



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS -**  
**PPGEAC**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**

**BIANCA CAVALCANTI CAVALLEIRO**

**DO JOGO CORPORAL AO JOGO DE CENA: MAV E IMPRO NO ENSINO DE**  
**ARTES CÊNICAS**

**RIO DE JANEIRO**

**2020**

**BIANCA CAVALCANTI CAVALLEIRO**

**DO JOGO CORPORAL AO JOGO DE CENA: MAV E IMPRO NO ENSINO DE  
ARTES CÊNICAS**

Projeto de Prática Pedagógica apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas  
da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre Profissional em Ensino de Artes Cênicas,  
linha de pesquisa Processos Cênicos em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Ferreira Mundim

**RIO DE JANEIRO**

**2020**

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

C377 CAVALCANTI CAVALLEIRO, BIANCA  
DO JOGO CORPORAL AO JOGO DE CENA: MAV E IMPRO NO  
ENSINO DE ARTES CÊNICAS / BIANCA CAVALCANTI  
CAVALLEIRO. -- Rio de Janeiro, 2020.  
92f

Orientadora: LILIANE FERREIRA MUNDIM.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Ensino de Artes Cênicas, 2020.

1. IMPROVISACÃO. 2. JOGO CORPORAL (ANGEL  
VIANNA). 3. JOGO DE IMPRO (KEITH JOHNSTONE). 4.  
METODOLOGIA. 5. ENSINO DE ARTES CÊNICAS. I.  
FERREIRA MUNDIM, LILIANE, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO- UNIRIO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES- CLA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS- PPGEAC  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

**“DO JOGO CORPORAL AO JOGO DE CENA: MAV E IMPRO NO ENSINO  
DE ARTES CÊNICAS”**

por

Bianca Cavalcanti Cavalleiro

**Dissertação de Mestrado**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Liliâne Ferreira Mundim (orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jacyan Castilho (UNIRIO/UFRJ)

---

Prof. Me. Paulo Trajano (FAV)

---

A Banca de Defesa considerou a Dissertação

---

Rio de Janeiro, 04 de Junho de 2020 (Defesa Remota/Google Meet)

Dedico este trabalho aos meus pais:

Leonardo Visconti Cavalleiro

(in memoriam)

Edma Maria Cavalcanti Cavalleiro

e às famílias: Cavalcanti e Visconti.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Igor Visconti, com amor;

Às minhas irmãs Daniela Visconti (formatação das fotos) e Fabiana Cavalleiro, pelo total apoio de família;

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Mundim, pelo direcionamento e orientação, por toda compreensão, sensibilidade, crítica e correção. Toda minha admiração por sua trajetória no ensino do Teatro e sua Pedagogia;

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Enamar Ramos (UNIRIO) e Dr.<sup>a</sup> Jacyan Castilho (UNIRIO/UFRJ), pelas observações pertinentes na ocasião de minha banca de qualificação, contribuindo para o aprimoramento deste trabalho;

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Jacyan Castilho (UNIRIO/UFRJ) e Me. Paulo Trajano (FAV), por aceitarem o convite em compor a banca de defesa;

Ao meu orientador na Pós-MAV, Me. Marito Olsson, pelos apontamentos objetivos e incentivadores e por sua sensível análise crítica;

À Angel Vianna e ao Rodrigo Fernandes, meus mestres;

Ao SESC São João de Meriti/Vanderlei Galvão, pelo Programa de Estágio e pela oportunidade de ter sido selecionada para realizar a experiência do 1º estágio como assistente e oficina de Teatro;

Aos meus alunos da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que sempre me ensinaram a importância de buscar aprimoramento profissional e novos caminhos pedagógicos para lidar com diversos contextos educacionais;

Às comunidades onde trabalhei: Mangueira, Cantagalo, Cruzada, Complexo da Maré, especialmente ao Projeto de Extensão Educacional da SME, Clube Escolar Mangueira;

Aos professores Mestres e Doutores da Pós-MAV e do Mestrado Profissional, especialmente: Thereza Feitosa, Ilka Nazareth, Letícia Teixeira, Márcia Feijó,

Alexandre Bhering, Paulo Trajano, Marina Henriques, Andrea Bieri, pelas aulas e ensinamentos sublimes;

Aos meus colegas da Pós-MAV e do Mestrado Profissional, pela enriquecedora troca de experiências, especialmente: Daniela Fraga, Irene Milhomens e Amanda Xavier;

Ao professor Me. Ronaldo Pimentel, por sua colaboração na pesquisa do mestrado;

Aos estagiários Demilson Santana, Duanny Dantas e Gaia Patrícia, pelas observações pertinentes;

Ao ator e professor de IMPRO Claudio Amado, pela oportunidade cedida para que eu pudesse realizar um estágio de observação em seu curso livre para iniciantes;

À Empresa Santo Espaço (bairros de estudos)/Marco Cruz, pela administração cuidadosa;

À Francisca da Silva, pelo total apoio;

À Victória Visser, pela parceria: correção ortográfica e formatação geral (banca de defesa);

À Janete Domenica, pela parceria: correção ortográfica e formatação geral (versão final);

Às bibliotecárias da FAV Rosemary Oliveira e Nercy Paula;

À Jéssica Alves, secretária do PPGEAC.

## RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a experiência da minha prática pedagógica como professora de Artes Cênicas na grade curricular, dentro do contexto de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. A pesquisa aborda os conceitos e princípios de duas metodologias: MAV – metodologia Angel Vianna (sensibilização corporal e jogos corporais) – e IMPRO – metodologia com jogos de improvisação teatral de Keith Johnstone. Uma proposta de integração entre elas é conduzida com as dinâmicas pedagógicas (aulas-oficina). O objetivo deste trabalho é investigar um processo de ensino-aprendizagem do teatro através da improvisação-objeto de estudo nas duas metodologias. Ressaltando o trabalho corporal nas aulas de Artes Cênicas, à luz da MAV, o estudo valoriza a libertação de corpos e mentes que são controlados pelo sistema tradicional “maçante” de ensino e, desafia recuperar os contatos corporais numa época em que os alunos estão cada vez mais inseridos na esfera digital. Em relação à aplicabilidade dos jogos de IMPRO como possibilidade pedagógica, experimenta-se outra modalidade de improvisação, perspectivando-se novos caminhos para a aprendizagem do teatro ao investir em uma forma diferente de experimentar, criar e construir a cena. Permeando as reflexões, os apontamentos, os questionamentos e as críticas, destaca-se como eixo teórico a referência do conceito de Experiência (saber de Experiência) do educador Jorge Larossa Bondía, que dialoga com referenciais teóricos das áreas do ensino do teatro e da educação somática, além de áreas afins do conhecimento.

**Palavras-chave:** Improvisação, Jogo Corporal (Angel Vianna), Jogos de IMPRO (Keith Johnstone), Metodologia, Ensino de Artes Cênicas.

## RÉSUMÉ

Le présent travail discute de l'expérience de ma pratique pédagogique en tant que professeur d'arts du spectacle dans le cadre du programme scolaire, dans le contexte d'une école du Réseau Municipal d'Éducation Publique de Rio de Janeiro. La recherche aborde les concepts et principes de deux méthodologies: La méthodologie MAV- Angel Vianna (conscience corporelle et jeux corporels) et IMPRO- les jeux d'improvisation théâtrale de Keith Johnstone. Une proposition d'intégration entre eux est réalisée avec des dynamiques pédagogiques (les dynamiques pédagogiques sont des ateliers). L'objectif de ce travail était d'étudier un processus d'enseignement-apprentissage Du théâtre à travers l'improvisation- l'objet d'une étude commune qui a les deux méthodologies. Mettant l'accent sur le travail corporel dans les classes d'arts Du spectacle, à la lumière du MAV, l'étude souligne la valorisation de la libération des corps et des esprits qui sont contrôlés par le système d'enseignement traditionnel «terne» et, le défi de retrouver les contacts corporels à une époque où les étudiants sont de plus en plus insérés dans l'ère numérique. En ce qui concerne l'applicabilité des jeux IMPRO en tant que possibilité pédagogique, une autre forme d'improvisation a été tentée, envisageant de nouvelles façons d'apprendre le théâtre, investissant dans une manière différente de vivre, de créer et de constituer la scène. Imprégnant les réflexions, les notes, les questions et les critiques, La référence au concept d'expérience (connaissance de l'expérience) de l'éducateur Jorge Larossa Bondía se distingue comme un axe théorique, qui dialogue avec des références théoriques dans le domaine du théâtre-éducation, de l'éducation somatique et des domaines de connaissances connexes.

**Mots-clés:** Improvisation, Jeu de corps (Angel Vianna), Jeux IMPRO (Keith Johnstone), Méthodologie, Pédagogie du Théâtre.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Foto 01-Punição escolar (aluna A).....</b>	<b>29</b>
<b>Foto 02 - Ponto de vista da aluna A.....</b>	<b>30</b>
<b>Foto 03 - Ponto de vista da aluna B.....</b>	<b>30</b>
<b>Foto 04 - Percussão óssea.....</b>	<b>56</b>
<b>Foto 05 - Resignificação do objeto.....</b>	<b>56</b>
<b>Foto 06 - Expressão escrita dos alunos sobre a experiência com o jogo dos fios.....</b>	<b>63</b>
<b>Foto 07 - Subgrupo da turma 1901 escolhendo a outra cor do fio para desfazer o trajeto da teia.....</b>	<b>64</b>
<b>Foto 08 - Desdobramento do jogo corporal em jogo da corda (1901) .....</b>	<b>71</b>
<b>Foto 09 - Outra turma de 9º ano (1901) experimentando a aula-oficina das bolinhas .....</b>	<b>71</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**IMPRO– Metodologia Keith Johnstone com Jogos de Improvisação Teatral.**

**MAV – Metodologia Angel Vianna de Conscientização do Movimento e Jogos Corporais.**

**SME – Secretaria Municipal de Educação.**

**UNESCO –Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.**

**USP –Universidade de São Paulo.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>CAMINHANDO COM O SENSÍVEL NO LÓCUS DA ESCOLA PÚBLICA</b>	
1.1.A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS.....	16
1.2.O CORPO NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL.....	24
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>MAV E IMPRO: CONCEITOS E PRINCÍPIOS</b>	
2.1.A MAV NAS AULAS DE ARTES CÊNICAS.....	33
2.2.IMPRO E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	40
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>DIFERENTES DINÂMICAS PEDAGÓGICAS E SUAS INTERRELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DA MAV E DO IMPRO</b>	
3.1. DINÂMICAS PEDAGÓGICAS (AULAS-OFICINA) INTEGRANDO A MAV E O IMPRO.....	49
3.2.A IMPROVISACÃO COMO PROPOSTA ARTÍSTICA E PEDAGÓGICA .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

*O maior filósofo de toda a humanidade é o próprio corpo.  
Ele que sente, ele que vê, ele que é o instrumento da sua vida.*  
Angel Vianna

*Não existe melhor ou pior improvisador, e sim,  
improvisadores com mais ou menos medo.*  
Keith Johnstone

O objetivo desta pesquisa é investigar uma proposta para a prática pedagógica no ensino de Artes Cênicas que integra a MAV<sup>1</sup> - metodologia Angel Vianna<sup>2</sup> - com a IMPRO<sup>3</sup> - metodologia de Keith Johnstone<sup>4</sup>, oportunizando diferentes possibilidades de experiências, tanto para o trabalho corporal, como para essa modalidade específica de improvisação teatral. A improvisação é o objeto de estudo nas duas metodologias, entretanto é necessário esclarecer de antemão que, na MAV, ela compõe a parte dos jogos corporais.

Esta dissertação tem como foco principal fazer um relato analítico-crítico sobre os processos improvisacionais como estratégia pedagógica para o ensino da linguagem teatral à luz de diferentes teorias, as quais foram sendo inter-relacionadas com as minhas experiências em sala de aula. O período da pesquisa foi realizado no 1º semestre letivo, de fevereiro a julho de 2019.

---

<sup>1</sup> MAV: Metodologia Angel Vianna. Consiste no trabalho corporal de consciência pelo movimento e jogos corporais (expressão corporal). Sua proposta pedagógica é a busca pela redescoberta do corpo e suas potencialidades de expressão. Para saber mais: <https://www.angelvianna.com.br/>

<sup>2</sup> Bailarina, coreógrafa, professora, doutora (título notório saber- UFBA) e fundadora da Escola e Faculdade Angel Vianna (Rio de Janeiro), cujo espaço é pioneiro na formação em dança contemporânea e nas linguagens de consciência corporal e expressão corporal.

<sup>3</sup> IMPRO: técnica de improvisação criada e desenvolvida pelo diretor inglês Keith Johnstone, inicialmente na Royal Court Theatre, em Londres, e depois, a partir dos anos 70, em Calgary, no Canadá, onde fundou o LooseMooseTheatre, grupo responsável por desenvolver as técnicas e os formatos de espetáculos de improvisação. A metodologia do IMPRO consiste em vários jogos e exercícios que visam desenvolver a espontaneidade e a criatividade. A narrativa é criada no momento presente, sem planejar e ensaiar. Para saber mais: <http://claudioamadoimpro.com.br/>

<sup>4</sup>Keith Johnstone nasceu em Devon, Reino Unido. É ator e diretor de teatro. Fundou o LooseMooseTheatre. Criador do Teatro-Esporte, uma modalidade de Teatro de Improvisação- IMPRO. Professor na Universidade de Calgary, no Canadá.

Para isso, o trabalho foi dividido em três capítulos, sendo que, no primeiro, contextualizo o lócus da escola pública municipal onde desenvolvi a pesquisa e analiso suas complexidades. No segundo capítulo, discorro sobre as abordagens teórico-metodológicas da MAV e do IMPRO, tecendo considerações sobre seus conceitos e princípios e suas possibilidades pedagógicas nas aulas de Artes Cênicas. Finalmente, no terceiro capítulo, relato as experiências com as diferentes dinâmicas pedagógicas (aulas-oficina) e suas inter-relações com as práticas da MAV e do IMPRO, além de expor como construí essas inter-relações a partir da realidade vivenciada, contando como se deu o processo criativo.

Para falar sobre minha experiência profissional, é importante traçar o caminho que, aos poucos, foi-me revelando a potência do trabalho de consciência corporal, inserida nos estudos do teatro e da improvisação teatral, como princípio essencial que embasa o autoconhecimento do ator e maior domínio e expressão do seu instrumento de trabalho: o corpo.

Minhas experiências na área do teatro e nos estudos da corporeidade aconteceram de forma simultânea. No começo de 1988, estava iniciando o Bacharelado em Teatro na UNIRIO e tomei contato com a escola Angel Vianna por meio de comentários dos colegas da universidade. Os alunos/atores dos períodos mais adiantados comentavam muito sobre as vivências ocorridas nas aulas e workshops ministrados pela professora e preparadora corporal Angel Vianna, além de ressaltarem como essa prática tinha despertado uma maior consciência dos seus instrumentos de trabalho. Reconheciam que a metodologia os guiava para o autoconhecimento corporal e constatavam maior percepção de espaços entre as articulações e da expressividade nos movimentos e gestos, proporcionando, assim, fluidez ao ato de improvisar em cena.

Então, passei a frequentar o curso livre que Angel Vianna ministrava em sua escola, fiz suas aulas durante cinco anos seguidos, no período de 1989 a 1994<sup>5</sup>. Vale ressaltar que Angel Vianna é uma das personalidades mais atuantes na área da dança

---

<sup>5</sup> Esse período em que fui aluna de Angel Vianna é anterior à transformação de sua escola em faculdade. A professora Enamar Ramos aponta que a Faculdade Angel Vianna, no decorrer de sua estruturação, desde o curso livre até a concepção do curso técnico e da graduação, sempre teve uma quantidade significativa de alunos ligados à área de teatro, variando de 30% a 55%. Esse percentual cobre os anos de 1997 a 2003. (RAMOS, 2007)

contemporânea e do movimento de conscientização corporal<sup>6</sup> no Brasil. A conscientização corporal baseia-se no olhar atento da técnica do balé clássico das décadas de 1950/1960 privilegia a percepção aguçada do movimento e do gesto e também oportuniza a diminuição do modo rígido com que era ensinada a dança clássica. Nessa época, Angel Vianna atuava mais intensamente como bailarina e, a partir da década de 1970, começa a se dedicar aos movimentos da expressão corporal e da dança-terapia. Atualmente ela denomina seu trabalho como “conscientização do movimento e jogos corporais”.

Continuando a trajetória sobre os estudos do teatro, em 2016, fui fazer um curso livre de improvisação com Flávio Cordeiro<sup>7</sup> na Cia. de Teatro Contemporâneo, pois estava interessada em conhecer novos jogos de improvisação teatral para trabalhá-los no ensino de Artes Cênicas. Experimentei como jogadora os exercícios e jogos de IMPRO da metodologia de Keith Johnstone e me senti muito desafiada como atriz porque essa forma de jogar teatro leva em consideração regras peculiares de atuação, como, por exemplo, improvisar aceitando a proposta do seu parceiro de cena. Vale ressaltar de antemão que Keith Johnstone é o precursor dessa linha de improvisação e começou a elaborar sua metodologia desde a década de 1950, quando ainda era professor de Artes em escolas da periferia de Londres. Como professora de Artes Cênicas, refletia sobre as possibilidades de aplicação dessa metodologia com os alunos da escola pública municipal, porém sem espaço físico propício (uma sala de aula vazia, adaptada para o teatro) guardei a ideia.

Em 2018, cursando a Pós-Graduação<sup>8</sup> em MAV e o Mestrado em Ensino de Artes Cênicas, participei como observadora do curso livre de Cláudio Amado<sup>9</sup>, numa

---

<sup>6</sup> Conscientização corporal na MAV significa realizar a ação do movimento prestando atenção na sua direção óssea, percebendo os ossos e a conexão entre suas articulações; observar os apoios ósseos e musculares que o corpo vai estabelecendo em contato com o chão e com o espaço, sentir o contato do toque através da pele e perceber as sensações corporais internas e externas. Para saber mais: <https://www.angelvianna.com.br/>

<sup>7</sup> Ator, professor de Improvisação na Cia. do Teatro Contemporâneo, cofundador do Grupo Alcateia de Improvisação.

<sup>8</sup> Em novembro de 2019, completei a Pós-Graduação Lato Sensu em Conscientização do Movimento e Jogos Corporais na Faculdade Angel Viana.

<sup>9</sup> Ator, diretor e professor de IMPRO. Formado em Artes Cênicas/Interpretação pela UNIRIO/1997. Participou de diversos espetáculos como ator, além de trabalhos em televisão, publicidade, cinema e eventos. Em 2004, foi um dos cofundadores da 1ª companhia oficial de IMPRO e Teatro-Esporte do Rio de Janeiro, a Cia. Teatro do Nada.

sala particular em Copacabana, com o objetivo de aprender mais sobre as regras dos jogos de IMPRO e poder experimentá-los na escola municipal.

Trabalho desde 2007 na Escola Municipal Orlando Villas Boas<sup>10</sup>. Minha carga horária abarca 16h semanais, divididas entre seis turmas do 6º ao 9º ano, com dois tempos de aula (50 minutos) por semana para cada turma. Essa escola foi dirigida, por mais de dez anos, pela mesma diretora. Durante todo o período de sua gestão, os professores de Artes Cênicas (somos dois na escola) podiam usar o espaço do auditório, situado em outro andar do prédio escolar, porém esse espaço nunca foi reservado de forma regular e contínua para a disciplina. Desse modo, se, em uma semana, podíamos usar, na seguinte, não necessariamente, porque poderia ser utilizado para alguma reunião, ou para a creche, ou para qualquer outro evento. Nosso espaço de trabalho sempre foi uma sala de aula convencional e, se quiséssemos abrir um pequeno trecho de espaço vazio para trabalhar com os jogos teatrais, arrastávamos as carteiras dentro da sala de aula. Meu interesse em trabalhar mais efetivamente com o corpo dos alunos e os jogos teatrais não era possível numa sala de aula com 40 carteiras. Muitas vezes, quando os alunos queriam ensaiar uma cena, propunha que eles ocupassem alguns *nichos* situados ao longo do corredor que interliga outras salas de aulas convencionais.

É fundamental ressaltar que a pesquisa realizada no primeiro semestre de 2019 foi possível porque a nova diretora da escola – que assumiu a direção no ano de 2018 - compreendeu a importância de ceder uma sala vazia para a licenciatura em Artes Cênicas. Passamos, então, a trabalhar numa sala de aula convencional, mas sem carteiras, e a ter dias e horários reservados para as aulas de Artes Cênicas no auditório. A conquista do espaço vazio foi imprescindível para que eu pudesse investir na valorização do trabalho corporal nas minhas aulas e desse prosseguimento à investigação das metodologias MAV com IMPRO. O espaço vazio na escola pública, de acordo com a professora de teatro Carmela Soares<sup>11</sup>, proporciona mais do que uma simples ocupação.

---

<sup>10</sup> Escola situada no bairro do Centro/Lapa e que faz parte da 1ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação da REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO da cidade do Rio de Janeiro, inserida na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, com cerca de 1500 escolas.

<sup>11</sup> Possui doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2016). Atua como coordenadora da disciplina Teatro e Educação, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, modalidade a distância. É professora adjunta do departamento de Ensino de Teatro, na Escola de Teatro, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –UNIRIO.

O “espaço vazio” fortalece o exercício da imaginação e requer um novo sistema de signos expressivos, exigindo do aluno uma atitude ativa, orgânica e sensível em oposição a uma atitude puramente racional diante do conhecimento. O “espaço vazio” carrega em sua própria natureza a dimensão do lúdico, permitindo a descoberta e a invenção da teatralidade (...) (SOARES, 2010, p. 162)

A pesquisa de campo esteve vinculada à Pós-Graduação em MAV e ao Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas. Para sua realização foi escolhida uma turma do 9º ano (1901), porque era um grupo que já tinha tido aulas de Artes Cênicas comigo em 2018. Trabalhar com a mesma turma dois anos seguidos não é praxe dentro da organização da grade curricular das linguagens artísticas na escola. Foi uma coincidência.

Alunos do 6º ao 9º ano têm de ter uma disciplina artística anualmente, dentre Artes Cênicas, Educação Musical ou Artes Visuais. No começo do ano letivo, os professores dessas disciplinas lotados na unidade escolar disponibilizam seus dias e horários de trabalho para a direção, que insere os dados num sistema informatizado, responsável por montar a grade curricular. Assim, uma turma que, em determinado ano, teve, por exemplo, Artes Cênicas, no seguinte pode ter qualquer uma das três disciplinas possíveis. Por essa razão, não existe um programa de conteúdo para todo o segundo segmento do ensino fundamental com uma mesma disciplina artística. Uma turma de 6º ano (1601), no ano seguinte, será 1701 (7º ano), no posterior, 1801 (8º ano) e finalizará o ciclo como sendo a 1901 (9º ano), podendo variar a cada ano a disciplina artística. Nos relatos dessa dissertação, também considero algumas experiências de aulas com outras turmas (um grupo do 8º ano e outro do 9º ano - 1904), mas ressalto que foi a turma 1901 que serviu de base para a investigação da integração entre as duas metodologias estudadas. Dentro desse propósito, perspectivamos ampliar a compreensão dos desafios da prática pedagógica e refletimos sobre as questões:

- 1- A vivência com as metodologias MAV e IMPRO possibilita aumentar a atenção/escuta, espontaneidade e criatividade?
- 2- A experimentação com a MAV ajuda a diminuir a hostilidade no convívio socioafetivo entre os alunos?
- 3- O jogo corporal aumenta a capacidade de improvisar, deixando o corpo em *modo atento*, auxiliando na transição para os jogos de improvisação teatral?

- 4- O jogo de IMPRO é uma metodologia eficaz para possibilitar o ensino do teatro dentro do contexto da escola pública municipal?

Para desenvolver e aprofundar esse trabalho, alguns fundamentos foram considerados importantes na análise e reflexão crítica sobre as experiências vividas durante a trajetória da pesquisa. Entre os pensadores que abordam o caminho da experiência como algo que afeta e perpassa o sujeito inserido nos preceitos de pesquisa qualitativa, cito Jorge Larossa Bondía<sup>12</sup>, que traz um embasamento pelo conceito de Experiência (saber de Experiência) para a ampliação da compreensão da realidade estudada. Dessa forma, as experiências aqui citadas, que se realizaram durante meu trajeto como professora de Artes Cênicas no lócus da escola pública, representam as principais inquietações que venho levantando, ao longo dos anos de trabalho, e os muitos questionamentos sobre por que ensinar e como fazê-lo da melhor forma possível.

Como princípio fundamental pedagógico, um dos fatores a serem considerados em um planejamento de aula o contexto socioeconômico e cultural dos alunos. Tal condição afeta primordialmente a prática docente e compromete o ensino-aprendizagem. Levanto algumas problematizações com as quais esse fator está relacionado, de acordo com minhas observações no contexto escolar público do município do Rio de Janeiro:

1-A estrutura do sistema educacional dá pouco valor às disciplinas das linguagens artísticas, supervalorizando, por exemplo, os estudos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Exatas entre outros;

2- As escolas apresentam turmas superlotadas, compostas, em média, por 40 pessoas. A faixa etária dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental é de 11 a 15 anos. Esses adolescentes ficam obrigados a passar muitas horas sentados, num inerte condicionamento corporal, além de serem submetidos a um condicionamento cerebral no estilo “*copia e cola*”, por causa do ensino tradicional, repetitivo e maçante;

---

<sup>12</sup> BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/46070549/BONDIA-Jorge-Larossa-Notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-de-experiencia>. Acesso em: 27 fev., 2019.

3- Na maioria das unidades escolares, existe a falta de espaço adequado para o desenvolvimento da disciplina de Artes Cênicas, como, por exemplo, uma sala sem mobiliário e que apresente outros materiais;

4 - Os alunos que chegam à escola pública, muitas vezes, trazem as marcas dos maus-tratos familiares. A maioria deles são moradores de comunidades e favelas, onde a violência física e psíquica se tornou banal;

5-Os alunos têm dificuldade de atenção e de escuta, pois falam excessivamente, não havendo espaço nem pausa para outras percepções;

6 - Existe um vício atual da humanidade contemporânea advindo do uso excessivo do celular, que vem dessensibilizando o contato e a presença “corpo a corpo”, “*face to face*”, resultando em mais medo e vergonha na interação com o outro.

Segundo Maria Helena Imbassai<sup>13</sup>(2006), o tempo acelerado da vida contemporânea nas grandes cidades atrofia a função sensoperceptiva do corpo, contribuindo para fragmentar as capacidades de observação, concentração e atenção dos indivíduos. Sem esses atributos, nossa experiência crítica consciente vai se perdendo.

Nessa perspectiva, os caminhos traçados durante a pesquisa representam uma tentativa de desenvolver outras camadas de percepção que possam potencializar a sensibilidade e a expressividade, de modo a enfatizar e acessar os diferentes canais do corpo e outros tipos de jogos teatrais, além de fissurar as formatações engessadas do sistema tradicional de ensino e de ir na contramão dos dispositivos de controle sobre as vidas humanas.

---

<sup>13</sup> Poeta, contista, atriz e produtora teatral. Foi uma das discípulas de Angel Vianna e autora do livro: *Sensibilidade no cotidiano*, de 2006, no qual discorre sobre a conscientização corporal.

## CAPÍTULO 1

### CAMINHANDO COM O SENSÍVEL NO LÓCUS DA ESCOLA PÚBLICA

#### 1.1. A educação dos sentidos

*Atenção em observar a si, observar o outro e o espaço.  
Observar, perceber, sentir, estar presente, estar trabalhando os sentidos.  
Os sentidos me comovem.  
Angel Vianna*

Quando Angel Vianna sublinha a importância de **prestar atenção** aos sentidos do corpo (visão, tato, audição, olfato e paladar) através da conscientização do movimento e jogos corporais, ela amplia a compreensão sobre o que o nosso corpo está querendo dizer sobre nós. Sua condução como educadora corporal sempre foi de abrir um caminho para que o aluno buscasse o autoconhecimento; percebesse que o corpo é a expressão de seu espírito; descobrisse uma dança própria, um movimento próprio. Com esses princípios filosóficos, a integração corpo e mente se torna mais consciente para os indivíduos e, por isso, as falas de Angel Vianna nunca se perderão em minha memória: “vão descobrindo novos caminhos, minha gente...”, “tentem fazer de outro jeito...”, “criem, minha gente, criem!...” eram, em aula, suas sábias palavras de estímulo rumo ao conhecimento corporal.

Vivendo a vida com esse lema de nunca ficar presa ao conhecido, Angel Vianna inaugura em 1975, no Rio de Janeiro, a primeira escola de dança, que também se dedica ao ensino da expressão corporal - Centro de Pesquisa Corporal Arte e Educação. Anos depois, dando continuidade a sua terceira escola, em 1983, e acrescentando os cursos técnicos e a Faculdade Angel Vianna, ela muda “expressão corporal” para “jogos corporais”.

Porém, a origem de “expressão corporal” se deu na França, antes de 1968, sem que seja possível datar com precisão seu aparecimento. Segundo Claude Renaud (1990, p.51): “(...) uma sessão de expressão corporal, mais ou menos, (...) era composta por: exercícios de alongamento, ritmo, respiração, expressão vocal, relaxamento, meditação,

dança livre, mímica, improvisação teatral, ginásticas orientais, jogos do psicodrama etc.”. Para ela, a expressão corporal tem um sentido de despir o corpo em movimento, o corpo em relação, fazendo com que suas defesas caiam; assim questiona (1990, p.110): “Por que essa resistência para emitir qualquer som, o mínimo que seja? Essa impossibilidade para investir o espaço? Essa retração quando se aproximam tal ou qual participante? Essa ansiedade desde que se fecham os olhos?”.

Sabemos que os grandes inventores e criadores se “inspiram na comunhão” com seus pares; certamente Angel Vianna também se manteve atenta e em interlocução com os movimentos que avançavam no conhecimento do corpo, sobretudo na área da educação somática<sup>14</sup>. Ela é uma grande admiradora e estudiosa da anatomia humana. Elegeu a percepção da estrutura óssea e a percepção da pele como princípios pedagógicos fundamentais na busca do autoconhecimento corporal. Seu trabalho é endossado por ela mesma como uma **metodologia**, por se tratar de uma proposta pedagógica que não fecha, nem segue uma partitura ou uma sequência de movimentos. O autoconhecimento proporcionado pela prática corporal na MAV não tem um fim em si mesmo; ele é constante, mutável. É um aprendizado de uma escuta sincera e profunda do corpo, aprimorando-o. Um **educar dos sentidos**.

Nesse **educar dos sentidos**, Angel Vianna segue princípios filosóficos que são:

**-Trabalhar com todo tipo de gente:** acolhimento das diferenças individuais e aprimoramento da qualidade dos valores humanos essenciais à vida. Promover a busca da autenticidade que cada indivíduo traz em si:

O que me interessa é o ser humano e cada um leva o que ensino para onde quiser, seja para a dança, o teatro, o cotidiano. (...) É um caminho vital para eu transmitir o que sinto (...) cada coisa que falo para o aluno, falo para mim também. Me gratifica demais saber que esse tipo de trabalho ajuda as pessoas, e à medida que ajuda a elas me ajuda também a me encontrar mais. (VIANNA *apud* POLO, 2005, p.311).

Em relação aos princípios pedagógicos, sua metodologia compreende:

**-Renovação do corpo no dia a dia: equalização do tônus muscular** (equilibrar a carga de tensões corporais, descarregando seu excesso); **tomada de um tempo** (dar tempo ao tempo para perceber, observar e sentir o segmento que está sendo trabalhado);

---

<sup>14</sup>A educação somática é um campo teórico-prático composto de diferentes métodos; seu eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa.

**direcionamento da atenção** (prestar atenção no que está sendo feito e como está sendo feito); **pesquisa de movimentos** (buscar e descobrir novos movimentos através da improvisação, permitindo ao corpo outras expressividades).

**- Conscientização corporal através dos ossos/pele/tato e contato/espaco (interno e externo). Jogos corporais ampliando a expressividade do corpo.**

Acima, os princípios da MAV foram apenas sintetizados, mas no tópico 2.1 eles serão retomados com mais profundidade dentro do contexto da minha experiência como aluna de Angel Vianna e como professora de Artes Cênicas, aplicando-os em sala de aula.

O trabalho de Angel Vianna amplia a dimensão da ação de **observar**: o ato de observar, observar-se, observar o outro e o entorno. “(...) eu continuo a fazer isso até hoje, às vezes eu paro e olho na rua as pessoas passando, a postura, a locomoção, a expressão facial... essa eu olho muito, se as pessoas estão tristes, alegres, o olhar delas me comove muito” (VIANNA *apud* FREIRE, 2005, p.86). Pode-se dizer que essa ação de **observar** é fundamental para o trabalho do ator, pois desenvolver mais a atenção aguça sua capacidade de compreensão sobre as experiências da vida humana e os fatos do mundo, propiciando que ele melhore a elaboração das suas personagens, por construir redes de sentidos significativos para a interpretação. Sua capacidade interpretativa ampliada também o ajuda na exploração do universo da imaginação e isso também é essencial no âmbito da contação de histórias da metodologia da IMPRO. Não é à toa que Enamar Ramos (2007, pp.35-36), em seu livro *Angel Vianna, a pedagoga do corpo*, considera que a metodologia de trabalho da preparadora corporal “é um complemento de excelência na formação corporal do ator”, já que resgata a espontaneidade, “dando condições a cada ator que com ela trabalha de descobrir e superar os bloqueios corporais”. Devemos sempre lembrar que Angel e Klauss Vianna<sup>15</sup> foram os pioneiros na inclusão do trabalho corporal dos atores como parte integrante de uma montagem teatral. Desde a década de 1970, eles trabalhavam com diretores expressivos do teatro carioca.

---

<sup>15</sup> Bailarino, coreógrafo e companheiro de vida de Angel Vianna. Introdutor da técnica Klauss Vianna, voltada para a corporeidade expressiva de bailarinos e atores. Ficou reconhecido por seu trabalho único como preparador corporal, principalmente no eixo Rio de Janeiro/São Paulo.

Como os princípios da MAV têm uma ação profunda na percepção dos sentidos do corpo, ao dar ênfase ao trabalho corporal através dessa metodologia, objetiva-se ajudar o aluno a buscar uma escuta de si e do outro, tornando-se mais atento. Sendo assim, além da redescoberta/descoberta do corpo, essa etapa poderia sensibilizá-lo para o ensino da linguagem teatral com os jogos de improviso porque, segundo a professora de teatro Carmela Soares, jogar teatro na escola municipal:

(...) pressupõe sua capacidade de invenção e reinvenção a partir do vazio, dos jogos de corpos, do uso do espaço (...) e até mesmo a partir da falta. Da falta de interesse dos alunos, da falta de escuta, da falta de comunicação, da falta de autoestima, da falta de otimismo que caracteriza os jovens de nosso país massacrados por uma realidade social, familiar e escolar que os distancia de si mesmos e de seu poder e direito de expressão. (SOARES, 2010, p. 27).

Em relação aos alunos, a falta de escuta e a brutalidade na identidade dos corpos foram as características que mais se destacavam em minha observação. Então, antes de iniciar o processo propriamente dito da pesquisa MAV com o IMPRO, experienciei com as turmas, em sala de aula convencional (sem o espaço vazio), jogos simples que criei e chamei de **jogos do silêncio (da palavra)** para exercitar o sentido da audição, um despertar inicial para o ato de escutar. É importante registrar que esses jogos foram experimentados no espaço da sala de aula de cada turma porque o auditório estava interditado para uma pequena obra. Só foi possível trabalhar no espaço do auditório após quase dois meses do início do ano letivo.

Ao pesquisar sobre a educadora corporal Gerda Alexander (1983)<sup>16</sup> - uma referência que utilizei para elaborar os jogos do silêncio (da palavra) -, fui afetada pela sua metodologia chamada “pedagogia do relaxamento”, criada no início de sua carreira e que, em 1959, passou a ser denominada de “eutonia”. Assim sendo, pontuo uma experiência que ela realizou com seus alunos, o exercício “Modele um ser humano de olhos fechados”. Gerda Alexander suprime o sentido da visão e aumenta o sentido do

---

<sup>16</sup>Gerda Alexander nasceu em Wuppertal, Alemanha, mas se mudou para a Dinamarca em 1929. Ela era uma professora dinamarquesa que desenvolveu um método de autodesenvolvimento corporal chamado Eutonia. A Eutonia é uma abordagem de educação somática em que a pessoa acessa a sabedoria que é própria do corpo. Por meio da atenção às sensações, promove a ampliação da percepção e da consciência corporal, proporcionando a flexibilização do tônus. Contribui no cuidado das dores e do estresse, além de uma melhor adaptabilidade do corpo para as diversas ações no cotidiano e nas atividades artísticas e esportivas. Para saber mais: <https://www.eutonia.org.br/>

tato para observar, através de um exercício com a argila, se os alunos tinham a percepção da totalidade do seu corpo. Ela queria descobrir se a totalidade da realidade psicossomática ficava manifestada na imagem corporal modelada na argila. Ela conclui que mesmo alguns de seus alunos que eram profissionais que lidavam ou trabalhavam com o corpo, como ginastas, esportistas, bailarinos, médicos, psicoterapeutas, não tinham a percepção corporal da totalidade do seu organismo. Alunos com personalidades intelectuais modelavam um corpo sem cabeça ou uma cabeça sem corpo.

Levando em consideração a ideia de Gerda Alexander de suprimir um sentido para aguçá-lo, na atividade desenvolvida com os alunos, eles também mantinham os olhos fechados no início dos jogos do silêncio (da palavra), o que propiciava a sensibilização da audição. A perspectiva era ajudá-los a organizar a comunicação verbal e melhorar o diálogo: intercalação de momento de falas com momentos de escuta, diminuição da fala gritada e da fala sobreposta, percepção de que a interrupção do outro impede-o de completar o raciocínio e, por fim, o aprendizado do estado de silêncio. A professora de teatro Carmela Soares (2010, p. 111) sublinha bem como é o ambiente de uma sala de aula na rede pública municipal: “(...) a dinâmica da sala de aula é por vezes caótica.(...) trabalhar no caos não significa, no entanto, administrar, impor uma ordem, mas sim buscar o significado estético do momento” e prossegue:

A sala de aula na escola é um campo sujeito a interferências internas e externas. Dois garotos que implicam um com o outro durante o jogo. O papel que voa pelos ares. Sucessivos pedidos de silêncio. O garoto que irrompe pela porta adentro interrompendo a aula, depois de longas tentativas de integração do grupo. Novamente é preciso mobilizar a turma, fazer silêncio, recomeçar o jogo. O grande desafio é encontrar a ordem, a harmonia nesta difusão de movimentos, formas, corpos, ruídos, arrastar de cadeiras, agressões, provocações. (SOARES, 2010, pp. 110-111).

Para resumir objetivamente, esses jogos eram, portanto, para sentir o silêncio. Aprender a perceber a força que tem o silêncio, lendo o que o outro está querendo dizer sem o uso da palavra. Uma definição sensível do silêncio é dada por Sérgio Kauffmann em sua monografia, na qual discursa sobre a busca de um organismo perceptivo, dentro do presídio, com as aulas de corpo e teatro: “O silêncio é a expressão mais verdadeira e efetiva das coisas inomináveis. E a tomada de consciência de que há determinadas experiências para as quais a linguagem não serve, ou que a linguagem não alcança, é um traço decisivo do conhecimento” (LE BRETON *apud* KAUFFMANN, 2018, p.42).

Jorge Larrosa Bondía também nos aponta a dificuldade em sentir o silêncio:

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. (...) Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (BONDÍA, 2002, p. 23)

Outra perspectiva foi experimentar jogar com a comunicação não verbal, uma comunicação repleta de sentidos e teatralidade, permitindo já iniciar a sensibilização para aplicação posterior dos jogos corporais da MAV, quando o espaço vazio do auditório pudesse ser usado. Uma observação pertinente a ser feita é que, ao escolher iniciar os jogos com a audição de uma música tranquila, também estava oportunizando um momento de relaxamento: uma não-ação corporal momentânea. Dessa forma, à medida que pausavam o corpo, aquietavam a mente, relaxavam-se sobre a carteira e colocavam a atenção somente no sentido da audição, para a escuta da música. A seguir relato uma das experiências:

Primeiro dia de aula do 9º ano, classe lotada. Entro, vou para o centro da sala e olho para todos e tudo o que acontece, como se eu fosse tirar uma foto panorâmica. Sorrio sem pronunciar uma palavra. Inicio um ritual de carteira em carteira, cumprimentando cada aluno, um por um, apenas com o olhar. Continuo sem palavras. Pode surgir um som(sonoplastia) conforme a interação deles comigo. Uns olham demoradamente para mim e sorriem ou não, outros olham rapidamente e sorriem ou não, outros não querem olhar. A partir do fim da primeira fileira, já perceberam o jogo. Surgem, então, algumas perguntas soltas no meio do jogo: É aula de mímica? Professora, a senhora está sem voz? Ela é muda? Professora, que jogo é esse? etc. Observo que eles começam a reparar na reação dos colegas quando eu paro e olho sem pressa, seguindo a sequência das carteiras. Prossigo com o ritual do jogo até o último aluno da última fileira. No final, volto ao centro da sala, faço um gesto largo com o braço, como se estivesse acenando para trazer o foco do olhar da turma para mim e começo a explicar, somente com movimentos, gestos e poucas frases escritas no quadro, o que vamos fazer na segunda etapa da aula. Coloco-me em jogo, avanço experimentando essa comunicação “não verbal” (em silêncio de palavras) até o momento em que eles continuam jogando comigo. Com essa turma (1901), durou quase um tempo inteiro de aula, 50 minutos.

Prosseguindo a aula com o jogo do silêncio (da palavra), explico através da expressão corporal, fazendo as ações físicas, que a atividade consiste em fechar os olhos, relaxar a coluna e a cabeça sobre a carteira (se assim o desejarem) e escutar as músicas que vou colocar. Essa 1ª música, instrumental de ritmo lento, dura 3 minutos. A próxima, um pouco mais longa, tem duração de 5 minutos e tem o mesmo ritmo. Quando começa a 2ª música, eles desenham em várias direções as linhas sobre o papel branco A4, sem tirar a ponta do lápis em contato com o papel, num movimento contínuo, de olhos fechados, deixando-se guiar pelo ritmo e preenchendo todo espaço vazio da folha. A concentração está ótima. Alguns abrem os olhos, mas indico através do gesto que os fechem novamente e continuem. Conseguiram sentir o silêncio. Só escutam a música, empenham-se no desafio do jogo. Ao término, abrem os olhos e se surpreendem com o emaranhado de linhas que foram formadas. Começam a falar, comentando e mostrando um para o outro o seu desenho. Nesse momento, a fala se instala, mas continuo no jogo do silêncio (da palavra) e me comunico através da expressão corporal, indo de um a um, para ver os trabalhos e elogiar através do gesto.

Terceiro e último momento: escrevo a instrução da finalização do jogo no quadro. Solicito que eles troquem com um colega o seu trabalho e peço que, quando a música começar a tocar mais uma vez, eles entrem de novo no jogo do silêncio (da palavra) para que possam descobrir imagens nesse emaranhado de linhas, contornando-as e/ou preenchendo-as com o uso de outra cor de lápis ou caneta. A música volta a tocar. Após um tempo, destrocam os trabalhos e, a partir dessas imagens destacadas no papel, escrevem uma curta história, criando também um título para ela.

Sempre, antes de iniciar os jogos do silêncio (da palavra), eu repetia o ritual do cumprimento aos alunos, um por um, mudando o gesto a cada aula. Ao total, foram quatro aulas com esses jogos, seguindo o ritual de iniciar com a comunicação não-verbal. As sequências dos gestos foram: olhar no olho e sorrir (gesto do ritual da 1ª aula), aperto de mão (2ª aula), bater palmas juntos (3ª aula) e abraço (4ª aula). O relato acima da experiência com a turma 1901 diz respeito à 1ª aula. Essas experiências também foram realizadas com as turmas de 8º ano.

Sendo professora-pesquisadora, refletia: como a escola atual e o seu corpo docente podem modificar a forma de ensino e seus conteúdos para que a aprendizagem realmente aconteça e seja transformadora de sujeitos? Na sala dos professores, a queixa a respeito da falta de escuta dos alunos sempre era um assunto recorrente, mas não havia

um debate específico, reflexões sobre ações coletivas que perspectivassem a diminuição desse problema. Todos os professores, independente da disciplina, que tenham carga horária de 16h semanais, têm de cumprir 12 tempos de hora-aula (de 50 minutos cada) em sala de aula e 4 tempos (de 50 minutos cada) de planejamento e reunião com a coordenadora pedagógica da escola. Como também estava investigando a escuta, resolvi convidar alguns professores (os que têm as mesmas turmas que eu) para refletir sobre a questão da escuta baseando-se na sua disciplina. Houve interesse em participar da pesquisa somente do professor de História, Ronaldo Pimentel (2019), (Anexo B). Transcrevo abaixo seu depoimento em que ele procura avaliar a dificuldade de **escuta** dos alunos: “Manter a ‘escuta’ de adolescentes é sempre tarefa desafiadora. Eles conseguem, de forma geral, ‘escutar’ a transmissão dos conteúdos, todavia, entre ‘escutar’ e ‘ouvir’ vai uma significativa diferença. A minha percepção referente à **escuta** dos alunos demonstra-me também que o ‘modelo escolar’ vigente já não mais ‘seduz’ o educando. A dificuldade da ‘escuta’ denuncia o desinteresse pela escola e o fato desta não ter mais o monopólio do ‘saber’. Além disso, atravessamos um tempo no qual a prática da escuta faz-se objeto de raridade. Em um mundo de instantaneidades, ‘descartabilidades’ e volatilidades, ouvir tornou-se qualidade escassa”.

Jean-Pierre Ryngaert<sup>17</sup> (1985, p. 30) afirma que: “(...) essa habilidade [da escuta] se combina com a qualidade da presença (se trata de estar presente para si e para o mundo) e o verdadeiro escutar exige estar totalmente receptivo ao outro”. Abordando o ensino do teatro, ele ainda acrescenta que a “qualidade [da escuta] não diz respeito apenas ao teatro, mas também ao jogo, pois assegura a veracidade do impulso e do encadeamento das ações”.

Reflico que o corpo docente poderia trabalhar num passo a passo didático mais cuidadoso, sem urgência de cumprimento dos conteúdos “à cuspe e giz”. Experimentar processos pedagógicos e metodologias que somem ao ensino-aprendizagem, façam a diferença. Bondía (2002, p. 23) considera que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” e, como ensina um dos princípios da metodologia de Angel Vianna - dar

---

<sup>17</sup> Jean-Pierre Ryngaert é professor e encenador francês, considerado um dos pioneiros do Teatro-Educação na França, a partir de 1930. Pesquisou e desenvolveu uma metodologia do ensino do teatro na escola, aplicando uma abordagem lúdica improvisacional. Atualmente é professor do Institut d’Etudes Théâtrales da Université de Paris III e um dos principais nomes da pesquisa cênica atual.

tempo ao tempo -, pode-se estabelecer uma relação de horizontalidade com o corpo discente, planejando ações pedagógicas de acordo com as respostas e o envolvimento da turma com as suas particularidades, potencialidades, dificuldades, facilidades...

Gostaria de frisar que, pelas minhas observações, uma das superações para serem trabalhadas com mais afinco na educação dos sentidos é a escuta.

## 1.2. O corpo na escola pública municipal

A escola, como nos apontou o professor de História Ronaldo Pimentel (2019) no tópico anterior, deixou de ter o “monopólio do saber” e, muitas vezes, mantém a herança cultural do modelo da era clássica. Segundo Michel Foucault<sup>18</sup> (1987, pp. 125-126), a sala de aula na escola tradicional, que vem da era clássica, segue o princípio do *quadriculamento individualizante*, isto é, a ideia de que cada indivíduo deve estar “no seu lugar”. Naquele modelo, existia também a figura do inspetor para vigiar o comportamento dos alunos, porque a escola funcionava como uma instituição disciplinar. “A ordenação por fileiras, no séc. XVIII começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar”, fazendo, desse modo, “(...) funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.”

Outro aspecto é que a escola continua sob o *modus operandi* didático-tradicional, com uma pedagogia maçante do copiar, copiar e copiar. O excesso de conteúdos que são trabalhados na grade curricular colabora para que os alunos realmente tenham uma experiência de apreensão dos saberes do mundo? Segundo Jorge Larrosa Bondía:

(...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. (BONDÍA, 2002, p. 21)

---

<sup>18</sup> Filósofo francês contemporâneo, Michel Foucault (1926-1984) se dedicou à reflexão entre poder e conhecimento. Crítico, Foucault foi um ativista que se envolveu em campanhas contra o racismo e pela reforma do sistema penitenciário.

Bondía critica o excesso de informações que embriaga o indivíduo de “saber porque está bem informado”, mas que não sabe pelo sentido da sabedoria. E como o corpo discente vem respondendo a essa problemática? A questão sobre o excesso de conteúdos escolares abriria margem para muitas outras investigações de pesquisa, aqui apenas pontua-se, já que fazem parte da instituição escolar.

Como é o corpo do nosso corpo discente? Observa-se, no dia a dia escolar, que o corpo veio de casa para a escola, sem que qualquer aluno perceba que a casa é ali, em si mesmo, com seu esqueleto, seus músculos e órgãos. Os alunos respiram e se expressam com as marcas do corpo/tempo passado em família. A identidade corporal traz a marca do lugar onde eles vivem- a maioria na periferia, nas comunidades e nas favelas. Cabe, então, uma reflexão: estando os corpos expostos a novas relações e novos conhecimentos sobre o mundo na rotina da vida escolar, as marcas de violência, abandono e posição social serão atenuadas?

Sua condição de pertencimento a uma população de baixa renda é o resultado da forma como a estrutura da sociedade foi se organizando e promovendo desigualdade e injustiça social. David Harvey (2014) utiliza o conceito *imigrantes econômicos* para alertar sobre uma das causas da injustiça social. Ele aponta para o fato de que, tanto no Rio de Janeiro, Paris, ou Nova York, em meados do século XIX e começo do século XX, as populações que viviam nos centros de suas cidades foram deslocadas para as periferias distantes. Então, esse deslocamento para áreas periféricas contribuiu para o agravamento dos efeitos perversos da exploração e precarização da vida dos indivíduos, por causa do abandono público e da contínua degradação que os territórios e suas habitações enfrentavam, resultando na marginalização dos mais pobres.

Até hoje, em pleno século XXI, a elite política, que formula e implementa políticas estruturais na sociedade brasileira, negligencia as populações de baixa renda que sobrevivem com recursos escassos e claramente insuficientes para uma vida digna. Os corpos dessas famílias, domesticados e rentáveis, servem e trabalham exaustivamente para manter o *status quo* do mundo contemporâneo. Michel Foucault, em “Os corpos dóceis” (1987, pp. 70-71), já denunciava processos para a coerção individual e coletiva dos corpos pelos “homens de lei” e “homens de acampamento” que preparam o Estado: “(...) em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

Desta forma, o referencial que essas famílias têm sobre seus próprios corpos é o do mundo da exploração trabalhista; elas estão apenas tentando sobreviver em meio a essa realidade e seus corpos dão sinais disso. Segundo uma das discípulas de Angel Vianna:

Instrumento de comunicação do homem no mundo, o corpo é também nosso referencial mais imediato e concreto.(...) por intermédio do corpo recebemos e emitimos informações, de fora e de dentro de nós. Entretanto, o que comumente ocorre é o impedimento desse intercâmbio pelo acúmulo de tensões que enrijecem os músculos, bloqueiam as articulações, restringem os movimentos, comprometem a respiração, afetam o psiquismo, contribuindo para estressar e desestabilizar o organismo humano. (IMBASSAÍ, 2006, p. 46)

Os corpos dos alunos e de seus familiares vivem sob “tensão social” (agressividade, violência, medo, estresse). O excesso diário dessa tensão desestabiliza o psiquismo e interfere no tônus muscular, causando uma contração permanente da musculatura. Os músculos retesados vão ocasionando o estreitamento do calibre das veias e artérias, dificultando a respiração e a circulação do sangue - nutriente e condutor de oxigênio. Sob essas condições, faz-se sempre necessária e urgente a reflexão: como então trabalhar esses corpos para que eles apreendam os saberes do mundo?

Pode-se também considerar o ponto de vista socioemocional/psíquico apontado pelo educador Paulo Freire (1987) que critica as consequências de uma ordem social injusta. Ele afirma que o fato de os mais pobres serem violentados e proibidos de serem mais, além da reprodução desse círculo vicioso de desumanização naturalizada em si, molda a forma do ser. Para ele, o problema central do homem é o problema da sua desumanização. Na escola pública municipal, observa-se que o sofrimento gerado por essa opressão social reverbera nos corpos dos alunos de forma avassaladora. Eles refletem, na atitude corporal, a violência imposta no seu dia a dia. A professora de teatro Carmela Soares sublinha:

A dispersão, o desinteresse e a apatia são comportamentos frequentes de muitos alunos na escola pública e suas razões são as mais diversas. Expressam a vivência de difíceis processos afetivos e sociais que vão desde a dificuldade de aceitação social, à falta de diálogo e amor a que muitos estão sujeitos, até a exploração sexual, o uso da droga, a violência doméstica e a falta de perspectiva futura. (SOARES, 2010, p. 54)

A análise feita por essa educadora continua sendo referente a muitas escolas públicas municipais atualmente. Entre os alunos, quando um “erra” ou não consegue fazer o jogo, ridicularizam sem piedade o colega, tornando-se comuns brigas,

xingamentos, tapas, socos, empurrões, pontapés, acusações, humilhações etc. A tagarelice na forma de se comunicarem bloqueia outras percepções, porque é uma fala em excesso e por cima da fala do outro. Eles também discutem brigando, sem argumentar. Têm dificuldade em ouvir e prestar atenção. Usam com muita força o corpo. Todos esses comportamentos aumentam a hostilidade entre os relacionamentos socioafetivos. A atenção para o conteúdo que está sendo ensinado em aula fica bastante dispersada, impactando a concentração dos alunos.

A educadora corporal Enamar Ramos aponta como o trabalho corporal pode ajudar na aprendizagem:

(...) O alívio das tensões dá lugar à maior concentração e conhecimento do corpo. Já essa concentração se manifesta no que Angel Vianna chama de “*estar presente*”, isto é, estar atento a tudo que se faz a fim de receber as informações e incorporá-las de forma consciente. (RAMOS, 2007, p.20)

De que forma conscientizá-los sobre a importância do trabalho corporal para despertar um novo olhar sobre si mesmo e o outro? A MAV aplicada nesse contexto escolar pode contribuir para a sensibilização dos corpos, diminuindo a hostilidade no trato do convívio e aumentando a atenção, a escuta? A MAV possibilita uma sensibilização dos corpos para o ensino do teatro que perspectiva ser conduzido através dos jogos de improvisação, tanto dos jogos corporais como dos teatrais da modalidade IMPRO?

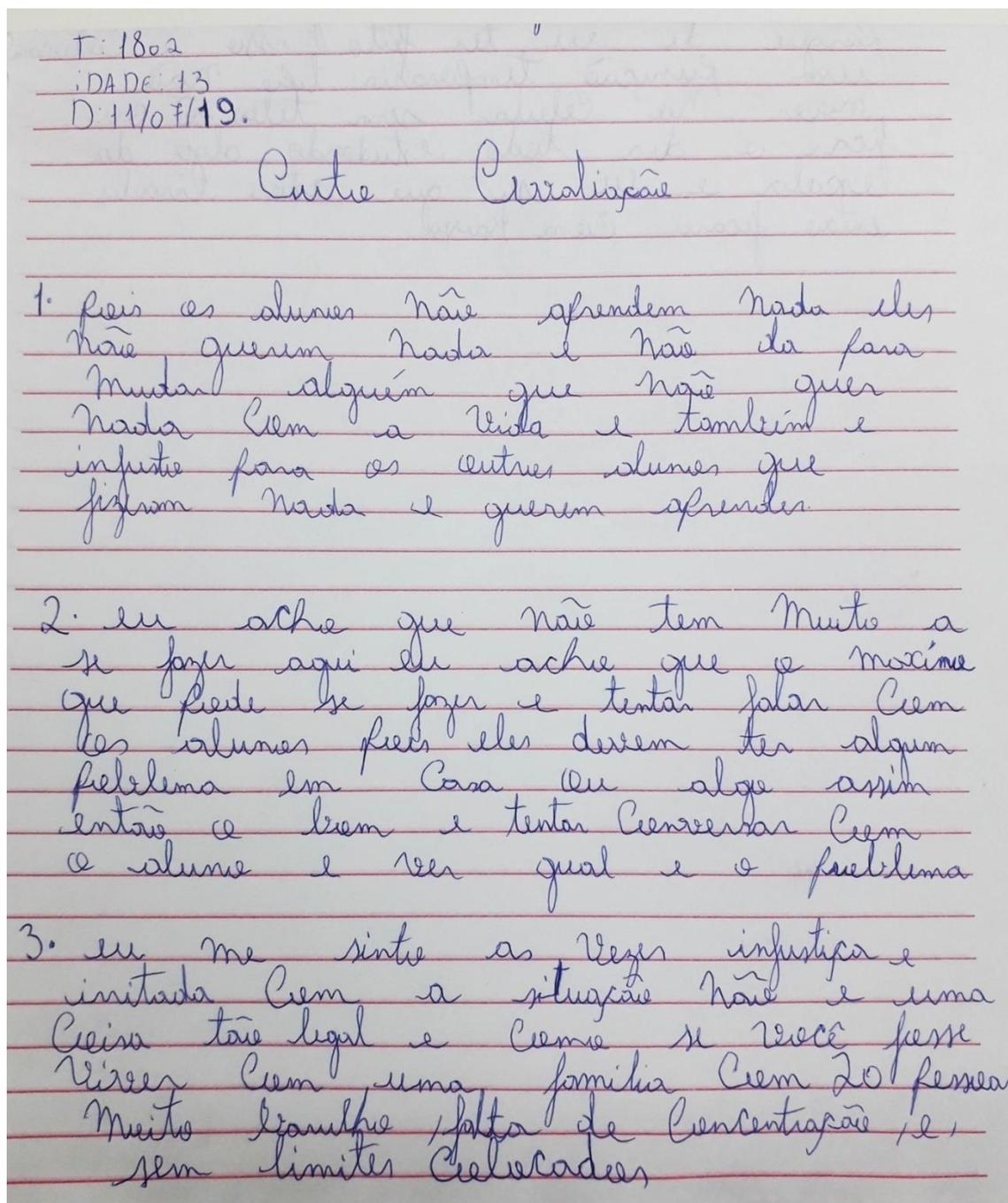
A escola pública municipal deve ter um papel de destaque na educação do corpo discente para oportunizar a aprendizagem do conhecimento, dos saberes do mundo e do autoconhecimento, desenvolvendo a capacidade criadora e possibilitando a emancipação social. Desta forma, propõe-se a ajudar a modificar a realidade de vida dos alunos. Mas o que ainda se observa é a reprodução acrítica, na escola, das estruturas sociais existentes, pouca reflexão sobre os projetos pedagógicos e seus atos, pouco diálogo. Observam-se gestores, professores e funcionários abusarem de seus cargos, agindo de forma autoritária. No discurso, o projeto político-pedagógico escolar reforça os valores humanos como respeito, cooperação, honestidade, solidariedade etc., mas, na prática, as atitudes para controlar e/ou resolver problemas de ordem disciplinar continuam valendo na imposição pela força, pelo grito e por ameaças de punição. No popular: “quem manda aqui sou eu, cala a boca e senta”. Esse tipo de poder disciplinar corrobora o que Foucault (1987, p. 71) denuncia: “A disciplina fabrica assim corpos



2-Que atitudes poderiam ser tomadas para fazer com que os alunos pensassem em suas atitudes?

3-Como você se sente fazendo parte da turma?

4 - Que limites os seus responsáveis aplicam na sua educação?



4. eles conseguem amigos além o porque de eu ter feito isso e Celso com uma punição temporária tipo não mexer na Celula sem televisão ou ficar o dia todo estudando algo da escola e eu sei que estou errada então ficarei com Raissa

Foto 02 (acima): Ponto de vista da aluna A

Turma: 1802  
 IDADE: 13 anos  
 Data: 11/07/2019

---

1- Muitas das vezes que algo sai do controle, tanto professor quanto diretor, preferem aplicar um castigo que na mente deles seja rigorosamente cruel. Mas eu digo, de que adianta gritar, deixar sem recreio ou proibir as aulas de educação física? Ache tudo isso muito errado, apesar de eu saber que não sou perfeita ninguém é desigual a ninguém pois estas sempre acontecem com a minha

Foto 03: Ponto de vista da aluna B

A aluna B não conseguiu responder a todas as questões porque foi chamada, durante a minha aula, para fazer uma segunda chamada da prova de matemática. Na

semana seguinte, ela faltou e depois entramos no período de recesso escolar do meio do ano (julho/2019).

Antes de fazer a análise do fato acima, segundo Goldenberg (2000), pesquisas em áreas humanas são classificadas como métodos qualitativos e lidam com emoções, valores, crenças, subjetividades. O que interessa é o tratamento da subjetividade e da singularidade dos fenômenos sociais, possibilitando o aprofundamento da compreensão da realidade do grupo pesquisado em seu contexto social.

A metodologia que usamos no procedimento da investigação foi o “Método Funcional do Malinowski”: observação participante (observação direta) + entrevista + questionário. Esse é um método de pesquisa empírica realizada no próprio trabalho de campo e que busca as respostas na compreensão do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa (os alunos, neste caso). Para isso, foram elaboradas três questões:

1-O que os alunos dizem sobre o que fazem?

2-O que realmente fazem?

3-O que pensam a respeito do que fazem?

Podemos analisar, pela imagem do desenho e das respostas das alunas, o quanto a repressão ao corpo e a imposição de valores provocam revolta, distanciando ainda mais os alunos da conscientização de seus atos. Na metodologia Angel Vianna, um dos princípios é aprender a prestar atenção plena no que se está fazendo e como se está fazendo. Dessa forma, praticar esse princípio com os alunos no diálogo, no debate, pode ajudá-los na compreensão de por que fazem o que fazem, aumentando a recepção e a cooperação para resolução dos conflitos. Através da minha prática pedagógica, fui aprendendo uma forma de relacionamento com os alunos em que estar atenta ao que e como falar é fundamental. Se o diálogo for feito por embates, de forma impositiva, mais resistência promove.

Essa situação da punição escolar evidencia que, muitas vezes, a escola falha em sua práxis educativa. Paulo Freire conceitua o termo como: “A Práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). Os educadores têm a responsabilidade de conduzir sua prática pedagógica pelo caminho da *ação-reflexão-ação*, de modo a promover sempre o diálogo e a reflexão crítica com o corpo discente e fomentar a conscientização sobre seus sentimentos, pensamentos e

atitudes humanas, tornando-os, assim, pessoas mais responsáveis. A consciência de si e a consciência do mundo crescem juntas quando nos preocupamos em desenvolver uma educação preconizada pela UNESCO, que segue quatro pilares: 1- Aprender a conhecer, 2- Aprender a fazer, 3- Aprender a conviver, 4 - Aprender a ser. Destaco alguns valores dessa proposta que se coadunam com a pesquisa:

“Quatro Pilares para o século XXI” propostos por Jacques Delors (UNESCO), como segue: **-Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. **-Aprender a fazer**, a fim de adquirir uma competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais. **- Aprender a conviver**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências. Preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. **-Aprender a ser**, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade, e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2010, pp. 101-102 *apud* ARAÚJO, 2018, pp. 22-23).

Através desses quatro pilares, podemos perspectivar avanços mais contundentes para a educação e as sociedades, principalmente a brasileira, que clama por justiça e humanização.

## CAPÍTULO 2

### MAV E IMPRO: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

#### 2.1. A MAV nas aulas de Artes Cênicas

*Gente é como nuvem, sempre se transforma.*

Angel Vianna

A experiência da prática corporal tem um significado particular para cada pessoa porque sua dimensão abarca o campo do sensível e está predisposta a diversas mudanças. Sendo assim, não há como classificar os estados de experimentação das sensações, das percepções e do inconsciente com precisão.

São muitas as tentativas de se conceituar as diversas possibilidades para definirmos o corpo. Desta forma, para elucidar algumas das questões que venho investigando ao longo dos anos de vivências e pesquisas sobre essas e outras questões, trago os pensadores com os quais me identifico, visto que eles abordam o corpo de maneira ampla, entendendo suas complexidades.

Para a pesquisadora Enamar Ramos, pode-se dizer que “o corpo é um organismo complexo, influenciado a cada momento por tudo aquilo com o que entramos em contato direta ou indiretamente” (RAMOS, 2007, p.17). Ainda, segundo essa autora, pode-se considerar que no corpo estão inscritas e guardadas as memórias de todas as nossas experiências de vida.

A abordagem da metodologia Angel Vianna, com a qual teço relações de aplicabilidade no contexto escolar municipal, está referendada nas experiências que tive durante cinco anos com essa prática corporal e diz respeito à perspectiva de uma capacidade incrível de regeneração/revitalização do corpo e a potencialização de uma expressão artística mais espontânea, autêntica e criativa.

Ao falarmos de experiência, cito aqui o educador Bondía (2002, p. 25): “outro componente fundamental da experiência é sua capacidade de formação ou de transformação”. Nesse sentido, vale destacar qual seu conceito de experiência:

“Experiência como algo que significa que alguma coisa nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”.

Fazendo uma retomada da minha própria experiência como aluna da professora Angel Vianna e relacionando seus princípios com a forma de condução da aula, a primeira percepção de aprendizagem em relação à sua metodologia foi com o princípio da **equalização do tônus muscular**. Angel Vianna, com seu jeito alegre e amoroso chegava perto do meu corpo e me falava: “menos força”, “vai dando mais atenção ao quanto você precisa de força para mover” - eu era supertônica. Percebendo os **ossos**, **dirigindo a atenção** para o peso deles, formato, tamanho, direção, apoio no chão, relação articular entre eles, distância entre cada um, fui entendendo e conseguindo equalizar o tônus corporal. Eram reveladoras as transformações corporais que se operavam nas aulas durante o contato com cada movimento. Leveza, maior espaço articular, amplitude de movimentos, diluição das tensões. Eu podia chegar para fazer aula com qualquer dor (até de cabeça), ou com um estado de espírito mais introspectivo ou ansioso e saía da aula sempre outra pessoa, revitalizada, transformada. Fosse o que fosse, o corpo e o espírito se renovavam naquele espaço de tempo de 1h30min.

Na educação dos sentidos através da MAV, questões subjetivas que sensibilizam o processo da percepção corporal são relevantes. Como está o seu corpo hoje? Como você se sente? Como seu corpo precisa mover? Qual o caminho que ele aponta? Como você percebe o movimento? O que o movimento provoca em você? etc. Esses e outros exemplos estão presentes a todo momento, juntos, e integrados com as questões anatômicas específicas do conhecimento do corpo que orientam o trabalho através dos princípios da **observação** e de **tomar um tempo** (num ritmo mais alargado, sem pressa) para perceber o que está acontecendo com o corpo; do princípio do **prestar atenção/direcionamento da atenção** para os nossos **ossos** e **pele**, para os sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), para cada segmento do corpo; do princípio da **equalização do tônus muscular** através da percepção da **pele** e dos **ossos**; e do princípio da **pesquisa de movimentos** através da improvisação. O conjunto de princípios e a disponibilidade individual da pessoa é que possibilitará a conscientização corporal.

O princípio da **equalização do tônus muscular** é observado no primeiro momento da aula através do relaxamento da estrutura corporal - ossos, músculos e

órgãos. Uma aula de Angel Vianna começa normalmente na posição deitada; é um momento privilegiado de contato consigo mesmo. Ela convida o indivíduo a mover-se espreguiçando-se pelo chão, sentindo os apoios ósseos e musculares, até ir pausando na posição de decúbito dorsal para o relaxamento. Então segue uma pausa. Cede-se o peso dos apoios. **Toma-se um tempo** para a “imobilidade” externa e o **direcionamento da atenção** volta-se para a mobilidade interna do corpo. **Observam-se as sensações**, como, por exemplo, no caso da percepção da textura da **pele**: umas áreas mais lisas, outras mais ásperas, umas mais secas, outras mais úmidas, umas mais quentes, outras mais frias. **Observam-se** e visualizam-se as partes do corpo que têm maior área de apoio em contato com o chão e partes que têm menor apoio. Há um convite para observar como essas partes estão apoiadas, como estão peso, volume, tamanho, forma, comprimento, temperatura, entre outros aspectos. O relaxamento na MAV é uma atitude de alerta que pode ser experimentada com calma. Ele também permite reconhecer e aliviar as tensões corporais. É muito importante frisar que relaxar não é sinônimo de abandono ou ausência de percepção atenta na relação com nosso aparato sensório-motor. Em pouco tempo, por volta de 10 a 15 minutos, já se consegue perceber uma mudança no tônus muscular, que se torna mais equalizado. No 3º capítulo, relato uma experiência de aplicação do relaxamento no início das minhas aulas e analiso o estranhamento reativo dos alunos e a dificuldade para sua realização.

Seguindo para a segunda etapa da aula com Angel Vianna, os movimentos são propostos segmentando as unidades do corpo e destacando a liderança de cada parte. Assim, trabalhar a cintura pélvica, por exemplo, significa realizar movimentos que **direcionam a atenção** para os **ossos** da bacia: cristas ilíacas, ísquios, sacro, púbis, percebendo as relações articulares entre eles, direção óssea, forma, tamanho e peso. Trabalhando com os **ossos**, quanto mais espaço entre as articulações for liberado, mais livres as articulações ficarão e suas tensões musculares serão equalizadas, aumentando a flexibilidade do músculo para otimizar o fluxo de energia do corpo. A função de **equalizar o tônus muscular** é permitir que a musculatura permaneça flexível para realizar tanto a contração quanto a descontração com eficiência para que se tenha plena capacidade de variar, afinal um tônus elevado é necessário para o esforço, o médio se aplica um esforço menor, enquanto que um tônus baixo é requerido para o sono ou o repouso.

Na terceira etapa da aula, trabalha-se com os jogos corporais. Vem a **pesquisa de movimentos**, de gestos, de deslocamentos, permitindo descobrir e improvisar novas formas de mover-se e ocupar o espaço. Isso pode ocorrer com música ou sem. O trabalho pode ser individual, com um parceiro ou em subgrupos. Pode envolver ou não algum objeto. Conforme a definição de Enamar Ramos (2007, p. 23), “O jogo corporal é baseado na improvisação. Não se trata de uma atividade física com passos codificados (...). O aluno trabalha sobre seu próprio movimento, explorando o espaço, os objetos e o ritmo”. Todos têm total liberdade para descobrir novas possibilidades de movimentação. Então, ao se entrar em contato com as próprias subjetividades emocionais, significados que perpassam pelo corpo num jogo da comunicação não-verbal, os participantes sentem o fluxo do movimento e embarcam na criação. Nada é combinado. Ação e reação se estabelecem de forma espontânea, improvisada, através de vários estímulos.

Pode-se considerar que o 1º e o 2º momento da aula, dentro dessa metodologia, são direcionados mais para a dimensão anatômica do trabalho corporal, enquanto que, no 3º momento, toma-se um espaço para trabalhar mais a dimensão artística do corpo através da improvisação, favorecendo a espontaneidade e a criatividade. Maria Helena Imbassaí, discípula de Angel Vianna, sintetiza o que é a MAV:

Trata-se de um trabalho de integração postural com técnicas de relaxamento, alongamento, consciência mio-ósseo-articular (músculos, ossos, articulações), criatividade e dança livre. Seu objetivo é controlar os níveis de estresse e proporcionar a integração sensibilidade/consciência, possibilitando uma renovação criativa do cotidiano. O princípio do trabalho é despertar as sensações, a dinâmica, a postura, a tonicidade e o equilíbrio do corpo (IMBASSAÍ, 2006, p. 41).

Essa autora organiza as etapas do trabalho corporal em: espreguiçamento, relaxamento, *micromovimentos* (e/ou movimentos direcionados) e jogos (e/ou pesquisa de movimentos pela improvisação, dança livre).

O interesse de aplicar a MAV na escola pública se situa particularmente no trabalho da sensibilização corporal e dos jogos corporais. A parte que a metodologia trabalha de forma sutil com o *micromovimento* e com os movimentos direcionados para se atingir uma consciência corporal aprofundada não é o objetivo dentro de uma aula de Artes Cênicas no contexto escolar. A ideia da aplicabilidade da MAV comungando com a proposta pedagógica teatral da pesquisa é começar a aula com uma sensibilização corporal: uma massagem, uma percussão óssea, ou um exercício direcionado a partir da liderança de alguma parte do corpo, como, por exemplo: desdobrar a coluna em oito

tempos, quatro tempos, dois tempos, um tempo, ao ritmo do pulso do tambor, e, logo após a sensibilização corporal, emendar num jogo corporal com objeto. Esse começo de aula pode variar com um ou até dois elementos da MAV: **sensibilização corporal** e/ou **jogo corporal**, que servem de guia/preparação para a entrada nos jogos de improviso da modalidade IMPRO de Keith Johnstone.

Trabalhar o corpo dos alunos na aula de Artes Cênicas é fundamental para que eles entendam a “introdução do conceito de movimento como parte integrante da ação teatral; o gesto como força própria na ação dramática”, como aponta a educadora corporal Enamar Ramos (2007, p. 19); colocando a ferramenta de expressão que é o próprio corpo do jogador em modo de atenção, na relação consigo mesmo, com o outro e com o entorno.

Uma questão que revela a importância do trabalho corporal é que, nos dias atuais da era digital, os jovens se tornam cada vez mais *presentes* virtualmente, com o uso **excessivo** do celular na escola. A crítica não passa pelo desmerecimento da tecnologia, cujo avanço foi fundamental, proliferando o conhecimento e possibilitando novos dispositivos de comunicação entre as pessoas. Porém essa forma de comunicação está deixando em segundo plano a presença “corpo a corpo”, “*face to face*”. O digital não pesa, não cheira, não resiste, basta deslizar um dedo e já é. Percebe-se que a forma como os jovens **prestam atenção** foi alterada, está mais fragmentada, distraída e superficial. Uma das causas se deve ao *tsunami* de informações que os atinge o tempo todo, incessantemente, e com o qual esses jovens estão habituados desde muito cedo. Eles foram socializados nesse universo em que, de maneira geral, a forma como a comunicação ocorre se constitui em grande parte do “caos” dos *pluriconectados*, com uma enorme facilidade de acessar conteúdos disponíveis nas palmas de suas mãos.

A Dra. Claudia Feitosa-Santana (2020), pesquisadora da USP em Neurociência, estuda os impactos desta tecnologia no cérebro, corpo e comportamento. Ela afirma que existem centenas de estudos científicos comprovando a diminuição da capacidade cognitiva: o uso **excessivo** do celular drena a capacidade de raciocínio. A neurocientista lembra os efeitos que a TV trouxe para a vida humana: aumento do sedentarismo, depressão, ansiedade e miopia. O trabalho que urge agora é convencer o indivíduo a se tornar um **ser digital consciente**. Em relação à análise de Feitosa-Santana e, através das minhas observações feitas sobre os comportamentos dos alunos, arrisco dizer que a onipresença da tecnologia está diminuindo a sensibilidade corporal. São tantas

distrações e informações que o raciocínio deles, muitas vezes, fica sem foco e confuso durante as aulas. Observo também que, fora do contexto escolar, nas agitações diárias e pluralidade de tarefas a cumprir, os indivíduos acionam o *piloto automático* e vão fazendo as coisas sem sentir, sem pensar com mais cautela sobre suas ações; assim, o estresse e a ansiedade se instalam de forma sorrateira, normalizados como parte do cotidiano, acumulando prejuízos para o corpo. O corpo então, sob constante tensão, libera hormônios chamados glicocorticóides mais do que deveria, danificando as células do hipocampo - região do cérebro que governa o aprendizado e a memória. O sistema imunológico também fica afetado quando o nível de estresse está elevado.

Uma pesquisa publicada na Revista de Saúde Pública da USP, em 2014, mostrou que o número de adolescentes com ansiedade e depressão a partir de 12 anos é alto, atingindo, em média, 45% das meninas com 17 anos. Os meninos também são afetados, mas em menor escala. O levantamento foi feito em cidades brasileiras com mais de 100 mil habitantes e concluiu que a ansiedade pode levar à depressão e a comportamentos de risco, seja sexual ou com entorpecentes.

Outra pesquisadora referência na área, a doutora em Ciências pela USP, Carla Tieppo, fala sobre a transformação biológica que se opera no corpo do adolescente e, esclarece sobre o funcionamento do sistema nervoso e suas relações com a mente e o comportamento humano.

Na adolescência, o cérebro praticamente dá um *reset*, impelindo o jovem a investigar o mundo para além do que lhe é familiar. É preciso apaziguar a ebulição emocional do adolescente para que ele possa aprender. Precisamos contribuir com o seu amadurecimento e não apenas passar o conteúdo previsto. O conteúdo é um meio para levá-lo a alcançar outros objetivos. Não devemos especializá-los precocemente. Seu desenvolvimento deve ser integral. Possibilitar a interiorização deles, de forma genuína, ajuda nesse processo. (TIEPPO, 2017, p.61)

A citação da pesquisadora acima aponta que o amadurecimento do adolescente está vinculado aos problemas e desafios originados na sua interação com o mundo. Assim, cabe a reflexão: a MAV aplicada na escola possibilitaria sensibilizar esse processo de apaziguamento da ebulição emocional e interiorização na adolescência? Fiz o investimento na metodologia MAV em sala de aula justamente porque ela trabalha diretamente com o corpo sensível e expressivo dos alunos.

Para pesquisar o trabalho com a MAV com alunos da escola pública, elegi a sensibilização corporal e os jogos corporais. Com isso, ressalto que o trabalho de

consciência corporal aprofundado, de reconhecimento anatômico, não foi o objetivo nas aulas de Artes Cênicas.

### **Modos de sensibilização corporal abordados nas aulas de Artes Cênicas:**

#### **- Toques: massagens e percussão óssea.**

Foram feitos exercícios de tato/contato. Tocar no seu próprio corpo e ser tocado por outro corpo é uma experiência única de apreensão do corpo pela: forma, tamanho, volume, densidade, largura, comprimento, temperatura, textura, cor, cheiro, som etc. Nesse sentido, vale destacar a constatação da educadora corporal Letícia Teixeira, discípula de Angel Vianna:

O que sentimos quando tocamos algo? É frio ou quente? Liso ou áspero? Macio ou duro? Inerte ou móvel? Vibrante? Superficial, profundo? Qual a sua consistência? E a pressão, leve, forte? E tantas outras indagações surgidas pela relação do corpo/pele com o mundo/meio que nos circundam. (TEIXEIRA, 2008, p.54)

As questões citadas acima sensibilizam para reconhecermos a estrutura física do corpo e indicam suas particularidades, potencialidades, facilidades, dificuldades. Na percussão óssea, a experiência do movimento leve, suave e delicado, produz um efeito de regulação no tônus muscular e ativa a percepção do esqueleto.

A sensibilização corporal também proporciona um momento de aprendizagem no saber relaxar o corpo. Relaxar pode fazer parte de um treinamento do cérebro; ativa o sistema límbico, responsável pelo comportamento emocional. Como a aceleração atual do mundo contemporâneo prejudica a capacidade de pausar e de focar, é importante tomar mais tempo para as percepções, algo que o sistema produtivo atual e a sua conjuntura não permite, É necessário um tempo que dê tempo ao tempo... Na MAV, toma-se esse tempo para perceber, sentir, observar, relacionar.

### **Modos de jogo corporal abordados nas aulas de Artes Cênicas:**

Os jogos corporais que serão discriminados no 3º capítulo, dentro das dinâmicas pedagógicas, foram experimentados com objetos. A pesquisa de movimento é sempre feita pela improvisação. Ao desfazer a mecanicidade ou a rigidez do corpo cotidiano,

facilita-se a descoberta do movimento autêntico. Criam-se movimentos que se projetam no espaço e seus desenhos sublinham imagens ricas de teatralidade.

Nos jogos corporais, também se aprende a tomar consciência do esqueleto/**ossos**, como, por exemplo: articular só as pernas, pesquisar movimentos pela liderança dos braços, só da coluna, articular duas lideranças ao mesmo tempo: pela cabeça e pelas mãos. Dinâmicas lúdicas são propostas para que os corpos se movimentem pelo espaço em grupos (duplas, trios, quartetos etc.), através do contato do corpo com diversos objetos (bastões, fios, panos, bolinhas, papéis, bambolês, argolas), explorando níveis (baixo, médio e alto), direções (frente, lados, diagonais e trás), ritmos (lento, rápido, normal e pausado), sempre através da improvisação. Desenvolve-se um fluxo de atenção e mais confiança para o ato de improvisar. O aluno tem a possibilidade de ser mais capaz de oferecer respostas corporais autênticas e de **prestar atenção** ao que está acontecendo naquele exato momento das realidades física e fictícia, no *aqui e agora* do ato criativo, da *presença*, que é fundamental para o aprendizado da linguagem teatral. Como acrescenta Márcia Strazzacappa (2012, p.150), em seu livro *Educação somática e Artes Cênicas*: “a criatividade se faz pela ação, pela experimentação do movimento, pela improvisação”.

Todos os jogos corporais com objetos experimentados na pesquisa convergem para algum jogo improvisacional da metodologia IMPRO. Essa relação fica explícita no 3º capítulo. A base dos cruzamentos entre esses jogos, os de Angel Vianna (jogo corporal) com os de Keith Johnstone (jogo de IMPRO) é a **improvisação**.

## 2.2. IMPRO e suas possibilidades pedagógicas

*Em uma educação normal,  
tudo está delineado para suprimir a espontaneidade,  
mas eu queria desenvolvê-la.*  
Keith Johnstone

Foram inúmeras transformações que o teatro sofreu no século XX. A pesquisadora Sandra Chacra (1983) sublinha algumas das principais, tais como: rompimento entre o palco e a plateia e a participação do público durante o espetáculo.

Ambas vão contribuir imensamente para a evolução da improvisação, até chegar ao conceito do “Teatro Participação”<sup>19</sup> na década de 60 nos EUA.

Nesta evolução, do Teatro Moderno ao Contemporâneo, a improvisação será aplicada em diferentes modalidades: **improvisação como treinamento para o ator** (preparação para o espetáculo); **improvisação como espetáculo** (improvisação como metodologia para construção de um espetáculo, realizada durante a apresentação); **improvisação como prática do ensino do teatro** (pedagogia teatral).

Existem muitas modalidades de improvisação. Se nos ocuparmos da improvisação como procedimento, podemos elencar diversos tipos, mas se nos ocuparmos da improvisação como natureza do trabalho do ator, quase tudo o que um ator faz para se preparar ou atuar pode ser considerado como improvisação. (...) Principalmente no século XX, a improvisação teatral foi tida como um procedimento para alcançar feitos na atuação. Ela passou a constituir métodos e modalidades que ajudam o ator a construir um personagem, a edificar sua presença cênica, a acessar uma determinada linguagem cênica (...), ou ainda, a auxiliar diretores e atores na investigação de processos poéticos-pedagógicos. (ICLE *in*: FLORENTINO; TELLES, 2009, p. 55 *apud* MAIA, 2015, p. 32)

Nos Estados Unidos, nas décadas de 60 e 70, a modalidade **improvisação como espetáculo** começou a despontar com expressividade e foi explorada e praticada por alguns grupos, dentre os quais se destaca o *Second City*, criado por Paul Sills (filho de Viola Spolin). Eles se referiam à improvisação pelo termo *Improv*. Já na Inglaterra, durante o mesmo período, Keith Johnstone desenvolvia a metodologia IMPRO, que preparava os atores para atuarem na **improvisação como espetáculo**- prática cênica em si apresentada diante do público.

Keith Johnstone iniciou a pesquisa de sua metodologia, como professor de artes, nas escolas públicas da periferia de Londres em 1950, onde começou a perceber e investigar os procedimentos educativos. Observava que o processo educacional inglês da época podava a criatividade dos alunos, então, deu partida às experiências práticas, criando exercícios e jogos com o objetivo de desbloquear a criatividade por intermédio do treinamento da espontaneidade e da imaginação.

---

<sup>19</sup> Esse conceito engloba diversos termos: teatro experimental, teatro em processo, teatro improvisado. Refere-se a uma forma de teatro com alguma “participação ativa” do espectador e por ser a improvisação a base dos seus trabalhos.

As pesquisadoras da metodologia IMPRO Mariana Muniz e Hortência Maia destacam Keith Johnstone a partir da compreensão de que os indivíduos são, muitas vezes, bloqueados pelo **eu social**.

Johnstone considera a criatividade e a imaginação como inerentes ao ser humano e seu bloqueio deve-se ao medo do erro, do fracasso, ao medo de não dar as respostas “adequadas” socialmente, de errar e de não corresponder às expectativas dos outros, assim, levando ao bloqueio da capacidade imaginativa. (MUNIZ; MAIA, 2017, p. 59-60)

E acrescentam:

O desafio com a turma considerada difícil o estimulou muito, pois ele acreditava que o ser “difícil” significava não se submeter às regras implícitas e explícitas do sistema escolar. Para o jovem professor, essa dificuldade de adaptação representou uma possibilidade de mudança que o motivou a experimentar novos procedimentos. (MUNIZ; MAIA, 2017, p. 59).

Desta forma, percebe-se que a primeira experiência de Johnstone como professor de arte na periferia Londrina foi determinante para o investimento numa metodologia diferenciada.

A pesquisadora Mariana Muniz (2013, p. 3) reforça que “seu trabalho foi pautado desde o início pela improvisação, inicialmente como prática de treinamento de ator e posteriormente como prática cênica em si apresentada diante do público, sendo uma das principais vertentes da improvisação como espetáculo”. Essa vertente da improvisação como espetáculo se desenvolveu no estúdio de formação de atores do *Royal Court Theatre*, onde ele deu prosseguimento à pesquisa, ampliando com mais propriedade seus exercícios e jogos de IMPRO. O termo IMPRO se refere ao título do seu primeiro livro, publicado em 1979, *IMPRO: improvisation and the theatre*. Ter conquistado uma cadeira na Universidade de Calgary, no Canadá, desde 1972, como professor titular de interpretação, também foi fundamental para o aprofundamento da sua metodologia.

É importante esclarecer que a pesquisa de mestrado relatada nesta dissertação não objetivou a investigação com o trabalho da **improvisação como espetáculo** dentro do contexto escolar e, sim, a aplicação da metodologia IMPRO, com seus exercícios e jogos, fundamentados na cooperação e na benevolência (princípio da aceitação) como base para a criação e o ensino do teatro. Assim sendo, a opção pela metodologia fundamentava-se em propiciar um processo que gerasse maior interesse nos alunos para

experimentar outras formas de estar em cena e, deste modo, sentirem-se desafiados a se apropriarem dos elementos que compõem o teatro.

Sobre os conceitos que interessam a Keith Johnstone para a construção da metodologia com os jogos de IMPRO, o pesquisador Diogo Miguel (JOHNSTONE *apud* MIGUEL, 2014, p. 44) cita o entendimento de Johnstone em relação à **criatividade**: “criatividade é mais uma questão de ‘prestar atenção’ do que de ‘pensamento’”. Interessante verificar que esta proposição se aproxima do sentido que Angel Vianna configura em sua metodologia, pois tal afirmação contém em si uma indicação de que a criatividade seria mais uma disposição da **atenção** para a criação do que uma necessidade de produção de ideias novas. A proposição também dialoga com o entendimento de Stephen Nachmanovitch (1993, p. 21), ao afirmar: “o que temos que expressar já existe em nós, ‘é em nós’, de forma que trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem o seu fluxo natural”. Aqui, o conceito de originalidade, implícito na criatividade, está relacionado à origem, àquilo que é originado no próprio indivíduo, “o original é o mais individual de cada pessoa”:

Esse sistema constitui-se em uma série de jogos cuja premissa básica é a expressão, a aceitação e a valoração das próprias ideias e das propostas dos parceiros de improvisação em uma perspectiva de criação que se constrói, coletivamente, a partir da escuta e da capacidade de adaptação dos jogadores, objetivando o que Johnstone denomina “desbloqueio da criatividade”. (MUNIZ; MAIA, 2017, p. 58).

Quando as pesquisadoras se referem à construção da cena de forma coletiva na citação acima, pode-se considerar que essa forma está atrelada ao conceito do **processo colaborativo**. No jogo de IMPRO, o **processo colaborativo** é realizado através do treinamento da constante adaptação à proposta do outro; na direção de aproveitar a ideia alheia de uma maneira positiva (aceitando-a), como se a ideia fosse sua, defendendo-a como se fosse própria; respeitando a **aceitação** das primeiras ofertas de ideias dos parceiros em cena. Desta forma, o ato de colaborar é o adição de novas ações e falas que vão dando sentido e encadeamento àquela história que está sendo construída no mesmo momento em que está sendo apresentada, sem roteiro prévio. O **processo colaborativo** na construção da narrativa só se desenvolve através da atitude de interação do jogador com a **atenção ao outro em cena**. A narrativa realizada desta maneira (surgindo do próprio jogador e do conjunto de jogadores participantes) é influenciada

pela *bagagem pessoal* de cada jogador, podendo oportunizar aos alunos uma experiência enriquecedora de **inventividade** ao contracenarem juntos.

Outra característica sublinhada por Maia (2015, p. 34) é o diferencial que esse tipo de modalidade de improvisação exerce com o **conceito da simultaneidade na criação do diálogo, atuação e direção**. Ela o diferencia da forma como o ator improvisa num espetáculo fechado. Diz a autora que a cena “é única e efêmera, criada ao mesmo tempo em que realizada diante do público e a partir do público”, além disso, “o momento da fruição estética que o espectador vivencia é o mesmo momento da criação da cena pelos artistas improvisadores”.

Em relação ao conceito da **escuta**, fundamental no ato de improvisar e que significa **atenção presente** no *aqui e agora*, Maia comenta:

Fundamental, pois somente a partir da escuta é que se pode reagir. Em uma cena, escutar a proposta do outro é a essência para seu desenvolvimento. A escuta não se restringe ao aparelho auditivo e está presente em nossos demais sentidos, como a visão, tato, olfato: uma expressão ou uma feição vista, um toque do outro improvisador, um cheiro que pode adentrar a sala de trabalho e fazer-se constituinte da improvisação. Não respondemos a estímulos somente verbalmente, nosso corpo responde, expressando-se, comunicando nossa corporalidade. (MAIA, 2015, p. 47).

Nessa citação, vê-se que, para além do fato de se ouvir em cena, é firmada a valorização da **escuta**: uma disponibilidade de atenção para ouvir as ofertas dos jogadores e reagir a elas, acrescentando mais uma oferta. Então, reflito: se o exercício de outros sentidos do corpo amplia a dimensão da escuta, o trabalho anterior com a MAV nas aulas de Artes Cênicas pode facilitar a educação dos sentidos, propiciando uma maior atenção e fluidez ao jogo de cena?

A seguir, descrevo algumas experiências com os jogos que abordam os conceitos apresentados:

1 - Jogo de IMPRO: **Associação/Dissociação de palavras**: esse jogo foi realizado sem dividir em subgrupos, com todos os alunos da turma num mesmo círculo. Todos juntos, em um mesmo ritmo/pulso, dão um passo para frente, na direção do centro do círculo, depois voltam à posição inicial e depois dão um passo para trás (início-frente-início-atrás- início-frente- início-atrás). Um jogador inicia dizendo uma palavra no passo à frente e outra palavra no passo para trás, sem relação entre elas (sem associar). O jogador ao lado, no sentido escolhido, no próximo passo à frente, diz uma palavra

associada à segunda palavra dita pelo jogador anterior e, no passo para trás, outra palavra sem relação com nada (dissociada). Ou seja, todos irão falar duas palavras, sendo a primeira associada à palavra imediatamente anterior e a segunda sem nenhuma associação. Por exemplo: Jogador A diz Praia e Avião, Jogador B diz Aeroporto e Cachorro, Jogador C diz Pulga e Comida e assim sucessivamente, mantendo o ritmo constante dos passos e sem deixar de falar as palavras dentro do pulso. Observação: Todas as turmas gostaram muito de fazer esse jogo. Ele oferece um desafio porque tem que manter dois focos simultâneos: a coordenação motora no pulso, mais a associação das palavras soltas dentro da rítmica; trabalham-se, ao mesmo tempo, o conceito de escuta e o princípio das primeiras ideias.

O diferencial significativo da metodologia está no **princípio da aceitação**, que é a chave que fundamenta a base da percepção da criação de Johnstone. Trata-se da ideia do “**Sim, e...**”. **Sim** é a reação do jogador que aceita a proposta do jogador que contracena com ele e o **e...** é a oferta de nova fala e/ou ação dando continuidade ao encadeamento da cena.

### **O princípio da aceitação é a chave no modo de improvisar:**

**Sim, e...** É um pensamento de grande força, pois elimina o julgamento e a hierarquia de ideias como: “A minha ideia é melhor do que a sua” ou “Essa ideia não é boa”. Dizer “Sim” a si mesmo e ao outro significa aceitar a ideia e jogar com ela, um jogador não para uma jogada virando-se para o outro: “Não vou pegar essa bola porque ela não foi boa”. Ele vai pegar a bola, se jogar no chão, se atirar no público porque aquela é a bola da vez. (PROENÇA, 2013, p. 38)

2 - Jogo de IMPRO: **Sim, Vamos!** Fizemos o jogo em três subgrupos de cada vez, com 13 jogadores em cada um. A plateia estabelece uma situação (quem são e onde estão) e um objetivo final. Por exemplo: escoteiros montando um acampamento na floresta. Um jogador começa fazendo a proposta de uma ação simples: Vamos montar as barracas? Todos os outros respondem juntos: Sim, Vamos! Depois de realizarem aquela ação, outro jogador faz outra proposta: Vamos juntar lenha para fazer uma fogueira? Todos devem sempre aceitar as propostas até completarem o objetivo final. Desafio: cada proposta deve ser feita por um jogador diferente, nenhum jogador pode fazer duas propostas seguidas. As propostas devem seguir uma progressão lógica, evitando ações desconexas.

3 - Jogo de IMPRO: **E agora?**:A turma faz um círculo grande e senta. No centro do círculo, estão alguns jogadores (de quatro a cinco). Os jogadores que estão no meio do círculo perguntam para um jogador que está sentado no círculo: Onde nós estamos? Esse jogador propõe um lugar, por exemplo: Circo. Os jogadores que estão dentro do círculo fazem a segunda pergunta: O que estamos fazendo? Um segundo jogador que está sentado no círculo, seguindo o sentido da roda, propõe, por exemplo: Vocês estão fazendo malabarismo. Os jogadores então fazem essa ação e, quando terminam, perguntam novamente: **E agora?** O terceiro jogador que está sentado no círculo propõe uma nova ação que favoreça a continuidade da narrativa. Desafio: os jogadores vão fazendo as ações e, sempre que terminam, perguntam qual a próxima ação, assim todos vão encadeando a narrativa até chegar ao final da história.

O princípio da **aceitação** reforça o processo colaborativo. Nesta pesquisa, ele possibilitou que os alunos aprendessem a compartilhar suas propostas e ideias. Quando Johnstone pensou nesta regra de “a aceitação de todas as ofertas”, foi uma forma de valorizar qualquer ideia, exercitar a aceitação plena, com o intuito de mudar a forma como seus alunos lidavam com a noção de erro.

Johnstone deve ter se questionado sobre a aceitação de qualquer ideia, inclusive a partir da percepção da banalização do Teatro-esporte (ACHATKIN, 2010). É possível ver, na prática, como o conceito de aceitação é fundamental para o desenvolvimento de uma improvisação e para a cooperação e conexão dos atores-improvisadores. Entretanto, é preciso se perguntar: se durante o processo de ensino-aprendizagem uma cena está confusa, se os atores estão desconfortáveis, se não há motivação para a continuação daquela cena, por que deixá-la continuar? (MIGUEL, 2014, p.106)

O pesquisador Diogo Miguel (2014) aponta que é possível perceber uma evolução desse conceito no entendimento do próprio Johnstone (já que essa possibilidade não estava posta em seu primeiro livro) quando ele cria uma estratégia para que os alunos se permitissem refazer algo quando estivessem se sentindo desconfortáveis. É a estratégia de dizer “**de novo!**” e voltar à improvisação em algum ponto ou recomeçar novamente.

Durante a aplicação dos jogos de IMPRO que trabalham com o objetivo direto da construção de uma narrativa cênica, não usamos essa estratégia do “**de novo!**”. Preferi estabelecer com os alunos um acordo de encerramento da cena, caso eles não estivessem se sentindo confortáveis ou se a cena tivesse perdido sentido ou ficasse

confusa. Nessas situações, o mesmo grupo permaneceria jogando, mas reiniciando-se o jogo com outro tema, ou trocando-se alguns jogadores. Poderiam ainda escolher passar para o próximo grupo. Desta forma, objetivava-se que eles exercitassem mais a **atenção** e a **espontaneidade**.

A escolha dessa estratégia didática adotada com os alunos foi baseada nos apontamentos de Maia e Muniz (2017, pp.62=63) porque elas reforçam que mais do que focado **no resultado da cena**, Johnstone estava interessado no **processo de** melhoria da autoconfiança, liberação da imaginação fomentando a criatividade, aumento da espontaneidade em um ambiente solidário, melhoria no processo de escuta e percepção e ampliação dos recursos de comunicação e interação. Toda vez que um exercício ou jogo não funcionava, ele dizia: “acredito que eu não expliquei bem, vamos experimentar outro caminho...” A fala de Keith Johnstone faz mais uma aproximação com Angel Vianna - é o cruzamento do pensamento filosófico permeando as duas metodologias: a ideia de **buscar novos caminhos**, “descobrir sempre novos caminhos, novas maneiras”...

Conduzido por esse princípio na forma de trabalhar suas aulas, com comentários claros e concretos, sugestões de outras maneiras de jogar, sem nunca criticar a personalidade dos jogadores e interferirem sua criatividade, Muniz (2013) aponta outra aproximação: “Vejo Keith como um educador ao estilo de Freire, que era totalmente a favor de dismantelar a relação ‘professor totalitário’ versus ‘estudante passivo’ e substituí-la por uma parceria” (DUDECK *apud* MUNIZ, 2013, p. 7).

Um livro publicado por Thereza Dudeck, em 2013, *Keith Johnstone: a critical biography*, denominou o trabalho criado por Johnstone de “Impro System” – considerando o sistema como uma prática que aborda e desenvolve diversos conceitos e princípios que devem trabalhar juntos. Ela aponta:

O Sistema Impro é uma abordagem para o treinamento do ator e para a prática teatral que encoraja espontaneidade, criação colaborativa usando a intuição, respostas imaginativas sem censura por parte dos participantes. Desde 2005, eu tenho me referido ao processo do Keith como um “sistema” porque, como outros sistemas complexos – o sistema solar, os sistemas de transporte, o sistema nervoso – a melhor funcionalidade depende de todos os componentes trabalhando harmoniosamente. (DUDECK, 2013, pp. 01-02 *apud* MIGUEL, 2014, p.41)

Alguns conceitos e princípios abordados nesse tópico, habitualmente, também compõem o conjunto de objetivos que são trabalhados no ensino de Artes Cênicas, portanto, é provável que os jogos de IMPRO ofereçam enriquecedoras possibilidades pedagógicas. Destaco as contribuições que fizeram uma maior diferença na relação com a prática do aprendizado: aumento da capacidade de improvisar em grupo e jogar em cena, estímulo às respostas imediatas e espontâneas, aceitação e valorização de suas próprias ideias e aceitação do erro como parte do processo. Em relação ao processo colaborativo, percebi que essa metodologia possibilitou uma diminuição das hostilidades nas relações interpessoais do convívio escolar. As regras dos jogos facilitaram para que eles deixassem de lado expressões mais hostis, ao mesmo tempo em que propiciavam o entrosamento entre os participantes ao promover a criação da história.

As reflexões apontadas pelos princípios filosóficos da metodologia também dizem respeito a **como** um(a) professor(a) pode conduzir sua prática pedagógica, mesmo que ela não seja realizada através dos jogos de IMPRO. A autoavaliação que faço como professora é que foi um grande desafio mudar as instruções de orientação aos alunos. O exercício da escuta estava bastante presente para que eu pudesse perceber a forma como eles estavam interagindo com as propostas. Sempre que necessário, improvisava outra instrução quando a anterior não atingia seu objetivo no jogo. O professor Keith Johnstone, comenta:

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

Endossamos a citação acima porque sua grande valia está para além da preocupação sobre o quê se ensina (conteúdo), acreditando que a maior importância é refletir sempre sobre como se ensina. É no **como fazer** que a experiência poderá afetar os alunos.

## CAPÍTULO 3

### DIFERENTES DINÂMICAS PEDAGÓGICAS E SUAS INTERRELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DA MAV E DO IMPRO

*Através do corpo do outro, você pode observar muita coisa sua.*

Angel Vianna

*Muitos alunos bloqueiam sua imaginação porque temem não ser originais.  
Será muito mais criativo quando aprender a aceitar a primeira ideia.*

Keith Johnstone

#### **3.1. Dinâmicas pedagógicas (aulas-oficina) integrando a MAV e o IMPRO**

As dinâmicas pedagógicas se definem como uma prática de aulas-oficina que sequenciam diferentes tipos de transição entre os jogos de Angel Vianna e Keith Johnstone, integrando de um até dois componentes da MAV (sensibilização corporal e/ou jogo corporal) com a entrada no jogo de IMPRO. Quanto ao procedimento metodológico da aula, proponho sua realização em até três etapas: sensibilização corporal, jogo corporal e jogo de IMPRO. Ao iniciar a aula com ênfase no trabalho de corpo, o aluno fica predisposto a aumentar sua atenção consigo mesmo e com o outro; além disso, promove-se o alívio das tensões corporais, o que conseqüentemente ajuda no desbloqueio das defesas físicas e psíquicas e, assim, facilita-se o despertar dos estados de espontaneidade e de criatividade. A atenção, a espontaneidade e a criatividade trabalhadas em ambos os jogos são fundamentais no processo do ensino-aprendizagem da linguagem teatral.

Nas dinâmicas pedagógicas, elenquei objetos que fazem a ponte de transição entre um jogo corporal e o jogo de IMPRO. Os objetos utilizados foram: bastão, fio, pano, bolinha, papel, bambolê e argola. Eles servem de estímulo para a exploração de movimentos/gestos e criação da narrativa cênica. No jogo corporal, eles ampliam a pesquisa de movimentos e o contato do corpo com o espaço; na relação com o colega, estabelecem pontos de apoio e aproximação com o corpo do outro. São úteis também

metaforicamente, pois remetem ao brinquedo, caracterizando a ludicidade na dinâmica. Segundo Claude Renaud (1990, p.18), “(...) na relação lúdica, o corpo pode se distender, se inventar. Descobrir os espaços imaginários dos quais é portador.”

No jogo de IMPRO, o objeto é considerado um dos elementos indutores do ponto de partida para criação da narrativa cênica. Nesse sentido, a metodologia IMPRO se assemelha à concepção dos “pontos de partida de caráter sensível” desenvolvida por Jean-Pierre Ryngaert.

O conceito de “pontos de partida de caráter sensível” tem grande importância na metodologia de Ryngaert, que desenvolveu esses pontos como “indutores de jogo”. Eles podem ser uma música, texto, imagem, objeto ou espaço, constituindo a razão pela qual o corpo entra no jogo. Desta forma, os jogadores aprimoram a escuta e a relação com o colega. No jogo de IMPRO, esses indutores servem para dar início ao desenvolvimento da narrativa cênica que será criada sem ensaio. Não tem planejamento, nem roteiro prévio. A construção da cena será realizada no *aqui e agora*, diante de uma plateia. Uma criação espontânea e instantânea que jamais se repetirá.

Para compreender melhor a ideia proposta na pesquisa, enumero abaixo as três variáveis que configuram a dinâmica pedagógica:

### **1-Sensibilização corporal, jogo corporal e jogo de IMPRO.**

### **2-Sensibilização corporal e jogo de IMPRO.**

### **3-Jogo corporal e jogo de IMPRO.**

Cada configuração da dinâmica pedagógica é aplicada em uma aula-oficina com duração de dois tempos seguidos de aula: 01h40min. A aula começa dando-se ênfase ao trabalho corporal porque ele demanda um estado imediato de atenção, ao conectar o aluno com a concretude da materialidade do corpo, fazendo-o perceber que o corpo é seu instrumento de jogo. A sensibilização corporal na MAV trabalha no sentido de ampliação da função senso-perceptiva e no desbloqueio das tensões corporais. Com o trabalho dos jogos corporais, pode-se explorar a pesquisa de movimentos/gestos e facilitar a entrada em *modo disponível* para a criação espontânea, aumentando a capacidade de improvisar. O corpo treina sua função como comunicador de ideias, de gerador de signos, códigos, significantes e significados pelas imagens que ele desenha no espaço, sublinhando a teatralidade.

Dei esse nome de Jogos Corporais porque eles jogam com a criatividade, jogam com a percepção, jogam com o espaço, jogam com a coragem, jogam com a percepção dentro daquele espaço que pode ser cênico, pode ser de aula, pode ser de vida. Saber jogar é estar presente o tempo inteiro, é estar atento. É um jogo de atenção. (VIANNA *apud* RAMOS, 2007, pp. 46-47)

Parte-se, então, para a entrada nos jogos de IMPRO, sem abandonar o objeto que fazia parte do jogo corporal. O primeiro jogo de IMPRO também usará objeto. Já a partir do segundo jogo de IMPRO na sequência da aula, podemos optar em não continuar com o objeto, trabalhando outros jogos sem seu uso.

Os jogos de IMPRO, como pedagogia teatral, não fogem dos elementos que Viola Spolin<sup>20</sup> sistematizou para a improvisação. Observa-se que a metodologia IMPRO mantém essa mesma regra de organização dos elementos que fazem parte da cena: onde (lugar), quem (personagem), o que (ação), porém Johnstone chama-os de plataforma. Segundo Keith Johnstone (1992), o interesse no teatro está focado “em como contar histórias que espelhem para a plateia a natureza de quem e do que somos. (...) O estudo da interpretação é o estudo do comportamento”. (JOHNSTONE *apud* TOTINO, 2010, p. 5)

Nesse sentido, Muniz (2015) complementa o pensamento de Johnstone nos dizendo que:

(...) partindo do desejo de redescobrir e encorajar a espontaneidade e a criatividade, tendo na improvisação teatral seu meio de trabalho, Keith Johnstone (1992) criou princípios, conceitos e práticas que deveriam ser exercitados coletivamente para que o indivíduo pudesse reencontrar seu poder criativo e aprender elementos essenciais da linguagem teatral. (MUNIZ, 2015, p.6)

Os princípios de **escuta, primeiras ideias, oferta, aceitação e quebra de rotina** constituem as regras básicas do jogo de IMPRO. Eles foram trabalhados nas aulas como primeira alfabetização sobre o método.

A metodologia IMPRO tem mais regras para construção de cena, mas exigem um treinamento maior e mais aprofundado dos jogadores para improvisar. A regra diferencial na metodologia é o princípio de aceitação/bloqueio. Toda **oferta** feita em

---

<sup>20</sup> Viola Spolin é atriz, professora e diretora. Desenvolveu nos Estados Unidos, a partir dos anos 60, a sistematização dos Jogos Teatrais (Theater Games), uma metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral que tem como objetivo ensinar a linguagem do teatro a crianças, adultos, profissionais e não profissionais através da improvisação.

cena tem que ser aceita e não bloqueada (negada) pelos jogadores que estão contracenando.

Algumas regras básicas do jogo de IMPRO oferecem pontos para análises comparativas com outras abordagens de improvisação. No tópico 3.2, discorre-se sobre esses pontos. Abaixo, o pesquisador e professor de IMPRO, Claudio Amado organiza as regras em:

**Plataforma** – é o **quem**, **onde** e o **que** da cena. O primeiro jogador a entrar em cena deve estabelecer um ou mais elementos da plataforma. Definindo o seu personagem, o cenário em que está, e/ou a sua ação ou ações (rotina), pronto, já temos um início para a construção da narrativa.

**Narrativa** – é a história contada através de uma cena. As cenas devem ter começo, meio e fim. Outras formas de construção da narrativa podem ser desenvolvidas, com a ruptura das unidades de ação, espaço e tempo, mas isso quando os jogadores-improvisadores já têm maior domínio do treinamento.

**Oferta** – é tudo aquilo que se diz (frase, diálogo) ou se faz (ação) que faz avançar a cena e sua história. É uma proposta. Ofertas devem ser aceitas.

**Aceitar** – é a regra mais importante de todas: aceitar as ofertas feitas pelos outros jogadores para a cena, mesmo que tenha outra ideia na cabeça. Jogar com a **primeira ideia** que vem à mente.

**Conflito/Quebra de Rotina** – o conflito não é discussão, é um problema. Quando os personagens ficam só discutindo, a ação não avança. Conflito é um acontecimento estranho e/ou problemático na rotina do personagem que deflagra a ação da história. A quebra da rotina deve transformar o personagem e estabelecer seu objetivo dentro da história.

A seguir, descrevo a dinâmica pedagógica de configuração 1.

**Dinâmica pedagógica (aula-oficina com os jogos do bastão):**

**1-Sensibilização corporal, jogo corporal e jogo de IMPRO:** A sequência da aula é composta de percussão óssea, jogo corporal, jogo de ressignificação do objeto (em duplas) e jogo de IMPRO (subgrupos de até quatro jogadores).

Materiais:

- 40 bastões de PVC com 30cm de comprimento.
- Aparelho de som para tocar músicas instrumentais de ritmos variados.

É importante ressaltar que todas as dinâmicas pedagógicas relatadas nesse capítulo foram realizadas no espaço do auditório, com a turma 1901 (9º ano), grupo base da pesquisa de campo. O auditório fica no 4º andar do prédio escolar, é amplo, com chão em piso vinílico, mas não tem uma acústica boa. O espaço comporta muitas cadeiras que ficam dispostas numa parte da área.

A turma de 9º ano (1901) é bem participativa e a rejeição em participar é pequena. Dos 38 alunos, uma média de dois a três se desculpam, utilizando vários motivos para não fazer os jogos propostos.

Iniciamos com a percussão óssea, um exercício de sensibilização corporal que trabalha um dos princípios da MAV, que é a **equalização do tônus muscular**. Ela estimula o corpo (via osso) pela promoção de microvibrações que favorecem a circulação, nutrição dos tecidos e o destensionamento. Ajuda na percepção da estrutura global do corpo. Por apurar mais a sensibilidade, permite aos alunos uma “receptividade física” diferente da rigidez que normalmente apresentam.

Os alunos são convidados a perceber o contato com o objeto (bastão) e **direcionam a atenção** para sua forma, tamanho, peso, textura, temperatura, cor etc., **tomando um tempo**, de maneira mais alargada, sem pressa. Os dois princípios fazem parte da MAV. Formados em duplas, um começa a percussão óssea pelo corpo do outro, que está de pé; para isso utiliza movimentos suaves, tamborilando os ossos com o objeto, desde o crânio às falanges do pé. Observam-se as sensações e as diferenças entre um lado e outro. Então, quem recebeu agora faz no outro o mesmo procedimento. Observo uma resistência corporal para sentir o toque do objeto em contato com a ossatura. Muitos ainda não conseguem permanecer de olhos fechados e em silêncio para sentirem os efeitos do exercício.

O pudor, a desconfiança em relação ao contato com o outro e a brutalidade estão presentes, mas não fazem com que eles desistam da atividade. Reclamam às vezes, mas observo que a curiosidade para experimentar o exercício, o jogo, é maior. São propostas corporais diferentes de tudo o que eles conhecem ou já vivenciaram. O fato de trabalhar

com qualidades de movimentos que não são comumente usadas ou percebidas por eles (leveza, suavidade, delicadeza), isto é, o “desconhecido”, pode ajudá-los a ampliar a capacidade de atenção e, assim, criar um repertório de movimentos, gestos, expressões mais criativas? A experiência de trabalhar seus corpos de outra maneira pode fazer com que aprendam pelas suas dificuldades?

O que falar e como falar na condução dos exercícios e jogos, baseando-se sempre na atmosfera do “jogo de cintura” e paciência, são características que os professores precisam ter de forma redobrada. Exemplificando o que aconteceu com essa turma, posso destacar um fato no início da atividade. Quando comecei a propor que o início da percussão óssea seria pela cabeça, houve a reação imediata de alguns alunos, revelando um significado malicioso do termo “cabeça”, o que dispersou o grupo com piadas e risadas. Então, ao fazer o mesmo exercício com outra turma de 9º e 8º ano, mudei o termo para “crânio” e a recepção se deu de maneira mais tranquila.

Na sequência da atividade, coloco uma música para que se inicie o jogo corporal em duplas. Um jogador coloca a ponta do bastão no centro da palma de sua mão, de modo que a outra extremidade do objeto se conecte com o centro da palma da mão do colega. O movimento começa com a liderança das mãos levando o corpo inteiro na exploração do espaço e do ritmo. O desafio é não deixar cair o bastão. Há um modo alternativo de executar esse jogo: as extremidades do bastão apoiando-se nas pontas dos dedos. Ora com o polegar liderando, ora o indicador, e assim experimentando com todos os dedos das mãos. Descobrir movimentos, deslocamentos; conduzir e se deixar ser conduzido pelo colega; sentir o fluxo do movimento e embarcar na criação. Nada é combinado. Ação e reação se estabelecem de forma espontânea. Aqui se está experimentando outro princípio da metodologia: a **pesquisa de movimentos através da improvisação**.

Na experimentação com um jogo corporal, é necessário que exista, de alguma maneira, um relacionamento. Na relação, peço que eles se expressem menos com palavras para que possam perceber o quanto o corpo fala através dos movimentos, gestos, ações. O uso da palavra é, aliás, um ponto importante a ser ressaltado. Observei, durante a pesquisa que, na maior parte das vezes, os alunos apresentam muita dificuldade em suprimir a palavra. Realizam o jogo, mas necessitam falar paralelamente o tempo todo.

O modo como eles realizavam as descobertas de si e do outro, muitas vezes, era pelo ato de espreitar. Faziam a atividade, mas também paravam ou pausavam para ver, apontar e comentar o que e como os outros estavam fazendo. Para isso, usavam falas, ações e olhares, todos rápidos e sobrepostos.

Dessa forma, percebi que seria prudente não insistir em dar mais instruções para que eles tentassem experimentar o jogo sem o uso da expressão verbal. Aceitei e entendi que essa forma como faziam era a maneira como conseguiam apreender os sentidos do corpo naquele momento. Como professora/pesquisadora, compreendi que a forma como os alunos faziam o jogo comunga com a asserção de Frederick Matthias Alexander<sup>21</sup> (1983, p. XI): “Cada aluno reagirá de maneira diferente, condicionado pelos seus hábitos, tabus e inibições inconscientes, de acordo com a sua educação e os modelos que tenta imitar.”

Parti, então, para o jogo de ressignificação do objeto. Os alunos conseguem propor a transformação do objeto, usando-o em sentido conotativo. Pesquisam algumas ações físicas e uma dessas ações com o objeto, descobertas no jogo de ressignificação, vai ser escolhida para iniciar o jogo de IMPRO.

O jogo de IMPRO será experimentado com grupos de até quatro jogadores. Eles escolhem seus grupos, mas a criação da narrativa será improvisada sem combinar o roteiro e sem ensaiar. Três jogadores começam em uma fileira, de costas para a plateia e para o primeiro jogador. Esse inicia o jogo com uma oferta (proposta) de ação física e congela na postura. O segundo jogador, ao se virar para a cena, observa a postura corporal/ ação física congelada e oferta (proposta), falando uma primeira linha de diálogo para iniciar a contracenação. Ao estabelecerem uma plataforma para a cena, os outros dois jogadores que estavam de costas já podem se virar e a qualquer momento entrar na cena propondo novas falas/ações que encadeiam a construção da narrativa/história.

Antes mesmo da entrada em cena da palavra, existe certamente em expressão corporal circulação de significantes. A palavra pode suceder a implicação corporal. Ela pode também tentar estar em corpo a corpo contínuo com o agir e o sentir, num movimento de vai e vem onde não haveria primazia de uma em relação à outra, nem no tempo, nem na hierarquia. (RENAUD, 1990, p. 112).

---

<sup>21</sup>Frederick Mathias Alexander nasceu na Tasmânia em 20 de janeiro de 1869. Foi um ator australiano que desenvolveu a técnica educacional que hoje é denominada Técnica de Alexander, podendo ser descrita sinteticamente como uma fisiologia do organismo vivo. (GELUDA, 2018, p. 21)

No Anexo A, há o registro audiovisual de fragmentos do processo com essa dinâmica pedagógica (aula-oficina com os jogos do bastão). Vídeo 1, Vídeo 2 e Vídeo 3.



Foto 04: Percussão óssea / Foto 05: Ressignificação do objeto

A experiência relatada na dinâmica pedagógica e todas as outras que serão descritas nesse capítulo perpassam os princípios filosóficos do educador Jorge Larrosa Bondía (2002, pp. 20-21), que se propõe a pensar a educação a partir do par experiência/sentido. “Pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Segundo o educador, o ser humano aprende as coisas da vida pelo **saber que se sabe pela experiência**. Experiência para ele significa: “o que nos acontece”, “o que nos passa”, “o que nos toca”. Desta forma, seus princípios se coadunam fortemente com a MAV quando aponta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

A crítica que Jorge Bondía faz em relação ao saber é que há, no mundo contemporâneo, excesso de informação, excesso de opinião, excesso de falta de tempo (velocidade na realização das coisas), excesso de trabalho. Ele defende que informação não é experiência; não se aprende só porque estamos informados sobre qualquer assunto. Ele distingue trabalho de experiência: “(...) seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. (BONDÍA, 2002, pp. 24-27).

Desta forma, o trabalho proposto aos alunos com as dinâmicas pedagógicas se apropriou do princípio filosófico *bondiano* para que as aulas tivessem um caráter de **experienciar, de experimentar, de provar** os jogos corporais e os jogos de IMPRO. Não houve a preocupação de cobrar, a cada finalização de uma experiência, avaliações que pudessem objetivar o que eles estavam aprendendo, “o que estava tocando” o corpo do discente. A ideia sempre foi usar estímulos variados que ajudassem a entrar em um modo de disponibilidade para as descobertas criativas. Desta forma, pontuava os ensinamentos sobre a linguagem teatral através do que acontecia nos momentos dos exercícios e jogos. A esse propósito, vale retomar a ideia de Bondía: “Saber da experiência: (...) modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. O que se observa é que cada aluno em particular é “tocado” de forma subjetiva no seu

processo de aprendizagem com o teatro e aprendem à medida que as experiências fazem sentido e estão de acordo com os saberes da sua vida. A citação a seguir, do educador Diogo Miguel, sublinha a reflexão:

Dessa forma, as experiências não são forçadas, nem são analisadas a cada momento com intuito de serem transformadas em conhecimento. Sem expectativas e sem lidar com o erro como algo negativo, as experiências são apenas experiências, e apenas sendo experiências é que elas poderão provocar o aluno no seu caminho de aprendizado artístico e/ou pedagógico. (MIGUEL, 2014, p.156)

A próxima dinâmica pedagógica segue a configuração **3**.

### **Dinâmica pedagógica (aulas-oficina com os jogos do fio):**

**3-Jogo corporal e jogo de IMPRO:** A sequência da aula é composta de jogo dos fios e jogo de IMPRO: “Dirigindo a Cena”.

Materiais:

- Fios coloridos de novelos de lã.
- Aparelho de som para tocar músicas instrumentais de ritmos variados.

O jogo corporal (jogo dos fios) foi realizado subdividindo a turma em dois grupos. O grupo que ficou na plateia, observando, tinha a função de escrever palavras, temas e frases, em pedaços de papel, sobre o que estava acontecendo. Propus algumas instruções: Que ideias vocês pensam quando olham para seus colegas nessas posições? O que eles podem ser? O que podem estar fazendo? Onde eles podem estar? Que sentimentos expressam? etc. Esse material seria utilizado no jogo de IMPRO logo após o término do jogo corporal realizado com os dois subgrupos. Outra instrução foi a de escreverem sobre a experiência quando o primeiro subgrupo finalizou o jogo dos fios. Mais adiante, serão reproduzidos dois trechos dessa atividade.

Os alunos começam o jogo interligando os corpos dos colegas que estão distribuídos pelo espaço, traçando um trajeto com os fios e explorando o **contato** do enlaçamento do objeto em várias partes do corpo. O jogo corporal dos fios propõe um desafio motor pela exploração dos níveis do espaço (baixo, médio, alto) e das direções (frente, trás, lados, em cima, embaixo, diagonais).

O elemento **tato/contato** tem uma importância fundamental na MAV. É pela percepção da pele, por sua camada mais externa- a epiderme (abrigo do sistema tátil) -, que as informações sensoriais do meio ambiente se fazem presentes e são transportadas para o centro do sistema nervoso. Com o toque superficial, sentimos a periferia da pele. Com um toque mais profundo, entramos em **contato** com a parte do corpo para além do espaço e campo visual. Quando o aluno sente o toque da pele com o objeto (fio), o toque do fio em suas roupas, o corpo dele é sensibilizado às reações sensório-perceptivas. As expressões por escrito dos alunos sobre essa experiência corporal oferecem uma noção de como esses corpos podem ser afetados pelo despertar das sensações e se tornarem sensibilizados no campo do universo imaginário. Os trechos seguintes são, nesse sentido, exemplares:

- a) **“Estava me sentindo preso, encuralado numa jaula e quando olhei para a linha que estava no meio lembre do filme do homem aranha e suas teias e a atividade de desenrolar foi uma ação mais divertida que exigiu agilidade, concentração e muita técnica”.**
- b) **“ME PROVOCOU UMA SENSAÇÃO DE ESTAR PRESA EM UMA TEIA DE ARANHA IGUAL A UM INSETO, AO MESMO TEMPO UMA SENSAÇÃO DE RELAXAMENTO. EU TIVE UM POUCO DE AGONIA DE ESTAR PRESA”<sup>22</sup>.**

Ao término do trajeto com os fios, os jogadores deitam embaixo do emaranhado da teia, escolhem outra cor de fio e percorrem, primeiro somente com o olhar, o seu traçado. Depois, levantam e começam a desfazer o caminho traçado na/pela teia. No dia da aplicação do jogo, uma estagiária de Licenciatura em Teatro estava presente e fez uma observação: ela percebeu que o grupo ficou mais calmo e relaxado depois da experiência.

---

<sup>22</sup> Duas observações se fazem necessárias. A primeira é sobre o aspecto formal: fonte e tamanho das letras são diferentes do restante do texto propositalmente, a fim de esclarecer que, nesse momento, trata-se da reprodução do que os alunos realizaram por escrito durante a atividade. Esses relatos foram produzidos enquanto aplicava o jogo corporal com o segundo subgrupo. A segunda observação é de ordem linguística: a expressão escrita dos alunos foi reproduzida buscando-se conservar todas suas idiosincrasias e desvios em relação à norma padrão da língua, o que não é objeto de estudo dessa pesquisa.

Em seguida, quando os dois subgrupos terminaram o jogo corporal com os fios, iniciou-se o Jogo de IMPRO: Dirigindo a cena.

Solicitei que cinco jogadores fossem para a área de jogo e sentassem nas cadeiras formando uma fileira que ficaria em frente à plateia. Um dos jogadores é o diretor da cena e os outros são os narradores. O diretor se posiciona a uma pequena distância dos narradores. Cada narrador tem um número: 1, 2, 3 e 4. O diretor sorteia um papel com a sugestão de uma palavra, tema ou frase para a história (escrito anteriormente pelo subgrupo que assistiu ao jogo dos fios) e diz o número de um dos narradores. Esse narrador começa a contar uma história, ao mesmo tempo em que desenrola o fio do novelo. Depois de algumas frases, o diretor muda o narrador falando o número de outro. Além de dizer os números, o diretor também diz os comandos “AVANÇA” (quando quiser que o narrador avance a história através de acontecimentos/ações) ou “DETALHA” (quando quiser que o narrador apenas detalhe algum elemento da narrativa, por exemplo: descrever como é o lugar onde estão as personagens). Para aumentar a atenção e manter a prontidão dos jogadores, o diretor deve tentar surpreendê-los, sempre variando o tamanho das falas e a ordem dos narradores.

Quando essa atividade foi experimentada, observei que os narradores estavam correndo muito com as falas e pausando antes de serem surpreendidos pelo diretor. Apontei algumas instruções para melhorar essa comunicação dos narradores com a plateia, mas esta não estava colaborando muito com a escuta da história. Ao término desse grupo, propus um desafio para a plateia. Mudamos sua disposição cênica de frontal para circular. Ficaram também de costas e com os olhos fechados durante a narração da história que estava sendo improvisada por outro grupo de voluntários. Percebi que, quando utilizamos a estratégia de destacar o sentido da audição suprimindo a visão, a plateia, nesse jogo, escutou a narrativa e colaborou, melhorando a atenção. Ao continuar o mesmo jogo com outro grupo, lancei uma segunda proposta: agora o desafio seria duplicado. A plateia teria que manter a escuta conquistada e seria surpreendida pelo diretor realizando um terceiro comando aos jogadores. O novo comando seria a palavra: “AÇÃO”. Quando ele dissesse a palavra “AÇÃO”, um grupo (pré-selecionado) realizaria as ações físicas do trecho narrado através da expressão corporal, no meio da plateia. A instrução dinamizou o foco de atenção da plateia e possibilitou experimentar o jogo com mais alunos em cena.

(...) atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Os jogos de IMPRO jogam com as palavras, treinam a improvisação de narrativas/histórias que tem, na força da sua comunicação e sentido, o objetivo de construir uma cena única, que jamais se repetirá. O exercício da dramaturgia espontânea e instantânea no *aqui e agora*, sem roteiro prévio, e o aumento da atenção do aluno para perceber a importância de cada jogador como peça de um quebra-cabeça no conjunto da improvisação cênica são desafiadores. Adolescentes gostam de desafios. Jogar com as palavras tem a ver com o modo como cada um se coloca diante de si mesmo, diante dos outros e diante do mundo em que vive. Jogar com as palavras tem a ver também com a arte de contar histórias e nós, seres humanos, gostamos muito de ouvir histórias da vida dos outros e de contar histórias sobre a nossa própria vida. O que fica no universo imaginário de uma geração para a outra são as histórias, porque contá-las é como fundar e continuar uma determinada cultura.

Ainda caminhando com as ideias de Bondía, percebe-se que, se o modo de viver do ser humano se constitui na palavra, os jogos de IMPRO interessados na contação de histórias, com o objetivo de experimentar as habilidades narrativas, reforçam o valor das próprias palavras/ideias dos alunos. Sendo assim, a metodologia estaria oportunizando um olhar para a identidade do aluno, ampliando o seu autoconhecimento, porque a improvisação se dá a partir de um repertório próprio de vivências, saberes e inspirações de cada um. Nas palavras de Hortência Maia: “quem improvisa tem, por material primordial de trabalho, a si mesmo, sua expressividade corporal e verbal, sua memória intelectual e afetiva, sua biografia.” (MAIA, 2015, p. 43). Como professora, mantive em perspectiva uma dimensão educacional em que a experiência sobre os corpos pudesse transformar comportamentos, padrões e estados emocionais, pudesse “tocá-los”, “afetá-los” de alguma forma.

Outro desafio observado na aplicação dos jogos de IMPRO e que pode ser considerado como um exercício de ampliação da identidade do aluno diz respeito ao aprendizado simultâneo das principais funções artísticas do teatro: dramaturgia, atuação

e direção. A pesquisadora Mariana Muniz (2015, p. 11) aponta que “a Impro tem como eixo central o ator, embora seja essencial que ele assuma, ainda na condição de ator, as funções de encenador e dramaturgo de sua própria cena no momento em que a está criando diante do público”. Desta forma, o modo de improvisar sobrepondo as funções artísticas pode possibilitar à identidade do aluno um passeio surpreendente aos meandros de sua personalidade.

No Anexo A, temos o registro audiovisual de fragmentos do processo com essa dinâmica pedagógica (aula-oficina com o jogo dos fios). Vídeo 4.

hoje, foi muito legal, foi algo diferente, mais legal. O jogo foi um quebra cabeça, muito legal.

Estava me sentindo PRESO, encucalado numa aula e quando olhei para a linha que estava no meio lembrei do filme do Homem Aranha e suas teias e a Atividade de desenrolar foi uma ação mais divertida que exigiu agilidade, concentração e muita Técnica.

Turma: 1901

Me provocou uma sensação de estar preso em uma teia de aranha igual o um inseto, ao mesmo tempo uma sensação de relaxamento. Eu sinto um pouco de agonia de estar preso.

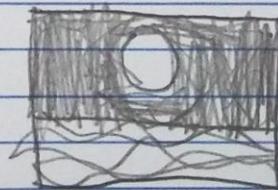


Foto 06: Expressão escrita dos alunos sobre a experiência com o jogo dos fios.



Foto 07: Subgrupo da turma 1901 escolhendo a outra cor do fio para desfazer o trajeto da teia.

Dentro dessas duas abordagens metodológicas no ensino de Artes Cênicas, MAV com IMPRO, dois conceitos para a experimentação com as dinâmicas pedagógicas são considerados: **o corpo sensório** e **o corpo dramático**.

O **corpo sensório** diz respeito à oportunidade do aumento da experiência sensorial e motora na escola, despertando os corpos dos alunos para o autoconhecimento e a desmecanização dos padrões corporais viciados. Desta forma, a ampliação da descoberta de novas possibilidades de movimentos, gestos e ações se torna fundamental para o ato de jogar teatro. O **corpo dramático** se refere à exploração da expressividade do corpo como ferramenta indispensável à teatralidade, favorecendo a compreensão de que o corpo do jogador-ator é uma ferramenta de ideias em cena.

Abaixo relato mais três experiências que fazem parte do procedimento metodológico com as dinâmicas pedagógicas. O primeiro relato será novamente uma dinâmica pedagógica de configuração 3, **jogo corporal e jogo de IMPRO (panos)**. O segundo relato será de dinâmica pedagógica de configuração 1, **sensibilização**

**corporal, jogo corporal e jogo de IMPRO (bolinha).** O terceiro relato de dinâmica pedagógica será de configuração **2, sensibilização corporal e jogo de IMPRO (papel).**

**Dinâmica pedagógica (aula-oficina com os jogos do pano):**

**3-Jogo corporal e jogo de IMPRO:** a sequência da aula é composta de jogo corporal com os panos e jogo de IMPRO: “Jogo dos 3 focos simultâneos”.

Materiais:

-20 panos coloridos

- Aparelho de som para tocar músicas instrumentais de ritmos variados.

O jogo corporal com os panos (Anexo A - Vídeo 4) exige estado de atenção e prontidão do aluno para lançar e receber o pano, sem deixar cair, num determinado ritmo estabelecido. Escuta e olhar são os elementos mais exercitados. Ao final da troca de função dos dois subgrupos no círculo, os alunos formaram duplas e pesquisaram possibilidades que o objeto (**pano**) sugeriria na exploração de movimentos, ações e gestos pelo espaço, sempre em parceria com o colega, como um jogo de sombras. Por um lado, os alunos não sustentaram por muito tempo a proposta da pesquisa de movimentos em dupla, porém, por outro lado, foram desmanchando suas parcerias, mas se reagrupando em outras propostas, ludicamente, sem esperar instruções da minha parte para improvisarem outras possibilidades com o objeto. Transformaram os panos em túnel e corda. Pode-se dizer que eles estavam engajados num dos princípios da MAV: o da pesquisa do movimento espontâneo, pois, segundo Claude Renaud (1983, p. 43), este é um “jogo de conjunto com o colega ou com o grupo no qual ninguém dirige nem é dirigido, mas onde um impulso comum se realiza no espaço”. A improvisação na pesquisa de movimentos surgia da necessidade do grupo em se remeter aos jogos recreativos da infância (jogo do túnel, jogo de corda) expressando a sua memória afetiva.

Os alunos estavam se divertindo bastante com essa volta à infância, então deixei o fluxo da necessidade seguir até o momento em que eles ficassem cansando e, então, com a baixa da energia, acabassem se sentando. Segundo o pesquisador Diogo Miguel (2014), um aspecto que nos parece fundamental em relação a uma prática pedagógica

lúdica é o alto índice de motivação e envolvimento que ela provoca nos alunos. A diversão instalada está diretamente relacionada com o humor e com as emoções positivas que, segundo alguns estudos, podem favorecer os processos criativos.

Dando sequência à atividade, o jogo de IMPRO começa: “Jogo dos 3 focos simultâneos”. Iniciou-se o jogo no plano baixo para depois variar para o plano alto. O jogo é para subgrupos com quatro jogadores. Dois jogadores estão um de frente para o outro, olhos nos olhos. Um deles começa a fazer movimentos lentos com o pano. O outro jogador deve seguir os movimentos, como um espelho, sem perder o contato visual. Dado um tempo, o jogador que está espelhando os movimentos, sem perder a conexão com eles, começa a responder, alternadamente, perguntas feitas pelos dois jogadores que estão ao seu lado (um do lado direito e outro do lado esquerdo). O jogador do lado direito faz perguntas sobre o cotidiano, por exemplo: onde você mora? o que você faz depois da escola? etc., enquanto o jogador do lado esquerdo faz perguntas matemáticas simples, do tipo:  $3+5?$   $4-2?$   $1 \times 8?$ . Depois de um tempo, todos trocam de posições, revezando-se nas funções. O jogador que espelha os movimentos e responde as perguntas ao mesmo tempo é quem trabalha os 3 focos simultâneos. Os alunos gostaram bastante desse jogo, tanto que sugeriram na troca de funções dos jogadores, novos temas para as perguntas simples.

### **Dinâmica pedagógica (aula-oficina com os jogos da bolinha):**

**1-Sensibilização corporal, jogo corporal e jogo de IMPRO:** A sequência da aula é composta de sensibilização corporal com as bolinhas, jogo corporal com as bolinhas e jogo de IMPRO: “Jogo da História em uma palavra”.

Materiais:

- 40 bolinhas de silicone coloridas
- Aparelho de som para tocar músicas instrumentais de ritmos variados.

Exercitar o deitar: o corpo deita, descansa e, nessa aparente imobilidade/pausa, sente-se estar mais vivo. Primeiro solta, depois movimenta. Espreguiça-se. Para dar maior amplitude à descoberta corporal, na MAV, o relaxamento é feito na maioria das vezes no início da aula. A improvisação com os jogos corporais acontece

posteriormente quando o corpo já está “respirando”, fluindo e é quando a atenção está mais presente. Um corpo tenso não escuta, não olha.

Experimentei com algumas turmas esse procedimento: começar a aula com um relaxamento. Não acontecia. A maioria dos alunos tinha dificuldades em relaxar o corpo num espaço diferente do habitual, foi grande o estranhamento. Os corpos estavam muito pertos uns dos outros. Tinham que aprender a lidar com essa proximidade, com o vazio do espaço e a quietude solicitada por alguns minutos para perceberem a si, por dentro. “Um trabalho sobre estarmos uns com os outros, mas também é um trabalho sobre estarmos conosco. Não ter medo de estar sozinho no meio de todos” (VICTORINO *apud* SALVADOR, 2015, p. 11).

A quietude e a imobilidade aparente do corpo por um curto tempo durante o relaxamento são difíceis para muitas pessoas, então não seria diferente para alunos que estão em plena adolescência, num ambiente escolar que ainda é, na maioria das vezes, um espaço previsível, aprisionador e punitivo. Eles estão tão condicionados a padrões de comportamento, por permanecerem muito tempo sentados, que, quando há a oportunidade de investir no *fazer nada*- deitar-se no chão (por poucos minutos) e apenas voltar a atenção para si -, essa proposta é recebida por eles com grande estranhamento. A imobilidade pode ser associada ao “gesto de interrupção” apontado Bondía e, por isso, é tão desafiadora nos dias atuais pela “correria” da vida contemporânea. Esse desafio é ainda maior se se leva em consideração a realidade da escola pública, a qual continua impondo silêncio e restringindo o movimento em virtude da ordem disciplinar para conseguir um resultado produtivo na aprendizagem. Ou seja, ele, **o corpo**, o grande receptor de estímulos para o aprendizado é vigiado, controlado, reprimido.

Nesta dinâmica pedagógica do jogo das bolinhas, fui surpreendida com a reação de outra turma de 9º ano (1904 - Foto 6) quando propus o relaxamento no início da aula. A ideia era que, após o relaxamento, ainda deitados, eles comessem a passar a bolinha pelo corpo, sentindo a pele e os ossos, individualmente. Alguns até se entregaram à proposta, mas, a maioria, começou a se sentar e, de repente, formar filas. Surgia, então, sem nenhuma instrução da minha parte, o uso do toque corporal com as bolinhas, coletivamente. Um estagiário ficou tão surpreendido com o acontecimento que, imediatamente, pediu permissão para, discretamente, fotografar.

Após essa etapa, como eles já estavam próximos, solicitei que continuassem nesses mesmos grupos e conectassem as bolinhas umas nas outras, como se fossem ímãs. O desafio corporal era saírem juntos do nível baixo para o nível alto e pudessem, então, explorar o espaço sem deixar as bolinhas se desconectarem e caírem. Coloquei uma música de estímulo.

Na etapa seguinte de transição para a entrada no jogo de IMPRO, os grupos param no espaço, formam subgrupos em círculo e começam a jogar com apenas uma bolinha o jogo de palavras com associação de ideias. Ao lançar a bolinha para algum jogador, pronuncia-se uma palavra. O jogador que recebe a bolinha e a palavra joga-a imediatamente para outro jogador fazendo uma associação livre com aquela palavra que recebeu. Após algumas partidas, trocam-se os jogadores entre os grupos e formam-se outros círculos. Nesse jogo de lançar a bolinha e falar ao mesmo tempo uma palavra associativa, observei inicialmente a dificuldade dos alunos em realizarem primeiro a conexão com o outro através do olhar - a escolha para quem irá dirigir a bolinha. Eles ficavam mais preocupados com o que iriam falar do que primeiramente estabelecer a conexão com o olhar. Lançavam a bolinha sem uma direção precisa e com muita força. Refiz a proposta e jogaram decompondo as ações. Esse jogo tem três ações simultâneas: olhar, lançar e falar uma palavra. Solicitei que eles primeiramente se conectassem com o olhar, dessem uma pequena pausa e, só depois, lançassem a bolinha em direção ao colega, mas sem pronunciar a palavra. Fizeram algum tempo assim e, só depois de algumas jogadas, acrescentaram a palavra. Quando os alunos não estão conseguindo fluir no jogo, uma estratégia é decompor suas ações, dando mais tempo para a execução de cada uma, facilitando a percepção da dinâmica.

A comunicação entre os alunos acontece pelo olhar. Quem é esse com o qual me relaciono? Como reage meu corpo ao olhá-lo? Como estou comigo? O momento do olhar permite o movimento improvisado pela integração dos alunos, ou seja, pelo fluir dos afetos, envolto à multiplicidade inconsciente de expressão. (TEIXEIRA, 2008, p.64).

Imbassaí (2006) faz uma observação muito pertinente sobre a percepção visual porque os olhos são o sentido mais usado e necessário ao equilíbrio corporal, mas estão sendo subutilizados. Ela nos aponta que, por timidez, medo ou pressa, olhamos e não vemos. Muitas vezes, passamos uns pelos outros parecendo robôs teleguiados ou prontos para criticar, sem olhar direito (e nem sempre de forma construtiva...).

Depois que terminamos o jogo de palavras com associação de ideias, os alunos mudaram de grupos e fizeram o segundo jogo de IMPRO, o “Jogo da História em uma palavra”. Mantém-se o círculo e conta-se uma história, de modo que cada jogador fala uma palavra de cada vez. Para dar um exemplo: um jogador começa dizendo “Carlos”; o seguinte diz “andava”; o seguinte, “pela”; o próximo, “calçada” e assim sucessivamente. As frases têm que ser coerentes e os jogadores devem narrar a história de forma clara. Cada jogador, na sua vez, deve falar uma palavra que seja consequência lógica da anterior, sem tentar forçar uma ideia que não seja clara naquele momento. Ao término do jogo, solicita-se que eles criem um título para aquela história e improvisem cenas a partir do assunto sugerido pelo título.

### **Dinâmica pedagógica (aula-oficina com o jogo do papel):**

**2 – Sensibilização corporal e jogo de IMPRO:** a sequência da aula é composta de sensibilização corporal com o papel e jogo de IMPRO: “Jogo da primeira e última letra”.

Materiais:

- Papéis brancos em tamanho A4.
- Aparelho de som para tocar músicas instrumentais de ritmos variados.

A dinâmica pedagógica é uma junção da aula do papel (criação de Angel Vianna - Anexo A - Vídeo 6) com um jogo de IMPRO. A aula do papel tem o objetivo de trabalhar com a delicadeza, suavidade e leveza dos movimentos. Ela segue uma sequência de ações: 1 - passar o papel pelo corpo todo sem deixar rasgar, 2 - explorar o som do papel, 3 - dobrar o papel, 4 - pesquisar no corpo as dobras simétricas e assimétricas feitas no papel, 5 - fazer uma bolinha com o papel, 6 - andar pelo espaço com essa bolinha entre os maléolos, entre os joelhos e no topo da cabeça (sem deixar cair), 7 - dançar livremente com a bolinha nas palmas das mãos, 8 - abrir a bolinha com os pés e rasgar a folha amassada em pequenos pedaços com os dedos dos pés.

Com algumas turmas, consegui aplicar a sequência inteira, com outras não; mas não desisti de seguir as ações pensadas por Angel Vianna até o final do jogo, mesmo pulando algumas ações quando os alunos dispersavam.

Os estímulos dados por Angel são únicos, mas cada um vai processá-los de acordo com suas possibilidades. Essas possibilidades são fruto do corpo de cada um, de como esse corpo reagiu à própria história, como os acontecimentos pelos quais passou ficaram marcados em seu corpo. O respeito e a valorização das diferenças individuais, ao tempo de cada uma, fazem com que descubram o fazer com sua pulsação, sua tensão e seu relaxamento. O movimento é percebido físico e emocionalmente pelo próprio corpo. (RAMOS, 2007, p.154)

Prosseguindo, distribuí uma nova folha de papel para cada aluno e solicitei que eles desenhassem alguma imagem que tinha surgido à mente durante essa trajetória da sensibilização corporal com o uso do papel. Os alunos desenharam, formaram duplas, trocaram seus desenhos e cada um criou uma frase para a imagem do desenho do colega. Essas frases serviram de tema para o jogo de IMPRO, “Jogo da primeira e última letra”, que seria realizado ao mesmo tempo com todas as duplas espalhadas pelo espaço. Jogo para dois jogadores que devem criar um diálogo com a seguinte regra: a primeira letra da primeira palavra de cada fala deve ser igual a última letra da última palavra da fala anterior do outro jogador. Por exemplo:

“Jogador 1 - Puxa, que bom, chegamos a tempo para pegar o último ônib**S**

Jogador 2 - Sim, agora podemos voltar para casa em paz**Z**

Jogador 1 - **Z**é, você trouxe o dinheiro da passagem**M** ?

Jogador 2 - **M**arcos, eu pensei que estivesse com você**Ê**

e assim por diante...” (AMADO, 2016, p. 35)

Vídeo 6: Aula do Papel (Ocupação Angel Vianna/2018) <https://youtu.be/fG1g3JraM4I>

Duração: 10:31 min



Foto 08: Desdobramento do jogo corporal em jogo da corda (1901)



Foto 09: Outra turma de 9º ano (1904) experimentando a aula-oficina das bolinhas.

### 3.2. A improvisação como proposta artística e pedagógica

Nos relatos descritos com as dinâmicas pedagógicas, a improvisação é o objeto que fundamenta o procedimento metodológico da pesquisa, no qual experimentei a prática pedagógica do ensino de Artes Cênicas encadeando duas metodologias: a MAV, privilegiando a improvisação corporal, e a IMPRO, com ênfase na improvisação verbal (construção da narrativa falada). Mas, antes de chegar a esse processo de integração das metodologias de Vianna e de Johnstone, gostaria de chamar a atenção para o fato de que primeiro apliquei-as separadamente, em alguns contextos de aulas, para observar como os alunos se relacionavam com esses novos jogos.

Muitos professores trabalham com a improvisação utilizando jogos teatrais dos pedagogos mais “tradicionais” e conhecidos nas escolas brasileiras, tais como Olga Reverbel<sup>23</sup>, Viola Spolin, Augusto Boal<sup>24</sup>, etc.). Segundo o pesquisador Diogo Miguel (2014), esses jogos que desembocam na criação de cenas também partem de regras claras e das **premissas de um jogo (estar em relação, escutar o outro, reagir, propor)** para se iniciar a improvisação, mas nos jogos de IMPRO há um diferencial: não se planeja, não se ensaia.

Eu também aplicava os jogos desses pedagogos citados acima e, à medida que ia desenvolvendo o trabalho em sala de aula, observava que os alunos, em sua maioria, não tinham muito interesse e paciência para ensaiar uma cena. Eles combinavam o roteiro rapidamente e “ensaiavam” o esboço da cena, mais rápido ainda. Queriam logo se apresentar e ver as cenas das apresentações dos outros grupos. De certa forma, quando esse fundamento do teatro, que é a relação entre ator e espectador, o desejo de ser visto e o desejo de ver, já aparecem naturalmente dentro de uma turma, a predisposição para a aprendizagem da linguagem teatral caminha com menos resistências.

---

<sup>23</sup> Olga Reverbel foi uma teórica, autora e professora que dedicou sua vida ao estudo e às práticas da relação entre Teatro e Educação. É considerada pioneira neste campo, tendo publicado extensa bibliografia a respeito. Posteriormente, tornou-se professora universitária em Porto Alegre (UFRGS).

<sup>24</sup> Augusto Boal foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta. Uma das grandes personalidades na área teatral brasileira, reconhecido mundialmente. Contribuiu genuinamente para a linguagem teatral desde os primórdios de sua carreira, no Teatro de Arena, até o Teatro do Oprimido (técnica criada por ele).

Sendo assim, quando conheci os jogos de IMPRO fiz a seguinte reflexão: será que essa metodologia pode se conectar mais com a maneira dos alunos experimentarem o processo de criação de uma cena? De acordo com Soares:

O ensino do teatro na escola pública está sujeito a uma diversidade de fatores, que vão desde o número de alunos por turma, tempo, espaço disponível, até questões administrativas da própria escola que condicionam a relação ensino-aprendizagem. O grande número de turmas a serem trabalhadas, a especificidade e o perfil de cada grupo demandam um trabalho criativo enorme por parte do professor para a realização de seu plano de trabalho, o que torna muitas vezes esta atividade exaustiva e árida. (SOARES, 2010, p. 25)

Refletindo sobre essas questões acima, poderia trabalhar com vários jogos de IMPRO, dividindo a turma em subgrupos pelo espaço. Todos estariam, por algum tempo da aula, experimentando os jogos e, com esse procedimento, intencionava aumentar a integração da turma, avançando na concentração coletiva. A divisão de jogadores-atores e jogadores-plateia aconteceria num momento posterior, quando estivessem ocorrendo os jogos direcionados para a criação de uma cena. De qualquer forma, optar por essa metodologia para ensinar não modifica o âmago da natureza do teatro: a improvisação. O objetivo é aprofundar e desafiar mais os alunos a conhecê-la.

A pesquisadora Sandra Chacra (1983, p. 23) lembra que o teatro nasce pela improvisação e, em seu livro *Natureza e sentido da improvisação teatral*, ela aponta que o ato teatral tem na improvisação um elemento inerente a todo jogo cênico; por isso também “é de se supor que a improvisação esteja presente em toda a história do teatro”.

A improvisação é a raiz, não somente da tragédia, como também da comédia. Da procissão dionisíaca, destacou-se um grupo que deu origem à tragédia, enquanto que outro, o “Comos”, se separou da parte profana das festas a Dionísio, engendrando a comédia. Os “Comos” eram festas rurais, bastante populares, que, com seu cortejo de dançarinos, cantores e mascarados, conduziam o emblema fálico. Os temas destas manifestações eram improvisados e quase sempre relacionados ao sexo, havendo também referências à situação da *polis* no momento. (CHACRA, 1983, p. 25)

Durante a idade média, a improvisação continua sendo base das formas teatrais apresentadas em quase todas as praças, largos e feiras da Europa através de companhias itinerantes e, no século XVI, na Itália renascentista, surge um teatro improvisado chamado: *Commédia Dell’Arte*<sup>25</sup>. É importante frisar que, com esta forma de

---

<sup>25</sup> Foi um teatro popular improvisado com uso de máscaras, contendo elementos de mímica e acrobacia circense. Era levada por grupos de atores profissionais treinados no improviso do diálogo e da ação a

representação, a improvisação teve uma maior expressão e significado de elevação à categoria de “Arte”. Esse tipo de teatro foi um marco na história mundial da arte dramática; permaneceu dois séculos e meio e se opôs ao teatro literário/erudito.

Os cômicos *dell'arte* afirmavam que o autor de teatro é o ator, dispensando o dramaturgo ou pedindo-lhe somente um esboço para suas invenções, que mais tarde seria escrito pelos próprios atores. Deste modo, sobre o esquema de um assunto, os comediantes improvisavam em cena, havendo assim a primazia do ator sobre o texto. (CHACRA, 1983, p. 30)

A primazia do ator é uma herança cultural deixada pela *Commédia Dell'Arte* da qual a metodologia IMPRO também vai se servir para fundamentar um tipo de teatro apoiado na arte do ator. O que as diferencia é que o ator da *Commédia* se especializava numa determinada personagem-tipo, já no IMPRO, o ator-jogador nunca sabe ao certo qual personagem irá representar. Outra característica: os jogadores do IMPRO improvisam para extravasar a subjetividade, o “ser-eu”, ao representar uma personagem. O “ser-outro” de forma aprofundada no estudo da personagem não faz parte da metodologia.

Para exemplificar as características da metodologia IMPRO, vejamos no **Anexo A - o Vídeo 7- Jogo das Ações**.

### **Jogo das Ações - Procedimentos:**

A regra do jogo é o ator-jogador entrar e sair de cena experimentando vários tipos de personagens. O segundo ator-jogador ao entrar em cena define a personagem do primeiro ator-jogador, ou o primeiro ator-jogador já entra em cena propondo uma personagem. Dessa forma, **o quem** da plataforma (elemento básico da cena) nesse jogo serve como ponto de partida para o desenvolvimento de uma narrativa cênica.

O jogo das ações é muito interessante porque realiza o amálgama da improvisação corporal com a improvisação verbal. Aplicá-lo no início da prática pedagógica com os jogos de IMPRO pode oportunizar aos alunos uma experimentação para perder inibições individuais, dado que os jogadores fazem entradas e saídas curtas de cena, várias vezes, sem ter a demanda de desenvolver uma narrativa com começo,

---

partir de uma trama preestabelecida, construída à volta de situações padronizadas e com certos personagens-tipo (Pantaleão, Doutor, Capitão, Arlequim, Briguela, Polichinelo, Pierrot, Colombina etc.).

meio e fim. São experimentadas sugestões de início de narrativa cênica para um futuro desenvolvimento. Treina-se o contracenar e a criação de sentidos para uma história que pode vir a se desenvolver. Ao tomar como primeiro estímulo a corporeidade do outro, exercitam a expressão corporal. Ao entrar de outro modo, ofertando uma frase, aperfeiçoam a habilidade da expressão verbal.

No século XX, a improvisação se destaca novamente no seio do surgimento das novas linguagens cênicas que são promovidas por diretores e encenadores tais como Stanislavski<sup>26</sup>, Meyerhold<sup>27</sup>, Artaud<sup>28</sup>, Copeau<sup>29</sup>, entre outros. É importante destacar a importância de Stanislavski porque “foi o primeiro a estruturar um método de atuação; (...) preocupado com uma representação mais sincera e verdadeira, propõe ao ator uma preparação através da improvisação” (CHACRA, 1983, p. 32). Então, através desse sentido que o diretor confere à improvisação, pode-se refletir sobre a característica fundamental da sua natureza, a espontaneidade<sup>30</sup>.

Na época, Stanislavski considerava que a espontaneidade fazia falta na interpretação do ator, ele observava que sua forma de comunicação estava longe de atingir uma expressão mais autêntica e isso o distanciava da plateia.

Mas existe uma questão: apesar da preocupação de Stanislavski em relação a uma maior comunicação do ator com a plateia, quem “rompeu” com a quarta parede foi Meyerhold, que voltou à fonte da natureza do improviso, estudando-a através do legado

---

<sup>26</sup>Constantin Stanislavski (Moscou, 1863-1938) foi um ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque entre os séculos XIX e XX. É mundialmente conhecido por seu sistema de atuação para atores, sendo considerada uma das melhores técnicas de treinamento, preparação e procedimentos de ensaios. Embora pensadas para o teatro, suas proposituras cênicas são também utilizadas por artistas de cinema e televisão. Para saber mais: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Constantin\\_Stani%C5%9Favski](https://pt.wikipedia.org/wiki/Constantin_Stani%C5%9Favski).

<sup>27</sup>Vsevolod Emilevich Meyerhold Penza (1874-1940) é mais conhecido por Meyerhold ou Meierhold. Foi um grande ator e um dos mais importantes diretores e teóricos de teatro da primeira metade do século XX. Participou do Teatro de Arte de Moscou, como um dos principais atores da companhia de Stanislavski. Para saber mais: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vsevolod\\_Emilevitch\\_Meyerhold](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vsevolod_Emilevitch_Meyerhold).

<sup>28</sup>Antonin Artaud (Marselha, 04 de setembro de 1896 - Paris, 04 de março de 1948) foi um poeta, ator, roteirista e diretor de teatro francês. Para ele, o teatro é o lugar privilegiado, pois permite que germinem formas que refazem o ato criador, formas que são capazes de dirigir ou das quais derivam forças. Para saber mais: <http://www.caleidoscopio.art.br/cultural/teatro/teatro-contemporaneo/antonin-artaud.html>

<sup>29</sup>Jacques Copeau (1879 - 1949) foi um importante diretor, autor, dramaturgo e ator de teatro francês. Funda uma importante escola de atores junto ao seu teatro influenciando uma grande geração de artistas franceses, através de seu treinamento para o ator. Para saber mais: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques\\_Copeau](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques_Copeau)

<sup>30</sup>O caráter fundamental da improvisação é a espontaneidade. É por ela que os indivíduos atuam livre e autenticamente expressando o seu universo psicológico e social.

deixado pelos espetáculos da *Commedia Dell'Arte* - e avançou na pesquisa sobre a improvisação quando incluiu a plateia como figurante nas ações dos enredos. Já na metodologia IMPRO o uso da plateia como participante do jogo cênico é dar sugestões de temas/situações para a criação de histórias/cenas.

Quando Stanislavski propõe alguns conceitos em sua metodologia, sendo um deles o da “**memória afetiva**”<sup>31</sup>, traz “a ideia de que o ator ‘não pode fugir de si mesmo’, pois todo o material de criação que ele dispõe sempre estará em sua própria vivência, ou seja, em suas próprias emoções” (GREVE, 2018, p. 44). Sendo assim, o objetivo maior de Stanislavski foi tornar a improvisação como uma técnica de atuação prévia à formalização do espetáculo.

O conceito de “**memória afetiva**” tem aproximação com o conceito de “**primeiras ideias**” da metodologia de Johnstone, pois ambos estão exercitando o fluxo de associações livres. Na “memória afetiva”, é o sentimento vivido pelo ator na vida real “emprestado” à sua personagem, enquanto, nas “primeiras ideias”, pode ser uma palavra, frase ou gesto que vem à mente do jogador e está intrínseco à sua memória, pois é com ela que o jogador-ator de IMPRO vai seguindo o fluxo da improvisação e construindo a criação da narrativa no *aqui e agora*.

Um segundo exemplo de jogo de IMPRO que se utiliza das regras de **associação de ideias** e uso das “**primeiras ideias**” é uma variação do Jogo das Ações (Vídeo 7) que joga avançando na construção de uma narrativa: **Jogo do Congela**.

#### **Jogo do Congela - Procedimentos:**

“Mínimo de quatro jogadores: Todos em círculo. Dois atores começam uma cena no centro da roda, definindo através do diálogo, sem combinar antes, quem são os personagens, onde estão e o que estão fazendo naquele local. Quando as informações estiverem definidas, alguém de fora grita “Congela!”. Os atores então congelam e ficam imóveis na posição que estiverem na cena, como estátuas. Este jogador que gritou então entra, tira um dos jogadores e começa outra cena (com outro **quem, onde, o que**), falando uma primeira linha de diálogo com o jogador que ficou da cena anterior. É interessante que o jogador que entre proponha uma ideia que aproveite a posição

---

<sup>31</sup> Conceito que trabalha com exercícios improvisacionais de relaxamento, concentração e imaginação, ajudando o ator a encontrar as emoções da personagem através da sua memória pessoal “ressuscitada” dentro de si (suas vivências, seus sentimentos).

corporal do jogador que ficou, que ele tire a inspiração da pose do outro, em vez de já vir com uma ideia pré-concebida” (AMADO, 2016, p. 88)

Outra característica importante para ser pontuada na metodologia de Jonhstone é que a improvisação como possibilidade pedagógica promove a regra do **“não tenha medo de errar”** porque não estamos diante da preocupação com a memorização e fixação de cenas e diálogos. A regra maior é: arrisque-se, esteja receptivo (aceite as propostas) dos seus coparticipantes e proponha ações e falas para encadear as ideias de uma história. Se houver o “erro”, é porque a oferta não está tendo coerência com o contexto da história, então a história não se desenvolve, não vai adiante. Assim, o “vácuo” se instala e percebe-se um encerramento natural daquela cena. Então, parte-se para fazer outra cena, em vez de se insistir naquela, procurando consertá-la, procurando refazer o que não está acontecendo - este procedimento do “consertar” não faz parte da metodologia. Segundo Cláudio Amado (2016, p. 29) essa regra faz “encarar os erros não como fracassos, mas como oportunidades de aprender e evoluir a partir do conhecimento adquirido; fazer descobertas ao acaso”.

Sandra Chacra (1983, p.102) aponta, através de suas referências em Stanislavski, o quanto “o teatro é um lugar de livre desenvolvimento da personalidade e de autoconhecimento (a partir especificamente da noção do corpo, de reeducação e de consciência do corpo)”. Ela destaca ainda que o teatro “traz marca fortemente psicológica e certo sentido terapêutico”. Deste modo, a improvisação como proposta artística e pedagógica, através das duas metodologias, almejou alcançar significância que una a dimensão da arte-educação (ensinar uma linguagem artística) ao trabalho de dimensão terapêutica da identidade do aluno (desenvolvimento pessoal), através do lúdico.

Vídeo 7: Jogo das Ações (Improvisação como Espetáculo/2014)  
<https://youtu.be/qtaMJxuQKcY>

Duração: 03:11 min

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A necessidade básica, que certamente só é óbvia no homem, é a necessidade de simbolização. A função criadora de símbolos é uma das atividades primárias do ser humano, da mesma forma que o comer, o olhar e o locomover-se. É o processo fundamental da mente e nunca se interrompe.*  
(CHACRA *apud* LANGER, 1983, p. 42)

A citação acima considera a arte - invenção humana desde o tempo das cavernas com seus desenhos rupestres - como uma necessidade espontânea do homem que precisa conceber e expressar simbolicamente as experiências da vida. Em todos nós, existe um “eu criador”; “assim como o corpo humano se nutre de alimentos, a mente se nutre de símbolos” (CHACRA, 1983, p. 43).

Para o historiador Johan Huizinga, no livro *Homo ludus*, de 2012, o ato de jogar é um elemento da cultura, reforçando-se o quanto o jogo é imprescindível para os indivíduos pelo seu caráter estético, o qual cria uma realidade paralela (simbólica), diferente do cotidiano e ajuda a conviver com a verdadeira natureza e realidade dos acontecimentos do mundo. Desta forma, a primeira consideração pontuada é a de reforçar a atenção para a importância da valorização do ensino das artes em geral, como aporte psíquico/físico dos indivíduos.

Atualmente, escrevendo este tópico das considerações finais, a humanidade enfrenta a pandemia da COVID 19, provocada pelo Coronavírus. Estamos vivendo mais uma experiência incrível que revela como a arte tem a sua função indispensável nas sociedades, pois, além de refletir e denunciar os desdobramentos dos problemas sociais, neste momento seríssimo de confronto mundial com a doença, é a arte, em suas diversas manifestações, uma das esferas que mais tem proporcionado um acalanto, um acolhimento emocional e mental para os indivíduos, tanto por estarem confinados em suas casas pela imposição do isolamento social, quanto por sofrerem perdas de vidas de pessoas próximas.

Especificamente, nesta pesquisa sobre o ensino de Artes Cênica na educação formal e pública, pensada através da aplicação e integração entre duas metodologias que trabalham com a improvisação, considerou-se que a dimensão terapêutica do trabalho

tangencia o aporte psíquico/físico dos alunos, sem se descompromissar com o objetivo maior que é a aprendizagem da linguagem teatral.

Permanecendo no contexto atual no qual redijo essas observações finais, não posso deixar de estabelecer paralelos entre a experiência com a improvisação na criação cênica e esta realidade do enfrentamento do Coronavírus. Os seres humanos estão tendo que improvisar bastante, no sentido de não terem como planejar nada neste momento, pois os acontecimentos mudam o tempo todo, ou seja, existe um alto grau de imprevisibilidade nas ações, por isso mesmo temos que agir conforme o fluxo dos acontecimentos e reinventar as formas de agir, de propor etc. Nada disso é novidade para quem pratica a improvisação teatral. No ato de improvisar com a metodologia dos jogos de IMPRO, os alunos experimentaram essas características para aprender a contar uma história, criar uma cena.

Compondo as análises e as colaborações desta pesquisa, foram levados em consideração os pontos de vistas dos alunos em relação às categorias que foram eleitas. Além disso, observou-se a reverberação das experiências com as metodologias propostas. A seguir, trago algumas reproduções das expressões escritas produzidas na autoavaliação realizada ao final do processo, em meados de julho de 2019, com a turma do 9º ano (1901), frequentada por 38 alunos assíduos. A autoavaliação através de questões e/ou categorias é um instrumento de avaliação que emprego sempre no fechamento do semestre letivo. É importante pontuar que a duração do tempo da pesquisa (fevereiro a julho de 2019) sofreu interrupções em virtude do calendário escolar com seus feriados, provas da SME, eventos internos da escola etc. As reproduções foram feitas, respeitando-se o registro original:

**1-Aumento da Atenção:** “Me ajudou a me concentrar sem perder tempo com bobearas”; “Fechar o olho por alguns segundos e pronto”; “Aprendi que antes de falar eu preciso escutar a explicação”; “Foi quando a professora fala: quem ta me escutando bate uma palma...”; “Talvez se entregar ao jogo, aceitar a ideia e assim ter mais concentração”; “Ficar quieto”; “Parar de conversar na hora da explicação”; “Acalmar”.

**2-Consciência da Percepção Corporal:** “Super tranquilo, calmo”; “Meu corpo ficava mais leve”; “Bem articulado, flexível”; “Não porque tocar os outros é estranho”; “Ajudou no conhecimento das variadas sensações”; “Eu me soltei mais”; “Totalmente exausto”; “Me sentia mais disposta como se meu corpo tivesse acordado”; “A coluna,

que praticamente não sentia muito”; “Fazer movimentos corporais que eu não fazia ideia que existia”.

**3-Disponibilidade para Improvisar:** “A imaginação fluir”; “O que vem na mente eu faço”; “Tenho dificuldade para improvisar, já que sou tímida e não tenho criatividade”; “Faz com que a gente pense mais rápido”; “Movimentando meu corpo de uma forma, a ideia vem na cabeça”; “O teatro corporal ajuda a perder a vergonha, o que impede é a vergonha”; “Ficou mais fácil, vieram mais ideias”.

**4-Melhor relacionamento socioafetivo:** “Não vi diferença”; “Da mesma forma que antes”; “Eu participei com pessoas que não tinha intimidade”; “Uma mistura de felicidade e raiva por não pararem de falar”; “Ter mais paciência”; “Eu tinha vergonha e fui perdendo”; “Antes eu era grosso, agora sou calmo”; “Senti que os jogos uniram bastante a turma”; “Diminui a bagunça e falatório fora de hora”; “Me fez pensar que temos que trabalhar em equipe”; “Talvez saber se comunicar melhor com as pessoas”.

Analisando as respostas dos alunos, observa-se que houve o reconhecimento de uma maior percepção corporal em quase todos os participantes e que, conforme Gerda Alexander (1983, p. 46), “todo trabalho com o corpo, funcional ou não, influi na personalidade inteira, mesmo que nem sempre tenhamos consciência disso”. Essa conquista aconteceu de forma diferente com cada aluno, podendo constatar que a MAV conseguiu abrir uma brecha para o encontro com o corpo.

A partir desse encontro com o corpo, os alunos se conscientizaram de que o teatro está fundamentado no trabalho do ator, é ele a ferramenta de maior expressão para as criações cênicas, por isso que o desbloqueio corporal favorece a fluidez, a escuta e a presença do jogador na improvisação. Desta forma, a sensibilização corporal e os jogos corporais trabalhados nesta pesquisa se alinham ao entendimento da pesquisadora Sandra Chacra (1983), que tem um trabalho de investigação sobre o sentido e a natureza da improvisação teatral:

A improvisação continua sendo o centro da atenção utilizada em exercícios de expressão corporal, psicofísicos e de sensibilizações variadas, cuja finalidade é a de provocar algum grau de catarse, de liberação, possibilitando ao ator, relaxado, assumir a tarefa do palco e àquele que não é desempenhante-artista, desinibir-se, desbloquear-se, numa perspectiva educacional. (CHACRA, 1983, p. 104)

Dar ênfase ao trabalho corporal nas aulas de Artes Cênicas, experimentado de forma lúdica e alinhado com o despertar do corpo sensível, foi importante para sensibilizar os alunos sobre a autoimagem. A autoimagem que os alunos têm é permeada pela baixa autoestima. Uma das causas se deve aos altos níveis de violência física e verbal que eles sofrem em suas comunidades, reverberando no espaço escolar. Moshe Feldenkrais<sup>32</sup>, educador corporal, afirmava que os indivíduos agem de acordo com sua autoimagem; ela é condicionada pela hereditariedade, educação e autoeducação. “A educação determina amplamente a direção de nossa autoeducação, que é o elemento mais ativo no nosso desenvolvimento, e socialmente de uso mais frequente, que os elementos de origem biológica” (FELDENKRAIS, 1977, p. 19). Esse pensamento de Feldenkrais aponta aprofunda responsabilidade que uma sociedade deve ter com a educação dos seus indivíduos.

A experimentação com a metodologia dos jogos de IMPRO contribuiu de maneira desafiadora para a aprendizagem do teatro através da improvisação, mas ainda é pouco aplicada em contextos escolares:

O sistema de ensino-aprendizagem da improvisação criado por Keith Johnstone, denominado Sistema Impro, vem sendo praticado por artistas-pesquisadores-docentes no Brasil desde o início dos anos 2000. No entanto, no contexto do ensino do teatro na Escola Básica, trata-se de um sistema pedagógico pouco explorado. (MUNIZ, 2017, p. 57)

Os desafios propostos pelos princípios da metodologia, tais como a criação de uma história/cena de forma colaborativa com o diferencial da regra básica [aceitação das primeiras ideias dos parceiros], sem planejamento prévio, interessaram aos alunos porque esta é uma modalidade diferente de improvisação, a qual eles nunca tinham experimentado, ou seja, ela trazia o aspecto também desafiador para o aluno de arriscar-se. Na aventura do risco, existe a permissão ao “erro”. Se a história/cena não está se desenvolvendo, não está acontecendo o encadeamento das ações, considera-se até a parte em que se chegou, não forçando sua correção. Pode-se dizer, portanto, que o professor não dirige a cena “de fora” para chegar a um final ou resolução. Os alunos

---

<sup>32</sup>MosheFeldenkrais nasceu em6 de maio de 1904. Era um engenheiro e físico ucraniano. Desenvolveu o método Feldenkrais: um sistema de exercícios físicos que visa melhorar o funcionamento humano, aumentando a autoconsciência através do movimento. A teoria de Feldenkrais é de que “pensamento, sentimento, percepção e movimento estão intimamente relacionados e se influenciam”. Para saber mais: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Moshé\\_Feldenkrais](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Moshé_Feldenkrais)

mesmo tentam de novo, com outro tema, ou ponto de partida, sem repetir o que foi feito. A repetição nesse sentido é considerada o ensaio de uma ideia, de uma proposta, e foge do que acontece no *aqui e agora* da criação instantânea.

Como professora-pesquisadora, estudar a aplicabilidade de novas metodologias foi um grande desafio de aprimoramento didático e relacional com os alunos. Tive que elaborar, como um quebra-cabeça, a forma como integraria a prática das duas metodologias, além disso, selecionar quais jogos se adaptariam na experimentação com as dinâmicas pedagógicas e priorizar os jogos corporais que se encaixariam melhor para fazer a ponte de entrada/transição nos jogos de IMPRO. Também precisei avaliar que objetos usar nos dois jogos para manter uma sequência de aula-oficina em que um jogo “desembocasse em outro jogo”...

Felizmente, a metodologia MAV é aberta para cruzamentos com outras tantas metodologias porque não oferece formas prontas, e sim processo investigativo. A metodologia com os jogos de IMPRO, mesmo com suas regras específicas que sublinham seu diferencial, também é aberta e rica, proporcionando muitas variáveis para sua aplicação. Desta forma, que este trabalho possa gerar outras reflexões e experiências pedagógicas, incentivando futuras pesquisas com outras metodologias de trabalho corporal e novas metodologias de improvisação teatral.

Uma semente foi lançada nas experiências dessa pesquisa, mas considero que, para haver uma real transformação da perspectiva desses alunos em relação a si mesmos, suas capacidades intelectuais e criadoras, o papel de uma escola e sua equipe administrativa/pedagógica deve ser o comprometimento cada vez maior com projetos que vão ao encontro de novas metodologias, novos saberes sobre o mundo, fissurando os dispositivos de controle que engessam o corpo e a mente humana. Essa é uma mudança micro do Sistema Escolar. A mudança macro já envolve o papel do Estado na revisão e aprimoramento do Sistema Educacional Brasileiro.

Por fim, não é demais lembrar que, se o papel da arte é uma forma de autorreflexão da humanidade com olhar crítico sobre a vida cotidiana e o mundo, é a escola que pode oportunizar aos alunos uma tomada de consciência da noção de quem são e do que podem ser.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia: um caminho para a percepção corporal**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1983.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica: jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1984.

AMADO, Claudio. **Os princípios da improvisação: 40 jogos para aprender a improvisar**. Rio de Janeiro: Amazon Kindle, 2016.

ARAÚJO, Lindomar da Silva. **Teatro do oprimido e projeto de vida: perspectivas emancipatórias**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). UNIRIO, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2002.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CHRISTOFOLLI, Andercelly. **Transmissão em processualidade: prática pedagógica teatral e corpo somático em movimento**. Rio de Janeiro: Monografia/FAV, 2015. Bolsa de Pesquisa RioArte, 2005.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1997.

FEITOSA-SANTANA, Cláudia. **O celular faz mal?** Rio de Janeiro: Casa do Saber, 2020.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis, in: **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Ana Vitória. **Angel Vianna – uma biografia da dança contemporânea**. Rio de Janeiro: Dublin, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GELUDA, Gabriela. **Documento Percurso: rastros do processo de criação de uma ópera contemporânea**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2018.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GREVE, Sabrina. **Memória afetiva e ações físicas: apropriações do teatro ao cinema**. São Paulo. Revista Olhares/ESCH, 2018.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes. Do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens- o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

IMBASSAÍ, Maria Helena. **Sensibilidade no cotidiano: conscientização corporal**. Rio de Janeiro: Uapê, 2006.

KAUFFMANN, Sérgio. **Prática teatral na prisão: em busca de um organismo perceptivo**. Rio de Janeiro: Monografia/UNIRIO, 2018.

MAIA, Hortência. **Sistema Impro com crianças: experiência de ensino-aprendizagem do teatro na educação fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2015.

MIGUEL, Diogo. **O Sistema Impro na formação universitária em teatro: experiências nos cursos de graduação em teatro da EBA/UFMG e da UFSJ**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2014.

MORENO, Jacob Levy. **O Teatro da espontaneidade**. São Paulo: Ágora, 2012.

MUNIZ, Mariana; MIGUEL, Diogo. **O Sistema Impro e a criação teatral**. São Paulo: Revista Aspas, Vol. 5, n. 1, 2015.

MUNIZ, Mariana; MAIA, Hortência. **O Sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática do teatro**. Revista Urdimento, Vol. 3, n.30, 2017.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Summus, 1993.

PALACIOS, Celi do Nascimento: **Oficinas Pedagógicas: uma experiência com jogos teatrais no processo formativo docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). UNIRIO, 2015.

POLO, Juliana. **Angel Vianna através da história – a trajetória da dança da vida**. 8º Bolsa de Pesquisa RioArte, 2005.

RENAUD, Claude. **Linguagem do silêncio: expressão corporal**. São Paulo: Summus, 1990.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna: a pedagoga do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALVADOR, Rafaela. **A dança como metamorfose**. Arte e Comunidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero- o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas**. Campinas: Papirus, 2012.

TEIXEIRA, Letícia. **Inscrito em meu Corpo: uma abordagem reflexiva do trabalho corporal proposto por Angel Vianna**. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

TIEPPO, Carla. **Potências e fragilidades na adolescência: as duas faces da mesma moeda**. Rio de Janeiro. Revista Appai Educar, 2017.

TOTINO, Frank. **A metodologia de Keith Johnstone: uma linguagem para o teatro**. São Paulo: Revista Olhares, 2010.

WIERTSEMA, Huberta. **100 jogos de movimento**. Holanda: Panta-Rhei, 1991.

ZUMPARNO, Viviani. **O Jogo dos dilemas**. São Paulo: Matrix, 2018.

**ANEXO A - Links dos Vídeos**

Vídeo 1: Jogo Corporal:

[https://www.youtube.com/watch?v=NQQB\\_G6GLRg](https://www.youtube.com/watch?v=NQQB_G6GLRg)

Minutagem: 0:58s

Vídeo 2: Resignificação do Objeto:

<https://www.youtube.com/watch?v=lpxnflJnPt0>

Minutagem: 01:07min

Vídeo 3: Cena Impro com Objeto:

<https://www.youtube.com/watch?v=j2TzetHrVps&t=3s>

Minutagem: 02:45min

Vídeo 4: Jogo dos Fios:

<https://youtu.be/ICLpgP-5KV4>

Minutagem: 02:05 min

Vídeo 5: Jogo dos Panos:

<https://www.youtube.com/watch?v=CHLMB0ayePA>

Minutagem: 0:54s

Vídeo 6: Aula do Papel (Ocupação Angel Vianna/2018):

<https://youtu.be/fG1g3JraM4I>

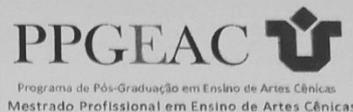
Minutagem: 10:31 min

Vídeo 7: Jogo das Ações (Improvisação como Espetáculo/2014):

<https://youtu.be/qtaMJxuQKcY>

Minutagem: 03:11 min

## ANEXO B



PROFESSOR (A)- RONALDO PIMENTEL BAPTISTA

DISCIPLINA- HISTÓRIA

**QUESTÃO:** COMO VOCÊ PERCEBE A ESCUTA DA TURMA 1901 SE ESTABELECENDO EM RELAÇÃO A SUA DISCIPLINA?

Manter a "escuta" de adolescentes é sempre tarefa desafiadora. Entretanto, a referida turma tem demonstrado algum interesse nos conteúdos propostos. Eles conseguem, de forma geral, "escutar" a transmissão dos conteúdos, teórica, entre "escutar e ouvir" há uma significativa diferença.

A minha percepção referente a escuta da turma, demonstra-me também que o "modelo escolar" vigente já não mais "segue" o educando, a dificuldade da "escuta" denuncia o desinteresse pela escola e o fato da mesma não ter mais o monopólio do "saber". Ademais de atores em um tempo onde a prática da escuta fez-se objeto de raridade. Em um mundo de instantaneidades e "descontabilidades" e volubilidades, ouvir tornou-se qualidade escassa.

## APÊNDICE



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA ACADÊMICA

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a), \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da sua imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) dos Projetos de Pesquisas: 1º) **“O Jogo Corporal na Escola Municipal”**- Pós-Graduação Lato Sensu em Conscientização do Movimento e Jogos Corporais/ Metodologia Angel Vianna e 2º) **“Do Jogo Corporal ao Jogo da Cena: Mav<sup>1</sup> e Impro<sup>2</sup> no Ensino de Artes Cênicas”**- Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas, sob responsabilidade de Bianca Cavalleiro, professora de Artes Cênicas da Escola Municipal Orlando Villas Boas, vinculada aos Programas de Pós Graduação da Faculdade Angel Vianna e Programa de Mestrado Profissional da UNIRIO.

A imagem e som de voz do meu/minha filho(a) podem ser utilizados apenas para: análise por parte dos orientadores da pesquisa, apresentações em conferências profissionais e acadêmicas, seminários e congressos relacionados às atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do meu/minha filho(a) por quaisquer meios de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e às pesquisas explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa acadêmica, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do meu/minha filho(a).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa acadêmica e a outra com o responsável pelo(a) aluno(a).

Rio de Janeiro, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Responsável

---

Assinatura da Pesquisadora

<sup>1</sup>Metodologia Angel Vianna/ <sup>2</sup> Jogos de Improvisação Teatral do Keith Johnstone



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- SME

1ª Coordenadoria Regional de Educação

E/(01.02.007) E.M.Orlando Villas Boas

Rua André Cavalcanti, 103 – Centro-Rio de Janeiro/RJ - 20231-051

Tel. (21) 2224-7622

E-mail: emovboas@rioeduca.net

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA

Eu, \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, AUTORIZO Bianca Cavalcanti Cavalleiro, RG: 07747010-2, CPF: 917.702.467-20, professora de Artes Cênicas da Escola Municipal Orlando Villas Boas, matrícula: 10/176.373-9, a realizar observação participante (observação direta), entrevista e questionário com os alunos da turma 1901, para a realização dos Projetos de Pesquisas: 1º) **“O Jogo Corporal na Escola Municipal”** - Pós-Graduação Lato Sensu em Conscientização do Movimento e Jogos Corporais/Metodologia Angel Vianna e 2º) **“Do Jogo Corporal ao Jogo da Cena: Mav<sup>1</sup> e Impro<sup>2</sup> no Ensino de Artes Cênicas”**- Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas, que tem por objetivo primário aumentar a concentração da escuta de si e do outro e ensinar a linguagem do teatro através dos jogos de improvisação.

A pesquisadora se compromete a:

1-Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

2-Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e da instituição, respeitando, deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo às disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV, e no Novo Código Civil, artigo 20.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura da Diretora

<sup>1</sup> Metodologia Angel Vianna / <sup>2</sup> Jogos de Improvisação Teatral do Keith Johnstone