

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL**

**A IMPORTÂNCIA DA IMPROVISACÃO CÊNICA NO DESENVOLVIMENTO
EXPRESSIVO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA**

**UBERLÂNDIA
2016**

JOHN KARLLUS PAULA

**A IMPORTÂNCIA DA IMPROVISACÃO CÊNICA NO DESENVOLVIMENTO
EXPRESSIVO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional – do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Pacheco Carneiro.

**UBERLÂNDIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P324i
2016 Paula, John Karllus, 1976-
A importância da improvisação cênica no desenvolvimento expressivo de alunos da educação especial [recurso eletrônico]: uma experiência / John Karllus Paula. - 2016.

Orientadora: Ana Maria Pacheco Carneiro.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1429>

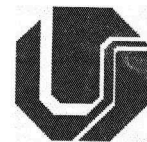
Inclui bibliografia.

1. Arte. 2. Educação especial. 3. Teatro. 4. Improvisação (Representação teatral). 5. Atividades lúdicas. 6. Deficiência intelectual. I. Carneiro, Ana Maria Pacheco (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
Prof Artes



Ata da DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de trabalho de conclusão de mestrado: Prof-Artes/008

Discente: John Karllus Paula : 11422MPA005

Título do Trabalho: A importância da Improvisação Cênica e Desenvolvimento Expressivo de Alunos da Educação Especial: uma Experiência.

Área de concentração: Artes

Modalidade cursada: Artes Cênicas

Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Projeto de Pesquisa: A Utilização de Imagens do Banco de Textos Imagens e Sons (BTIS) na Criação de Material Didático – Pedagógico para o Ensino de Teatro: Experimentos e Estudos.

Às quatorze horas do dia dezoito de agosto do ano de dois mil e dezesseis, no auditório 50D do Campus Santa Mônica, reuniu-se a Comissão Julgadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes, assim composta pelos professores(as) doutores(as): Maria Aparecida Augusto Satto – FACIP/UFU, Vilma Campos dos Santos Leite – UFU e Ana Maria Pacheco Carneiro, orientadora do aluno. Iniciando os trabalhos a presidente da mesa Dr^a. Ana Maria Pacheco Carneiro concedeu preliminarmente, a palavra ao discente para uma breve exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do aluno e o tempo de arguição e resposta transcorreram conforme as normas do programa estabelecidas pelo colegiado. A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, as quais passaram a arguir o candidato, durante o prazo máximo de (30) minutos, assegurando-se ao mesmo igual prazo para resposta. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a comissão, em sessão secreta, atribuiu o conceito e emitiu o parecer final.

PARECER: *a Banca salienta a importância do tema e solicita que sejam atendidos os ajustes necessários.*

Em face do resultado obtido, a Comissão Julgadora considerou o candidato aprovado. As correções observadas pelos examinadores deverão ser realizadas no prazo máximo de trinta dias. Esta defesa trabalho de conclusão de mestrado é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme os artigos de número 46 a 52 do Regulamento do Programa, legislação e a regulamentação interna da Universidade Federal de Uberlândia. Para constar, lavrou-se a presente ata que será assinada pelo presidente e demais membros da banca.

Ana Maria Pacheco Carneiro

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Pacheco Carneiro – Orientadora/Presidente

Maria A. Augusto Satto Vilela

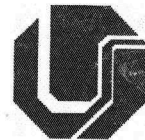
Prof^a. Dr^a Maria Aparecida Augusto Satto – FACIP/UFU

Vilma Campos dos Santos Leite

Prof^a Dr^a Vilma Campos dos Santos Leite – UFU



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
Prof-Artes



A importância da Improvisação Cênica e Desenvolvimento Expressivo de Alunos da Educação Especial: uma Experiência.

Trabalho de conclusão de mestrado defendido em 17 de agosto de 2016.

Prof.ª. Dr.ª. Ana Maria Pacheco Carneiro – Orientadora/Presidente

Prof.ª. Dr.ª Maria Aparecida Augusto Satto – FACIP/UFU

Prof.ª Dr.ª Vilma Campos dos Santos Leite – UFU

RESUMO

Este estudo busca, por meio de reflexões de experiências e apresentações teatrais, compreender as relações entre teatro e Educação Especial, possibilitando o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e a valorização de pessoas com deficiência, enquanto sujeitos com potenciais criativos. Metodologicamente, foram realizadas e propostas com 05 alunos, durante situação de aulas, atividades lúdicas, exercícios teatrais espontâneos, bem como ensaios, orientados pelo autor-professor, para que os alunos pudessem vivenciar por meio da Arte, do teatro, a espontaneidade e sua capacidade de expressão no mundo. No contexto de estimulação lúdica, foi selecionada para interpretação e improvisação, a história de Charles Perrault, Cinderela. A escolha das personagens, bem como a marcação das cenas foi pautada pela liberdade e espontaneidade dos alunos, o que permitiu com que nas apresentações ocorresse a improvisação. Foram feitas apresentações em duas escolas de Educação Básica do Triângulo Mineiro, em um Seminário da Região e em uma Mostra de Teatro Regional. De modo geral, foi possível perceber, por meio do discurso dos alunos, que as apresentações teatrais proporcionaram nos envolvidos: a) melhora na autoconfiança e na autonomia; b) maior envolvimento com a proposta teatral; c) maior capacidade de comunicação; d) maior popularidade; e) mais facilidade nas formas de se relacionar com o outro; e f) sentido da deficiência como uma característica e não, como uma condição que definia a identidade da pessoa. Portanto, acredito que esta proposta transformou a vida dos 05 alunos que participaram do trabalho, pois antes eram vistos como inúteis e após o projeto, passaram a ser referência e inspiração para outros alunos que também tinham alguma deficiência.

Palavras-chave: teatro; educação especial; deficiência; improvisação; lúdico.

ABSTRACT

This study, by means of observations of experiences and theatrical presentations, aims to understand the relationship between theater and Special Education, allowing an emotional, cognitive and motor development and the appreciation of handicapped people, as individuals with creative potential. Methodologically, ludic activities, spontaneous theatrical exercises, as well as essays, supervised by the author-teacher, were performed and proposed with 05 students, so that the students could experience, through art, theater, spontaneity and their expression capability in the world. In the context of ludic stimulation, the story of Charles Perrault, Cinderella, was selected for interpretation and improvisation. The choosing of characters, as well as the marking of the scenes was ruled by the freedom and spontaneity of the students, which allowed improvisation to happen during presentations. Presentations were performed at two schools of Primary Education on the Triângulo Mineiro, in a Region Seminar and in a Regional Theatrical Showcase (Mostra de Teatro Regional). Generally speaking, it was possible to notice, through the speeches of the students, that the theatrical presentations provided to the people involved: a) an improvement on self-confidence and autonomy; b) stronger involvement with the theatrical proposal; c) stronger communication capability; d) bigger popularity; e) more easiness in the ways of connecting to other people; e f) the meaning of the disability as a characteristic and not as a condition that defines the person. Therefore, I believe this proposition has transformed the lives of the 05 students whom participated in the project, considering they were seen as useless, and, after the project, they became a reference and inspiration for other students who have some kind of disability.

Keywords: theater; special education; disability; improvisation; ludic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1. DESENVOLVIMENTO	7
2. ANÁLISE DAS APRESENTAÇÕES	15
2.1. Observações sobre as modificações no comportamento dos atores.....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
REFERÊNCIAS	24

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar as contribuições das improvisações cênicas para o ensino de Arte surgiu da necessidade que identifiquei de oferecer estímulos às pessoas com deficiência intelectual, pois essas apresentam algumas dificuldades cotidianas, como por exemplo, resolver problemas e realizar algumas atividades. Desse modo, nesta proposta parti da minha experiência profissional enquanto professor de Artes na Educação Especial, pautando-me principalmente pelos meus incômodos e estranhamentos. Acredito que este trabalho representou um convite reflexivo para se desenvolver experiências a partir de um fazer artístico prazeroso, que pudesse tornar o aprendizado mais significativo para essas crianças, uma vez que o conhecimento em arte na educação especial tem como objetivo “ser capaz de ler e de expressar utilizando-se de linguagens e ainda possibilitar a inclusão, cabendo às escolas garantir tal aprendizagem a todos os seus alunos” (BRASIL, 2002, p. 14).

Skliar (1997) propõe que o espaço pedagógico da escola especial representa o lugar no qual se encontram todos os grupos considerados culturalmente diferentes, tais como: cegos, surdos, deficientes físicos e deficientes intelectuais. Mais precisamente, constitui um ambiente em que as crianças com algum tipo de deficiência são inseridas na escola regular. Porém, para que essa inserção social, não gere algum tipo de comprometimento no rendimento escolar, a educação especial surge com uma gama de recursos e ferramentas para integrar essa criança ao sistema escolar.

A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão. (SKLIAR, 1999, p. 17).

A escola especial, na verdade, deveria ser um ambiente privilegiado para discussões sobre políticas educacionais para as pessoas com deficiência. No entanto, na minha prática profissional, o que observei foram alunos tratados de forma caridosa e benevolente e, a partir dessa linha geral, essas pessoas são descaracterizadas da sua condição social de sujeitos

individuais, pertencentes a uma nação e possuidores de sexualidade, gênero, religiosidade, desejos e obrigações.

O ambiente da educação especial, em acordo com Silva (2003), teria que ser um lugar no qual a pessoa com deficiência intelectual tivesse a possibilidade de ser educada com a ajuda de jogos e brinquedos, uma vez que cores, dimensões e formas são atraentes e educativos. Mas isso não era algo que eu verificava em minha prática profissional, pois as paredes das salas de aula da escola onde trabalhava, não eram decoradas com letras, números ou imagens. Além disso, também não havia jogos ou livros nas salas de aula, o que impossibilitava o contato frequente dos alunos com o universo lúdico.

Dentro das salas de aula, havia mesas, carteiras, quadro, giz e um armário que servia como depósito de atividades ou material escolar. A escola oferecia também uma biblioteca, mas os alunos não tinham acesso por falta de professor para usá-la, pois o profissional era sempre remanejado para outra função, deixando o local fechado. A escola não possuía quadra, apenas um campo de grama, onde se jogava futebol.

Durante os anos que trabalhei na escola, percebi que os alunos estiveram por várias vezes na condição de vítimas de um sistema educacional que desprivilegia a relação de ensino e aprendizagem em razão da caridade excessiva, transformando-os em pessoas de baixa autoestima e desprovidos de capacidades laborais, uma vez que o assistencialismo irresponsável os segrega do mercado de trabalho, provocando um sentimento de incapacidade para tal.

A consciência e a vontade de contribuir para a mudança de um ensino que incapacita os alunos, me fez buscar novas atividades metodológicas, capazes de permitir a convivência e atuação dessas pessoas em diferentes espaços sociais. Então, decidi voltar a estudar e o Mestrado Profissional em Artes Cênicas, seria uma possibilidade, em curto prazo, de obter o apoio teórico necessário, para desenvolver minha pesquisa.

Convivendo há quatro anos com a turma da EJA¹ e observando as capacidades pouco exploradas daqueles alunos, resolvi ofertar um espaço de conversa, no qual eles pudessem verbalizar seus desejos e angústias de modo espontâneo. Assim sendo, estabeleci atividades de improvisação durante a aula, oportunizando a expressão e de súbito, tive as primeiras

¹ Neste trabalho, utilizaremos a sigla EJA ao referirmos à Educação de Jovens e Adultos.

impressões, pois aquelas atividades os deixaram livres para apontar os caminhos que eu deveria seguir.

No início do ano letivo de 2015, apresentei para a direção de uma Escola de Educação Especial do Triângulo Mineiro (a qual trabalhava) uma proposta para realizar apresentações de cenas improvisadas em vários espaços escolares, com os alunos do terceiro ano da EJA desta escola. A afinidade foi o critério usado na escolha desta turma, já que os alunos sempre demonstraram ter confiança em mim, executando as atividades sem resistência. Quanto à escolha por trabalhar com o processo de improvisação, esta se deu pela observação da atuação em encenações dos alunos nas aulas de Arte, nas quais “brincávamos” constantemente de inverter os papéis, ou seja, eles eram os professores e eu o aluno.

À medida que as “brincadeiras” tornaram-se constantes, iniciei a gravação das cenas com a câmera do celular, formando pequenos vídeos, e quando esses ficavam prontos mostrava para os alunos, escutando atentamente os apontamentos feitos por eles. Percebi que esta atividade era potente, pois fazia com que eles opinassem, interferindo nos vídeos, mostrando aspectos que gostavam e que não gostavam nas imagens vistas, e quando não gostavam me pediam para excluir o vídeo e gravar outro.

A possibilidade de a improvisação contribuir para que os alunos pudessem exprimir e comunicar suas vivências socioculturais, compreendendo o mundo a partir do fazer artístico, fomentou em mim o desejo de proporcionar mais momentos dessa forma teatral, por acreditar no desenvolvimento do raciocínio criativo, da imaginação e da sensibilidade estimulados com essa linguagem.

Segundo Chacra (1983, p. 14), “a forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação”. Na experiência vivenciada, creio que o caráter espontâneo e intuitivo das encenações fez com que os alunos mostrassem-se mais capacitados para o improviso.

Considerando a relevância das pesquisas em educação especial, este artigo busca, a partir da experiência vivenciada, compreender as relações entre teatro e esse tipo de educação, possibilitando o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e a valorização dessas pessoas com potenciais criativos. A Arte abriu perspectivas para que esses alunos compreendessem o mundo por meio da criação, percepção, imaginação e sensibilidade, tornando o aprender

agradável, expressivo e incentivador de autonomia, que é a capacidade do indivíduo de governar-se por seus próprios meios.

1. DESENVOLVIMENTO

Mesmo acreditando na capacidade de aprendizado das pessoas com deficiência intelectual, ainda tinha receio se conseguiria dirigir uma improvisação. Assim sendo, conversei com minha orientadora², que teve sensibilidade e clareza de me direcionar para o aspecto primordial da empreitada, que era a confiança na capacidade dessas crianças em desenvolver um trabalho cênico.

Então, abri o caminho para que pudessem interagir com o meio e a improvisação foi a linguagem que possibilitou o desenvolvimento intelectual e social desses alunos. Conforme pontua Japiassu (2006), a improvisação na educação tem por objetivos o desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos, mediante o domínio da comunicação e do uso frequente dessa linguagem teatral.

Ainda sobre essa questão, Fuchs (2005, p. 25) afirma que:

A improvisação no teatro significa organizar, compor uma cena ou material cênico, sem preparo ou combinação prévia, no instante da ação. Essa característica faz da improvisação uma ação que se forma a partir dos elementos presentes e que se transforma a cada momento.

A autora justifica que “a construção do conhecimento em improvisação ocorre através de uma organização comum, mas que se dá de diferentes maneiras conforme a experiência de cada ator”. E o conhecimento assim adquirido, por sua vez, possibilita “a formação de novas estruturas, produzindo um movimento contínuo e crescente na construção do conhecimento do ator” (p. 26).

No primeiro encontro com os alunos foi explicado que eles iriam desenvolver atividades com teatro e que apresentariam em vários lugares. Logo, seria importante a dedicação de todos para que obtivéssemos um bom resultado. A partir dessa conversa, foi necessário perceber o que eles queriam fazer, levando-se em consideração as suas limitações

² Prof^a. Dr^a. Ana Carneiro.

de fala, de movimentos corporais e de timidez. Com base nesse conhecimento prévio, pode-se pensar em alternativas para aprimorar as qualidades básicas para a atuação por meio da improvisação, como o crescimento pessoal, o domínio da comunicação e o favorecimento da espontaneidade.

De forma tímida e desacreditada pela direção e pelos colegas da escola, iniciamos o processo de ensaios, que de início aconteceram dentro da sala de aula, no horário das aulas de arte, de cinquenta minutos, uma vez por semana. Então, esse era o tempo disponível para propor ensaios, atividades teatrais espontâneas e lúdicas.

De acordo com Huizinga (2008), a palavra “ludicidade” etimologicamente do latim significa jogo, exercício ou imitação. Mais precisamente, para esse autor, *ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, bem como os jogos de azar.

Pautado por essas concepções, pautei minhas ações pedagógicas buscando criar um contexto de aprendizado fácil e prazeroso para meus alunos. Portanto, fizemos várias brincadeiras, como por exemplo: o jogo do “espelho”, no qual os alunos em duplas deviam imitar seu par; como também o jogo do “telefone sem fio”, em que uma frase é criada e passada ao primeiro da fila, que repassa o que foi dito do jeito que ouviu pela primeira vez.

Paralelamente, lembro ainda que as salas da educação especial são menores espacialmente devido à quantidade reduzida de alunos, no máximo quinze. Portanto, o ambiente limitava os movimentos corporais e consequentemente, as falas ficavam comprometidas, pois a expressividade e espontaneidade eram reduzidas. Ao perceber isso, propus que ensaiássemos fora da sala de aula, interferindo no cotidiano escolar e permitindo que essas interferências alterassem falas e marcações, contribuindo com a criação e a interação entre atores e público.

De qualquer forma, acho importante destacar que havia reclamações constantes de que estávamos atrapalhando o andamento das atividades escolares: se ensaiávamos dentro da sala perturbávamos as outras séries, se saíamos para o pátio, ou próximo à sala dos professores, causávamos tumulto e pediam para que falássemos mais baixo. Então, começamos a pensar em possibilidades de lugares para ensaiar. Andamos por todos os cantos, até que achamos o fundo da escola, um lugar cheio de pedras, com mato ao redor, onde o sol sempre atrapalha a

visão. Mas seria nesse espaço, nunca antes usado para desenvolver atividades pedagógicas, que iríamos conversar, ouvir música e atuar em nossas improvisações.

As tentativas de fazermos improvisações começaram de forma descontraída, cada aluno propondo uma cena diferente, trazendo para a aula um acontecimento visto na novela, ou alguma história ouvida em casa ou na rua. Dessa forma, nasciam cenas fantásticas de homens que lutavam com bandidos em favor da liberdade de mocinhas que foram sequestradas e mal tratadas em seus cativeiros. Observando os contextos das histórias, começamos a pensar em princesas, castelos e príncipes, até que surgiu a história infantil *Cinderela*, fábula mundialmente conhecida do escritor francês Charles Perrault, de 1697³. Então, sugeri que fizéssemos essa história.

A turma da EJA tinha oito alunos matriculados, sendo que a maioria não possuía laudo sobre suas deficiências. Nas pastas individuais disponíveis na secretaria da escola, havia apenas os dados pessoais e avaliações diagnósticas⁴.

A EJA era composta por pessoas com mais comprometimento intelectual e com idade superior a quinze anos. Mas em compensação, todos eram muito comprometidos com as atividades escolares, o que colaborou para que pudéssemos desenvolver a improvisação *Cinderela*. Os alunos dessa sala eram: Lírío (portador da síndrome de Down, o único com laudo sobre sua deficiência), Rosa, Margarida, Girassol, Violeta, Margarida, Orquídea e Cravo.

³ Segundo Azevedo e Dieguez (2010), o conto *Cinderela* era uma história já contada na China por volta de 850 d.C. e foi inspiração para a versão de Charles Perrault (1628 – 1703), de 1697. A versão de Perrault, por sua vez, narra a história de uma jovem, filha de um rico comerciante. Após a morte do pai, a jovem passou a viver com a Madrasta e suas duas filhas, que a transformaram-lhe em uma serviçal. O Rei do reino promove então, um baile, para que seu filho, o Príncipe escolhesse uma esposa. A Madrasta de *Cinderela* sabendo da beleza da enteada, ordenou que ela ficasse em casa e não fosse o baile, mesmo *Cinderela* tendo costurado seu vestido e se preparado para o evento. Porém, impedida de sair, a jovem recebe a visita de sua Fada Madrinha que lhe presenteia com um lindo vestido, transforma abóbora em carruagem. Entretanto, adverte-lhe que o encantamento duraria até a meia noite. Chegando no castelo, o Príncipe convida *Cinderela* para dançar. Os dois dançam por horas até o badalar da primeira batida do relógio, marcando meia noite. *Cinderela*, então, sai correndo sem dar explicações ao Príncipe e perde na escadaria do castelo, o seu sapato de cristal. De posse desse sapato, o Príncipe ordena que os súditos encontrem a jovem e a partir desse encontro, casam-se e como na versão original da história, vivem felizes para sempre.

⁴ Conforme salienta Blaya (2007), a avaliação diagnóstica tem por objetivos básicos: identificar as competências dos alunos e adequá-los aos grupos ou níveis de aprendizagem, formando um conjunto de indicações, pelas quais os alunos conseguirão um processo de aprendizagem.

Nem todos os alunos quiseram participar do grupo de teatro: Margarida, Orquídea e Cravo recusaram-se a fazer parte, alegando que sentiam vergonha. Dispensei essas pessoas da atuação, mas pedi para que quando sentissem interesse em ajudar os colegas ou ao professor, seriam bem vindos. A princípio, esse fato foi um problema, afinal, as personagens são: Cinderela, Príncipe, Fada Madrinha, Madrasta e suas duas filhas, mas apenas dois alunos e três alunas resolveram participar como atores e atrizes.

A escolha das personagens aconteceu de forma espontânea. Os alunos tiveram autonomia para escolher em qual papel queriam atuar, segundo a afinidade que encontraram com a personagem. Os alunos mais falantes e extrovertidos, por exemplo, decidiram-se pelos papéis da Cinderela e do Príncipe, que permitiam uma atuação mais ativa, enquanto a Fada Madrinha ficou com a jovem mais doce e mais tímida. Restaram, para compor o elenco, as personagens da Madrasta e suas duas filhas. Porém havia apenas dois alunos, sendo um rapaz e uma moça, e a moça não queria interpretar a malvada, sobrando ao rapaz essa função. Optamos então por fazer uma troca, passando de Madrasta para Padrasto. A história foi então readaptada, realizando-se uma troca de gênero, por falta de pessoas para interpretar as personagens.

Com as personagens já estabelecidas, começaram os ensaios. Foram realizadas várias versões para o conto e a cada versão testamos novas falas e novos movimentos, novas interações entre as personagens e entre as personagens e o público, possibilitando aos estudantes uma maior consciência do corpo, como ferramenta de comunicação, interagindo com o meio e promovendo o desenvolvimento da criatividade.

As marcações foram elaboradas pelos próprios alunos sob a minha supervisão na condução de ideias. Segundo Reverbel (1989), a marcação cênica é a movimentação dos atores em cena: entradas, saídas e atitudes em função da peça teatral. A marcação foi previamente combinada, mas vários fatores externos alteraram o estabelecido. Por exemplo: o príncipe sempre entrava em cena pelo público, mas algumas vezes a arquitetura do lugar impossibilitava esse acontecimento. Então, o ator rapidamente tinha que aprender a lidar com as inconstantes situações que o obrigavam a tomar atitude frente à diversidade de acontecimentos.

Desde os primeiros ensaios, a história é contada com a minha narração, apresentando cada personagem à medida que entra em cena, de acordo com o que já se convencionou no

imaginário desse conto. Optei por fazer o narrador porque os alunos confiavam em mim e também porque podia direcioná-los, pois a minha presença auxiliava na organização da cena e norteava geograficamente os atores pelos diferentes espaços onde nos apresentamos.

De acordo com o geógrafo Tuan (1983), o espaço é um lugar de autonomia e possibilidades, assumindo um significado de localização imprevisível, mas sujeito a demarcação. A minha presença delimitava o espaço cênico e geográfico ao mesmo tempo, levando os atores a se sentirem seguros para atuar em diversos lugares.

A liberdade de criação foi incentivada durante todo o processo de ensaio e cada novo jeito de movimentar ou falar trazido pelo aluno para a cena era reforçado positivamente por mim. E se, por algum motivo, tal mudança não agradasse, eram discutidos novos jeitos de se fazer.

Os trabalhos desenvolvidos durante os ensaios encontram referência nos quatro grupos de atividades sugeridas por Reverbel (1989):

- As práticas de relacionamento adaptam o aluno ao grupo, com exercícios de contato, de aquecimento corporal e apresentação pessoal.
- As atividades de espontaneidade favorecem o aluno no desenvolvimento das suas capacidades expressivas.
- Os exercícios de imaginação ativam a memória, que é a ação do pensamento que cria roteiros, constrói personagens e desenvolve posturas a partir das sensações propostas.
- O bom desempenho dos estudantes está relacionado com os jogos de observação que ajudam na criação e com as atividades de percepção de si mesmos e do mundo que os rodeia, desenvolvendo assim, a comunicação.

O figurino e as músicas que compuseram a improvisação foram selecionados por último. Com pouco dinheiro, decidimos por um figurino simples, apenas denotando as características principais das personagens por meio de acessórios: uma coroa e um cavalo de pau para o Príncipe; uma tiara, maquiagem e sapatinhos para Cinderela; para a Fada Madrinha uma “varinha mágica”; para o Padrasto uma cartola; e para a irmã malvada de Cinderela dois marabus e uma tiara. As roupas usadas para compor o figurino foram emprestadas pelos professores ou trazidas de casa pelos alunos. Para a escolha da trilha sonora, houve auxílio de

uma amiga a musicista, que se prontificou a ajudar de forma voluntária, pois não trabalhava na escola e também de uma psicóloga, que era uma das profissionais da escola.

A música pode ser considerada um elemento importante para os alunos, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e psicomotor e ao mesmo tempo estimulando a criatividade e a socialização, trazendo à tona a subjetividade. Além disso, a música pode ser utilizada como recurso para a aprendizagem, observando que ela faz parte do cotidiano das pessoas desde a infância. Um exemplo disso é quando a mãe entoa as cantigas de ninar.

Faria (2001, p. 24) faz referência ao fato de que “a música, como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, [...] também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”. Ainda mais, de acordo com o autor Birkenshaw-Fleming (1993), as atividades que envolvem a música proporcionam benefícios, como o reforço da autoestima, a interação social, o desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento da linguagem.

O contexto da montagem possui história similar à da Cinderela. Porém, com improvisos, a mesma foi criada e recriada durante as diversas apresentações e a música mostrou a sua importância, fazendo com que os alunos interagissem. Por exemplo, no início da peça utiliza-se a música *Lepo-Lepo*, por ser conhecida pelos integrantes, e a aluna que faz a protagonista da história aparece em cena com uma vassoura nas mãos, com a qual varre a “casa” ao som de *Lepo-Lepo*, mostrando-se à vontade para criar uma dança.

Por tudo isso, tanto a musicista quanto a psicóloga assistiram aos ensaios e interferiram, indicando quais músicas seriam pertinentes em cada momento da história. Por exemplo: Cinderela entra em cena ao som de *Lepo-Lepo*, do grupo Psirico; a Fada Madrinha aparece magicamente ao som de *Loving You*, na interpretação da cantora Minnie Riperton; o Príncipe surge montado em um cavalo de pau ao som de *O Rei do Gado*, da Orquestra da Terra; e Cinderela volta para a cena ao som de *Domingo de Manhã*, de Marcos e Belutti. O baile começa com a música *Beijinho no Ombro*, da cantora Valesca Popozuda, e no final temos a música *Rainha do Baile*, de MC Gui e MC Pocahontas.

As músicas apresentadas fazem parte, em sua maioria, do cotidiano destes alunos. O que é de extrema importância, pois a música neste contexto é fundamental não somente como trilha sonora, mas como um elemento que auxilia na socialização e na criação, tornando a improvisação mais dinâmica. Observa-se isso, por exemplo, na forma como eles demonstram

sentir prazer na interpretação, tanto no momento da história em que ocorre o baile e eles dançam a música *Domingo de Manhã*, como também na música *Beijinho no Ombro*, que traz à tona a espontaneidade dos alunos em executar a dança.

Outro ponto importante é que, no decorrer da improvisação, os alunos muitas vezes identificam as entradas de suas personagens por meio da música. Por exemplo, o aluno que interpreta o Príncipe identifica o momento da sua entrada pela música que toca então, *O Rei do Gado*. A finalização da peça se dá com o casamento de Cinderela com o Príncipe. Utiliza-se aí a música *Festa*, da cantora Ivete Sangalo. O ritmo dessa música faz com que todos os participantes se envolvam, dançando durante a encenação. Assim, durante a peça, a música é um elemento essencial para marcar as entradas e as mudanças de quadro cênico, auxiliando na criação de diálogos e na interação social, tanto dos atores entre si como também com o público, influenciando diretamente na autoestima dos integrantes.

Apesar das músicas serem as mesmas em todas as apresentações, foram acontecendo modificações no texto, já que as improvisações não tem como finalidade exigir um texto decorado, mas sim promover nos alunos o desenvolvimento da memorização, por meio do contexto da obra e também da criatividade, pois a história toma novos rumos a cada apresentação.

Ensaíamos a improvisação *Cinderela* nos meses de março e abril, com estreia prevista para o dia onze de maio, em comemoração ao dia das mães. Na semana anterior, os alunos foram comunicados que a Rede Local de Televisão estaria em na escola no dia da estreia, no turno matutino, para fazer uma matéria sobre a nossa improvisação.

A repórter chegou acompanhada por um cinegrafista e dirigiu-se para a sala em que estávamos concentrados. A moça nos deixou à vontade e perguntou como surgiu a ideia de desenvolver o teatro na escola de ensino especial. Então, expliquei que a iniciativa partiu da minha pesquisa de mestrado, na qual propus estudar as contribuições das improvisações cênicas para o ensino de arte na educação especial. Após a conversa, a repórter entrevistou o Príncipe e a Cinderela e ambos disseram que gostavam de representar aquelas personagens e que poderiam fazer outras montagens. Ao final da entrevista, a repórter avisou que ficaria para ver e filmar a apresentação, em seguida, desejou boa sorte e retirou-se da sala. O pátio estava lotado de alunos, alguns pais e profissionais da escola, todos sentados para assistir a apresentação.

Nós ainda estávamos dentro da sala e o nervosismo começou a tomar conta do ambiente. Demo-nos as mãos e falamos da nossa potencialidade como grupo, mostrando que conseguiríamos fazer o melhor e que a nossa estreia seria um sucesso. Então saímos da sala e fomos à frente do público. Cada um posicionou-se em sua marcação e começamos o nosso espetáculo, que naquele dia marcou quinze minutos. Ao término fomos aplaudidos de pé e o público presente emocionou-se com a encenação, elogiando a atuação dos atores.

No dia seguinte à estreia, fomos para a sala de aula conversar e cada um foi ouvido, individualmente, sobre como tinha sido a experiência de atuar. As respostas foram simples, mas pontuais. O Príncipe disse que sua mãe havia gostado, mas que chorou durante toda a improvisação; o Padrasto mencionou também a mãe, mas o que mais chamou a atenção em seus comentários foi a vontade de repetir a experiência. Já Cinderela se mostrou envaidecida, dizendo que havia conquistado muitos fãs, e a Fada Madrinha repetiu o que Cinderela havia dito, um comportamento que era comum nessa aluna. A filha do padrasto de Cinderela, por ser muito tímida, não quis falar e a nossa conversa terminou.

A linguagem utilizada na peça remete à linguagem coloquial, que é usada pelos alunos no dia a dia. Por isso, alguns apontamentos foram necessários para corrigir comportamentos como, por exemplo, os xingamentos, que haviam acontecido durante a apresentação e que não seriam mais permitidos. Também falamos sobre as marcações e, por último, entregamos o pedido de autorização de imagem para ser assinada pelos responsáveis, uma vez que as imagens das nossas oficinas, ensaios e apresentações seriam colocados em redes sociais. Com a permissão dos responsáveis foi possível fotografar e filmar, com a câmera do celular, todos os trabalhos produzidos durante o percurso de oficinas, ensaios e apresentações, postando posteriormente as fotos e vídeos no *Facebook*⁵. Os vídeos postados na rede social serviram para mostrar aos alunos as diversas opiniões a respeito do trabalho, pois foram curtidos ou comentados, e também para dimensionar o alcance dessa atividade.

Essas postagens foram úteis para obtermos apontamentos e comentários, que se tornaram intervenções auxiliares na condução da improvisação, uma vez que foram expostos e discutidos em sala de aula. Esses debates favoreceram o despertar da criatividade, no qual os alunos poderiam ser responsáveis por suas próprias atividades, ganhando autonomia. Essa capacidade do indivíduo de governar-se por seus próprios meios é um fator importante para a

⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/johnkarllus.paula>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

educação especial, pois, ao trabalharmos com o inesperado, os diálogos e *performances* são únicos, exclusivos e se renovam a cada apresentação, melhorando consideravelmente a interação desses alunos com o público, assegurando aos espectadores a percepção de inúmeras possibilidades do fazer artístico dentro da diversidade e contribuindo, assim, para uma produção mais autêntica e agregadora desses estudantes com o espaço das improvisações.

2. ANÁLISE DAS APRESENTAÇÕES

Após a estreia na Escola, os alunos motivaram-se para realizarmos outras apresentações em distintos espaços escolares. Então, publiquei no *Facebook* nossas disponibilidades de dias e horários. Não demorou muito tempo, para que outras instituições educacionais nos convidassem.

Em um dia visitamos duas escolas com realidades diferentes: na primeira, uma escola de ensino médio, onde apresentamos para alunos do terceiro ano; na segunda, uma escola de ensino infantil. Para o ensino médio, a interação entre os atores foi mais produtiva, pois se sentiram à vontade para brincar, esticando a cena, criando falas e marcações ainda não experimentadas. Num dado momento, o Príncipe começou a interagir com o público, chamando-o para interagir também.

Na segunda escola, o público era formado por crianças de quatro anos, que não conseguiam interagir com o que estava sendo contado, o que deixou os atores visivelmente pouco potentes. As falas e as marcações tornaram-se apressadas e o trabalho, portanto, prejudicado.

Os convites para apresentações continuaram e o trabalho ganhou novas proporções, com matérias em jornal impresso e televisivo, e também a minha iniciativa de inscrever trabalhos em espaços acadêmicos, como para o III Seminário de Práticas Educativas e Estágio Supervisionado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus Pontal, em Ituiutaba, e também para a IV Mostra de Teatro Estudantil de Uberlândia, na UFU, campus Santa Mônica, em Uberlândia. Essas atitudes deram visibilidade ao trabalho e tornaram os alunos ativos e incluídos.

Em concordância com Ferreira e Arragon (2005), as oportunidades oferecidas para as pessoas com deficiência intelectual são imperativas, em razão do aprendizado e da exibição da

individualidade por meio de pensamentos e sentimentos. Portanto, ao mostrar um trabalho com teatro, essas pessoas extirparam os preconceitos que as subjugavam.

A partir da observação dos ganhos emocionais e cognitivos, pude constatar que os atores estavam prontos para encarar os novos desafios de públicos mais questionadores. Mas como nesse processo, o que valia era o estímulo da autoconfiança e da autoestima, as apresentações em ambientes universitários não foram colocadas em nenhum momento como algo que os pudesse intimidar. Durante os preparativos para irmos apresentar nos Campi da Universidade Federal de Uberlândia, os atores estavam ansiosos ressaltando sua vontade de frequentar faculdades também. O príncipe, por exemplo, contava que tinha visto na televisão um rapaz com Síndrome de Down que havia feito geografia, vislumbrando horizontes ainda não pensados pela maioria.

Primeiro apresentamos no III Seminário de Práticas Educativas e Estágio Supervisionado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus Pontal, em Ituiutaba, onde conquistamos o evento, pois a comunidade acadêmica ficou interessada em ver um trabalho de teatro com atores especiais. Os atores sentiram a acolhida e retribuíram com improvisações mais alongadas, extrapolando os vinte minutos propostos pela comissão do evento. O que não foi problema, pois a inclusão acontecia no momento em que aquelas pessoas especiais “roubavam” a cena, interagindo, jogando com os universitários, convidando-os a participar. A espontaneidade dos atores ao lidar com a situação fez com que, ao final do espetáculo, eu os colocasse na berlinda para responderem aos questionamentos, mostrando a capacidade cognitiva adquirida com a improvisação. As respostas foram simples, mas carregadas de sentido e coragem, uma vez que a exposição dessas pessoas não era gratuita, pois eles mostraram o desenvolvimento de suas capacidades através do teatro.

Após a apresentação no Campus da UFU de Ituiutaba, já vislumbrávamos a viagem para Uberlândia. Os ensaios continuaram e a todo o momento era lembrado pelos próprios atores que levaríamos a improvisação para a IV Mostra de Teatro Estudantil de Uberlândia.

Com a proposta de participação na Mostra, os ensaios se intensificaram e todos se tornaram responsáveis por cada detalhe, corrigindo o colega quando o mesmo falava algum palavrão ou pedindo para falar mais alto. E o figurino, que até então era visto como menos importante, passou a fazer parte das preocupações do elenco. O príncipe exigiu uma “capa de verdade”, pois a que ele usava era uma cortina amarrada em volta do pescoço. Cinderela pediu

um vestido rodado e volumoso igual ao das princesas dos livros e desenhos animados. A Fada Madrinha quis asas grandes e brilhantes. O Padrasto disse que precisava de roupas novas, pois não queria mais usar roupas emprestadas e sua filha era a única que não fazia nenhuma exigência, mas também não queria mais usar a saia que havíamos conseguido emprestada.

As reclamações e os pedidos eram anotados e repassados aos colegas professores na tentativa de obter ajuda para conseguir doações de roupas e acessórios. A viagem para Uberlândia era o assunto mais comentado pelos alunos e, como havia mais de um mês, era possível melhorarmos a atuação, assim como o figurino.

A nossa apresentação na IV Mostra de Teatro Estudantil foi marcada para a primeira sexta-feira do mês de julho de 2015. Então, faltando uma semana para viajarmos, foi pedido que os alunos levassem uma autorização de viagem para ser assinada pelos responsáveis.

O grande dia chegou, saímos de Ituiutaba às 07:30 da manhã e nossa apresentação estava marcada para as 09:30. Chegamos em cima da hora, portanto os organizadores do evento pediram para que fôssemos o segundo grupo a apresentar, já que tínhamos um tempo para descansar. Então, aproveitamos para vestir o figurino e maquiar com tranquilidade. Momentos antes da apresentação, estávamos ansiosos, mas logo esse sentimento deu lugar à segurança, em razão da certeza de um trabalho ensaiado, com processo de construção discutido e contextualizado.

Após o término dos espetáculos, os atores tiveram a oportunidade de conversar com os participantes da Mostra, colocando seus pontos de vista e também sendo questionados. O ator que faz o Padrasto de Cinderela pediu a palavra, relatando que se sentia feliz por integrar o grupo de teatro, mas que a sociedade os vê como loucos, e eles não são, e que o teatro tem proporcionado a eles a desconstrução desse preconceito.

Ao concluirmos nossa participação na Mostra, retornamos a Ituiutaba e ainda dentro do micro-ônibus aconteceram os primeiros comentários, os primeiros debates e as primeiras críticas. Os alunos estavam eufóricos com os aplausos que haviam recebido, com os elogios que ouviram de pessoas que eles não conheciam e com as novas possibilidades de lugares para podermos apresentar nosso trabalho.

2.1. Observações sobre as modificações no comportamento dos atores

Durante o processo de ensaio já se podia perceber as mudanças nos alunos. A autoestima e a vaidade foram os primeiros ganhos observados. A aluna que interpreta Cinderela começou a se preocupar com os cabelos e unhas: todos os dias ela pedia para alguma colega pintar suas unhas dos pés e das mãos; os cabelos passaram a serem penteados e adornados com tiaras; além de trazer diariamente seu estojo de maquiagem para usar na escola.

A autoconfiança também foi um ponto observado na aluna que fazia a Fada Madrinha, que começou a expor mais as suas vontades, diminuindo a necessidade de copiar as atitudes de sua melhor amiga, a Cinderela. Quanto à aluna que atuava como a filha do Padrasto de Cinderela, sempre foi tímida, mas o teatro estava oportunizando na vida desta jovem o desejo de aparecer, de ser reconhecida como atriz.

O aluno que fez o Padrasto sempre foi indiferente às aulas, apresentando uma atitude apática com os acontecimentos à sua volta. Mas a partir dessas novas possibilidades este aluno começou a se inteirar dos assuntos relacionados à peça, tornando-se ativo, falante e participante das decisões do grupo. O aluno que fez o Príncipe trabalha em uma farmácia, onde organiza prateleiras, recebe clientes e mostra as ofertas do dia. Este jovem é o mais carismático, apresentando uma grande desenvoltura para lidar com pessoas. No caso dele, o teatro ajudou na espera, aprendendo a dar a vez ao outro.

Pode-se observar que houve ganhos emocionais e cognitivos, nesse processo. Para Vygostsky (2001), a fantasia proporcionada pelo teatro não é real, mas as experiências dos sentimentos são. Portanto, o teatro proporciona aos alunos-artistas mais espontaneidade, mais imaginação e mais cooperativismo, pois favorece a capacidade expressiva, sem o medo do erro, facilitando a criação de cenas e a capacidade inventiva de dar significado aos lugares imaginados, uma vez que o cenário é inexistente em nossa improvisação. Sendo assim, a imaginação foi estimulada, pois os atores recorriam a ela toda vez que precisavam criar alguma fala ou construir personagens, já que suas vivências foram trazidas para a cena, auxiliando no desenvolvimento das posturas necessárias para a interpretação.

A comunicação foi outro aspecto favorecido, uma vez que os atores estavam determinados a relacionarem-se com o público e, para isso, era necessária uma boa

comunicação. Então foram desenvolvidas estratégias por meio de jogos de observação, nos quais era exigida a percepção de si mesmos e do mundo que os rodeia, propiciando uma melhor pronúncia do que estava sendo dito.

Durante os ensaios enfatizei os aspectos relevantes para sermos bem compreendidos pelo público. Para isso, voltávamos à cena várias vezes para que eles percebessem em que lugar a comunicação estava truncada. Em todos os momentos usei da afetividade para chamar a atenção, pontuando o que poderia ser melhorado. Esse cuidado se fez imperativo, porque qualquer melindre poderia destruir o trabalho de meses.

Quando eu precisava corrigir algum problema, como por exemplo: desavença entre os integrantes, recorria ao carinho e a sensibilidade, mas sem deixar de ser enérgico, pois essa postura era coerente e necessária para equilibrar as emoções.

A sensibilidade no trato com os atores colaborou para a proposição de práticas de relacionamento entre eles, nas quais as emoções estavam em conformidade com a atuação. Por exemplo, a atriz que faz Cinderela não aceitava o galanteio do Príncipe, portanto foram necessários vários exercícios de contato para facilitar a relação de confiança entre todos do grupo e também para que eles entendessem que o teatro exige de nós um faz de conta, que só acontece quando todos estão integrados, colaborando para que a história seja contada e entendida pelo espectador.

Com o grupo integrado, o próximo passo foi trabalhar o respeito pelas diferenças, já que estávamos saindo da zona de conforto, representada pela escola de educação especial, buscando a inclusão dos atores em outros espaços por meio do teatro.

No momento em que decidimos sair da escola uma preocupação tornou-se presente: o cuidado com a imagem dos atores. Afinal, iríamos para espaços diversos, onde a tomada de consciência da deficiência seria o ponto para autoafirmação, pois estávamos desenvolvendo um espetáculo que ultrapassava os limites da escola, indo de encontro ao juízo de gosto do público. Assim, era necessário fortalecer os atores para potencializar o trabalho, desmistificando o sentimento de inferioridade.

A deficiência devia ser vista pelo público apenas como uma condição do ator e não como algo que o impedisse de fazer teatro. Portanto, em todas as ocasiões possíveis a palavra foi dada aos atores, para que eles se sentissem mais ativos, respondendo aos questionamentos do público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Agra (2009), as possibilidades que surgem da improvisação como atividade educativa são inclusivas, mostrando ao aluno que ele pode fazer do seu cotidiano matéria prima para sua criação artística, ao entender que a arte nasce das questões humanas que movem cada um em sua época. Na improvisação *Cinderela*, os atores usaram suas vivências para contextualizar a vida de cada personagem. Por exemplo, a atriz que fazia Cinderela não aceitava as imposições do padrasto, por considerar que mulheres não devem obediência a homens. Essa característica da atriz foi explorada na composição da personagem, assim como o cotidiano de cada ator foi aproveitado como matéria prima na criação de falas.

Após o período de observação, considero que a improvisação foi a oportunidade de conhecer o que aqueles alunos pensavam e quais eram seus anseios. No início do processo de oficinas pedi para que eles interpretassem seus professores e o cotidiano escolar, o que me fez compreender que os professores ali representados tinham mais a função patriarcal e assistencialista do que pedagógica, reforçando comportamentos benevolentes e pouco produtivos. Ao assistir as improvisações, entendi que os alunos pediam mais dinamismo e credibilidade, pois o que vi era a confirmação de que eles podiam ir além do que eu esperava. Então, após várias oficinas, decidi por ensaiar e apresentar o conto *Cinderela*, que foi o norteador para alargar minha experiência no ensino de teatro nesse âmbito.

Acredito que a improvisação estimulou a criatividade, a imaginação, a percepção do espaço e a sensibilidade dos integrantes do grupo. Favoreceu também a espontaneidade e a autonomia, visto que, ao perceberem os diferentes espaços e os diferentes públicos onde os espetáculos aconteceram, os alunos mudavam naturalmente as marcações, os movimentos corporais e as falas. Esses acontecimentos imprevistos oportunizaram o exercício da comunicação e da interação com o público.

A arte está presente no cotidiano das pessoas, beneficiando a invenção, a inspiração e a aquisição de conhecimentos. E o teatro permite a representação de papéis imaginários, na qual os atores podem falar de si a partir do outro, gerando conhecimento e desenvolvimento. Mas para que isso fosse possível foi necessário acreditar na afetividade, pois de nada adiantaria tratar o processo de ensaio como algo “duro”, no qual o erro não fosse permitido. Então, aproveitei as impossibilidades de fala ou movimento para criar situações nas quais os atores

pudessem brincar, desconstruindo a normatização do erro e do acerto. Por exemplo: Cinderela não conseguia pronunciar a palavra baile, falando bar. Isso não causava nenhum desconforto para a atriz, que percebia o erro e tentava falar a palavra correta, mas ao mesmo tempo entendia que o seu erro gerava comicidade, fazendo com que as pessoas rissem. E esse aspecto era visto com bons olhos pelo elenco, que aproveita dos “deslizes” para tornarem-se mais engraçados.

De acordo com Costa (2000), o trabalho com arte é capaz de transformar a pessoa portadora de deficiência intelectual em um sujeito ativo e com autoestima elevada, propiciando o desenvolvimento da imaginação, criação e subjetividade. Através da arte o indivíduo expressa a sua singularidade, suas emoções e habilidades, o que contribui para a sua inserção social.

Um ser humano capaz de expressar-se artisticamente está apto a participar do seu contexto sociocultural, pois transforma o seu desenvolvimento em um constante processo de aprendizagem e de reconstrução de suas formas de expressão, exercendo assim sua cidadania.

Todos são capazes de aprender e a Arte potencializa essa capacidade cognitiva por meio da invenção, do sonho, da ousadia e da experimentação, divulgando novas possibilidades de conhecimento sem o medo do erro, pois para aprender é preciso dar significado, contextualizando o que foi vivenciado nas práticas artísticas com as atividades cotidianas.

A improvisação beneficiou a invenção, a inspiração e a aquisição de conhecimentos por meio dessa livre e inesperada técnica, formando alunos responsáveis, sensíveis e com atitude autônoma, participativa e criadora de inúmeras possibilidades artísticas. Dessa forma, valorizou essas pessoas portadoras de deficiência intelectual, tornando-os capazes de desenvolver um trabalho eficiente e valorizado.

As contribuições das improvisações cênicas para a educação especial foram observadas nesse grupo, no qual os alunos envolvidos passaram de comportamentos apáticos, tímidos e desacreditados para atitudes mais positivas, como autoestima e autoconfiança elevadas, o que refletiu também no aspecto cognitivo, já que essa atividade artística exigiu controle emocional, disciplina e autonomia. E o objetivo principal foi alcançado, que é a valorização do potencial criativo dos alunos, e em consequência pode-se pontuar a apreciação

do público, que ao ver atores especiais encenando e participando de eventos culturais desconstruiu preconceitos.

Os ganhos com a autonomia, autoestima, autoconfiança e popularidade foram nítidos, pois o teatro transformou a vida dos cinco alunos, que antes eram vistos pela comunidade como inúteis, e que após a exibição do trabalho passaram a ser referência, servindo de inspiração para que outros alunos em outras salas também se entusiasmassem para fazer o mesmo, ou para criar grupos de dança e de pintura. Assim, no que diz respeito ao aspecto emocional, esta integração por meio da arte cênica promoveu um bem-estar graças à desinibição das potencialidades desses alunos, pois depois das apresentações em público, os mesmos vêm adquirindo confiança em si mesmos, disciplina e equilíbrio da ansiedade.

REFERÊNCIAS

AGRA, L. Fronteira do múltiplo: *performance*, pedagogia, contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de; MRAZ, Sandra de C. R.; ACHATKIN, Vera C. (Orgs.). **Território das artes: ensinar-aprender**. São Paulo: Educ/Artgraph/MEC, 2009.

AZEVEDO, T; DIEGUEZ, C. **Cuidado! Seu príncipe pode ser uma Cinderela**: guia prático para identificar um gay no armário. Rio de Janeiro: BestSeller. 2010.

BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for all**: teaching music to people with special needs. Toronto, Canadá: Gordon Thompsom Music, 1993.

BLAYA, C. **Processo de Avaliação**. Disponível em: <http://geigestar.blogspot.com/2009/11/processo-de-avaliacao.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Estratégias e orientações sobre artes**: respondendo com arte às necessidades especiais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <http://www.asdef.com.br/attachments/File/100_Estratgias_e_orienta_es.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.

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

COSTA, R. X. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. **Revista Integração**, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 12, edição especial, p. 16-9, 2000.

FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem**. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia)–Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense, CTESOP/CAEDRHS, Assis Chateaubriand/PR, 2001.

FERREIRA, S. L.; ARRAGON, J. Fazendo “arte” com a deficiência mental na Psicologia. **Máthesis**: revista de educação da FAFIJAN – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Jandaia do Sul, v. 6, n. 2, p. 103-22, 2005.

FUCHS, A. C. M. **Improvisação teatral e descentração**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre/RS, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

REVERBEL, O. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Spicione, 1989.

_____. **Oficina de teatro.** Porto Alegre: Kuarup 2002.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas de educação infantil.** 2003. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SKLIAR, C. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos; SILVA, L. H. da (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997. p. 242-81.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “diferente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VEIGA NETO, A. **A ordem das disciplinas.** 1996. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação na infância.** Lisboa: Estampa, 1975.