

## O TEATRO E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

### *Theatre and Special Educational Needs*

GUIMARÃES, Susana M. R.<sup>1</sup>

---

#### **Resumo**

O presente artigo centra-se na teorização em torno do teatro, visando a sua operacionalização em enquadramento escolar, enquanto estratégia promotora das aprendizagens e da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), em geral, e alunos portadores de deficiência mental (DM), em particular. Para tal, remontamos à origem do teatro, providenciando algumas definições desta arte multidisciplinar, o seu enquadramento legal no contexto das NEE e traçando as suas especificidades; nomeadamente, os *instrumentos teatrais na sala de aula*, o *professor-encenador*, a *equipa de bastidores* e a *importância do papel*.

#### **Abstract**

This article focuses on theorizing theater, with a view to its operational framework in school as a strategy of promoting learning and the inclusion of pupils with special educational needs (SEN), in general, and students with mental disabilities (DM), in particular. To this end, we reassemble the origin of theater, providing some definitions of this multidisciplinary art, its legal framework in the context of SEN and outlining its specificities, namely, the theatrical tools in the classroom, the teacher-director, the team behind the scenes and the importance of the role.

**Palavras-Chave:** Teatro, Necessidades Educativas Especiais (NEE), Inclusão.

**Key words:** Theatre, Special Educational Needs (SEN), Inclusion.

**Data de submissão:** Março de 2014 | **Data de publicação:** Junho de 2014.

---

<sup>1</sup> 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. Email: [livretanea@gmail.com](mailto:livretanea@gmail.com).

## TEATRO – ORIGEM E DEFINIÇÕES

A sua origem remonta às sociedades primitivas. Um dos principais motivos era servir de ambiente para rituais mágico-religiosos, que satisfaziam carências e garantiam, assim, o favor dos deuses na caça e na recollecção de alimentos.

A palavra teatro provém do grego *Theatron*, que significa “lugar para contemplar”. O teatro que se concebe hoje surge na Grécia Antiga. Lá realizaram-se as primeiras representações, ritos e cerimónias em honra a Dionísio, deus do vinho.

Crê-se que foram os gregos os primeiros a representar máscaras e a desenvolver o conceito de personagem no *teatro*. A personagem personificava essencialmente sentimentos e reflectia a tendência lúdica do ser-humano, que o transporta a adoção temporária de outra identidade, com as respectivas aparências e linguagens. Esta transformação consistia numa descoberta de si mesmo e das respostas da sua condição humana.

Desde a sua origem o *teatro* é uma arte ligada aos dilemas e aos valores humanos. O *teatro* é uma das artes mais antigas da história da humanidade surgida do colectivo, das procissões, da necessidade de comunicar, de partilhar e expressar valores culturais.

Por outro lado é uma das mais complexas formas de arte que abarca tantas outras como a música, a dança, a pantomina, a pintura...

No entanto, como poderemos verificar pela definição dicionarizada que se segue, o termo *teatro* tem múltiplas acepções:

“TEATRO, *s. m.* (do gr. *theatron*, pelo lat. *theatru*). Lugar onde se representam obras dramáticas e onde se dão espectáculos. || No sentido restrito, lugar onde se vê. || O *m. q.* *cena* ou *palco*. || O *m. q.* *necrotério*. || Circo, anfiteatro. || Colecção de obras dramáticas de um autor *ou* dos autores de um país. || Profissão de actor *ou* de actriz. || A arte de representar. || Obra escrita para instruir sobre certos princípios; exemplo, modelo; regra. || A arte de compor obras dramáticas. || Lugar onde se passa qualquer acontecimento. || Aparência vã, ilusão, miragem. || Fingimento, hipocrisia, exteriorizados dramaticamente. || *Abrir o teatro*, começar a época teatral. || *Entrar para o teatro*, principiar a sua carreira de actor, bailarino, corista. || *Fechar o teatro*, cessarem as actividades teatrais, temporária *ou* definitivamente. || *Figuras de teatro*, as personagens que representam; actores; actrizes. || *Herói de teatro*, o que apregoa muito o seu heroísmo sem o comprovar com factos. || *Lance de teatro*, acontecimento imprevisto e que produz efeito. || *Peça de teatro*, composição dramática, obra literária feita para ser representada no teatro. || *Pôr uma peça no*

*teatro*, fazê-la representar. || *Rei de teatro*, rei incapaz de governar. Pessoa que presume muito de si. || *Teatro anatómico*, a casa ou compartimento destinado a autópsias e outras operações anatómicas, em geral dependente das faculdades de Medicina. || *Teatro do mundo*, o mundo, o público. || *Teatro lírico*, aquele em que se representam óperas ou composições dramáticas postas em música. || *Tratar de um assunto no teatro*, tratar dele em drama, comédia, etc.” (GRANDE DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1981. p. 515)

Para William Gavião, actor, encenador e professor de vários cursos de teatro:

“A arte da representação é o livre exercício de aprender, compreender e interpretar a vida, o Homem, a sociedade e o mundo que nos rodeia – potencializar o indivíduo (o ser social) na experimentação plena de suas capacidades lúdicas e criativas, na sua coabitação com o colectivo e o social. É uma arte nascida e apoiada nos fundamentos e princípios da comunhão – arte solidária que age na educação, preparação e consciencialização do indivíduo para a sua melhor resposta na reflexão, actuação e intervenção na sociedade em que está inserido. O teatro reconstitui, dota o Homem – na afirmação total de seu poder de comunicação, expressão, sociabilização, crítica e consolidação de sua identidade cultural e social.”

Em mais um vão esforço para definir o *teatro*, estudiosos da área, afirmam que este é a negação da Vida.

A negação no sentido em que absorve de tal modo quem nele está envolvido, que há um esquecimento das nossas realidades comezinhas, que nos aprisionam.

A negação no sentido em que os nossos problemas se dissolvem ao encarnarmos numa outra entidade e ao assumirmos empaticamente a sua vivência, a sua vida, que não é a nossa. Portanto, de certo modo, negamo-la.

A negação no sentido em que, através das técnicas do teatro, apercebemo-nos dos nossos “defeitos” e, ao ficarmos deles conscientes, desenvolvemos estratégias para os camuflar ou corrigir, fazendo de conta que sabemos o que não sabemos, que vivemos o que não vivemos, que somos quem, afinal, não somos...

A negação no sentido em que nos despojamos de nós mesmos e, por alguns momentos, somos alguém diferente.

Esta negação, porém, é no mesmo sentido em que Pablo Picasso se refere à arte de um modo geral, ou seja, como “a mentira que nos permite aceder à verdade”.

Acreditamos que providenciar uma definição de *teatro* é ir ao mais profundo da natureza humana nas suas dimensões culturais, sociais e psicológicas, pelo que haverá tantos *teatros* quanto seres humanos. Resta-nos, contudo, a convicção de que é um

fenómeno fortemente enraizado na nossa História e vivências quotidianas, pelo que adopta-lo como estratégia lúdico-pedagógica e inclusiva no espaço-tempo escolar, se nos assemelha como algo de “natural”, pelo tanto que contém de potencial didático, transformador das limitações em potencialidades, logo, outorgando aos discentes com NEE um contexto privilegiado de expansão de competências.

## **INCLUSÃO E TEATRO**

No decorrer das últimas décadas do século XX temos assistido ao prolongar da escolaridade obrigatória. Neste percurso, verificámos que a diversidade de alunos também se alargou, na medida em que muitos dos que a abandonavam precocemente (ou a ela nem sequer tinham acesso), frequentam-na, agora, por mais tempo.

Enfrentar e abarcar esta diversidade cultural, de interesses, de ritmos, de competências, de vivências, de valores tornou-se um desafio crescente para a instituição escolar. Esta viu-se, por isso, impelida a reformular as suas práticas que, no ver de César (2003, p. 118): assentavam num:

“... ensino padronizado, concebido para um aluno-tipo, que se julgava existir (mas terá alguma vez existido?) (...) e a questionar-se sobre as suas formas de actuação e sobre os princípios epistemológicos que lhe estão subjacentes. (...) Questionou-se o que era aprender, bem como o que era ensinar, qual o papel dos professores e alunos numa escola que já não era vista como um aglomerado de pessoas agindo de forma mais ou menos isolada, mas antes como uma comunidade educativa interagindo dialogicamente.”

Tornou-se, portanto, urgente implementar no espaço-tempo escolar práticas inovadoras que vão ao encontro das necessidades e apetências dos nossos discentes. Práticas coerentes com o que preconizam os documentos de política educativa.

Com efeito, acreditamos que, à semelhança do consignado no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro (que atualmente rege a Educação Especial em Portugal) “importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.” Neste quadro, consideramos o teatro, a par de outras estratégias, um dispositivo educativo, que vai ao encontro do que

“[n]os últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais. (...) No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.” (Diário da República, 1.ª Série—N.º 4—7 de Janeiro de 2008, p. 154,)

No mesmo sentido, de acordo com o consignado no artigo 9º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro,

“As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.”

Ainda no Artigo 11º do mesmo decreto,

“...visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa (...) Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.”

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), também assinada por Portugal, oferece uma definição de escolas inclusivas, afirmando que estas escolas “... devem acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nómada, crianças que perderam seus pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem e marginalizados.” O Centro de estudos em Educação inclusiva, por seu turno, define inclusão como

“... crianças – com ou sem deficiências ou dificuldades – aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusive pré-escola, escolas regulares e universidade, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades”.

É esta a conceção de escola inclusiva, da chamada “escola de todos para todos”, onde é celebrada a diferença. João de Santos (citado por Margarida César, 2003, p. 119), a propósito da diferença, afirma que “só construímos a nossa identidade por contraponto à existência de outros que se distinguem de nós”. De facto, é no confronto com a diferença que podemos conhecer o mundo circundante, “enquanto realidade situada, contextualizada até do ponto de vista relacional, mas também podemos descobrir-nos a nós próprios, enquanto identidade dialógica que somos” (HERMANS, 2001, *apud* CÉSAR, 2003, p. 119).

Neste processo é fundamental fomentar as interações sociais, sobretudo entre pares, mas também com a restante comunidade, procurando entender como estas funcionam e quais as suas virtualidades. Com efeito, o desenvolvimento humano é um processo dialógico “num duplo sentido: de mim enquanto ser que interajo com outros; e de mim enquanto ser multifacetado, com identidades múltiplas que também dialogam entre si” (*ibidem*).

Todo o processo de conhecimento e de desenvolvimento, ou seja, de aquisição de competências, é potenciado pelas interações sociais. Foram já vários os autores que investigaram acerca do papel potenciador ou inibidor que estas, assim como o contrato didático, têm no desempenho dos aprendentes (CÉSAR, 1998, 2000; SCHUBAUER-LEONI & PERRET-CLERMONT, 1985, 1997, *apud* CÉSAR, 2003, p. 120).

Dever-se-á, portanto, e de acordo com o consignado na lei, nestas escolas inclusivas, ir ao encontro das diferentes necessidades dos discentes, proporcionando-lhes um bom nível de educação com uma adaptação aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, através de uma orgânica escolar que providencie currículos adaptados e respetivas estratégias e recursos pedagógicos.

De facto “todos temos especificidades próprias, podendo beneficiar de uma atenção que nos contemple enquanto seres únicos e irrepetíveis, mas simultaneamente sociais e interactivos” (CÉSAR & SILVA DE SOUSA, 2002, *apud* CÉSAR, 2003, p. 122).

Todavia, podemos constatar que ainda existe uma disparidade entre a filosofia expressa nesta declaração e nos documentos portugueses de política educativa e as

práticas quotidianas. Com efeito, como é salientado por vários autores (AINSCOW, 1991, 1999; KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, *apud* CÉSAR, 2003, p. 122) “o processo de implementação de escolas verdadeiramente inclusivas é algo complexo, lento, que não está isento de avanços e recuos, pois implica mudanças radicais na forma como concebemos, não só a escola, mas também a nossa participação social”.

É tendo em conta estes processos, nem sempre fáceis, que evocamos mais uma vez a atual lei que rege a educação especial em Portugal, no que diz respeito a uma medida educativa de carácter menos intrusivo no currículo comum, ou seja, o “Apoio pedagógico personalizado”, consignado do seguinte modo no Artigo 17.º:

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado: *a)* O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades; *b)* O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; *c)* A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; *d)* O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas *a)*, *b)* e *c)* do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea *d)* do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

É neste âmbito que o *teatro* pode surgir, estimulando e reforçando as competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, otimizando as estratégias desenvolvidas pelos professores curriculares, antecipando os conteúdos leccionados no grupo-turma e desenvolvendo competências específicas, atendendo à problemática e particularidades das aquisições a adquirir de cada discente com NEE.

Ou ainda, e enquadrada num horário mais alargado, como disciplina de um “Currículo específico individual”, segundo o Artigo 21º,

“1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.” (p. 159, *Diário da República, 1.a série—N.º 4—7 de Janeiro de 2008*)

Ou seja, envolvendo “incapacidades” mais limitadoras, segundo a CIF<sup>2</sup> (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde). A introdução desta disciplina necessita, consoante explícito na lei já existente em 1991 (Dec. Lei nº 319/91) da convívência da escola, dos pais, dos técnicos e docentes envolvidos no plano educativo individual, sempre considerando o perfil do aluno, as suas potencialidades, os seus interesses e, sobretudo, as suas necessidades.

Parece-nos, pois, de crucial importância, proceder à implementação de o mais adequado e realista programa educativo, sempre perspectivado numa dialética filosofias/práticas inclusivas, de maneira a preparar o adolescente/ jovem com DM para sua vida futura em comunidade, com a melhor qualidade de vida possível. No entanto, este percurso nem sempre se verifica. A este propósito, Johnstone (2003, p. 203) afirma que:

“Muitas pessoas com deficiência são invisíveis para o grande público no seguimento de muitos anos de um atendimento educacional segregado. É comumente assumido que a maioria das pessoas com deficiência que abandonam a escola não possui os pré-requisitos necessários para obter um emprego. Este factor identifica-as como tendo necessidades especiais de formação apesar de isto ser já evidente quando elas frequentavam a escola.”

Esta opinião é secundada por Freeman (1988, referido por Johnstone, 2003), que argumentou que as pessoas deficientes que deixam a escola têm sido classificadas, não só como incapazes, mas também como socialmente incompetentes, sendo, por isso, encaradas como necessitadas, não só de programas de formação profissional para a sua categoria de deficiência, como de formação contínua em aptidões sociais.

De facto, em termos pós-industriais, a teoria sobre o valor da pessoa tem sido elaborada da seguinte forma: “o potencial de emprego é determinado pela eficiência e produtividade do trabalhador” e, assim sendo, as pessoas que não reúnem capacidades

---

<sup>2</sup> [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf)



para beneficiar de uma formação profissional “não são igualmente capazes de ser eficientes e lucrativas sob o ponto de vista económico” (Johnstone, 2003, p. 199).

A alienação dos jovens com DM é exacerbada pela sua transição do estatuto de criança para o de adulto incompleto. Estes jovens encontram-se em desvantagem social para desenvolver perspectivas e relações adultas por um conjunto de razões. Em primeiro lugar, Johnstone (2003, p. 204) refere “as oportunidades educacionais” que

“podem ter sido inadequadas e originado que o jovem se encontre desmotivado para aprender num sistema educacional formal. (...) Alguns estudantes tiveram reprovações sucessivas (...) e outros terão feito o seu percurso em escolas segregadas por mais de onze anos, o que os impediu de partilhar com sucesso de uma gama completa de experiências educacionais «normais»”.

O mesmo autor (*idem*) refere, entre outras razões, as relações pessoais, no sentido em que “o insucesso das relações humanas constitui uma desvantagem para muitos jovens com deficiência que, ao olharem para quase vinte anos da sua vida, reconhecem ter sido tratados de forma ambivalente. “ Com efeito, a transição do indivíduo com DM para vida adulta tende a ser curta ou praticamente inexistente. Este facto manifesta-se sobretudo na adolescência “quando o jovem se confronta com situações sociais em que não só se vê como diferente mas também como pouco preparado, no ponto de vista social, para responder às questões que lhe são colocadas” (*ibidem*).

Acreditamos que o teatro, através de várias simulações de vida real, possa evitar ou minimizar esta incapacidade do indivíduo com DM para corresponder às expectativas das pessoas que rodeiam, muitas vezes transformada em “depressão ou em manifestações de (...) agressão” (*ibidem*).

Importa, pois, conceber toda a educação da criança com DM contemplando no seu programa educativo, no plano curricular de turma e no projeto educativo da escola as bases que lhe poderão proporcionar o “sentido de lugar”, não só ao longo do seu percurso escolar, mas, e sobretudo, arquitetando os alicerces para a construção da sua vida futura.

Assim, Johnstone (2003, p. 200) baseando-se em estudos desenvolvidos no Reino Unido, sugere que os “construtos de «independência» e «lugar»”, ou seja, as bases para uma inclusão efetiva podem ser “espaço material”, “espaço físico”, “espaço social”, “desenvolvimento e actividade”, o “bem-estar emocional”, “mobilidade”, “espaço de residência”, “espaço de lazer” e “ formação profissional”.

Só nesta perspetiva globalizante é que o indivíduo com DM pode ser efetiva e afetivamente incluído. Só assim, segundo Coleridge (1993, *apud* JOHNSTONE, 2003, p. 207), é que

“Podemos começar por aceitar que existe a deficiência. É parte da vida humana, parte da forma como as coisas são. Deixem-nos implicar-nos nela, questioná-la, fazer amigos com ela. As pessoas com deficiência fazem-no a partir de dentro. Pessoas que não são ainda deficientes necessitam de o fazer do exterior.”

## OS INSTRUMENTOS TEATRAIS NA SALA DE AULA COM NEE

Estes instrumentos são pessoas concretas ou objetos com uma determinada função e que são necessariamente parte integrante da estratégia do *teatro* na sala de aula. A organização destes instrumentos é elaborada tendo como ponto de partida a experiência pessoal aliada ao modelo do psicodrama Moreniano desenvolvido por Pio Abreu (2002), aqui adaptado ao contexto escolar e à problemática da DM. Assim, estes instrumentos (que são detalhadamente explanados no Anexo II) compreendem:

- A Sala;
- O Cenário;
- O Protagonista;
- As Personagens;
- O Guião;
- O Auditório.

## O PROFESSOR-ENCENADOR

O professor-encenador é o responsável, mas é também o moderador de todo o processo do teatro na sala de aula. É ele quem escreve o guião (coordena a sua elaboração ou procede à sua selecção), é ele quem faz o *casting* de personagens e protagonista. É ele que gere o espaço na sala e todos os elementos do cenário. É ele que ensaia os intérpretes, que escolhe os movimentos, o discurso. É ele que inicia e que finda as sessões. É ele que motiva, que instala no aluno o interesse. É ele que tem o poder de atenuar o “determinismo linguístico”, abrindo portas ao aluno para outras linguagens, para outros mundos (VIGOSTSKY, 1965). É também ele que fomenta o consenso entre todos os envolvidos, o espírito de partilha, o desejo de comunicar(-se). É o responsável pela consciencialização do processo comunicacional, ou seja, da importância da comunicação não verbal (enquanto linguagem oculta), da importância da dicção, da entoação (prosódia) e do valor semântico das palavras. Durante os ensaios poderão, mesmo, ocorrer pequenas sessões de terapia da fala, nas quais o aluno, individualmente, é convidado a gritar, a projectar a voz, a separar silabicamente as palavras, a fazer pausas mais prolongadas, a respirar adequadamente, etc.

Dada esta responsabilidade, é fundamental que haja a preocupação em facultar aos alunos envolvidos um ambiente securizante, que promova a descontração e um ambiente propício à aprendizagem. É um método que tem muita força e que pode efectivamente conduzir à mudança de comportamentos e à aquisição de competências nas mais diversas áreas.

Mas ensinar os alunos a comunicarem melhor é uma tarefa que tem que ser empreendida por alguém que invista nessa área, que a aprecie e que acredite no potencial da estratégia. Por outro lado, o professor-encenador tem que ter a consciência de que o aluno com DM precisa de um maior investimento em termos de tempo, uma vez que tem ritmos próprios; ritmos esses, que precisam de ser respeitados, para que a sua autoestima não fique comprometida, nem o seu empenho esmoreça.

O professor-encenador é, em última análise, o mentor do processo de *integração* e de realização de *aquisições*, devendo por isso estar sempre atento e disponível para reformular as suas decisões, no sentido de otimizar o bem-estar dos seus alunos.

### A EQUIPA DE “BASTIDORES”

Esta equipa, que deveria acompanhar o trabalho empreendido pelo professor-encenador, trata-se de uma utopia, na medida em que ainda estamos a dar os primeiros passos na implementação da verdadeira educação especial. Não é, contudo, impossível. Esta equipa multidisciplinar de apoio seria uma base fundamental para que um trabalho no qual se encare a criança especial na sua globalidade possa resultar. Nesta equipa – médicos, terapeutas (da fala, fisioterapia, entre outros, consoante as problemáticas), psicólogo, professores do conselho de turma e professor de educação especial – não há profissionais mais importantes do que outros, deve sim, haver um espírito de humildade, de partilha de colaboração. Importa, pois, despirmo-nos do poder de ser professor, médico ou terapeuta, sem esquecer a especificidade da formação e sobretudo o papel de educador, transformando esta relação num espaço pedagógico rico para o desenvolvimento global da criança/ adolescente com DM.

Através do *teatro*, a equipa pode desenvolver um trabalho que parte de uma visão de totalidade. A todos os técnicos envolvidos (ao nível da saúde e da educação), deve ser necessário algo de transversal que, no ver de Blascovi-Assis (1997), corresponde, por um lado, a uma cultura geral que permita perceber a intersecção da problemática do lazer com outras dimensões da esfera humana e, por outro lado, o exercício constante de reflexão.

Para além desta equipa, e sempre no sentido de dar sequência ao trabalho desenvolvido no espaço escolar, deverão intervir outros serviços, redes de trabalho que interajam, por sua vez, com outros serviços, designadamente centros de recursos, centros de emprego e organizações vocacionais, educativas, sociais e culturais. Também as redes envolvendo as famílias, vizinhos, amigos, entre outros protagonistas do processo educativo e de transição para a vida activa são essenciais para dar pertinência e visibilidade às actividades teatrais desenvolvidas na escola nas quais protagonizam deficientes mentais.

## A IMPORTÂNCIA DO PAPEL

O papel é a unidade cultural de conduta, e implica não só os padrões que a sociedade nos fornece para o quotidiano relacional (papel de mãe, filha, professor, operário, negociante, patrão, ladrão), mas também para a satisfação das funções fisiológicas (comer, dormir, andar, etc.), o mundo do fantástico, do onírico e da imaginação e ainda o mundo dos sentimentos, das emoções com estes registos toda uma vastíssima panóplia de campos lexicais e interpretação paradigmáticas. O papel está relacionado, segundo Pio Abreu (2002), com esse outro conceito, também nascido do jargão teatral, que é o de personalidade, bem como do seu, ou seus centros indistintos, que se nomeiam por eu, ego, mim, *proprium*, si-mesmo. No contexto da sala de aula, os papéis, dados culturalmente, são preexistentes à personalidade e constituem os caminhos sobre os quais ela se forma e desenvolve. Ao incorporar o seu papel e ao comunica-lo a uma audiência, o aluno tem consciência de si e, de forma concomitante, interioriza os elementos linguísticos e culturais inerentes à personagem que está a desempenhar. É um exercício simultâneo de consciência/ libertação de si próprio e de comunhão com a sociedade. Através do papel dão-se novos mundos ao mundo do aluno. O objectivo primordial do *teatro* é provocar o entusiasmo do aluno pela interacção para que o aprofundamento das aprendizagens não seja forçado. Ao provocar o desenvolvimento de uma boa comunicação, através das variáveis situacionais e interpessoais que o papel fornece, é possível otimizar a aquisição posterior das várias competências. O *teatro* é uma forma de expressão que privilegia a interacção através de várias técnicas, nomeadamente o diálogo, o solilóquio, a inversão de papéis, a imitação, a mímica, a estátua, a representação simbólica, o espelho, a dança, etc. Ao usar o *teatro* como estratégia, convém ter presente que na comunicação nem tudo tem de ser verbalizado. A imitação, por exemplo, pode centrar-se nos comportamentos incorretos ou nefastos aliados a uma linguagem incorrecta. É necessária uma observação atenta por parte do professor destes comportamentos na sala de aula, no recreio da escola e na sociedade em geral de forma a permitir-lhe reproduzir exactamente as palavras, as atitudes, as expressões e os factos. Os comportamentos podem ser ridicularizados e corrigidos (“*ridendo castigat mores*” máxima que Gil Vicente aplicava aos seus autos) ou valorizados e reforçados. E aqui importa também dar enfoque às linguagens que pretendemos que os alunos adquiram, representando-as condignamente na dramatização.

## 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.
- 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. & 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 & GALLAGHER (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.

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

## **WEBGRAFIA**

[http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf)