

TEATRO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DE UM TRAJECTO

M.ª TERESA SANTOS*

" Eu gostava de ser diferente ... ter assim mais cuidado com os outros ... ser simpática e **que todos gostassem de mim...**

Preocupo-me com a minha mãe ... penso que vou encontrá-la morta quando chegar a casa ...

às vezes sinto-me sózinha ..."

(C. , 26 anos, sind. Down. Sessão de 9/5/97- situação proposta: "Quem sou eu?" e "Quem queria ser?").

O VALOR DO TEATRO

O valor terapêutico do teatro é conhecido desde as mais antigas civilizações, daí que nas sociedades contemporâneas, a sua utilização em psicoterapia seja frequente, quer pela via do psicodrama analítico, quer por outras formas de dramaterapia.

Para além do valor terapêutico, o valor educacional tem, do ponto de vista teórico, sido largamente defendido nos textos oficiais que definem os objectivos e as áreas curriculares para o ensino básico na maioria dos países europeus. Portugal não foge à regra e a expressão dramática aparece como área curricular no 1º ciclo. Nos 2º e 3º ciclos, as actividades relacionadas com o teatro/expressão

* Docente da ESEB

dramática só parecem ter lugar em propostas extra-curriculares (ex: clubes) ou então diluídas ao serviço das disciplinas ditas académicas e fundamentais (ex: Língua Portuguesa).

O teatro em educação (*educational drama*) enquanto área transdisciplinar que faz a confluência de diferentes linguagens e saberes, encerra enormes potencialidades em termos de desenvolvimento e aprendizagem individual e colectiva.

O jogo dramático é fundamental para o desenvolvimento da função simbólica, que por sua vez é absolutamente essencial nas relações entre pensamento/linguagem/expressão dos afectos.

As diferenças entre uma abordagem terapêutica e uma educacional situam-se mais na interpretação e utilização do "material" que emerge das sessões, da estrutura dessas sessões e da composição do grupo, do que propriamente daquilo que o teatro (drama) encerra e que é comum, ou seja:

- Ao exagerar a vida permite torná-la mais legível, logo mais compreensível.
- O espaço reduz-se e o tempo condensa-se (Peter Brook,1993) logo os gestos e as palavras assumem outra intensidade e tudo o que for parasita, dificultará essa leitura.

A aparente simplificação que o jogo dramático proporciona é na verdade de extrema complexidade, porque desafia e aprofunda o conhecimento de nós e do mundo.

A sua utilização em Educação Especial tem um particular significado (como o revelam dados da investigação de por exemplo Melanie Peter,1994 e 1995 e Sue Jennings,1994 e1995) pois permite uma **abordagem individual no contexto grupal** e é **dirigido ao indivíduo** enquanto **totalidade**, "atingindo" a **PESSOA** numa outra dimensão, habitualmente negligenciada, porque o currículo destas crianças e jovens é frequentemente **construído** com base na **aquisição de um conjunto de competências/habilidades** numa abordagem de cariz behaviorista, correndo-se sempre o risco de uma **intervenção demasiado fragmentada**.

A GÉNESE DO PROJECTO

Nestes pressupostos, se fundamenta a investigação que tenho levado a cabo e que se iniciou com a pesquisa através de um questionário, junto de 129 instituições nacionais de educação especial que atendem a população com dificuldades intelectuais. Das 27 que responderam, apenas quatro referem ter expressão dramática no currículo das crianças e jovens que atendem, embora outras áreas expressivas sejam também exploradas, como: o movimento; a expressão plástica; a dança; a música.

Em todo o caso, o valor atribuído ao teatro é grande, quer se considere do ponto de vista terapêutico ou pedagógico, realçando a sua importância para o desenvolvimento da **COMUNICAÇÃO/IDENTIDADE PESSOAL/RELACIONAMENTO INTERPESSOAL** e da **SENSIBILIDADE**.

Como dificuldades de implementação deste tipo de actividades apontam: o desenvolvimento da criança; a ausência de formação dos técnicos; a falta de espaço e as questões organizacionais (horários; grupos...).

Ainda no âmbito desta fase do estudo efectuado, estabeleci contactos com o grupo de Teatro CRINABEL, composto por jovens com dificuldades intelectuais, que fizeram a sua formação de actores através de um curso de formação profissional para deficientes e que teve a duração de quatro anos.

As entrevistas feitas aos jovens, encarregados de educação e técnicos responsáveis forneceram, em conjunto com os outros dados, indicadores preciosos para o desenvolvimento do projecto de intervenção junto de um grupo de jovens que frequentam a CERCI- Beja. Esta instituição mostrou-se muito interessada no mesmo e forneceu as condições básicas para o seu andamento: um grupo, um espaço e um tempo.

O PROJECTO

Surgiu, assim, a **OFICINA DE TEATRO** - laboratório / local de relação e aprendizagem para todos (monitor e grupo).

A composição do grupo foi sugerida por diversos técnicos que pensaram nas limitações e capacidades de cada criança ou jovem. Formou-se então este

grupo, bastante heterogéneo em idades e nível de desenvolvimento - 10 elementos entre os 11 e os 26 anos, com dificuldades intelectuais, ao nível da linguagem oral e da comunicação em geral, e alguns problemas emocionais e comportamentais.

O início do trabalho deu-se a 8/11/96 e decorreu até 20/6/97, num total de 35 sessões (sensivelmente 35h), numa base de 1 vez por semana até Janeiro, passando a 2 vezes a partir dessa data.

O principal objectivo das primeiras sessões foi para além de estabelecer um clima de confiança e iniciar-se assim, o percurso conjunto de conhecimento mútuo, a aquisição de um vocabulário e reportório comportamental inerente às actividades de expressão dramática - regras, papéis, símbolos..., no sentido duma literacia da linguagem dramática (drama literacy), com vista à fluência dessa linguagem (drama fluency) conforme propõe Taylor (1984), citado por Melanie Peter (1994).

Desde a primeira sessão que se seguiu uma estrutura semelhante dentro da qual se procurou que houvesse sempre um elemento de novidade - o jogo, o objecto, a relação, o espaço, o tempo... (como "indutores" no sentido dado por Landier e Barret, 1994)

A música (predominantemente instrumental) foi quase sempre utilizada como suporte e cada sessão desenrolou-se de acordo com o seguinte esquema:

- 1) diálogo inicial (sentados no chão, em círculo)
- 2) exercícios de aquecimento (voz, corpo) - individual/grupal/par
- 3) exercícios de dramatização - grande grupo/individual/pequeno grupo
- 4) relaxação (às vezes antes do aquecimento)
- 5) avaliação/reflexão

As 6 primeiras sessões foram temáticas e os exercícios decorreram numa sequência lógica e com um fio condutor (ex: festa dos amigos; viagem no mar; viagem ao mundo dos animais; o mundo do circo ...) nas quais eu tinha um papel extremamente activo, conduzindo o grupo nas situações de dramatização - imaginar que... fazer de conta que...

À 7ª sessão , com a introdução do teatro de sombras - atrás do pano, começaram a surgir as primeiras personagens independentes/ autónomas - a solicitação foi sempre "tem que ser diferente", "não podes fazer igual ao do ...", "cada um vai pensar no que quer fazer..." e foi então que começaram a desfilar alguns personagens de programas televisivos: de entretenimento, telenovelas, desenhos animados, figuras públicas ... como no exemplo que se segue:

P: Quem és tu ?

R: Jorge Sampaio.

P: Onde estás ?

R: Na China .

P: A fazer o quê ?

R: A apanhar sol.

(Z. ,17 anos, sind. de Down. Situação Proposta: "Vamos imaginar que estamos num lugar muito longe e que somos outra pessoa ").

Quando as propostas foram "imaginar que nesta cadeira está uma pessoa" e "vamos falar com ela", facilmente as figuras do meio familiar e social surgiram - a mãe, o pai, o irmão, o sobrinho, a vizinha ...

Nos mais velhos, foi fácil identificar temáticas dominantes - a Morte (tristeza/saudade quando já houve perda; angústia quando se teme que aconteça); a Vida/ o Futuro - Sexualidade (o namoro, cenas de casamento, de relação de casal, de referência a filhos...)

Como é fácil encontrarmos semelhanças nas diferenças...

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

É impossível concluir sobre o que não está concluído, pois este é um projecto que necessita de tempo para maturação e interiorização antes de se chegar a um produto de exibição para o exterior e neste sentido, ele é mais um percurso pelo interior dos participantes a que é preciso dar continuidade. Em todo o caso, reporto esta primeira abordagem como extremamente positiva pelos

desafios e aprendizagens que a todos proporcionou e pelo facto de num contexto de intensa interacção, me permitir um maior conhecimento destes jovens, das suas, mas também das minhas, limitações e potencialidades.

Nota: Esta comunicação foi ilustrada com a apresentação de um vídeo.

BIBLIOGRAFIA

BROOK, P. (1993). *O Diabo é o Aborrecimento - conversas sobre teatro*. Porto: Ed. ASA.

CASE, C. e DALLEY, T. (eds). (1990). *Working with Children in Art Therapy*. London and New York: Routledge.

JENNINGS, S. (ed.). (1995). *Dramatherapy with children and adolescents*. London and New York: Routledge.

JONES, P. (1996). *Drama as Therapy*. London and New York: Routledge.

LANDIER, J.C. e BARRET, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Ed. ASA.

LEVY, F.J. et al. (eds.) (1995). *Dance and other Expressive Art Therapies - when words are not enough*. London and New York: Routledge.

MARTINEZ, J.M.A. (1997). *Puedo jugar yo ?* Granada: Proyecto Sur Ed.

PETER, M. (1994). *Drama for All - developing drama in the curriculum with pupils with special educational needs*. London: David Fulton Publishers.

PETER, M. (1995). *Making Drama Special - developing drama practice to meet special educational needs*. London: David Fulton Publishers.

WIERTSEMA, H. (1993). *100 Jogos de Movimento*. Rio Tinto: Ed. ASA.