seguinte reação: “hoje é terça-feira, porra, caraca, cara, hoje é terça-feira”, depois, o outro perguntou: “o que foi? Você se esqueceu de alguma coisa?”, “cara, tinha que pegar meu filho no colégio. Esqueci cara.” Aí a outra pessoa reagiu: “mas como assim?! Você esqueceu seu filho no colégio! Vamos! Bora lá, correr!” Quer dizer, ele não teve a reação à altura do que ele falou. Ele teve uma reação que não condizia com o fato, entende? A reação dele era: “tinha que ter, sei lá, jogado na loteria hoje, esqueci”. Mas não de alguém que esqueceu o filho no colégio. A reação dele não foi proporcional ao fato. A outra atriz foi, era uma mulher que era mãe, que era avó. Então, eu tive que falar sobre a atuação dele. Por exemplo: “ó Paulo, eu sei que a gente aqui não é muito ator, mas tem que ter um mínimo de veracidade. Não precisa ser ator, mas tem que falar com verdade. Se o problema é esse, você tem que fazer a preocupação cabível ao problema, certo? No caso, o que você fez, não casou, foi estranho. E o público estava vendo a cena quando viu você fazendo.” Então, eu tive que falar sobre a atuação dele. Eu só falo quando realmente afeta a cena. Eu não trabalho ninguém, atuação, ser ator ou não sei o quê, eu falo só na medida do que precisa pro Impro.

Nos Improvinsanos, eu lembro que uma vez eu dei uma aula de teatro normal, porque eles não eram atores. E eu senti que eles iam aprender se eles fizessem uma cena com texto decorado, com ação dramática, com o subtexto, eu achei que isso ia ser bom para eles entenderem aquele universo. Eles não sabiam nada daquilo. Eu falei: “é bom vocês terem pelo menos uma noção, uma informação. E aí, eu dei uma aula de teatro normal para eles, uma vez só. Levei um texto que eles tinham que decorar e aí eu fui trabalhando a cena e as intenções, subtexto, etc. Só para eles terem um mínimo de informação. Então, eu trabalho atuação, o que é necessário na medida do que é necessário. Mas eu entendo que para ser improvisador, não

precisa ser um puta ator. Tem que ser um ator, no mínimo, na veracidade. Tem que ter certa verdade cênica.

Tomaz Barroso - E nesse caso específico dos Improvinsanos, como é que eles reagiram?

Claudio Amado - Eles responderam muito bem. É legal saber, é legal ter noção. Para eles, não era o que eles faziam ali, tipo, eles dissociavam uma coisa da outra. Foi para o pessoal ter uma visão um pouco mais abrangente da coisa, entende?

Tomaz Barroso - Você considera que os jogos e exercícios que costumam a ser identificados como pertencentes à esfera do teatro de improvisação são suficientes para você desenvolver competências na área de atuação?

Claudio Amado - Sim, tanto dentro como fora [da improvisação], eu acho que o Impro é um caminho de teatralização, não é o único que existe, mas é um caminho. As pessoas vão, concretamente, na prática, fazer teatro, se treinarem Impro, é um tipo de teatro, sim, é um caminho de teatralização. Se depois ele vai virar ator, aí ele vai ter que fazer outras coisas, mas se eu pegar alguém que nunca fez nada de teatro, e depois de um ano ele está se apresentando, em um espetáculo de improviso, eu acho que é um caminho de teatralização, assim é com todo o processo de teatro. Tem vários jogos, vários exercícios que vieram da Viola Spolin, que são exercícios clássicos de teatro. Então, geralmente, no teatro convencional, usam-se os jogos teatrais para trabalhar alguns aspectos de aquecimento, para depois trabalhar o espetáculo, o texto, o processo que for. A Viola Spolin tem um livro sobre isso, o Livro do Diretor, uma coisa assim. Eu tenho esse livro, que ela mostra jogos de Impro que podem ajudar um diretor a montar uma peça normal de teatro. “Então olha, isso aqui serve para os atores estarem conectados uns com os outros.” É como se ela desse uma programação para pessoa trabalhar antes de entrar no texto. Então, sim, o Impro é um caminho de teatralização de tornar alguém um ator de teatro de Impro. Se a pessoa depois quiser fazer teatro convencional, com certeza ela vai ter muito mais cancha do que alguém que nunca fez nada. Agora, pegar um improvisador e jogar ele para fazer uma peça de teatro, que decora texto e que marca, também acho que vai funcionar se ele entender que são duas coisas diferentes. Ele vai entender. O que não pode é ficar falando o texto fixo no Impro, e numa peça de teatro ficar mudando o texto todo dia. Ele não pode ficar misturando as duas coisas, mas eu acho que uma coisa alimenta a outra.

Eu gosto das duas. Quando eu faço muito Impro, eu sinto falta de fazer cena de texto decorado, quando eu faço muita cena de texto decorado, eu sinto falta de fazer cenas improvisadas, eu gosto das duas formas, são dois processos que eu gosto. O Impro me toma

mais, mas eu gosto de ser ator, gosto de decorar texto, gosto de fazer uma cena várias vezes com várias versões, com diferenças. Não me incomodo, gosto. Continuo gostando. Mas sou raridade.

Tomaz Barroso - Existem outras influências teatrais, ou até mesmo fora do âmbito teatral que você reconhece como contribuidoras para a pedagogia atoral da improvisação? Se sim, quais são e de que maneira elas contribuem?

Claudio Amado - Eu acho que assistir séries, prestar atenção nos roteiros. É muito importante. Filmes, livros, narrativas em geral. Quando você começa a estudar Impro, você começa a ter essa visão mais clínica, né? De quebra da rotina, mistério, resolução e reincorporação. Então, acho que tem muita referência de filme, de séries, de acontecimentos, é fundamental. Na hora que você estiver improvisando a cena e o cara falar que o título é “Uma Aventura no Deserto”, você vai lembrar de imagens de filmes de situações, e é isso que você vai usar na cena. Assistir outros espetáculos e ir para outros grupos de Impro, fazer outros cursos com outros professores. Cada grupo tem sua linguagem, cada grupo tem seus maneirismos. Tem grupo que faz bem narrativa, tem grupo que faz bem outras coisas. Então, quanto mais você assiste, melhor para você ter referências, mais recursos. Você vai acumulando. Fazer aulas com diferentes professores também é legal. O você faz um tempo com um, depois faz um tempo com o outro. Porque a base é a mesma, mas cada um, cada professor, faz um exercício de um jeito. Às vezes, é o mesmo exercício, mas ele faz de um jeito. Tem um detalhe que ele faz diferente, tem outra alternativa para aquele jogo. Isso vai te dando mais visão da coisa. Às vezes, tenho um exercício que eu quero dar, mas não tenho o número de alunos que eu preciso, mas aí eu adapto aquele jogo ao número de alunos. Então, quanto mais referência, melhor. Talvez fazer teatro normal também ajude no Impro a fazer uma vez uma peça, fazer uma cena. Foi o que eu fiz com os Improvinsanos, dei uma aula de ator normal para eles. Com o mínimo de subtexto, de ação interior, ação exterior. É porque aí eles levam isso para o Impro: a ação que não condiz com a fala, o tom de voz, o emocional. Também é uma informação importante, com qual tom de voz você fala, não só as palavras, mas o tom de voz. Tudo isso é informação. Então, acho que tudo ajuda no improvisador. Ler, eu não acho tão legal, mas sim para a prática, não é? É legal como informação geral, talvez, mas não é o mais importante. Mais importante é praticar bastante. É como diz o Keith: “a gente vai errar muito, então errem rápido, logo, pra depois já passar para a fase boa.” Às vezes, eu dou exemplo de filmes, de séries. Quero dar um exemplo de roteiro que tem *flashback*, demonstrar o que é uma reincorporação, o que é uma conexão. Então, tem o *Pulp Fiction*, várias linhas narrativas que vão se cruzando. Tem o *Lost*, como um *flashback* pode

explicar a atitude de um personagem no presente, porque que ele é assim hoje em dia. Então, às vezes, faço referências assim para explicar coisas de narrativa.

Tomaz Barroso - Eu tenho uma questão bônus que eu achei que seria interessante fazer também. Nesses dias eu estava folheando aquele livro do *UCB*, e aí, eu não sei se você lembra de uma parte que é um tópico, que eles chamam de Comprometimento, e aí, eles basicamente discorrem sobre como é importante ao improvisador se comprometer com a realidade da cena que ele está criando. Dele se preocupar justamente em fazer boas atuações. Dele levar aquilo a sério e não fazer de maneira chocha. Eles falam sobre dois tipos de distanciamento. Em relação ao primeiro distanciamento, é um fruto da incompetência. É o cara que justamente não estudou atuação, então ele faz interpretações ruins. Ele está apresentando uma coisa no palco, mas a maneira como ele está entregando isso não condiz com o que ele está propondo. Isso é uma forma. A outra forma de distanciamento é um distanciamento proposital, no qual, por exemplo, o improvisador começa a ironizar o que está acontecendo na cena, ele sabe muito bem que ele está fazendo isso. Aí eu queria saber qual é a sua posição em relação a essas considerações do tópico.

Claudio Amado - As pessoas fazem isso no início, basicamente, por medo de serem transformadas, de serem alteradas pelos outros. A pessoa fala que tem um monstro ali, você fala: “legal!”. São formas de proteção, são formas dos improvisadores não serem alterados, porque as pessoas não querem ser alteradas, elas querem estar em cena fortes, engraçadas e bonitas. Elas não querem estar com medo, elas não querem estar frágeis. Mas a história vem daí, da transformação, vem do personagem ser afetado pelo outro. Então, tudo isso é defesa, é a pessoa que não entra na ideia do outro, não se transforma. Tudo isso é defesa para não mostrar fraqueza. Acontece muito no início, e você vai falando para as pessoas, vai dando *feedback*: “ó, sua interpretação tem que estar condizente com a cena. Se não, ninguém vai estar levando a sério, entende?” Já é tudo muito frágil. Se não tiver alguém fazendo à vera, já fodeu tudo. É a famosa “ceninha” lá de exemplo que eles falam de um homem e uma mulher. A mulher entra e fala:

- Jonathan, eu quero o divórcio!
- Mas querida, e as crianças?
- Nós não temos crianças!

Todo mundo ri. É engraçado, mas ninguém leva mais a sério essa história. Ninguém mais acredita, então vira uma piada. Uma piada é um fim, mata história. Essa piadinha, sim, é o fim da história. Ela pode ser feita como a última coisa, mas, no meio da cena, ela mata a cena, ela mata a história. Ninguém mais acredita. Como é que a mulher fala que não tem

filho? Ninguém mais leva a sério. Então, tem que mostrar para os alunos que piadinhas e comentários desconectam. Não é bom para a história. Faça a piada dentro da história, faça piada dentro da narrativa, não uma visão engraçada sobre aquilo. Senão, não rola. Tem que tentar mostrar para eles que a história é mais importante do que a piada. Alguns aceitam, outros não. Muita gente faz Impro para ser engraçado. Estes não vão aprender, não querem aprender, não querem ser transformados, querem ficar lá “tudo de boa”, fazendo gracinha o tempo todo.

Tomaz Barroso - Você acha que tem algum estímulo comercial, de certa forma, para as pessoas continuarem com essa postura?

Claudio Amado - Claro. Porque o Impro rápido, de piadas, de comédia, é um produto. É um puta produto. Você faz dois meses de aula e já está apresentando espetáculo para os seus parentes e amigos. Já está postando no Instagram que você está em cena e sendo engraçado, sendo criativo. Isso é um sonho para muita gente, estar no palco, brilhando. E quando é uma pessoa que nem sabia que podia fazer isso, e faz pela primeira vez, é uma droga. No sentido de adicto. Você deve ter passado por isso na primeira vez que se apresentou no improviso e fez uma plateia rir do que você falou. Você não dorme naquela noite, você vai para casa pensando: “quando é que vai ter de novo? É preciso fazer isso de novo, caralho!”

Muita gente fica nesse mundo, nesse estado, para o resto da vida, tipo, indo para isso, para fazer graça, para o público rir de mim, me chamar de criativo, e depois vindo falar que não teria coragem de fazer aquilo que eu fiz. E aí, como é que você muda a cabeça dessas pessoas? O jogo já está ganho. Por que elas vão fazer *long form* que é um negócio que elas têm que treinar? Por que elas vão se dar esse trabalho? Se o jogo já está ganho, já está bom assim. Eu já subo no palco, já sou engraçado. Meus amigos vão me ver. É isso, então, muita gente fica nisso, fica nessa fase do Impro, na fase da gracinha, da piadinha. E fica fazendo vinte anos essas coisas.

Aí é que tá, né? Depende do que a pessoa quer. Se para ela só isso está bom, com certeza um espetáculo de jogos curtos é mais comercial. É muito mais vendável do que espetáculos de *long form*. É mais fácil de fazer, não tem cenário. Então, sim, em todo lugar do mundo é assim. O formato curto é mais comercial. E o formato longo é mais artístico. O Omar Argentino fala isso, o formato curto é como todo mundo aprende. É a nossa didática. E é a possibilidade de fazer um espetáculo engraçado e rapidamente. Já o formato longo é uma investigação, é um trabalho de um grupo de pessoas que se reuniram para fazer aquilo para criar uma parada nova, ou fazer um formato que já existe, um *Harold*. O foco não é só ser engraçado, tem outras coisas que são o foco também, a narrativa, as conexões, o jogo de cena,

os palavrões. É para ser engraçado também, mas tem toda uma construção dramática. Então eu acho que isso amplia para caralho. Muito improvisador americano fala isso: “eu fiquei um ano fazendo *Harold* uma vez por semana. Depois de um ano fazendo, você sai um ator, diretor, editor, professor.” Fazer um *Harold* é fazer uma peça de teatro inteira. Quando é bem feita uma peça, elaborada, dramaticamente falando, como o *Harold* deve ser feito, com umas três histórias se juntando numa grande cena final, porra, isso é uma puta dramaturgia, é foda pra caralho. E é surpreendente para o público o tempo todo. Então não é só mais ser engraçado. Mas quem são os improvisadores que querem fazer esse salto para o desconhecido? Muitos não vão fazer. A maioria, ou grande parte, vai ficar fazendo joguinhos para o resto da vida.

8.4 Entrevista - Luiz Felipe Alves Martins

Rio de Janeiro, segunda-feira, 11 de setembro de 2023, Museu da República, Catete.

Tomaz Barroso - Hoje é dia 11 de setembro de 2023, segunda-feira, duas e seis da tarde. Estou aqui com o professor, improvisador e diretor, Luiz Felipe Martins. Seja bem-vindo, Luiz!

Luiz Felipe - Prazer em estar aqui! Prazer pelo convite, te agradeço, viu?

Tomaz Barroso - Imagina, Luiz! Você pode começar me dizendo quais foram as principais fontes que formaram o seu conhecimento docente de teatro de improvisação?

Luiz Felipe - Inicialmente, estudei com o Flávio Lobo, com o método do Keith Johnstone. Isso em 2011, 2012. Logo na sequência, em 2012, também estudei com o Fernando Caruso e a Daniela Ocampo, em um curso que eu fiz de teoria da comédia e prática na improvisação, que era um curso voltado para a comédia, mas com práticas de jogos de improvisação teatral. Como eu já gostava muito de fazer *stand up* [comedy], estava experimentando, e também fazendo o curso profissionalizante da Cia. de Teatro Contemporâneo, a Impro se tornou uma ferramenta para aperfeiçoar meu *stand up*, e para me manter mais seguro em cena com um texto. E, aos poucos, eu fui entendendo-a também como uma linguagem para atuação, para ter um produto final em cima da linguagem da improvisação teatral e não ser só uma técnica. O Zenas Improvisadas também foi uma grande inspiração para mim.

Mais para frente, quando eu fui a fazer a licenciatura em Teatro, o Augusto Boal me mostrou muita coisa sobre como ele usava principalmente o método dele, que tinha muita ferramenta de improvisação, tanto para a preparação de ator quanto também para meio e fim,

para ter essa interação com a plateia. E aí, eu também fui entendendo como eu colocava esse entendimento do Augusto sobre como ele usava a improvisação teatral para o trabalho dele, e como eu conseguia encaixar também como repertório dentro da minha atuação. Tem também a Viola Spolin, mas aí parte mais para o campo da arte educação não é? Mas, basicamente, grandes comediantes, grandes humoristas do Rio de Janeiro, principalmente, os que praticavam improvisação teatral para além de seus trabalhos fora da improvisação. Flávio Lobo foi um grande professor.

E aí também fui conhecendo uma galera de Mendoza, na Argentina, o Pelado; e a galera da Liga Mendocina de Improvisação Teatral. A gente teve um intercâmbio muito bom no tempo que eu morei lá por uns quatro, ou cinco meses. E eu vi a forma como eles trabalhavam com a comicidade. Entendi um pouco daquele humor argentino também, e como a gente falava da mesma Impro, né? Teve também o pessoal de Córdoba, os Pelafustanes do Majul. A gente viu muito o Cachorrada neles. Eles também viram muito Pelafustanes na gente, como o Cachorrada tinha uma pegada levemente transgressora com relação à técnica e tinha um jogo de “ser feliz”, independente do que fosse fazer. A gente entendia muito esse lugar de que quando a gente se diverte, a plateia também está se divertindo, então acho que se divertir era o mais importante, independente se estávamos seguindo à risca as regras, os termos, tanto de atuação quanto de Impro. Então, a gente tinha esse ponto em comum. Os Pelafustanes de Córdoba também foram uma grande referência para a gente, uma referência contemporânea. Acho que é basicamente isso. São esses os nomes.

Aqui no Rio, dentro das nossas contemporaneidades, eu gostava muito de assistir o Zeca Carvalho, Gabriel Sardinha e você no palco. Eram também fontes de inspiração, que a gente estava vivendo juntos e acompanhando. Me cativa muito o trabalho de vocês de atuação dentro da Impro. E Leandro Austin. Aprendi muito com o cara, principalmente pausas, silêncios e como trabalhar essa parte do silêncio na Impro. Aprendi muito com o Leandro. É basicamente isso.

Tomaz Barroso - Você tocou num assunto aqui que não está exatamente no roteiro, mas eu acho que é interessante a gente explorar um pouco. Quando você falou do seu período com os Pelafustanes, sobre como o Cachorrada se identificou com eles, como vocês compartilhavam dessa visão de transgredir certas regras gerais que estão de certa forma instituídas na improvisação, você pode me falar quais eram essas regras? Dar alguns exemplos e dizer quais eram as regras, e como vocês transgrediam elas?

Luiz Felipe - Estamos falando de 2011, 2012, principalmente 2011, quando eu começo a fazer improvisação. Em 2012, a gente tem a formação do grupo [Cachorrada] que

ficou mais marcante. Éramos eu, José Guilherme Vasconcelos e Leandro Austin. Entendendo que o Campeonato Carioca de Improvisação era o grande evento de improvisação teatral no Rio de Janeiro, quando a gente falava em improvisação teatral, a gente falava do formato do campeonato. Falava-se muito que isso era a improvisação teatral, em tese. E levantava-se uma certa bandeira de que algumas regras do campeonato eram da improvisação, e ao subverter aquelas regras você não era apenas penalizado dentro de um campeonato, como, também, talvez, aquilo que você fazia não era considerado Impro, talvez você estivesse sendo mais comediante do que improvisador. E a gente não acreditava muito nisso, a gente topava perder pontos no campeonato. Isso não era um problema para a gente, mas a gente não acreditava muito nesse lugar de que o que a gente fazia não era Impro, e, às vezes, levantava-se um pouco esse discurso. Era um período onde não existia mesmo outra agenda de improvisação no Rio de Janeiro. Era o Zenas Improvisadas e o campeonato do Dinho. E o segundo era o polo de improvisação mais próximo para quem quisesse começar, era uma boa porta de entrada também.

E aí, no início de 2013, e já no final do campeonato de 2012, a gente entende que o campeonato já não cabia mais para nós. Ele era um formato no qual a gente se sentia sem muito espaço, mas gostávamos muito de jogar e pretendíamos seguir jogando. Só que era pouco para a gente, e aí a gente resolveu criar o nosso espetáculo de improvisação teatral. Até então, eu não me lembro se tinha, pelo menos em um passado recente, esse lugar de um grupo de campeonato, que se juntou para fazer o seu próprio espetáculo. E a gente de fato aprendeu muito nesse lugar. E, portanto, também como produção. Mas eu entendo que ali ficou muito claro que o que a gente fazia era realmente improvisação teatral. Só não era aquela que entrava nas regras do campeonato.

Então, havia esse lugar um pouco transgressor de ouvir do próprio Flávio Lobo que, às vezes, em alguns momentos, a gente não fazia Impro. Em reuniões de campeonato a gente ouvia das outras equipes ali, principalmente Imprudentes e Frango de Makumba. Eles também levantavam muito a ideia de que tinha muita comédia e que talvez aquilo que a gente tivesse fazendo não fosse improvisação teatral.

Mas estou falando desse período, especificamente de 2012, 2013. Hoje a gente aí. Hoje a gente está em um momento que para mim é de muito amadurecimento da improvisação no Rio de Janeiro. Tem uma boa relação entre todo mundo, dos que eu citei aqui na entrevista. A gente evoluiu também naquele momento. Acho que o campeonato era um lugar da gente mostrar um pouco do nosso trabalho. Às vezes, era compatível com as regras, às vezes, não. Hoje, como a gente tem outros espaços para expressar nossa arte de improvisação teatral, o

campeonato se tornou mesmo uma confraternização, como era a ideia inicial. Mas isso eu acredito que acontece porque agora os grupos têm espaços para poder desenvolver os seus trabalhos. Tiveram tempo também para estudar e entender um pouco mais do que é a improvisação e cada um foi para o seu lado.

Hoje, por exemplo, eu nem digo que somos um grupo transgressor como eu disse. Então, às vezes, algum *timing* de comédia que a gente jogava, entendia-se que era, por exemplo, uma falta de escuta, enquanto a gente deliberadamente seguia por um outro caminho, mesmo tendo escutado. Algumas regras ainda eram muito vistas como “preto no branco” com relação à escuta, com relação à super aceitação. E hoje? Hoje eu sinto que a gente pega mais leve com relação a isso. A gente entende e usa da forma que deseja, da forma que entende. Acho que a Impro é uma boa ferramenta que encaixa com a sua arte, e não que você precise se moldar às regras de improvisação para fazer a sua arte.

Tomaz Barroso - Você acha, então, que se as pessoas têm consciência do que elas estão fazendo, elas podem se dar a liberdade de fazerem o que elas quiserem.

Luiz Felipe - Com certeza! Em aula eu falo muito isso para os meus alunos. Quando estão começando, a gente vê muito bloqueio, muita falta de escuta, por uma falta de hábito, falta de prática. E aí, quando vamos avaliar a cena depois, fica uma dificuldade de entender o que aconteceu. Aí está o meu trabalho de entender tecnicamente o porquê de termos ido por esses caminhos, e por que a gente sentiu que não tinha mais nenhum caminho. Às vezes, dá uma sensação que tem uma parede na frente, você não sabe mais para onde ir, muitas vezes isso se deve à falta de tato com a técnica de improvisação teatral. Principalmente, falta de escuta, e esses bloqueios naturais, que a pessoa vem com essa facilidade de dizer não, de negar aquilo que vem. Aí eu entendo noventa por cento dos professores Impro. Inclusive, a gente fala muito sobre escuta, aceitação, aceitação, aceitação e aceitação, porque ainda é um reflexo que eles não têm, na minha visão de professor. O reflexo de negar é muito mais latente do que o de aceitar. E aí, quando eles conseguem aceitar com naturalidade, tanto aceitar quanto negar, e eu digo falando sobre esse lugar de escuta, da aceitação, que se você já sabe a regra, você escolhe se você vai usar ou não naquele momento da cena. Se você entende que talvez aquilo que o outro propõe não seja interessante para a história, você está focado na história, ou focado em levar para outro lugar. Eu não vejo como um problema você bloquear, principalmente se você sabe que está bloqueando. Aí, para mim, beleza, porque você está usando a ferramenta da forma que você quiser.

Quando eu chego para você e digo para escutar e aceitar, que você precisa fazer isso em todas as cenas até o fim da sua vida, eu estou te condicionando a um formato de

improvisar. Pode funcionar muito bem para mim, mas, talvez, lá na frente, não faça mais sentido para você e aí você não precisa se afastar da Impro porque a regra é assim, você pode usar e criar da forma como você quiser. É como se a ferramenta de Impro fosse uma massinha e você usa da forma como se encaixa melhor. Então, para mim, quando eu vejo, é o exemplo do bloqueio, né? Quando eu vejo o aluno bloqueando deliberadamente e colocando o resto da turma em choque com aquela atitude, para mim é um gol de placa, porque ele de fato está usando e não tá mais seguindo o formato. Ele está de fato usando [a ferramenta], pode ser que fique uma merda, pode ser que a gente vá para outro lugar que a gente nunca descobriu, porque nunca, nunca fizemos isso deliberadamente falando para aquela turma, para aquele grupo de pessoas. É diferente de dirigir um carro, que se você não segue as regras, você comete infrações de trânsito, enfim, destrói o carro. Se você começa na quinta marcha, você vai destruir o seu carro. Diferente disso, entendo que a improvisação não tem essa penalidade, né? Você aprende as regras básicas, desenvolve, entende como funciona, mas ali na frente, não: “espera aí, vou tentar inventar um negócio aqui, deixa eu não fazer isso e fazer todo o resto, o que acontece? Ou, deixa eu começar pelo final. Deixa eu começar pelo conflito e lá na frente eu descubro onde é a plataforma.”

Eu vou continuar dizendo a vida inteira para os meus alunos que eles vão fazer uma plataforma calma e tranquila, mas, às vezes, isso não acontece. Eles me surpreendem e a cena funciona. Para mim, é importante que eles entendam que isso é mais desafiador do que começar tranquilo. Agora, se é assim que eles querem improvisar, se é dessa forma que eles querem criar a própria arte, eu acho fantástico, e aprendo muito quando eles não seguem as minhas regras nesse sentido.

Tomaz Barroso - Tem alguma regra ou princípio que, para você, seja intransponível? Algo que você não abre mão de jeito nenhum?

Luiz Felipe - Acho que a escuta. A escuta, eu acho que não. Não tem como. Lá na frente, eu posso me surpreender e descobrir que tem como, mas, hoje, pela minha vivência, pelo meu estudo, me divertindo com a Impro desde 2011, por esse tempo que eu tenho, não lembro de ter visto alguma coisa que funcionou sem a escuta. Dependendo da conexão dos improvisadores, o bloqueio funciona, e dependendo do que eles querem fazer também. Se eles querem construir uma história, acho pouco provável conseguirem. Mas, se é uma cena mais curta, um jogo de comédia, um jogo de cena, voltado para a comédia, sabendo aceitar bloquear, fica muito bem-vindo nesse lugar. Agora, falando em construção, aí eu acho que é a escuta, porque eu vou precisar dela para construir uma história pensando na construção de história improvisada, ou para fazer comédia também, ou para fazer tragédia com a Impro,

enfim. A escuta é indispensável à conexão dos atores, né?

O entrosamento entre os atores também, em algum grau, é mais importante do que qualquer técnica de improvisação. Essa intimidade que os grupos de Impro têm. Às vezes, eu vejo grupos avançando nos seus trabalhos, e parece, para quem olha de fora, somente aperfeiçoamento da técnica, mas, para mim, é muito mais a intimidade, a interação entre eles e, às vezes, a técnica. Eles têm o básico, porque realmente o básico da Impro é fenomenal, é fantástico. O que vai dar a qualidade são todos os outros recursos que eles têm para trazer, para além do recurso de estudo da atuação, fora da improvisação, enfim, estudar o papel, desse tempo, desse jogo de empatia com personagens, mas, principalmente, a intimidade entre os atores. A coisa funciona sem intimidade. Sem escuta, não funciona de jeito nenhum. Agora, com intimidade, dá para fingir que a galera estuda sem estudar. Funciona muito bem.

Tomaz Barroso - Atualmente, em quais contextos você tem exercido a sua prática docente?

Luiz Felipe - Estou dando aula todas as sextas-feiras no *Rock Experience*, né? Onde estou produzindo também o Comédia Cachorra. Enfim, a gente tá lá às quintas-feiras, abrindo espaço para quem quer fazer comédia em geral. Tem tido muito *stand up*, muito Impro lá, e acabou também virando um lugar, uma oportunidade para os meus alunos subirem no palco. Então, os alunos de sexta-feira são atores e não-atores, adultos, que desejam subir no palco, que têm esse desejo de se expressar. Muitos são enveredados pela comédia, e ainda alguns ali estão tentando entender o que é *stand up*, ou o que é Impro, aquela coisa, tentando entender o que quer da vida. O meu trabalho hoje de docência vai muito nesse lugar, fazer com que eles pratiquem, né? Então, é um trabalho bem objetivo de: “vou te entregar as ferramentas e você vai ser feliz com elas, da forma como você bem entender.”

Um exemplo muito bom é olhar o Lero-Lero, que é um grupo de alunos que começou comigo no ano passado. Fizemos uma apresentação no final do ano para a turma, que tinha mais de vinte alunos. Eles estavam inseguros, mas apresentamos, e foi um dia incrível na vida deles. No ano seguinte, a gente retomou as aulas já com um grupo menor. E esse grupo estava estudando Impro, sem muita pretensão de subir no palco.

Posso fazer um apanhado histórico que acho que tem muito a ver com o que eu estou fazendo nas aulas hoje? Em paralelo, a gente criou o Comédia Cachorra, Suzana Diks e eu, e recebemos projetos de espetáculos. Só que a gente recebeu menos projeto do que pauta que a gente tinha. A gente ficou com furos de pauta. Com três furos de pauta. E então, resolvemos criar a Copa Cachorrada em cima dessa necessidade de preencher esses espaços, fazendo uma semifinal e final. A gente teve três datas: uma semifinal, outra semifinal, e a final. Então ela

foi criada objetivamente com a cabeça de produtor, entendendo o nosso *know how* de improvisação, de fazer isso que a gente gosta. Abrimos as inscrições, tivemos três inscrições, e precisávamos de quatro. E aí, houve um trabalho meu e da Suzana juntos. Ela, naquela época, também era minha aluna, e a gente tentou convencer os alunos a se juntarem e jogarem. O torneio era uma necessidade de produção, e eu entendia que era uma oportunidade deles subirem no palco. Eles não se sentiam preparados ainda, mas isso também é uma coisa que eu deixo muito claro: o aluno, talvez, emocionalmente, não esteja preparado, mas, tendo uma agenda para cumprir, ele vai e sobe no palco. Se eu sinto que ele, tecnicamente, não está preparado, eu não vou expô-lo, então, o meu convite vem muito desse lugar: “acreditem, vocês sabem, vocês têm a técnica. Provavelmente, não vão ganhar, mas vocês vão cumprir com dignidade. A ideia também não é ganhar. A ideia é participar, não é?” E aí, eles foram. Ainda com certo medo, com certo receio, jogar um campeonato que na cabeça deles era uma responsabilidade muito grande, muito mais pelo resultado, do que pela performance em si. O resultado machuca mais do que a performance e a gente tá falando de arte, né? Julgar a arte é muito delicado. A arte está dentro da gente, é o que a gente acredita. E alguém diz que isso não é bom, machuca, né? É natural, mas eles foram. Eles jogaram o campeonato. Se juntaram, criaram o nome Lero-Lero, e jogaram o campeonato. Fizeram uma performance de quem está começando, não venceram a primeira partida. Jogaram a disputa de terceiro lugar com o *Orange*. Também perderam, então ficou esse resultado de último que é uma bobagem, não é? Em um certo grau, eles se incomodaram um pouco com isso, mas, logo quando acabou o campeonato, eles chegaram para mim (isso foi uma surpresa) e pediram uma pauta para um determinado mês no Comédia Cachorra para apresentarem um espetáculo na pegada Barbixas. Aí eu falei:

- Legal, vou dar para tal dia, vocês conseguem?
- Conseguimos, a gente consegue.
- Então a data é de vocês, se precisarem de alguma ajuda, é só avisar.

E eles se organizaram, dirigiram o espetáculo, criaram os jogos e estrearam com a casa lotada. Tecnicamente, jogaram muito bem. Em algum momento ou outro eles queriam jogar alguns jogos que não estavam funcionando, e a gente levava para a aula, para a sala de aula, para exercitar e tentar entender o que estava acontecendo que eles ainda não tinham entendido, não tinham decifrado como usar a técnica para desvendar o jogo. Enfim, estrearam muito bem. E eu gosto desse lugar, porque acho que talvez eu tive pouco, quando estudava o espaço para me apresentar. Hoje em dia, acho que o meu objetivo principal como professor é “ferramentar” o aluno para que ele possa subir no palco se ele quiser, e se não quiser também,

tá tudo bem, né? Mas acho que o meu objetivo prático é a técnica. É esse “vamos praticar, vamos estudar, vem, quer subir no palco? Não? Tudo bem, vamos seguir estudando. Quando você quiser subir no palco eu sei que você estará pronto, porque eu cumpri o meu papel.”

Acredito muito também que quando você está no palco, você aprende muito. Pensando como aluno, por trocar com a plateia. Você experimenta esse momento, também sai um pouco da suposição da aula de: “pô, isso teria funcionado muito bem num espetáculo, né?” A gente acredita que sim, mas, será? Só vamos saber quando estiver no palco. Então, a gente tira um pouco essa suposição de que eu sou incrível. Às vezes, eu sou mesmo, mas vamos para o palco, vamos entender como você fica perante a plateia. Porque a experiência de estar no palco também te deixa muito cascado, a ponto de eu, hoje em dia, não precisar me aquecer para subir no palco. Não acho que isso é uma “parada” muito maneira, mas funciona. Às vezes, eu estou muito cansado. Eu só chego, e subo no palco. Mas eu devo muito isso a toda essa experiência que eu tive de palco, não só de estudo, mas, principalmente, às experiências de estar no palco: já subi triste, já subi feliz, já subi cansado de subir, com sono, já subi com fome, então, eu sei como é. Tem hora que vai dar merda se você não se preparar, mas hoje eu consigo me sentir preparado sem precisar me aquecer. Não sei se se isso acontece com todo mundo, não sei também se isso é uma “parada” de me orgulhar, mas, funciona. Eu só tenho isso porque eu subi muitas vezes no palco, então fazer com que os meus alunos tenham oportunidade de subir muitas vezes no palco é o que eu entendo também como um crescimento do aluno, né? É isso? Acho que eu respondi.

Tomaz Barroso - A questão da atuação foi abordada como um assunto privilegiado pelas fontes que formaram o seu conhecimento docente de improvisação?

Luiz Felipe - Principalmente o Flávio falava muito sobre o momento de estar no palco. Então, quando a gente tinha algum equívoco com a técnica, seja uma falta de escuta, um bloqueio, os exemplos sempre vinham muito em cima de estarmos no palco. Não era em uma entrevista de emprego, isso nunca existiu. Por mais que a gente não entendesse o que estava fazendo ali, parecia que o objetivo era, em algum momento, subir no palco na vida. E aí, como eu começo a improvisação no curso profissionalizante de atuação, era também muito claro para todo mundo que a gente queria, e iria subir no palco.

E aí também tiveram grandes mestres, né? Quando eu fui para festivais de Impro, quando eles vieram para o festival de improvisação da Companhia aqui no Brasil, falava-se muito sobre esse lugar de estar no palco, porque todo mundo gosta de estar no palco. Pelo menos todo mundo que me passava a técnica. E eu também gostava muito de estar no palco. Entendia a Impro também só para isso, em algum momento. Era sempre focado em usar a

técnica para atuar. Não lembro de ouvir sobre o uso da técnica para escrever um roteiro, por exemplo.

Quando eu começo a fazer faculdade, entendo, ouvindo e dando aula para não-atores, que a improvisação é maravilhosa para a vida também. E aí, eu começo a entender que a improvisação é incrível para a vida e não só para a atuação. Quando eu vou dar um curso específico para não-atores, o objetivo é a Impro para a manutenção da qualidade de vida, exercitando um pouco essa ótica mais positiva da vida, das situações, ampliando um pouco a escuta, focando mais no momento presente, saindo um pouco do passado e do futuro, e deixando a depressão e a ansiedade fora desse momento de jogo. E, com o tempo, exercitar isso para a vida. Mas para a atuação, com certeza. Tanto que eu, por muitos anos, entendi que era só para isso mesmo que servia.

Tomaz Barroso - Você teve improvisação logo no primeiro período da companhia?

Luiz Felipe - Só no primeiro. Foi com o Flávio Lobo, e aí, no segundo, já não tinha. Eu coleí no Flávio. Ele tinha algumas turmas de curso livre e eu era o monitor dele, o estagiário. Assim que acabou o primeiro período, eu já coleí com ele e passei toda a minha formação lá dentro, colado no Flávio. E aí, tinha o FIMPRO em Belo Horizonte. Ele me chamava, a gente ia juntos, tinham cursos de muitas pessoas, como gente de São Paulo. Foi uma experiência muito boa, e quando acabou o curso profissionalizante, ainda fiquei colado ali no Flávio por um tempo. Até que, de fato, eu senti que o Cachorrada já estava emancipado daquela visão de Impro, né? E eu fui pesquisar um pouco mais fora, um pouco mais sozinho. Mas eu senti falta quando acabou. No primeiro período senti falta. Enfim, gosto disso até hoje, então, para mim, é um curso de atuação completo, tem que ter Impro em todos os módulos.

Tomaz Barroso - Você se encantou pela coisa desde a primeira aula, ou foi uma coisa gradual?

Luiz Felipe - Não sei se desde a primeira aula, mas foi de cara no primeiro período. Eu lembro que com poucas semanas de curso, era a minha aula favorita. Até porque eu nem estava lá para ser um ator. Eu estava em um processo de depressão muito forte e naquela vida ali, de trabalhar, ir para a casa, trabalhar, ir para a casa. Eu entendi que o teatro podia ser uma fonte de autodescoberta. Mesmo assim, eu venho de um lugar onde a psicologia, e a psiquiatria eram enxergados com um grande preconceito. Eu entendi que o teatro era um lugar que poderia ser a minha cura. Eu vi um lugar para me expressar, e, a partir desse lugar onde eu me expressava muito dentro de todas as aulas, me dava mais liberdade para me expressar. Eu também nem me entendia como grande comediante, como hoje eu sou elogiado. Mas a

coisa é muito para esse lugar, porque eu estava também me descobrindo, me conhecendo, nem sabia quem eu era. Na verdade, até aquele momento ali da vida. Enfim, não lembro se desde a primeira aula, não sei, mas, logo de cara, eu lembro de ter feito o primeiro semestre de interpretação sem entender o que era interpretação. Passei na aula de música, eu mandava muito mal, mas eu estava lá também. Tinha que fazer aula de corpo, que era bom, era tranquilo, porque eu vinha do futebol, né? Mas a Impro, realmente, foi a minha favorita, era a minha Educação Física do Ensino Médio. Eu ansiava por ela ao longo da semana, era terça de manhã a aula, e eu não chegava atrasado. Mesmo assim, foi logo de cara, muito por esse lugar de me sentir muito livre, para me expressar.

Tomaz Barroso - Na sua época também eram quatro períodos na companhia?

Luiz Felipe - Sim!

Tomaz Barroso - As próximas perguntas, Luiz, em alguns momentos você já foi meio que respondendo de alguma forma, mas, se você quiser acrescentar outras coisas, fica à vontade. O quão importante é para você a questão da atuação na sua prática docente de improvisação?

Luiz Felipe - Fundamental. Dando aula para aluno adulto é mais tranquilo chegar no nesse estilo de precisar atuar. Vamos colocar assim, existe uma *persona* ali, como professor, mas quando eu passei a dar aula para criança, eu entendi o poder de atuação da Impro no lugar de cativar o aluno, pensando que ele estava ali em uma aula obrigado. Era a grade, né? Ele tinha matemática, e, do nada, vinha alguém de teatro para ele. E tem aluno que se amarra, e tem aluno que não se amarra, é natural, não é? Então, nesse lugar de cativar o aluno, de manter a turma na mesma sintonia, de colocá-los nessa frequência de: “vamos ter uma aula legal de teatro, vamos estar juntos aqui, por cinquenta minutos”, a atuação foi fundamental para conquistar os alunos, principalmente nas primeiras aulas do ano, que são sempre mais desafiadoras. Existe ali um distanciamento. Para quem já gosta de teatro, não. Mas para quem é muito tímido, sim, às vezes, que se expressa de outras formas, né? Quando quer se expressar, desenha muito bem, enfim, escreve muito bem, mas ficar na frente de outros alunos, isso é muito desconfortável para ele. Então, esse lugar de atuação foi fundamental, principalmente para esse lugar de aproximar a turma, de mostrar que eu não sou um problema na vida deles, de não ser: “ele vai me expor, ele vai me trazer experiências ruins enquanto professor.”

Tomaz Barroso - Então, você está, em geral, se referindo, à sua prática docente no que diz respeito à atuação, de haver uma *persona*, é isso?

Luiz Felipe - De ligar essas ferramentas de atuação em momentos que talvez eu nem

precisasse, porque nem todos os professores têm essa ferramenta de atuação.

Tomaz Barroso - Como uma persona para você interagir com os alunos, para você dar aula para eles.

Luiz Felipe - Quando eu falo persona, não que não seja eu. Talvez eu esteja com mais tinta do que eu estou agora, por exemplo, conversando com você. Fico mais histriônico, mais animado, mais ativo. É nesse lugar que eu fico.

Tomaz Barroso - E como você trabalha a atuação deles com eles mesmos, nos jogos, exercícios e cenas? Como uma coisa que o ator justamente treina. Como é que você trabalha isso nas suas aulas com com eles, entre eles, nas cenas que eles estão criando?

Luiz Felipe - Vou falar das crianças e vou falar dos adultos. Vai na mesma linha de raciocínio, não é? Falando das crianças, especificamente, elas já têm um poder de absorção ao lúdico muito rápido, né? Elas entram, elas ficam absortas muito rápido, então é muito fácil falar: “você precisam fazer uma cena em um campo de futebol, sabe?” Elas já se organizam: “ó, você é o goleiro, eu sou não sei o quê, não sei o que lá.” Eles vivem aquilo com uma bola imaginária, e é incrível. Em uma praia, eles já sabem quem são eles. Eles entram nesse lugar com muita facilidade. É o que o Peter Slade chama de jogo dramático infantil, e ele fala muito nesse lugar, de que as crianças já sabem atuar, que elas já fazem isso brincando. Ela vê alguma coisa na televisão e ela quer ser aquela pessoa e brinca daquilo pelo tempo que ela quiser. E isso é inerente. Ele fala que crianças ricas, crianças pobres, crianças de todos os continentes do mundo brincam de ser outra pessoa. Então, esse é o jogo dramático, as crianças sabem o que é o jogo dramático, isso é inerente, elas desenvolvem por si só.

E aí, quando eu vou trabalhar com adultos, não é. Eu trago muito esse lugar do jogo dramático infantil do Peter Slade, do que ele entende como o jogo dramático infantil, de entender que a criança não tem esse pudor da criatividade, ela não tem esse pudor da absorção e ela faz isso porque ela quer se divertir. Ela não faz porque ela está mostrando para alguém que atua muito bem. Pelo contrário, ela não precisa de plateia. O jogo teatral precisa. E a criança não está fazendo o jogo teatral. Ela está fazendo um jogo dramático, atuação. Quando eu vou trabalhar a Impro, vou muito nesse lugar de: “acredita, esteja absorto nessa criação que a gente não sabe o que é ainda. Não tem um texto para te convencer de que isso aqui é importante para fazer. Você vai vir a partir das suas ideias e a partir das ideias do seu companheiro.” O “sim, vamos!” vai ajudar, o “sim, e...” vai ajudar a acreditar mais nisso como técnica de Impro. Mas, no fundo, é estar absorto. É desenvolver esse jogo dramático que você tinha na infância, mas que se perdeu porque a sua vida foi para um outro lugar.

Então, meu trabalho vai ser resgatar isso que você já tem. Você já sabe o que é, você

só não lembra como chega lá, então eu trabalho muito atuação em cima do jogo dramático infantil com a criança. É muito fácil, porque ela já quer, e aí eu preciso trazer propostas improvisadas dentro do universo daquilo que é prazeroso para a criança, porque aí ela entra no jogo. Não posso pedir uma cena de fazer um imposto de renda. A criança vai dizer: “tio, eu não sei o que é isso”. Ela não vai fazer, não é? Mas é isso a criança. Ela entra no jogo, você está dentro do universo dela, ela entende como um momento positivo. Ela se diverte. Ela entra com muita facilidade e o objetivo é se divertir. E aí, ela atua. Eu sei que ela está atuando, enquanto professor, e que talvez ela nem tenha esse conceito de que eu atuei na aula hoje. “Eu fiz não sei tal coisa, eu fiz um mágico, fiz isso, fiz aquilo”. Ainda não tem esse entendimento de que ela foi o mágico. Mas, tudo bem, ela não está lá para sair dali com DRT, né? Ela está ali para desenvolver essas potencialidades humanas a partir da expressão artística que o teatro pode oferecer para ela, e não: “agora você sabe o que é uma ribalta?”.

Tomaz Barroso - Novamente, acho que isso já foi respondido de certa forma, se você quiser acrescentar alguma coisa, fica à vontade. Atuação é trabalhada de qual forma nas suas aulas?

Luiz Felipe - Acho que a atuação, em si, é principalmente voltada para o momento presente, trabalhando na premissa do jogo dramático infantil do Peter Slade. De você estar absorto, de você acreditar nisso que a gente está fazendo. Principalmente nesse lugar. Falando na atuação dentro das minhas aulas, a gente vai viver essa cena, sem eu projetar muito para onde eu quero chegar com ela. Talvez as perguntas sobre o passado façam você entender melhor quem esse personagem já é, e não que eu estou criando a partir de agora.

Tem um jogo que eu gosto muito, que eu chamo de Se Lembra Quando Nós Estávamos...? É um jogo onde a gente vai trabalhar as nossas memórias para criar uma memória desses dois personagens. A temática, por exemplo, pode ser Natal. Eu digo: “você lembra como nós estávamos no natal do ano passado?” E aí, o exemplo que eu vou trazer é do Natal do ano passado. É um exemplo que eu tenho de um Natal da minha vida, e você vai complementar em cima do que você tem de memória de Natal da sua vida, e a gente vai criar alguma coisa ali. Esses personagens já têm um passado. Então, eu não vou precisar criar. Eu só vou descobrir que passado é esse, então preciso estar absorto no momento presente. O momento presente é fundamental quando eu vou trabalhar atuação, não precisa projetar muito lá para frente. Às vezes, eu vejo o pessoal entrando em cena já pentelhando o outro dizendo que precisa encontrar um conflito logo. Essas pessoas estão pensando em roteiro. Vamos com calma, vamos atuar, vamos entender quem são esses dois personagens. Daqui a pouco a gente fala sobre quebra da rotina. Daqui a pouco a gente vem com a cabeça de roteirista. Primeiro,

atua, primeiro acredita nisso que você está fazendo. Vamos descobrir o que é isso antes de avançar.

Então, o momento presente, pensando em técnica de Impro, na premissa de escuta, aceitação, ela já está levemente entendida, mas eu vou sempre batendo na tecla desse lugar. E aí, se eu sinto que o jogo está muito no falatório, eu peço para os improvisadores se olharem, para usarem esse silêncio constrangedor para entender quem são. E aí, eu vejo muita facilidade de trabalhar atuação com os alunos no *long form*. Eu sinto mais facilidade nisso. E bato muito nessa tecla do momento presente:

- Se a gente quiser ficar cinquenta minutos nisso aqui, a gente vai para onde?

- A gente vai... eu não quero saber, eu quero que vocês acreditem no que vocês estão fazendo e a gente vai levar o tempo que precisar para vocês acreditarem, para aí, sim, começar a desenvolver o seu jogo de atuação também.

É preciso entender que há essa escolha que eu preciso fazer agora. Não sou eu pensando no que é melhor para a história, mas, talvez, o que meu personagem faria, e aí a gente começa a trabalhar de fato essa autonomia da atuação também para eles.

Tomaz Barroso - Você falou que, em geral, sente mais facilidade em treinar atuação quando está fazendo *long form*. Afora a questão óbvia do tempo que a gente tem para uma cena de formato longo, e o tempo que a gente tem no *short form*, você identifica alguma outra dificuldade que faça com que as pessoas tenham mais dificuldades para trabalhar atuação no *short form*?

Luiz Felipe - Atores ruins, ou não-atores. Eu tenho um pouco mais dificuldade de estar absorto em um jogo de três minutos, de estar dentro, então, o improvisador acaba jogando mais na técnica, um jogo mais cerebral. Ele precisa entrar entendendo bastante o roteiro desse jogo de três minutos no qual ele quer contar uma história com início, meio e fim, ou eu tem que tirar aquele personagem de algum lugar e levar para outro, porque o desafio do jogo diz o que tem que ser, né? Então é isso. Isso é um ponto.

Grandes atores com experiência em Impro, ou que já conseguem jogar bem, e com a técnica de improvisação, fazem isso com muita facilidade com três minutos, então, acho que eu digo que tenho mais facilidade por uma questão estatística, não que não dê para fazer. Talvez eu precise de material humano com mais qualidade para a gente trabalhar exclusivamente esse tipo de temática de atuação em três minutos, mas ela acontece. Quando a gente vai para o *long form*, com atores ou não-atores, que não tenham a ferramenta da Impro tão apurada, o jogo flui melhor nesse quesito de atuação. E aí, quando a gente volta para o *short form*, atores, ou, não-robôs, que se permitem afetar mais com as adversidades da história

conseguem encontrar isso rapidamente, e jogar com uma atuação um pouco mais verossímil, um pouco mais densa, se isso for necessário.

Então, acho que, talvez, pelo menos entendendo a minha didática como professor de improvisação, eu tenho prioridades maiores no *short form* do que a atuação. Atuação minimamente, né? Mas talvez eu não trabalhe muito de uma forma mais densa no *short form*, e, normalmente, eu vou para o *long form* e a gente trabalha mais isso. Nos próprios roteiros do *long form*, a gente não vai para um lugar de uma epopeia de um herói. A gente talvez vá para um lugar de dentro, e a gente vai modificar emocionalmente esse personagem e isso vai ser o meu avanço de história. Eu tendo a ir por esse lugar, porque aí também me dá mais possibilidades dele se entender, se conhecer e entender o que ele consegue usar na sua atuação quando coloca os [sentimentos] para fora, quando ele os expurga. Acontece muito também no *short form*, talvez, esse jogo da gente brincar mais com o psicologismo, né? Com a psiquê e com o emocional. Ele acaba em três minutos. Ele acaba quando o jogo acaba. E e aí, talvez, eu tenha mais tempo de trabalhar isso no *long form*.

Tomaz Barroso - No seu discernimento, o trabalho de atuação é reconhecido e valorizado pelos seus estudantes?

Luiz Felipe - Sim, e aí, também começa a cair um pouco aquele preconceito, aquela predefinição de quem não estuda a fundo, de que existe Impro, e existe o teatro de verdade. Quando eles começam a desenvolver esse trabalho de atuação dentro das aulas de Impro essa lenda cai, essa máxima de que tem o teatro e tem a Impro. A gente começa a entender que Impro é teatro, e muito por conta desse lugar de atuação, de entender que [os improvisadores] também estão atuando. Ninguém está jogando RPG, né? De fato, eles estão lá. É um trabalho de artes cênicas mesmo. E, principalmente, quando a gente vai para o palco, ou quando tem um *feedback* pós-espetáculo dos meus alunos, ou de alunos que se emanciparam, e querem o *feedback*, eles começam a entender também que Impro não é só técnica. A técnica de “eu vou escutar, eu vou aceitar, eu não vou bloquear, eu vou construir uma plataforma calma”, porque tudo isso ainda pode parecer que é roteiro, mas quando você está no palco exposto, eles entendem também que há esse lugar dessa importância para se olhar a própria atuação também.

Tomaz Barroso - Você identifica algum obstáculo referente ao trabalho desse aspecto de atuação do improvisador com os estudantes?

Luiz Felipe - A gente recebe muitos alunos, ou, uma boa parte dos alunos, que não são atores. E não que isso seja um problema, uma dificuldade. Mas eu vou precisar trabalhar técnicas básicas de atuação porque eles não as têm. E fica muito claro quando eu tenho um

aluno ator e quando eu tenho um aluno não-ator. A gente vê uma diferença na projeção de se colocar no espaço, de não ter um corpo firme, do corpo estar sempre ali, cambaleando, enquanto está em cena. Tem também o ficar de costas, não entender o que é uma disposição cênica agradável aos olhos do público, porque ele está absorto no jogo dramático. Daqui a pouco eu vou trabalhar um pouco mais essas regras gerais de atuação, mas, enquanto ele está absorto no jogo dramático, eu tô muito feliz porque ele está trabalhando atuação também, mesmo sem perceber, que é o que mais me interessa, em certos casos. Mas eu não vejo como um problema. Ao invés de dar vinte segundos de *feedback* de uma cena, eu vou dar trinta e cinco segundos só para avisar coisas do tipo: ter cuidado para não ficar de costas, alguma coisa nesse sentido. Não faço um trabalho basilar nesse lugar de trabalhar projeção, ou não fiquem de costas, e procurem equilibrar o espaço. É necessário, mas eu sinto que quando ele vai para o jogo, quando ele vai praticar, quando ele assiste também os alunos um pouco mais experientes, ele vai entendendo do que está sendo tratado, do que se fala, né? E, claro, se acontece com uma certa recorrência, a gente pontua e tenta ampliar um pouco mais esse lugar de autoconhecimento também para a atuação nesse lugar. Mas não é nada que impeça a aula de acontecer, ou que eu tenha que mudar a minha aula para gente falar sobre isso.

Tomaz Barroso - Já teve alguém que bateu o pé, ou fez algo parecido, em termos de dispensar um aprendizado sobre atuação sob a alegação de que Impro e Teatro são coisas diferentes?

Luiz Felipe - Não, não teve esse lugar. Normalmente, por uma questão de não conhecer mesmo, a gente faz essa essa separação, e, com o passar das aulas, entende que é teatro mesmo. Se tinha alguma dúvida, é realmente teatro. Mas eu nunca tive alunos que foram lá para fazer Impro e ficaram desencantados porque descobriram que era teatro. Nunca tive. Até porque eu sou formado em teatro, fiz licenciatura e também uma pós-graduação em Artes Cênicas. Eu venho muito por esse lugar para apresentar a técnica. Eu trago a atuação para apresentar a técnica. E, talvez, se eu fosse formado em roteiro, ou em jornalismo, enfim, e fosse apresentada uma técnica, talvez eu tivesse uma outra abordagem. Se eu tivesse feito cinema, não sei. Mas, hoje, eu entendo que a improvisação, como técnica, pode ser agregada em outros lugares. A improvisação teatral já pressupõe que é teatro, né? Mas eu também posso usar ela por outro lugar. Normalmente é isso. Às vezes tem um comentário, tipo:

- Professor, estou fazendo sua aula e eu estou fazendo um outro curso de teatro que é teatro mesmo, que tem atuação e texto.

- Impro também é teatro, você sabe, né?

- Sei, mas você entendeu o que eu quis dizer!

Isso acontece muito e vai se desmistificando com o tempo. Mas eu também não ligo que confundam Impro com *stand up*, então por que eu vou ligar para isso? Já superei todos esses preconceitos. Eu entendo que está tudo bem, ninguém precisa saber. Eu quero saber, mas ninguém precisa querer tanto quanto eu

Tomaz Barroso - Você já falou um pouco disso, mas, quando as pessoas vão fazer as suas aulas, em geral, quais são as demandas que você identifica ao seu curso?

Luiz Felipe - Em noventa por cento dos casos, procura-se a comédia. Alguns estão ali porque ainda não se sentem seguros para subir no palco para fazer *stand up*, e descobrem na Impro um universo de possibilidades. E eu entrei no teatro assim. Mas, antes de eu entrar no curso profissionalizante, eu fiz um curso de *stand up* com o Fábio Porchat, subi no palco, e fiquei muito nervoso. Pensando na qualidade do produto, foi ruim, mas eu saí de lá muito feliz com o que eu apresentei. Mas eu entendi que precisava de mais ferramentas para subir no palco, e aí eu entrei no curso de teatro para melhorar a minha performance no *stand up*. Eu não conhecia Impro, então não tinha nem essa pretensão de hoje em ser professor de Impro. Então, quando alguém vai lá é porque quer fazer *stand up*. Eu lembro de mim, ali em 2011, com vinte e um anos começando e querendo fazer alguma coisa, e não conseguindo, precisando de ajuda, de ferramentas teatrais. E o meio da comédia entende muito o *stand up* e a Impro como portas de entrada para quem não tem uma formação profissional, porque tanto o *stand up* quanto o Impro permitem que você tenha um produto autoral para você começar a entrar no mercado. Um ator de comédia precisa descobrir uma companhia de comédia, ter um diretor de comédia, um texto de comédia, para aí, sim, ele começar a ter alguma oportunidade de subir no palco. Então, o Impro e o *stand up* dão essa autonomia. A finalidade é sempre a comédia, e meu nome está muito ligado à comédia também, e o Comédia Cachorra é comédia, né? Então, hoje, as minhas aulas são um produto do Comédia Cachorra, noventa por cento é comédia. Tenho alguns alunos que vão ali também para o desenvolvimento pessoal ou: “fiz Direito a vida inteira, e agora eu me aposentei, estou com a vida mais confortável, vou fazer aquilo que eu sempre quis fazer na vida.” E funciona, né? Você sai dali, fica muito realizado. Mas é basicamente isso, a maioria quer subir no palco em algum lugar e quem não quer subir no palco está muito satisfeito de estar ali com essa galera que quer subir no palco também.

Tomaz Barroso - Existe algum estilo de atuação que você privilegia de alguma maneira?

Luiz Felipe - Boa pergunta! Na companhia, eu conheci Grotowski pela Regiana Antonini, que eu comentei anteriormente ter passado o primeiro período sem entender o que eu estava fazendo. A culpa não era do professora, eu é que não entendi, não tinha muito

conhecimento para entender o que era o método Stanislavski no primeiro período, que é uma coisa que hoje eu uso muito na Impro. Mas quando eu conheci o Grotowski eu entendi muito esse lugar das ações do teatro físico nas ações físicas, da coisa vir um pouco mais de fora para dentro, no primeiro momento, né? A imagem faz com que a plateia acredite naquilo, e talvez eu nem tenha nada aqui dentro. É assim que funcionava para mim, e funcionava muito dentro da improvisação também quando eu usava isso. De uma maneira, ainda como um estudante, era muito inconsciente, eu não falava: “a minha técnica de atuação em Impro é Grotowski”. Era muito inconsciente e funcionava muito para mim. Como eu também vim do esporte, a consciência corporal para mim já existia. E também esse lugar de buscar aqui dentro de uma memória emotiva, de entender as minhas emoções, eu não tinha esse conhecimento, esse autoconhecimento, para dizer quando podia usar um pouco da minha tristeza, um pouco da minha alegria para entrar em algum lugar, em algum personagem, e desapegar disso. Eu não tinha essas ferramentas. Então, Grotowski, pensando em quando eu estou no palco, é muito nesse lugar principalmente para o *short form*.

E aí, quando eu entro na faculdade, em 2017, só, então, fiquei ali de 2011 a 2017 muito consciente disso, de que eu não entendi o que era Stanislávski. E, para mim, está tudo bem, ninguém precisa saber de tudo, não é? Mas, na faculdade, entendendo que eu estava numa formação para ser um professor de teatro, a forma como Stanislávski chegou fez todo o sentido pedagogicamente falando, didaticamente falando, e aí eu entendi como utilizar isso também para minha técnica de atuação, e como levar isso para dentro das minhas aulas de improvisação teatral. E aí casou muito o Stanislávski com o *long form*. Esse jogo que eu falei anteriormente, do Se Lembra Quando Nós Estávamos?, para mim, é um lugar onde a gente usa a técnica de improvisação para brincar com algo que o Stanislávski desenvolve também. E aí, hoje, eu trabalho muito. Muito legal a sua pergunta, porque eu nunca parei para pensar nisso, de maneira didática, mas talvez eu use muito Grotowski para *short form* e muito Stanislávski para *long form*.

E o Augusto Boal, quando eu já conhecia um pouco, na faculdade, esse se tornou quase um norte para a minha improvisação. Acho que, no fundo, o Augusto Boal, em paralelo com Paulo Freire. Acho que eu boto os dois em um liquidificador, e faço uma massa muito legal, de colocar não só o meu aluno improvisador, mas também de convidar a plateia, de ser o transformador da ação dramática. Num certo grau, ter o protagonismo da vida dele. Não é que ele tenha isso ali, mas, talvez, desenvolva uma catarse, ou crie uma sementinha dentro daquela plateia de que você também não fique alheio ao sistema, sabe? Não fique alheio ao capitalismo, não diga que você não pode. Você também pode. Às vezes, você só não quer, não

tem energia, é eu mesmo: “eu acredito que eu possa, às vezes, eu não consigo ou não quero, não tenho energia, vai me machucar?”

É, mas existe essa opção, e aí entra o Solo da Galera. Falando em atuação, acho que o Solo é tudo o que eu acredito enquanto Impro, pensando em atuação. Jamais me imaginei fazendo um solo, porque eu tinha a crença de que eu não conseguiria ficar sozinho no palco, e Impro é troca, e aí eu vou trocar com quem se eu estou sozinho: com as minhas idéias? Porra, eu tenho que estar muito “pica” para recorrer ao meu cérebro, depois ao meu coração, porra, eu tenho que estar muito “pica”! E aí, eu acreditei que eu não conseguiria fazer um solo porque havia esse entendimento, esse meu preconceito de que solo é sozinho, ou, eu comigo mesmo.

O solo foi muito inspirado em cima dos estudos do Augusto Boal. Principalmente do Teatro do Oprimido, onde a peça só acontece se tiver alguém para subir no palco e ser entrevistado, ou contar uma situação, ou dizer o que tem que acontecer em alguns momentos dos produtos do Boal. O Boal usa a plateia. Beleza, ele usa com outro objetivo, mas é um objetivo que eu acredito também. Eu não preciso falar da forma como ele fala. O meu discurso não é aquele, mas, talvez, se eu fizer do jeito que ele fazia, eu vou chegar no mesmo que o Augusto Boal tentava com as próprias peças, só que de uma maneira mais subliminar, e aí eu vou trocar com a plateia e vai ser legal pra caralho.

E aí, eu também entendi isso dando aula para crianças, que, na verdade, eu precisava estimular com a Impro que ele [aluno] se sentisse criativo, que ele sentisse prazer naquele resultado artístico daquele produto, no produto artístico que ele fez, né? Dele olhar e falar: “caramba hoje eu fiz um leão. Pô, eu nunca tinha feito um leão na vida. Eu nem sabia que eu conseguiria fazer um leão, caramba, olha o que eu descobri hoje na minha vida!”. É isso. Parece uma bobagem para gente, né? Mas, para uma criança, é um divisor de águas na vida e eu queria fazer isso com a plateia, porque o Augusto Boal me ensinou que eu podia fazer isso também.

A partir disso, eu descobri que eu podia ter um solo, que eu ia trocar com a galera, por isso que o nome é “Solo da Galera”, porque é da galera, e o que a galera quiser fazer comigo ali, a gente vai fazer. Não vai existir um: “gente, não, porque segundo os conceitos básicos da Impro a gente não pode ir por esse caminho.” Não, eu estou abrindo para gente brincar, não é? E aí, tem dias que eu estou mais aberto. Tem dias que eu jogo mais com a plateia, e tem dias que eu não estou tão aberto, que eu estou cheio de coisa aqui que eu quero falar, entendeu? Então, quando eu travo, eu procuro trazer a plateia para a brincadeira, procurando expurgar meus demônios na frente dela. Então eu já tive solos onde eu interagi muito com a plateia, e

isso afeta o jogo de atuação, e já teve vezes que nem tanto. E a diferença vai muito do meu estado emocional, era muito de estar mais seguro para trocar mais ou mais seguro para trocar menos.

Então eu acho que, pensando como professor, Grotowski e Stanislávski. O norte é sempre esse de dar autonomia criativa para o meu aluno, pensando muito nos conceitos de Paulo Freire e Augusto Boal, principalmente como Augusto Boal praticava isso no teatro. Paulo Freire muito no campo das ideias da educação libertadora, daquilo que ele propõe para a sala de aula, no geral, para transformar aquele cidadão de uma mera ferramenta do sistema a alguém que de fato tem autonomia de dizer: “isso aqui é legal, isso não é legal, vou mudar minha vida, porque, em geral, a vida é assim, a vida é assim mesmo. A vida é assim, a vida é assim, né?” Que pelo menos ele descubra: “não, a vida não é assim. A vida está assim e ela pode se manter assim, se isso tiver bem para mim está tudo bem também.” E aí, eu trago esse conceito dessa mistura do Boal com o Freire pensando nessa autonomia criativa, de você não precisar ser um artista que só vai ficar refém do diretor ou que vai ficar refém de um produto. Você pode criar o seu também. Você pode falar sobre o que você quiser, e por isso que eu acredito que ele [estudante] tem que subir no palco para experimentar, fazer merda e dizer: “não, porra, tenho que ir por outro lugar” ou “é isso mesmo, deixa eu explorar mais”. É sobre dar autonomia nas bases de Boal e Freire.

Tomaz Barroso - Você já falou um pouco sobre isso, mas, novamente, fica à vontade para acrescentar alguma coisa. No seu entendimento, um trabalho dirigido especificamente à atuação pode trazer contribuições aos improvisadores? Se sim, quais são elas?

Luiz Felipe - Acho que, pensando naquilo que a gente se propõe, de um lado ou do outro, Baby Pedra de um, Imprudentes de outro, no fundo, a gente quer que a improvisação seja conhecida e reconhecida, né? Então, pensando nesse lugar, o trabalho de atuação faz com que a galera entenda que isso também é teatro, para quem ainda não tem esse entendimento. No campeonato, menos, mas quando você vai a festivais que têm competições fica claro identificar, para a gente que já tem um olhar mais apurado de Impro, quem é ator e quem não é. Fica muito claro, né? Sem atuação fica muito sistematizado, fica quase um Telecurso 2000 da Impro do que de fato algo a se apreciar como arte cênica, vamos colocar dessa forma, porque acho que a atuação precisa acontecer, se a improvisação é voltada para o teatro

Tomaz Barroso - Eu acho que estou entendendo o que você está querendo dizer, mas só para eu ver se é isso mesmo: como isso se concretiza em cena quando você diz que parece um Telecurso 2000, como é que isso aparece nas cenas?

Luiz Felipe - Vai ser difícil explicar porque vai parecer que eu estou falando mal de

de atuação em si, ou sendo levemente pejorativo, porque também cada um está no seu grau de evolução. E eu tenho a consciência de que quando eu comecei a fazer Impro, eu tinha mais técnica do que a atuação. Eu tinha muita dificuldade de fazer personagens diferentes de mim. Isso é um problema na atuação. Se eu fazia um idoso, era eu; se eu fazia uma criança, era eu; se eu fazia uma mulher, era eu. Era tudo eu. Às vezes, eu mudava a voz nos primeiros segundos, e daqui a pouco já era eu de novo porque estava pensando na quebra da rotina, em como finalizar, no título, no desafio jogo em três minutos. Era um defeito de atuação.

Então, um exemplo, cara, não sei se eu consigo dar, mas, o desenho lúdico que eu entrego para a plateia, a capacidade e a facilidade que eu dou para a plateia de acreditar naquilo que eu estou fazendo, ela fica prejudicada quando a atuação é precária. E aí, dá a entender que a gente está vendo um teatro ruim e talvez até esteja mesmo vendo um teatro ruim, não é? Não tem atuação. Só que quem está fazendo não sabe, porque ainda não chegou nesse lugar de desenvolver a sua atuação. Talvez a culpa seja dos professores que não ensinam de cara atuação, e ensinam mais a técnica e depois vão para a atuação. Mas aí, eu só chego nessa consciência ou nessa reflexão por ter visto isso acontecer ao longo dos anos, né? E até meus alunos quando entram muito crus para o palco. É por isso que eu digo para serem eles mesmos. Há personagem melhor do que você quando se tem poucos personagens além de você mesmo?

Eu acho que é isso. Eu acho que exemplos práticos ficam em festivais, em campeonatos que a gente vê grupos mais experientes, grupos menos experientes, e a gente consegue entender quem tem o domínio da atuação e quem não tem. Mas, normalmente, é esse lugar de quando você está assistindo, e você se envolve com muita facilidade naquilo que está sendo construído, então a atuação é muito boa. Quando você tem uma dificuldade para acreditar naquilo que eles estão fazendo, eles podem estar acreditando que estão fazendo, mas eu não estou, porque não estou envolvido. Eu não estou dentro, e aí eu acho que o problema é a atuação.

Tomaz Barroso - Assim como a gente pode ver atuações que são muito canastras ou com pouca veracidade, em relação a técnicas de improvisação, também existem formas de perceber quando a pessoa está crua nesses termos?

Luiz Felipe - Já aconteceu muito de vermos atores consagrados começando a fazer Impro e, curiosamente, sua atuação não funciona, ele precisa de um pouco de técnica. E aí, também, vou dar uma viajada aqui, mas acho legal deixar registrado: eu entendo esse lugar de muita gente achar que Impro não é teatro, porque se você pega um ator experiente, estudado, consagrado, um bom ator e coloca ele no Sistema Impro e ele manda mal na primeira aula,

então isso realmente não é teatro em tese, mas, na verdade, ele só não foi apresentado à técnica, só não estudou. É o mesmo que eu ser um grande ator, nunca ter visto Grotowski, e mandar mal na primeira aula sobre esse assunto, provavelmente porque eu nunca fui apresentado à técnica, né?

Mas, voltando para a sua pergunta, a gente, de uma certa forma, entende a base da Impro com o Keith Johnstone, e ele mesmo identificou um problema na atuação dos atores e criou o *fast food* Stanislávski, e aí, vamos brincar de polemizar um pouco: qual é o grande erro nosso, de professores? É usar somente o *fast food* Stanislávski como temática de atuação para trabalhar o Sistema Impro. O Keith tinha objetivos mercadológicos, ou ideias que ele queria passar para aqueles alunos, e aí ele chegou num lugar, na minha opinião, que se eles não tivessem minimamente atuação, eles não iriam absorver aquilo que ele tinha para entregar, ou eles não iriam chegar onde ele queria que chegassem. Aí, ele corrige esse problema dando o *fast food* Stanislávski e acho muito legal esse nome, porque ele também é muito respeitoso com o Stanislávski. Não se compromete em ensinar Stanislávski, né? Mas faz um trabalho muito bom. Aí, o erro é nosso, de achar que é só isso. Por que a gente não cria o *fast food* Grotowski, ou o *fast food* Brecht, o *fast food* Suassuna, ou, sei lá. Enfim, já tem uma galera na Argentina, que trabalha improvisação com as obras de Shakespeare, né? E aí, naturalmente, a gente tá trabalhando um sistema de atuação diferente do que a gente entende que seria só o *fast food* Stanislavski.

Então, se hoje a gente expõe o aluno a esse tipo de atuação fraca, é porque a gente não dá tanta importância inicialmente para isso, não é a base. Porque a gente acha que esse problema só vai ser curado com experiência de palco, de fazer mais, mais e mais. Talvez a gente pudesse entender que precisamos de novos recursos de atuação, ensinar novas técnicas de atuação. Os professores que devoram somente o Sistema Impro talvez tenham um pouco mais de dificuldade de buscar coisas fora. Mas é uma responsabilidade minha, como professor de teatro, em um determinado dia falar, por exemplo, de Brecht: “olha como o cara escreveu essas peças que são diferentes do que a gente vê, vamos improvisar em cima desse sistema. Vamos entender um pouco mais isso? Agora vamos ver um pouco de Grotowski?”

Eu estou começando a trabalhar *Viewpoints*, entendendo que para mim é um bom sistema de atuação, de desenvolver a atuação, não é? Pelo pouco que eu conheço, também, claro, não conheço tudo de *Viewpoints*, mas, pelo pouco que eu conheço eu não vejo eles levando para um meio fim, eu entendo que as ferramentas dos *Viewpoints* vão fazer você atuar em qualquer estilo de atuação, pelo que elas propõem a ensinar. A Luana Proença entendeu muito bem esse casamento do Impro com *Viewpoints*, e desenvolve um trabalho muito

interessante sobre isso. Quando eu vi *Viewpoints* pela primeira vez, foi: “cara, isso aqui é Impro com outras palavras, na minha cabeça é a mesma [coisa]. Estavam falando de Impro, só que muda um negócio aqui, mas é Impro. Claro, quando eu digo que é Impro é porque eu tenho como referência de estudo, não que alguém está copiando outra pessoa. Mas elas se agregam nesse lugar, se completam.

Hoje eu estou trazendo *Viewpoints* para que a gente trabalhe atuação, para que um estudante não precise de tanto tempo de experiência em Impro para chegar numa atuação mais interessante, embora eu também diga que, e isso sai também como uma verdade minha, baseada nas minhas experiências, que meses de aula de Impro dão muito mais experiência e bagagem de atuação do que meses de aula de atuação, por exemplo, pelo fato de você estar lá praticando a todo momento para desvendar a técnica. Então, acaba que mesmo eles não sabendo atuar, eles estão atuando a todo momento em que eles vão estudar Impro, praticando a Impro nesse lugar de: “eu estou no palco para ver como é esse jogo, eu estou no palco para me condicionar a aceitar a todo momento, né?” Eu acho que eu te respondi.

Tomaz Barroso - Sim, respondeu! A atuação é uma dimensão que você considera receber a devida atenção em contextos docentes de teatro de improvisação, baseando-se nas suas experiências em oficinas, em aulas que você teve?

Luiz Felipe - Só quando as aulas são voltadas para a atuação. E, às vezes, a gente esbarra nisso, quando são cursos específicos de *long form*. Então, eu entendo que até nós, professores de improvisação teatral, entendemos que quando vai falar só de *short form*, ou quando vai falar de regras básicas, a atuação não está no *top* um ou três de temáticas de base de Impro. Parece que a gente só vai falar de atuação em Impro com alunos avançados, com alunos que já têm base.

Isso me lembrou de um curso que eu fiz com o Alan Benatti. Não sei se foi em 2012, ou 2011. Foi em uma FIMPRO. Não sei mesmo. O Flávio me indicou, e eu fui. Eu cheguei lá para fazer um curso de Impro com um cara foda de Impro. No auge da minha ignorância, foi apenas isso. E aí, eu fiz o curso todo, e, no final, eu conversei com o Alan: “estou começando agora na Impro, enfim, eu queria, se você puder, receber um *feedback* sobre a minha performance, sobre como eu fui, críticas construtivas mesmo, porque elogiar, não estou nem nesse lugar, estou começando mesmo.” Quando ele foi falar de bases da Impro, ele fez elogios muito legais, tipo: “você tem uma escuta boa, você é criativo, você entra rápido, tem essa coragem de jogar, essa valentia.” E aí, depois, como a gente estava falando sobre criação de personagens na Impro, ele foi dando os *feedbacks* construtivos, e só ali, nessa conversa, eu descobri que o workshop era sobre criação de personagens na Impro, tamanha foi a minha

ignorância e vontade de estar lá com pessoas que faziam a mesma coisa em outra cidade, né? E aí, aquilo ali foi também um: “caraca também pode ter personagens na Impro!”. Eu descobri o mundo ali, dele me dizendo que eu fiz tudo errado no workshop, e aí foi muito legal, porque, de fato, ele foi falando, e eu fui lembrando tudo o que eu fiz. A gente teve monólogos, e tudo caía num lugar raso, porque é só isso que eu sabia fazer nesse lugar de aprofundamento de personagem, eu não sabia muito para onde ir.

Depois dessa oficina, eu entendi que havia essa possibilidade de eu não apenas criar, como aprofundar. E aí, eu entendi também porque eu começava os primeiros cinco segundos com o personagem, e me perdia, porque eu achava que ele já estava pronto, e era só manter, né? E, na verdade, não, o personagem vai se construindo ao longo da cena também. Então, esse trabalho de atuação diferente do texto onde eu estudo o personagem, fica pronto, e eu vou para o palco, na Impro, não é assim; e essa era a referência que eu tinha de atuação. Na Impro, não, ele vai se construindo ao longo da história também. Esse personagem não entra pronto, a não ser que seja protocolar e eu já venha com esse objetivo, mas, normalmente, não. O personagem vai se construir, a não ser que eu já queira trabalhar alguém aqui dentro, mas, normalmente, ele vai se construir. E também, se quiser trabalhar alguém, ou como uma oportunidade para eu construí-lo também, né? E não só para apresentá-lo como pronto. Então, respondendo a sua pergunta, a atuação me parece focada para alunos avançados, quando o professor de improvisação vai falar sobre isso.

Tomaz Barroso - Você considera que os jogos e exercícios que costumam ser identificados como pertencentes à esfera do teatro de improvisação são suficientes para o desenvolvimento de competências na área de atuação?

Luiz Felipe - Sim, são suficientes. Mas a gente pode ir por outros caminhos também. É uma coisa que eu reparei, principalmente na faculdade de teatro, que eu vi muitos jogos de Impro, vou chamar de jogos de Impro, porque são as minhas referências, não vou creditar de quem são, porque eu também não sei e não estou muito preocupado nesse momento da minha vida em saber, mas eu vi muito jogo de Impro que a gente usa como jogos, principalmente de *short form* e jogos que os Barbixas fazem, jogos que vimos ao longo da vida, jogos de campeonato, e eu via em algum momento sendo usado como exercício teatral para preparar o ator, ou para aquecer o ator para alguma outra coisa lá na frente.

Não lembro de autores, mas eu lembro que a gente estava estudando alguém e explicavam o jogo, e eu reconhecia como um jogo de Impro. Está bom, vou jogar esse jogo. Péssimo o que eu falei, né? Porque eu não tenho exemplos, não lembro de autores e não lembro de jogos específicos em que isso aconteceu, mas isso me vinha. Ou um jogo que eu

nunca vi, e pensava: “pô, esse jogo posso colocar nas minhas aulas de Impro para treinar tal coisa. Dentro da ferramenta de Impro, né? Então, aumentei também muito meu repertório de jogos e exercícios de improvisação, porque houve outros autores.

Eu tive uma matéria muito frustrante na faculdade. Mas, por um lado, ela foi interessante. Foi a matéria de improvisação. Foi muito frustrante porque eu não vi muita coisa de improvisação, mas acho que a professora se propôs em trazer autores, homens do teatro, do mundo, e como eles usavam a improvisação dentro da técnica deles. Eu vi Sotigui Kouyaté, que foi um griô. Ele desenvolveu o seu sistema de atuação a partir daquilo que ele absorveu no Ocidente, e também em cima das raízes da tribo dele, a partir das quais ele se tornou um griô. E o griô é o contador de histórias que passa a sabedoria para os próximos, né? E aí, quando ele retorna, já com todo todo o conhecimento que ele adquiriu no mundo, ele se torna um griô e usa as ferramentas de griô, e as ferramentas teatrais para passar o conhecimento para os próximos de uma maneira mais assertiva ou com mais qualidade. Porque ele usa as técnicas teatrais e a contação de histórias. Isso me lembrou muito alguns exercícios de narração que a gente tem dentro da improvisação, que ensinam para gente. Principalmente desse lugar de contação de histórias, e de jogar com lúdico também, esse jogo de foco duplo enquanto está contando a história, né? O que a gente pode dizer do Sotigui, mal comparando, é que seria hoje um solo de teatro infantil, mas não tanto ligado à palhaçaria, mas muito nesse lugar de prender a atenção enquanto se conta algo muito importante, que para eles era o conhecimento da aldeia, né? Então, tinha esse lugar de estar com o corpo presente, ferramentas que ele trouxe do teatro, mas colocando uma história que ele já tinha, se permitindo improvisar na atuação que você não teria enquanto só estivesse contando as histórias.

Eu vi alguns autores, como um pouco de Augusto Boal. Também entrei em contato com muitas ferramentas de improvisação do Augusto Boal. Eu vi que casava legal com as do Keith, com as que eu conheci, com as que eu conheci do Boal, e entendendo muito esse lugar deles irem para resultados diferentes, mas manipulando as mesmas idéias. Eles foram contemporâneos, né? Não sei se eles chegaram a se conhecer, mas o Boal é reconhecido mundialmente, é bem valorizado fora do Brasil, muito mais do que aqui dentro. Mas ok, a gente é assim no Brasil, não precisamos entrar nesse mérito. Mas é curioso. Voltando à sua pergunta, sim, tem muita coisa parecida e o Boal estava indo para um lugar de atuação muito mais latente do que talvez alguns produtos do Keith. E o Boal trabalhava muito a atuação, tanto que quando a gente vai falar de Augusto Boal, a gente está falando de um estilo de atuação, né? De uma didática de atuação, então, ele criou esse rosto, com as ideias dele, e ele

usou muito o que a gente usa na improvisação. Por exemplo, o sistema coringa é um jogo de Impro onde a gente troca de personagem, sabe? Isso não quer dizer que é menor. Quer dizer que eu entendi que, transpassando para um outro lugar, é isso. E é do caralho! Ele criou o sistema coringa que, na minha cabeça, eu desvendei como técnicas e ferramentas de improvisação, e ele criou um produto. Também me dando mais certeza de que a gente pode ter produtos não vindo somente da técnica de improvisação teatral, né? A gente consegue criar produtos só com ela. O que é muita coisa. Então se a gente consegue criar produtos, a gente consegue desenvolver sistemas de atuação? Sim.

Tomaz Barroso - Isso me faz pensar como isso reforça, como é artificial a noção de você separar Impro do teatro, né? Porque a raiz da coisa é justamente o teatro. Então acaba sendo realmente muito artificial fazer isso. A próxima questão é bem parecida. Novamente, se você quiser acrescentar alguma coisa, fica à vontade, mas se você também tiver satisfeito, não precisa. Os princípios e conceitos próprios do teatro de improvisação, como aceitação, status, bloqueio e quebra de rotina são suficientes para o desenvolvimento de competências na área da atuação?

Luiz Felipe - Sim! Eu acredito muito na ferramenta, principalmente por dois motivos: um, porque realmente acredito muito na técnica de improvisação, e outro porque eu vejo a defasagem das escolas técnicas no Rio de Janeiro. Eu acredito muito que quem se compromete em estudar improvisação teatral, para a formação de atores, funciona muito bem e aí a gente vai falar sobre a atuação durante todo o curso. A gente vai trabalhar *short form*, vai trabalhar *long form*, *medium form*, enfim, eu vou entregar um ator com boas qualidades, um ator muito bem estruturado, só com as técnicas de improvisação teatral. Então, sim!

Tomaz Barroso - Por fim, existem outras influências teatrais, ou mesmo fora do âmbito teatral que você reconhece como contribuidoras para a pedagogia atoral da improvisação? Se sim, quais são, e de que formas elas contribuem?

Luiz Felipe - Paulo Freire, entendendo que o Boal trabalhou muito com as ideias de Paulo Freire, né? Então, ele nunca esteve fora do teatro em si. Mas, a gente vai falar de outras categorias antes de dizer que ele é um homem do Teatro. Então, de fora, eu digo Paulo Freire, nesse lugar, principalmente, da educação libertadora, de dar autonomia para o aluno, de ferramentar o aluno para que ele seja protagonista da própria vida.

Acho que a improvisação faz um pouco isso nesse lugar de ensinar conceitos básicos de atuação, de roteiro e direção e você vai poder criar seu espetáculo. Com esses conceitos básicos vai ser bom, ou não? Aí são muitas variáveis, mas eu vou te provar que você pode entender que não precisa ficar refém de uma hierarquia de classes de trabalho só porque você

é ator. Você não precisa de um diretor para fazer uma peça, você não precisa de um dramaturgo, você pode ter tudo isso em mãos, não é? Se você quiser.

Fora da Impro, mas que para mim é muito Impro, é o Augusto Boal, não é? Porque ele se tornou tão grande que a gente pode só estudar Augusto Boal a vida inteira e ser um grande artista, como pode só estudar Impro e ser um grande artista.

Viewpoints, que a Luana fala, tem um workshop chamado Impro e *Viewpoints*, e é porque ela entende que elas estão desencaixadas, e ela as encaixa. Mas também são muito complementares.

Se a gente vai falar de atuação, eu acho importante a gente falar dos grandes autores. Se você curte Grotowski, e gosta de Impro, coloque Grotowski na sua Impro. Se você curte Stanislávski e curte Impro, coloque Stanislávski na sua Impro. Se curte Nelson Rodrigues, Suassuna, coloque na sua Impro. Então, sim. Se você cansou da Impro pela Impro, pega um autor e bota dentro, você tem aí mais cinco anos de novidade na sua vida. Qualquer grande teatrólogo vai contribuir muito para a sua pesquisa de Impro ou para os seus alunos. Acho que é isso.

Tomaz Barroso - Tem alguma outra observação, ou você quer acrescentar alguma coisa em cima de tudo que você já falou, em cima de tudo que eu perguntei, tem alguma outra consideração a fazer?

Luiz Felipe - Que eu lembro, acho que é mais uma reflexão. Para mim fica, depois do dia de hoje, acho que fica um pouco evidente a falta de atenção que, de uma maneira geral, é dada para a atuação, principalmente no início da formação dos alunos, né? E me parece que, também para mim, também é uma opinião, o *fast food* Stanislávski não pode ser a nossa única fonte para beber se tratando da atuação, não é? Mas, no geral, é isso. Acho que foi bom. Acho que foi muito bom para mim poder organizar minhas ideias também. Tudo o que a gente viu hoje, para mim, foi muito legal. Obrigado pela experiência, estou feliz!

Tomaz Barroso - Imagina, cara, eu que agradeço! Vou encerrar aqui.

8.5 Respostas do Formulário 1

O presente formulário diz respeito aos retornos dos estudantes em relação às três primeiras atividades de improvisação inspiradas nas pedagogias de Mikhail Chekhov e Keith Johnstone. Foi aplicado no dia 27/08/2024.

Aluno 1: Marina Mandarino

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

() Sim.

(x) Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito	x		
Nenhum Ajuste		x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

R: A primeira atividade poderia possuir mais interação entre os alunos ou algo além a se fazer com os gestos e frases.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

☒ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

☐ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☐ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente			x
Em Alguns Momentos		x	
Nenhum Momento	x		

Aluno 2: Renan Almeida Furtado

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

☒ Sim.

☐ Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

☒ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração	x		
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste		x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

R: A duração das repetições dos gestos psicológicos me pareceu muito longa.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

☐ Atividade 1.

☐ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☐ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () () (x) () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente			x
Em Alguns Momentos		x	
Nenhum Momento	x		

Aluno 3: Renan Baptista do Valle

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

() Atividade 1.

() Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

(x) Atividade 1.

() Atividade 2.

() Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

() Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

() Confiança em si e nos outros improvisadores.

(x) Criação de Personagem.

(x) Escuta.

(x) Valorização de propostas.

() Nenhum.

() Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☐ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☐ Atividade 1.
- ☐ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () () () (x) () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () () (x) () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	
Em Alguns Momentos			x
Nenhum Momento			

Aluno 4: Valdineia Souza de Araújo

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

() Sim.

(x) Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			

Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

☒ Atividade 1.

☐ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☒ Criação de Personagem.

☐ Escuta.

☒ Valorização de propostas.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☐ Criação de Personagem.

☒ Escuta.

☒ Valorização de propostas.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☐ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☐ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☐ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente		x	x
Em Alguns Momentos	x		
Nenhum Momento			

Aluno 5: Aryel/ Anna Letícia Ulerich Muniz Almeida

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

() Sim.

(x) Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes		x	
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x		x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

R: Apenas sobre o número de participantes na atividade 2, poderia ser mais controlado. (Ex: se fosse 1 mediador e 2 políticos).

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

- ☐ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☐ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☒ Outro/s: Melhora a capacidade para encenar uma personagem.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☐ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

☒ Atividade 1.

☐ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

☒ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☐ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	
Em Alguns Momentos			x
Nenhum Momento			

Aluno 6: Lygia Camara

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

() Sim.

(x) Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

() Atividade 1.

() Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

() Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☐ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () () () (x) Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil (x) () () () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil (x) () () () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	x
Em Alguns Momentos			
Nenhum Momento			

8.6 Respostas do Formulário 2

O presente formulário diz respeito aos retornos dos estudantes em relação às três últimas atividades de improvisação inspiradas nas pedagogias de Mikhail Chekhov e Keith Johnstone. Foi aplicado no dia 03/09/2024.

Aluno 1: Aryel/Anna Letícia Ulerich Almeida

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

☒ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

☐ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☒ Criação de Personagem.

☒ Escuta.

☒ Valorização de propostas.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☒ Criação de Personagem.

☐ Escuta.

☒ Valorização de propostas.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☒ Criação de Personagem.

☒ Escuta.

☒ Valorização de propostas.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

☒ Atividade 1.

☐ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil (x) () () () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () () (x) () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

() Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente		x	
Em Alguns Momentos	x		x
Nenhum Momento			

Aluno 2: Marina Mandarin

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

(x) Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

(x) Confiança em si e nos outros improvisadores.

(x) Criação de Personagem.

(x) Escuta.

(x) Valorização de propostas.

() Nenhum.

() Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

(x) Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () () () (x) () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () () (x) () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () () () (x) () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- ☒ Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x		
Em Alguns Momentos		x	x
Nenhum Momento			

Aluno 3: Boris Barbedo

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

() Sim.

(x) Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

() Atividade 2.

() Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

- ☒ Atividade 1.
- ☐ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☐ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☐ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.

- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☐ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☐ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () () (x) () () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () () (x) () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	x
Em Alguns Momentos			
Nenhum Momento			

Aluno 4: Livio Maddalena Brito Junior

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

() Sim.

(x) Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.

() Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () () () (x) () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () () () (x) () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () () () (x) () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	x
Em Alguns Momentos			
Nenhum Momento			

Aluno 5: Renan Baptista do Valle

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

() Atividade 1.

(x) Atividade 2.

() Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

- ☐ Confiança em si em nos outros improvisadores.
- ☐ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☐ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☐ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☐ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil (x) () () () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

() Atividade 2.

() Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente		x	
Em Alguns Momentos	x		x
Nenhum Momento			

Aluno 6: Renan de Almeida Furtado

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			x
Nenhum Ajuste	x	x	

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada (s) na pergunta anterior, por favor, comente.

R: Achei o último exercício muito semelhante ao primeiro, acho que seria interessante aglutinar um com o outro, de modo que se tornem duas modalidades do mesmo exercício, achei que faltou especificidades para o tornarem algo novo.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

(x) Confiança em si e nos outros improvisadores.

(x) Criação de Personagem.

(x) Escuta.

(x) Valorização de propostas.

() Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☒ Criação de Personagem.

☐ Escuta.

☒ Valorização de propostas.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☒ Criação de Personagem.

☒ Escuta.

☒ Valorização de propostas.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

☒ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	x
Em Alguns Momentos			
Nenhum Momento			

Aluno 7: Valdineia Souza de Araújo

Pergunta 1: Você teve algum contato com a pedagogia de atuação de Mikhail (Michael) Chekhov antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
--	-------------	-------------	-------------

Instruções	x		
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste		x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

R: Mais clareza quanto à indicação do monólogo ser mais “visceral”.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

(x) Atividade 1.

() Atividade 2.

() Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

() Confiança em si e nos outros improvisadores.

(x) Criação de Personagem.

(x) Escuta.

(x) Valorização de propostas.

() Nenhum.

() Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

(x) Confiança em si e nos outros improvisadores.

(x) Criação de Personagem.

- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Criação de Personagem.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () () (x) () () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	x
Em Alguns Momentos			
Nenhum Momento			

8.7 Respostas do Formulário 3

O presente formulário diz respeito aos do retornos dos estudantes quanto às três primeiras atividades de improvisação inspiradas na Jornada do Herói, de Joseph Campbell, e na pedagogia Keith Johnstone. Foi aplicado no dia 12/11/2024.

Aluno 1: Livio Maddalena Brito Junior

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

() Sim.

(x) Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			

Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

☒ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☐ Confiança e si e nos outros improvisadores.

☒ Habilidades narrativas.

☒ Escuta.

☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☐ Confiança e si e nos outros improvisadores.

☒ Habilidades narrativas.

☒ Escuta.

☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança e si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☐ Valorização de propostas próprias e dos outros.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	x
Em Alguns Momentos			
Nenhum Momento			

Aluno 2: Aryel/Anna Letícia Ulerich Almeida

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			x
Duração	x	x	
Nº. de Participantes	x		
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste			

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

() Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança e si e nos outros improvisadores.

☒ Habilidades narrativas.

☒ Escuta.

☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☒ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança e si e nos outros improvisadores.

☐ Habilidades narrativas.

☐ Escuta.

☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☒ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☐ Confiança e si e nos outros improvisadores.

☐ Habilidades narrativas.

☐ Escuta.

☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- () Atividade 1.
 (x) Atividade 2.
 (x) Atividade 3.
 () Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil (x) () () () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () () (x) () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- (x) Atividade 1.
 (x) Atividade 2.
 () Atividade 3.
 () Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente			x
Em Alguns Momentos		x	
Nenhum Momento	x		

Aluno 3: Valdineia Souza de Araújo

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

- (x) Sim.
 () Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

() Confiança e si e nos outros improvisadores.

(x) Habilidades narrativas.

(x) Escuta.

- ☐ Valorização de propostas próprias e dos outros.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança e si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança e si e nos outros improvisadores.
- ☐ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () () (x) () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	x
Em Alguns Momentos			
Nenhum Momento			

Aluno 4: Boris Barbedo

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

() Atividade 1.

() Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração	x		
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste		x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

R: Achei que as historias poderiam ser maiores, que nós tivéssemos que inventá-las com mais detalhes, dificultando um pouquinho mais pra gente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

() Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

() Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

() Confiança e si e nos outros improvisadores.

(x) Habilidades narrativas.

(x) Escuta.

() Valorização de propostas próprias e dos outros.

() Nenhum.

() Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

- ☐ Confiança e si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☐ Habilidades narrativas.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☐ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- ☐ Atividade 1.

() Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente			x
Em Alguns Momentos		x	
Nenhum Momento	x		

Aluno 5: Renan de Almeida Furtado

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s)

indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

☒ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☒ Habilidades narrativas.

☒ Escuta.

☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☐ Habilidades narrativas.

☒ Escuta.

☒ Valorização de propostas próprias e dos outros.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☐ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

- (x) Confiança em si e nos outros improvisadores.
- (x) Habilidades narrativas.
- (x) Escuta.
- (x) Valorização de propostas próprias e dos outros.
- () Nenhum.
- () Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- (x) Atividade 1.
- (x) Atividade 2.
- (x) Atividade 3.
- () Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () () () (x) () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- (x) Atividade 1.
- (x) Atividade 2.
- (x) Atividade 3.
- () Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente			

Em Alguns Momentos	x	x	x
Nenhum Momento			

8.8 Respostas do Formulário 4

O presente formulário diz respeito aos do retornos dos estudantes quanto às três últimas atividades de improvisação inspiradas na Jornada do Herói, de Joseph Campbell, e na pedagogia Keith Johnstone. Foi aplicado no dia 26/11/2024.

Aluno 1: Marina Mandarinino

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

☒ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

☐ Atividade 1.

☐ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente			x
Em Alguns Momentos	x	x	
Nenhum Momento			

Aluno 2: Livio Maddalena Brito Junior

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

☒ Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

(x) Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

(x) Confiança em si e nos outros improvisadores.

- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () () () (x) () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () () () (x) Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () () (x) () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	x
Em Alguns Momentos			
Nenhum Momento			

Aluno 3: Renan Baptista do Valle

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

- ☒ (x) Atividade 1.
- ☐ () Atividade 2.
- ☐ () Atividade 3.
- ☐ () Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ (x) Capacidade de assumir riscos.
- ☒ (x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ (x) Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ (x) Habilidades narrativas.
- ☒ (x) Escuta.
- ☒ (x) Valorização de propostas.
- ☐ () Nenhum.
- ☐ () Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ (x) Capacidade de assumir riscos.
- ☒ (x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ (x) Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ (x) Habilidades narrativas.

- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil () ☒ () () () Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () ☒ () () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () () () ☒ () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☐ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	
Em Alguns Momentos			x
Nenhum Momento			

Aluno 4: Aryel Ulerich

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

() Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração		x	
Nº. de Participantes		x	
Outro Quesito			x
Nenhum Ajuste	x		

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

R: Na atividade 2, acho que com muitas pessoas e sem um limite de tempo, a proposta

se perde muito. O tempo das soluções ficou muito longo.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

R: Quanto à atividade 3, talvez precise de uma mudança em relação à maneira como funciona, pois pode ser muito dependente de plateia e ficar praticamente infinito.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

☒ Atividade 1.

☐ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☒ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☐ Habilidades narrativas.

☐ Escuta.

☒ Valorização de propostas.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

☒ Capacidade de assumir riscos.

☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.

☒ Habilidades narrativas.

☒ Escuta.

☐ Valorização de propostas.

☐ Nenhum.

☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente		x	
Em Alguns Momentos	x		x
Nenhum Momento			

Aluno 5: Manuella Rana Menezes

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

() Sim.

(x) Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração			
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x	x	x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

() Atividade 1.

- ☐ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☐ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☐ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☐ Habilidades narrativas.
- ☐ Escuta.
- ☐ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

☒ Atividade 1.

☒ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

☐ Atividade 1.

☐ Atividade 2.

☒ Atividade 3.

☐ Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente		x	x
Em Alguns Momentos	x		
Nenhum Momento			

Aluno 6: Valdineia Souza de Araújo

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

☒ Sim.

☐ Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções			
Duração		x	
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x		x

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

R: A atividade 2 pode ficar longa demais.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

(x) Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

(x) Confiança em si e nos outros improvisadores.

(x) Habilidades narrativas.

- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☐ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☐ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☐ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil () (x) () () () Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente	x	x	x
Em Alguns Momentos			
Nenhum Momento			

Aluno 7: Renan de Almeida Furtado

Pergunta 1: Você tinha ouvido falar da Jornada do Herói antes de realizar as atividades?

(x) Sim.

() Não.

Pergunta 2: Qual(is) atividade(s) você tem a impressão de que funcionou(ram) como propostas pedagógicas?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 3: Há ajustes que precisam ser feitos às atividades em algum(ns) dos seguintes quesitos?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Instruções		x	
Duração			x
Nº. de Participantes			
Outro Quesito			
Nenhum Ajuste	x		

Pergunta 4: Se houve a necessidade de algum(ns) ajuste(s) referente(s) a alguma(s) atividade(s) indicada(s) na pergunta anterior, por favor, comente.

R: Acho que talvez indicar que os mocinhos com a coroa sejam os únicos capazes de falar pudesse deixar mais simples a compreensão do exercício, ou talvez integrar de forma melhor as resoluções, acho que faltam regras pra atividade dois ser mais efetiva.

Pergunta 5: Se houve um ou mais quesitos não apresentados na pergunta 3 que precisam de um ou mais ajustes, por favor, comente qual(is) é(são) e o que pode ser modificado.

R: Acho que a atividade 3 precisa de um número ímpar fixo de rodadas, de modo que ela não se estenda indefinidamente.

Pergunta 6: Você gostaria de fazer alguma(s) das atividades novamente em outro momento?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 7: Você considera que a atividade 1 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

() Capacidade de assumir riscos.

(x) Capacidade de jogar com os outros improvisadores.

(x) Confiança em si e nos outros improvisadores.

(x) Habilidades narrativas.

(x) Escuta.

(x) Valorização de propostas.

() Nenhum.

() Outro/s.

Pergunta 8: Você considera que a atividade 2 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☐ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☒ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 9: Você considera que a atividade 3 estimulou algum(ns) dos seguintes aspectos?

- ☒ Capacidade de assumir riscos.
- ☒ Capacidade de jogar com os outros improvisadores.
- ☒ Confiança em si e nos outros improvisadores.
- ☐ Habilidades narrativas.
- ☒ Escuta.
- ☒ Valorização de propostas.
- ☐ Nenhum.
- ☐ Outro/s.

Pergunta 10: Você considera alguma(s) das atividades lúdica(s)?

- ☒ Atividade 1.
- ☒ Atividade 2.
- ☒ Atividade 3.
- ☐ Nenhuma.

Pergunta 11: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 1?

Muito fácil ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Muito Difícil

Pergunta 12: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 2?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Muito Difícil

Pergunta 13: Qual pontuação de dificuldade você confere à atividade 3?

Muito fácil ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ Muito Difícil

Pergunta 14: Você considera alguma(s) das atividades motivadora(s)?

(x) Atividade 1.

(x) Atividade 2.

(x) Atividade 3.

() Nenhuma.

Pergunta 15: Você se sentiu em “estado de jogo” durante alguma(s) atividade(s)? Isto é, você teve a sensação de se “esquecer do tempo” e se encontrar plenamente envolvido com a(s) atividade(s) proposta(s)?

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Totalmente			
Em Alguns Momentos	x	x	
Nenhum Momento			x

8.9 Termos de Consentimento e Cessão de Direitos



CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. Pelo presente documento, Aline Lambert Bourseau (nome),
brasileira (nacionalidade), unido (estado civil),
Atoriz (profissão), carteira de identidade nº 12.134.729-8
emitida por Detran, CPF nº 084.242.127-85,
residente e domiciliado em Rua Eduardo Guimaraes, 55 / Bloco 904
Bloco 2

cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia (ou entre os dias) 28/08/2023 - 14/05/2024 na cidade Rio de Janeiro, perante o pesquisador Tomaz Barroso Pereira

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, a DEPOENTE, proprietária originária do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica pois o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor para um só efeito.

Rio de Janeiro
Local

28/08/2023 - 14/05/2024
Data

Aline Lambert Bourseau
Aline Lambert Bourseau (Entrevistada)

Tomaz Barroso Pereira
Tomaz Barroso Pereira (Entrevistador, PPGAC-UNIRIO)



CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. Pelo presente documento, CLAUDIO AMADO MOREIRA (nome),
BRASILEIRO (nacionalidade), SOLTEIRO (estado civil),
ATOR (profissão), carteira de identidade nº 07114160-0
emitida por DETRAN/RJ, CPF nº 025275012/96,
residente e domiciliado em RUA CORREA PUTA, 132/404

cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia (ou entre os dias) 29/08/2023 na cidade RIO DE JANEIRO, perante o pesquisador

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica pois o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor para um só efeito.

Muram da República, RJ

Local

29/08/2023

Data

Claudio Amado Moreira
Claudio Amado Moreira (Entrevistado)

Tomaz Barroso Pereira
Tomaz Barroso Pereira (Entrevistador, PPGAC-UNIRIO)



UNIRIO

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. Pelo presente documento, LUIZ FELIPE ALVES MARTINS (nome),
BRASILEIRO (nacionalidade), SOLTEIRO (estado civil),
PROFESSOR (profissão), carteira de identidade nº 23811229-3
emitida por Detran - RJ, CPF nº 107.399.347-75,
residente e domiciliado em.....

cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia (ou entre os dias) 11/09/2023 na cidade RIO DE JANEIRO, perante o pesquisador TOMAZ BARROSO PEREIRA

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica pois o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor para um só efeito.

RIO DE JANEIRO 11/09/2023
Local Data

Luiz Felipe Alves Martins
Luiz Felipe Alves Martins (Entrevistado)

Tomaz Barroso Pereira
Tomaz Barroso Pereira (Entrevistador, PPGAC-UNIRIO)



CESSÃO DE DIREITOS SOBRE COLETA DE DADOS PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1. Pelo presente documento, CLORINDO DE CAMPOS VALLADARES NETO... (nome),
BRASILEIRO... (nacionalidade), DIVORCIADO... (estado civil),
ARTISTA/EMPRESÁRIO... (profissão), carteira de identidade nº 12444891-1...
emitida por DETRAN (RJ)... CPF nº
residente e domiciliado em RIO DE JANEIRO (RJ).....

cede neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC-UNIRIO), a autorização, enquanto dono da Cia. de Teatro Contemporâneo, para a aplicação de atividades experimentais desenvolvidas pelo pesquisador Tomaz Barroso Pereira, e coleta de dados à elas referentes na turma 2º Período Tijuca Manhã (2024.2) do curso profissionalizante de atuação da Cia. de Teatro Contemporâneo, tendo em vista a anuência dos alunos em participarem das atividades realizadas nos dias 27/08/2024, 03/09/2024, 12/11/2024 e 26/11/2024 na cidade do Rio de Janeiro, perante o próprio pesquisador.

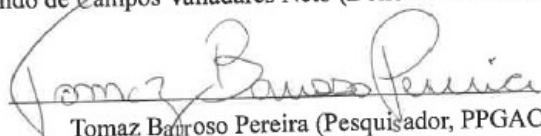
2. Fica pois o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC-UNIRIO) plenamente autorizado a utilizar a referida coleta de dados, no todo ou em parte, editada ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor para um só efeito.

Rio de Janeiro, 22/08/2024.



Clorindo de Campos Valladares Neto (Dono da Cia. de Teatro Contemporâneo)



Tomaz Barroso Pereira (Pesquisador, PPGAC-UNIRIO)