

**À DESCOBERTA DOS PALCOS DA INCLUSÃO:
O TEATRO COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA E OTIMIZADORA DAS
APRENDIZAGENS**

*The discovery of the stages of inclusion theatre as a strategy and inclusive learning
optimizer*

GUIMARÃES, Susana¹

Resumo

Este artigo descreve o processo empírico de um estudo (2005), cujo objetivo reside na aferição do impacto do teatro, no desenvolvimento do aluno com deficiência mental (DM) em contexto escolar público. As áreas estudadas são as aprendizagens, a interdisciplinaridade, o civismo, a auto-estima, o auto-conceito, a criatividade e a inclusão, em contextos normalizantes. Os métodos utilizados consistem na observação direta e na entrevista semi-estruturada, a professores e outros profissionais da área da DM, encarregados de educação, alunos portadores de DM em contextos de teatro, alunos sem DM, psicólogos e um ator.

Abstrat

This paper describes the empirical process of a study (2005), whose objective inhabits in the gauging of the impact of the theater, in the development of the pupil with mental deficiency (MD) in a public school context. The studied areas are the learning, the inter subject study, the civic values, the self-esteem, the self-concept, the creativity and the inclusion, in normalizing contexts. The methods that we used consist of the direct observation and the non structured interview, directed to teachers, other professionals of the area of the MD, people engaged in the education field, pupils with and without MD, psychologists and an actor.

Palavras-chave: Teatro, Deficiência Mental, Inclusão.

Keywords: Theatre, mental deficiency, inclusion.

Data de submissão: Março de 2012 | **Data de publicação:** Junho de 2012.

¹ SUSANA M. R. GUIMARÃES - Doutoranda em Estudos Artísticos, Estudos Teatrais e Performativos (FLUC), Especialista em Educação Especial (UPT) e Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Português e Inglês. Correio electrónico: livretanea@gmail.com

INTRODUÇÃO

A concepção deste trabalho surgiu de todo um processo de maturação, desenvolvido ao longo de uma caminhada profissional de nove anos (como docente das disciplinas de Inglês e de Português do secundário, do recorrente, do terceiro ciclo do ensino básico e de dois anos no apoio educativo), durante a qual o *teatro* surgiu de forma regular e recorrente.

Nessa deambulação entre viver os dilemas de um ofício (quase) impossível, na inquietude da dúvida, na imprevisibilidade dos acontecimentos, na confrontação diária com a alteridade e a diferença, na multiplicidade de interações, nesta constante perplexidade face à fragilidade, tornou-se urgente convertê-la em força.

Surgiram, neste contexto, várias urgências – ser público e ser ator na aparente privacidade dos bastidores de uma sala de aula; escutar o silêncio que esmaga e que grita; acender o desejo de comunicar; acreditar quando mais ninguém acredita; dar um sentido diferente ao estar na Escola, ao aprender, ao Ser Professor, ao estar na *Educação Especial*.

Durante esse percurso, o *teatro* surgiu, essencialmente, como estratégia lúdico-pedagógica no âmbito do projeto de área-escola ou da própria disciplina de Inglês e de Português – *teatro* declamado, *teatro* de fantoches, sombras chinesas, jogos didáticos, *role playing*, *story telling*, etc.

Num dado momento, a tomada de consciência do potencial didático e inclusivo dessa estratégia no seio da diversidade suscitou interrogações, reflexões e, gradualmente, foram-se formulando hipóteses.

Ao cabo de algumas experiências concretizadas, envolvendo alunos com DM, verificou-se que, apesar de não ser a panaceia universal, o *teatro* promovia a sua autoestima, o desenvolvimento do seu autoconceito, as suas aquisições, a sua interação/socialização com a turma, com outros elementos da escola e da comunidade (quando as peças eram apresentadas fora do contexto escolar) e, ainda, o envolvimento parental em contextos não ligados ao foro da DM.

Todo este processo parecia, assim, facilitar a integração do aluno com DM rumo a uma *inclusão* efetiva e afetiva.

No entanto, trata-se de uma experiência pessoal e as conclusões foram-se criando de forma intuitiva, não tendo, por isso, sido sujeitas a uma avaliação ou a uma comprovação.

Parte-se, portanto, indutivamente para a pergunta de partida deste projeto, ou seja, de uma experiência individual para o que se espera ser uma realidade mais abrangente: – *Poderá o teatro otimizar as aprendizagens do aluno com DM e potenciar a sua inclusão?*

Tendo como ponto de partida a vivência pessoal/ profissional e no sentido de responder à interrogação de partida e de confirmar ou infirmar as hipóteses formuladas, este projeto estrutura-se em dois grandes momentos: um primeiro capítulo com um enquadramento teórico e um segundo capítulo de cariz empírico.

No primeiro capítulo são desenvolvidos temas e conceitos como a DM, a *inclusão*, as origens e algumas definições de *teatro* e são descritos os instrumentos do *teatro* na sala de aula. Neste processo recorreu-se à consulta de inúmeras obras de vários teóricos e estudiosos das áreas em investigação.

No segundo capítulo é descrito todo um processo metodológico de investigação que pretende, fundamentalmente, verificar a importância do *teatro* (*Expressão Dramática* ou *Oficina de Teatro*), como estratégia lúdico-pedagógica e inclusiva, no desenvolvimento do aluno com DM; desdobrando-se, este objectivo, por sua vez, em objectivos mais específicos que, por razões estruturais inerentes ao projeto, serão mais adiante explanados.

Em virtude da natureza do objecto em estudo, optou-se pela entrevista e pela observação direta como métodos fidedignos de investigação, no sentido de analisar o trabalho desenvolvido por professores e outros profissionais ligados à *Educação Especial*, no âmbito do *teatro* incluindo pessoas com DM, e de conhecer as opiniões e perspectivas de outros intervenientes, como os próprios indivíduos com DM, os seus encarregados de educação, os seus pares e psicólogos.

Posteriormente a esses registos de experiência, procedeu-se à análise de conteúdo das várias respostas, como autêntica estrutura material de plausibilidade.

METODOLOGIA

Os manuais de metodologia das ciências sociais começam normalmente por sublinhar que a escolha do método se encontra sempre na contingência do objecto de estudo, dos objetivos e da arquitetura teórica.

Para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 15)

“no que respeita à investigação social (...) importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global de espírito que exige ser reinventado para cada trabalho.”

Deste modo, a pergunta de partida e os objetivos a ela adjacentes, emergem de um processo de maturação, desenvolvido ao longo de uma caminhada profissional, como docente das disciplinas de Inglês e de Português do secundário, do recorrente e do terceiro ciclo do ensino básico e de dois anos enquanto docente do apoio educativo (ver, por favor, Anexo XI).

Durante este percurso o *teatro* surgiu de forma regular e recorrente, essencialmente como estratégica lúdico-pedagógica e inclusiva no âmbito do projeto de área-escola ou das próprias disciplinas de Inglês e de Português – *teatro* declamado, *teatro* de fantoches, sombras chinesas, jogos didáticos, *role playing*, *story telling*, etc.

Trata-se, no entanto, de uma experiência pessoal e as convicções foram-se arquitetando de forma intuitiva, não tendo, por isso, sido sujeitas a uma avaliação.

Tendo presente que o ponto de partida era a vivência pessoal/ profissional, para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 26) é conveniente ter em linha de conta que:

“Em ciências sociais, a nossa bagagem supostamente «teórica» comporta numerosas armadilhas, dado que uma grande parte das nossas ideias se inspiram nas aparências imediatas ou em posições parciais. (...) Construir sobre tais premissas equivale a construir sobre areia. Daí a importância da ruptura, que consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreendermos as coisas”.

Importava, portanto, ter acesso a uma amostra mais ampla e tomar contacto com experiências similares, envolvendo o *teatro* e a DM, no sentido de verificar se se tratava, ou não, de uma realidade mais abrangente, em torno da qual se pudesse construir uma teoria e extrair conclusões válidas.

Para tal, optou-se pela entrevista, pela observação direta e pela análise do trabalho desenvolvido, das diferentes perspectivas, vivências e opiniões de uma amostra de intervenientes em projetos que envolvem *deficientes mentais* no *teatro*; amostra essa, que será posteriormente descrita.

1.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Parece-nos fundamental que, no arranque de um projeto de investigação, o investigador esteja consciente da importância da interrogação de partida, no sentido em que esta lhe permitir exprimir com exatidão e objetividade o que ele pretende saber, elucidar e, em última análise, compreender melhor.

A este propósito, Quivy e Campenhoudt (2003, p. 31) afirma que:

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica (...). Por conseguinte, o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência.”

É, pois, da experiência individual de realização de peças de *teatro* com alunos, que se parte indutivamente para a pergunta de partida, que serve de eixo central a este projeto, que se espera que seja clara, exequível e pertinente:

– Poderá o teatro otimizar as aprendizagens do aluno com DM e potenciar a sua inclusão?

Tendo, então, como ponto de partida esta pergunta, pretende-se com esta pesquisa tentar dar-lhe resposta, pelo que consideramos como objetivo geral:

– Verificar a importância do *Teatro*, como estratégia lúdico-pedagógica e inclusiva, no desenvolvimento do aluno com DM. Este objetivo, por sua vez, desdobra-se em objetivos mais específicos no sentido de identificar até que ponto o *teatro*, em relação à criança/ jovem com DM, é capaz de:

- Fomentar a sua inclusão;

- Potenciar as suas aprendizagens (das áreas perceptivas, motoras, verbais, cognitivas, sócio-afetivas, cívicas entre outras);
- Desenvolver o seu autoconceito como indivíduo pleno, tomando consciência dos seus diversos potenciais;
- Promover a sua autoestima;
- Facilitar a criação de contextos normalizantes, para o indivíduo e para a sua família, não circunscritos à esfera da sua *deficiência*.

1.2. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

Tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos que se pretendem alcançar, colocámos as seguintes hipóteses no sentido de confirmar ou infirmar algumas convicções que se foram arquitetando.

Seria, pois, legítimo termos a veleidade de pretender que o *teatro* na escola, e não só, facultando vivências virtuais aos indivíduos com DM, promova a estruturação de emoções que edificam a sua autoestima?

O *teatro*, através do conhecimento acerca do Mundo e do Outro, pode incitar ao próprio auto-conhecimento?

O *teatro*, através do apelo a diferentes realidades, é capaz de estimular a imaginação do indivíduo com DM, libertando-o, assim, das limitações inerentes à sua *deficiência*?

É possível, através do *teatro*, desenvolver no indivíduo com DM competências das áreas sócio-afetivas, cognitivas, entre outras?

O *teatro* é capaz de fomentar o sentido de responsabilidade, hábitos de solidariedade e de entreatajuda entre todos os envolvidos?

O *teatro* é susceptível de promover nos pares dos indivíduos com DM a tolerância pela diferença, favorecendo assim enquadramentos de *inclusão*?

Os espetáculos e outras apresentações de projetos finais de *teatro* ampliam os contextos normalizantes de interação sócio-afetiva da família do *deficiente mental* para além da esfera da *deficiência*?

Confirmar com acuidade todas estas hipóteses é, em última análise, proceder a uma avaliação do teatro como estratégia lúdico-pedagógica e inclusiva. Contudo, a avaliação deste processo não é objetivamente mensurável. Podemos começar por

considerar que o que é pedagógico pode não ser, necessariamente, o processo, mas antes um determinado momento ou uma sequência de momentos. Por outro lado, tendo o *teatro* uma relação estreita com a autoestima, como é que esta se avalia? E pode a criatividade ser numericamente quantificável e sujeita a um tratamento estatístico?

1.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Os instrumentos de recolha de informação foram criados no sentido de procurar confirmar as hipóteses colocadas, ouvindo e observando quem mais diretamente interveio no processo de desenvolvimento das crianças/ jovens com DM incluídas em atividades teatrais.

Do processo indutivo, anteriormente descrito, partiu-se, portanto, para a investigação em termos qualitativos e, impondo-se alicerçar a pesquisa num eixo de abordagem empírica, optou-se pela entrevista semi-dirigida e pela observação direta/participante, como meios privilegiados da investigação, para uma melhor análise das experiências dos sujeitos em estudo.

1.3.1. OBSERVAÇÃO DIRETA

Para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 164),

“a observação engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações. (...) A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro.”

Na opinião de Peretz a observação consiste “à se trouver présent et mêle à une situation sociale pour l’enregistrer en s’efforçant de ne pas la modifier” (1998, p.5).

O que o investigador faz no terreno é, no dizer de Costa (1986, p. 132), observar

“(…) as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa[r] as situações, os ritmos, os acontecimentos.”

Isto é, quem investiga capta tudo o que as suas capacidades sensoriais forem capazes de perceber e processar cognitivamente e que se revelem pertinentes para o estudo em curso.

Importa, aqui, distinguir a observação direta da observação indireta, no sentido em que a primeira é

“... aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação”.

Na observação indireta, por seu turno,

“... o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada e (...) ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida diretamente, sendo, portanto, menos objectiva.”

O objetivo em optar pela observação direta neste projeto, era perceber ações e interações, dinâmicas, desempenhos, relações e pessoas. Para tal, procurou-se partir para o processo sem orientações prévias, embora com a convicção de que se transportava já um universo mental polvilhado de teorias, conceitos e preconceitos, que condicionaria a abordagem e a perspectiva do observador. Era, portanto, urgente procurar recolher os dados da forma mais imparcial e objectiva possível, sem condicionar os enfoques e, de algum modo, comprometer os resultados da observação. Importa salientar que a realidade real é sempre subjetiva, densa, complexa, diversa, polissémica, em si mesma intangível a qualquer olhar. O que captámos são meramente pedaços que dependem de um processo reflexivo de atenção (GIDDENS, 1996).

Por outro lado, a observação é condicionada pela nossa presença, na medida em que esta, por si só, comunica e interfere. Para Watzlavick, citado por Costa (1986, p. 135),

“... il suffit de la présence d'autrui pour que tout comportement, actif ou passif, intentionnel ou pas, presente un caractère communicationnel et constitue une communication. Comme il n'y a pas de nom-comportement, on ne peut non plus ne pas communiquer.”

Partindo desta consciência, optou-se por observar, participando, salvo no que diz respeito a duas escolas E.B. 2/3 e a três associações de apoio comunitário à pessoa com DM, nas quais se recorreu à entrevista semi-estruturada. Tratou-se, portanto, de uma observação direta participante, no que concerne, apenas, à experiência pessoal (ver, por

favor, Anexo X); todavia, em relação aos projetos desenvolvidos em outras instituições escolares e sociais, a observação foi de pendor indireto.

Para avaliar o impacto do *teatro* nos sujeitos com DM era “preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2003, p. 157), dado que aqui importava recolher apenas os dados úteis e pertinentes, partindo diretamente das hipóteses formuladas.

Assim, o campo de análise tinha que ser, claramente, limitado ao contexto dos ensaios das peças de *teatro* e outras ocasiões de socialização como, por exemplo, as apresentações das mesmas peças.

Os dados que a investigação necessitava para testar as hipóteses partiam da observação dos sujeitos com DM em interação com os seus pares e o professor/encenador e, ainda, do envolvimento das famílias dos sujeitos com DM nos projetos teatrais em curso.

A observação desta interação e envolvimento era organizada em torno de temáticas relacionadas com o potencial do *teatro*, nomeadamente, no que diz respeito aos aspectos pedagógico, interdisciplinar, cívico, promotor da autoestima e do autoconceito, estimulador da imaginação e fomentador de contextos normalizantes.

Assim, impunha-se organizar uma grelha de observação que definisse objectivamente o campo de análise com o intuito de controlar as observações efetuadas nessas mesmas áreas.

	Aprendizagens/ Interdisciplinaridade	Cívismo	Autoestima Autoconceito	Criatividade	Contextos Normalizantes Indivíduo com DM e Família	Inclusão
Indivíduos com DM	O que aprendia?	Como o manifestava?	Como os manifestava?	Como a manifestava?	Como os vivenciava?	Como era incluído?
Professores	O que ensinava?	Como o promovia?	Como os estimulava?	Como a estimulava?	Como os promovia?	Como a promovia?
Pares	O que aprendia e via aprender?	Como o manifestava?	Como os verificava?	Como a manifestava?	Como participava?	Como a promovia?
Encarregados de Educação	O que verificava? O que desejava?	Como o verificava?	Como os observava?	Como a verificava?	Como os vivenciava?	Como a verificava?

Grelha I – Divisão das temáticas observadas em função dos sujeitos em estudo

Dentro de cada temática, consideraram-se questões, às quais o investigador respondia de forma informal, registando e descrevendo, o mais detalhada e isentamente possível, o desempenho de cada um dos observados.

Quando os observados não estavam diretamente envolvidos no processo, como aconteceu com os Encarregados de Educação, relativamente à área do *civismo*, por exemplo, recorria-se à entrevista semi-estruturada no sentido de obter elementos a este respeito.

1.3.2. ENTREVISTAS

Ao contrário do que se verifica através do inquérito e por questionário, a metodologia da entrevista tipifica-se por um contacto direto entre quem investiga e os seus interlocutores, assumindo o primeiro uma função pouco diretiva.

Na sequência deste raciocínio, para Quivy e Campenhoudt (2203, p.191)

“nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Correctamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.”

De facto, pretendia-se através deste método, instaurar “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação” (IBIDEM), procurando-se que esses fossem objetivamente relacionados com as suas vivências em projetos de teatro envolvendo crianças/ jovens com DM.

Fazer perguntas é, segundo Foddy (1996, p. 1) encarado

“... como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informações sobre experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim sobre um conjunto de variáveis do foro subjectivo não directamente mensuráveis”.

Importava, pois, através de perguntas abertas, aceder “a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (...)” (Quivy, Campenhoudt, 2003, p. 192) centrando as questões em torno das hipóteses de trabalho, “sem por isso excluir os desenvolvimentos paralelos susceptíveis de as matizarem ou de as corrigirem” (IBIDEM).

De certo modo, esta opinião é secundada por Blanchet (1985, p.109) ao afirmar que:

“O género não directivo na conversa incita a pessoa a contar as suas experiências e a exprimir os seus sentimentos – produz representações de factos e de opinião e leva-a a interrogar-se, a reflectir sobre o que diz, a avaliar o interesse ao olhar do entrevistado, a questionar, explorar e estruturar a sua relação pessoal aos temas propostos.”

Por outro lado, ao falar, a pessoa torna-se presente, deixa o seu testemunho. Conversar sobre o que se sentiu/sente e pensa aproxima, humaniza a atmosfera, confere um rosto à teoria. Procurou-se, portanto, apesar de se ter um conjunto estruturado de perguntas, dar espaço ao entrevistado para se exprimir livremente, conferindo-se, assim, à entrevista um registo de conversa.

Apesar de se ter em mente que se tratava de um processo dialéctico no qual, não raras vezes se impunha o deixar fluir, convinha ter por base um conjunto de perguntas-guias.

Durante o processo foi tomado em linha de conta que qualquer discurso consciente tem a dupla característica de representar os acontecimentos, os pensamentos e de refletir sobre os mesmos.

Neste sentido, escutar o modo como os vários interlocutores vivenciaram o teatro ligado à DM permitiu ao investigador relativizar a própria experiência, aprofundando, dessa forma, o seu conhecimento sobre o impacto do objecto em estudo.

Assim, na expectativa de que os entrevistados expressassem o que pensavam e sentiam em virtude das suas vivências relacionadas com o *teatro* e a DM, foram elaboradas entrevistas semi-estruturadas (VER Anexo III) que pretendiam responder a algumas temáticas concretas, como se pode verificar através da grelha seguinte:

Temas	Perguntas
Aprendizagens (das áreas perceptivas, motoras, verbais, cognitivas, sócio-afetivas, entre outras)	PROFESSORES/ OUTROS PROFISSIONAIS “Que áreas e que competências podem ser desenvolvidas no aluno com DM através do teatro?” “Poderá o teatro ser um meio para transmitir ao aluno com DM conhecimentos sobre: <ul style="list-style-type: none"> • As próprias deficiências? • O teatro enquanto forma de arte e todas as outras nele englobadas? Exemplifique. • As áreas curriculares/ conteúdos programáticos? • Os valores cívicos fundamentais?

	<ul style="list-style-type: none"> • A linguagem? • A comunicação não-verbal?" <p>“Que outras aprendizagens podem ser realizadas pelo aluno com DM através do teatro?”</p> <p>“O teatro estimula a imaginação e a criatividade do aluno com DM? De que formas?”</p> <p>ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</p> <p>“O que acha que o seu filho poderia aprender através do teatro? O que gostaria que ele aprendesse?”</p> <p>ALUNOS COM DM</p> <p>“Aprendeste/ estás a aprender alguma coisa ao fazer teatro? O quê?”</p> <p>PARES SEM DM</p> <p>“Aprendeste alguma coisa com esta peça? E o teu colega – achas que aprendeu alguma coisa?”</p> <p>PSICÓLOGOS</p> <p>“Considera que o teatro permite desenvolver a linguagem verbal e não-verbal no indivíduo com DM ampliando-lhe, assim, as capacidades comunicativas?”</p> <p>“Acha que o teatro pode contribuir para desenvolver técnicas de concentração e de autodisciplina no indivíduo com DM?”</p>
Interdisciplinaridade	<p>PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS</p> <p>“Considera que o teatro proporciona a interdisciplinaridade? Que disciplinas pode envolver?”</p>
Cívismo	<p>PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS</p> <p>“Poderá o teatro ser um meio para transmitir ao aluno com DM conhecimentos sobre (...) Os valores cívicos fundamentais?”</p>
Inclusão	<p>PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS</p> <p>“Considera que o teatro facilita a inclusão do aluno com DM? De que forma?”</p> <p>ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</p> <p>“Considera importante o seu educando fazer teatro? Porquê?”</p> <p>PARES SEM DM</p> <p>“Ficaste a relacionar-te com o teu colega de uma maneira diferente? O que mudou?”</p> <p>PSICÓLOGOS</p> <p>“Pensa que o teatro permite tratar de questões relacionais entre vários elementos de um grupo, facilitando a inclusão do indivíduo com DM? De que forma(s)?”</p> <p>“Considera que o teatro facilita a criação de um ambiente securizante? O que tem que ser assegurado?”</p>
Autoconceito/ Autoestima	<p>PSICÓLOGOS</p> <p>“Acha que o teatro pode promover a autoestima e um autoconceito positivo por parte do indivíduo com DM? De que forma?”</p> <p>PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS</p> <p>“Considera que a experiência foi positiva para o aluno? A que níveis? Como?”</p>
Criatividade	<p>PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS</p> <p>O teatro estimula a imaginação e a criatividade do aluno com DM? De que formas?</p>
Envolvimento parental em contextos	<p>PROFESSORES/ OUTROS PROFISSIONAIS</p> <p>“Os encarregados de educação envolveram-se de alguma forma no projeto de teatro em</p>

normalizantes, não circunscritos à esfera da <i>deficiência</i>	participava o aluno com DM?" ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO "O seu educando conversa em casa sobre as sessões? Já alguma vez viu o seu filho em palco? Iria à escola se ele fosse representar? O que pensa que sentiria?" "Envolve-se de alguma forma no projeto de teatro do qual o seu filho faz parte? De que forma?" ALUNOS COM DM "Gostavas que os teus pais viessem ver? Achas que é possível?" PSICÓLOGOS "Parece-lhe pertinente que a família também se envolva no projeto de teatro? De que forma e por que razões?"
---	---

Grelha II – Divisão das temáticas sobre as quais incidiram as questões das entrevistas

1.3.2.1. RAZÕES DAS PERGUNTAS

A) PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS

As entrevistas aos Professores e a outros Profissionais visavam apurar qual o comportamento que os seus alunos/ utentes com DM adoptaram, que papel desempenharam e que tipo de intervenção tiveram; de que forma a experiência beneficiou ou não a pessoa com DM; se o *teatro* estimula a imaginação e a criatividade do indivíduo com DM, exemplificando; se o *teatro* favorece ou não a sua *inclusão* do aluno e de que forma; que áreas e que competências podem ser desenvolvidas no aluno com DM através do *teatro*.

No que diz respeito às aprendizagens, consideramos que as questões, embora formuladas de formas diferentes repetem-se, na medida em que são três as que se referem às competências, às áreas de aprendizagem e aos conhecimentos que podem ser adquiridos através do *teatro*. Convém relevar, todavia, que esta repetição é de cariz intencional, pois, pretende explorar e aprofundar o potencial pedagógico do *teatro*, facultando ao interlocutor, através da paráfrase dessa grande questão, várias oportunidades para refletir e partilhar a sua opinião sobre o tema. Verificando-se, no decorrer da conversa, que o entrevistado demonstrava sinais de ter esgotado a temática, passava-se, de imediato, à questão seguinte.

As questões relacionadas com a interdisciplinaridade do *teatro* e a sua presença ou não no currículo, apesar de não estarem relacionadas diretamente com a

problemática da DM, são colocadas no sentido de apurar a transversalidade e pertinência pedagógica da estratégia dramática.

Por último, questiona-se estes interlocutores relativamente ao tipo de envolvimento por parte dos Encarregados de Educação, caso este se tenha verificado.

B) ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

As questões colocadas aos Encarregados de Educação tinham por objectivo apurar se o *teatro* tinha ou não importância para o seu educando e se deveria, ou não, estar incluído num currículo alternativo; se o educando frequentava com prazer as atividades ligadas ao *teatro* e se partilhava em casa essa experiência; se houve mudanças no comportamento global do educando desde que faz *teatro* e em que aspectos; se demonstrava interesse em ir assistir à peça na qual o seu educando estava incluído e o que sentiria ou sentiu, na eventualidade de já ter alguma vez assistido; de que forma se envolve, ou não, no projeto de *teatro* no qual o educando está integrado e, finalmente, o que o que pode ser aprendido pelo seu educando através do teatro e o que seria prioritário que ele aprendesse.

C) INDIVÍDUOS COM DM

As perguntas dirigidas aos Indivíduos com DM que já tiveram, ou estão a ter a experiência do *teatro*, pretendiam apurar se estes participavam com prazer essas atividades; que papéis escolheriam desempenhar; o que aprenderam ou estão a aprender ao fazer *teatro* e, por último, se gostariam, ou não, que os pais/ família/ encarregados de educação fossem assistir à apresentação da peça.

D) ALUNOS SEM DM

Os Pares sem DM foram introduzidos na amostra com o intuito de aferir se foi aprazível, ou não, a experiência de *teatro* com o par com DM e por que razões; se consideraram que o par com DM desempenhou o seu papel; se a experiência, de algum modo, contribuiu para a edificação de um melhor relacionamento entre ambos, favorecendo, assim, a *inclusão* do indivíduo com DM; se aprendeu algo de novo com a peça, procurando saber até que ponto *teatro* transmitiu e transmite conhecimentos; se o

teatro era importante, ou não, para o par com DM e em que sentido e, por fim, se deveria existir a disciplina de *teatro*.

E) PSICÓLOGOS

Algumas das perguntas colocadas aos Psicólogos, embora formuladas de forma diferente, giram em torno de questões relacionadas com o bem-estar emocional do indivíduo com DM ao nível individual e relacional. Importava aprofundar tanto quanto possível esta temática por parte destes interlocutores, que por razões, essencialmente, inerentes à sua formação, estariam mais aptos a explorar o impacto do *teatro* na vertente psíquica e sócio-afectiva.

Assim, questionam-se estes interlocutores quanto à capacidade do *teatro* tratar de problemas de natureza psicológica no indivíduo com DM, de questões relacionais (facilitando o processo de integração), de criar um ambiente securizante, de promover a autoestima e o autoconceito positivos (e de que forma), de ampliar as competências comunicativas, de desenvolver técnicas de concentração e de autodisciplina e de ter repercussões na vida futura do indivíduo com DM; se era importante para o seu desenvolvimento que o *teatro* fosse oferecido como opção curricular e, finalmente, se era pertinente que a família se envolvesse no projeto, de que formas e por que razões.

F) ATOR

A inserção deste interlocutor no conjunto da amostra pretendia obter uma perspectiva mais diversificada do *teatro*, incluindo a vivência profissional de um Ator “de craveira”, com prévia experiência dramática envolvendo indivíduos com DM.

Assumindo, à partida, que escutar um ponto de vista tão diferente dos demais consistiria uma mais valia, optou-se por conceder uma considerável liberdade de expressão ao inquirido, não dirigindo tanto a entrevista como no caso dos interlocutores anteriores, no sentido de explorar, o mais profunda e espontaneamente possível, o potencial artístico do *teatro* e o seu impacto no desenvolvimento global da pessoa com DM.

1.4. SELEÇÃO/ CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

No sentido de atingir os objetivos deste projeto, procurou-se auscultar uma amostra representativa constituída por vinte e cinco pessoas que, de formas muito diversas, contactaram com crianças/ jovens portadores de DM:

- Professores (quatro) e outros profissionais (uma animadora cultural e dois terapeutas da fala) que desenvolveram projetos ligados ao teatro e que incluem ou incluíram indivíduos com DM moderada/ profunda;
- Encarregados de educação (quatro) de indivíduos com DM envolvidos em teatro;
- Alunos com DM (quatro) envolvidos em teatro;
- Alunos sem DM (seis), colegas dos alunos com DM, também envolvidos nos projetos de teatro;
- Psicólogos (três);
- Ator (um).

1.4.1. PROFESSORES

- Professor A – Doze anos de serviço, do 2º ciclo, grupo de Inglês. A experiência à qual se refere foi desenvolvida no âmbito de ocupação de tempos livres numa E.B. 2, 3, com uma turma do 5º ano, na qual o M, um aluno portador de Síndrome de Down, estava integrado;
- Professor B – Vinte e três anos de serviço, 3º ciclo, Português e Francês. Experiência e formação em teatro, tendo já participado em diversos projetos e frequentado várias formações (“Oficina de Voz”, “Técnica Vocal para Professores”, “Oficina de Teatro”, entre outras);
- Professor C – Trinta e um anos de serviço, do 2º ciclo, grupo de EVT, já na reforma. Desenvolveu projetos de teatro no âmbito de ocupação de tempos livres nas escolas onde leccionou, da área-escola, da área projeto e, sempre que possível, da sua disciplina. As peças de teatro eram sempre apresentadas em festividades escolares;

- Professor D – Vinte e oito anos de serviço, formação de base como professora do 1º ciclo, com especialização em Educação Especial e doze anos de docência nesta área. Atualmente a trabalhar no Núcleo de Apoio Educativo duma EB. Desenvolve teatro com os alunos do Apoio Educativo.

1.4.2. OUTROS PROFISSIONAIS

- Animadora Cultural – Nove anos de serviço. Dinamiza uma companhia de teatro, chamada “Era uma Vez”, inserida numa associação de apoio à deficiência, constituída por indivíduos com paralisia cerebral e DM moderada e profunda. Interessa-se, fundamentalmente, pela divulgação pública das capacidades destes indivíduos, não sendo, portanto, a sua prioridade intervir pedagógica ou terapêuticamente na deficiência.
- Terapeuta da Fala A – Quatro anos e meio de serviço numa CERCI, faz teatro amador e desenvolve o teatro enquanto atividade ocupacional com um grupo heterogêneo de *deficientes mentais* com idades compreendidas entre os treze e os quarenta e um anos; trabalha como *freelancer* em clínicas e em escolas com crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem e outras patologias da comunicação; interessa-se, particularmente, pelo trabalho com a Voz;
- Terapeuta da Fala B – Vinte e um anos de serviço como terapeuta da fala; há quatro anos como Coordenadora duma CERCI. Tem promovido e organizado juntamente com uma equipa multidisciplinar espetáculos de teatro que são posteriormente apresentados à comunidade.

1.4.3. ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

- Encarregada de Educação de A – Trinta e sete anos, com o 4º ano do ensino básico, empregada de limpeza, mãe de cinco filhos, casada em segundas núpcias, sendo o seu educando em estudo fruto do primeiro casamento. Parece ser uma mãe preocupada, embora pareça já não conseguir exercer controle sobre

o comportamento de A, que frequentemente evidencia sentimentos de revolta e de agressividade;

- Encarregada de Educação de B – Vinte e nove anos, com o 5º ano do 2º ciclo, vendedora de peixe na loja de Matosinhos, viúva, com dois filhos, um dos quais já tem processo em Tribunal de Menores. Parece ser uma mãe cuidadosa em termos de higiene e vestuário com o seu educando, no entanto, não só não tem manifestações de afecto, como é verbalmente agressiva e ameaça de maus-tratos caso o educando não cumpra as tarefas domésticas que lhe foram solicitadas. Geralmente apresenta um hálito com odor forte a álcool e a tabaco;
- Encarregada de Educação de C – Trinta e oito anos, com o 4º ano do ensino básico, empregada de limpeza e cozinheira num restaurante; com dois filhos e um casamento em processo de ruptura. Parece ser uma mãe preocupada, mas bastante ansiosa em relação às suas responsabilidades laborais, tendo, por isso, pouca disponibilidade para acompanhar o seu educando;
- Encarregada de Educação de D – Quarenta e três anos, curso de Tradutora-Intérprete, atualmente desempregada; casada, com três filhos, evidencia sinais de viver desafogadamente; exprime-se particularmente bem. Parece ser uma mãe bastante envolvida na educação do seu filho, tornando-se, por vezes, até, bastante reivindicativa. Revela bastante interesse em que o seu educando siga a atividade musical e teatral, preocupando-a o facto de ele sair da escola no próximo ano e não estar, ainda, encaminhado para nenhuma outra instituição.

1.4.4. ALUNOS COM DM

Seleccionámos para a nossa amostra um grupo de quatro crianças/ jovens do 2º e 3º ciclos, com idades compreendidas entre os catorze e os dezanove anos de idade.

O contacto estreito com estes alunos, com alguns dos Encarregados de Educação e com os professores que incorporavam os Conselho de Turma e do Apoio Educativo, forneceu-nos todo um manancial informativo fundamental para traçar um perfil acerca dos discentes no que diz respeito ao fundamental da sua vida académica e pessoal.

- Aluno A – Catorze anos, do sexo masculino com DM moderada, a frequentar o 6º ano de escolaridade, um curso de carpintaria, tipo 1. Provém do Bairro do Seixo, um bairro social da zona suburbana do Porto. As suas áreas fortes são as motoras. É particularmente autónomo e eficaz a lidar com máquinas (computador, telemóvel, retroprojektor, *datashow*, leitor de vídeo/dvd...), característica que já se revelou bastante útil para uma peça de teatro encenada no anterior ano lectivo (“A Menina Azul”). As competências menos desenvolvidas são nas áreas cognitivas (memória e fluência verbal, cálculo, raciocínio abstracto, leitura e escrita). Revela uma grande falta de assiduidade. É um aluno de risco de abandono escolar. Tem algumas dificuldades de integração e evidencia comportamentos disruptivos com frequência;
- Aluno B – Quinze anos, do sexo feminino, com DM moderada (Síndrome fetal-alcoólico), a frequentar o curso de Administração, tipo 1. Provém do Bairro do Seixo, um bairro social da zona suburbana do Porto. As suas áreas fortes são as da motricidade fina (é excelente na pintura, recortes, colagens, chegando a ser perfeccionista). As competências em que revela um desempenho mais deficitário são as cognitivas (memória e fluência verbal, cálculo, raciocínio abstracto e, sobretudo a leitura e a escrita). Revela, frequentemente, atitudes de desafio em relação aos professores e recusa desempenhar as tarefas relacionadas com as áreas cognitivas. O seu interesse no teatro decorre do facto de se sentir projetada de forma positiva na turma e na escola, pelo que se empenha mais do que nas restantes atividades;
- Aluno C – Catorze anos, do sexo masculino, com DM ligeira/ moderada, a frequentar o 7º ano, com adaptações curriculares e condições especiais de avaliação. Tem a particularidade do seu trajecto escolar ter-se edificado num fraco autoconceito, devido a um acompanhamento traumático por parte de um professor extraescola, pautado, essencialmente, pela violência. Deste percurso decorreu uma baixa autoestima, que se tem revelado ao nível das relações interpessoais com os pares, sendo discriminado de forma implícita e explícita pela conotação com a debilidade mental e com a homossexualidade; este facto tem contribuído para o seu constante isolamento e uma grande insegurança pessoal. Demonstra bastante interesse e empenho nos ensaios de *teatro*;

- Aluno D – Dezanove anos, com DM moderada (Síndrome de Down); tem gaguez; a frequentar o 9º ano com um Currículo Alternativo. Lê, embora não fluentemente, pequenos textos (a ementa da escola, por exemplo, ou as falas do guião das peças de teatro), executa operações simples de matemática com relativa autonomia. As suas áreas fortes são as da memória, particularmente, a musical: toca piano e flauta muito bem; no teatro é bastante expressivo em termos de comunicação não verbal, facto que, aliado à sua excelente memorização das falas da peça, lhe confere sempre os papéis de protagonista, que desempenha com notável entusiasmo.

1.4.5. ALUNOS SEM DM

- Aluno par I de A – Quinze anos; frequenta a mesma turma de A, do 6º ano, e participa na mesma peça de teatro; ambos estabeleceram um bom relacionamento e ajudam-se mutuamente;
- Aluno par II de A – Catorze anos; frequenta a mesma turma de A, do 6º ano, com quem tem uma relação instável, ora indiferente, ora pautada por uma certa animosidade;
- Aluno par I de B – Catorze anos; frequenta a mesma turma de B, do 6º ano, com quem tem uma relação assente na crítica e provocação mútuas, chegando a insultarem-se e a agredirem-se fisicamente;
- Aluno par II de B – Catorze anos; frequenta a mesma turma, do 6º ano, e é vizinha de B; existe, entre ambas, uma relação de longa data, que provém, já, do 1º Ciclo, caracterizada por um forte companheirismo e cumplicidade;
- Aluno par de C – Treze anos; frequenta o 6º ano e travou conhecimento com C durante os ensaios de uma peça de teatro; estabeleceram, de imediato, uma empatia recíproca, chegando a juntar-se para ensaiarem os seus papéis em tempo extracurricular;

- Aluno par de D – Quinze anos; frequenta a mesma turma de D, o 9º ano; conheceram-se melhor durante os ensaios de uma peça de teatro, porque, apesar de estarem na mesma turma, D apenas frequenta as disciplinas de componente prática, devido ao facto de estar com um Currículo Alternativo.

1.4.6. PSICÓLOGOS

- Psicólogo A – Licenciado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; há cinco anos a exercer no Espaço T. Tem estado direta e indiretamente envolvido na preparação e organização de espetáculos de expressão artística, com várias peças de teatro, que envolvem grupos de jovens com DM em integração com grupos artísticos de escolas com currículos regulares. A sua área de intervenção é, essencialmente, ao nível das competências sociais, gestão de comportamento e de regulação emocional.
- Psicólogo B – Licenciada pela Universidade do Minho, Instituto de educação e Psicologia; três anos e meio de serviço. Nunca trabalhou diretamente com *teatro*, no entanto, detém uma experiência com crianças, predominantemente, de idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos. As suas áreas de intervenção são as mais diversas, trabalhando em contexto escolar, individualmente e em grupo: educação sexual, promoção cognitiva, competências sociais, gestão de comportamento, regulação emocional, etc. Também faz intervenção clínica no âmbito de problemas de comportamento, ansiedade, dificuldades de aprendizagem e depressão. É aluna de um doutoramento em “Sexualidade e Relações Interpessoais” em Salamanca;
- Psicólogo C – Licenciada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto com Pré-Especialização em Consulta Psicológica de Jovens e Adultos; sete anos de serviço. Esteve e está envolvida em vários projetos empreendidos em contexto escolar, relacionados com a Educação Sexual de adolescentes do 8º ano e de crianças com idades entre os oito e os dez anos de idade e com orientação vocacional. Faz, ainda, intervenção comunitária no âmbito de educação parental para mães singulares, melhoria de qualidade de

vida da população do Centro de Dia e consultas de psicologia com crianças, jovens e adultos, na clínica de uma Junta de Freguesia. É aluna de um doutoramento em “Sexualidade e Relações Interpessoais” em Salamanca.

1.4.7. ATOR

Obteve a sua formação no Brasil, tendo frequentado o Curso Técnico de *teatro* na Escola de Teatro do Rio de Janeiro e a Especialização na área de Publicidade. Realizou diversos espetáculos, deu aulas, fez televisão e publicidade. Já desenvolveu trabalhos de improvisação / encenação de pendor terapêutico diretamente com indivíduos portadores de patologias do foro psíquico e com DM. Atualmente dirige *teatro*, como encenador, em Portugal há dez anos e faz diversas *workshops* relacionadas com as várias linguagens do processo dramático. Define-se, essencialmente, como um *Ator*, não obstante já ter desempenhado outros “papéis” na área teatral.

2. ANÁLISE DE DADOS

Após os vários registos das diferentes experiências, procedeu-se à análise do conteúdo das várias respostas (VER ANEXOS IV A X), que foi feita em função das temáticas segundo as quais a observação e as entrevistas estão estruturadas.

Seguidamente, procurou-se cruzar as várias vivências e opiniões dos vinte e cinco entrevistados, no sentido de responder à pergunta de partida e de confirmar ou infirmar às hipóteses levantadas neste projeto. Assim, como se pode verificar através das grelhas descritivas das temáticas abordadas na observação e nas entrevistas, a tónica foi colocada nas *aprendizagens* e na *inclusão*.

De facto, neste processo foi possível constatar que os palcos da *inclusão* são necessariamente aqueles onde a criança/ jovem com DM está, não só integrado no grupo-turma e seio da comunidade escolar, mas também aqueles nos quais o mesmo indivíduo é protagonista de um processo de *aprendizagens* nas áreas perceptiva, motora, verbal, cognitiva, sócio-afectiva, cívica, entre outras.

Foi, portanto, nesta dupla perspectiva que a componente empírica deste projeto foi estruturada; ou seja, explanando de que forma as atividades ligadas ao *teatro* permitem percepcionar o aluno na sua dimensão pluridimensional e humanista,

incluindo-o na escola e na comunidade; sem esquecer, contudo, que essa *inclusão* também decorre do seu melhor desempenho possível, logo, da concretização das suas *aprendizagens* nas mais diversas áreas.

Esta dialética *inclusão/aprendizagens* torna-se mais clara sob os focos da promoção da autoestima e da construção de um autoconceito positivo, na medida em que ambos facilitam ao próprio aluno a sua harmonização nos contextos envolventes, logo, a sua *inclusão*.

Dir-se-ia que a tomada de consciência, por parte do aluno, de que sabe mais e o próprio facto de saber mais, abre-lhe caminho para um palco onde se auto-aceita e se faz aceitar. Ao desempenhar o seu papel, por exemplo, ele torna-se num elemento enriquecedor e indispensável a um projeto comum de um grupo-turma, sendo, portanto, instigado, apoiado, motivado nessa *aprendizagem* por todos os intervenientes.

2.1. APRENDIZAGENS

Num cenário em que a Escola está inserida numa sociedade cada vez mais globalizada, que através da tecnologia (*mass media*, meios e jogos informáticos, etc.), nos oferece uma multiplicidade de estímulos a um ritmo alucinante; em que a sociedade se move a uma cadência acelerada, que impõe tempos-padrão e nem sempre se compadece da diferença, cada vez mais faz sentido o conselho de Platão: “ Evitai a compulsão, dai a forma de jogo às lições”.

A propósito da necessidade de recorrer ao lúdico no âmbito das *aprendizagens*, um dos interlocutores desta investigação, o Professor C, quando questionado sobre o que os alunos com DM podem aprender através do *teatro*, afirma que este permite ensinar sobre:

“... coisas básicas para a vida em termos de quotidiano, para a vida futura.

Uma alimentação saudável, vestir, falar, toda uma série de coisas... O teatro é um veículo extraordinário! É um artilheiro, porque através de uma história encaminha-se a criança para um objectivo bem definido. A motivação é uma arma... E pode ser criada através do teatro, que está fora dos planos curriculares normais. (...) Muitos professores ainda não perceberam este potencial.”

Esta opinião é secundada pelo Psicólogo B quando refere que

“o teatro pode revelar-se um importante motivador para os alunos desenvolverem competências como a leitura, a escrita, atenção concentração, a regulação emocional e o autocontrolo. No essencial o teatro é um palco privilegiado para a promoção desenvolvimental integral, que poderá promover áreas tão diversas como o desenvolvimento cognitivo, o relacionamento interpessoal, regulação emocional, (...).”

Ainda relevando a vertente, inerentemente, motivacional do *teatro*, como actividade lúdica, o mesmo interlocutor prossegue acrescentando que

“o teatro proporciona estas aprendizagens de uma forma quase que camuflada na medida que são exigências implícitas percebidas como menos ameaçadoras do que quando apresentadas como exigências comportamentais e regras a cumprir. O objectivo final motiva os alunos e proporciona um maior investimento e empenho.”

Esta opinião é reforçada pelo Psicólogo C, quando relata que o *teatro*,

“quando intencionalizado nesse sentido, pode ser uma forma excelente de potenciar o desenvolvimento global e trabalhar algumas das limitações de indivíduos com DM.”

E concretiza:

“De uma forma lúdica, integrada e aparentemente informal, podem ser trabalhadas áreas como a psicomotricidade, como a motricidade grossa, a coordenação, o equilíbrio, a postura e o tónus muscular, por exemplo... Dimensões conductuais, no campo das aquisição de regras... A expressão corporal e facial, como a experimentação e diversificação do repertório de estados emocionais, controlo da expressão emocional... Também podem ser trabalhadas as áreas cognitivas, nomeadamente a percepção, memória, concentração, sentido espaço-temporal, consciência narrativa, prática da leitura e interpretação de textos e situações.”

De facto, o potencial motivacional desta estratégia parece lançar o mote decisivo, como se pode verificar pelos relatos dos próprios alunos com DM da nossa amostra, quando questionados se gostavam, ou não, de fazer *teatro*, que respondem, sem hesitar:

Aluno A

“Gosto muito, muito! Temos que estar com os bonecos nas mãos, mexer, falar...”

Aluno B

“Gosto. Porque é fixe... Dança-se e tudo! ...”

Aluno C

“Muito! Porque é um sítio onde sou diferente... Que não sou eu, sou médico e isso...”

O Aluno D

“Gosto muito! Porque tenho jeito e os amigos. (...) Aprendo... por exemplo, tudo, tudo, tudo... As falas, tudo, tudo... De me mexer e tudo, de pôr a mão na cinta, que eu não gosto... Eu gosto mais de estar com as mãos nos bolsos ou com os braços cruzados, mas a professora mete-se comigo para eu não estar sempre assim...”

Corroborando esta postura, o Terapeuta da Fala A relata, respondendo se considerava, ou não, a experiência do *teatro* positiva para os seus alunos

“Sim, sim, sim... Foi uma atividade que iniciou há 3 anos atrás e eles adoram, são bastante participativos e gostam muito da atividade... Estão sempre a perguntar quando há ensaios e espetáculos.”

Neste sentido, Álvaro Magalhães (2004, p. 13) refere que num contexto em que a escola “concede muito pouco espaço e tempo às atividades orientadas para a criatividade em que se recorre a uma motivação intrínseca e ao lúdico como modo de favorecer a livre expressão”, o *teatro* pode surgir oportunamente como uma actividade escolar, que concilia lazer e a *aprendizagem*.

Sobre as aprendizagens o Encarregado de Educação de D pronuncia-se dizendo que o seu educando pode aprender

“(...) tanta coisa! Acho o teatro um complemento para a vida dele, vá lá... de trabalho, até! Na dicção, porque ele sendo gago, ajuda-o muito! A expressão corporal... Trabalhar com ele ajuda a tudo...”.

A Terapeuta da Fala A, por seu turno, refere a importância pedagógica do *teatro*

“ao nível da comunicação interpessoal, ao nível de conhecer o que é o teatro e o estar à frente de uma plateia...”

Este potencial didático-comunicacional da estratégia dramática ao nível desenvolvimental do indivíduo com DM é corroborado por vários interlocutores, nomeadamente o Professor D, ao afirmar que

“o teatro é muito versátil... Olhos, mãos, corpo, toda a expressão facial. Toda a atitude que pode adoptar...”.

O Professor C, em virtude da sua experiência, salienta

“A dicção, a expressão... Devia até de haver conteúdos curriculares a esse nível. (...) Ao nível da expressividade, do gesto... O poder de comunicar dos gestos, da postura corporal (...) ao nível da técnica da representação, imitar os outros.”

A animadora cultural, por sua vez, relewa

“a capacidade de memorização dos movimentos, da deixa... (...) da motricidade... Mexer-se de determinada forma, num determinado espaço”.

Pressupondo o *teatro* como um conjunto de técnicas, o Psicólogo A menciona a

“questão do caminhar... Há um treino de autocontrole... A nível da linguagem, também...”.

Também no sentido de ampliar as competências comunicacionais, o Professor B afirma

“... Daí estimular também a expressão verbal, mas também a expressão das emoções. (...) A competência do dizer bem, do melhorar a expressão. O controlo da motricidade (...) Desenvolver a coordenação, criar harmonias com ritmos (...) até conhecimentos implícitos, mas que ele seja capaz até de associar a outras formas de arte. Associar a cor ou o adereço, ou o tipo de música a uma personagem ou a uma cena. (...) Há alternância de movimentos lento/ rápido; brusco suave, conceitos que muitas vezes se podem ligar à expressão verbal... A expressão facial de emoções e através do corpo, a postura, utilizar o corpo para produzir sons, encolher, distender... Acho que é um mundo! (...) expressão, a entoação, articulação correcta, (...) vários registos... Trabalha-se forçosamente tudo isto.”

O Professor A corrobora esta opinião, exemplificando

“Em termos de comunicação não verbal, percebeu que havia um espaço cénico e que tinham movimentos em palco, tinha que agir de acordo com os colegas (...) O saber estar. (...) Tomar consciência da linguagem. (...) Na questão da projecção da voz, todos os movimentos cénicos têm que ser pensados...”

A este respeito, o Psicólogo A refere que

“o *teatro* é uma das áreas da arte em que há esse privilégio... Comunicação para o mundo, comunicação para si mesmo...”.

O Psicólogo B alude à importância do *teatro* no sentido deste ser uma

“estratégia para promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno.”

Mais adiante desenvolve, afirmando que

“É um espaço de liberdade, criatividade e experimentação excepcional, despertando nos alunos um particular interesse e investimento, indispensável para a mudança e desenvolvimento. Através do “jogo” (teatro) o aluno é capaz de experimentar comportamentos, emoções pensamentos que até então lhe eram alheios, novas formas de se relacionar.”

O mesmo entrevistado traz à colação que o *teatro*

“domina uma série de ferramentas para o desenvolvimento da capacidade expressiva verbal e não verbal e por outro o teatro em si mesmo é a expressão de emoções, sentimentos, pensamentos, de vivências. Também poderá ser útil proporcionar aos alunos a oportunidade de desempenharem personagens com outros estilos comunicacionais de forma a que expandam as suas competências comunicacionais.”

O Professor D, por sua vez, relata o impacto do *teatro*

“a nível da expressão, da linguagem, da memória e sistematização de conhecimentos”.

Sem quaisquer reservas, o Terapeuta da Fala B, vai mais longe ao considerar que o alcance pedagógico da estratégia teatral, que

“Pode ser tudo... Depende da própria peça que temos. Mais uma vez o Fernão Capelo Gaivota, ou seja alguém diferente, que não quer estar encurralado naquela realidade... Ora, eles também são diferentes, mas não são nem melhores, nem piores. Sempre com a consciência que vivem com esta realidade...”

Os alunos sem DM também reiteram esta virtualidade pedagógica ao responderem acerca das *aprendizagens* efectuadas pelos seus pares com DM.

Assim, um par de A, em relação ao seu colega com DM, relata que

“Ele agora sabe mexer bem com o fantoche do Andante e lê assim de maneira mais normal...”

Um outro colega de C afirma sobre os conhecimentos que adquiriu

“Eu aprendi técnicas de respiração e isso... Como memorizar e fazer gestos tipo aluna mal comportada... É giro!”

E, por outro lado, os conhecimentos adquiridos pelo seu par com DM

“Ele [aluno C] já não está sempre a rir-se... Parece mais médico e não está todo mole a falar e isso...”

Podemos verificar, através desta multiplicidade de respostas, que a área de intervenção pedagógica do *teatro*, através da sua capacidade motivadora e motivacional,

é praticamente inesgotável, dependendo da ambição, da imaginação e dos objetivos de quem a ela recorre, sem esquecer, contudo, que se está a lidar com a DM.

Assume-se, assim, que estas experiências, decorrente do carácter lúdico do *teatro*, proporcionam oportunidades de generalização de conceitos e de abstracção e síntese de pensamento, tornando funcional todo e qualquer conhecimento aprendido na escola ou na família (BLASCOVI-ASSIS, 1997, p.16).

Fernando Vieira (1999, p. 145), que desenvolve a técnica do psicodrama com indivíduos com DM, refere também que, nos grupos com *atrasos mentais profundos*, é possível desenvolver atividades pedagógicas como:

“Deitar no chão e apenas estar próximo, deixando que nos explorem as mãos, a face e o corpo, dando tempo para os deficientes reconhecerem o sorriso, o cheiro, a voz. Com este nível de Q.I. é possível também usar a massagem, o movimento, dança, técnicas de relaxamento, o contacto físico com os outros, a música e o desenho/arte. Para aqueles com atrasos mentais moderados (categoria pedagógica de «treináveis») o nível de abstracção na acção dramática deve ainda permanecer minimizado, dando-se atenção ao desenvolvimento da coordenação motora, ao discurso, às formas de comunicação e aos cuidados de higiene pessoal e do dia-a-dia.”

Pode, paralelamente, recorrer-se à técnica do *role playing* para treino de aptidões sociais, nas quais são exploradas situações do real como a visita ao médico, a ida às compras, aquisição de bilhetes de transporte público, recusa de boleia de um estranho, encontro com amigos, ou mesmo situações inerentes à educação sexual básica e necessária.

Por vezes, a abordagem dramática pode ser maximizada quando o aluno revela algumas potencialidades das categorias pedagógicas ditas de “educável” e de “treinável”.

Na opinião de Vieira (IBIDEM)

“Aqui, um maior nível de abstracção e de fantasia pode ser introduzido. O *story telling* com posterior dramatização é frequentemente utilizado, caminhando-se também para sessões mais complexas (...). São dramatizadas actividades sociais, procurando-se a independência e auto-organização, bem como (...) a expressão de afectos com partilha vivencial.”

Em jeito de síntese, acerca do pendor didático e funcional do *teatro*, o mesmo autor afirma que este

“... contém já uma dimensão lúdica e de «faz-de-conta» – na qual se treinou o desempenho em contexto simulado de modo a aumentar a eficácia em contexto real.”

2.2. INTERDISCIPLINARIDADE

Para além de desenvolver competências comunicacionais (verbais e não verbais) e de transmitir conhecimentos, intrinsecamente, de carácter funcional, foi possível verificar, através das várias opiniões auscultadas, que o *teatro* também tem a virtualidade de conciliar saberes inerentes às diferentes áreas curriculares disciplinares. A este respeito, o Professor B partilha que através do *teatro* foi possível desenvolver e trabalhar

“[A] leitura silenciosa, a expressão, a entoação, a articulação correta, tipologia de textos, a construção de pequenos guiões, escrita criativa, vários registos... Trabalha-se forçosamente tudo isto. (...) Na peça de teatro “A máquina do tempo” (...) os professores de Tecnológica construíram uma pirâmide lindíssima com vários materiais. Também envolvia o programa de História... Era desde o descobrimento do Brasil. Havia um Jacques Cousteau que via o estado dos oceanos; depois em Educação Musical criaram uma música rap... havia ali aplicações de uma série de programas. Conseguimos conciliar Ciências, História, etc.”

O Professor D, por sua vez, argumenta

“Bom, estamos a falar de currículos alternativos... E eles só frequentam com as turmas do regular as disciplinas práticas... Mas às vezes podem aprender conceitos simples como o tempo, através de uma peça que tenha que ver com história.”

O Professor C, para além de salientar os conhecimentos

“ao nível da técnica da representação, imitar os outros.”

Acrescenta, ainda, que

“o *teatro* pode ter música, pintura ao nível dos cenários e da maquilhagem. (...) Ao nível das Ciências... No caso do “Incendiário”, a importância da água e das florestas. De EVT, a utilização de alguns materiais.”

A Animadora Cultural, por seu turno, seguindo na mesma esteira, exemplifica:

“a aprendizagem do alfabeto, por exemplo, pode ser explicada no ensino básico através da expressão corporal...”

O Professor A, levando em conta a sua experiência e a natureza da peça que preparou, afirma

“(...) implicou tomarem contacto com outras épocas. Foi, sobretudo, um estímulo muito positivo, para além do currículo normal.”

O Professor C, respondendo à questão sobre quais os conhecimentos que o *teatro* pode transmitir, sublinha o seu pendor aglomerador e interdisciplinar, na medida em que este:

“Pode facilitar o processo de aprendizagem, todas as disciplinas... Formação Cívica, Línguas, Ciências... Todas, todas as disciplinas! O teatro favorece até a aprendizagem das línguas... Podem sensibilizá-los para questões ambientais, para a sociabilidade...”

2.3. CIVISMO

Fazendo, portanto, a ponte entre as *aprendizagens* e transdisciplinaridade, emerge o potencial de “Formação Cívica” do *teatro*.

Neste sentido o Professor A afirma que fazer *teatro* implica

“poder interiorizar regras de conduta, diferentes formas de estar.”

O Professor B releva a necessidade de no *teatro*, para que tudo funcione, ser essencial

“Aceitar as diferenças, as próprias limitações e as dos outros... Aprender a valorizar as próprias diferenças. O respeito pelo grupo, pelo cumprir de prazos, de regras. O respeito pelos materiais, a consciência cívica e ecológica, reaproveitando objetos que iriam para o lixo a ali ganham nova vida.”

O Professor C, por sua vez, salienta que ao fazer *teatro* emerge, espontaneamente, a necessidade de se agir com

“educação, respeito, obediência... Ao nível de respeitar os outros... Muitas vezes também depende dos conteúdos da própria peça. Servem para moldar, corrigir comportamentos, coisas básicas...”

A este propósito, a Animadora Cultural, que considera essencial “respeitar o outro e os seus tempos. É um trabalho de equipa e temos que respeitar todos os tempos”, ilustra, com um exemplo, as aprendizagens a que assistiu no domínio da civilidade por parte dos seus utentes:

“No início todos queriam falar ao mesmo tempo, mas houve uma evolução. Agora percebem que um pode demorar mais tempo a expressar-se e ajudam-se.”

O Professor D, também exemplificando como os valores cívicos estão presentes e são valorizados através do *teatro*, refere que os alunos

“são muito cuidadosos com o cenário, desenvolvem necessariamente o sentido de responsabilidade, têm que respeitar o que é dos outros.”

Secundando esta ideia, o Psicólogo B afirma

“Também revela particular importância na medida que impõe exigências como o cumprimento de regras, seguimento de rotinas que muitas vezes estão pouco interiorizadas em alguns dos alunos com DM.”

Um par de A, com a espontaneidade característica dos adolescentes, comenta acerca do seu colega com DM

“Nos ensaios, ele fica diferente... Não está sempre a querer dar porrada como na aulas! ...”

E, ainda, um par de D

“Aprendi a esperar pela minha vez para falar ...”

Foi, portanto, possível apurar que, em articulação com as demais áreas disciplinares, a estratégia dramática, através das suas dinâmicas grupais e das temáticas que as peças de *teatro* podem abordar, permite trabalhar, espontaneamente, a aquisição de competências do foro sócio-afetivo e cívico. Isto é, o *teatro*, ao propiciar momentos de interação e contando histórias “com moral” transmite, informa e sensibiliza para a existência de valores fundamentais, preparando, assim, a criança/ jovem com DM, e os seus pares, para o seu exercício da cidadania.

2.4. INCLUSÃO

Este é, em última análise, o grande eixo em torno do qual giram todas as outras mais valias do *teatro*, enquanto estratégia desenvolvimental, razão pela qual todos os interlocutores foram inquiridos neste âmbito.

Assim, a este respeito, o Professor A considera que a *inclusão*, referindo-se ao seu aluno com DM, reside no facto de

“... ele ver que faz as mesmas coisas que os outros numa atividade extracurricular, porque as atividades curriculares já são adaptadas e aí ele sente-se diferente... Acho que ele tinha essa noção. Ali, no teatro, não... Havia um papel feito por três, colectivo, não era distintivo e ele sentia-se igual aos colegas. Os pares respeitavam-no, embora soubessem que ele era diferente.”

Referindo-se, em particular, ao momento da apresentação da peça de teatro, o Psicólogo A afirma que

“... espetáculos, (...), também proporcionam momentos de integração... Trabalham também com outros grupos em que estão integradas pessoas com DM ligeira... Sempre a nível amador, claro... Há grupos formados há já alguns anos. Há grupos que vêm de Lisboa. Costumam participar a CERCI Gaia, o “Era uma Vez” em junção com bailarinas de um instituto... Também já participou o Ballet teatro, portanto há deficientes normais integrados com pessoas ditas normais... Há sempre essa junção...”

No entanto, o Professor B, em cuja experiência a *inclusão* não se verificou, relata, a propósito do comportamento do seu aluno com DM,

“apercebi-me que ele ficava tenso quando se sentia observado. No início custou-lhe muito (...) Nunca se recusou, mas sempre de uma forma muito presa, receosa, talvez...”

Acrescenta, referindo-se ao trabalho de pares

“houve alguns problemas (...). Ninguém queria ficar com ele. Não eram entusiastas em termos de concretização de tarefas, portanto também não o ajudaram. Se houvesse ânimo ele teria entrado melhor. Não era o ambiente mais favorável. Os alunos não traziam material nenhum... Eram desinteressados. Uma colega que trabalhou com ele parecia muito assustada. O estigma estava presente. A miúda ficou para o lado, sem conseguir fazer a atividade com o C. De palpável não surgiu nada naquela turma.”

De facto, e como refere Blascovi-Assis (1997, p.14) “trabalhar com pessoas deficientes, em especial crianças, pode parecer deprimente para alguns e despertar sentimentos de pena em outros”. E quando as diferenças são muito acentuadas, o sentimento predominante é de estranheza e, um outro aluno “dito normal” e, até mesmo, um professor (tal como outro ser humano, independentemente da sua formação) nem sempre está preparado para essa confrontação com a Diferença.

No entanto, quando se sonha com um mundo melhor para os nossos discentes com DM, o que permeia o trabalho não são sentimentos de depressão, de comiseração ou de estranheza, mas antes a vontade e a certeza de que é possível construir algo maior e mais digno para eles.

Reconhecendo este aspecto e que o processo não decorreu da melhor forma durante o presente ano lectivo, o Professor B afirma

“agora espero que no próximo ano as coisas sejam diferentes. Não é uma disciplina de vedetismos. Aqui não é o “Ídolos”, nem uma passagem de modelos. Aqui todos temos capacidades; a crítica negativa deixa de existir. Os meninos têm o hábito de criticar ou achar o outro ridículo, mas aqui todos fazem ceninhas... Estamos todos em pé de igualdade, a professora incluída.”

E conclui:

“Num outro contexto, com um grupo que reagisse mais entusiasmamente, talvez... Porque ele estava interessado em desempenhar o seu papel de Frei João sem cuidados. Por outro lado, o tempo foi muito pouco, uma aula por semana durante pouco mais de um período... E para um aluno como ele, era necessário mais tempo.”

Ao invés da situação anteriormente descrita, o Professor C, quando questionado sobre a *inclusão* do seu aluno com DM, esclarece que o *teatro* criou oportunidades

“Na interação com os colegas, em termos de camaradagem... Foi fantástico! Trabalhou com miúdos normais... Foi uma integração perfeita. A felicidade revelada por ele... Também era uma turma com dois anos de relação, portanto o ambiente estava facilitado em termos de compreensão e aceitação, de respeito...”

Também fruto dessa demonstração à comunidade escolar do trabalho desenvolvido durante o ano lectivo, o Professor D diz

“os colegas passaram a vê-los com outros olhos, sobretudo os professores que nunca supunham que estes alunos pudessem desenvolver estas atividades.”

Independentemente das concepções teóricas expressas nos vários documentos que legislam a educação *inclusiva*, foi-nos possível, partindo da experiência dos vários professores e outros profissionais entrevistados, verificar que as mudanças profundas de mentalidade e de práticas que promovem a *inclusão*, só ocorrem, de facto, quando existe um envolvimento voluntário dos vários intervenientes no processo educativo.

A este propósito César e Silva de Sousa (2002, p. 119) referem que:

“Passar do nível das intenções e dos documentos oficiais para o das práticas profissionais é um desafio que implica muito esforço e empenhamento por parte dos diversos Atores da comunidade educativa. Significa questionar hábitos antigos e enraizados, que às vezes quase já se tomam como norma; exige saber resistir à lentidão do processo de mudança, conseguir ultrapassar os entraves que vão surgindo e ser capaz de promover espaços de reflexão conjunta. (...) Querer mudar é diferente de saber como mudar.”

Para que essa mudança ocorra é imperioso encarar-se a *diferença*, não como um defeito, mas antes como uma mais valia, pois é nessa crença que se pode criar um ambiente genuinamente securizante e promotor da *inclusão*.

Neste âmbito, o Psicólogo B comenta:

“Parece-me claro que para promover a mudança e o envolvimento dos alunos é indispensável proporcionar ao aluno um ambiente securizante. É indispensável que o aluno sinta que é respeitado na sua individualidade e que os ritmos são respeitados. Terá que sentir que a sua aceitação é incondicional e que o teatro será um espaço de projecção as suas qualidades e habilidades. Será importante que o aluno sinta que o dinamizador/encenador estará disponível para trabalhar com ele para que desenvolva as competências necessárias. Em todo o processo também é importante que o aluno sinta que tem controlo sobre o processo, isto é, que antecipe a sequência de acontecimentos, o que lhe é pedido, criando assim uma sensação de controlo imprescindível para o sentimento de segurança possa emergir.”

É, portanto, da responsabilidade do professor/ encenador transformar a exclusão em *inclusão*, desocultando “os silêncios dos que não costumam ser escutados, dando-lhes voz, é uma tarefa complexa e lenta, que exige muito empenhamento e esforço” (CÉSAR, 2002; CÉSAR & OLIVEIRA, 2000, p.120).

Neste contexto, embora, demonstrando mais reserva em relação à possibilidade do *teatro* facilitar a *inclusão* do indivíduo com DM, o Psicólogo C salvaguarda que

“o teatro em si poderá ser quer securizante, quer ameaçador, dado o grau de exposição pessoal que vai implicando, frente ao grupo, frente ao público, dada a intensidade emocional que poderá ser experimentada. Caberá ao dinamizador construir e assegurar com cada grupo esse ambiente de segurança, pela aceitação incondicional, pela definição de regras, pela atenção constante e trabalho em termos de dinâmicas de grupo que promovam o respeito, a empatia, a troca de afectos positivos, o sentido de grupo e de pertença, etc. Só com um contexto percebido como seguro por todos os elementos se poderá conseguir trabalhar as dimensões intra e inter-pessoais acima descritas.”

Assim, partindo da premissa que os tempos não são iguais para todos e que as urgências não são as mesmas, é legítimo concluir que as formas como nos ocupamos e envolvemos nas mais variadas actividades também não o são. É, portanto, de crucial importância que os pares do aluno com DM, estejam despertos e sensibilizados para os

seus diferentes interesses, ritmos de trabalho e capacidades de envolvimento, em suma, para as suas unicidades.

E se, por um lado, muitas das vezes essa consciência e compreensão existem, como se pode constatar pelo testemunho do aluno par II de B

“Acho que ela precisa de mais ensaios com a *stôra*... E depois com nós, mas só depois... Elas às vezes tem vergonha quando estão todos, mas ela consegue.”

Por outro lado, nem sempre se verifica esta atitude, como se pode constatar pelo que relata o aluno par de B

“Acho que agora está um pouco melhor... Já não fala com aquela voz fininha (imita) ... Nem demora tanto tempo a ler... Que nervos, *stôra*! Vá lá... Agora já fixou as falas...”

Deste modo, começar todo o processo com os pares implica, necessariamente, elaborar um discurso e uma prática alicerçadas na aceitação da diferença, acreditando que é possível potencia-la, em vez de a conduzir à sua estigmatização e marginalização, logo, ao silenciar da *diferença*.

Embora os protagonistas do processo teatral sejam os portadores de DM, o elenco também é constituído pelo aluno dito “normal”, como parte integrante que é de um grupo-turma. Isto é, na medida em que um dos objetivos desta estratégia é a *inclusão*, o professor deverá empreender numa sensibilização para a *diferença*, inculcando o respeito pelo outro, com todas as suas especificidades.

Este aspecto tem que ser, constantemente, sublinhado pelo professor/ encenador. Por outro lado, este nunca se deve mostrar chocado com comportamentos diferentes e tem que criar várias situações de interação entre os indivíduos com DM e os seus pares, para que a *inclusão* seja efectivada.

Com efeito, o Psicólogo B, salienta que o *teatro*

“Tendo elementos com e sem DM pode ser uma excelente forma de combater preconceitos, promover o hetero-conhecimento e facilitar a aceitação e integração das crianças com DM.”

Partindo do exposto pelos vários interlocutores citados, o discurso do professor/ encenador perante o grupo de pares e indivíduo com DM tem, forçosamente, que ter por base a filosofia que no *teatro* todos somos assumidamente diferentes, pois, é em virtude desta *diferença* que o *teatro* subsiste e se concretiza. Os papéis que cada um desempenha têm apenas sentido em função daqueles com quem se interage. É nessa

alteridade que se reconhece a *diferença* como algo de precioso e intrinsecamente necessário.

Também se tivermos em conta os princípios da *inclusão*, é possível discorrer sobre a pertinência de criar um ambiente securizante, bem estruturado, com regras bem estabelecidas e, por outro lado, onde não haja o receio das novas experiências, nem da exposição ao ridículo. Na verdade todos participam, cada um à sua maneira, inclusivamente o docente (como afirma o professor B), que deverá lançar o mote para a liberdade de expressão. Só assim, as potencialidades do *deficiente mental* podem desabrochar, sem quaisquer inibições, constrangimentos ou preconceitos amordaçantes.

Este trabalho, de inversão do (quase) instintivo processo de exclusão, é desenvolvido com os pares ao longo dos vários momentos do processo, ensaios e exercícios de relaxamento e aquecimento.

Salienta-se, todavia, (à semelhança do que afirma o Psicólogo B), a necessidade de, concomitantemente, proceder a ensaios individuais com o aluno com DM, de forma a conferir-lhe mais segurança no seu desempenho e a otimizar em tempo extra, as suas capacidades sem a pressão do contexto grupal.

Também sobre a necessidade de trabalho extra a Animadora Cultural comenta

“(...) há muito trabalho individual para decorar o texto. A mecanização é necessária com a DM...”

Por outro lado, o Terapeuta da Fala A salienta que as atividades realizadas no *teatro* com indivíduos com DM

“São atividades mais ou menos dirigidas por nós. Aquilo que pedimos ao jovem depende também da sua personalidade... Alguns são mais tímidos, mais recatados. Conforme a capacidade que ele tem nós dirigimos mais ou menos. Por outro lado, as coisas têm que ser mais exemplificadas... Imaginemos «Agora vais fazer que estás triste! ...» Não pode ser assim, não é? Eles não têm capacidade de elaboração de conceitos.”

Deste modo, podemos inferir que para que a *inclusão* através do *teatro* possa ser alvo de concretização, é essencial o professor/ encenador escolher a linguagem/ linguagens, dentro do registo académico e educacional sem esquecer as potencialidades de cada aluno. Na escolha dessas linguagens reside a chave do sucesso da comunicação. Para que haja uma interação efetiva é necessário que os vários intervenientes estejam sensibilizados para a complexa teia de linguagens e de potencialidades de que fazem parte, para as suas diferenças linguístico-vivenciais e que consigam, dessa forma, compreendê-las e daí extrair proveito.

Para o Professor C fazer *teatro* incluindo pessoas com DM

“É um trabalho que tem que ser muito bem planeado para as coisas funcionarem, porque face à situação do aluno, por vezes, o excesso de entusiasmo pode estragar o trabalho. É extremamente importante conhecer bem o aluno em termos de afectos, de personalidade e só depois avançar. O aluno tem que ser respeitado em 1º lugar e a partir daí, pode-se molda-lo sem lhe exigir mais do as possibilidades dele...”

Assim, através da observação direta da criança/ jovem com DM, de troca de informações com outros professores, da análise de documentos (anamneses, relatórios e projetos curriculares de turma, PEI, PE, por exemplo), de entrevistas aos alunos e aos pais, de jogos, dos simples testes de conhecimentos, é possível o professor/ encenador ter conhecimento do desempenho e nível de competências do seu “auditório” e assim proceder a uma escolha mais adequada da linguagem/ linguagens a usar na sua sala de aula e dos papéis a atribuir.

Nesta perspectiva, o professor/ encenador pode ser considerado, ele próprio, um ator. A este conceito de professor-Ator está subjacente a consciência de que há necessidade de mudar o seu discurso e registo usuais para comunicar conhecimentos, valores e atitudes a uma plateia heterogénea. Essa plateia tem necessariamente diferentes formas de estar na vida e consequentemente distintas formas de estar na sala de aula. É possível, neste contexto, que o professor tenha que desempenhar vários papéis ao longo de uma só aula, procurando estabelecer comunicação com e entre todos, adaptando as suas estratégias aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e de recepção/ registo de informação. De facto, vários professores/ encenadores são Atores e referem, precisamente, essa necessidade de exemplificação constante e de mudança de registo linguístico sempre que esta se verifica necessária.

Ao integrar os dados oriundos da sua experiência linguística e vivencial, o indivíduo torna-os seus. No *teatro* a pessoa diferente torna-se, assim, aceitável; não é sentida como ameaça, mas antes como uma presença valorizante. Em suma, todos os intervenientes no processo de integração saem enriquecidos linguística e vivencialmente: os “ditos normais” e os indivíduos com DM.

Desta forma e usando as palavras do Psicólogo C,

“ (...) estando garantido este contexto seguro, o teatro poderá possibilitar aos indivíduos o vestir de personagens, a utilização de “máscaras”, que permitirão a experimentação e a expressão de emoções e comportamentos, possibilitarão o “ousar Ser”, e o ousar ser múltiplo, numa paleta infindável de cores e registos.”

Também a este propósito Vayer e Roncin (2000, p. 123) afirmam que

"é na medida em que a criança se integra na estrutura de comunicação que ela pode envolver-se na ação e no relacionamento com os outros, envolvimento esse que é, sabemos bem, a condição de todo o desenvolvimento."

A reiterar esta perspectiva um aluno sem DM, par de A, afirma

"Sim, mas mais quando eu o ajudo a ler o Andante... Mas faz bem. Aprendeu muito... E depois mexe bem com o boneco... Faz assim aqueles gestos que parece que está mesmo preocupado e quando chove a maneira como olha para cima... Está fixe! (...) Fiquei a conhece-lo melhor... Dantes não falávamos muito..."

E, ainda, um aluno par de C

"Nunca tinha falado com ele. Ele agora diz-me «olá» quando me vê..."

O *teatro* permite, assim, para além da interação entre pares, com a comunidade educativa e encarregados de educação, toda uma envolvimento com outras escolas de outros níveis de ensino, lares, centros de dia, entre outros, nos quais se poderá o produto final de todo este processo: a peça de teatro.

Enfatiza-se, neste âmbito, a urgência de um trabalho colaborativo entre uma equipa multidisciplinar com a comunidade, pois, só assim será possível alargar áreas da socialização e do desenvolvimento global de alunos com DM.

Contudo, nem sempre é fácil encontrar profissionais disponíveis, pois educar implica aceitar riscos, nomeadamente aqueles que envolvem desafios ligados à inovação, ao enriquecimento das práticas. A este propósito, Freire (1997, citado por CÉSAR, 2003, p. 124) sublinha que qualquer ato educativo não pode deixar de ser "um ato de grande amor pelo mundo e pelo homem".

Com efeito, os vários profissionais entrevistados, demonstraram, inequivocamente, esse empenho especial e apostam no *teatro*, com as suas múltiplas virtualidades, como sendo um dos caminhos para esse mundo melhor, "de todos e para todos". Um mundo *inclusivo*, não apenas no domínio dos sonhos ou do universo "faz-de-conta", mas, sim, no quotidiano de cada um de nós.

Só nestas condições é possível no *teatro* dar a voz à *diferença*, cada aluno encontrar o seu lugar e, com direito ao seu ritmo, ser ajudado a construir a sua identidade e alicerçar o respeito por si próprio. De facto, pode constatar-se que, por diversas vezes, os vários interlocutores explicitaram esta relação estreita entre a autoestima do indivíduo com DM e a sua *inclusão*, pelo que passaremos de seguida à análise dos resultados nesse âmbito.

2.5. AUTOESTIMA/ AUTOCONCEITO POSITIVO

A relação umbilical entre a autoestima e a *inclusão* é, por diversas vezes, salientada pelos entrevistados.

O Professor C, por exemplo, relata o impacto do *teatro* no seu aluno com DM

“A nível da autoestima, a principal. Na interação com os colegas, em termos de camaradagem... Foi fantástico! Trabalhou com miúdos normais... Foi uma integração perfeita. A felicidade revelada por ele... Também era uma turma com dois anos de relação, portanto, o ambiente estava facilitado em termos de compreensão e aceitação, de respeito...”

O Professor A, por sua vez, considera que a experiência do *teatro*

“foi muito positiva para o M. Ao nível de satisfação pessoal... De autoestima e de integração com os colegas... Ele sentia-se um par com eles... Completamente! (...) Em suma, foi uma experiência que lhe subiu tanto a autoestima... Foi um reforço tão positivo! Tenho a certeza que ele aderiria novamente, prontamente...”

A Animadora Cultural entrevistada afirma, relativamente ao seu aluno, que

“Ele cresceu... A sua autoestima também. Quando sente muito público, fica feliz! Ele compara-se com o Rui de Carvalho...”

A Encarregada de Educação de D, por seu turno, refere-se ao seu educando dizendo que quando faz *teatro*, este

“Anda entusiasmado porque tem que trabalhar e tem que fazer e isso é muito importante... Em termos de sentir-se bem consigo próprio, orgulhoso do que faz...”

Sobre o mesmo aluno, um seu colega afirmou

“Acho que esteve espetacular! Todos acharam piada... E ele era o que sabia melhor o papel... Sabia o dele e os dos colegas.”

E quando questionado se considerava que o *teatro* era importante para o seu colega com DM, o mesmo aluno responde, convictamente

“Ai, acho! Porque ele é o personagem principal... E leva aquilo mesmo a sério. Acho que lhe dá importância e alguns olham para ele... assim com mais respeito... Porque, sinceramente, havia quem pensasse que ele não ia estar tão bem.”

Neste âmbito, o Psicólogo C considera que o *teatro*, ao transmitir um conjunto de técnicas ao indivíduo com DM,

“Com esse sentido de mestria desenvolver-se-á uma maior autoconfiança, um autoconceito mais positivo e, havendo aceitação e afectos positivos no grupo, uma maior autoestima. Tudo isto poderá

ser cimentado e otimizado com o reconhecimento social, a acontecer com o culminar do trabalho numa apresentação pública.”

Na opinião do Psicólogo B

“No teatro o aluno poderá mostrar-se de forma mais ampla, revelando facetas, competências e habilidades que até então eram desconhecidas e que permitem que os colegas e professores os olhem de uma forma mais positiva e valorativa. Esse reconhecimento é indispensável para o bem-estar emocional dos alunos e o desenvolvimento de uma autoestima positiva, que por seu turno irá potenciar um maior envolvimento e investimento em todo o processo criativo, de «treino» e ensaio.”

O mesmo Psicólogo prossegue o seu raciocínio dizendo que

“O teatro permite ao aluno descobrir em si qualidades e habilidades até então desconhecidas ou desvalorizadas, dando-lhe uma projeção especial. Também proporciona ao aluno o desenvolvimento de outras competências que farão com que sinta capaz de novas proezas, mas também perceber que é capaz de aprender e evoluir, que basta que para isso se envolva e invista no processo. Permite obter o reconhecimento e validação dos pares e dos adultos, quer no grupo mais restrito do teatro e, depois, num contexto mais amplo com a apresentação pública. O espaço público é sempre um espaço privilegiado para a validação. Todas estas experiências se revelam muito profícuas na promoção de uma autoestima e autoconceito positivo, bem como um auto-conhecimento mais aprofundado.”

O Psicólogo C corrobora esta opinião, afirmando que o *teatro*

“emocionalmente, pode funcionar como mais um pilar positivo, na estrutura do indivíduo”, inclusivamente, em termos de vida futura.”

O Psicólogo A, salientando a vertente de autoconceito, refere que, ao fazer *teatro*, o indivíduo com DM está a

“lidar com as suas energias e a dos outros, com a gestão das emoções e também de autoconhecimento, sempre virado para o Outro...”

O Ator, também reforçando a virtualidade do *teatro* desenvolver o autoconceito, afirma

“O seu caminho pode ser mais lento, mas todos os exercícios são plenos de si mesmo, de auto-conhecimento...”

Na esteira do relatado anteriormente, o Psicólogo B sublinha que

“O teatro permite uma experimentação de narrativas diversas e alternativas que poderá enriquecer de forma cabal as experiências idiossincráticas dos alunos [com DM] e proporcionar-lhes a compreensão de que a partir de uma mesma situação poderá fazer diferentes leituras da realidade.”

Podemos, portanto, concluir que a edificação do autoconceito e de uma autoestima positiva surge da progressão em proporção/ razão direta com a aquisição de conteúdos e desenvolvimento de capacidades e a sua decorrente integração nas atividades com sucesso. Isto é, acreditar que são capazes, torna-os capazes pela presença de motivação, confiança e investimento no desempenho.

Poder-se-ia, em jeito de remate, concluir que o aluno com DM participativo, que se conhece bem, que se autovaloriza, que aprendeu a potenciar as suas linguagens e técnicas de comunicação tem, à partida, maiores probabilidades de vir a ser um aluno *incluído* na turma e na escola e, conseqüentemente, se de demonstrar um cidadão interveniente.

2.6. CRIATIVIDADE

Introduzimos aqui a temática da criatividade em virtude de termos verificado que a energia imaginativa decorre, em grande parte, do envolvimento dos indivíduos no processo do ensaio e apresentação da peça, e do facto destes se sentirem bem consigo próprios, num ambiente propício à libertação da energia criadora.

Assim, acerca deste tema o Professor A concorda que o *teatro* promove a criatividade “porque o facto de estar a assumir um papel que não é o dele, fá-lo entrar num mundo diferente e experimentar vivências novas.” Por outro lado, o seu aluno, ao desempenhar a sua personagem “visualizava um espaço, imaginava que atirava o peão...”.

O Professor D, por sua vez, refere que

“há certos momentos em que eles se exprimem de forma adequada, que chegam a improvisar, desde frases a linguagem corporal... Dizem outras frases que querem dizer o mesmo.”

Também o Professor C descreve a sua experiência nesse sentido dizendo que o seu aluno demonstrou capacidade de

“improvisação na intervenção. Isto é criatividade: jogar com o imprevisto, ao interiorizar as personagens. Depois de ter fixado o papel e de se sentir à vontade ele próprio já inventava movimentos...”

Para além da capacidade criativa, estes factos, descritos por estes interlocutores, demonstram que há compreensão da deixa ou da mensagem, demonstrando que os indivíduos com DM foram capazes de recorrer à paráfrase (ainda que, muitas vezes, de cariz não verbal). Por outro lado, a improvisação dos significados através dos gestos demonstra uma tomada de consciência, não só, da importância, como também, do significado destes.

À semelhança dos outros entrevistados, o Professor B, acredita que

“O teatro por si, faz apelo ao imaginário. Consegue-se criar situações de maior liberdade em relação às outras disciplinas, de carácter mais restritivo. A questão dos adereços... Pegam em adereços à sua vontade e inventam uma personagem. Escolhem um ou vários adereços e a partir dali criam uma identidade. É um rastilho...”

A Animadora Cultural ilustra a presença da imaginação no processo teatral, com o seguinte exemplo

“O que existe num jardim? Cria-se um espaço virtual, mas ligado com a realidade... As flores, as árvores... Tudo é imaginado... Também há as bandas sonoras, o guarda-roupa que devem ser adequadas ao assunto da peça...”

O Terapeuta da Fala A refere-se igualmente a esta mais valia do teatro exemplificando

“Ao encenarmos o “Fernão Capelo Gaivota”, por exemplo, perguntamos “O que é uma gaivota?”, “Como é que ela faz?”... Aí a criatividade vem ao de cima. Depende do utente que temos à nossa frente. Claro... sempre uns mais limitados do que outros, mas pelo menos tentam...”

A este respeito, o Ator entrevistado, comenta

“Aí, então, pode-se entrar no mundo lúdico, da libertação, da fantasia... Os caminhos para lá aceder são necessariamente diferentes da pessoa sem DM, mas, ali, no teatro, o deficiente mental não precisa de estar reprimido, nem enclausurado... Ali é o espaço da criação que é libertário, sem olhares de preconceito.”

2.7. ENVOLVIMENTO PARENTAL EM CONTEXTOS NORMALIZANTES

Sobre esta temática, a Encarregada de Educação de D partilha a sua vivência, dizendo que

“Vou eu e os irmãos, sempre! (...) Sinto que é ótimo os objetivos que ele está a atingir e espero sempre mais! Acho muita piada... Emociono-me sempre. No ano passado senti um orgulho de ver que ele estava a fazer tão bem, tão bem... Foi uma alegria tão grande! Os irmãos, então deliciam-se! Enfim, não se põem aos saltos, por não podem, mas sentam-se nas primeiras cadeiras para decorar tudo... O que ele fez, o que ele disse, como se mexeu... Para depois dizerem “fizeste isto bem, aquilo mal...”. Os irmãos querem que ele seja perfeito, que ele não troque os olhos, coisa que ele normalmente faz, mas no teatro está mais atento a esse aspecto para agradar aos irmãos.”

No entanto, através da entrevista foi possível constatar que nem sempre é um processo pacífico, pois, o Aluno D, quando questionado sobre se gostaria, ou não, que a sua família fosse assistir à apresentação final da peça, responde com toda a convicção:

“Não, porque quero paz e sossego, mais distância... Não quero, não quero confusões!”

A Encarregada de Educação, quando confrontada com esta resposta do seu educando, esclareceu que este nunca dirigia convites à família até à véspera da apresentação, pelo que, ao saber que não iriam assistir ficava “tristíssimo”; porém, iam sempre e ele ficava radiante. Acrescentou, ainda:

“Ele tem a noção que não quer desiludir as pessoas. Leva tudo muito a sério!”

De facto, o Psicólogo C, demonstrando algum cepticismo relativamente à presença da família no processo, afirma

“O teatro em si poderá ser quer securizante, quer ameaçador, dado o grau de exposição pessoal que vai implicando, frente ao grupo, frente ao público, dada a intensidade emocional que poderá ser experimentada”

Por esta razão,

“poderão existir vantagens e desvantagens (...), devendo esta questão ser objecto de estudo. De alguma forma, os indivíduos com DM, na maioria dos casos, ficam dependentes da família (que se torna, eventualmente, sobre-protcionista, etc.) toda a vida, pelo que poderia ser importante que este espaço fosse desses indivíduos, que estariam a trabalhar e a atingir objetivos por si, no seio de um grupo. Por outro lado também seria uma forma interessante de, aproveitando o contexto e os espaços teatrais para trabalhar essa relação. Mas é uma questão para reflexão, sem dúvida...”

Foi, todavia, possível aferir que a maioria dos entrevistados demonstrava-se otimista em relação ao envolvimento parental através/ no projeto de *teatro* no qual o seu filho com DM estava incluído. Tal é o caso da Professora A que, sem deixar margem para equívocos, afirma: “A mãe foi ver... Lá estava ela na primeira fila. (...) A mãe estava toda contente... Viu o filho valorizado, aceite... Orgulhosa por vê-lo ali integrado...”

A Animadora cultural pronuncia-se sobre este tema dizendo que os Encarregados de Educação e familiares dos seus utentes com DM

“Envolveram-se de todas as formas... As expectativas deles foram já muito recalçadas, portanto as esperanças todas morreram. Com esta experiência a autoestima subiu, portanto ele colaboram imenso. Já se deslocaram para o sul do país, compraram materiais, foram incansáveis...”

Com efeito, o Psicólogo B salienta que

“é importante mobilizar a família para que se envolva, para que ajude os alunos na preparação da peça (cenários, adereços, papéis), contudo os protagonistas deverão ser sempre os alunos. É importante que o teatro funcione realmente como palco para os filhos e onde os pais descubram facetas e habilidades desconhecidas dos filhos.”

E, o que poderia mais genuinamente testemunhar a importância desta mobilização por parte da família, do que as próprias palavras de um sujeito em estudo, o Aluno C, cuja encarregada de educação tem uma vida profissional particularmente absorvente?

“Gostava que o teatro fosse a um Domingo para ela ver...”

2.8. ESPECIFICIDADES DO TEATRO COM A DM

Embora os interlocutores não tenham sido entrevistados diretamente nesse sentido, por diversas vezes, no decorrer deste processo de investigação, foi trazido à colação a questão das especificidades do *teatro* incluindo pessoas com DM, razão pela qual, considerou-se pertinente desenvolver esta temática.

Deste modo, o Terapeuta da Fala A começa por referir que no *teatro*, envolvendo indivíduos com DM, são levadas a cabo

“atividades mais ou menos dirigidas por nós. (...) Conforme a capacidade que eles têm, nós dirigimos mais ou menos.”

No mesmo sentido, o Ator entrevistado, sublinha que, quando estão implicados portadores de DM,

“naturalmente que temos que explicar de outra maneira. (...) Eles fazem tudo igual, tem é que haver uma “mão boa” direcionando tudo isso. (...) Claro que tudo isto depende muito da mão de quem está por detrás... Eu tenho a vantagem de ser Ator, de base. Isso ajuda-me a atingir todas as possibilidades, todos os registos... A entrar no seu universo. (...) Ter, sobretudo, a preocupação de não criar nenhuma barreira. (...)”

Por outro lado, o Terapeuta da Fala B corrobora essa maior necessidade de direção por parte do encenador, uma vez que

“a DM geralmente aparece associada a uma patologia motora... Um terapeuta não pensa só na capacidade articulatória... É muito mais importante o contexto funcional... Ou seja, usar a linguagem que o indivíduo têm num contexto funcional... Isso é mais importante do que de uma forma muito explícita de articular... Funcionam a expressão facial, o movimento com mensagem...”

O Terapeuta da Fala A, por seu turno, justifica que

“ter um texto a debitar, por exemplo, torna-se, por vezes, complicado por razões inerentes à sequência, às limitações de memória, à própria capacidade articulatória (...) O sistema alternativo de comunicação é a tal roupa, as vestes, os cenários que ajudam-nos a estar naquele meio. Os sistemas alternativos são mais funcionais e pessoais e pretendem atingir um objectivo específico, individual, e funcional, também. Tem que se ter muita paciência, temos que nos apoiar muito mais nos outros suportes teatrais, nos audiovisuais e nos cenários... Por outro lado, as coisas têm que ser mais exemplificadas... Imaginemos “Agora vais fazer que estás triste...” Não pode ser assim, não é? Eles não têm capacidade de elaboração de conceitos. É muito complicado para eles...”

Um par de B, consciente das dificuldades do seu colega com DM refere

“Acho que ela precisa de mais ensaios com a stôra... E depois com nós, mas só depois... Elas às vezes tem vergonha quando estão todos, mas ela consegue.”

Por outro lado, quando lidamos com a DM, temos que considerar que há determinados comportamentos que podem emergir e com os quais o professor-encenador terá que lidar.

Assim, quando o professor pretende aumentar a distância segura devido à emocionalidade intensa, intimidade ou uso da agressividade, é aconselhável utilizar-se a técnica de *fantoches* (ver, por favor, Anexo XII).

Por outro lado, não convém existir demasiados elementos, embora este fator esteja sempre dependente das características do grupo e da harmonização dos indivíduos com DM no seio do mesmo. É sempre conveniente lembrar que estes necessitam de mais sessões, mas frequentes e menos duradouras. É o nível intelectual que condiciona a concentração que estes conseguem ter, pelo que o tempo pode variar entre os dez e os quarenta e cinco minutos por sessão.

Mais do que no *teatro* apenas com elementos de turmas regulares é importante fazer uma planificação das sessões e deve esperar-se que as pessoas com DM tenham menos experiência de trabalho grupal. Podem inclusivamente ocorrer “gritos, choro, comportamento auto ou hetero-agressivo, recusas em participar” (Vieira, 1999, p.146), situações com as quais os professores devem estar preparados para gerir. Tem que existir, por outro lado, uma preocupação em manter a atenção dos elementos não envolvidos diretamente no ensaio da peça, sendo a planificação que ser estruturada no sentido de manter todos ocupados.

Se o estigma do *atraso mental* habitualmente predispõe os profissionais a esperarem pouco dos seus alunos, “a abordagem através das artes criativas predispõe a que se passe além da *deficiência*. É importante, na opinião de Fernando Vieira (1999, p. 144) “partir para estes grupos sem rótulo excessivo de diagnóstico, que muitas vezes complica o manejo”.

De facto, é imperioso que o professor/ profissional confira maior importância aos níveis de capacidade restante, do que propriamente à categorização da *deficiência*. Essa avaliação abrirá caminho apenas para entender “quais as técnicas a utilizar, qual o grau de abstração, no fundo quais as potencialidades de direção” (IBIDEM).

Deve-se previamente observar a interação do aluno com o espaço e os objetos, a interação com o professor-encenador, e a interação com os outros elementos do grupo-turma. A linguagem deverá ser adequada de forma a transmitir a mensagem de forma clara e concisa.

Nesta sociedade padronizada o indivíduo com DM é, na esmagadora maioria das vezes, encarado como sendo incapaz de obter um raciocínio lógico e operacional. No entanto, o *teatro*, com as suas atividades adaptadas à DM (ver, por favor Anexo XIII), respeita mais o ritmo e o verdadeiro potencial do *aluno especial*, permitindo-lhe potenciar todas as suas capacidades.

De facto, no ver de Stella-Prorok (1984, citada por BLASCOVI-ASSIS, 1997, p. 19) hoje acredita-se que,

“...estas pessoas podem vir a ser indivíduos competentes em seu meio sociocultural, isto é: serem capazes de responder eficazmente a uma variedade de situações; terem consciência de si como agentes de mudança e serem capazes de assimilar estratégias e experiências de uma situação e usá-las adequadamente em outra; serem auto-suficientes e mostrarem-se socialmente eficazes na interação com outros indivíduos e com as agências e procedimentos de realização do bem-estar social dos indivíduos da nossa sociedade.”

Mesmo entre pessoas “normais” existem variações individuais e os mais lentos acabam também muitas vezes por ser discriminados por não pertencerem ao modelo padrão estabelecido pela sociedade cada vez mais exigente.

Acresce o facto de, ao *deficiente mental*, serem oferecidas poucas ou nenhuma oportunidades de trabalho, fazendo com que ele não seja considerado produtivo na nossa sociedade, como consequência, tenha também pouca ou nenhuma oportunidade de lazer.

O *teatro* viabiliza, portanto, uma educação não massificada onde a criança é tratada de forma personalizada e humana e onde pode fazer uma *aprendizagem* adequada. Só conhecendo bem a criança/ jovem e o grupo é que se pode proceder à escolha da peça, à gestão do espaço e à atribuição dos papéis da forma mais individualizada. É, portanto, o método que se adapta à criança/ jovem com DM e não o contrário.

Assim, o Terapeuta da Fala B refere que

“Há simplesmente algumas técnicas do teatro que não podem ser usadas na DM. Há que adapta-las à situação... Mas sem dúvida que pode ser muito vantajoso em termos terapêuticos, ocupacionais e de interação com a comunidade.”

Neste sentido, o Psicólogo C, salienta a urgência da existência da atividade de *teatro* na escola, dado que

“[esta] deveria ser o local de promoção e optimização do desenvolvimento global dos indivíduos (por si e em relação), preparando-os da melhor forma para a integração e autonomia em sociedade. Atualmente, parece-me uma escola teórico-cêntrica, cognitivo-cêntrica, sofrendo dos males da normatividade e da produção seriada. Voltando à questão, as áreas expressivas fazem parte do todo que é o indivíduo e trabalhá-las (bem) contribui para o desenvolvimento psico-biossocial dos indivíduos.”

Embora perspectivando o *teatro* de um diferente ponto de vista, o Ator entrevistado salienta o que ele considera ser uma mais valia da DM, na medida em que

“Na verdade, o deficiente mental tem, até, uma vantagem que nós não temos... A ingenuidade perante as coisas – é puro! E assim perde-se mais facilmente... É mais criança! E teatro é isso mesmo: resgatar esse lado de criança.”

3. SÍNTESE DA ANÁLISE

Ao abrir as cortinas dos *palcos inclusivos* descobriu-se, através da análise da experiência das várias instituições e indivíduos com os quais se entrou em contacto para a elaboração deste projeto, que é uma emergência educativa fomentar oportunidades pedagógicas de apoio e de encorajamento, que nutram a realização pessoal do indivíduo com DM, sempre numa lógica comunicativa de reflexão conjunta e articulação permanente Escola/ Comunidade.

Descobriu-se que o recurso ao *teatro*, enquanto estratégia lúdico-pedagógica e *inclusiva*, vai para além de meras tentativas isoladas, permitindo que a experiência dramática possa ser vivenciada pelo *deficiente mental*, beneficiando o seu desenvolvimento, trazendo-lhe satisfação pessoal, ampliando-lhe o campo vivencial, favorecendo a sua integração social, o envolvimento positivo da sua família e, até, desbravando caminhos para uma eventual incursão no meio laboral.

Descobriu-se esse potencial do “faz-de-conta” enquanto fomentador de atividades espontâneas, prazerosas e libertadoras da pessoa com DM, encarada na sua pluridimensionalidade.

Descobriu-se que, mais do que as questões inerentes às técnicas da dramatização, o que condiciona os resultados relacionados com as *aprendizagens* e a *inclusão* de um determinado indivíduo com DM é, efetivamente, a relação de empatia que se estabelece discente/ docente num dado contexto humano e espaço-temporal.

Em síntese, assume-se o *teatro*, quando intencionalizado nesse sentido, como uma estratégia verdadeiramente *inclusiva* que exige, para que se chegue a bom termo, o prévio e profundo conhecimento do aluno com DM, por um lado, e a estruturação de um ambiente securizante, com regras e princípios altruístas claramente definidos, por outro. Só assim, é possível ao aluno com DM libertar-se e deixar brotar a sua criatividade,

realizar *aprendizagens* de forma informal em áreas importantes, de carácter funcional (e não só), desenvolver a autoestima e um autoconceito positivos, relacionar-se sinergeticamente com os seus pares e envolver positivamente a sua família.

Os *palcos da inclusão* são, necessariamente, a súmula e a interação de todos estes aspectos.

Esta investigação através da observação direta e, sobretudo da entrevista semi-estruturada, permitiu, assim, responder afirmativamente à pergunta de partida e confirmar as hipóteses formuladas que estiveram na sua génese.

CONCLUSÃO

O percurso traçado durante a execução deste projeto foi, essencialmente, um repensar da *Educação Especial*, porque toda a educação deve ser especial. É através do processo educativo que um país forma a sua nação e que faz dos seus integrantes sujeitos, com ou sem *deficiência*, conscientes de si² como agentes de mudança social – cidadãos.

À *descoberta dos palcos da inclusão* foi, através da vivência desafiadora, mas gratificante, da partilha, testemunhar outras formas de estar, outros modos de olhar e de praticar o Ser Professor, percecionando o ser humano na sua integralidade, como um ser sensitivo, psíquico, social e motor.

Convivendo com uma panóplia de perspectivas, atitudes, posturas, vivências e abordagens do *teatro* envolvendo pessoas com DM, cuja análise ficou, imensamente, aquém da sua abundância de conteúdo, foi, possível unir essas diversas experiências através de uma seleção das principais linhas convergentes de discurso e de práticas, cujo primordial objetivo consistia sempre em conferir dignidade à pessoa com DM, acreditando, veemente e incondicionalmente, no incremento das suas capacidades.

Foi tomar consciência do grau de responsabilidade que exige o exercício da função docente, integrada num sistema ecológico que, tantas vezes, a transcende e, no entanto, do qual faz parte integrante; compreendendo que estamos inseridos num paradigma cultural no qual prevalece a “lei do mais forte” e se faz o culto da imagem, da rapidez e da proficiência e, sendo o processo educativo, eminentemente, de cariz cultural, este tem que ser todos os dias reedificado tendo por base um profundo conhecimento e respeito pela singularidade, sobretudo sendo ela lenta, frágil e bela. Foi o elevar o autoconhecimento e aceitar o desafio para um melhor desempenho, compreendendo o quão imperativo é encontrar formas alternativas para lidar com essa fragilidade e com essa *diferença*.

Confirmámos que não é apenas de uma pedagogia formal e tradicional que os nossos alunos precisam, que lhes estagna os talentos e as potencialidades, que lhes constrange a criatividade e a espontaneidade; mas, antes, de uma pedagogia inovadora e

² Segundo António Damásio, em “O Sentimento de Si”, “Qualquer que seja a palavra para consciência, nunca estamos longe da noção de conhecimento abrangente, testemunhando variações sobre o *con* (uma abrangência) e a *scientia* (factos, científicos ou não).” (2000:268)

estimulante que faça germinar novos saberes e ensine os nossos alunos a encontrarem a verdade dentro deles mesmos e a assumirem o seu papel de cidadãos.

Constatámos que é sempre urgente quebrar esquemas preestabelecidos, criando uma atmosfera facilitadora do convívio humano e que permita a assimilação natural de valores, como a tolerância e a compreensão, que potencie e apoie, incondicionalmente, o desenvolvimento dos nossos discentes com DM.

Por outro lado, neste palco, assomaram novos cenários e perspectivas, o surgir de novas buscas, a formulação de novas questões e o ensejo de explorar novos conceitos, eventualmente num próximo projeto de investigação. São disso exemplo a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Howard Gardner, o *Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano*, de Bronfenbrenner e o estudo sobre as contribuições de Piaget, Vygotsky e Moreno no âmbito das atividades e jogos infantis e de adolescentes aplicáveis ao contexto da dramatização na escola.

À descoberta dos palcos da inclusão foi mais uma ínfima tentativa para que os processos de ensino enriqueçam, para que o mundo se amplie – o nosso, enquanto educadores, o dos pais e, sobretudo, o dos nossos *alunos especiais*, por quem aqui estamos.

Assim, considerando que o *teatro*, “a mãe de todas as artes”, permite uma formação de carácter humanista, sustentada na qualidade, que promove a aquisição de conhecimentos, conciliando todas disciplinas, que valoriza as relações interpessoais, os afectos, o prazer e o envolvimento pluridimensional dos nossos alunos com DM, libertando-os (e à sua família) dos constrangimentos inerentes à sua deficiência e os transporta para um universo no qual se transcendem a si próprios, perguntamos:

– *Porque não a Escola, recorrendo à sua autonomia, alargar o seu leque de instrumentos pedagógicos disponíveis, oferecendo esta opção nos currículos alternativos dos nossos alunos com DM?*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, J. L. (2002). *O Modelo do Psicodrama Moreniano*. Coimbra: Quarte.
- AINSCOW, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Edições UNESCO.
- ALONSO, M. V., & BERMEJO, B. J. (2001). *Atraso Mental*, McGraw-Hill.
- ANDRADE, A. S. (2001). *Deficiência Mental, Jogos e Psicodrama: a importância dos jogos corporais no desenvolvimento do vínculo em grupos de crianças*. Lisboa: Soc. Portuguesa de Psicodrama, 6, p. 105-127.
- CÉSAR, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e para Todos. In *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. (Orgs.) David Rodrigues. Porto: Porto Editora, p. 118-149.
- COSTA, A. (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Silva, A. S. E Pinto, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M. (1997). *Lazer e Deficiência Mental*. São Paulo: Papyrus Editora.
- BLANCHET, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales, l'écoute, la parole et le sens*. Paris: Bordas.
- CLOUTIER, J. (1975). *A Era de EMEREC*, Ministério da Educação e Investigação Científica, Instituto de Tecnologia Educativa.
- FODDY, W. (1996). *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas e questionários*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, A. (1996). *As Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- JOHNSTONE, D. (2003). Explorando os Limites da Inclusão – Jovens Deficientes e o seu Sentido de Lugar. In *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. (Orgs.) David Rodrigues. Porto: Porto Editora, p.198-207.
- KIRK, S.A., & GALLAGHER, J.J. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

LANDIVAR, J. G. (1990). *Como Programar em Educação Especial*. São Paulo: Editora Manole Dois.

MACEDO, E. (2004). *Prazer de fazer, o lúdico-pedagógico no teatro com crianças e jovens ou um trabalho de intervenção?*. Porto: Porto Editora.

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para a formação de professores*. Porto: Porto Editora.

RIGOLET, S. A. (2000). *Os Três P. Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

ROCIN, C., & VAYER, P. (2000). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

Secretariado Nacional de Reabilitação, (1996). *As representações dos professores de educação especial e as Necessidades das Famílias*;

PERETZ, H. (1998). *Les Méthodes en Sociologie – l'observation*. Paris : Editions La Découverte.

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Ed. Lisboa : Ed Gradiva.

VIEIRA, F. (1999). *(Des)dramatizar na Doença Mental*. Lisboa: Edições Sílabo.

GRANDE DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (1981). (Dir.) José Pedro Machado. Lisboa: Amigos do Livro Editores. Vol. XI, p. 515.

Apoio XXI Centro de Acção Psicopedagógica (2004).

LEGISLAÇÃO

Portugal. Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de Janeiro

Portugal. Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 de Janeiro