



**Teatro *para e com* bebés na creche:
diálogos artístico-pedagógicos na
cocriação e na receção da performance
teatral participativa “Eu brinco”**

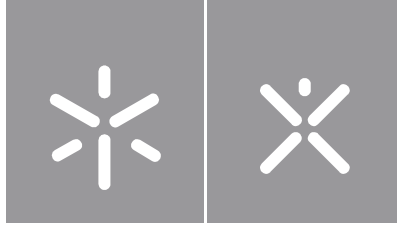
Carla Sofia Ribeiro e Cunha

Universidade do Minho
Instituto de Educação



Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) com a referência SFRH/BD/129738/2017 e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Sofia Ribeiro e Cunha

**Teatro *para e com* bebés na creche:
diálogos artístico-pedagógicos na
cocriação e na receção da performance
teatral participativa “Eu brinco”**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Carla Maria de Faria
Alves e Pires Antunes**
e da
Professora Doutora Natália Fernandes

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar a autora, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A ‘história’ que se ‘conta’ nesta tese não ficaria concluída sem um enorme agradecimento aos que dela fizeram parte, às suas fontes inspiradoras e aos que estiveram nos bastidores.

Em primeiro lugar, agradeço à minha filha por ser a minha luz e a minha musa inspiradora. O amor que nos une acompanhou cada passo deste caminho e está em cada linha desta ‘história’

Aos meus queridos pais por todo o amor, toda a paciência e pelo apoio incondicional, sem os quais eu jamais teria chegado aqui.

Às minhas queridas orientadora e coorientadora, Professora Doutora Carla Antunes e Professora Doutora Natália Fernandes, pela confiança depositada, pela disponibilidade e pela amizade e por me terem deixado voar com as minhas próprias asas.

Ao meu querido amigo Rui. Ainda que longe fisicamente, estiveste sempre lá, disponível para partilhar cada retrocesso e cada conquista. Um agradecimento especial pelo apoio nesta fase final, com todo o teu rigor nas revisões e traduções.

À minha querida amiga Cris, pelas horas de *babysitting*, pelos jantares, pelas conversas e, nesta reta final, por todo o trabalho de revisão e formatação.

À minha querida amiga Eduarda e à sua pequena Alice, pela amizade pura e sincera.

À minha amiga Mónica pela companhia nos jantares e conversas pela noite dentro. Um agradecimento especial pelas revisões na fase final.

À Joaquina pelo apoio, pelas partilhas e pelas palavras de energia positiva.

À minha colega e amiga Sara, pelas horas de trabalho em conjunto, na biblioteca, e pela força e acompanhamento na reta final.

Às minhas colegas e amigas “gurias”, Joana e Fernanda. Apesar de longe umas das outras fomos, em muitos momentos, o amparo umas das outras.

À encenadora e aos atores da companhia de teatro, por terem participado neste desafio e pela coragem de experimentarem o “novo”.

Por fim, a todos os bebés, crianças, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as das creches participantes nesta investigação.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) com a referência SFRH/BD/129738/2017 e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Teatro *para* e *com* bebés na creche: diálogos artístico-pedagógicos na cocriação e na recepção da performance teatral participativa “Eu brinco”

RESUMO

O teatro *para* e *com* bebés, que se caracteriza pelo desenvolvimento de experiências teatrais para bebés e crianças até aos três anos, inspira-se, muitas vezes, no jogo natural e espontâneo da criança, no brincar e num trabalho de carácter experimental, com estéticas pós-dramáticas e performativas. Atravessa conceitos de arte participativa os quais colocam o foco num espetador ativo e emancipado e centra-se, ainda, na ideia de bebé e criança competente e capaz, pleno de direitos, nomeadamente, o direito ao teatro.

O espetáculo de teatro *para* e *com* bebés “Eu brinco” desenvolvido nesta investigação-ação resultou de um processo participativo e interdisciplinar que envolveu a investigadora, a encenadora e os atores de uma companhia de teatro, educadoras de infâncias e bebés e crianças até aos três anos. Neste processo participativo de criação foram planeados e experimentados métodos e técnicas para o desenvolvimento de um trabalho teatral que permitisse e respeitasse a participação dos bebés e das crianças. A sua receção, observada em diferentes creches, permitiu analisar e compreender as diferentes formas de envolvimento dos bebés e das crianças, que iam desde um nível contemplativo, assistindo ao desenrolar da ação dramática, até um nível proativo, no qual jogavam e brincavam livremente. A receção da performance por parte dos bebés e das crianças foi influenciada por diversos fatores, nomeadamente: os recursos cénicos e o trabalho do ator; a participação das suas acompanhantes e a informação que lhes era transmitida; o contexto familiar e educativo; as suas características individuais; e o espaço e o número de crianças por sessão.

O processo de criação e receção da performance “Eu brinco” deu-se através do diálogo entre investigação, teatro e educação de infância, realizado num constante vaivém entre a teoria e a prática que, por um lado, trouxe desafios e dificuldades aos atores e, por outro, tal como pretendido, provocou mudanças no seu trabalho e no da encenadora. Tais mudanças resultaram numa nova imagem de bebé, capaz e competente, espetador ativo e emancipado, cocriador da experiência teatral. Essa nova imagem traduziu-se na valorização da voz dos bebés, para a qual foram essenciais alguns dos elementos-chave do trabalho *para* e *com* bebés, nomeadamente, a comunicação não verbal e a capacidade de escuta e de presença ativa.

Palavras-chave: creche; participação; performance; teatro *para* e *com* bebés; teatro pós-dramático.

Theatre *for* and *with* babies in nursery schools: artistic and pedagogic dialogues in the co-creation and reception of the interactive theatre performance “Eu brinco”

ABSTRACT

Theatre *for* and *with* babies, which involves developing theatre experiences for babies and children under the age of three, is often inspired by the child’s natural and spontaneous play, while also building on playing and experimental work, with post-dramatic and performative aesthetics. Moreover, theatre *for* and *with* babies goes through concepts of interactive art, which focus on an active and emancipated audience. It also concentrates on the idea of competent and capable baby and child, enjoying a full set of rights, namely the right to theatre.

“Eu brinco”, the theatre performance *for* and *with* babies developed in this action-research, is the result of a participatory and interdisciplinary process that involved the researcher, the director and the actors of a theatre company, the nursery teachers as well as babies and children under the age of three. This participatory creation process included methods and techniques that were planned and experimented in order to develop a theatre performance that would allow for and respect the participation of babies and children. The reception of this performance, which was observed in different nursery schools, made it possible to analyse and understand the different ways babies and children would get involved, from an observing level, watching the story unfold, to a proactive level, where they played freely. The reception of the performance by babies and children was influenced by many factors, including: the props and the work of the actor; the participation of the children’s caregivers and the information they were provided; the family context and the educational settings; the children’s individual characteristics; and the setting and number of children in each session.

Through dialogue between research, theatre and early childhood education, the creative and reception process of the performance “Eu brinco” has carried out a constant back-and-forth between theory and practice that, on one side, brought challenges and difficulties to the actors and, on the other side, as intended, led to changes in the work of the actors and in the work of the director of the theatre company. With these changes, a new image of baby has emerged, a baby that is capable and competent, an active and emancipated spectator and a co-creator of the theatre experience. This new image has resulted in the appreciation of babies’ voice, where some key elements of the work *for* and *with* babies were essential, including non-verbal communication and the ability to listen and be actively present.

Key-words: nursery school; participation; performance; theatre *for* and *with* babies; post-dramatic theatre.

DEDICATÓRIA

A ti, minha querida Inês...

... minha filha, meu amor maior, minha musa inspiradora. Foste tu que me mostraste este caminho, quando ainda nem sequer te sentavas sozinha. Esta odisseia acompanhou os teus primeiros passos, as tuas primeiras palavras, as tuas primeiras pedaladas na bicicleta sem rodinhas, a tua entrada na escola do 1º ciclo...

Foram muitas as horas que este caminho nos retirou.

Durante o trabalho de campo, que me levava a afastar fisicamente de ti, sentia que estava a falhar contigo. O coração de mãe ficava apertadinho. Gostava tanto que tivesses podido estar sentada no meu colo, junto com aqueles bebés. Mas mesmo longe algumas vezes, o meu pensamento estava sempre em ti, minha “bebé”.

Por outro lado, também nos permitiu momentos únicos. No primeiro espetáculo a que fomos juntas, tinhas tu um ano, não paravas de tentar entrar no espaço cénico, barafustavas com as atrizes, mexias em tudo. O suor pingava-me... Não sei se pelo esforço físico que fazia para impedir o teu movimento natural e espontâneo, que não era permitido naquele espetáculo, se pelo esforço emocional para contrariar um pressuposto que eu defendia, enquanto investigadora.

No último espetáculo a que assistimos durante esta aventura, decorridos quatro anos do primeiro, assististe sentada, focada e emocionada. O ambiente musical, o gesto, o olhar do ator, entraram no nosso corpo e tocaram os nossos corações. Deixámos cair as lágrimas num longo e doce abraço emocionado. E isto não se esquece. Fica na pele.

Dedico este trabalho a ti.

Prometo “traduzi-lo” para uma linguagem que tu e todas as crianças como tu entendam.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
DEDICATÓRIA.....	vii
ÍNDICE.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	xii
PREFÁCIO	1
PRÓLOGO	3
CAPÍTULO I – OS BEBÉS E O TEATRO	8
1. O Teatro para bebés: um campo de difícil definição	8
1.1. Contextualização histórica.....	14
2. A interdisciplinaridade do teatro para bebés	15
2.1. O Teatro Pós-dramático e a Performance	16
2.2. A Psicologia do Desenvolvimento	21
2.3. Os Estudos da Infância e da Criança.....	23
3. O direito do bebé ao teatro.....	27
4. Os bebés e as crianças pequenas: um público especial	31
4.1. A criança e o jogo.....	31
4.2. Os bebés e crianças pequenas como espetadores críticos e emancipados.....	33
5. Características do teatro para bebés.....	35
5.1. Formatos.....	36
5.2. Recursos cénicos e artísticos	38
5.3. Trabalho do ator/performer	39
5.3.1. O ator/jogador/performer	39
5.3.2. A linguagem não verbal.....	39
5.3.3. Presença / Escuta	40
5.3.4. A voz	42
6. A Creche e o Teatro	44
CAPÍTULO II – O CAMINHO METODOLÓGICO	47

1.	A escolha do campo: conhecendo o trabalho de algumas companhias de teatro para bebés em Portugal	47
1.1.	O trabalho da companhia de teatro, realizado em contexto de creche.....	53
2.	Ponto de viragem: redefinindo o caminho metodológico.....	56
2.1.	Uma redefinição dos objetivos	56
2.2.	A metodologia	58
2.3.	Instrumentos de recolha de dados	60
3.	Uma visão global do ciclo 1 de Investigação-Ação	62
3.1.	Objetivos	62
3.2.	O desenvolvimento do ciclo 1	63
3.3.	Instrumentos de recolha de dados	64
3.4.	Participantes	65
4.	Uma visão global do ciclo 2 e 3 de Investigação-Ação	66
4.1.	Objetivos	66
4.2.	O desenvolvimento dos ciclos 2 e 3	66
4.3.	Instrumentos de recolha de dados	67
4.4.	Participantes	69
5.	Princípios éticos.....	71
6.	A análise e interpretação dos dados	75
CAPÍTULO III – “EU BRINCO”: A CONSTRUÇÃO DE UMA DRAMATURGIA COLETIVA		81
1.	O design da dramaturgia “Eu brinco”	82
1.1.	Trabalho de mesa	82
1.2.	Do “Eu brinco, eu danço” à nova dramaturgia “Eu brinco”: a criação do guião inicial	88
1.2.1.	Como começar?.....	89
1.2.2.	A sonoplastia	90
1.2.3.	Cena I – “Acordar”	90
1.2.4.	Cena II – “Lavar”	94
1.2.5.	Cena III – “Vestir”	100
1.2.6.	Cena IV – “Comer”	106
1.2.7.	Cena V – “Brincar”	111
1.2.8.	Cena VI e VII – “Livro das Emoções” e “Dormir”	116
2.	“Eu brinco” em experimentação e coconstrução.....	117
2.1.	Sessão 1	118
2.1.1.	Experimentação.....	118

2.1.2.	Reflexão sobre a ação	122
2.1.3.	Redefinição de estratégias	138
2.2.	Sessão 2	139
2.2.1.	Experimentação	139
2.2.2.	Reflexão sobre a ação	143
2.2.3.	Redefinição de estratégias	149
2.3.	Sessão 3	150
2.3.1.	Experimentação	150
2.3.2.	Reflexão sobre a ação	153
2.3.3.	Redefinição de estratégias	162
2.4.	Sessão 4	169
2.4.1.	Experimentação do <i>briefing</i> e do pré-sala	169
2.4.2.	Reflexão sobre a ação e redefinição de estratégias	170
3.	Uma dramaturgia coletiva e em construção	183
3.1.	Coencenação	184
3.2.	Correflexão	184
3.2.1.	Estratégias para promover a interação	184
3.2.2.	Estratégias para captar a atenção	185
3.2.3.	Adequação às necessidades das crianças	186
4.	Uma nova imagem de bebé: os dilemas e desafios da participação.....	186
5.	Algumas reflexões	189
CAPÍTULO IV – “EU BRINCO”: UM ESPETÁCULO DE TEATRO <i>PARA E COM</i> BEBÉS		193
1.	A interatividade do “Eu brinco”	194
2.	O envolvimento dos bebés e das crianças.....	196
2.1.	Envolvimento contemplativo: assistindo.....	199
2.2.	Envolvimento responsivo: sorrindo, imitando, rindo à gargalhada... ..	205
2.3.	Envolvimento interativo: interagindo com os atores, com os pares e com as acompanhantes	214
2.4.	Envolvimento reativo: chorando e recusando a interação	225
2.5.	Envolvimento proativo: jogando e brincando.....	230
3.	Quando os bebés e crianças <i>invadem</i> o espaço cénico	232
4.	Um fim em aberto: múltiplas <i>performances</i>	238
4.1.	“Luz... Palmas! Silêncio...Palmas, outra vez...Silêncio... Mais palmas!”	239
4.2.	“À roda, à roda, vamos dar um beijinho”	243

4.3.	“A luz? Acabou?”	246
4.4.	“Vamos embora, vamos deixar o menino dormir!”	248
5.	Influências no modo de participação dos bebês e das crianças pequenas	251
5.1.	Recursos cênicos e trabalho do ator	251
5.2.	O envolvimento das acompanhantes e as informações prévias	254
5.2.1.	Presenciar	255
5.2.2.	Mediar	255
5.2.3.	O <i>briefing</i>	257
5.3.	O contexto familiar e educativo	261
5.4.	Características individuais.....	264
5.5.	Espaço e número de crianças por sessão	266
6.	Uma nova imagem de bebê: as mudanças e os elementos-chave na comunicação e na interação.....	269
6.1.	Valorização da voz do bebê e da criança	270
6.2.	Comunicação não verbal	277
6.3.	Escuta e presença	278
7.	O teatro <i>para</i> e <i>com</i> bebês na creche: um diálogo entre investigação, teatro e educação de infância	279
	EPÍLOGO	284
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	292
	ANEXOS	316

LISTA DE SIGLAS

ASSITEJ	Associação Internacional do Teatro para a Infância e Juventude
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
IA	Investigação-ação
ITYARN	International Theatre for Young Audiences Research Network – Rede Internacional de Investigação de Teatro para a Infância e Juventude
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
TEY	Theatre for early years
TYA	Theatre for young audiences

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Escada de participação das crianças pequenas em experiências artísticas.....	84
Figura 2 – Cena I – “Acordar” – ‘Início da Cena I’	92
Figura 3 – Cena I – “Acordar” – Movimentos de ‘acordar o corpo’	92
Figura 4 – Cena I – “Acordar” – Movimento de ‘formiga’	93
Figura 5 – Cena I – “Acordar” – Movimento para iniciar interação com os bebês e crianças.....	93
Figura 6 – Cena II – “Lavar” – ‘Retirar plásticos de dentro das almofadas’	98
Figura 7 – Cena II – “Lavar” – ‘Banho em ‘espelho’’	98
Figura 8 – Cena II – “Lavar” – ‘Lavar a cara’ (‘vrr’).....	99
Figura 9 – Cena II – “Lavar” – ‘remoinho’	100
Figura 10 – Cena III – “Vestir” – ‘Abrir as almofadas’	105
Figura 11 – Cena III – “Vestir” – ‘Retirar os lenços de dentro das almofadas’	105
Figura 12 – Cena III – “Vestir” – ‘Lenços – Interação com os bebês e crianças’	106
Figura 13 – Cena IV – “Comer” – Atores com ‘fome’	109
Figura 14 – Cena IV – “Comer” – ‘Beber Leite’	110
Figura 15 – Cena IV – “Comer” – ‘Entornar Leite’/‘Bigodes de Leite’	110
Figura 16 – Cena IV – “Comer” – ‘Limpar os bigodes de leite e o leite entornado’	111
Figura 17 – Cena V – “Brincar” – ‘Encontro entre as duas personagens’	114
Figura 18 – Cena V – “Brincar” – ‘Início da brincadeira entre as duas personagens’	115
Figura 19 – Cena V – “Brincar” – ‘Fazer e desfazer torre de almofadas’	115
Figura 20 – Cena V – “Brincar” – ‘Pontapé na torre de almofadas’	116

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes nas sessões experimentais e de cocriação do espetáculo “Eu brinco” no ciclo 1 de investigação-ação.....	65
Tabela 2 – Participantes na recepção do “Eu brinco” nos ciclos 2 e 3 de investigação-ação	70
Tabela 3 – Quadro de codificação da análise de conteúdo qualitativa – Cocriação e recepção da performance teatral participativa “Eu brinco”	79
Tabela 4 – Dramaturgias interativas – Projeto SceSam	86
Tabela 5 – Envolvimento dos bebês e das crianças na performance “Eu brinco”	197

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Carta dos direitos da criança à cultura e à arte	316
Anexo 2 – Guião dos Grupos de Discussão – Acompanhantes dos bebês (Ciclo 1 de investigação-ação)	317
Anexo 3 – Guião da entrevista semiestruturada – Acompanhantes dos bebês (Ciclo 2 e 3 de investigação-ação)	318
Anexo 4 – Guião de Entrevista – Atores.....	319

Anexo 5 – Guião de Entrevista – Encenadora	321
Anexo 6 – Consentimento informado – Companhia de teatro (Ciclo 1 e 2 de investigação-ação)	323
Anexo 7 – Consentimento informado – Atores (Ciclo 1 e 2 de investigação-ação).....	325
Anexo 8 – Consentimento Informado – Creche CCA (Ciclo 1 de investigação-ação).....	326
Anexo 9 – Consentimento Informado – Acompanhantes dos bebés (Ciclo 1 e 2 de investigação-ação)	328
Anexo 10 – Consentimento Informado – Responsáveis legais (Ciclo 1 e 2 de investigação-ação).....	329
Anexo 11 – Consentimento informado – Companhia de teatro (Ciclo 3 de investigação-ação)	330
Anexo 12 – Consentimento informado – Atores (Ciclo 3 de investigação-ação).....	332
Anexo 13 – Consentimento Informado – Direção das creches (Ciclo 3 de investigação-ação)	333
Anexo 14 – Consentimento informado – Acompanhantes dos bebés (Ciclo 3 de investigação-ação) .	335
Anexo 15 – Consentimento Informado – Responsáveis legais dos bebés/crianças (Ciclo 3 de investigação-ação)	337
Anexo 16 – Consentimento informado – Divulgação da imagem e dos nomes verdadeiros da encenadora e atores da companhia de teatro.....	339
Anexo 17 – Guião inicial “Eu brinco”	341
Anexo 18 – Comparação entre “Eu brinco, eu danço” e “Eu brinco” (Guião Inicial)	344
Anexo 19 – Guião “Eu brinco” em progresso	350
Anexo 20 – Guião “Eu brinco” – Cenas versus formato dramático adotado.....	356
Anexo 21 – Interatividade do “Eu brinco”	358

PREFÁCIO

Tudo começou em 2015.

Por entre a azáfama de uma recente maternidade, o meu telefone tocou. Uma amiga convidava-me para ir a uma atividade de música para bebés. O mundo da maternidade era absolutamente novo para mim. Não fazia ideia, até àquele dia, que existiam atividades artísticas destinadas a bebés. Enquanto pesquisava as especificidades da atividade para a qual fui convidada, questioneei: “Existirá também teatro para bebés?” Estava convencida que não. Dei início às pesquisas e encontrei alguns sites com fotos e descrições de projetos de teatro para bebés. – “Existe”!, constatei. De seguida, surgiu-me outra questão: “E será que há investigação sobre teatro para bebés?” Na continuação das pesquisas encontrei o artigo “A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo” (Frabetti, 2011) de um dos grandes impulsionadores do teatro para bebés na Europa. Com uma escrita visceral, que emociona, que comove, que toca, que nos faz ver e sentir.... Foi assim que descobri que o teatro para bebés era uma realidade na prática artística desde os anos 80 e também um campo de estudo com alguns passos dados em todo o mundo. Já em Portugal, era ainda, na práxis teatral, uma realidade emergente. E no que toca à investigação, inexistente.

Nasceram, naquele dia, também de uma forma visceral, as primeiras ideias que viriam a dar origem à investigação que apresentamos, agora, através da redação desta tese.

Os primeiros passos no campo, constituídos por uma revisão de literatura embrionária e pela possibilidade de assistir a alguns espetáculos e conversar com alguns criadores, configuraram, desde o princípio, a possibilidade de realizar um trabalho de investigação que imprimisse as marcas dos papéis por mim exercidos e que eram o alicerce da minha motivação.

Assim, a motivação para realizar este trabalho de investigação nasceu, em primeiro lugar, do meu papel enquanto mãe. Desejava que os bebés, como a que era a minha filha no início desta investigação, tivessem oportunidade de usufruir de experiências teatrais capazes de ir ao encontro das suas idiossincrasias e que, enquanto atores sociais, com vozes únicas, vissem reconhecido o seu direito a participar em atividades culturais e artísticas adequadas às suas competências e necessidades. A aliança entre a teoria e a prática surgiu das necessidades dos próprios participantes, já no terreno, e aumentou o meu entusiasmo enquanto professora de expressão dramática e teatro e criadora. Por fim, a possibilidade de realizar um trabalho de articulação entre o teatro e a creche, aliou-se a um desejo de contribuir para uma educação da primeira infância permeada pelas linguagens

artísticas, nomeadamente, as teatrais, relacionada, ainda, com o papel que exerci, no passado, enquanto educadora de infância.

Os papéis por mim exercidos, hoje e no passado, permearam e influenciaram a forma como orientei e me deixei orientar neste processo, a forma como refleti sobre ele, a forma como recolhi e interpretei os dados e, por fim, a forma como redigi a presente tese.

PRÓLOGO

O *teatro para bebés*, tem vindo, desde o seu surgimento no final do séc. XX, numa escala internacional, a aumentar consideravelmente. Em Portugal, a primeira produção de teatro para crianças com menos de três anos, de que temos conhecimento, foi desenvolvida em 2003.

O *teatro para bebés*, ainda a definir-se na teoria e na prática no contexto nacional, é um campo relativamente novo e emergente que se enquadra dentro da categoria mais abrangente de teatro para a *infância e juventude*.

A abordagem ao teatro para a infância e juventude em Portugal está, necessariamente, ligada ao ponto de viragem política, social e cultural que foi a revolução de abril de 1974, uma vez que as mudanças que então se deram, marcaram o movimento de expansão da atividade teatral para o público infantil e juvenil. As mudanças resultantes da Revolução de 1974, nomeadamente, a abolição da Censura, provocaram alterações no panorama cultural e artístico (Gomes et al., 2009) que marcaram o movimento de expansão da atividade teatral para o público infantil e juvenil (Bastos, 2013) a que Caldas (2010) se refere como “uma poética do inconformismo” (p. 68).

Foi sobretudo a partir da década de 90 que surgiram um maior número de companhias, caracterizados, em geral, por coletivos sem estruturas fixas e que procuravam uma ligação ao meio escolar. De acordo com Bastos (2013), estes grupos produziram espetáculos com cenários simples e fáceis de transportar, dada a versatilidade de locais onde os realizavam. Destaca que assumiram um papel importante na difusão do teatro para a infância e juventude no contexto nacional.

A escola assumiu um papel importante enquanto instituição que, para além das suas funções tradicionais, promovia o contacto com novas experiências e práticas culturais, nomeadamente, o teatro (Bastos, 2013). Além disso, esta relação com a escola, na opinião de Caldas (2010), “abriu também um espaço de discussão que punha em causa o didatismo e colocava o público de crianças e jovens na condição de cidadãos de pleno direito a fruir obras de arte complexas e provocadoras. Um teatro que se queria emancipador” (p. 68).

Apesar de o teatro para crianças ter sofrido alterações profundas, nas últimas quatro décadas, e de nem sempre ter evoluído da melhor forma, tem ganho uma grande visibilidade, tal como refere Bastos (2013).

Verifica-se o surgimento de novas companhias, com novos atores, quer em termos de formação, quer em termos de idade, que têm aberto portas a novos territórios expressivos na esfera da representação para crianças. E o *teatro para bebés*, através da proposta de espetáculos dirigidos a crianças com menos de três anos, é disso exemplo.

A companhia de teatro onde desenvolvemos a presente investigação é uma das companhias de teatro para bebés, a nível nacional, a trabalhar especificamente para a primeira infância, tendo iniciado a sua atividade em 2010. No decurso do seu trabalho, tem vindo a desenvolver espetáculos e ateliês teatrais para bebés e crianças pequenas em contexto educativo de creche. Conhecemo-la durante os primeiros passos no campo de estudo e com esta assumimos o compromisso de uma investigação implicada na realização de mudanças no seu trabalho.

A investigação centrou-se na criação de um espetáculo de teatro *para e com* bebés, através de um diálogo entre investigação, teatro e educação de infância. Nesse sentido, envolveu os atores e a encenadora da referida companhia, a investigadora, educadoras de infância, bebés e crianças até aos três anos de diferentes creches da região de Lisboa.

A investigação desenvolvida enquadrou-se, metodologicamente, num paradigma participativo e dado ter tido como objetivo a melhoria das práticas dos atores e da encenadora da companhia de teatro referida, adotámos a investigação-ação como método privilegiado.

A redação da presente tese revelou-se um desafio. Por um lado, tratando-se de um trabalho académico com o objetivo de produzir e disseminar conhecimento, exigia o compromisso de manter o rigor científico. Por outro, tratando-se de um trabalho desenvolvido de forma colaborativa e permeado por diferentes linguagens, pretendia traduzir a sua polifonia e o seu carácter performativo.

O principal desafio foi o de traduzir a investigação desenvolvida, em grande parte, num formato performativo para um formato “tradicional” de escrita. A escrita de uma tese, “tradicionalmente”, divide-se em: introdução, revisão de literatura, enquadramento metodológico, análise e apresentação de dados (Davis, 2007; Fisher & Phelps, 2006). Porém, esta forma de apresentar uma tese tem vindo, de acordo com Davis (2007), a ser desafiada, especialmente, com o advento do desenvolvimento de investigações na área das indústrias criativas e que cruzam as fronteiras entre as artes e as tecnologias. Para Dick (2002) escrever um relatório/tese de investigação-ação num formato tradicional é equivalente a seguir uma “receita”. Para este autor, a investigação-ação pode ser desenvolvida como arte performativa. Um investigador como artista performativo é aquele que desenvolve a sua investigação através de um processo de questionamentos sobre a natureza do conhecimento e das suas metodologias, alternando ação com reflexão crítica. E, para este autor, a investigação como arte performativa é a que melhor se adequa à investigação-ação.

A redação desta tese é uma tentativa de “adaptar” uma “receita”, traduzindo a investigação desenvolvida como arte performativa nos termos cunhados por Dick (2002). Nela, pretende-se contar a história desta investigação, bem como da sua natureza emergente. Contar a história, tal como ela

aconteceu (“Tell like it is”) é, para McAteer (2013), um apelo à autenticidade, permitindo o reconhecimento dos dados gerados pela investigação-ação.

Assim, no que diz respeito ao formato de escrita, tentou traduzir-se o processo “vivo” de vaivém entre a teoria e a prática, o processo cíclico e interativo da investigação-ação desenvolvida e procurando refletir as vozes de cada um dos participantes.

Uma investigação-ação começa, nas palavras de Winter (1998), com um problema levantado na prática e não como uma lacuna na teoria (Winter, 1998). E, neste sentido, a revisão de literatura é, como afirma Dick (2002), responsiva à situação, sendo, assim, convocada à medida que as questões vão surgindo ao longo do estudo (Green, 1999).

A estrutura da tese pretende ser responsiva ao desenvolvimento da própria investigação, nomeadamente, ao “problema” encontrado já na prática.

Assim, num primeiro momento, no Capítulo I – “Os Bebés e o Teatro”, será apresentada a revisão de literatura que permite compreender o ponto de partida para esta investigação e as diferentes áreas que a sustentaram. Serão explanadas as diferentes designações adotadas, a nível internacional, para designar o teatro que se dirige a bebés e crianças pequenas, a sua contextualização histórica e as áreas que o sustentam na teoria e na prática. Passaremos, depois, a uma reflexão relativa aos direitos da criança, nomeadamente, o direito do bebé ao teatro e a algumas das características dos bebés que fazem deles espetadores peculiares. Apresentaremos, em seguida, uma sistematização das características principais do teatro para bebés. Terminaremos com alguns apontamentos relativos à interlocução entre o teatro e a creche.

A investigação-ação, tal como afirma Davis (2007), acontece de uma forma não linear e, por isso, não pode ser desenhada *à priori*. Como tal, o Capítulo II – “Caminho Metodológico” “contará” a história de como se reconfigurou, já na prática, o estudo inicialmente traçado, os seus objetivos, o paradigma e a metodologia que o sustentaram, a partir da identificação da necessidade de mudanças no trabalho da companhia de teatro, nomeadamente, no que diz respeito à participação dos bebés e das crianças. Neste capítulo, apresentaremos, ainda, um resumo do desenvolvimento de cada um dos ciclos de investigação-ação, bem como os instrumentos de recolha de dados e uma caracterização dos participantes que deles fizeram parte. Por fim, apresentaremos os princípios éticos subjacentes à investigação e detalharemos o processo de análise e interpretação dos dados.

Assim, os dois primeiros capítulos enquadram-se num estilo de escrita mais “tradicional”, a escrita por “receita” de que nos fala Dick (2002).

O Capítulo III – “‘Eu brinco’: a construção de uma dramaturgia coletiva” é o resultado de um intercalar entre a descrição, a reflexão, a análise e a interpretação dos dados. Procura-se, assim, tal como defende Davis (2007) mostrar a interdependência de eventos, processos e resultados, fruto de um ‘vaivém’ entre a teoria e a prática, e refletir sobre um processo que não foi linear e que esteve em constante mudança. Nesse sentido, apresentar-se-á o processo de cocriação do espetáculo de teatro *para e com* bebés “Eu brinco”¹ numa narrativa em desdobramento, como sugerem Fisher e Phelps (2006), ou seja, documentando os ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, iterativamente, uma vez que cada ciclo da investigação é, como afirmam os autores, apenas compreensível em termos da aprendizagem sistemática e autocrítica adquirida através dos ciclos anteriores. Assim, far-se-á uma descrição detalhada e, por ordem cronológica, dos momentos que constituíram o ciclo 1 de investigação-ação. A partir de uma escrita narrativa e, simultaneamente, reflexiva e analítica dar-se-á conta das dimensões ou categorias (Schreier, 2012, 2014) que foram, ao longo da investigação, emergindo e que traduzem o papel de cada um dos sujeitos (bebés/crianças, educadoras de infância, atores, encenadora e investigadora) na criação de uma dramaturgia coletiva. Dá-se conta também de algumas das mudanças que os atores e encenadora começaram a sentir porque, tal como refere Davis (2007), numa investigação-ação as mudanças não acontecem no final. A ação é pesquisada, alterada e ‘re-pesquisada’, durante o processo de investigação, pelos participantes, ao longo do processo, tal como se documentará nesta tese.

No Capítulo IV – “‘Eu brinco’: um espetáculo de teatro *para e com* bebés” incidiremos sobre a receção da performance “Eu brinco” por parte dos bebés e crianças, bem como das suas acompanhantes, realizada nas sessões experimentais do ciclo 1 de investigação-ação e, posteriormente, em diferentes creches ao longo dos ciclos 2 e 3 de investigação-ação. Para tal, apresentaremos, em primeiro lugar, os formatos dramaturgicos da performance “Eu brinco”, resultantes dos recursos comunicativos convocados pelos atores, em termos do corpo e da voz, e da mediação de recursos e de objetos cénicos em cada uma das cenas, ora mais abertas, ora mais fechadas à interação. Em seguida, apresentaremos as dimensões que dizem respeito ao envolvimento dos bebés e das crianças na performance “Eu brinco”, analisando como os diferentes formatos dramaturgicos conduziram a diferentes formas de envolvimento. Apresentaremos, ainda, os aspetos que influenciaram a participação dos bebés e crianças na receção da performance. Terminaremos

¹ Usaremos também a designação “performance teatral participativa” para nos referirmos ao espetáculo de teatro *para e com* bebés “Eu brinco”.

refletindo sobre as mudanças no trabalho da companhia de teatro, bem como sobre o diálogo entre investigação, teatro e creche que atravessou toda a investigação.

No “Epílogo” apresentaremos as principais reflexões resultantes desta investigação no que diz respeito ao processo de cocriação e receção da performance teatral participativa “Eu brinco” ao longo da investigação desenvolvida.

Tal como refere Marshal (2008) na investigação-ação não estamos perante a tentativa de descoberta de uma realidade objetiva, mas sim perante várias “verdades” vistas de diferentes perspetivas. O investigador pode assumir o papel de “bricoleur” no sentido definido por Denzin e Lincoln (2005a), costurando, editando e reunindo fatias da realidade. Porém, à semelhança do que referem Fisher e Phelps (2006) é difícil separar a voz do investigador do processo de investigação-ação e do seu desenvolvimento. Na investigação-ação, o investigador também é investigado. A redação final representará a perspetiva construída de quem a redigiu.

A escrita desta tese assemelhou-se, assim, a uma bricolagem narrativa, uma espécie de “manta”, resultado de um processo levado a cabo por diferentes participantes. A forma de escrita adotada de contar “tal como foi” sugerida por Macteer (2014) pretendeu ser fiel às vozes dos diferentes protagonistas e, conseqüentemente, aos dados produzidos ao longo da investigação, mantendo-se, simultaneamente, fiel à voz da sua autora.

CAPÍTULO I – OS BEBÉS E O TEATRO

O *teatro para bebés* é um campo relativamente novo no panorama nacional, ainda a definir-se na teoria e na práxis, que se enquadra no conceito mais abrangente de *Teatro para a Infância e Juventude*.

Neste capítulo convocaremos, em primeiro lugar, as diferentes designações que têm vindo a ser dadas, internacionalmente, ao teatro que se dirige a bebés e crianças pequenas, numa tentativa de situarmos este novo campo de teatro infantil.

Faremos, posteriormente, uma contextualização histórica do *teatro para bebés*, desde as suas origens, apresentando alguns grupos e organizações que têm vindo a contribuir para o aumento e divulgação do campo.

Por se tratar de um campo interdisciplinar, o *teatro para bebés* vai beber a inspiração para a sua conceptualização teórica e para a sua práxis a diferentes áreas. Apresentaremos, neste sentido, os contributos do Teatro Pós-dramático e da Performance, da Psicologia do Desenvolvimento e dos Estudos da Infância e da Criança para sustentar a teoria e a prática do teatro para bebés, a nível internacional.

Neste sentido, e tendo por base a ideia de um bebé como ator social e pleno de direitos, apresentaremos algumas reflexões sobre o direito do bebé ao teatro.

Posteriormente, exporemos as características que fazem dos bebés e crianças pequenas um público *especial*. Em seguida, apresentaremos as características principais do *teatro para bebés* no que diz respeito aos diferentes formatos dramatúrgicos, recursos cénicos e artísticos, bem como às especificidades do trabalho do ator/performer que o desenvolve.

Por fim, daremos conta de algumas reflexões relativas às possibilidades de interlocução entre o *teatro para bebés* e a educação de bebés e crianças em contexto educativo de creche.

1. O TEATRO PARA BEBÉS: UM CAMPO DE DIFÍCIL DEFINIÇÃO

O *teatro para bebés* tem um espaço próprio que se vem conquistando há, pelo menos, 30 anos, apesar dos controversos conceitos de vulnerabilidade, incapacidade e incompetência que são atribuídos às crianças (B. Fletcher-Watson et al., 2014). Apesar da sua origem remontar aos anos 70, o aumento da produção teatral para bebés e crianças pequenas, a nível internacional, tem-se dado, principalmente, nas últimas décadas. No contexto nacional é um campo relativamente novo e emergente, enquadrado num conceito mais abrangente de *teatro infantil* ou de *teatro para a infância e juventude*. O *teatro para a infância e juventude* tem vindo, ao longo das décadas, a definir-se a nível

internacional. Nas linhas que se seguem apresentaremos algumas perspetivas sobre o conceito de *teatro infantil* ou *teatro para a infância e juventude* numa tentativa de enquadrarmos e definirmos o teatro que se dirige a bebés e crianças pequenas.

De acordo com Cervera (1991) a definição de teatro infantil é ambígua e nela expressam-se, pelo menos, três fenómenos distintos: i) o teatro para crianças; ii) o teatro feito pelas crianças; e iii) o teatro misto. Na definição de Cervera (1982) o *teatro para crianças* diz respeito ao teatro que é feito por adultos para crianças; o *teatro feito pelas crianças* diz respeito à atividade que é pensada, escrita, dirigida e interpretada pelas crianças. Porém, destaca que esta atividade não deveria ser chamada de teatro porque não deveria ter público; por fim, o *teatro misto* diz respeito ao teatro que é pensado, escrito e dirigido por adultos e interpretado por crianças. Salienta, ainda, que o jogo dramático não é sinónimo do teatro feito por crianças, dado que o primeiro é natural e espontâneo e o segundo é pensado e, algumas vezes, orientado por adultos ocorrendo, normalmente, no contexto educativo.

Também Tejerina (1994) considera o teatro infantil um termo impreciso. Numa tentativa de clarificar conceitos, distingue entre o *teatro das crianças* e o *teatro para crianças*. O *teatro das crianças* é baseado no brincar livre e espontâneo da criança, contudo, raramente é um teatro feito exclusivamente pelas crianças, dado que existe sempre a mediação de um adulto durante o processo criativo. O *teatro para crianças* que, na sua perspetiva, foi sempre o reflexo do conceito da sociedade sobre o ser criança, era, nos seus primórdios, um teatro de doutrinação, feito por adultos para as crianças, com o objetivo de transmitir conhecimentos. Era um teatro didático e com uma participação reduzida das crianças. O *teatro infantil*, na sua conceção, deve colocar o protagonismo na criança, assumindo-a como um ser de direitos, indo ao encontro das suas necessidades e promovendo oportunidades para a sua livre expressão. Para tal, na opinião da autora, quem se dedica à criação teatral infantil deverá ter conhecimento aprofundado sobre a infância. Os espetáculos podem ser pensados para serem dirigidos às crianças ou solicitando a sua colaboração, envolvendo-as no seu desenvolvimento. Podem, ainda, ser combinados com oficinas de expressão que podem acontecer antes, durante ou depois do espetáculo. Para Tejerina (1994), o *teatro infantil* está perto do “teatro bruto” de Peter Brook, dado que é o teatro do excesso, do barulho e do humor. Aproxima-se, ainda, da farsa, da *commedia dell’arte*, do circo e, também, do *happening*.

Já Castillo (1979) tem uma definição menos abrangente, considerando que o teatro infantil é o *teatro feito para crianças*. Por essa razão, considerava o teatro infantil alienante, dado que não havia a participação das crianças, defendendo, pois, que o teatro devia ser feito por e para crianças.

Costa (2003) refere que o *teatro para crianças* é sempre um projeto de adultos, a não ser que seja feito por crianças. Para esta autora, o facto de o teatro para crianças ser feito por adultos, com estéticas e problemáticas de adultos, permite à criança ter contacto com diferentes formas de “*pensar, de dizer e de fazer diferentes das suas*”, logo, ajudando-a a crescer (p. 302).

De acordo com os autores acima referidos, na definição de *teatro infantil* pode incluir-se o teatro feito pelas próprias crianças, o teatro feito para crianças e o teatro feito por adultos e crianças.

Porém, o teatro para crianças é, frequentemente, visto com um sub-teatro. Como atesta Fragateiro (1983) o teatro para a infância, foi quase sempre considerado “uma arte menor, menos cuidada, muito menos profunda que o teatro produzido para os adultos” (p. 46). Defende, pois, um “teatro novo”, em que a ação e autonomia da criança seja considerada (p. 34). Há quase 50 anos, já Leenhardt (1974) referia que o teatro infantil tinha muita dificuldade em se afirmar da mesma forma que se afirma uma arte adulta. Defendia um teatro para crianças sem preocupações didáticas e que traduzisse o universo e imaginário infantil.

Neste sentido, o teatro para a infância, para Caldas (2011a), “deve afirmar-se como teatro e apenas isto: teatro... Esta arte complexa, que põe em amorosa relação todas as expressões artísticas” (p. 2). Tentando ir contra o teatro infantilizado que se praticava no início da sua carreira, nos anos 70, procurou uma estética que tocasse não só as crianças, mas também os adultos que as acompanhavam: pais, professores, etc. Alguns dos conceitos que sustentam o seu trabalho criativo são: a criação de textos originais resultantes de adaptações de textos dedicados à infância; o recurso a uma cenografia que complementa a linguagem textual ou que remete para outras leituras; a utilização de música ao vivo; uma encenação polivalente, cruzando diferentes campos artísticos, nomeadamente, as artes plásticas, o canto e a dança. Afirma, ainda, que abriu caminho na redefinição do trabalho do ator, ao pôr fim ao “teatro declamado”, procurando a “simplicidade”, a “economia das emoções” e uma maior proximidade ao público infantil (p. 19).

A nomenclatura comumente utilizada e aceite a nível internacional, nomeadamente, pela Associação Internacional do Teatro para a Infância e Juventude (ASSITEJ) para se referir ao teatro que é desenvolvido para crianças e jovens é a de *teatro para a infância e juventude*². De acordo com van de Water (2017b) esta designação terá sido internacionalmente aceite, nos anos 90, substituindo a designação de *teatro para crianças*³ usada até então.

² A nomenclatura utilizada internacionalmente, em inglês, é a de “Theatre for young audiences” (TYA).

³ Tradução nossa. A expressão original usada pela autora no texto, em espanhol, é de “Teatro para niños”.

Schneider (2013) considera que o *teatro para a infância e juventude* é um fenómeno muito especial dentro das artes performativas. Em alguns países, o *teatro para a infância e juventude* não é considerado no sistema de teatro a um nível mais amplo, situando-se, frequentemente, entre o trabalho social, como atividade de bem-estar e a educação artística.

Ao longo das últimas décadas, a ASSITEJ tem vindo a lutar para legitimar o *teatro para a infância e juventude* em mais de 80 países em todo o mundo (Schneider, 2013).

Assim, com o passar do tempo e através de práticas de discussão e experimentação, a definição e o campo do *teatro para a infância e juventude*, que está em constante construção, têm vindo a alterar-se e a definir-se (Schneider, 2013; van de Water, 2017b).

Ao longo do séc. XX, o *teatro para a infância e juventude* foi definido como o teatro feito por adultos para crianças e jovens. Em festivais internacionais e publicações da ASSITEJ, o *teatro para a infância e juventude* era considerado como um produto para ser apresentado a um público, baseado num texto escrito e elementos teatrais (cenário, luzes, figurinos e som) e encenado por um diretor. Já no séc. XXI, a nível internacional, esta definição foi questionada e foi-se passando para uma conceção de teatro para crianças e jovens mais diversificada e inclusiva (van de Water, 2017b).

O *teatro para a infância e juventude*, a nível internacional, tem vindo a ser definido de acordo com as seguintes faixas etárias: crianças dos 5 aos 11; adolescentes entre os 11 e os 14 anos; e jovens entre os 14 e os 18 anos. Nas últimas décadas, alguns criadores começaram a desenvolver teatro para outras faixas etárias, nomeadamente, para bebés e crianças com idades entre os 6 meses e os 6 anos e para jovens adultos, na faixa etária dos 18 aos 25 anos (van de Water, 2012a).

É, assim, dentro da categoria de *teatro para a infância e juventude*, que se inclui o campo do *teatro para bebés e crianças pequenas*.

Na literatura internacional consultada encontramos diferentes designações para as experiências teatrais e performativas que envolvem bebés e crianças pequenas, nomeadamente: *theatre for early years (TEY)*; *theatre for the very young*; *theatre for the very beginning*; *teatro para bebés*; *teatro com bebés*; *teatro para e com bebés*; *teatro para a primeira infância*; *teatro para a primeiríssima infância*; *teatro para/com/desde bebés*.

No contexto português, a única e breve referência encontrada ao teatro que se destina a crianças pequenas é feita por Bastos (2013), que o designa como *teatro para bebés* e o define como “propostas de expressão dramática/espetáculos dirigidos a crianças muito pequenas (com menos de 3 anos)” (p. 57).

O *teatro para bebés*⁴ é definido por B. Fletcher-Watson (2016) como o conjunto de experiências teatrais criadas por artistas profissionais, para bebés e crianças até aos três anos, acompanhadas por adultos. Estes acompanhantes podem ser os pais ou as educadoras de infância/auxiliares de ação educativa, quando estes espetáculos acontecem no espaço educativo das creches.

O *teatro para bebés* ou *teatro para os mais novos*⁵, de acordo com van de Water (2012a) dirige-se a crianças que se situam na faixa etária entre os 6 meses e os 6 anos. Nesta categoria de crianças pequenas, segundo a autora, há algumas subdivisões: 0-18 meses; 18 meses-3 anos; 3-6 anos ou mais de 4 anos. Estas categorias não são absolutas, dado que, como refere van de Water (2017b), cada criança tem o seu próprio ritmo e nível de desenvolvimento.

O *teatro para bebés* ou *teatro para a primeira infância*, de acordo com Cabral (2017), é uma forma de arte que recorre a diferentes linguagens artísticas para além do teatro, tais como dança, música e artes plásticas e dirige-se a um público entre os 6 meses e os 3 anos.

Já Ojalvo e Viro (2019), referindo-se à realidade espanhola, afirmam que o *teatro para a primeira infância*⁶ ainda não foi definido do ponto de vista académico e que não há ainda um consenso sobre a terminologia a adotar, variando entre “teatro para la primera infancia”, “teatro para bebés”, “teatro para las primeras edades” (p. 84). Para se referirem às experiências teatrais realizadas para crianças entre os 0 e os 3 anos adotam, pois, a expressão *teatro para la primerísima infancia*, que tomam emprestada de Carlos Laredo, diretor da “Casa Incierta”, uma das principais companhias em Espanha a realizar trabalho para esta faixa etária. De acordo com os autores, usam esta expressão para a distinguirem de *teatro para a primeira infância*, que pode incluir crianças até aos 6 anos. Os autores referem ainda que o *teatro para a primeiríssima infância* se tem definido a si próprio, através do trabalho realizado por diferentes companhias e festivais realizados nos últimos anos em Espanha.

Por se tratar de um campo ainda recente, há ainda alguma dificuldade em situá-lo, na opinião de Fochi (2017). O autor questiona se a produção cultural para a primeira infância se define como *teatro para bebés*, *com bebés* ou *desde bebés*:

Temos enfrentado um desafio em nomear se o que estamos propondo é um teatro *para* bebês, entendido como um produto cultural que se oferece para as crianças menores de três anos ou, ainda, dada a sua característica que envolve os bebês na própria produção, se não seria um teatro *com* bebês.

⁴ Tradução nossa. A expressão original usada pelo autor e mais comumente usada, internacionalmente, é “Theatre for Early Years” (TEY).

⁵ Tradução nossa. As expressões originalmente usadas pela autora são a de “theatre for babies” e “theatre for the very young”, respetivamente.

⁶ Tradução nossa. A expressão original usada pelos autores é a “teatro para la primera infancia”.

Esta especificidade de criação artística (teatro e bebês) não se coloca somente no âmbito de um produto para as crianças. Não se trata, simplesmente, de uma produção adulta para proporcionar o acesso das crianças pequenas a um produto cultural e artístico. Significa um teatro com a mais alta qualidade, ora contemplativo, ora interativo, mas, sobretudo, respeitoso com o encontro que ali se estabelece: os recém-chegados ao mundo com o mundo do teatro (p. 69).

Propõe, neste sentido, a designação *teatro desde bebês* referindo-se a uma experiência teatral em que, quer do ponto de vista dos atores, quer dos bebês e das crianças, o disfrutar e o agir são complementares. Os atores convidam as crianças a participar, aproximando-se fisicamente, olhando-as e tocando-lhes, tornando, assim, os bebês e as crianças “cúmplices desta experiência artística, social e cultural” (Fochi, 2017, p. 74). O *teatro desde bebês*, para Cabral (2017), desenvolve-se com base num estado potencial e sensível do bebê, a partir do qual o ator estruturará a sua ação cênica.

A faixa etária do público que participa nestas experiências situa-se entre os 0 e os 3 anos, de acordo com Lopes e Pereira (2019). Os mesmos autores defendem a possibilidade de um *teatro com bebês*, afirmando que “ao trazer o bebê para a atividade cênica, na perspectiva de sua enunciação, a atividade não é para bebês e, sim, com bebês, na perspectiva de seu protagonismo” (Lopes & Pereira, 2020, p. 463). Os bebês, nesta perspectiva, são considerados, simultaneamente, espectadores e atores.

Barbosa e Fochi (2011) referindo-se ao trabalho desenvolvido por Roberto Frabetti, na companhia italiana *La Baracca*, fazem a distinção entre *teatro para* e *teatro com bebês*. Nesta conceção, o *teatro para bebês* refere-se ao teatro que é desenvolvido para os bebês e crianças pequenas enquanto público, ao passo que o *teatro com bebês*, se refere aos laboratórios que Roberto Frabetti desenvolvia quer com educadoras, quer com os bebês no projeto a “Creche e o Teatro”, do qual falaremos mais à frente.

Até ao início do desenvolvimento desta investigação não havia literatura científica sobre o desenvolvimento de *teatro para bebês* e crianças com menos de três anos em Portugal.

Ao longo desta investigação usaremos a designação *teatro para bebês* para nos referirmos, em termos genéricos, às experiências teatrais e performativas que envolvem crianças com menos de três anos. Por seu turno, usaremos a expressão *teatro para e com bebês* para nos referirmos às experiências teatrais desenvolvidas não só *para*, mas também *com* bebês e crianças com menos de três anos, ou seja, nas quais os bebês e as crianças pequenas participam, simultaneamente, como espectadores e cocriadores, de que é exemplo o espetáculo “Eu brinco”, desenvolvido no contexto desta investigação.

1.1. Contextualização histórica

As origens do *teatro para bebés* remontam aos anos 80, na Europa. O *teatro para bebés* surgiu em 1978 com *Theatre Kit*, no Reino Unido (B. Fletcher-Watson, 2016), fonte de inspiração para a Companhia *Oily Cart* que fez, em 1981, o seu primeiro espetáculo denominado *Out of Their Tree* e que se dirigia a crianças entre os 3 e os 5 anos (Webb, 2012a, p. 94). *Oily Cart* é uma companhia especializada no trabalho para crianças e jovens com multideficiência e Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Nas palavras do seu diretor, Tim Webb, alguns anos depois da criação da Companhia, compreenderam que o trabalho multissensorial e interativo que desenvolviam para estes públicos se podia aplicar a outros públicos. Assim, só em 2001 realizaram a sua primeira produção – *Jumpin Beans* – para crianças entre os 6 meses e os 2 anos (Webb, 2012a).

Em 1987 foi realizada, em França, a primeira produção teatral para bebés – *L'oiseau serein*. Na mesma altura, em Itália, Roberto Frabetti, com a Companhia *La Baracca*, iniciou o projeto *Acqua*. Durante os 25 anos que se seguiram, *La Baracca* esteve na vanguarda da investigação e criação teatral para bebés e crianças até aos três anos (B. Fletcher-Watson, 2016). Entre 1986 e 1987, a companhia de Teatro *La Baracca*, em conjunto com o Município de Bolonha, em Itália, fundaram o projeto “A Creche e o Teatro”⁷, envolvendo artistas, pedagogos e cuidadores (Frabetti, 2016b). O trabalho desta companhia é também destacado por van de Water (2012a) pelo pioneirismo do seu trabalho, bem como pelo facto de ter organizado, em 2004, o primeiro festival internacional direcionado para bebés e crianças pequenas, *Visioni di futuro, visioni di teatro* e, em 2008, ter recebido o Prémio ASSITEJ de Excelência Artística.

Apesar de, no final do séc. XX, ter havido um desenvolvimento notável de projetos de teatro para crianças pequenas (van de Water, 2012a), foi a partir do séc. XXI que se deu uma maior atenção mundial especificamente para o *teatro para bebés* (van de Water, 2017b).

Para o aumento e divulgação do *teatro para bebés* têm vindo a contribuir grupos e organização tais como a ASSITEJ, a *Small Size*, a ITYARN, o *Glitterbird Project* (B. Fletcher-Watson, 2016; Ojalvo & Viro, 2019).

O projeto *Glitterbird* começou em 2003, sob a liderança da Universidade de Oslo, na Noruega, envolvendo a colaboração entre 6 países diferentes, nomeadamente, Noruega, Finlândia, Dinamarca, França, Hungria e Itália. O projeto consistiu na realização de encontros com o objetivo de realizar partilhas de saberes entre os artistas que pretendiam fazer teatro para crianças pequenas (van

⁷ Tradução nossa. A expressão original usada pelo autor é “Il nidi e il teatro”.

de Water, 2012a). Este projeto foi financiado durante 3 anos pelo Programa da Comissão Europeia “Culture 2000” e partiu de um projeto anterior, relacionado com arte para crianças pequenas, iniciado em 1997 pelo norueguês e especialista em infância, Ivar Selmer-Olson (van de Water, 2012a).

Em 2006 fundou-se a *Rede Internacional de Investigação de Teatro para a Infância e Juventude* (ITYARN), ano em se que iniciou, na Noruega, o Festival Internacional de Teatro para crianças e jovens – Festival SAND – que apresentou uma variedade de espetáculos para crianças dos 0 aos 6 anos (van de Water, 2017b) e que, atualmente, se continua a realizar.

A *Small Size* foi fundada em 2007 como uma Associação Artística Internacional com o objetivo de difundir as artes performativas para bebês e crianças pequenas, entre os 0 e os 6 anos. A Associação *Small Size* é membro da ASSITEJ desde 2013. As organizações impulsionadoras da rede foram a companhia italiana *La Baracca*, a companhia belga *Theatre de la Guimbarde*, a Organização eslovena *Teatro para a Infância e Juventude* [Gledališče za otroke in mlade Ljubljana, GOML] e a associação espanhola *Accion Educativa* (Ojalvo & Viro, 2019). Ao longo dos anos, outras companhias e organizações artístico-educativas de outros países foram-se juntando à Associação. Atualmente a *Small Size* tem 82 membros de 5 continentes e 33 países diferentes (Small Size Network). A *Small Size* tem vindo a organizar festivais, oficinas, vídeos documentais, debates, entre outros, que têm contribuído para um movimento cultural que defende os direitos da criança à arte e à cultura (Mestälampi, 2017).

Outro marco importante na divulgação do *teatro para bebês* foi a realização do Primeiro Fórum Internacional *Theatre for the very young*, em maio de 2009, em Bolonha, como parte do Festival Internacional *Visioni di Futuro, Visioni di Teatro*. Este projeto, da responsabilidade da ASSITEJ internacional e organizado por *La Baracca* em colaboração com a ITYARN, tinha como objetivo, segundo van de Water (2012a), reunir investigadores e artistas em palestras, conferências, mesas redondas e visualização de espetáculos. Para Ojalvo e Viro (2019) foi neste Fórum que se lançaram muitos dos fundamentos teóricos que, hoje, sustentam a criação teatral para crianças entre os 0 e os 3 anos.

2. A INTERDISCIPLINARIDADE DO TEATRO PARA BEBÉS

O *teatro para bebês* é um campo relativamente novo e emergente, fundamentando-se em diferentes áreas científicas e revestindo-se de uma prática interdisciplinar. Vai beber as suas

* Tradução nossa. A expressão original, e usada internacionalmente, é “International Theatre for Young Audiences Research Network” (ITYARN).

inspirações a diferentes fontes teóricas: pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, teatro, entre outras.

A criação para bebês e crianças pequenas inspira-se, muitas vezes, no jogo natural e espontâneo da criança, num trabalho de carácter experimental, com estéticas pós-dramáticas e performativas. Atravessa, ainda, conceitos de arte participativa que colocam o foco num espectador ativo e emancipado. Centra-se na ideia de bebé e criança competente e capaz, pleno de direitos, nomeadamente o direito ao teatro. Vai, ainda, beber à psicologia do desenvolvimento novas formas de olhar para o bebé, no que diz respeito às suas capacidades comunicativas e fundamento para uma criação teatral assente nas suas competências.

Assim, faremos uma incursão por alguns dos fundamentos teóricos que, de forma interdisciplinar, conceptualizam o bebé/a criança pequena, bem como a produção cultural e a investigação de *teatro para bebês*, a nível internacional.

2.1. O Teatro Pós-dramático e a Performance

A prática de *teatro para bebês* contemporâneo assenta, muitas vezes, numa dramaturgia pós-dramática e performativa. Para situar o leitor faremos, pois, uma incursão pelos conceitos de teatro dramático, teatro pós-dramático e performance.

O teatro dramático, o teatro por excelência da Modernidade, refletia-se na hierarquização do palco e no primado do texto sobre o trabalho do ator. Colocava-se em cena um espetáculo baseado num texto pré-existente, pleno de discursos e ações em palco (Carlson, 2015; Dias, 2015). A representação correspondia à mimese de Aristóteles, ou seja, à imitação de uma ação. Assim, os atores representavam personagens, os adereços representavam objetos e os cenários representavam locais (Barnett, 2008).

Nas primeiras décadas do séc. XX, as vanguardas artísticas, como o surrealismo, o futurismo, o dadaísmo, vieram pôr em causa os valores da modernidade, rompendo tradições e modelos pré-estabelecidos (Camargo, 2011; Dias, 2015). O movimento surrealista, fundado em 1925, contribuiu para novas explorações no campo performativo (Goldberg, 2007). Em termos cénicos, o surrealismo seguia a *estética do escândalo*, apresentando espetáculos sem texto ou personagens, usando cenários fantásticos e provocando o público (Cohen, 2002). O surrealismo veio pôr em causa o realismo no teatro. O desenvolvimento de experiências cénicas que integravam arte e tecnologia, bem como a criação do curso de artes performativas na Bauhaus, por Oskar Schlemmer, constituíram um

importante contributo para o desenvolvimento da performance na década de 1920 (Cohen, 2002; Goldberg, 2007).

Assistiu-se, então, a uma revolução das artes em geral que contribuiu para o desenvolvimento de novas experimentações que, por sua vez, deram origem a novos conceitos no campo teatral e performativo.

No que diz respeito ao teatro, verificou-se uma crise da sua forma discursiva, pondo em causa o teatro dramático até então praticado (Lehmann, 2003, 2017). A tradição teatral tornou-se cada vez mais fragmentada e plural, ao longo do tempo. A crise da representação que, segundo Nöth (2003), se tornou um lugar-comum da cultura, da teoria filosófica e semiótica, levou a uma crise na representação do mundo.

O trabalho de Beckett, Genet e Ionesco, com uma dramaturgia assente na quebra do texto e da perda da identidade, o teatro épico de Brecht, o teatro ritual de Artaud, os experimentos teatrais de Appia e Craig, bem como o trabalho de Luigi Pirandello, são apontados como as principais correntes que, no séc. XX, expuseram os limites da representação, contribuindo para renovação da cena teatral (Barnett, 2008; Baumgärtel, 2008; Dias, 2015; Mutin, 2011).

Assim, em reação ao teatro dramático aristotélico, baseado totalmente na mimese, passam a convergir, num mesmo espetáculo, diferentes estéticas, como refere, ainda, Mutin (2011).

Dias (2015) considera que foi Artaud quem introduziu, de forma pioneira, no seu *Teatro da Crueldade*, as ideias que seriam fundamentais para uma mudança nas artes cénicas do séc. XX, nomeadamente, a procura de uma linguagem teatral que se manifestasse através do corpo, da sua expressividade e movimento.

De acordo com Artaud (1938/2018), o palco seria um lugar físico concreto com uma linguagem própria concreta, linguagem essa que se destinava aos sentidos e era independente do discurso. Defendia, pois, que esta linguagem física só seria verdadeiramente teatral se os pensamentos que exprimisse estivessem “além do alcance da linguagem falada” (p. 46). Pretendia, assim, destruir o teatro tradicional, que designava de “teatro psicológico vulgar” (p. 104). O *Teatro da Crueldade* de Artaud procurava a agitação de massas, romper com a sujeição ao texto e encontrar uma linguagem própria que se situasse entre o gesto e o pensamento. Para tal, recorreria à linguagem dos sons, à linguagem dos objetos, dos movimentos, das atitudes e dos gestos.

Ao pôr fim ao primado do texto, Artaud foi considerado com um dos percursos do teatro pós-dramático (Dias, 2015; Mutin, 2011) que só viria a ser legitimado como tal pelo alemão Hans-Thies Lehmann.

O teatro pós-dramático é, assim, definido por Lehmann (2017) como um novo teatro, no qual se usam os signos teatrais de forma radicalmente diferente.

Contudo, o teatro pós-dramático proposto por Lehmann não nega, nem anula, o teatro dramático. Propõe, sim, novas formas de fazer teatro, nomeadamente, com alguma proximidade com a performance (Baumgärtel, 2008; Danan & Massa, 2019). A este propósito Lehmann (2017) refere que o facto de o teatro pós-dramático surgir num tempo “posterior” ao da validade do paradigma dramático no teatro, não significa a negação da tradição do drama. Destaca que o teatro pós-dramático “engloba, pois, a presença/recuperação/continuidade de estéticas mais antigas” (p. 32), mas não invalida a presença de conflitos, personagens, ideias e conflito de ideias. Porém, aparecem “de uma forma diferente do que acontecem no drama” (Lehmann, 2003, p. 10).

No teatro pós-dramático esbatem-se as fronteiras entre os géneros do teatro, combinando-se teatro falado, com teatro musicado, dança e pantomina. É um teatro constituído por uma nova “paisagem teatral” (Lehmann, 2017, p. 35), realizado por profissionais de campos diversos: da dança, da música, do teatro, da arquitetura, etc. Há uma tendência para uma dramaturgia visual, que não está subordinada ao primado do texto como no teatro dramático (Carlson, 2015; Lehmann, 2017; Mutin, 2011). Se houver um texto, é somente mais um elemento performativo, entre os outros (Barnett, 2008).

Outra das características do teatro pós-dramático é uma não hierarquização dos meios teatrais, podendo combinar-se, em pé de igualdade e numa mesma representação, dança, texto narrativo, performance, entre outros (Lehmann, 2017).

Os espetáculos, no teatro pós-dramático, apresentam episódios que não estruturam o tempo numa progressão de ideias ou temas (Barnett, 2008), sendo apresentados, ao espectador, acontecimentos em simultâneo. Cabe ao espectador escolher, de entre todos, os que pretende seguir (Lehmann, 2017).

No que diz respeito à separação entre palco e plateia, quebra-se a *‘quarta’ parede*, compondo-se, nas palavras de Baumgärtel (2008), um espaço híbrido que aproxima o palco – espaço estético, da plateia – espaço pragmático.

A performance, por seu turno, pode definir-se, de acordo com Goldberg (2007), como a arte de rutura com as convenções pré-estabelecidas. Devido à sua postura radical, caracterizou-se por ser

⁹ A “‘quarta’ parede” é uma convenção do teatro naturalista-realista que se praticava no séc. XIX e refere-se a uma parede imaginária que separa os atores da plateia. A partir desta separação imaginária “os atores atuam abstraindo-se do local convencional que representam, fazendo-o como se estivessem no local que o cenário pretende retratar, iludindo a presença do público. Para isso, nada melhor do que imaginar uma “‘quarta’ parede” que os separa da plateia. Assim, o público é levado a assistir, qual *voyeur*, a uma “realidade”, que se desenrola à sua frente independentemente da sua presença, ou partindo desse pressuposto” (Solmer, 1999, p. 51).

uma vanguarda da vanguarda, na medida em que os artistas se serviram dela para levar a cabo ações de rutura com as tradições.

Uma outra característica da performance é a ausência de uma estrutura aristotélica com uma sequência linear, de princípio, meio e fim. Ao invés disso, o espetáculo é constituído por uma sequência de quadros, como destaca Cohen (2002). Na performance é dado um papel central ao corpo do artista. O performer raramente é uma personagem, mas sim o próprio artista (Goldberg, 2007; Dias, 2015). Porém, nem sempre o significante é um ator. Pode ser um objeto, um boneco, uma forma abstrata (Cohen, 2002). A quebra com a representação e a aproximação com as situações de vida acontece, como salienta, ainda, Cohen (2002), pela situação de imprevisto, pelo que o espectador dificilmente consegue antever o que vai acontecer a seguir. E no que toca ao espaço cénico, não há uma delimitação clara entre onde começa e onde acaba o palco e a plateia.

Para a performance são convocadas diferentes áreas e domínios artísticos (literatura, dança, teatro, música, arquitetura...), combinando diferentes recursos, como vídeo, narrações, entre outros (Goldberg, 2007).

A performance valoriza o agir para além do representar, como refere Oliveira (2017), convidando o espectador a entrar na ação. O evento, nesse sentido, simplesmente acontece, assumindo o lugar de happening. O *happening* foi definido por Kaprow (citado por Goldberg, 2007, p. 166) por ser “um evento que só podia ser apresentado uma única vez” e aplica-se, de acordo com Cohen (2002), a várias manifestações artísticas: “artes plásticas, teatro, *art-collage*, música, dança etc.” (p. 43).

No final dos anos 60 e princípios dos anos 70, a *performance*, rejeitando os materiais tradicionais, como tela, o pincel ou o cinzel, colocou o corpo do artista no centro do seu trabalho. Surge, assim, a designação de *body art* ou arte corporal (Goldberg, 2007). Os *performers* passaram a concentrar o trabalho na utilização do seu corpo-instrumento e na sua interação com a relação espaço-tempo, bem como, na sua ligação com o público (Cohen, 2002). Colocavam-se a eles próprios como escultura viva.

A partir dos anos 70 surge aquilo que os americanos designam de *performance art* (Cohen, 2002). A *performance* passa, assim, nessa altura, “a ser reconhecida como meio de expressão artística independente” (Goldberg, 2007, p. 7).

A partir dos anos 80, a performance sofre uma viragem para os media, o que leva à sua completa aceitação voltando “a sua atenção para o cenário, os figurinos e a iluminação e ainda para os

modos de expressão mais tradicionais e conhecidos, como o cabaré, o teatro de variedades, o teatro tradicional e a ópera” (Goldberg, 2007, p. 247).

Uma fronteira ténue entre performance e teatro começa a delinear-se quando o teatro se começa a aproximar de um acontecimento e quando, nos anos 80, começa a haver uma tendência para teatralizar a arte da performance, como destaca Lehmann (2017). E a fronteira entre o teatro tradicional e a performance começou a tornar-se indistinta, nas palavras de Goldberg (2007), quando se testemunhou um florescimento do teatro-performance, ou seja, quando os *performers*, numa tentativa de alcançarem um público mais amplo, começaram a enriquecer o seu trabalho com um número considerável de elementos teatrais.

A partir dos anos 60 e 70 do séc. XX, surgiram muitas e diferentes teorias da performance. De forma que, hoje em dia, como salienta Fischer-Lichte (2019), se considera a performance como um *umbrella term* (p. 52), ou seja, um conceito abrangente. Nas palavras de Goldberg (2007), na atualidade, a “expressão ‘a arte da performance’ tornou-se um signo amplo que designa todo o tipo de apresentações ao vivo – desde instalações interativas em museus, a desfiles de moda altamente criativos ou a apresentações de DJs em clubes noturnos” (p. 281).

Nesse contexto, o teatro para bebés contemporâneo segue, muitas vezes, uma estética pós-dramática e/ou performativa. Assim, nalgumas destas experiências pode não haver texto, enredo, personagens, início ou fim (B. Fletcher-Watson, 2016). A palavra, nestes casos, pode ser usada apenas na introdução, ou seja, num momento de pré-espetáculo. Pela falta de texto verbal, o teatro para bebés recorre a várias linguagens artísticas: dança, música, artes visuais e teatro (Hovik, 2019b). A estrutura pode não obedecer a uma sequência linear, mas ser constituída por micro-sequências (B. Fletcher-Watson, 2016; Hovik, 2019b) que podem estar ligadas semanticamente, emocionalmente ou ritmicamente (Young & Powers, 2008).

B. Fletcher-Watson et al. (2014) constataam que apesar de o teatro para bebés já existir há mais de 30 anos, continua envolto em controvérsias que se prendem com a ideia de vulnerabilidade e ‘incapacidade’ das crianças com menos de 3 anos. Há quem conteste que se chame *teatro* a estas experiências performativas. Apesar de acontecerem em locais de teatro, serem criadas por artistas de teatro e serem, culturalmente, consideradas como *teatro*, por críticos e comentadores, estas formas artísticas são, muitas vezes, como já antes referido, concebidas e realizadas sem o recurso a alguns elementos dramáticos, tais como enredo, texto e atores, tomando frequentemente a forma de jogo. No entanto, ainda segundo os autores, podemos legitimar o teatro para bebés como teatro, enquadrando-o numa estética de teatro pós-dramático.

2.2. A Psicologia do Desenvolvimento

A psicologia do desenvolvimento é também uma das áreas que fundamenta a práxis do teatro para bebês.

B. Fletcher-Watson et al. (2014) considera que uma das formas de legitimar o teatro para bebês, ainda considerado uma arte menor, é a de mostrar os seus benefícios para o bem-estar, saúde e aprendizagem das crianças. Neste sentido, cada vez mais companhias de teatro se têm interessado por desenvolver um trabalho destinado a este público, apoiado em evidências do campo da educação e de teorias da psicologia do desenvolvimento. Num estudo mais recente que desenvolveu com criadores escoceses, B. Fletcher-Watson (2018) refere que os psicólogos Colwyn Trevarthen e Suzanne Zeedyk, são, frequentemente, citados pelos criadores como fonte de inspiração para o seu trabalho criativo.

Além disso, alguns estudos sustentados por fundamentos da psicologia do desenvolvimento têm vindo a mostrar novas formas de olhar para o bebé e para a criança e têm servido de alicerces para o trabalho de criação de algumas companhias de teatro. Citamos, a título de exemplo, o estudo de Dillon (2017) que aponta que os bebês são dotados de uma intersubjetividade pré-simbólica precoce, considerando-os espetadores teatrais precoces. Para desenvolver a sua teoria, refletiu em torno de alguns estudos da área da psicologia do desenvolvimento na primeira infância. Lembra, em primeiro lugar, que a teoria de Piaget defendia que os bebês, nos dois primeiros anos de vida, não possuíam esquemas representativos que lhes permitissem assimilar as produções simbólicas típicas da experiência teatral. E isto porque estariam na fase sensoriomotora, caracterizada por uma inteligência prática, contudo, ainda não suscetível a trocas simbólicas típicas da produção cultural. De acordo com a teoria de Piaget, as crianças só construiriam uma inteligência representacional no estádio pré-operatório, sensivelmente, a partir dos 2 anos. Porém, para contrapor esta teoria, Dillon (2017) convoca alguns estudos que mostram que o bebé é dotado de uma intersubjetividade precoce. De acordo com Meltzoff (1985 citado por Dillon, 2017) o bebé é dotado de uma intersubjetividade pré-simbólica, sendo capaz de imitar, desde os primeiros meses, exibindo uma forma rudimentar de representação. Por sua vez, Malloch e Trevarthen (2009) descrevem uma intersubjetividade humana inata, pela qual o bebé possuiria um potencial de comunicação imediato, pré-verbal e não conceptual. Assim, o bebé tem a capacidade de partilhar intenções e sentimentos através de uma consciência intersubjetiva íntima com o adulto, usando gestos das mãos, expressão facial e movimentos da língua e lábios com significado para o seu interlocutor (Trevarthen, 2017). A capacidade inata de criar significados com os outros, através de narrativas gestuais, é chamada por Malloch e Trevarthen (2018) de *musicalidade comunicativa*. A intersubjetividade, de acordo com Stern (1985 citado por Dillon,

2017, p. 68), surge entre os 9 meses o primeiro ano de vida. Nesta altura, a criança desenvolve a capacidade de participar num processo diádico recíproco, compartilhando pontos de atenção, estados emocionais e intenções.

Assim, para Dillon (2017) podemos apontar para uma intersubjetividade pré-simbólica precoce durante o primeiro ano de vida e uma intersubjetividade simbólica emergente no final do primeiro ano, o que mostra, na conceção do autor, que os bebés são espetadores teatrais precoces.

Ao mesmo tempo que novos avanços na ciência têm permitido um maior conhecimento do desenvolvimento físico, neurológico e cognitivo dos bebés e das crianças pequenas, novas formas de teatro, dança e música surgiram destinadas a este público. Nesse contexto, tem-se verificado que cada vez mais criadores de teatro para bebés trabalham em conjunto com psicólogos infantis, educadores e outros profissionais de infância para conceberem espetáculos em função das necessidades e capacidades específicas desta faixa etária (Drury & B. Fletcher-Watson, 2016).

Num estudo desenvolvido por B. Fletcher-Watson et al. (2014) pretendia-se analisar como algumas performances, na prática, eram adaptadas às competências e nível de desenvolvimento dos bebés e crianças até aos três anos. Para tal, os autores criaram um quadro de *perfis de público*¹⁰ para crianças dos 0 aos 3 anos, que subdividiram da seguinte forma: Grupo 1) dos 0 aos 6 meses; Grupo 2) dos 3 aos 6 meses; Grupo 3) dos 6 meses a 1 ano; Grupo 4) de 1 ano a 18 meses; Grupo 5) dos 18 meses aos 24 meses; Grupo 6) dos 2 aos 3 anos. Além disso, usaram ainda 2 escalas psicométricas – *Mullen Scales of Early Learning e Bayley Scales of Infant Development* – combinando as categorias cognitivas e espaciais, propostas por Davis e Evan's (1982) para criar resumos concisos das capacidades cognitivas e físicas de cada um dos grupos. B. Fletcher-Watson et al. (2014) convocaram, ainda, autores das teorias da psicologia do desenvolvimento, tais como, Gross (2010), Malloch e Trevarthen (2009), Sheridan, Sharma e Cockerill (2007) para sintetizarem um resumo do desenvolvimento social para cada idade.

Assim, concluíram que as seis performances analisadas foram criadas de forma a contemplar as diferentes necessidades dos bebés e das crianças pequenas. Os *perfis de público* propostos podiam, segundo os autores, fornecer um bom ponto de partida para a procura de novas formas de fazer teatro para as crianças com menos de três anos, adaptadas às suas competências. No entanto, advertiram, que os marcos de desenvolvimento não deveriam ser usados como fórmulas a seguir pelos

¹⁰ Tradução nossa. A expressão original usada pelos autores é “audience profiles”.

criadores, mas sim como um referencial para criar experiências cada vez mais envolventes e cativantes (B. Fletcher-Watson, et al., 2014).

Além disso, da análise das seis produções, os autores observaram dois tipos de abordagens nos processos de criação das performances: uma dedutiva e uma indutiva.

A abordagem dedutiva implicava a colaboração de especialistas em desenvolvimento da criança para estabelecer o paralelo entre o processo criativo e as diferentes fases de desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, fornecendo uma base teórica sólida para a sua prática artística e permitindo-lhes criar uma performance que se adequasse e contribuisse para o desenvolvimento da criança (Drury & B. Fletcher-Watson, 2016; B. Fletcher-Watson, et al., 2014; B. Fletcher-Watson, 2016).

A abordagem indutiva implicava a compreensão dos resultados da experimentação, observando o público-alvo e refletindo sobre o trabalho em progresso, a maior parte das vezes, sem convocar especialistas em psicologia do desenvolvimento (B. Fletcher-Watson, et al., 2014).

Algumas companhias combinam as duas abordagens de acordo com as suas próprias necessidades. B. Fletcher-Watson, et al. (2014) destacam, ainda, que independentemente do tipo de abordagem utilizada, algumas companhias de teatro admitem que ter uma fase de carácter experimental, para testar o seu trabalho, é uma prática-chave.

Porém, Drury e B. Fletcher-Watson (2016), advertem que nem as práticas indutivas nem as dedutivas garantem o desenvolvimento de um espectáculo bem recebido. Independentemente da abordagem utilizada, defendem que para produzir um trabalho atraente e relevante para o público infantil é essencial que os criadores tenham uma sólida compreensão do nível de desenvolvimento infantil.

Uma prática interdisciplinar pode proporcionar benefícios, quer para os criadores quer para os investigadores. A psicologia de desenvolvimento fornece aos artistas conhecimento sólido sobre o desenvolvimento da criança, o qual pode contribuir para a sua prática criativa. Por sua vez, uma criação teatral desenhada de acordo com esta informação, fornece as bases para a investigação centrada na criança e pode contribuir para outras áreas relacionadas com os estudos da criança (Drury & B. Fletcher-Watson, 2016).

2.3. Os Estudos da Infância e da Criança

As Ciências Sociais e Humanas, a partir de meados do séc. XX, passaram a ter um maior interesse pelas questões relacionados com a infância, não apenas do ponto de vista do seu

desenvolvimento biológico, mas também do ponto de vista do seu lugar no contexto social, o que marcou o desenvolvimento dos Estudos da Infância (Tebet, 2018). Neste mesmo sentido, afirmam Sarmiento e Pinto (1997) que, neste período, a investigação sobre as crianças deixou de se restringir ao campo da medicina, da psicologia e da pedagogia e passou a “considerar o fenómeno social da infância, concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social” (para. 2).

A partir da década de 80 emergiram, a partir de uma ciência crítica, os Novos Estudos da Criança ou os Novos Estudos Sociais da Infância. Estes procuraram constituir considerações sobre a infância, ao invés de generalizações, a partir de uma perspetiva situada historicamente, espacialmente e temporalmente (Barbosa et al., 2016).

A Sociologia da Infância emergiu como novo campo de estudos, na senda da mudança teórica das Ciências Sociais no contexto da crise da modernidade (Marchi, 2017). Diferenciou-se de outras disciplinas ao romper com a ideia clássica de socialização na qual as crianças tinham um papel passivo no processo educativo. A grande mudança operada neste novo olhar foi a ideia de que as crianças são também agentes da sua própria socialização e não meros objetos ou produtos da ação dos adultos (Marchi, 2017).

Os compromissos principais dos Estudos da Infância, para Hammersley (2017), são a defesa da ideia de que: as crianças são seres de pleno direito; a infância é uma construção social; as crianças devem ser tratadas como agentes ativos; e, por fim, as metodologias participativas são as metodologias de eleição para acedermos aos mundos da infância.

De acordo com Qvortrup (2014), um dos objetivos dos estudos sociais da infância tem sido o de tornar “as crianças e a infância (mais) visíveis” (p. 25). Porém, esta ideia de visibilidade ou invisibilidade das crianças e da infância é ambígua e tem variado ao longo da história.

Sempre existiram crianças como seres biológicos, mas nem sempre a infância foi considerada como categoria social de estatuto próprio (Sarmiento, 2003a; Pontes e Souza et. al, 2017). A ideia de infância nasceu na modernidade, mas tendo vindo a sofrer uma transformação social e histórica (Kramer, 2000a; Pontes e Souza et al., 2017) e, nesse sentido, a sua compreensão tem sofrido uma variação ao longo do tempo (Tebet, 2018). Encontrar um significado único e consensual tem sido uma tarefa árdua e constantemente questionada em “diversas áreas do conhecimento, pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar” (Barbosa et al., 2016, p. 104). Já para Pontes e Souza et al., (2017) o conceito de infância e criança não é consensual porque, entre outros, depende do meio e da sociedade em que estão inseridas.

Para Kramer (2000a), a obra de Ariés¹¹, na década de 70, foi um importante contributo para se compreender que as diferentes visões de infância são construídas social e historicamente.

Nos anos 90 houve, na Europa, um ressurgimento da sociologia estrutural, a qual defende a infância como um “dato permanente da estrutura social” (Prout, 2010, p. 731). A infância vista como estrutura social, padroniza a infância de uma determinada sociedade (Prout, 2010).

Qvortrup (2014) refere que é difícil ser ordenado na utilização dos conceitos de ‘criança’, ‘crianças’ e ‘infância’ (p. 25). Assim, numa tentativa de clarificar o leitor, define “criança” no sentido psicológico (e biológico), enquanto ser individual, que se vai modificando ao longo do tempo. Nesta perspetiva, a infância será, para ele, um período específico da vida da criança. Por seu turno, as “crianças” serão vistas como um conjunto, “um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico ‘crianças’” (p. 25). Por fim, a infância sociológica será, para o autor, uma “categoria permanente (...) que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – económicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc.” (p. 25). Neste sentido, a infância sociológica será mais suscetível a mudanças históricas do que a infância individual.

Já, numa perspetiva crítica, que vê as crianças como atores sociais, não há uma infância, mas infâncias, que são construídas “diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos” (Prout, 2010, p. 735).

As abordagens clássicas da socialização viam as crianças como seres passivos no processo educativo, o que fez com que o estatuto de atores sociais lhes tenha sido negado. A Sociologia da infância veio romper com estas abordagens (Marchi, 2017).

Reconhecer a criança como um ator social é, de um modo mais amplo, simplesmente reconhecer a criança como um ser humano e, portanto, como um ser social (...) é simplesmente considerar que ela faz parte da cultura, assim como os membros de qualquer outro grupo de idade (“adultos” e “idosos”). Isso significa, de modo mais amplo, simplesmente reconhecer a criança como um ser humano e, portanto, como um ser social (Marchi, 2017, p. 3).

As crianças são atores sociais, ainda que esse estatuto possa não ser reconhecido pelos adultos. São seres sociais que comunicam com outras pessoas da sua cultura (adultos e crianças) e, nessa interação, reproduzem e produzem sentidos (Marchi, 2017).

A ideia de criança como produtora de cultura é, segundo Sarmiento et al. (2017), uma “das mais marcantes construções da sociologia da infância” (p. 53) e remete para o conceito de culturas da

¹¹ A autora refere-se à obra “História social da criança e da família” publicada, pela primeira vez, em 1960, com o título *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*”.

infância. Sarmiento (2003b) define culturas de infância como a “capacidade de as crianças construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (p. 4). De acordo com o autor, as culturas de infância são contruídas socialmente, constituídas historicamente e vão sendo alteradas no processo de interação das crianças entre si e com os outros, na sociedade. As culturas da infância traduzem-se na ideia de que as crianças têm capacidade para constituírem culturas independentes das culturas dos adultos (Sarmiento, 2003a).

Os Estudos das Crianças e da Infância têm, como vimos até aqui, contribuído, para se definir, de forma heterógena e nem sempre consensual, os conceitos de *criança(s)* e *infância(s)*. Porém, de acordo Tebet & Abramowicz (2014), no campo da sociologia da infância e/ou dos estudos das crianças, os bebês têm sido secundarizados. Apesar de se ter avançado no abandono de uma conceção universal de criança, para estas autoras, os bebês continuam a ocupar “apenas uma condição marginal em tais teorias” (Tebet & Abramowicz, 2014, p. 45). A forma como se tem construído teoricamente a infância constitui um território em disputa e “os bebês, muitas vezes, são estrangeiros em tais territórios” (Tebet, 2018, pp. 1009-1010).

Também Gottlieb (2009) aponta a condição marginal que os bebês têm tido nos estudos antropológicos, vistos como um não-sujeito, ocupando um espaço negativo.

Já para Plaisance (2004), uma nova valorização da criança tem vindo a conceber a criança pequena e o bebê como sujeito e pessoa.

Tebet & Abramowicz (2014) destacam a necessidade de constituir o bebê como conceito e categoria analítica independente. Nesta perspetiva, Gottlieb (2009) propõe uma antropologia da primeira infância, na qual os bebês possam ser lidos e interpretados a partir dos seus meios de comunicação próprios, nomeadamente, o corpo. A perspetiva desta autora é a de que podemos compreender a pequena infância e os bebês de forma local, dentro de uma dada cultura.

Os Estudos da Infância e a forma como os bebês têm vindo a ser estudados e compreendidos têm diferentes enfoques e significados, mas têm permitido, na opinião de Tebet (2018), “consolidar o território dos Estudos de Bebês, como um território específico, que pode se relacionar com o território dos Estudos da Infância, mas que não seja totalmente dependente dele” (pp. 1012-1013).

Tebet e Abramowicz (2018) consideram a necessidade de construir um território interdisciplinar de estudos (História, Psicologia, Antropologia, Filosofia, Geografia, etc.) para definir a figura conceptual do bebê.

Uma tentativa de definir conceptualmente o *bebé* é a de Tebet & Abramowicz (2014), defendendo o bebé como ser singular e pré-individual. Na opinião destas, os bebés são o devir, ou seja, ainda não se configuraram como indivíduos, tendo em si a capacidade de “fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver” e estando “imersos num plano de imanência e de possibilidades” (p. 53). Na perspetiva das autoras, ser bebé ou deixar de ser bebé não está ligada a uma idade específica, mas sim a um processo de individuação que ocorre “por meio das inúmeras redes que os bebês constroem com os seres humanos e não humanos (atores e actantes) ao seu redor. Processos que fazem da diferença, identidade” (Tebet & Abramowicz, 2014, p. 56).

Já Arruda e Nascimento (2019) entendem o bebé como categoria social a partir da sua condição de sujeito e pessoa. O bebé, apesar de dependente dos outros é, na perspetiva destas autoras, um ser autónomo, com desejos, vontades, capazes de fazer escolhas. É um sujeito de direitos, de entre os quais, o direito à liberdade. O bebé, enquanto pessoa, é definido pela sua capacidade de subjetivação, na interação com os outros e com o mundo. As autoras esclarecem que este processo de subjetivação não ocorre de forma linear para todos os bebés. Ele depende de fatores sociais, históricos, culturais e económicos.

Na definição de Arruda e Nascimento (2019) o bebé é “aquele que potencialmente chega ao mundo, inflitando e transgredindo os tempos, espaços e lugares, para o qual dirigimos o olhar, mas que conduz sua visão para o mundo com desejo, liberdade e autonomia” (p. 1011).

A partir dos estudos citados compreende-se que não há um conceito de infância, criança e bebé, mas sim várias infâncias(s), criança(s) e bebé(s), construídos social, histórica e localmente.

3. O DIREITO DO BEBÉ AO TEATRO

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), bem como os Estudos da Infância e da Criança, desafiaram a natureza e o significado de participação e produziram uma mudança no modo de olharmos as crianças e a sua capacidade de participar na vida social e política (Fitzgerald et. al, 2010).

Nas últimas décadas tem sido dada uma ênfase crescente em relação ao direito à participação das crianças, ao direito a que as suas vozes sejam ouvidas. A Convenção dos Direitos da Criança tem tido uma significativa contribuição para a mudança das relações entre os adultos e as crianças, estabelecendo o foco na participação das crianças (Mason & Bolzan, 2010).

Antes do séc. XX, as crianças raramente eram mencionadas nas discussões relacionadas com direitos. E quando se começou a falar em direitos da criança, no séc. XX, o foco era a sua vulnerabilidade e não a sua autonomia. A partir da década de 60 surgiu um movimento pelo direito das

crianças, baseado na ideia de as libertar do controlo dos adultos. No Ano Internacional da Criança, em 1979, a Polónia propôs à Comissão das Nações Unidas para os Direitos Humanos a redação de um tratado internacional para proteger os direitos das crianças surgindo, assim, o primeiro esboço da Convenção dos Direitos da Criança.

O tratado foi aceite por unanimidade e adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Porém, a Convenção só entrou em vigor a 2 de setembro de 1990, com a adesão de mais de 140 países, que a assinaram, e a ratificação de mais de 80 países. Portugal ratificou-a a 21 de setembro de 1990.

A Convenção dos Direitos da Criança está dividida em direitos de provisão, proteção e participação.

Os artigos 12 a 17 são considerados artigos de participação, estabelecendo os direitos das crianças a serem consultadas nos assuntos que lhes dizem respeito, a expressar os seus pontos de vista, a ter liberdade de pensamento e associação, privacidade e acesso a informação (Thomas, 2011).

O surgimento dos direitos de participação na Convenção foram um sinal claro de uma mudança significativa na forma como as crianças são vistas (Thomas, 2011). Este novo paradigma da criança com direitos, nomeadamente, o de ser ouvida, respeitada e ter, cada vez mais, autonomia no exercício dos seus direitos, revela a conceção da importância das crianças agora e não no futuro. As crianças são valorizadas por “ser” e não por aquilo em que se vão tornar quando forem adultas (Corbett, 2016).

Para que sejam postos em prática os direitos da criança é necessário olhá-las com respeito, tal como salienta Liebel (2012). O autor destaca que as crianças devem ter a oportunidade de verem os seus direitos realizados e, para tal, é necessário reconhecê-las como sujeitos capazes e competentes. Os direitos de participação vieram, assim, reconhecer as crianças como atores e não apenas como objetos passivos.

O conceito de participação tem subjacente a ideia de emancipação, de democratização da sociedade e das relações sociais. Assim, tem também uma função transformadora, objetivado por mudanças das estruturas sociais e políticas (Liebel & Saadi, 2012).

De acordo com Thomas (2007), participação pode significar tomar decisões e fazer parte de uma atividade, como por exemplo, participar na vida cultural e artística. A educação e a expressão artística têm um papel essencial na socialização, como salienta Campos (2008), e são, “para as crianças, um direito e, para o Estado e para a sociedade, uma obrigação” (p. 72). Nesse contexto, o Artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança (1990) refere que a criança tem o “direito de

participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Parte I, Artigo 31º).

Para Corbett (2016) o Artigo 31º abrange, além de o direito de a criança aceder a eventos culturais e artísticos, o direito das crianças realizarem atividades por si mesmas. Assim, considera que as crianças tanto podem ser consumidoras como produtoras de arte e de cultura. Na sua opinião, o Artigo 31º atribui ao Estado o dever de incentivar a oferta de atividades culturais, artísticas, recreativas e de lazer que vão além de simples entretenimento.

No sentido de dar resposta ao difícil reconhecimento que os Estados atribuíam ao Artigo 31º, o Comité sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas redigiu orientações sobre a sua implementação no Comentário Geral nº 17 (2013). Desse modo, reconheceu a importância do jogo para a saúde e para o bem-estar da criança, para a promoção de competências físicas, sociais, cognitivas e emocionais, bem como para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e autoconfiança. Refere, ainda, a importância da participação das crianças na vida cultural e artística da comunidade para desenvolvimento do sentido de identidade e de pertença a uma comunidade.

No Comentário Geral nº 17 (2013), a Organização das Nações Unidas defende, também, a necessidade de criar um tempo e um espaço em que as crianças possam dedicar-se ao jogo, à recreação e à criatividade. Refere, ainda, a importância do Artigo 31º ser entendido de forma holística, em cada uma das suas partes constituintes e também em relação à Convenção dos Direitos da Criança. Trata-se de um Artigo que reforça e se relaciona com os restantes, contribuindo, de modo próprio, para enriquecer a vida das crianças.

E a imagem de uma criança com *voz* própria, plena de direitos, nomeadamente, o direito a participar plenamente na vida cultural e artística, tem sido um dos argumentos para legitimar o *teatro para bebés*.

De acordo com Frabetti (2016a), um dos clichês associados ao teatro para bebés e crianças pequenas é o argumento de que as crianças não precisam de teatro para conhecer o mundo, dado que o fazem através da brincadeira. Porém, para este autor, o mesmo argumento serviria para desconsiderar o teatro para adultos, dado que os adultos também têm várias formas para conhecer o mundo e, assim, poderiam prescindir do teatro. Contrapondo estas ideias preconcebidas, defende, pois, que o teatro para bebés é uma questão de direitos, nomeadamente, o direito a uma cidadania cultural completa. Numa outra obra, Frabetti (2013), refere que cidadania plena significa igualdade de oportunidades no acesso aos direitos. E afirma que o conceito de cidadania plena não pode ser separado do conceito de ser humano. Considera que o ser humano aprende desde que nasce e que o

tempo que demora a adquirir o conhecimento e as capacidades necessárias para ter toda a sua capacidade mental reconhecida, não deve ser razão para limitar a consideração do seu estatuto enquanto ser de direitos. As crianças precisam de proteção, mas isso não pode afetar o seu direito a serem consideradas cidadãs e seres humanos de hoje e não de amanhã.

O Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança (1990) tem vindo a refletir-se na produção teatral para crianças bem pequenas. De acordo com B. Fletcher-Watson, (2015), na última década houve um reconhecimento das necessidades de alguns tipos de públicos anteriormente negligenciados, nomeadamente, de crianças e bebés com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA). Nesse sentido, houve um aumento de práticas inclusivas e de produções de teatro para bebés e crianças pequenas, o que foi essencial para aquilo que alguns críticos designam de *empoderamento dos espectadores mais novos*¹² (M. Reason, 2010, p. 172 citado por B. Fletcher-Watson, 2015, p. 26). Segundo B. Fletcher-Watson, (2015), a participação livre, tal como definida no Artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança, só será posta em prática se os bebés e as crianças forem reconhecidas como artistas de pleno direito, capazes de criarem arte e cultura nos seus próprios termos.

A este propósito Maguire e Schuitema (2012) afirmam que o desejo de direcionarem o seu trabalho artístico para crianças muito pequenas coincidiu com o desenvolvimento de políticas públicas alicerçadas na consagração dos direitos das crianças a falar e a serem ouvidas, bem como a terem acesso à arte e à cultura.

Internacionalmente, principalmente na Europa, têm sido desenvolvidos vários esforços no sentido de legitimar o *teatro para bebés*, bem como para promover o acesso dos bebés e das crianças muito pequenas à arte e à cultura. Referimos, a este propósito, a Carta dos Direitos das Crianças à Arte e à Cultura¹³ redigida pela companhia de Teatro *La Baracca* com o financiamento de várias instituições italianas e internacionais, nomeadamente, da União Europeia (La Baracca-Testoni Ragazzi, 2011). É constituída por 18 princípios, expressos em 27 línguas diferentes, entre as quais o português (Anexo 1).

De acordo com La Baracca-Testoni Ragazzi (2011), esta Carta foi resultado de um trabalho coletivo levado a cabo por educadores, pais, artistas, investigadores, ilustradores e tradutores que partilharam uma ideia de infância, e estabelece que as crianças são sujeitos de direitos, tendo, por isso, o direito à cultura e à arte. Este documento reitera a ideia de que as crianças não são cidadãs de amanhã, são as cidadãs de hoje, defendida pelo director de *La Baracca*, Roberto Frabetti: “and we

¹² Tradução nossa. A expressão original usada pelo autor é “empowerment of young audiences”.

¹³ O título original da obra, em italiano, é “Carta dei diritti dei bambini all’ arte e alla cultura” e a sua tradução em inglês é “Charter of Children’s Rights to Art and Culture”.

need to do it today, because children are not imaginary citizens of a near future; they are citizens of the here and now. Citizens of the world, today” (Frabetti, 2016a, p. 25). Neste sentido, os bebés e as crianças pequenas são os espetadores de hoje e não de amanhã.

A partir das conceções atuais de infância passamos a olhar para os bebés e crianças como agentes ativos no seu processo de conhecimento do mundo, com voz própria sobre os assuntos que lhe dizem respeito, mesmo que ainda não sejam capazes de se expressar verbalmente.

Promover o acesso dos bebés e das crianças pequenas ao teatro é uma questão de direito, assumindo que são produtores e não, somente, consumidores de cultura, que são cocriadores e não, somente, recetores passivos das performances e que são os espetadores de hoje e não de amanhã.

4. OS BEBÉS E AS CRIANÇAS PEQUENAS: UM PÚBLICO ESPECIAL

4.1. A criança e o jogo

Apesar do aumento do número de experiências teatrais para bebés e crianças pequenas há, ainda, relutância em considerá-las teatro. Por um lado, porque ainda predomina a imagem de criança incompetente, incapaz, a quem faltam capacidades para compreender teatro. Por outro, pelo facto de as performances para bebés e crianças pequenas assumirem, com frequência, a forma de jogo, através do qual as crianças escrevem os seus próprios textos com os seus corpos e ações (B. Fletcher-Watson, 2013; B. Fletcher-Watson, 2016).

O teatro para bebés pode ser entendido como uma atividade que vai ao encontro da atividade de jogo, natural e espontânea da criança.

De acordo com Tejerina (1994), o jogo é uma necessidade biológica, um mecanismo de adaptação e aprendizagem, bem como de libertação da agressividade e canalização dos conflitos. Pelo jogo, a criança ensaia, sem medo, meios de ação que serão úteis na sua vida.

Para Ryngaert, (1981) a “atividade própria da criança é o jogo” (p. 35) e fá-lo de forma séria, em oposição aos jogos de divertimento e descontração dos adultos. No mesmo sentido, Chateau (1975), refere que, para a criança, o jogo desempenha o mesmo papel que desempenha o trabalho para o adulto. E, assim como o adulto se sente realizado com o seu trabalho, também a criança se sente através da brincadeira. Assim, para ele, o jogo pode ser “evasão e compensação” (p. 28), permitindo quer à criança, quer aos adultos abandonar o real e mergulhar num mundo utópico.

Para Chateau (1975) o jogo é o centro da infância, afirmando que “perguntar porque joga a criança, é perguntar porque é criança” (p.16). É através do jogo que a criança vai desenvolver as

diferentes funções fisiológicas e psicológicas. No mesmo sentido, Barata (1979) refere que “infância e jogo surgem assim indissolúvelmente associados” (p.33).

O jogo é o meio privilegiado de expressão da criança, sendo raros os momentos em que se encontra uma criança a fazer algo que lhe dê tanto prazer. Através do jogo, desempenhando papéis, imaginando ações e inventando espaços e cenários, a criança conhece-se a si própria, conhece o mundo e afirma a sua personalidade (Aguilar, 2001; Leenhardt 1974). Independentemente da classificação dada por psicólogos ou pedagogos ao jogo, Aguilar (2001) afirma que “todos são unânimes em afirmar que o jogo é um dos meios mais significativos para o desenvolvimento pessoal e social da criança” (p. 22).

Observar uma criança a brincar permite compreender os papéis que lhe são significativos e os que lhe são estranhos permitindo, na opinião de Costa (2003), “*quase ler* tanto os aspetos cognitivos, como os aspetos afetivos e socioculturais do comportamento das crianças” (p. 120).

O jogo simbólico é, nas palavras de Tejerina (1994), o jogo de fazer “como se”, no qual a criança representa situações e papéis ficcionais como se fossem reais. Primeiro, aparece centrado nos objetos, por exemplo, quando a criança finge comer de um prato e, mais tarde, se inicia com a representação de papéis. O jogo simbólico é, na conceção da autora, a primeira manifestação da expressão dramática infantil, a sua primeira experiência de carácter teatral. A este propósito Koudela (1991) refere que o simbolismo permite à criança traduzir a sua subjetividade, numa “linguagem viva, pessoal e dinâmica” (p. 120).

Uma das características significativas do teatro para bebés é a possibilidade de brincar (Lopes & Pereira, 2019, 2020). Os elementos dramáticos convocados convidam bebés e crianças pequenas a movimentarem-se, a jogarem e a brincarem (B. Fletcher-Watson, 2013; Young & Powers, 2008). Em alguns casos, o trabalho cénico permite o jogo espontâneo antes da performance (Young, 2008), noutros, ou durante ou pós-performance (B. Fletcher-Watson, 2013) e noutros, ainda, antes, durante e pós-performance (Hovik, 2019b).

O teatro para bebés pode ser pensado tendo por base esta ideia de jogo enquanto atividade natural da criança. A proposta artístico-pedagógica *Kubik* é um exemplo de um espetáculo de teatro para bebés entre os 1 e os 3 anos, que foi pensada centrando-se na ideia de criança como protagonista do jogo teatral. No espetáculo prevalece o jogo simbólico, a partir da utilização de símbolos que remetem para situações do quotidiano das crianças ou de imagens de objetos conhecidas por elas. Além disso, os atores, a partir dos objetos e das imagens, convidam as crianças a brincarem e a interagirem (Álvarez-Uria et. al, 2015).

Na obra *Kubik*, o trabalho é estruturado a partir do jogo espontâneo das crianças, baseando-se no brincar como meio de expressão pessoal e conhecimento social. Através do jogo, nesta obra, as crianças experimentam, improvisam, conhecem-se a si mesmas, ao outro e ao mundo. Além disso, os atores partilham a experiência teatral com as crianças e, em conjunto, experimentam, interpretam e cocriam. E tudo isso, mostra, nas palavras de Álvarez-Uria et al. (2015) a conexão entre o jogo e o drama ou teatro, uma vez que ambos são baseados na ação.

4.2. Os bebés e crianças pequenas como espetadores críticos e emancipados

A participação é outro dos conceitos que sustentam o teatro para bebés contemporâneo. A participação na arte foca-se numa nova relação entre atores e espetadores, na qual se coloca a ênfase num espetador ativo e emancipado.

A crise da representação e o surgimento das vanguardas artísticas que vieram pôr em causa as tradições, alteraram as condições de produção e receção teatral. De acordo com Pavis (2017) a participação é um conceito que se refere ao espectador que, ao fazer parte do evento cénico ou social, abandona o seu estatuto de espectador passivo. Para o autor, a partir dos anos 60, com o movimento de *happening*, “a arte torna-se cada vez mais participativa, na sua produção e na sua receção, as quais exigem uma intervenção ativa dos participantes e até uma ‘cocriação’” (p. 220).

O teatro para crianças situa-as, frequentemente, como recetoras passivas. É-lhes pedido que estejam sentadas, em silêncio e a ouvir. Ranciére (2010) apresenta o conceito de espectador emancipado, através do qual, defende que o espetador é sempre ativo na medida em que “observa, ele seleciona, ele compara, ele interpreta. (...) Ele participa do espetáculo se for capaz de contar a sua própria história a respeito da história que está diante dele” (p.115).

Assim, ainda que não haja uma interação física entre atores/performers e o público, o espetador pode ser um participante ativo na forma como receciona a obra.

O teatro para bebés centra-se na ideia de um espetador capaz e com competência para compreender os espetáculos de acordo com os seus próprios meios, independentemente da forma como participa no espetáculo. Nesse sentido, Frabetti (2011) refere que as crianças com menos de três anos têm uma atitude ativa enquanto público e Sormani e Llagostera (2017) afirmam que elas são espectadoras amplamente capacitadas para disfrutar de um espetáculo em todos os seus registos e possibilidades.

Um bebé pode sentar-se e acompanhar um espetáculo do princípio ao fim, em silêncio, como um espectador adulto, mas não se sabe o que está a pensar, a sentir, se está interessado ou não

(Mestälampi, 2017). A este propósito, M. Reason (2012) refere que a aparente quietude e passividade do público, no teatro, oculta a natureza específica da experiência que o indivíduo está a viver. Conhecer exatamente o que o público está a pensar, ou como está a responder e a interpretar o espetáculo, é praticamente impossível (Reason, 2012).

As crianças que se situam na faixa etária dos 0 aos 3 anos têm características próprias que fazem delas um público “especial” (Mestälampi, 2017). Elas comunicam e expressam-se através de múltiplas linguagens. No caso dos bebés e crianças pequenas, o corpo tem um lugar central na ação revelando traços singulares de expressividade (Coutinho, A. 2010). É um corpo que fala, que comunica, que se expressa e, nesse sentido, pode ser compreendido como linguagem (Coutinho, A. 2010). A partir de movimentos comunicativos tais como gestos, olhares, sorrisos e choros (Alessi & Garanhan, 2019; Richter & Barbosa, 2010), o corpo de um bebé e de uma criança pequena comunica e revela significados. Os seus gestos, movimentos e emoções falam, de acordo com Simic (2009), mais do que a linguagem oral. Como destaca Madonni (2017) o papel dos sentidos é, pois, essencial no seu processo de descoberta do mundo. Os bebés querem tocar, provar, olhar e escutar.

Os bebés são, assim, dotados de linguagens próprias. De acordo com Fallon e Van Loo (2009) as crianças com menos de três anos vêem os espetáculos com os seus corpos, os seus sentidos e o seu coração (p 96). É a partir das suas linguagens que rececionam o espetáculo.

As crianças pequenas são, assim, um público peculiar que, como destaca Frabetti (2018), pensam de uma forma complexa e sentem de formas que ainda não conhecemos. Porém, mesmo não as entendendo, podemos estabelecer com elas fortes relações sensoriais defende o mesmo autor (Frabetti, 2018).

A ausência ou quase ausência (dependendo da idade) de convenções teatrais é um dos aspetos apontados como um elemento que distingue este público do público de crianças maiores. As crianças pequenas, tal como as crianças e jovens com multideficiência são, de acordo com Webb (2012a), um *público impossível*¹⁴. Por um lado, porque são maioritariamente pré-verbais, por outro, porque ainda desconhecem as convenções teatrais. Segundo Drury e B. Fletcher-Watson, (2016), não se pode esperar que o bebé espectador observe sentado e quieto, à distância, compreenda convenções teatrais como *blackouts* ou aplausos, ou se sente numa cadeira. Para os bebés não existem comportamentos adequados nem pré-estabelecidos, ao chegarem a um espaço teatral. Por isso, é necessário diminuir os tempos de espera e ser pontual na hora de começar o espetáculo, refere

¹⁴ Tradução nossa. A expressão usada pelo autor é “impossible audience”.

Madonni (2017). Além disso, as crianças pequenas aplaudem ou riem quando consideram que é o momento e não quando é suposto, de acordo com as convenções teatrais (Frabetti, 2009, 2011). É também muito frequente que os bebês, desconhecendo o conceito teatral de *'quarta' parede*, entrem no espaço cênico e falem com os atores.

As crianças muito pequenas não são politicamente corretas e, neste sentido, quando perdem o interesse naquilo que está a acontecer, manifestam-no através de reações vocais, verbais ou físicas (Wartemann, 2009). As crianças dos 0 aos 3 anos são, pois, um público imprevisível que tem reações que podem surpreender os adultos, tais como risos inesperados, silêncios, choro e distribuição de beijos (Frabetti, 2009, 2011).

Reiterando a tese de que as crianças dos zero aos três anos constituem um verdadeiro público, Cabral (2016a) defende que o bebê tem características inatas que lhes permitem fruir completamente os espetáculos “desde sua vasta capacidade de entendimento, a partir de sua percepção sensorial, emocional, mítico-poética e imagética da obra que foi feita e pensada para ele em sua ampla dimensão” (p. 232).

Maguire (2012) considera que é necessário reconhecer a heterogeneidade e as circunstâncias individuais das crianças, olhando-as como espectadores individuais. Na sua perspetiva, este espectador individual que é a criança, entende as convenções do espetáculo, de acordo com os seus termos.

A criação teatral para bebês deve, assim, respeitar as características específicas do público de crianças entre os zero e os três anos, nomeadamente, a ausência/quase ausência de convenções teatrais.

5. CARACTERÍSTICAS DO TEATRO PARA BEBÉS

O reconhecimento dos bebês, como agentes ativos, cidadãos de pleno direito, como os espectadores de hoje e não de amanhã, tem levado, como vimos anteriormente, a um aumento da produção teatral, direcionada para bebês e crianças até aos três anos, a uma escala internacional.

Ao longo dos pontos anteriores, ao convocar as áreas que sustentam a investigação e a prática de *teatro para bebês*, fomos apontando algumas das suas características que o distinguem do teatro para crianças maiores.

Abordaremos, pois, de forma sistematizada, algumas das suas características, no que diz respeito aos formatos de espetáculo, aos recursos cênicos e artísticos mais frequentemente utilizados e às especificidades do trabalho do ator/performer.

5.1. Formatos

A criação para bebés e crianças pequenas depende, entre outros aspetos, da idade concreta do público, bem como da imagem que os criadores possuem de bebé e de criança pequena. Como vimos, anteriormente, alguns dos conceitos que sustentam a prática do teatro para bebés são, entre outros, o de participação e interação. Assim, estas experiências teatrais podem assumir vários formatos, desde um espetáculo de teatro mais tradicional até um formato pós-dramático e/ou performativo.

Não há uma forma de fazer teatro para crianças pequenas, refere Frabetti (2011), dado que elas podem ter prazer em diferentes formatos, nomeadamente, “espetáculos de dança e de teatro de sombras. Narrações surreais e passionais. Contos com poucas palavras, histórias engraçadas e românticas. Com imagens abstratas ou com brinquedos” (p 46).

De acordo com Mestälampi (2017), os espetáculos que se dirigem a bebés entre os 3 e os 18 meses convocam poesia, momentos interativos, bolinhas de sabão, lenços a voar pelo ar, música e contacto físico. Para a mesma autora, espetáculos com palavras, como por exemplo, as narrações tradicionais, também são adequadas para as crianças pequenas.

Webb (2012a) refere que os *Oily Cart* combinam uma variedade de linguagens teatrais, nomeadamente um design forte, a utilização de marionetas e música ao vivo. Além disso, os espetáculos começam com uma situação familiar para as crianças, como por exemplo, um piquenique ou um passeio de autocarro, mas são conduzidos para uma espiral de desenvolvimentos inesperados.

No que toca aos formatos dramatúrgicos dos espetáculos direcionados para bebés e crianças pequenas, podemos ter um formato em que se prima por manter a *‘quarta’ parede*, não sendo permitido que os bebés entrem no espaço cénico e em que, à priori, se pretende que os bebés assistam, sem interagir. Cita-se a título de exemplo o espetáculo *Dúdu*, em que se opta pelo uso de uma forma dramática tradicional, com o recurso a uma história, com conflito, ações, personagens, no qual não é permitido que os bebés entrem no espaço cénico (Madonni, 2017). A autora refere que o limite é que os acompanhantes não permitam que as crianças entrem no espaço cénico. Explica que decidiu trabalhar com a ideia de *‘quarta’ parede*, pensando num bebé espetador que se inicie no reconhecimento daquele espaço de ficção e que o reconheça como um espaço de “teatro” e não como um espaço de brincadeira (Madonni, 2017).

Um outro exemplo de um espetáculo de teatro para bebés usando uma estrutura clássica, com princípio, meio e fim, é o desenvolvido pelo criador Rodriguez (2017). Nele há uma clara intenção de manter a *‘quarta’ parede*, não permitindo que os bebés circulem pelo espaço, nem toquem nos

objetos. O objetivo, na sua perspectiva, é que as crianças aprendam, desde cedo, as convenções teatrais.

Uma outra possibilidade é, ainda, a de ter um espetáculo que permita que os bebês e as crianças tanto possam observar, como interagir ou mesmo cocriar, através de uma participação livre e movimentada. Hovik (2019a) refere, a este propósito, a performance *Sparrow*, conjugando-se cenas que convidavam à observação, como por exemplo, uma coreografia de dança, com outras em que os atores improvisavam e brincavam com as crianças.

O *teatro para bebês*, como vimos anteriormente, pode ser legitimado a partir de um corpo consistente de práticas dramáticas que, como sugere B. Fletcher-Watson, (2018), o situam no campo das atuais tendências de performance imersiva ou participativa. Assim, as produções teatrais contemporâneas para bebês e crianças com menos de três anos assumem comumente o formato de instalações e/ou performances.

Assim, podemos ter espetáculos totalmente interativos e improvisados, cujo desenvolvimento depende das reações e intervenções dos bebês e crianças pequenas sendo, assim, coconstruído pelos bebês e artistas.

No caso de algumas instalações que recorrem a elementos teatrais, como luz e sombra, o objetivo é permitir a participação espontânea dos bebês e crianças pequenas (Young & Powers, 2008) ou o jogo individualizado (Young, 2008). Também pode ocorrer a criação de instalações performativas interativas, nas quais é possível explorar a liberdade e espontaneidade entre o público, os artistas, os elementos interativos e o espaço teatral (Patel et al., 2018). Ao permitirem que os bebês brinquem livremente, os criadores de teatro ajudam as crianças a construírem pequenos dramas ou micronarrativas. As crianças tornam-se atores quando se juntam ao espetáculo e os atores tornam-se público dos bebês (B. Fletcher-Watson, 2016).

O teatro participativo, para Gardner (2012), só acontece quando os elementos do público têm um envolvimento ativo no trabalho. A propósito do trabalho dos *Oily Cart* refere que este grupo desenvolve um trabalho inclusivo e, muitas vezes, totalmente radical na forma como os artistas estabelecem relação com os espectadores, ao abolir a *'quarta' parede*.

Assim, os formatos destas experiências variam desde espetáculos de teatro dramático, com narrativas, diálogos e personagens, até instalações vanguardistas que prescindem de performers e texto. Nesta perspectiva, a possibilidade de jogar espontaneamente e a ausência de elementos dramáticos, como texto, enredo e personagens, são características presentes no teatro para bebês contemporâneo.

5.2. Recursos cénicos e artísticos

As condições e características do espaço cénico podem influenciar na expressão natural das emoções dos bebés e das crianças pequenas. As imagens, os sons, as cores, as texturas e o movimento são ferramentas que captam o interesse das crianças e despertam as suas emoções perante o que ocorre no espaço cénico (Aristizabal et al., 2013; Vega, 2017; Zuazagoitia et al., 2014). A utilização do elemento surpresa (Novák, 2013), bem como a utilização de contrastes (de Loon, 2012; Zuazagoitia et al., 2014) parecem também captar o interesse das crianças, contribuindo para o sucesso da experiência teatral.

O facto de os espetáculos criarem ambientes mágicos, utilizando formas, sombras, cores, imagens, objetos e atividades que são conhecidas pelas crianças, cria, segundo Novák (2013), segurança e familiaridade.

Nalgumas experiências teatrais, os objetos cénicos são uma das formas convocadas para convidar as crianças a participar na experiência teatral que se lhes apresenta, uma forma de, segundo Álvarez-Uria et al. (2015), “provocar” o público. O design do espetáculo, segundo de Loon (2012) deve ser forte, com uma paleta de cores e materiais variada, para permitir aos bebés múltiplas oportunidades de exploração sensorial.

Ojalvo e Viro (2019) consideram que nos espetáculos de teatro para bebés há uma redefinição da linguagem teatral convocada que permite, em termos de dimensão simbólica, conceber um espetáculo passível de múltiplas leituras. Na opinião dos autores, todas as leituras serão válidas, uma vez que cada bebé entenderá o símbolo de acordo com os seus próprios termos.

Na opinião de Novák (2013), a escuridão total, o uso de máscaras, efeitos repentinos de luz, podem provocar medo nas crianças muito pequenas, sendo, por isso, de evitar.

A música é um dos recursos frequentemente utilizados nos espetáculos de teatro para bebés. De acordo com Hovik (2019b) não existem convenções estanque relativas à música no teatro para bebés. Pode haver música ambiente, uma voz cantada e/ou música tocada ao vivo. Rodríguez (2017) considera que os atores não devem usar microfones e que o volume da música não deve ser muito alto. Este autor considera ainda que é a variedade de estímulos, sejam sonoros, musicais, visuais ou cinestésicos, que permite captar a atenção das crianças durante o espetáculo.

Percebe-se, assim, que a música, a luz, os sons, as cores, bem como os objetos cinético-dramáticos, permitem uma exploração através dos sentidos e são recursos frequentemente convocados nas experiências teatrais dirigidas a bebés e crianças pequenas.

5.3. Trabalho do ator/performer

O teatro para bebés que se aproxima, muitas vezes, da dança, da performance e das artes circenses, exige do ator/performer um trabalho específico para trabalhar com este público tão peculiar.

Há uma ênfase na linguagem não verbal, que comunica intenções e convida à interação através do corpo, das expressões faciais, da proximidade, do contacto visual e físico entre atores e bebés. É um ator/jogador/performer que brinca, que joga e que improvisa a partir de um trabalho de escuta e de um estado de *presença* que lhe permite interpretar o que o seu público poderá estar a pensar e a sentir. É um ator que convoca a voz, falada ou cantada, para comunicar com um público tão especial como os bebés e crianças até aos três anos.

5.3.1. O ator/jogador/performer

Dado o carácter de jogo que muitos espetáculos tomam, o ator pode ser considerado um *jogador*. Podem não existir personagens reais, entendidas da maneira tradicional do teatro (Ojalvo & Viro, 2019; Hovik, 2019b). Os atores interpretam, frequentemente, sem interpretar uma personagem. Nesta perspetiva, o ator pode denominar-se de *jogador* [*player*], dado que a atividade básica do teatro para bebés é o jogo [*play*] (Taube, 2009). O *jogador* ao entrar no espaço cénico, entra no jogo. Neste sentido, Taube (2009) refere que, na sua perspetiva, o ator/jogador tem duas possibilidades: ou não interpreta nenhuma personagem, sendo, simplesmente, ele próprio, ou cria uma personagem, mas não de tipo dramático. Estas personagens, frequentemente, têm traços *clownescos*, mas não se enquadram no estereótipo de um *clown* (Taube, 2009, p. 20).

5.3.2. A linguagem não verbal

No *teatro para bebés* é mais comum o recurso a uma forma de comunicação não verbal do que à comunicação verbal. O movimento corporal, a proximidade, o contacto visual e o contacto físico são os aspetos que caracterizam a linguagem não verbal convocada pelos atores nos espetáculos de teatro para bebés e crianças pequenas.

O estudo de Aristizabal et al. (2013) demonstra que o teatro para bebés se caracteriza, essencialmente, pela linguagem não verbal, valorizando a proximidade e o contacto visual estabelecidos na comunicação entre os artistas e os bebés. Zuazagoitia et al. (2014) destacam a importância de uma comunicação individualizada, na qual os atores se dirigem a cada uma das crianças de forma autêntica e sincera (p.14).

A expressão facial dos atores, principalmente, o contacto visual é uma forma de comunicar e manter um vínculo com crianças muito pequenas. Zurawski (2018) afirma que o “olhar é reconhecido como um dos elementos fundamentais do teatro para bebês e é, assumidamente, eleito como elemento-chave do jogo que se estabelece com as crianças bem pequenas” (p. 164). Através do contacto visual é possível captar a sua atenção bem como prestar atenção a quem chora ou parece ter algum desconforto, acalmando-as caso tenham medo (Drury & B. Fletcher-Watson, 2016; Rodríguez, 2017; Zuazagoitia et al., 2014). No estudo de Young (2004) aponta-se a necessidade de os atores mostrarem expressões faciais simples e diretas.

Da mesma forma que o olhar, o gesto e o movimento do corpo dos atores está muito presente no *teatro para bebés* (Zurawski, 2018). Neste sentido, Morris (2018) refere-se à ‘expressão silenciosa’ que ocorre por meio de movimentos e gestos, como forma de comunicação com o público. Trata-se de uma forma de linguagem não verbal que, para Aristazabal et al. (2013), é expressa através de movimento corporal, expressões faciais e da interação com objetos. Destacam que esta forma de linguagem, em conjunto com o recurso à música e imagens conhecidas pelas crianças, constituem as chaves da comunicação no teatro para bebés.

No teatro para bebés, é frequente quebrar-se a ‘*quarta*’ *pared*e que separa o público do espaço cénico. A proximidade, no teatro para bebés, acontece não só pelo contacto visual, mas também pela inclusão do toque. Os atores aproximam-se das crianças, tocam-nas, deixam-se tocar e oferecem-lhes objetos para explorar (Ojalvo & Viro, 2019).

O contacto visual e o toque entre atores e bebés conduzem àquilo que Taube (2009) denomina de percepção recíproca, através da qual bebés e atores se envolvem numa relação especial em que nenhuma parte é dominante. O contacto físico tem aspetos comunicativos. Assim, a forma dos atores tocarem nas crianças e a forma como elas reagem ao toque transmitem informação a uns e a outros (Taube, 2009).

5.3.3. Presença / Escuta

Para que a comunicação seja adequada e próxima das crianças é importante que os atores tenham capacidade de presença e de escuta.

Frabetti (2009, 2011) afirma que o ator deve encontrar um equilíbrio entre o contar e o ouvir, dando primazia ao segundo. Esta capacidade de escuta dá-se através dos sentidos, prestando atenção para “o não dito, para o invisível, para o evocado...” (Frabetti, 2011, p. 40). A técnica da respiração é

apontada por Rodríguez (2017) como um meio para desenvolver a capacidade de escuta, dado que, através dela, o ator, controla a energia, permitindo-lhe entrar em sintonia com o público.

A capacidade de escuta permite, também, aos atores, valorizarem o que as crianças têm para dizer através das suas linguagens (Patel et al., 2018). Assim, a capacidade de escuta permitirá aos atores lerem “os sinais do bebé para respeitar a sua experiência, despertar a sua atenção e ler os seus níveis de envolvimento” (Rodrigues et al., 2018, p. 279), bem como perceberem do que as crianças gostam ou de que têm medo (Álvarez-Uria et al., 2015). A este propósito Frabetti (2011) refere que o *teatro para bebés* é um tipo de teatro mais comunicativo, que obriga o ator a entender o ritmo, as pausas, as emoções das crianças, respeitando o seu espaço e a sua vontade de ficar ou de ir embora.

A capacidade de escuta permite, assim, aos atores estarem no *momento presente*, no *aqui e no agora*, lendo e interpretando o seu público. Durante o momento teatral estabelece-se, de acordo com Cabral (2017), uma comunicação pela entrega e pela troca sensível entre atores e crianças que acontece no “aqui e agora” (p.17).

No *teatro para bebés*, o estado de presença é, para Hovik (2019b) o mais importante. Para ela a presença no jogo significa improvisar, ser flexível e ajustar-se às necessidades deste público tão especial. Presença pode também ser uma questão de “fazer de conta”, ou estar fisicamente próximo das crianças.

O estado de presença é, para Cabral (2016b) uma capacidade inerente do bebé. Por isso, o estado de presença é partilhado entre os atores e as crianças pequenas que participam na performance, de acordo com Hovik (2019a). Por isso, nas palavras de Cabral (2016b) o “teatro para bebés poderia se chamar ‘teatro inspirado no estado de presença dos bebés’” (p. 225).

De acordo com Hovik (2014), os atores/performers usam várias estratégias para estarem num estado de presença, mantendo o seu foco pessoal e/ou direcionando as crianças para um foco comum: i) selecionam uma parte do que está a acontecer no espetáculo, seja numa criança, num grupo de crianças, ou nos outros performers e mantêm aí o seu foco; ii) direcionam o foco para o espetáculo e para si próprios; iii) intervêm no que está a acontecer, dando impulsos às crianças, criando um foco comum.

O estado de *presença* permite aos atores *lerem* as linguagens dos bebés e das crianças, responderem e incorporarem tudo isso num processo de improvisação contínuo. Permite-lhes, ainda, manter o ritmo e uma dinâmica adequada ao público e em função da participação dos bebés; e incentivar a participação dos adultos que acompanham os bebés (Young, 2004).

Também Rodrigues et al. (2018) apontam a necessidade de se improvisar e alterar o rumo da performance em função das necessidades do bebê (p. 279). É essencial, como salienta Young (2004), a capacidade de os atores lerem e entenderem os bebês e crianças, improvisando com pequenos acontecimentos e, ao mesmo tempo, mantendo a qualidade artística.

Trata-se de um trabalho que pode ser extenuante para os atores por terem de ter uma atitude responsiva e receptiva às crianças e, simultaneamente, muito desafiador, por terem de reagir a situações imprevisíveis, podendo nem sempre ter a capacidade de captar todas as suas reações (Patel et al., 2018).

A escuta e um estado de presença ativa, permitem, assim, aos atores, observarem as reações dos bebês, estabelecerem comunicação com eles, convidá-los à interação e alterar, se necessário, o rumo da performance em função da forma como estes vão reagindo.

5.3.4. A voz

Apesar de se dar um maior ênfase à comunicação por meio do corpo e do gesto, a voz é também convocada no *teatro para bebês*, seja por meio da palavra, seja por meio da música.

No *teatro para bebês*, a comunicação através da palavra é menos frequente que a comunicação não verbal, porém, não é descurada, sendo, até, valorizada por algumas companhias. A este propósito, Rodríguez (2017) dá o exemplo de um espetáculo para bebês, o *ITO*, referindo que apesar de se tratar de um espetáculo para bebês, o uso da palavra não é desvalorizado, mas pelo contrário, assume-se a sua importância para o público dessas idades.

Um outro exemplo é o do processo criativo da obra *Dudú*, relatado por Madonni (2017) e já referido anteriormente, na qual a palavra é utilizada para contar uma história. Assim, a obra tem uma estrutura dramática tradicional, na qual existem ações, personagens, conflitos e espaços.

Quando convocada a linguagem verbal, o modo de falar deve ser natural, dando uma entoação diferente a cada sílaba, falando lenta e claramente, para que possa ser facilmente entendido (Zuazagoitia et al., 2014). Deve, pois, usar-se uma linguagem simples e fácil de compreender, ligada à ação e adequada ao desenvolvimento cognitivo das crianças (Aristizabal et al., 2013).

Para Manferrari (2000), o *teatro para bebês* pode ser uma oportunidade para brincar com a voz, com os sons e os silêncios e, para assim, descobrir o poder evocativo do gesto, dando às crianças oportunidade de se expressarem a si próprias numa variedade de linguagens.

As diferentes linguagens artísticas convocadas no *teatro para bebés*, nomeadamente, a voz dos atores, aproximam-se das linguagens e dos meios de comunicação inatos no bebé, defendidos por algumas correntes da psicologia de desenvolvimento.

Vimos, anteriormente, que alguns estudos da psicologia do desenvolvimento revelam que o bebé tem a capacidade inata de comunicar, usando, de forma natural, meios de comunicação que são convocados pelas expressões artísticas. De acordo com Hovik (2019a), o ser humano usa, de uma forma natural, meios de comunicação artísticos, como gestos, sons e movimentos, ou seja, qualidades expressivas também convocadas nas artes, nomeadamente, na música, no teatro, na dança e no canto. O conceito de *sintonia afectiva*¹⁵ de Stern (1998 citado por Hovik, 2019a) refere-se à comunicação intersubjetiva que acontece entre crianças muito pequenas e os seus pais ou cuidadores, que não é uma mera imitação, mas uma conversa que se desenvolve de maneira criativa e musical. Como referimos anteriormente, Malloch e Trevarthen (2018) atribuem a designação de musicalidade comunicativa à capacidade inata que o bebé possui de criar significados com os outros, através de narrativas gestuais. De acordo com Malloch e Trevarthen (2009) esta interação contém os mesmos padrões de ritmo e de tempo que a improvisação musical e é uma competência humana básica.

Hovik (2019a) convoca os conceitos de *sintonia afectiva* de Stern (1998) e o de *musicalidade comunicativa*, de Malloch e Trevarthen (2018) para sustentar o conceito de *interdisciplinaridade comunicativa*. Este conceito defende que há uma interligação entre a comunicação dos bebés e as diferentes linguagens artísticas. Nesse sentido, refere que os pressupostos de que as linguagens dos bebés se cruzam com as linguagens artísticas têm sido um guia no seu trabalho de criação, nomeadamente, no Projeto *Red-Shoes Project*, originalmente denominado *Røde Skoene* (Hovik, 2014), do qual falaremos mais à frente. Nesta perspetiva, as linguagens utilizadas pelos atores, nomeadamente, a voz, aproximam-se das linguagens e dos meios de comunicação inatos no bebé.

No mesmo sentido, Dillon (2017), refere que os adultos, ao interagirem com as crianças, usam intuitivamente esses canais de comunicação, sendo, porém, ressignificados pelos artistas em produções teatrais para bebés.

Através da comunicação por meio da voz, os artistas estabelecem uma relação mais próxima da díade mãe/pai e bebé, como salienta Cabral (2016b). Neste sentido, explica a autora, a experiência interativa entre o público dos bebés e o espetáculo aproxima-se da relação que ocorre entre mãe/pai-

¹⁵ Tradução nossa. O termo original usado pelo autor é “affective attunement”.

bebé, através dos primeiros jogos sonoros-emocionais, mas, agora, resultante de uma experiência de afetação que acontece num espaço-tempo determinado.

6. A CRECHE E O TEATRO

O *teatro para bebés* pode ser desenvolvido quer em salas de espetáculos, quer em contextos educativos, com os bebés e crianças pequenas acompanhados das suas educadoras de infância em contexto educativo de creche.

A teoria evidencia os benefícios da interlocução entre linguagens teatrais e educação de bebés e crianças até aos três anos (Barbosa & Fochi, 2011; Frabetti, 2011; Zuazagoitia et al., 2014), permitindo proporcionar experiências que possam ser vividas por um corpo que ‘pensa’, pautadas por interações focadas na escuta, na observação e na perceção dos desejos da criança em movimentar-se, experimentar e tocar (Delgado & Nörnberg, 2013).

A ideia de corpo como linguagem remete para a necessidade de se encontrarem outras linguagens para além da verbal, para comunicar com as crianças, as compreendermos e acedermos aos seus mundos. O teatro pode ser um caminho nesse sentido. Tal como afirma Frabetti (2011) “a primeira infância é um lugar distante, e o teatro pode ser uma das muitas formas de tentar chegar até ele, porque é uma linguagem ‘humana’” (p. 43). Reforçando a ideia, o mesmo autor refere que a linguagem teatral na pequena infância é permeável, permitindo às crianças encontrarem novas formas de comunicar, “desvendando fragmentos do seu mundo interior” (Frabetti, 2011, p. 49). A este propósito Rodrigues et al. (2018) referem que, no contexto de uma performance artística, a “vivência do bebé é narrada, não pela palavra, mas através da espontaneidade, vitalidade e expressividade que anima as suas ações corporais e vocais” (p. 247).

O envolvimento artístico de bebés e crianças pequenas, atores e educadores, nos espaços educativos das creches, realça outras formas de comunicar com os bebés e com as crianças pequenas tendo em conta as suas múltiplas linguagens. Zuazagoitia et al. (2014) defendem a importância da criação de um diálogo entre o contexto educativo e o teatro para o trabalho de desenvolvimento emocional, desde os primeiros anos. De acordo com Barbosa e Fochi (2011), ao proporcionarmos aos bebés e às crianças pequenas experiências facilitadoras da expressão dos seus sentimentos e emoções através do corpo, estamos a permitir-lhes encontrarem formas de comunicarem com o mundo exterior que se vai, aos poucos, tornando significativo para elas.

O contacto com as linguagens teatrais, visto por esta perspetiva, pode ser desenvolvido por artistas que levam a cabo espetáculos e laboratórios de experimentação teatral para bebés na creche.

Pode ser desenvolvido, também, pelas próprias educadoras, através de atividades pedagógicas, em contexto de sala, que promovam o contacto com linguagens artísticas, nomeadamente, as teatrais. Porém, nem sempre as educadoras de infância têm uma formação sólida ao nível das expressões artísticas, nomeadamente, ao nível da expressão dramática e teatro.

A elaboração de uma práxis teatral no contexto da creche requer um aprofundamento do educador sobre princípios e técnicas que norteiam a aplicação da linguagem teatral voltada especificamente para crianças pequenas, e também, pressupõe considerar as reflexões sobre as especificidades desse nível de desenvolvimento (Mouri, 2014, p. 83).

Por sua vez, os artistas nem sempre têm conhecimentos sobre as teorias do desenvolvimento da criança, pedagogia da infância, culturas infantis e direitos da criança, pelo que um trabalho de articulação entre profissionais de educação de infância e profissionais de teatro no espaço educativo das creches poderá ser benéfico.

O projecto *Il nidi e il teatro* [A Creche e o Teatro] é disso exemplo. Este surgiu nos anos 80 em Bolonha, criado por Roberto Frabetti, ator, encenador e diretor artístico da Companhia de Teatro *La Baracca* e cria um diálogo entre a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi e o *teatro para bebés*. O projeto, que se tem desenvolvido com base na ideia de criança competente e capaz e que comunica com todos os seus sentidos (Frabetti, 2011), remonta aos anos 80, quando *La Baracca* e o Município de Bolonha iniciaram um projeto de teatro direcionado para crianças entre os 0 e 3 anos, que frequentam o *nidi*, ou seja, as instituições educacionais italianas para crianças desta faixa etária (Frabetti, 2016b).

No projeto “A Creche e o Teatro” desenvolveram-se espetáculos de *teatro para bebés* e crianças, laboratórios de formação teatral dirigidos às educadoras de infância e laboratórios teatrais com os bebés e crianças pequenas. No caso dos laboratórios ou ateliês de experimentação teatral para bebés, que eram realizados em conjunto com as educadoras de infância, a ideia era a de “apresentar um elenco de gestos, um elenco de movimentos, imagens corporais que possam dar sugestões às crianças e convidá-las a descobrir o seu alfabeto gestual (Frabetti, 2011, p. 48). Através destes laboratórios, os bebés e crianças pequenas desenvolviam as suas “garatujas gestuais”, através da procura intencional por um contacto expressivo com um adulto ou outra criança (Frabetti, 2011).

A pesquisa tem vindo a desenvolver-se, ao longo dos anos, envolvendo artistas, pedagogos e cuidadores (Frabetti, 2016b) e tem-se focado nas “oportunidades que o teatro pode oferecer, para que adultos e crianças, mesmo aquelas muito pequenas, possam se encontrar” (Frabetti, 2011, p. 40).

O projeto “A Creche e o Teatro”, ao considerar as crianças pequenas e os bebés como sujeitos capazes, tem, como destacam Barbosa e Fochi (2011), um “caráter fundamental no que diz

respeito à produção cultural e à prática pedagógica para crianças pequenas, compreendendo o teatro como processualidade” (p. 34).

Frabetti (2016b) explica que a razão que leva a que este projeto se desenvolvesse em conjunto com as creches teve por base a ideia de que as instituições educativas desempenham um papel essencial como mediadores culturais, favorecendo o desenvolvimento artístico e criativo dos bebês e crianças.

Outra forma de articulação entre o teatro e as creches é a possibilidade de os artistas realizarem processos de experimentação do trabalho que estão a desenvolver no contexto educativo das creches. Uma das estratégias utilizadas pelos artistas para experienciarem e conhecerem o público de bebês e crianças pequenas é, segundo Fowler (2009), fazerem residências artísticas em espaços educativos. Nestas, os artistas, ao brincarem com as crianças e observarem as suas reações, têm a oportunidade de compreender o que resulta e o que não resulta.

Também os laboratórios/workshops de formação teatral para educadoras/es de infância constituem oportunidades para uma articulação entre profissionais de teatro e profissionais de educação de infância. Por outro lado, proporcionam, aos adultos, ferramentas para comunicarem com os bebês e crianças pequenas através de diferentes formas de expressão, em que o corpo tem um papel central.

Estes laboratórios não pretendem fornecer “técnicas ou fórmulas do tipo “como fazer”, mas podem oferecer, a quem deles participa, a oportunidade de se aproximar de linguagens complexas, explorando, gradativamente, as potencialidades e os limites da própria expressão” (Frabetti, 2011, p. 47). E, nestes laboratórios, tal como salientam Barbosa & Fochi (2011), os artistas não agem como consultores artísticos, mas trabalham em conjunto com os professores, explorando, como afirma Fochi (2017), “as possibilidades de como as especificidades de cada área pode complementar e sofisticar a do outro” (p. 79).

Na investigação que desenvolvemos, pretendíamos também aproximar as creches e o teatro, promovendo a articulação entre profissionais de teatro e profissionais de educação de infância no processo de criação e desenvolvimento de performances teatrais *para* e *com* bebês e crianças até aos três anos.

CAPÍTULO II – O CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico desta investigação foi-se configurando e reconfigurando, na fase inicial, através de um diálogo entre a teoria, a observação e a reflexão sobre a prática. Os primeiros passos no terreno, as conversas com criadores de teatro para bebés, a visualização de alguns espetáculos de *teatro para bebés*, bem como uma revisão de literatura embrionária, deram origem a uma redefinição dos objetivos inicialmente traçados e, conseqüentemente, da metodologia que viria a sustentar a investigação.

Assim, neste capítulo, começaremos por apresentar o resultado da observação de alguns espetáculos de *teatro para bebés* e das conversas com alguns criadores, que tinham como objetivo selecionar a companhia de teatro onde desenvolveríamos a investigação que, numa fase inicial, enquadrámos como um estudo etnográfico. Em seguida, apresentaremos o trabalho desenvolvido pela companhia de teatro que participou nesta investigação, em contexto educativo de creche, a partir do qual se identificou a possibilidade da criação de um espetáculo de teatro *para e com* bebés, através da realização de um trabalho colaborativo, no qual participassem os atores, a encenadora e a investigadora, bem como bebés e educadoras de infância, reconfigurando metodologicamente o estudo inicialmente traçado. Nesse sentido, apresentaremos, posteriormente, a redefinição dos objetivos, a metodologia, os participantes e os instrumentos de recolha de dados da investigação-ação que desenvolvemos. Posteriormente, daremos conta dos princípios éticos subjacentes à investigação desenvolvida. Por fim, apresentaremos uma descrição da forma como foram analisados e interpretados os dados.

1. A ESCOLHA DO CAMPO: CONHECENDO O TRABALHO DE ALGUMAS COMPANHIAS DE TEATRO PARA BEBÉS EM PORTUGAL

O projeto de investigação, inicialmente traçado, seria ancorado metodologicamente num paradigma qualitativo-interpretativo, um estudo etnográfico, com o objetivo principal de compreender as formas de comunicação e participação de bebés e crianças até aos três anos, atores e educadores de infância em performances teatrais *para e com* bebés e crianças pequenas. Tínhamos como premissa inicial o acompanhamento do trabalho de uma companhia de teatro, desde a fase de conceção de um espetáculo de teatro para bebés, até ao seu desenvolvimento em contexto educativo de creche.

Assim, para o desenvolvimento da investigação pretendíamos encontrar uma companhia de teatro que considerasse os bebés e crianças como cidadãos de pleno direito, com *voz* ativa, independentemente da sua idade, e cujos espetáculos permitissem a sua participação ativa. Além

disso, também era nossa pretensão que o trabalho de criação fosse desenvolvido em articulação com outros profissionais que trabalhassem com crianças, nomeadamente, educadores de infância ou outros.

Até à data de início desta investigação, não havia literatura sobre teatro para bebés em Portugal, pelo que não havia dados sistematizados sobre a prática teatral para crianças com menos de três anos.

Assim, a partir das ideias iniciais, fruto de uma revisão de literatura embrionária, contactámos várias associações e companhias de teatro em Portugal a desenvolverem *teatro para bebés*, visualizámos espetáculos das mesmas e reunimos com encenadores/diretores artísticos, no sentido de compreender o tipo de trabalho desenvolvido.

Nesta pesquisa inicial, encontrámos cerca de vinte coletivos que desenvolviam ou tinham desenvolvido espetáculos direcionados para bebés e crianças pequenas, localizados, maioritariamente, na zona centro e sul do país. As estruturas que o desenvolviam eram diversas: associações culturais, companhias de teatro amadoras, companhias de teatro profissionais, bem como pessoas a título individual. Os espetáculos eram levados a cabo em creches, espaços de teatro convencionais e bibliotecas.

Nesta fase, observámos sete espetáculos direcionados para bebés e crianças com menos de três anos. Dos sete espetáculos observados, apenas três estavam classificados como *teatro para bebés*. Quanto aos restantes, as classificações eram: *peça músico-teatral*, *experiência audiovisual para pais e bebés*, *música para bebés* e *conto tradicional e sensorial*.

Os três espetáculos classificados como *teatro para bebés* foram realizados em salas de espetáculo, com os bebés e crianças acompanhados de adultos familiares. O foco da nossa observação, nesses espetáculos foram os recursos técnico-artísticos convocados durante o espetáculo, o trabalho dos atores e a forma como participavam os bebés e as crianças pequenas.

Em termos de recursos técnicos, nos espetáculos observados, os criadores faziam uso de luz e projeções, música tocada ao vivo ou gravada. Convocavam, também, objetos e materiais que permitiam a exploração através dos sentidos (objetos e materiais com texturas, cores, cheiros, sabores e sons).

No que concerne ao trabalho do ator, os espetáculos observados, convocavam, maioritariamente, a utilização de linguagem não verbal, recorrendo à expressão corporal e facial, mímica, a sons e a música cantada. No entanto, também observámos um espetáculo em que se usava a palavra, durante todo o espetáculo.

No que diz respeito à participação dos bebés e das crianças pequenas, observámos que, num dos espetáculos, os bebés e as crianças eram convidadas a participar, explorando objetos cénicos. Estes momentos eram definidos pela estrutura do espetáculo, não havendo margem para uma participação livre de acordo com a necessidade de cada bebé ou criança. Nos outros dois espetáculos alvo desta análise, apesar de haver momentos específicos, quer durante, quer no fim do espetáculo, para as crianças interagirem com os atores e explorarem os objetos cénicos, observámos que os bebés e as crianças participavam de acordo com a sua vontade, em qualquer momento do espetáculo, interagindo com os atores, circulando pelo espaço cénico e explorando os objetos cénicos.

No que diz respeito à duração dos três espetáculos observados, esta variou entre 30 a 45 minutos. No entanto, se considerarmos o evento como um todo, desde o momento de chegada, passando pela preparação dos bebés e das crianças para o espetáculo, e terminando com os momentos de exploração pós espetáculo, a atividade durava entre 1h 30 a 2h.

Nos espetáculos observados, os atores/criadores transmitiam algumas informações pré-espetáculo aos acompanhantes dos bebés e das crianças, nomeadamente, sobre a forma das crianças e respetivos acompanhantes se sentarem, o que era ou não permitido e o que era esperado em termos de participação dos envolvidos.

Nos três espetáculos, o espaço cénico e o espaço da plateia estavam ao mesmo nível. Em frente do espaço cénico e em meio círculo, eram colocadas almofadas para as crianças e os acompanhantes se sentarem. Num dos espetáculos havia uma almofada no chão para a criança se sentar e uma cadeira, atrás da almofada, para o acompanhante do bebé/criança.

No que diz respeito aos contactos realizados com seis criadores/diretores artísticos, via email, rede social Facebook, por telefone ou presencialmente, pretendíamos compreender: a composição e formação da equipa artística; a sua experiência no trabalho direcionado para bebés e crianças com menos de três anos, nomeadamente, em contexto educativo de creche; a forma como desenvolviam o seu trabalho de criação, em particular, se havia articulação com outros profissionais ligados à primeira infância e, por fim, se/como desenvolviam espetáculos em contexto educativo de creche.

No que diz respeito à composição da equipa de trabalho, percebemos que o trabalho era desenvolvido por atores profissionais, nas seis companhias contactadas, com exceção de um dos coletivos em que o trabalho era levado a cabo por uma psicóloga educacional. No caso desta companhia, foi-nos dada a informação de que além da psicóloga educacional, com formação

especializada em arte terapia e educação pela arte, faziam também parte da equipa “artistas plásticos, professores e educadores de infância” (MF-SV-AG-080316)¹⁶.

No caso da companhia CT-VP-TQ-0616, os espetáculos de teatro para bebés eram realizados por duas atrizes, sendo que uma delas era psicóloga e professora. Tivemos também conhecimento de que, de uma outra companhia, fazia parte da equipa de trabalho, além dos atores, um psicólogo educacional (CT-TB-0616).

As companhias contactadas tinham começado a desenvolver o seu trabalho direcionado para bebés entre o ano 2010 e o ano 2015.

No que diz respeito ao desenvolvimento de espetáculos em contexto educativo de creche, quatro das seis companhias contactadas tinham os seus espetáculos preparados para desenvolver nesse contexto. As outras duas companhias levavam a cabo os espetáculos somente em auditórios de teatro, dirigindo-se a bebés e crianças acompanhadas de familiares. Dadas as condições técnicas dos espetáculos, nomeadamente, o espaço ocupado pelo cenário, bem como as condições de luz e som (CT-MJ-LC-250917; Cpo-F-VTM-240917), não era possível deslocar os espetáculos às creches. Destas duas companhias, uma referiu que o custo do espetáculo era considerado, pelas educadoras de infância, inacessível, pelo que o encenador manifestou o desejo futuro de criar um espetáculo especificamente para creche (Cpo-F-VTM-240917).

Através desses contactos iniciais, tentámos compreender de que forma os criadores dialogavam com as creches em relação ao trabalho que pretendiam desenvolver.

Assim, uma das companhias referiu que “não há muita articulação antes do espetáculo... dizemos sim o que se pretende com o espetáculo e damos algumas orientações de como devem agir...” (MF-SV-AG-100316). Outra das companhias referiu que “apenas comunicam com a creche para fazer a venda do espetáculo” (CT-VP-TQ-0616) e tentam “recomendar um adequado ao conteúdo programático que a educadora está a dar” (CT-VP-TQ-0616). Por fim, uma das companhias de teatro referiu-se à creche como o “cliente” para o qual desenvolviam um produto: “O cliente sendo uma creche, o espetáculo pode ser dentro da creche, como atividade letiva, logo, as crianças estarão acompanhadas das educadoras. Ou pode ser dentro da creche, mas estarem acompanhadas dos pais.” (CT-PT-ET-0616). E no caso de se desenvolver em contexto educativo de creche, a mesma companhia referiu que adaptava “o espetáculo de acordo com a faixa etária, consoante o que é expectável que se desenvolva com a faixa etária” (CT-PT-ET-0616). Duas das companhias contactadas

¹⁶ Detalharemos, no ponto 5. “Princípios éticos”, o uso dos códigos de identificação criados com o objetivo de manter o anonimato e confidencialidade dos participantes.

(CT-PT-ET-0616 e CT-TB-0616) referiram fazer um breve diálogo pós-espetáculo com as creches, no sentido de compreenderem qual foi o *feedback* das educadoras de infância em relação mesmo. Este *feedback* poderia acontecer através de uma conversa informal ou através de um questionário de avaliação.

Nesta breve incursão pelo universo do teatro para bebés e crianças pequenas, no contexto nacional, pretendíamos também conhecer o processo de criação dos espetáculos, nomeadamente, se as companhias de teatro convocavam profissionais de outras áreas para o seu processo criativo.

No caso de duas das companhias contactadas, os criadores afirmaram que, para o processo de criação dos primeiros espetáculos, convocavam o conhecimento e experiência enquanto pais/mães, nomeadamente, através da experimentação em ensaios com os seus filhos (R-EA-ET-250917; Cpo-F-VTM-240917). Uma destas duas companhias, havia já, anteriormente, referido ter feito um trabalho de articulação com outros profissionais dedicados à primeira infância, nomeadamente, psicólogos e educadores de infância, na fase de criação do primeiro espetáculo, a fim de adequar o espetáculo ao nível de desenvolvimento das crianças (CT-PT-ET-0616). Referiu, à data do contacto, que este tipo de trabalho, na fase de criação, não voltaria a ser realizado nas criações que se seguiriam, dado já possuírem o conhecimento sobre “o que resulta e o que não resulta” (CT-PT-ET-0616).

Três das seis companhias contactadas, afirmaram que o processo criativo era levado a cabo pelos elementos constituintes da equipa sem que houvesse articulação com outros profissionais externos à companhia ou coletivo (CT-VP-TQ-0616; CT-MJ-LC-250917; MF-SV-AG-100316). No caso de uma outra companhia de teatro, a forma de criação dos espetáculos consistia em, numa primeira fase, fazer ateliês de expressão teatral com os bebés em contexto de creche e, a partir da observação das suas reações, conduzir o processo criativo com os atores. Além disso, o psicólogo educacional que integrava a equipa desta companhia de teatro dava sugestões de adaptação do espetáculo (CT-TB-0616), fazendo “a ponte com o nível de desenvolvimento das crianças das diferentes faixas etárias” (CT-JC-TB-040917).

Estes contactos sugeriam, assim, que o trabalho de criação convocava, de forma mais direta, ainda no processo de criação, ou menos direta, através do *feedback* sobre o espetáculo, outros profissionais de infância, como psicólogos educacionais e educadoras de infância.

No que diz respeito à participação das crianças, uma das companhias afirmou que “não há interação direta entre as crianças e os atores, nem manipulação dos materiais. Não há brincadeira. Os bebés podem manipular os objetos no final” (CT-MJ-LC-25917).

Outras duas companhias afirmaram que as crianças podiam participar nalguns momentos do espetáculo, quando a sua participação era solicitada (Cpo-F-VTM-240917; CT-JC-TB-040917). Por fim, uma das companhias afirmou que, normalmente, durante os espetáculos, permitia que as crianças explorassem livremente os objetos cénicos (R-EA-ET-250917).

Assim, no que diz respeito ao processo de criação dos espetáculos, nomeadamente, se as companhias convocavam profissionais de outras áreas para o seu processo criativo, percebemos que algumas concebiam um produto teatral para ser vendido junto das creches, isto é, trabalhavam *para* as creches, mas não trabalhavam *com* as creches, no sentido de um trabalho colaborativo em que várias *vozes* eram ouvidas no processo de criação dos espetáculos. Porém, das companhias contactadas, a exceção encontrada, no que diz respeito ao trabalho de colaboração com outros profissionais de infância, foi o do trabalho de uma companhia de teatro situada na região de Lisboa.

Apesar de todas as companhias contactadas se terem mostrado recetivas ao desenvolvimento da investigação, a referida companhia parecia estar em maior consonância com os objetivos da investigação que pretendíamos desenvolver. Começámos pela informação contida no site, nomeadamente, as fotos dos espetáculos, os objetivos de trabalho da Companhia, bem como a informação sobre o projeto de teatro para bebés que apontavam para um trabalho que se coadunava com algumas das premissas por nós estabelecidas para a escolha de uma companhia de teatro, nomeadamente, o trabalho de articulação com outros profissionais dedicados à infância.

As pesquisas, bem como os contactos realizados com algumas das companhias de teatro, indicavam que estas desenvolviam, não só teatro para bebés e crianças pequenas, como também para outras faixas etárias, nomeadamente adultos e jovens, enquanto que a companhia que escolhemos desenvolvia o seu trabalho especialmente direcionado para a primeira infância.

Para além da análise da informação contida no site, realizámos contactos telefónicos com a encenadora da referida companhia a fim de clarificarmos algumas das nossas impressões, bem como darmos a conhecer os objetivos da investigação que pretendíamos desenvolver. Destes contactos, as informações que ressaltaram foram: o facto desta companhia direcionar o seu trabalho para as creches; o facto de o processo de criação ser realizado a partir da pesquisa realizada com os bebés nos ateliers de exploração teatral que desenvolvia nas creches; o facto de haver um trabalho de articulação entre a encenadora e o psicólogo educacional que fazia parte da equipa da companhia de teatro; o facto de a encenadora afirmar que os espetáculos “são interativos. Os bebés participam. São espetáculos sensoriais” (CT-TB-0616). Porém, quando questionada se os bebés podiam participar em qualquer momento do espetáculo e de acordo com a sua vontade, a encenadora afirmou que:

houve um espetáculo em que os pais deixaram as crianças à vontade e ficou caótico. Houve muitos bebés a entrar no espaço cénico, ir para trás do cenário, mexiam nos objetos. E a atriz tentava improvisar. Mas ficou caótico. Durante o espetáculo, pedimos às crianças para ficarem sentados ao pé dos pais ou educadoras. Porque não é suposto haver dispersão. Mas sim absorver o que se está a passar. A ideia é que eles tenham algum momento de participação, mas quando é solicitada a meio ou no fim do espetáculo (CT-JC-TB-040917).

Por fim, o facto desta companhia contar já com um trabalho sólido no que diz respeito ao trabalho direcionado para bebés e crianças até aos três anos, exercendo a sua atividade desde 2010. Assim, estes contactos iniciais sugeriam que era a companhia de teatro que mais se aproximava dos objetivos inicialmente traçados para esta investigação. Nesse sentido, a investigadora foi convidada pela encenadora a assistir a alguns espetáculos da mesma, realizados em contexto educativo de creche.

1.1. O trabalho da companhia de teatro, realizado em contexto de creche

A fim de conhecer o trabalho desenvolvido pela companhia de teatro desenvolvido em contexto de creche, observámos três espetáculos realizados em três creches da região Lisboa, dirigidos a crianças entre os 6 meses e os 3 anos, acompanhadas de educadoras de infância e auxiliares de ação educativa.

Em todos os espetáculos, os atores realizaram um *briefing*¹⁷ inicial no qual deram algumas indicações, nomeadamente: i) sobre a forma de sentar; ii) a impossibilidade de tirar fotos com flash; iii) a sugestão de que as educadoras de infância/auxiliares de ação educativa se fizessem acompanhar de objetos de conforto dos bebés e crianças (tais como chupetas) e aconselhando-as a sair momentaneamente da sala, caso algum bebé chorasse, voltando mais tarde, quando este se acalmasse.

No que diz respeito ao cenário, os três espetáculos eram constituídos por um cenário fácil de transportar e de montar. A utilização de uma estrutura metálica, uma espécie de *charriot*/biombo, sobre o qual era montado o cenário de cada espetáculo, era transversal a todos os espetáculos. Os objetos cénicos que eram utilizados ao longo dos espetáculos eram colocados atrás ou ao lado do biombo. No que diz respeito aos objetos cénicos, nos espetáculos destacavam-se materiais que apelavam à exploração sensorial, tais como: plástico, areia, papel de jornal, luzes coloridas, tecidos e

¹⁷ *Briefing* ou *RP* (Relações-Públicas) eram as expressões adotadas pelos elementos da companhia de teatro para se referirem ao documento constituído pelo conjunto de informações que eram dadas aos acompanhantes dos bebés antes dos espetáculos começarem.

bolas de diferentes texturas e cores. No que diz respeito aos recursos técnicos, os espetáculos recorriam a música gravada ou cantada pelos atores e projeção vídeo.

Uma das dimensões que pretendíamos compreender com a observação destes espetáculos era a forma como os bebés e as crianças participavam, bem como a forma como os atores reagiam a essa participação. Em particular, pretendíamos compreender se as formas naturais de expressão dos bebés e das crianças, ao longo do espetáculo, seriam permitidas, consideradas ou, simplesmente, ignoradas.

Assim, constatámos que os três espetáculos continham momentos específicos de interação, nos quais os atores se aproximavam das crianças, convidando-as a explorar alguns dos elementos cénicos utilizados durante o espetáculo.

O envolvimento das crianças nos espetáculos passou pela expressão de emoções (rir, chorar, expressões faciais de assustados, curiosos); pela imitação das ações dos atores; por manifestações comunicativas através do corpo (apontando, puxando, tocando, arrastando o corpo por cima dos objetos, colocando-se por cima, por baixo dos objetos); pela interação verbal (fazendo contagens em conjunto com os atores, fazendo perguntas aos atores) e, por fim, pela observação da ação dramática, em silêncio.

Porém, a participação livre dos bebés e crianças que, em determinados momentos entravam no espaço cénico, explorando materiais e interagindo com os atores, não era considerada, como podemos constatar no seguinte excerto:

No momento em que a lagartinha está a comer maçãs e peras, um bebé aproxima-se da atriz, olha-a nos olhos como quem diz “vou entrar”. A atriz não estabelece contacto visual com ele. Ignora-o (NC2-DJICa-L-261017).

Havia uma delimitação clara entre o espaço da plateia e o espaço cénico. Os atores entravam no espaço das crianças quando as convidavam a manipular materiais, no entanto, não era permitido que os bebés e crianças entrassem no espaço cénico. Caso o fizessem, era-lhes solicitado voltar a ocupar o lugar sentado: “O bebé aproxima-se mais e agarra as frutas. A atriz aproxima-se do bebé e disse-lhe “sentadinho aí.” (NC2-DJICa-L-261017).

Constatámos que as expressões espontâneas dos bebés, como rir, bater palmas, chorar, eram tidas, pelos atores, como sinais de distúrbio. Assim, nos espetáculos observados, os atores interpretavam de acordo com o guião, sem margem para considerar as sugestões dos bebés e crianças participantes. Nalguns momentos, saíam da personagem para as chamar à atenção relativamente a algum comportamento considerado disruptor da ação dramática, como evidencia o seguinte excerto de

uma nota de campo: “Há um momento no espetáculo em que a atriz manipula uma marioneta gigante que é um caranguejo. Uma criança coloca-se em cima do caranguejo. A atriz afasta-o e faz “não” com o dedo” (NC1-CC-O-251017).

Assim, após a observação dos espetáculos, no que diz respeito à dimensão da participação dos bebés e das crianças pequenas, percebemos que os espetáculos contavam com alguns momentos interativos, durante e/ou no fim do espetáculo, nos quais era permitido aos bebés e às crianças pequenas, a exploração de alguns dos objetos cénicos. Porém, estas interações aconteciam em momentos pré-determinados pelo guião do espetáculo. Se os bebés e as crianças participantes iniciassem uma interação, se se movimentassem livremente, entrando no espaço de cena, se explorassem livremente os materiais e se se manifestassem naturalmente, as suas sugestões não eram consideradas pelos adultos.

Após esta breve incursão pelo universo do teatro para bebés em Portugal, a referida companhia era a que mais se aproximava do objetivo pretendido, nomeadamente, o facto de desenvolver espetáculos em contexto educativo de creche, bem como a articulação com outros profissionais de infância no processo de criação. No entanto, pretendíamos que a companhia de teatro desenvolvesse espetáculos nos quais os bebés e as crianças pequenas participassem de acordo com os seus próprios termos, nomeadamente, respeitando a sua participação livre e espontânea. Para tal, iniciaram-se um conjunto de reuniões entre a investigadora, encenadora e atores, para se refletir, em conjunto, sobre possibilidades de participação dos bebés e das crianças pequenas nos espetáculos.

1.1.1. Ponto de viragem: e se trabalhássemos juntos?

Após a observação dos espetáculos da companhia de teatro, realizámos uma reunião com a encenadora e um dos atores, a partir da qual se refletiu em torno da participação dos bebés e das crianças pequenas. A investigadora partilhou os objetivos da investigação, refletindo sobre algumas das dimensões que tinha observado nos espetáculos, nomeadamente, no que dizia respeito aos limites à participação dos bebés e das crianças pequenas. Partilhou, ainda, alguns conceitos teóricos relativos aos direitos da criança, nomeadamente, os direitos de participação, bem como projetos de criação e investigação teatral colaborativos, fruto da revisão de literatura relativa a experiências artísticas/investigações, de âmbito internacional, que envolviam investigadores, artistas, educadores de infância e crianças. O ator, por seu turno, partilhou algumas das suas dificuldades num tipo de trabalho que desse aos bebés e crianças total liberdade de expressão. Para ele, as acompanhantes das crianças (neste caso, as educadoras de infância) tinham a responsabilidade de manter os bebés e

crianças sentados, saindo caso chorassem, permitindo a liberdade de movimento apenas quando a sua participação fosse solicitada. Por fim, a encenadora partilhou o trabalho que tinha vindo a desenvolver, até então, nomeadamente, no que dizia respeito ao método de criação a partir do resultado dos ateliês que desenvolvia com bebés em creches. Referiu, a esse propósito, o envolvimento de educadoras de infância nas estreias de alguns espetáculos, de modo a darem sugestões de melhoria que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos bebés e das crianças pequenas. Mencionou, também, que o desenvolvimento de espetáculos com momentos interativos era um dos elementos-chave do seu trabalho, porém, com algumas regras, nomeadamente, a de que os bebés fossem convidados a interagir em momentos específicos dos espetáculos.

A partir desta troca de opiniões, saberes e objetivos de criação e investigação, surgiu a ideia de um trabalho colaborativo entre a investigadora, os atores e os contextos educativos de creche, com o objetivo de criar um espetáculo no qual os bebés e as crianças pequenas pudessem participar de acordo com os seus próprios termos.

2. PONTO DE VIRAGEM: REDEFININDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Após a observação dos espetáculos da companhia de teatro, bem como da reunião com a encenadora e um dos atores, a identificação da necessidade de realizar mudanças no trabalho que a companhia de teatro desenvolvia, direcionado aos bebés e às crianças pequenas, reconfigurariam o projeto de investigação inicialmente traçado. Neste sentido, redefinimos os objetivos e, conseqüentemente, a metodologia que viria a sustentar a investigação.

2.1. Uma redefinição dos objetivos

Partimos dos objetivos de investigação já traçados, reconfigurando-os no sentido de dar resposta a um compromisso de melhoria das práticas teatrais da companhia de teatro, desenvolvendo performances teatrais mais *amigas* dos bebés e das crianças, ou seja, nas quais estes pudessem participar de acordo com os seus próprios termos.

A investigadora e a equipa artística assumiram, neste sentido, o compromisso da realização de um trabalho colaborativo e realizado na prática, envolvendo os dois atores que interpretariam este espetáculo, a encenadora e contextos educativos de creche.

No sentido de dar resposta aos problemas encontrados, a equipa artística, em conjunto com a investigadora, refletiu sobre as mudanças a alcançar, nomeadamente no que dizia respeito à dimensão da participação dos bebés e crianças.

Partimos, assim, da seguinte questão de investigação: “Como promover uma participação mais efetiva dos bebés e crianças até aos três anos, em espetáculos de teatro levados a cabo em creche, através do diálogo entre teatro, investigação e educação de infância?”

Pretendíamos, pois, desenvolver um espetáculo de teatro *para* e *com* bebés, no qual os bebés e as crianças pudessem participar de acordo com a sua vontade e necessidade. De igual modo, pretendíamos que a sua participação fosse considerada ainda na fase de criação do espetáculo, a partir da observação das suas manifestações expressivas e comunicativas. Além disso, ouviríamos também os *feedbacks* das educadoras de infância que os acompanhariam nas sessões experimentais e de cocriação.

Definiu-se, assim, que o objetivo principal da investigação seria o da criação de um espetáculo de teatro *para* e *com* bebés, envolvendo os atores, a investigadora, educadoras de infância, bebés e crianças até aos três anos. Os objetivos específicos seriam os seguintes:

- Identificar métodos, técnicas e recursos artístico-pedagógicos para o desenvolvimento de teatro *para* e *com* bebés e crianças até aos três anos;
- Promover a articulação entre profissionais de teatro, profissionais de educação de infância e investigadora no processo de criação e desenvolvimento de teatro *para* e *com* bebés;
- Fomentar oportunidades para a expressão e comunicação dos bebés e crianças pequenas, pelas suas múltiplas linguagens, em espetáculos de teatro *para* e *com* bebés;
- Analisar as formas de comunicação e participação dos bebés e crianças pequenas, educadoras de infância e atores em espetáculos de teatro *para* e *com* bebés;
- Produzir conhecimento teórico, baseado na prática, que permitisse aos profissionais de teatro e aos profissionais de educação de infância refletirem, questionarem e enriquecerem as práticas artístico-pedagógicas direcionados para bebés e crianças até aos 3 anos.

A investigação foi, assim, levada a cabo em três ciclos. O primeiro ciclo foi relativo à criação do espetáculo de teatro *para* e *com* bebés, através do envolvimento entre atores, encenadora, investigadora, bebés e crianças pequenas e respetivas educadoras de infância de uma creche da região de Lisboa, com a qual a companhia de teatro já colaborava. Os ciclos 2 e 3 de investigação

consistiram na observação da receção do espetáculo levado a cabo em diferentes creches da região de Lisboa.

Detalharemos, mais à frente, os objetivos específicos, bem como os instrumentos de recolha de dados e os participantes de cada um dos ciclos.

2.2. A metodologia

A investigação desenvolvida enquadrou-se, metodologicamente, num paradigma participativo. De acordo com Denzin e Lincoln (2005a) um paradigma é um conjunto básico de crenças que orientam a ação. Os paradigmas orientam, com maior ou menor grau de liberdade o design de uma investigação qualitativa (Denzin & Lincoln, 2005c).

De acordo com Guba e Lincoln (1994 citado por Heron & P. Reason, 1997) os principais paradigmas de investigação eram o positivista, o pós-positivista, a teoria crítica e o construtivismo. Por seu turno, Heron e P. Reason (1997), expandiram o quadro original de Guba e Lincoln (1994) acrescentando o paradigma participativo. No paradigma participativo, na visão de Heron e P. Reason (1997), a investigação é levada a cabo através de um processo cooperativo, no qual os envolvidos são simultaneamente coinvestigadores e cosujeitos.

Assim, dado tratar-se de uma investigação *sobre* e *na* prática, levada a cabo de forma participativa, colaborativa e coletiva pelos sujeitos, com o objetivo de melhorar as suas práticas, adotámos a investigação-ação como método privilegiado.

As origens da investigação-ação (IA) remontam ao trabalho publicado por Lewin (1946), no qual o autor refere que investigação-ação tem como objetivo a mudança das práticas sociais.

De acordo com P. Reason e Bradbury (2008), a investigação-ação é uma família de práticas de investigação que tem como objetivo unir a prática e o conhecimento, com o objetivo de melhorar o bem-estar e felicidade das pessoas¹⁸. Para estes autores, a IA não é uma metodologia. É, pois, uma orientação metodológica que tem como objetivo criar uma comunidade interessada em dar resposta a questões práticas. Assim, a investigação-ação não começa com o desejo de mudar os outros, apesar de poder ter esse resultado. Começa, pois, com o desejo de mudança em conjunto *com* os outros.

Neste sentido, numa investigação-ação, os investigadores desenvolvem e procuram dar resposta a questões que são significativas para os participantes que serão coinvestigadores, envolvendo-se em ciclos, mais ou menos sistemáticos de ação e reflexão.

¹⁸ Tradução nossa. O termo original usado pelo autor é "human flourishing".

De acordo com Elliot (1991) o objetivo fundamental da investigação-ação, mais do que produzir conhecimento, é o de melhorar a prática. Assim, produzir conhecimento numa investigação-ação está intimamente ligado a este objetivo principal.

Já de acordo com C. Coutinho et al. (2009), a IA “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360).

Por seu turno, Kemmis e McTaggart, (1992), definem a IA como “uma forma de questionamento introspetivo *coletivo* empreendido por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar” (p. 9).

As definições acima explanadas apresentam em comum o desenvolvimento de uma investigação comprometida com a mudança das práticas dos sujeitos envolvidos, levada a cabo em ciclos ou espirais sucessivas de ação e reflexão sobre a prática.

No desenvolvimento da nossa investigação, estávamos comprometidos em produzir mudanças nas práticas da companhia de teatro, capazes de trazer benefícios para um trabalho teatral que fosse ao encontro das manifestações expressivas, naturais e espontâneas, dos bebés e das crianças pequenas.

Independente dos modelos de IA, a revisão bibliográfica aponta para o seu carácter cíclico, constituído de espirais de planificação, ação, observação e reflexão. Adotámos, no nosso trabalho, o modelo de Kemmis e McTaggart (1992), que refere que a investigação-ação

é uma investigação participativa, colaborativa, que surge tipicamente da clarificação de preocupações geralmente partilhadas dentro de um grupo. As pessoas *descrevem* as suas preocupações, exploram o que pensam os outros e tentam descobrir o que podem fazer. No decurso da discussão, decidem sobre o que podem agir: adotam um projeto de grupo. O grupo identifica uma *preocupação temática*. A preocupação temática define a área substantiva na qual o grupo decide centrar a sua estratégia de melhoria. Os membros do grupo *planificam* a ação conjunta, *atuam* e *observam* individual ou coletivamente e *refletem* em conjunto. *Reformulam planos informados criticamente*, ao mesmo tempo que o grupo constrói conscientemente a sua própria compreensão e sua própria história (p. 14).

O grupo foi constituído pela encenadora, dois atores da companhia de teatro e a investigadora. Em diferentes momentos, foram envolvidas educadoras de infância/auxiliares de ação educativa, bebés e crianças até aos três anos de várias creches da região de Lisboa. A investigadora, responsável por definir os objetivos de investigação, mediou o processo de investigação. A partir dos

objetivos de investigação e da definição da preocupação temática, os atores e encenadora definiram os seus objetivos individuais.

Assim, ao longo do processo, a investigação foi desenvolvida em ciclos, através dos quatro momentos apresentados no modelo de Kemmis e McTaggart, (1992): a elaboração de um plano para melhorar a prática; uma ação para pôr o plano em prática; a observação dos efeitos da ação; a reflexão em torno dos efeitos e como base para uma nova planificação, através de ciclos sucessivos.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Uma das preocupações subjacentes a esta investigação foi a de aceder à voz das crianças e bebés, a partir de outros modos de expressão e comunicação para além da verbal (A. Coutinho, 2010; Gottlieb, 2009).

De acordo com Graue e Walsh (2003), para encontrar formas de ouvir as crianças, o/a investigador/a tem de ser criativo na escolha de formas novas e diferentes para o fazer.

Davis, Watson e Cunningham-Burley (2005), que desenvolveram um estudo etnográfico com crianças com Necessidades Educativas Especiais, refletem em torno dos desafios que a questão da comunicação com as crianças lhes colocou. Nesse sentido, afirmam que é necessário “adotar papéis imaginativos em campo e uma reflexividade constante” (p. 227) ao longo do desenvolvimento do estudo.

A mesma questão se coloca quando se trata de uma investigação com bebés e crianças que não dominam a linguagem verbal, como foi o caso da investigação desenvolvemos. A. Coutinho (2010) defende que a forma de escutar os bebés pode fazer-se, não apenas pela fala, “mas por múltiplas outras formas de comunicação que possuem (p. 51)”.

A perspetiva de Gottlieb (2009) vai ao encontro dos autores anteriormente citados. A autora defende a necessidade de se criarem formas de comunicação sensorial para apreendermos os modos de ser e estar dos bebés afirmando inclusive que “faz sentido considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes (p. 322)”.

Assim, dado tratar-se de uma investigação que incluiu, entre outros, bebés e crianças que ainda não dominavam a linguagem falada, recorreremos à utilização de metodologias visuais. De acordo com Sarmiento (2014) “as metodologias visuais são particularmente apropriadas para dar voz a quem não tem voz e capacidade comunicativa a quem não domina os códigos sofisticados da comunicação académica” (p. 17).

De acordo com A. Coutinho (2016), no caso de bebés e crianças pequenas, convocar metodologias visuais permite “considerar o universo complexo de elementos que compõe as suas narrativas, assim como retomar os diálogos quantas vezes se fizer necessário no processo de interpretação e na construção dos próprios diálogos!” (p. 769).

Nesta investigação, as *voces* dos bebés e crianças pequenas foram auscultadas por observação das suas manifestações expressivas e comunicativas e formas de participação, registadas através de notas de campo e de registo vídeo.

Recorremos também, na primeira fase da investigação, a grupos de discussão realizados após os ensaios de experimentação e cocriação na creche CCA¹⁹, dos quais fizeram parte, os atores, as educadoras de infância da creche CCA, a encenadora e a investigadora. Pretendia-se, com estes, confrontar pontos de vista de diferentes profissionais para gerar debate, ideias, confronto de opiniões, mudanças, a partir da observação e participação na performance “Eu brinco” a fim de chegar à forma final do espetáculo. De acordo com Barbour (2009) “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contando que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo” (p. 21). Assim, a investigadora elaborou um guião aberto para a realização dos grupos de discussão, tendo tomado uma posição de observadora, intervindo apenas para direcionar a discussão para os pontos chave do debate.

As notas de campo, sistematizadas num diário de bordo, eram redigidas, de forma a descrever tudo aquilo que a investigadora sentia, ouvia e pensava no decurso da recolha, tal como sugerem Bogdan e Biklen (1994). A investigadora, registava algumas notas, durante o trabalho de campo. E, imediatamente após sair do campo, redigia as notas de campo. Estas continham a data da sessão, uma descrição, por ordem cronológica, dos eventos desse dia, uma referência a contactos anteriores, uma descrição pormenorizada do local onde se realizou o espetáculo/reunião ou outra atividade. Continham, ainda, recortes da observação realizada durante os espetáculos, no qual a investigadora tomava notas de acontecimentos particulares, nomeadamente: momentos de interação entre bebés, bebés e atores, bebés e educadoras/auxiliares; a forma como os bebés e crianças exploravam objetos e materiais; as reações dos adultos às ações das crianças, entre outros. Por fim, as notas de campo, continham, ainda uma parte reflexiva contemplando questões e reflexões da investigadora.

¹⁹ Foi mantido o anonimato das creches participantes nesta investigação através da utilização de siglas. Explicaremos, no ponto 5. “Princípios éticos”, os códigos de identificação criados para salvaguardar o anonimato das creches/bebés e crianças e das suas acompanhantes.

Nos ciclos 2 e 3, após cada sessão da performance “Eu brinco”, realizada em diferentes creches, os atores e a investigadora trocavam algumas impressões sobre o seu desenvolvimento. Estas conversas informais foram realizadas de forma aberta, sem um guião. Em seguida, eram realizadas entrevistas semiestruturadas à responsável de sala (educadora de infância ou auxiliar de ação educativa) de cada um dos grupos de bebés e crianças participantes nos espetáculos.

Na fase final da investigação realizámos, também, entrevistas semiestruturadas aos atores e à encenadora da companhia de teatro.

Recorremos também ao registo das entrevistas através de gravação em áudio, com a devida autorização dos entrevistados.

Ao longo da investigação foram realizadas várias reuniões entre a equipa artística e investigadora, a fim de refletir sobre os objetivos da investigação e o processo artístico que ia sendo desenvolvido, bem como sobre novas ações a implementar nas sessões seguintes.

A utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados permitiu fazer a triangulação dos dados.

3. UMA VISÃO GLOBAL DO CICLO 1 DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O primeiro ciclo de investigação, que teve início no ano letivo de 2017, consistiu no processo de criação do espetáculo de teatro *para e com* bebés “Eu brinco”, envolvendo os atores e a encenadora da companhia de teatro, a investigadora, educadoras de infância, bebés e crianças até aos três anos de uma creche da região de Lisboa. Envolveu, ainda, uma reflexão sobre a estreia do espetáculo.

Apresentaremos os objetivos específicos do ciclo 1, um resumo do desenvolvimento das atividades levadas a cabo em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão e detalharemos os instrumentos de recolha de dados convocados nesta fase. Faremos, nesta sequência, uma caracterização dos participantes do ciclo 1.

3.1. Objetivos

Os objetos específicos do ciclo 1 eram os seguintes:

- Proporcionar, aos diferentes participantes adultos (profissionais de teatro; profissionais de educação de infância e investigadora), momentos de partilha de conhecimento teórico e prático;

- Desenvolver uma linha dramaturgica do espetáculo que permitisse a interação/participação com/dos bebés e crianças;
- Experimentar métodos e técnicas artistico-pedagógicos (trabalho cénico, trabalho do ator, recursos cénicos e técnicos, duração e linguagens) que permitissem a interação/participação das crianças;
- Promover oportunidades para a participação de educadores de infância, bebés e crianças pequenas no processo de criação.

3.2. O desenvolvimento do ciclo 1

Neste primeiro ciclo pretendia-se criar um espetáculo no qual fosse dada uma maior oportunidade de participação aos bebés e crianças pequenas do que aquela que era dada, até então, nos espetáculos da companhia de teatro. Este processo de criação partiu da adaptação de um espetáculo, anteriormente, criado pela companhia de teatro e envolveu diferentes perspetivas e saberes: os da investigadora; os dos dois atores e da encenadora; os das educadoras de infância de uma creche situada na região de Lisboa; e os dos bebés e das crianças até aos três anos, da mesma creche.

O processo de criação do espetáculo ocorreu em ciclos de planificação, ação, observação e avaliação.

No primeiro momento referente à planificação, a equipa e a investigadora partilharam conhecimentos, ideias e propostas, revelaram necessidades e definiram objetivos, de modo a traçarem um percurso que seria alicerçado pelo processo de investigação e de criação, em simultâneo.

A ação, neste ciclo, correspondeu a três momentos distintos. O primeiro momento foi referente à criação do guião do espetáculo e foi realizado pelos atores, encenadora e investigadora. O segundo momento teve como objetivo o processo de experimentação do espetáculo numa creche da região de Lisboa, realizado em três sessões, com três grupos diferentes de bebés e crianças. O processo consistiu em pôr em prática o guião realizado até então e, em função da reflexão sobre o envolvimento dos bebés e crianças, redefinir estratégias ao nível da utilização dos recursos cénicos e do trabalho dos atores a serem experimentadas nas sessões seguintes. Este processo foi dando origem a uma reformulação constante da dramaturgia, a partir da auscultação das vozes das educadoras de infância, dos bebés e das crianças da creche CCA, participantes nas três sessões experimentais, dos atores e da encenadora da Companhia de teatro e da investigadora. O terceiro momento de ação diz respeito à estreia do espetáculo “Eu brinco” numa outra creche da região de Lisboa.

Nas três sessões de experimentação realizadas na creche CCA, durante a apresentação dos momentos que dariam origem ao espetáculo final, foram observados os bebês, as crianças e as suas respectivas acompanhantes. A encenadora redigiu notas sobre o espetáculo e sobre a interpretação dos atores e a investigadora redigiu notas sobre a participação dos bebês e das suas acompanhantes.

Após os momentos de experimentação, foram realizados grupos de discussão entre as educadoras de infância, a investigadora, a encenadora e os atores. Estes grupos de discussão tinham como objetivo fazer uma reflexão sobre a ação. Nestes grupos de discussão, em função da avaliação realizada, eram apresentadas novas propostas para serem experimentadas na sessão seguinte.

Em função do processo de experimentação e da sua avaliação posterior, o guião do espetáculo ia sendo alterado.

Após a estreia, a reflexão sobre a ação foi realizada apenas entre atores, investigadora e encenadora e surgiram novas propostas de alteração ao guião inicial, que foram, posteriormente, experimentadas e analisadas no ciclo 2 e 3 de investigação-ação.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

No ciclo 1 de investigação-ação os dados foram recolhidos através de notas de campo, vídeo, grupos de discussão (Anexo 2) e conversas entre os atores, encenadora e investigadora.

As notas de campo do ciclo 1 dão conta de como o processo de criação e experimentação ocorreu. Descrevem, por ordem cronológica, os eventos ocorridos em cada sessão: desde todos os contactos realizados com a equipa artística e com a creche CCA, às reflexões da investigadora relativamente ao processo de criação bem como aos avanços, recuos e desafios metodológicos, passando por uma descrição dos locais onde ocorreram as atividades, bem como sobre a forma como os bebês, as crianças e as suas acompanhantes se envolveram nas sessões experimentais.

No ciclo 1, o vídeo foi convocado para filmar os ensaios realizados com os atores e com a encenadora.

Após as sessões experimentais, foram realizados grupos de discussão com as educadoras de infância responsáveis por acompanhar os grupos de crianças participantes nas três sessões experimentais. Os grupos de discussão tinham como objetivo fazer uma reflexão sobre as sessões da performance no que diz respeito à adequação do espetáculo às necessidades das crianças e à utilização de estratégias para promover a participação dos bebês e crianças pequenas, entre outros.

Foram, ainda, recolhidas impressões por parte da equipa artística em conversas realizadas informalmente, após as sessões de experimentais e, formalmente, em reuniões de avaliação e planificação.

3.4. Participantes

Nas três sessões experimentais realizadas na creche CCA, participaram a encenadora e os dois atores da companhia de teatro, a investigadora, quatro educadoras de infância, seis auxiliares de ação educativa, uma coordenadora pedagógica e 42 bebés entre os 12 e os 36 meses, como detalharemos na Tabela 1. Na sessão 1, participaram 14 bebés entre os 24 e os 30 meses, acompanhados de uma educadora de infância e de duas auxiliares de ação educativa e a coordenadora pedagógica. Na sessão 2, participaram 14 bebés entre os 24 e os 36 meses, acompanhados de uma educadora de infância e de uma auxiliar de ação educativa e uma coordenadora pedagógica. Na sessão 3, participaram 14 bebés entre os 12 e os 24 meses, de duas salas diferentes: 7 com idades entre os 12 e os 18 meses e 7 com idades entre os 18 e 24 meses, acompanhados de duas educadoras de infância, três auxiliares de ação educativa e a coordenadora pedagógica.

Tabela 1

Participantes nas sessões experimentais e de cocriação do espetáculo “Eu brinco” no ciclo 1 de investigação-ação

Local	Participantes nas sessões experimentais “Eu brinco” (ciclo 1 de investigação-ação)						
	Crianças					Adultos	
Creche CCA	Até 12 meses	Entre 12 e 18 meses	Entre 18 e 24 meses	Entre 24 e 36 meses	Total		
Sessão 1	–	–	–	14	14	1 educadora 2 auxiliar 1 coordenadora pedagógica	2 atores Encenadora Investigadora
Sessão 2	–	–	–	14	14	1 educadora 1 auxiliar 1 coordenadora pedagógica	
Sessão 3	–	7	7	–	14	2 educadoras 3 auxiliares 1 coordenadora pedagógica	

Nota. Dados referentes às três sessões experimentais realizadas na creche CCA, nos quais participaram a encenadora e os dois atores da companhia de teatro, a investigadora, quatro educadoras de infância, seis auxiliares de ação educativa, uma coordenadora pedagógica e 42 bebés entre os 12 e os 36 meses.

Nos grupos de discussão participaram os atores, a encenadora, a investigadora, a coordenadora pedagógica e as três educadoras de infância responsáveis por cada grupo de bebés. Nas conversas pós-espetáculo participaram a encenadora, os atores e a investigadora.

4. UMA VISÃO GLOBAL DO CICLO 2 E 3 DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Os ciclos 2 e 3 ocorreram nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019. Nesta fase, os espetáculos foram levados a cabo em diferentes creches da região de Lisboa.

Apresentaremos os objetivos específicos dos ciclos 2 e 3 e um resumo do desenvolvimento das atividades levadas a cabo em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão e detalharemos os instrumentos de recolha de dados convocados nesta fase. Faremos, nesta sequência, uma caracterização dos participantes do ciclo 2 e 3.

4.1. Objetivos

Os objetivos específicos do ciclo 2 e 3 foram:

- Analisar as manifestações expressivas e comunicativas e formas de participação dos bebés/crianças pequenas;
- Analisar as técnicas, recursos, métodos artístico-pedagógicos convocados pelos atores que permitissem a comunicação e expressão dos/com os bebés e crianças;
- Analisar as técnicas, recursos, métodos artístico-pedagógicos convocados pelos atores que permitissem a participação/interação dos/com os bebés e crianças;
- Analisar a participação das educadoras de infância durante a performance;
- Considerar as reações das crianças, através das suas múltiplas linguagens, para reformular a linha dramaturgica da performance.

Assim, em função dos objetivos gerais da investigação, os atores definiram os seus objetivos individuais. Os atores procurariam no seu trabalho, ferramentas para auscultarem e respeitarem as vozes dos bebés e a sua participação de acordo com os seus próprios termos e necessidades.

4.2. O desenvolvimento dos ciclos 2 e 3

Após o desenvolvimento de um espetáculo que se pretendia interativo e respeitador dos tempos e necessidades dos bebés e crianças pequenas, pretendia-se analisar as técnicas e recursos utilizados pelos atores para comunicarem e interagirem com os bebés e as crianças. Ao mesmo tempo,

compreender como estes e as suas acompanhantes (educadoras de infância e/ou auxiliares de ação educativa) nele se envolviam.

Nos ciclos 2 e 3, a planificação diz respeito a momentos que tinham como objetivo, a partir da observação, da prática e da reflexão sobre a prática, delinear ações a realizar pelos elementos da equipa artística em função dos objetivos traçados.

A ação diz respeito ao desenvolvimento da performance em várias creches da região de Lisboa, no qual os atores puseram em prática as estratégias planeadas no ciclo 1.

Durante as sessões realizadas em diferentes creches, observou-se o modo como bebés, crianças e responsáveis pelo grupo (educadoras de infância e/ou auxiliares de ação educativa) nele se envolviam; o modo como os diferentes recursos cénicos e técnicos eram explorados pelos diferentes participantes; e as técnicas e recursos artísticos convocados pelos atores para promoverem e respeitarem a participação dos bebés e das crianças pequenas.

A reflexão sobre a prática diz respeito à triangulação entre a observação realizada pela investigadora, os *feedbacks* dos atores após as sessões nas creches, as entrevistas realizadas às educadoras de infância, após as sessões, e as reuniões de avaliação entre a investigadora, os atores e a encenadora.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

Nos ciclos 2 e 3, os dados foram recolhidos através de notas de campo, vídeo, entrevistas semiestruturadas e conversas entre os atores, encenadora e investigadora em momentos informais, após os espetáculos e, em momentos formais, em reuniões de avaliação e reflexão.

As notas de campo, à semelhança do que aconteceu no ciclo 1, permitem uma visão pormenorizada: do local onde se realizou a sessão; de todos os contactos estabelecidos com as creches e com a equipa artística; da descrição e reflexão relativa à observação do espetáculo.

No que diz respeito ao vídeo foi convocado para filmar a realização dos espetáculos, após autorização prévia dos contextuais educativos, das educadoras de infância e dos responsáveis legais pelos bebés e crianças participantes²⁰. Em cada sessão foram usadas duas câmaras: uma de frente para as crianças, outra de frente para os atores. As filmagens foram, posteriormente, editadas a fim de conjugar as duas filmagens numa só, permitindo, assim, obter várias perspetivas de um mesmo episódio, tendo como objetivo, analisar a forma como os sujeitos (bebés, crianças, atores e educadoras

²⁰ Detalharemos o desenvolvimento deste processo no ponto 5 “Princípios éticos”.

/auxiliares) participaram. Após edição, os vídeos foram integralmente transcritos. O processo de transcrição foi realizado de forma a obter o máximo de detalhe possível sobre cada episódio relativo à participação dos diferentes sujeitos. Para tal, era selecionado o trecho de vídeo a ser transcrito, tendo como foco, por exemplo, a participação de uma criança/um grupo de crianças. Este trecho era integralmente transcrito. Depois de integralmente transcrito, o mesmo trecho de vídeo era novamente visualizado de forma a transcrever, por exemplo, as ações da educadora de infância. Podia voltar a ser visualizado para transcrever as ações realizadas pelos atores. E, assim sucessivamente, cada trecho de vídeo era visualizado as vezes necessárias até considerarmos ter esgotado a transcrição de todos os episódios relevantes, em função dos objetivos específicos do ciclo 2 e 3 de investigação.

Após cada um dos espetáculos eram realizadas entrevistas semiestruturadas (Anexo 3) às responsáveis da sala de cada um dos grupos de crianças: educadoras de infância ou, no caso de algumas creches, a auxiliar de ação educativa responsável pelo berçário. Estas tinham como objetivo compreender a perceção das educadoras de infância/ auxiliares de ação educativa sobre:

- Os modos de comunicação e participação dos bebés e crianças pequenas no espetáculo;
- O modo como elas comunicaram e participaram no espetáculo;
- As técnicas, recursos, métodos artístico-pedagógicos convocados pelos atores que permitiram a comunicação, expressão e participação dos/com os bebés e crianças.

Dado tratarem-se de entrevistas semiestruturadas, que combinavam questões abertas e fechadas (Flick, 2005), a investigadora conduziu-as de forma a colocar questões adicionais, nomeadamente, sobre mudanças que considerassem necessárias na performance teatral ou sobre alguma situação relevante que tivesse acontecido nessa sessão em particular, nomeadamente, no que diz respeito à participação das crianças, à exploração dos objetos cénicos, à interpretação dos atores, entre outros.

Procurámos também, sempre que possível, obter o *feedback* dos atores em relação ao desenvolvimento do espetáculo para, assim, podermos compreender e confrontar os diferentes pontos de vista dos diferentes participantes.

Foram, ainda realizadas, entrevistas individuais aos atores (Anexo 4) e à encenadora (Anexo 5), na fase final da investigação, que tinham como objetivos:

- Analisar as técnicas, recursos, métodos convocados pelos atores para comunicar com os bebés/crianças durante o “Eu brinco”;

- Analisar a percepção da encenadora sobre as técnicas, recursos, métodos convocados pelos atores para comunicar com os bebês/crianças durante o “Eu brinco”;
- Analisar as técnicas, recursos, métodos convocados pelos atores que permitiram/respeitaram a participação dos bebês e crianças no “Eu brinco”;
- Analisar a percepção da encenadora sobre as técnicas, recursos, métodos convocados pelos atores que permitiram/respeitaram a participação dos bebês e crianças no “Eu brinco”;
- Compreender a percepção dos atores/encenadora sobre a participação das crianças e dos educadores de infância/auxiliares no “Eu brinco”;
- Compreender a percepção dos atores/encenadora sobre o diálogo criado entre as creches e o teatro durante o desenvolvimento da investigação;
- Analisar as mudanças realizadas no trabalho dos atores/encenadora durante o desenvolvimento da investigação;
- Identificar métodos, técnicas e recursos-chave para desenvolver teatro *para e com* bebês.

4.4. Participantes

Do total de 13 sessões observadas, levadas a cabo em 8 creches diferentes, procurámos seleccionar aquelas que foram realizadas em ciclos diferentes da investigação, dado que se realizaram alterações na performance e nos documentos orientadores da mesma, decorrentes das reflexões e análises levadas a cabo pela equipa artística e pela investigadora. Procurámos, ainda, seleccionar aquelas em que foi possível observar bebês e crianças de diferentes faixas etárias, nomeadamente, a faixa etária dos bebês e crianças até aos 18 meses e a faixa etária entre os 24 meses e os 36 meses.

Porém, na redação deste capítulo, apresentaremos a análise do espetáculo levado a cabo, nos ciclos 2 e 3 de investigação-ação, em 5 sessões realizadas em 4 creches diferentes *para e com* 73 bebês e crianças entre os 11 e os 39 meses, 7 educadoras de infância e 6 auxiliares de ação educativa como detalharemos na Tabela 2.

Assim, numa das sessões, realizada no ciclo 2 de investigação no ano letivo de 2017/2018, na creche CPE2²¹, participaram as crianças da ‘sala dos 2 anos’, constituída por 28 crianças com idades compreendidas entre os 25 meses e os 39 meses, acompanhadas de duas educadoras de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Na creche CO, também realizada no 2º ciclo de investigação, foram realizadas duas sessões: a sessão CO1, para a ‘sala dos 2 anos’ constituída por 10 crianças entre os 26 meses e os 37 meses acompanhadas por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa; e a sessão CO2, para a ‘sala do berçário’ constituída por 6 bebés entre os 11 e os 16 meses, acompanhados por uma auxiliar de ação educativa responsável pelo grupo, em conjunto com a ‘sala de 1 ano’ constituída por 9 bebés entre os 17 e os 27 meses, acompanhados por uma educadora de infância. A acompanhar a educadora de infância responsável pela ‘sala de 1 ano’ e a auxiliar responsável pela ‘sala do berçário’ encontravam-se mais duas auxiliares de ação educativa e uma estagiária.

A quarta sessão diz respeito ao espetáculo realizado na creche CIJD2, no 3º ciclo de investigação, no ano letivo 2018/2019, e na qual participaram crianças das duas ‘sala dos 2 anos’ constituída por 17 crianças, 6 das quais tinham entre 21 e 24 meses e as restantes 11 entre os 24 e os 35 meses, acompanhados por duas educadoras de infância e uma auxiliar de ação educativa.

A quinta e última sessão que apresentaremos na análise diz respeito a uma sessão levada a cabo no ciclo 2 de investigação, na SM2, no qual participaram 11 crianças entre os 24 meses e os 31 meses, acompanhados de uma educadora de infância e de uma auxiliar de ação educativa.

Tabela 2

Participantes na receção do “Eu brinco” nos ciclos 2 e 3 de investigação-ação

Creche	Participantes na receção do “Eu brinco” (ciclos 2 e 3 de investigação-ação)						
	Bebés e crianças				Total	Adultos	
	Até 12 meses	Entre 12 e 18 meses	Entre 18 e 24 meses	Entre 24 e 36 meses			
CPE2-020318	–	–	–	28	28	2 educadoras 1 auxiliar de ação educativa	2 atores Investigadora Técnica de som
CO1-160318	–	–	–	10	10	1 educadora 1 auxiliar	
CO2-160318	–	6	9	–	15	1 educadora 1 auxiliar responsável	

²¹ Relembramos que foi mantido o anonimato das creches participantes nesta investigação através da utilização de siglas, que explicaremos no ponto 5 “Princípios éticos”.

						2 auxiliares de ação educativa	
CJJD2-091018	-	-	6	11	17	2 educadoras 1 auxiliar de ação educativa	
SM2-230218	-	-	-	11	11	1 educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa	

Nota. Os dados apresentados dizem respeito ao espetáculo levado a cabo, nos ciclos 2 e 3 de investigação-ação, em 5 sessões realizadas em 4 creches diferentes *para* e *com* 73 bebés e crianças entre os 11 e os 39 meses, 7 educadoras de infância e 6 auxiliares de ação educativa.

5. PRINCÍPIOS ÉTICOS

Os Estudos da Infância têm vindo a contribuir para compreender a infância a partir dela própria, valorizando a importância de mobilizar as perspetivas das crianças em todos os assuntos que lhes dizem respeito. Esta imagem de uma criança capaz e competente, um ator social, tem sido crucial para questionar e repensar os modos de fazer investigação *com* e não apenas *sobre* crianças pequenas, mobilizando a sua participação, o que pressupõe considerar as crianças como sujeitos ativos e não como meros objetos de pesquisa (Dornelles & Fernandes, 2015, pp. 66-67).

Consideramos que os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados, são adequados aos sujeitos de investigação envolvidos e respeitam os seus direitos.

Procurámos, neste sentido, desenvolver uma investigação eticamente informada de acordo com os critérios definidos por Alderson e Morrow (2011 citado por Dornelles & Fernandes, 2015) que afirmam que:

Pesquisas eticamente informadas assumem como preceito básico do processo o envolvimento das crianças como sujeitos ativos em questões relacionadas com a forma como são definidos os objetivos da investigação, como são considerados os custos e benefícios envolvidos no processo, como são preservadas as questões da privacidade e da confidencialidade, como é feita a seleção dos participantes na pesquisa, como são as crianças e todos os outros participantes informados criteriosamente acerca do que se pretende fazer na pesquisa, como é obtido o seu consentimento informado e, finalmente, como consideramos as questões da disseminação e do impacto que a pesquisa poderão ter nas crianças (p. 71).

No que diz respeito ao primeiro aspeto, a definição dos objetivos, procurámos que o objetivo principal desta investigação respondesse a uma preocupação de valorizar a voz dos bebés e das crianças pequenas, a partir da criação de uma performance de teatro *para* e *com* eles. Os bebés e as crianças pequenas manifestaram as suas *vozes*, em diferentes fases, através das suas formas naturais

de expressão. Assim, as suas *vozes* foram auscultadas por observação das suas manifestações expressivas e comunicativas, em diferentes momentos do processo de investigação.

Procurámos, neste sentido, na redação desta tese, traduzir o protagonismo de todos os participantes durante a investigação-ação. No caso das *vozes* dos atores, da encenadora e das acompanhantes dos bebés apresentámos citações dos dados recolhidos, através dos diferentes instrumentos (entrevistas, grupos de discussão, momentos de reflexão), de forma a compreender qual foi o papel de cada um nas diferentes fases e momentos da investigação. No caso dos bebés e das crianças pequenas, procurámos, na transcrição dos vídeos, que dizem respeito à receção da performance em diferentes creches, descrever com o máximo detalhe possível os episódios de envolvimento dos bebés e crianças pequenas, de forma a trazer à tona as suas singularidades e idiossincrasias da sua participação.

No que diz respeito aos custos e benefícios associados à investigação, esta foi uma das questões que procurámos assegurar com o máximo de rigor durante o desenvolvimento do estudo. Após a fase de criação da performance, passou-se à fase de a levar à cena, constituindo-se como um *produto* a ser adquirido pelas creches. Mas o convite à participação no estudo só era realizado após a companhia de teatro formalizar as marcações dos espetáculos, nas creches interessadas em recebê-lo, de forma que as creches envolvidas não pudessem assumir que a sua participação na investigação implicava algum eventual tipo de pagamento. Assim, quando convidadas a participar no estudo era clarificado que a participação no estudo não era obrigatória e não envolvia qualquer pagamento.

As questões de privacidade e confidencialidade foram sempre salvaguardadas e envolveram vários procedimentos, tanto em relação à solicitação dos consentimentos informados, como à salvaguarda da garantia de anonimato dos participantes. O consentimento informado é, de acordo com Morrow (2005 citado por Fernandes, 2016),

um processo através do qual alguém, voluntariamente, concorda em participar num projeto de investigação, baseado na análise de informação pertinente. Nesse processo, há um conjunto de aspetos a ter em conta para o dotar de critério e rigor, nomeadamente: é fundamental que aos participantes seja providenciada informação relevante para que possam ter opiniões sustentadas acerca do processo; é fundamental que se assuma enquanto ato explícito, ou seja, que se concretize num momento em que os participantes tenham a possibilidade de apresentar o seu acordo, que pode ser verbal ou escrito; é fundamental que seja voluntário, sem provocar na criança qualquer sentimento de coerção, tornando sempre explícito que pode ser constantemente renegociado e renovado, criando com a criança mecanismos que lhe permitam abandonar a processo em qualquer momento (pp. 765-766).

Para o desenvolvimento da investigação, solicitámos o consentimento informado à Companhia de Teatro, às Instituições Educativas, aos atores, educadoras de infância/auxiliares de ação educativa e responsáveis legais pelas crianças, dando-lhes a conhecer os objetivos da investigação e salvaguardando que podiam desistir da mesma em qualquer momento.

A primeira fase consistiu em realizar os protocolos de entrada no terreno com a companhia de teatro, solicitando-se o consentimento informado dos atores e da encenadora. (Anexo 6 e Anexo 7)

No ciclo 1 de investigação, realizado no ano letivo 2017/2018, participou uma creche com a qual a companhia de teatro já colaborava anteriormente. O processo de pedidos de autorização foi assim mediado, nesta fase, pela encenadora.

Posteriormente, através da mediação realizada pela encenadora, realizaram-se os protocolos de entrada no terreno com a creche CCA, solicitando-se o consentimento informado da direção da creche (Anexo 8), das educadoras de infância (Anexo 9) e dos responsáveis legais pelos bebés e crianças participantes (Anexo 10). Em primeiro lugar, foram estabelecidos contactos via email, com a direção da referida creche, a fim de solicitar a autorização para o desenvolvimento das sessões experimentais. Depois, já no terreno foram explicados, presencialmente, às educadoras de infância, os objetivos da investigação, bem como salvaguardada a garantia de confidencialidade e anonimato de todos os envolvidos. Por seu turno, as educadoras de infância foram as responsáveis por mediar a entrega e recolha dos consentimentos junto dos responsáveis legais pelos bebés e crianças.

Nos ciclos 2²² e 3²³ de investigação-ação, a observação dos espetáculos foi realizada em função da agenda da companhia de teatro, após os espetáculos serem marcados pela produção nas creches interessadas.

O contacto para convidar as creches a fazerem parte da investigação era realizado pela investigadora. Para tal, esta acedia à agenda da companhia com a maior antecedência possível e contactava a direção das creches onde o espetáculo iria ser realizado, a fim de avaliar a abertura para a participação na investigação. Procurámos realizar a observação de um espetáculo por mês, caso a agenda da companhia de teatro permitisse. Os contactos eram realizados com cerca de dois meses de antecedência, conforme a agenda de espetáculos da companhia. Os contactos eram realizados primeiro, por telefone e, após uma cuidada explicação do estudo, bem como dos seus objetivos e dos compromissos éticos, nomeadamente, a garantia de confidencialidade e anonimato, era enviado um

²² Foi usado o mesmo modelo de consentimento que no ciclo 1 de investigação-ação.

²³ Celebraram-se novos protocolos com a companhia de teatro (Anexo 11 e Anexo 12) e foram realizados consentimentos mais completos no que diz respeito às garantias de anonimato e confidencialidade para apresentar às direções das creches (Anexo 13), às educadoras de infância (Anexo 14) e aos encarregados de educação (Anexo 15)

email à direção da creche para sua apreciação. Caso o parecer fosse favorável eram enviados os consentimentos para a direção da creche, bem como para as educadoras de infância e para os responsáveis legais dos bebês e crianças.

Para garantir o anonimato e confidencialidade dos dados dos bebês/crianças, das suas acompanhantes e das creches envolvidas foram criados códigos de identificação. A cada creche participante corresponde uma sigla formada pelas iniciais do nome da creche. À creche participante no ciclo 1 de investigação foi dada a sigla CCA. Às creches participantes no ciclo 2 e 3 de investigação e apresentadas na redação da tese foram dadas as siglas CPE2, CIJD2, CO e SM. No caso das creches em que se realizaram mais do que uma sessão do espetáculo, à sigla da creche foi acrescentado o número da sessão, por exemplo: SM2. Para as suas acompanhantes foram criados códigos que identificam a sua categoria profissional (coordenadora, educadora ou auxiliar) seguidos da inicial dos seus nomes, por exemplo, EdI à qual se segue o nome da creche e o número de sessão, por exemplo: EdI-SM2. Neste caso refere-se a uma educadora de infância, participante na sessão 2, da creche SM. No que diz respeito aos bebês e às crianças, foi mantido o seu anonimato através da utilização de nomes fictícios, seguido da sigla que diz respeito à creche, por exemplo, Olívia-SM2. Neste caso trata-se de uma criança à qual atribuímos o nome fictício 'Olívia', que participou na sessão 2 da creche SM.

Após o processo de anonimização das creches, dos bebês, das crianças e das suas acompanhantes criamos códigos de identificação para todos os instrumentos de recolha de dados. Assim, no caso das entrevistas, os códigos fazem referência ao instrumento de recolha de dados, seguido das abreviaturas da categoria profissional/iniciais do nome da entrevistada, seguido das abreviaturas da creche/número de sessão, seguido da data na qual foram recolhidos os dados. Tomemos, o seguinte exemplo: EntEdI-SM2-230218. Refere-se a uma entrevista (Ent), realizada à educadora I. (EdI) na sessão 2 da creche SM (SM2) no dia 23-08-18 (230818).

No caso das notas de campo, usámos a sigla NC, seguida do número de dia de trabalho de campo (14), seguida do local onde se realizou (SM), seguida da data em que se realizou, como no seguinte exemplo: NC14-SM-230218.

Os dados que se referem aos vídeos iniciam-se por V, seguido do número da sessão (2), seguido do local (SM) seguido do número de sessão, seguido da data, como no seguinte exemplo: V2-SM2-230218.

As siglas começadas por R referem-se a reuniões de reflexão realizadas com os atores e encenadora. Por exemplo, R4-TB-220218, refere-se à reunião 4 (R4), realizada na companhia de teatro no dia 22-02-18 (220218).

As siglas começadas por CpoE, referem-se a conversas pós-espetáculo realizadas com os atores. São, seguidas, à semelhança das restantes, da abreviatura do local, seguida da data, como no seguinte exemplo: CpoE-SM-230218.

No início deste capítulo, quando apresentámos dados referentes às conversas com encenadores e diretores artísticos de várias companhias de teatro para bebés também usámos siglas. A criação dos códigos de identificação seguiu a mesma regra que os que apresentámos nos parágrafos anteriores, sendo que os que se iniciam por MF, significam ‘mensagem Facebook’ e os que se iniciam por CT, significam ‘conversa telefónica’. E à semelhança do que já apresentamos anteriormente, temos códigos começados por R que se referem a reuniões e códigos começados por CpoE que se referem a conversas pós-espetáculo.

No que diz respeito às imagens recolhidas dos vários espetáculos, realizados nas diferentes creches, estas foram armazenadas em ficheiros pessoais da investigadora e usadas, exclusivamente, para fins de análise dos dados recolhidos.

Apesar de termos obtido autorização dos atores e da encenadora, para fins de redação da tese e de divulgação da investigação desenvolvida, da divulgação da sua imagem e da utilização dos seus nomes verdadeiros (Anexo 16), optámos pela salvaguarda do seu anonimato, utilizando as designações “ator 1”, “ator 2” e “encenadora” e através da desfocagem dos seus rostos nas imagens recolhidas e apresentadas no capítulo III.

Por fim, no que diz respeito à devolução dos resultados aos participantes pretendemos fazê-lo através de um processo de escrita criativa, escrevendo um texto dramático no qual os diferentes participantes desta investigação serão as personagens e o enredo será constituído pela apresentação dos resultados. Desta forma, pretendemos democratizar o acesso ao conhecimento produzido nesta tese, produzindo um texto passível de ser lido e entendido por qualquer pessoa, de qualquer idade, nomeadamente, os bebés e crianças que participaram na investigação que, nesta altura, estarão no fim da educação pré-escolar/ início do 1º ciclo do ensino básico.

6. A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A forma como os dados foram analisados correspondeu a um processo iterativo e cíclico, tal como a metodologia que sustentou a sua produção.

A geração dos dados foi respondendo às necessidades do contexto em que foram produzidos, e fruto da interação entre os diferentes protagonistas que nele se inseriam. Neste sentido, não foi um processo linear. No terreno, os dados da observação traziam questões e desafios sobre os quais se refletiam. Dos dados da reflexão, por sua vez, emergiam novos *insights* para serem experimentados na prática que, por sua vez, geravam novos dados de observação sobre os quais se refletia, produzindo novos dados. E, assim, sucessivamente.

Neste sentido, a análise dos dados, ao longo do processo de investigação-ação foi sendo realizada sistematicamente, neste processo iterativo e cíclico.

Assim, as dimensões ou categorias e subcategorias a que chegámos, nesta investigação, foram-se construindo também de forma iterativa e cíclica, de acordo com os objetivos específicos de cada uma das fases da investigação, em função do contexto em que eram produzidos e das vozes de cada um dos intervenientes.

Dado o volume de dados gerados nesta investigação, aplicámos o método de análise de conteúdo qualitativa de Schreier (2012, 2014), que nos permitiu reduzir os dados e apresentá-los de forma sistematizada, na forma de categorias e subcategorias.

Porém, estas categorias e subcategorias vão sendo apresentadas ao longo dos capítulos que se seguem contando a 'história' desta investigação-ação. Contar a história de uma investigação-ação permite, de acordo com McAteer (2013), que uma narrativa mais analítica possa emergir.

A narrativa tem vindo a ser convocada na investigação-ação como forma de apresentar e analisar dados. De acordo com Chisaka (2013), ao contar a história, o investigador fornece uma interpretação de significados. O narrador/contador de histórias, ou investigador, tem uma história para contar, que vai desde a conceção do problema, passando pelo desenho das estratégias da pesquisa, a realização do estudo, a interação com os participantes, as suas próprias perceções do problema. Contar a história da investigação-ação permite, de acordo com McAteer, (2013) compreender o processo de construção de significado, que foi respondendo ao contexto em que ocorreu e à interação entre os diferentes protagonistas.

De acordo com Chisaka (2013), é fundamental que tanto a voz dos participantes quanto a do pesquisador sejam ouvidas. Assim, narrando a investigação-ação, o investigador não apenas narra eventos, enunciados, comportamento dos participantes, etc., mas também acrescenta a sua voz por meio da reflexão crítica.

De modo a fazermos ouvir as diferentes vozes que fizeram parte desta investigação, a forma como apresentamos os dados, nos capítulos que se seguem, é narrativa, descritiva e,

simultaneamente, analítica. Pretendia-se, assim, que o leitor compreendesse como as dimensões ou categorias se foram construindo, ao longo da investigação, a partir de diferentes vozes e num processo iterativo e cíclico.

Detalharemos, nas linhas que se seguem, os passos que seguimos para sistematizarmos os dados em categorias e subcategorias, a partir do modelo de Schreier (2012, 2014).

A análise de conteúdo qualitativa é um método para descrever sistematicamente os dados, atribuindo partes sucessivas de um material às categorias de um quadro de codificação. O quadro de codificação é o cerne do método refere Schreier (2012).

A análise de conteúdo qualitativa permite reduzir a quantidade de material gerado durante a investigação. Para tal, o investigador deve focar-se em determinados aspetos dos dados, nomeadamente, os que se relacionam com a questão geral de investigação (Schreier, 2012).

Outra das características da análise de conteúdo qualitativa é que ela é altamente sistemática. Assim, o método envolve várias etapas que podem ser iterativas, mudando o código de codificação durante o processo. No entanto, as etapas e a sua sequência permanecem as mesmas (Schreier, 2014).

Uma terceira característica deste método é a flexibilidade, dado que combina categorias que derivam da teoria e dos dados.

Para construirmos o quadro de codificação realizámos os passos propostos por Schreier (2014), nomeadamente: a seleção do material; a estruturação e geração de categorias; a definição de categorias; a revisão e expansão do quadro inicial.

A pesquisa qualitativa envolve geralmente grandes quantidades de dados. Por isso, no método de análise de conteúdo qualitativa, para começar, apenas uma parte do material é selecionado para dar início à construção do quadro de codificação (Schreier, 2014). O critério mais importante é, de acordo com Schreier (2014), selecionar o material que reflita a diversidade de fontes de dados.

O segundo passo consiste em estruturar as categorias e gerar as subcategorias para cada categoria principal. Este passo pode ser realizado de forma conceptual, a partir da teoria, ou orientada por dados. Um objetivo fundamental da análise de conteúdo qualitativa é fornecer uma boa descrição do material. Por isso, podem criar-se categorias a partir da conjugação das duas. Schreier (2014) refere que uma forma de o fazer é criar categorias principais a partir da teoria e adicionar subcategorias orientadas pelos dados. No caso desta investigação, conjugámos ambas.

O passo seguinte é definir as categorias, atribuindo-lhe um nome e uma descrição. Na descrição deve esclarecer-se o que se entende por determinada categoria (Schreier, 2014).

A etapa subsequente consiste em rever e expandir o quadro. A autora refere que, por exemplo, se as subcategorias forem muito semelhantes podem condensar-se apenas numa ou se, forem demasiado abrangentes, podem ser conceptualizadas como categorias principais. Nesta fase, o quadro expande-se para incluir os restantes dados, passando pelas etapas anteriores até incluir todo o material relevante para a análise (Schreier, 2014).

A segmentação corresponde à divisão do material em unidades, de tal forma que cada unidade se encaixe exatamente numa (sub)categoria do quadro de codificação. As unidades de codificação podem variar no tamanho, por exemplo, pode ser um livro inteiro ou apenas uma única palavra. O tamanho dos segmentos ou unidades deve ser escolhido de modo a corresponder à definição das categorias (Schreier, 2014).

Na fase principal de análise todo o material é codificado, atribuindo as unidades de codificação às categorias do quadro de codificação (Schreier, 2014).

O quadro de codificação obedece a uma série de regras, nomeadamente, *unidimensionalidade*, *exclusão mútua*, *exaustividade* e *saturação*. A unidimensionalidade significa que cada dimensão/categoria abrange apenas um aspeto do material dos dados, por exemplo, separando uma categoria para *razões* e outra para *opiniões*. (Schreier, 2012).

Em segundo lugar, as subcategorias dentro de uma categoria devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, cada unidade de codificação só pode ser atribuída a uma dessas subcategorias (Schreier, 2012). Esta regra não implica que uma unidade de codificação possa ser codificada apenas uma vez. Significa, pois, que qualquer unidade pode ser codificada apenas uma vez numa categoria principal (Schreier, 2014).

Por fim, todos os aspetos relevantes do material devem ser abrangidos por uma categoria (exigência de *exaustividade*), garantindo que todos as partes do material são igualmente introduzidas no quadro de codificação (Schreier, 2014). Um quadro de codificação diz-se exaustivo se cada unidade de codificação do material for atribuída a, pelo menos, uma subcategoria do quadro de codificação (Schreier, 2012).

O critério de saturação requer que cada subcategoria seja usada, pelo menos, uma vez e que nenhuma subcategoria permaneça “vazia” (Schreier, 2012).

A partir do método de análise de conteúdo qualitativa apresentado reduzimos o volume de dados, permitindo-nos estruturar as categorias e gerar as subcategorias que sistematizamos em função dos objetivos gerais e específicos da investigação desenvolvida ao longo dos 3 ciclos de investigação-ação no quadro de codificação apresentado na Tabela 3.

Tabela 3

Quadro de codificação da análise de conteúdo qualitativa – Cocriação e recepção da performance teatral participativa “Eu brinco”

Categorias	Subcategorias	Descrição
Coencenação		Criação da dramaturgia inicial do “Eu brinco” a partir dos contributos dos atores, da encenadora e da investigadora: a investigadora dava sugestões de encenação/reformulação que tinham como objetivo abrir a performance à participação dos bebés e crianças; os atores experimentavam e exploravam com o corpo e com os objetos cénicos possibilidades de interpretação; a encenadora compunha e montava as cenas.
Correflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias para promover a interação - Estratégias para captar a atenção - Adequação às necessidades das crianças 	Participação das educadoras de infância, dos atores, da encenadora e da investigadora em momentos de reflexão após as sessões experimentais e que foram dando origem a alterações ao guião inicial “Eu brinco”.
Envolvimento dos bebés e das crianças na performance	<ul style="list-style-type: none"> - Contemplativo - Reativo - Responsivo - Interativo - Proativo 	Participação dos bebés e das crianças na performance “Eu brinco” nas sessões experimentais realizadas no ciclo 1 e nas sessões realizadas ao longo dos ciclos 2 e 3 de investigação.
Envolvimento das acompanhantes dos bebés e das crianças na performance	<ul style="list-style-type: none"> - Presenciar - Mediar 	Participação das acompanhantes na performance “Eu brinco” nas sessões experimentais realizadas no ciclo 1 e nas sessões realizadas ao longo dos ciclos 2 e 3 de investigação.
Influências na participação dos bebés e das crianças pequenas	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos cénicos e trabalho do ator - Participação das acompanhantes e informações prévias - Contexto educativo e familiar - Características individuais - Espaço e nº de crianças por sessão 	Aspetos que influenciaram a participação dos bebés e das crianças na performance “Eu brinco”
Desafios da participação	<ul style="list-style-type: none"> - Dilemas na interação 	Dilemas e desafios enfrentados pelos atores ao longo da investigação no que diz respeito à participação dos bebés.
Uma nova imagem de bebé	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da voz do bebé e da criança - Comunicação não verbal - Escuta e Presença 	As mudanças no trabalho dos atores e da encenadora. Os elementos-chave na comunicação e na interação no teatro para e com bebés.
O teatro para e com bebés na creche	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinaridade 	Diálogo entre teatro, investigação e creche que permitiu, numa fase inicial, aos atores e à encenadora compreenderem o campo teórico e metodológico subjacente à investigação. Ao longo da investigação permitiu uma troca constante de conhecimentos próprios das áreas de atuação de cada um dos intervenientes. Permitiu uma reflexão constante sobre a prática a partir da experimentação realizada pelos próprios atores, e dos <i>feedbacks</i> da investigadora e das educadoras participantes na investigação.

Nota. Nesta tabela apresentam-se as categorias e subcategorias que resultaram da análise dos dados produzidos ao longo dos 3 ciclos de investigação-ação. Apresentam-se os dados referentes ao processo de cocriação e recepção da performance teatral participativa “Eu brinco”.

Assim, nos capítulos que se seguem, a história desta investigação-ação será contada por “camadas”, como sugere MacAteer (2014), sendo apresentadas as diferentes perspectivas sobre os diferentes momentos. Esta escrita por camadas dá origem à narrativa final que pretende traduzir as categorias e subcategorias que foram emergindo ao longo da investigação em função dos objetivos gerais e específicos da investigação que se desenvolveu.

CAPÍTULO III – “EU BRINCO”: A CONSTRUÇÃO DE UMA DRAMATURGIA COLETIVA

A performance teatral participativa “Eu brinco” foi desenvolvida com o intuito de ser levada a cabo em creches *para* e *com* bebês e crianças com menos de três anos, acompanhados das respectivas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa.

Relembramos que, para o desenvolvimento desta investigação, partimos da seguinte questão de investigação: “Como promover uma participação mais efetiva dos bebês e crianças até aos três anos, em espetáculos de teatro levados a cabo em creche, através do diálogo entre teatro, investigação e educação de infância?”. A *voz* e participação dos bebês e crianças foi, por isso, uma das dimensões-chave para a criação do “Eu brinco”, bem como para o seu desenvolvimento posterior em diferentes creches.

Alguns dos conceitos-chave do teatro para bebês e que nortearam o trabalho de criação do “Eu brinco” são, de acordo com Hovik (2019a), o de “participação” e o de “interatividade”.

A arte participativa põe de parte a ideia de um espectador passivo, que apenas consome a obra de arte, colocando o foco na ideia de uma arte em que todos são produtores (Bishop, 2012b, p. 36). Há uma reformulação da relação artista-espetador, convidando o espectador a um envolvimento mais *ativo* (M. Reason, 2015). Esta nova relação entre atores e espetadores, com ênfase numa maior proximidade física, traduziu-se, nos anos 60, naquilo que Fischer-Lichte (2019) designa como uma viragem performativa no campo do teatro. O teatro deixou de representar um mundo fictício que o espectador observa passivamente “para passar a produzir uma relação própria entre atores e espectadores” (p. 30). A partir desta altura, a arte tornou-se cada vez mais participativa, tanto em termos de produção, como de receção, refere Pavis (2017).

O “Eu brinco” foi criado através de um processo participativo e é uma performance teatral participativa do ponto de vista da sua receção. Convocamos as palavras de Breel (2015) para fazer uma distinção entre um *processo* artístico participativo e um *resultado* artístico com carácter participativo.

Criar uma performance através de um *processo* participativo envolve auscultar diferentes participantes. É um tipo de trabalho que se centra, mais comumente, no impacto na vida dos participantes, nomeadamente, do ponto de vista do seu empoderamento na comunidade e do seu desenvolvimento pessoal.

Por seu turno, as performances que oferecem uma participação no *resultado* são construídas pelo artista, mas necessitam do público para executar o trabalho completamente. Neste caso, as

reações individuais do participante vão influenciar o desenvolvimento da performance, trabalho este que foi construído pelo artista.

A performance “Eu brinco” foi criada através de um processo participativo, no qual participaram os atores, a encenadora, a investigadora, educadoras de infância e bebês e crianças com menos de três anos de uma creche da região de Lisboa. Cada um dos participantes contribuiu, de diferentes formas e em diferentes momentos, para a criação da sua dramaturgia. Do ponto de vista da receção foi um espetáculo pensado para convidar os bebês e crianças à interação e respeitando a sua livre participação, permitindo diferentes níveis de envolvimento, desde o ato de assistir até ao ato de se envolver corporal e fisicamente, de forma espontânea.

Neste capítulo, daremos conta do ciclo 1 de investigação, apresentando o processo de construção da performance “Eu brinco” através de um processo polifónico. Exporemos como este se desenvolveu tentando ser fiel às *vôzes* de cada um dos participantes, de forma que sejam perceptíveis o papel e o protagonismo de cada um. Assim, na escrita do capítulo, há uma mistura entre descrição dos eventos, análise e interpretação dos dados recolhidos.

As sessões de criação do guião inicial, bem como as sessões de experimentação, são detalhadamente descritas, de forma a compreender como é que a ação, a observação sobre a ação e a reflexão sobre a ação foram dando conta das mudanças que o guião inicial foi sofrendo.

Terminaremos com algumas reflexões que emergiram dos dados recolhidos e que traduzem o papel de cada um dos participantes na criação de uma dramaturgia coletiva.

1. O DESIGN DA DRAMATURGIA “EU BRINCO”

Esta dimensão diz respeito ao processo de criação do guião inicial do “Eu brinco”, a partir dos contributos dos atores, da encenadora e da investigadora.

1.1. Trabalho de mesa

Numa fase inicial, para a planificação da investigação-ação, a investigadora e a encenadora da Companhia de teatro partilharam ideias, saberes, necessidades e objetivos, a fim de definirem o caminho que iria unir o processo de criação com o processo de investigação.

O processo de criação partiria da adaptação de um espetáculo, anteriormente, criado e denominado de “Eu brinco, eu danço”, o qual seria trabalhado, primeiro, com dois atores/bailarinos e, em seguida, experimentado numa creche:

A Encenadora disse-me que a ideia era reformular um espetáculo que ela já tinha criado. O “Eu brinco, eu danço” que, em termos de dramaturgia, era sobre as rotinas de uma criança (o acordar, tomar o pequeno-almoço, o banho...). E era feito só por um ator.

A ideia seria escolher dois atores/bailarinos que acha que têm sensibilidade para este tipo de trabalho.

O espetáculo teria uma linha condutora dramática, em que algumas coisas estão definidas, outras não.... Faziam-se, primeiro, 3 ensaios de 3 horas no atelier e depois levava-se à creche para ver o que acontecia. Disse-me que já sondou uma creche com a qual costuma trabalhar e que estão abertos à possibilidade de lá irmos fazer os ensaios e ver as reações das crianças. (...) Ela disse que eu poderia funcionar como coencenadora, dando também ideias para a construção do espetáculo, partilhando ideias, dando um contributo sobre as questões relacionadas com as crianças, etc. (CT-JC-TB-071117)

A investigadora, por seu turno, propôs que o trabalho de criação envolvesse, além dos bebés e das crianças que participariam nas sessões experimentais, as educadoras de infância que os acompanhariam, a partir da auscultação das suas vozes sobre o processo de experimentação:

Propus, então, fazermos essa articulação com as creches, auscultando também as educadoras de infância. Eu acompanharia e colaboraria no processo de criação, bem como os bebés e as crianças, abrindo a participação das crianças não só no espetáculo, mas ainda na fase de criação. Por isso, eu iria observar, nos ensaios nas creches, as reações dos bebés e auscultaríamos as educadoras, no fim das sessões experimentais (...). E iríamos ver como é que esses feedbacks contribuem para uma nova dramaturgia (CT-JC-TB-071117).

Nesta fase inicial, que denominámos de “trabalho de mesa”, o papel da investigadora foi o de orientar o processo de investigação, enquanto que o da encenadora foi o de orientar o processo de criação. A encenadora realizou os contactos com a creche que participou no processo de cocriação do “Eu brinco”, a fim de aferir a disponibilidade e abertura para a participação na investigação, bem como para marcação dos ensaios no espaço da creche. Por seu turno, a investigadora partilhou com a encenadora um conjunto de textos teóricos, a partir dos quais esta preparou um conjunto de *palavras-chave* que seriam convocadas como indutores do processo criativo dos atores. Por fim, a investigadora preparou uma apresentação do projeto de investigação para expor à equipa artística, antes de iniciar o processo de criação.

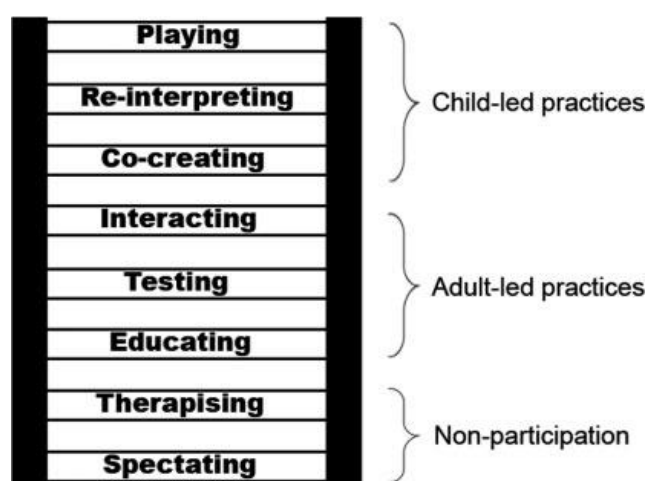
A apresentação do projeto de investigação tinha como objetivo dar a conhecer à equipa artística os objetivos da investigação, a partir dos quais cada um definiria os seus objetivos individuais. Pretendia, também, dar a conhecer: alguns dos conceitos teóricos subjacentes à investigação, tais como, *voz* (Spyrou, 2011), *culturas de infância* (Sarmiento, 2003a) e *linguagens dos bebés* (A. Coutinho, 2010; Delgado & Nörnberg, 2013; Gottlieb, 2009; Richter & Barbosa, 2010); diferentes

terminologias utilizadas no *teatro para/com bebês* e as suas origens; diferentes formatos de espetáculos adotados que, como vimos, anteriormente, vão desde formatos de teatro tradicional, até performances e instalações interativas e imersivas. Foram, ainda, apresentados, aos atores e à encenadora, alguns estudos que refletiam sobre projetos de investigação e ação que tinham por base a articulação entre as creches e o teatro (Barbosa & Fochi, 2011; Frabetti, 2011; Young, 2008; Young & Powers 2008; Zuazagoitia, et al., 2014).

No que diz respeito à participação dos bebês e das crianças pequenas em espetáculos de teatro para bebês, de acordo com B. Fletcher-Watson (2015), o termo "participativo" tem sido aplicado a uma série de práticas, que vão desde breves momentos de interação individual entre intérprete e espectador, até ambientes teatrais em que as crianças podem influenciar o decurso da experiência teatral. Neste sentido, o autor criou a *escada de participação das crianças pequenas em experiências artísticas*²⁴ (B. Fletcher-Watson, 2015) que podemos ver na Figura 1 e que foi uma das âncoras do trabalho de criação da performance.

Figura 1

Escada de participação das crianças pequenas em experiências artísticas



Nota. in Fletcher-Watson, B. (2015). Seen and not heard: participation as tyranny in Theatre for Early Years. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(1), 24-38. <https://doi.org/10.1080/13569783.2014.953470> , p. 19

Assim, B. Fletcher-Watson (2015) adapta a escada de participação cívica de Arnstein's (1969) às experiências teatrais dirigidas a bebês e crianças pequenas. De acordo com o seu modelo, a

²⁴ Tradução nossa de "A ladder of arts participation for the very young" (B. Fletcher-Watson, 2015, p. 29).

participação dos bebés pode ir desde o ato de assistir ao espetáculo [*Spectating*] até a um tipo de participação totalmente livre [*Playing*], no qual os bebés e as crianças constroem as suas próprias performances, jogando e brincando, explorando livremente materiais e o espaço.

Quando a investigadora apresentou aos atores e à encenadora a “escada de participação de B. Fletcher-Watson (2015), o entusiasmo deles começou a crescer” (NC4-TB-211117).

A investigadora apresentou alguns vídeos, fruto de experiências internacionais de companhias de teatro para bebés que desenvolviam espetáculos interativos e imersivos. A visualização e discussão sobre este tipo de experiências performativas levantaram, desde logo, por parte de um dos atores, a questão sobre se estas experiências interativas e imersivas podiam ser consideradas ou não teatro:

Nesta altura, o Ator 2 disse que lhe fazia confusão chamar “teatro” a um tipo de espetáculo *tão* participativo (NC4-TB-211117).

Neste sentido, a investigadora convocou as perspetivas teóricas que legitimam o teatro para bebés como teatro pós-dramático e/ou performativo (B. Fletcher-Watson 2013, 2015, 2016; Hovik, 2019a, 2019b; Webb, 2012a; Young, 2008; Young & Powers, 2008).

Em seguida, apresentou à equipa artística o Projeto *SceSam – Dramaturgias interativas nas artes performativas para crianças*²⁵, desenvolvido por Nagel e Hovik (2016), e que teve como objetivo investigar a interatividade como estratégia para a criação de teatro para bebés e crianças pequenas. Participaram, nesse estudo, 5 grupos de teatro. Os artistas participantes investigaram diferentes métodos, géneros e modos de interação (Hovik, 2019a). Foi desenvolvido de forma interdisciplinar, através da colaboração entre artistas, professores de expressão dramática, diretores artísticos, dramaturgos e investigadores, quer do campo das artes performativas, quer do campo das culturas de infância (Nagel & Hovik, 2016). Mas para realizar a investigação, como destaca Hovik (2019a), foi essencial ter por base uma abordagem interdisciplinar que, naquele caso concreto, combinou teatro infantil e cultura, política cultural, arte participativa, arte social e pedagogia da educação dramática.

Nesse modelo, desenvolveu-se o conceito de *dramaturgia interativa*, que se refere à participação dos bebés e das crianças pequenas. A sua participação não se limita apenas a um tipo de participação física ou movimentada, mas também à possibilidade de assistir ao espetáculo como observadores, facto que não significa, na perspetiva das autoras, que não estejam a ter uma participação ativa.

²⁵ Tradução nossa. A expressão usada pelas autoras é “SceSam Project—Interactive dramaturgies in performing arts for children”.

O modelo é constituído por seis categorias de interação, que vão desde um formato dramático fechado²⁶ até um formato dramático totalmente aberto²⁷, conforme apresentam Nagel e Hovik (2016) na Tabela 4 por nós adaptada.

Tabela 4

Dramaturgias interativas – Projeto SceSam

Dramaturgias interativas – Projeto <i>SceSam</i>	
Formas interativas fechadas	
1 – Forma dramática fechada	As crianças ficam sentadas, quietas e em silêncio, prestando atenção ao que acontece no palco. Se forem muito pequenas, é natural que não fiquem quietas e que tentem manter contacto com os performers. Os artistas têm o controlo total sobre a ação teatral e não é suposto reagir ou responder a nada. Neste tipo de performance é suposto sugerir a imaginação das crianças, através de expressões estéticas musicais e visuais que se conectam à sua imaginação.
2- Forma narrativa fechada	Neste formato, o texto tem uma posição superior. É uma forma narrativa fechada, na medida em que não necessita da criança para se desenvolver de acordo com o planeado. Apesar de ter uma história para contar, os performers podem manter contacto visual com as crianças e colocar-lhes questões, mas isso não vai alterar a narrativa previamente definida.
3 – Participação ativa fechada	Neste formato, as crianças são convidadas a participar através de instruções dadas pelos performers.
Formas interativas abertas	
4 – Instalação aberta ou participação movimentada	As crianças são convidadas a participar fisicamente no universo da performance. Envolve interação mútua entre as crianças e os performers. Estes improvisam e tomam muitas decisões durante a performance.
5 – Convite ao diálogo	Os performers convidam as crianças ao diálogo. O formato é completamente dependente da participação das crianças. Esta forma pressupõe que os atores possuam competências sociais e pedagógicas.
6 – Forma aberta improvisada	As crianças são participantes ativos. Envolvem-se fisicamente e colaboram em jogos com os performers. Esta forma pode ser apelidada de expressão dramática, mas no campo das artes performativas pertencem àquilo que tem sido chamado de performances interativas, imersivas ou participativas.

Nota. Adaptado de “Interactive dramaturgies in performing arts for children: the SceSam Working Model (Nagel & Hovik, 2016, p. 160-166)

As autoras dividem o quadro entre *formas interativas fechadas* e *formas interativas abertas*. No caso das *formas interativas fechadas* incluem-se a:

- i) *Forma dramática fechada* – as crianças observam sentadas e em silêncio. Mesmo que as crianças tentem interagir com os atores/performers, estes não respondem;

²⁶ Tradução nossa. A expressão usada pelas autoras é “closed dramatic form” (Nagel & Hovik, 2016).

²⁷ Tradução nossa. A expressão usada pelas autoras é “open improvising form” (Nagel & Hovik (2016).

- ii) *Forma narrativa fechada* – os atores/performers contam uma história. Podem colocar questões às crianças, mas as suas respostas não alteram o decurso da performance;
- iii) *Participação ativa fechada* – os performers convidam as crianças a participar, dando-lhes instruções.

No caso das *formas interativas abertas*, incluem-se a:

- i) *Instalação aberta ou participação movimentada* – há interação física entre performers e crianças; os atores improvisam a partir das reações das crianças;
- ii) *Convite ao diálogo* – os atores convidam as crianças ao diálogo. A performance é realizada totalmente em função da participação das crianças;
- iii) *Forma aberta improvisada* – os atores e as crianças envolvem-se em processos de criação conjunta, através do jogo e da participação livre das crianças.

A partir desta apresentação inicial, a equipa artística e a investigadora debateram a forma como se poderia abrir o espetáculo a uma participação dos bebés de acordo com os seus próprios interesses e necessidades. Os atores e a encenadora sugeriram a possibilidade da realização de um espetáculo totalmente improvisado, no qual conduzissem a ação em função da forma espontânea como os bebés e crianças participassem. Dada a inexperiência dos atores num trabalho teatral interativo, a investigadora sugeriu a realização de um espetáculo em que houvesse uma mescla de formas de participação, fechadas e abertas, tendo por base a escada de participação de B. Fletcher Watson (2015) e o modelo do projeto *SceSam* (Nagel & Hovik, 2016):

De seguida, discutimos algumas ideias sobre como poderíamos convocar a participação das crianças no espetáculo “Eu brinco”. Os atores e a Encenadora estavam tão entusiasmados que falavam em fazer um espetáculo quase totalmente improvisado (Usando a escada de participação de B. Fletcher-Watson – num nível de participação máximo) (...) Eu disse-lhes que achava que podíamos fazer algo em que houvesse uma mescla de formas de participação (fechadas e abertas) (...) Eles concordaram (NC4-TB-211117).

Este trabalho inicial de preparação permitiu definir objetivos unindo o processo de investigação com o de criação e proporcionar aos atores algumas ferramentas para darem início ao seu processo de criação individual, tendo por base um conceito de bebé capaz e competente, que até então desconheciam.

1.2. Do “Eu brinco, eu danço” à nova dramaturgia “Eu brinco”: a criação do guião inicial

O espetáculo “Eu brinco, eu danço” realizado apenas por um ator, consistia, em termos de dramaturgia, numa série de momentos baseados na exploração da rotina diária (desde o acordar até ao deitar). Convocava, essencialmente, linguagem não verbal, apesar de, em alguns momentos, também se usar a linguagem verbal. A nova dramaturgia “Eu brinco”, que se pretendia criar, seria realizada por dois atores e iria convocar apenas linguagem não verbal, som, música, movimento e diferentes indutores de ação dramática: lenços coloridos, almofadas, plástico e bolas de luz; mas acima de tudo, seria criada com foco numa conceção de bebé e criança capaz e competente.

Assim, o objetivo desta primeira etapa era desenvolver a linha dramática da performance “Eu Brinco”, por forma a criar oportunidades de interação com os bebés e as crianças pequenas.

O processo de criação da nova dramaturgia começou com uma viagem imersiva ao conjunto de palavras-chave e objetos cénicos preparados pela encenadora:

A Encenadora tinha colado na parede uma série de folhas A4 com as palavras-chave que me tinha enviado (...). Também já tinha colocado os objetos cénicos do “Eu brinco” no espaço (NC4-TB-211117).

Pretendia-se, através das palavras-chave, conduzir o processo criativo dos atores na procura de uma nova forma de estar, sentir, escutar e criar no trabalho *para* e *com* bebés. Assim, a encenadora pediu aos atores para se deslocarem pelo espaço e lerem as *palavras-chave* que tinha colado na parede. Algumas dessas palavras/expressões, selecionadas pela encenadora, eram: ‘interage’; ‘participa’; ‘colabora’; ‘prazer de escutar’; ‘capacidade de improvisação’; ‘risco de caos’; ‘eventos sociais’; ‘experiências partilhadas enraizadas no brincar’; ‘espaço de intimidade’.

Em seguida, a partir do ponto de partida “Eu brinco, eu danço”, das ideias discutidas entre a investigadora e a equipa artística e da ‘viagem’ pelas *palavras-chave*, deu-se início ao processo de criação da nova dramaturgia “Eu brinco”.

O processo consistiu em momentos de exploração realizados pelos atores em colaboração com a encenadora e a investigadora, com o objetivo de criar possibilidades para diferentes tipos de participação dos bebés e das crianças pequenas. O processo decorreu da seguinte forma, ao longo de três sessões:

- 1) Um dos atores apresentou o espetáculo na sua forma original;
- 2) À medida que cada cena era apresentada, a investigadora, o outro ator e a encenadora faziam um *brainstorming* sobre novas possibilidades de encenação;

- 3) Em seguida, os dois atores davam início ao processo de exploração performativa, ao mesmo tempo que a encenadora e a investigadora e os próprios atores sugeriam novas ideias que experimentavam imediatamente.
- 4) Ao experimentarem, descobriam novas possibilidades, discutidas novamente entre a equipa artística e a investigadora.
- 5) Por fim, a encenadora realizava as marcações cénicas.

Assim, o processo de elaboração do guião inicial ocorreu numa espiral de ciclos sucessiva, constituída por momentos de discussão entre a equipa artística e a investigadora, experimentação performativa por parte dos atores, nova discussão, nova experimentação e assim sucessivamente até se chegar a uma possível cena.

Apresentaremos, a seguir, a forma como cada cena do guião “Eu brinco eu danço” se foi adaptando durante este processo de trabalho conjunto entre atores, encenadora e investigadora, para dar origem ao guião inicial da nova dramaturgia “Eu brinco”.

1.2.1. Como começar?

No “Eu brinco, eu danço”, os bebés e as crianças sentavam-se em fila, de frente para o espaço cénico, e o espetáculo começava quando estivessem todos sentados. A equipa e a investigadora discutiram a forma como se poderiam sentar os bebés e as crianças na nova dramaturgia “Eu brinco”:

A Encenadora disse que podíamos deixá-los sentar livremente, onde eles quisessem. Já que era um espetáculo participativo. (...) sugeri dar indicações para que as crianças se sentassem em meia-lua e, caso estas quisessem mudar de lugar, entrar no espaço cénico, interagir...permitir, mas, no princípio, começar em meia-lua (NC4-TB-211117).

Um dos aspetos que a investigadora tinha observado nos espetáculos da Companhia de teatro relacionava-se com o facto de os bebés e as crianças se sentarem em várias filas, uns atrás dos outros, o que fazia com que os que estivessem mais atrás não tivessem tanta proximidade com os atores e com a performance. Isto poderia, na ótica da investigadora, dificultar a participação dos bebés e das crianças pequenas no espetáculo, fosse para assistirem a ele, observando, fosse para interagir com os atores. Neste sentido, a equipa artística e a investigadora decidiram que “as crianças ficariam sentadas em meia-lua, mas numa só fila de crianças (...) próximas dos atores” (NC5-TB-221117).

1.2.2. A sonoplastia

A encenadora sugeriu que a sonoplastia fosse a banda sonora do filme “Babies”²⁸, criada pelo compositor Bruno Coulais. A encenadora partilhou as suas sugestões para cada uma das cenas com a equipa artística e com a investigadora e, em conjunto, definiram-se as músicas que seriam usadas:

De seguida, estivemos a ouvir algumas das sugestões da Encenadora para as diferentes cenas (tempos, etc) Estivemos a escolher as músicas de cada cena. A Encenadora já tinha escolhido em casa, mostrou-nos o que tinha pensado e estivemos a ver como encaixava em cada um dos momentos (NC5-TB-221117).

1.2.3. Cena I – “Acordar”

Na Cena I do “Eu brinco, eu danço”, o ator ‘acordava’ o corpo num crescendo de movimentos, desde o estar deitado, de olhos fechados, até ficar em pé, de olhos abertos. Era usada linguagem verbal, incluindo palavras que indicavam algum estado (por exemplo, *tenho sono*) ou uma ação que se ia desenvolver a seguir (por exemplo, tomar *banho*).

Algumas das sugestões dadas pela investigadora, para que os atores comessem a criar proximidade com os bebés e as crianças no “Eu brinco”, foram:

estarem ao nível das crianças, interagirem com as crianças, explorando movimentos de ‘acordar’ em conjunto com estas. Daqui, passarem para um movimento de ‘formiga’ (caminhar com os dedos indicador e médio no chão) em direção às crianças (NC4-TB-211117).

Por seu turno, os dois atores iniciaram o processo de exploração com o corpo e com a voz, à medida que a encenadora ia dando orientações cénicas e a investigadora sugestões relacionadas com a aproximação aos bebés e crianças:

Sugeri que o primeiro momento para interagir e aproximar mais das crianças fosse o da ‘descoberta do corpo’. Os atores podiam estar a acordar e descobrir o corpo, ao mesmo tempo que começavam a interagir com as crianças. Eles concordaram (NC5-TB-221117).

Após esta exploração, chegou-se a uma possível Cena I:

(...) os atores iriam realizar movimentos “marionetizados” como se fossem bonecos que começam a ganhar vida. E, aos poucos, começam a descobrir como mexer as diferentes partes do corpo. A Encenadora sugere que o Ator 1 faça movimentos de braços e o Ator 2 de pernas, até chegarem ao movimento de ‘formiga’ (*dedos polegar e indicador a caminhar no chão*). Eu sugeri que, na parte dos ‘dedinhos’, que será o primeiro momento de interação com as crianças, os atores se desloquem pelo solo, para ficarem ao nível das

²⁸ <https://open.spotify.com/album/6GFI2liimhYvrgtj9iEbwB>

crianças. A Encenadora sugere que se desloquem com movimentos de rebolar, cada um pelo seu lado. (NC5-TB-221117).

Esta cena foi, posteriormente, repetida pelos atores com as marcações cênicas realizadas pela encenadora, a partir dos contributos discutidos entre todos:

Os atores movimentam diferentes partes do corpo: o Ator 2 movimenta as pernas, o Ator 1 os braços. Depois, ‘caminham’ com o movimento de ‘formiga’ pelo seu próprio corpo até chegarem ao chão para ‘caminharem’ com os dedos no chão. De seguida, rebolam em direção às crianças, de forma a ficarem de barriga no chão, perto das crianças. Depois, interagem com as crianças (3 vezes a música).

A transição para o momento seguinte dá-se com os atores em posição de gatinhar, a baterem as mãos no chão, de forma ritmada, e cada um dá meia-volta sobre si próprio 2 vezes. A seguir, cantam a melodia até chegarem à primeira almofada (de cor vermelha) (NC5-TB-221117).

Quando os atores voltaram a repetir todas as marcações cênicas realizadas até então, a encenadora propôs mais uma adaptação à transição desta cena para a seguinte:

A Encenadora volta a pôr a música. Os atores experimentam o que ficou marcado no último ensaio. À medida que vão experimentando, a Encenadora vai dando indicações. Quando terminam a parte do acordar, o Ator 1 começa a fazer a cena da descoberta do corpo.

(...)

Encenadora – (*interrompendo*)- Sabem o que é que eu acho? Vocês podiam cantar primeiro a melodia e só depois bater as mãos no chão.

Ator 1 – Ok.

Encenadora – Olhem para eles, olhem para os bebés, já que estão assim [de joelhos e de frente para os bebés]. Os 2 aos mesmo tempo, olha para a frente, respiram e... (*atores começam a cantarolar a melodia*). Olhem para os bebés na meia-lua (NC6-TB-241117).

Assim, na cena “Acordar”, da nova dramaturgia “Eu brinco”, como podemos ver na Figura 2, os dois atores começariam deitados.

Figura 2

Cena I – “Acordar” – ‘Início da Cena I’



Em seguida, realizariam um conjunto de movimentos para ‘acordar’ o corpo: um ‘acordaria’ as pernas, o outro ‘acordaria’ os braços, através de movimentos marcados e sincronizados, como podemos visualizar na Figura 3.

Figura 3

Cena I – “Acordar” – Movimentos de ‘acordar o corpo’



Depois, passariam para o movimento de ‘formiga’ (os dedos indicador e médio ‘caminhariam’ sobre o seu próprio corpo e depois no chão), como podemos visualizar na Figura 4.

Figura 4

Cena I – “Acordar” – Movimento de ‘formiga’



Para se aproximarem das crianças, que estariam sentadas na meia-lua, os atores deslocar-se-iam pelo chão através de movimentos de rebolar sobre o próprio corpo, terminando deitados, de barriga para baixo, de frente para as crianças, como se pode visualizar na Figura 5.

Figura 5

Cena I – “Acordar” – Movimento para iniciar interação com os bebés e crianças



Usando o movimento de ‘formiga’ e estabelecendo contacto visual, iniciariam interações com as crianças, enquanto durasse a música. Depois de terem interagido com os bebés e as crianças, na meia-lua, os atores colocar-se-iam de joelhos, de frente para as crianças, e começariam a cantar a

melodia. Marcariam o ritmo definido pela encenadora, batendo com as mãos no chão, ao mesmo tempo que dariam meia-volta sobre si próprios. Depois, deslocar-se-iam, a cantar e a gatinhar, até às almofadas vermelhas, onde estariam os plásticos para a Cena II – “Lavar”.

1.2.4. Cena II – “Lavar”

No espetáculo “Eu brinco, eu danço”, na Cena II, que representava a rotina do “banho”, o ator retirava um plástico, de grandes dimensões, de dentro de uma almofada e esfregava-o na cara como se a estivesse a lavar, ao mesmo tempo que fazia o som “vrrr” (som produzido pela fricção dos lábios um contra o outro). Depois, estendia o plástico no chão até chegar perto das crianças. Em seguida, o ator movimentava o plástico como se fossem ‘ondas’ e, nesse momento, as crianças podiam tocar e explorar o plástico. Então, o ator deitava-se sobre o plástico e fazia movimentos corporais como se estivesse a ‘nadar’. Depois, recolhia o plástico, levantava-se e começava a esfregar partes do corpo com o plástico, verbalizando as partes do corpo em que tocava: ‘braço, perna...’. Por fim, o ator dançava, usando o plástico. Terminava, fazendo-o rodopiar como se fosse a água a ir pelo ralo abaixo.

Enquanto um dos atores representava a cena do banho do espetáculo “Eu brinco, eu danço”, a investigadora, os atores e a encenadora foram discutindo algumas possibilidades para adaptar esta cena no novo “Eu brinco”:

Um dos atores sugeriu ser feita uma cena com cada um dos atores a tomar banho: um deitado no chão, usando o plástico grande, como se estivesse a tomar banho na banheira, e o outro ator, em pé, atrás de um plástico, como se estivesse a tomar banho no chuveiro. A Encenadora sugeriu surgirem, de trás da transparência, sacos de plástico cheios de ar e atirá-los para as crianças, como se fossem bolas de sabão. E ver o que as crianças faziam. Eu sugeri que os atores podiam, nesse momento, imitar o que as crianças fizessem, entrar no jogo proposto por elas. Então, ficou acordado que se experimentaríamos 2 versões do banho: uma em pé, outra no chão (NC4-TB-211117).

No processo de exploração realizado pelos dois atores, deu-se início à marcação da cena. Assim, na nova dramaturgia “Eu brinco”, os atores, depois de terem realizado o momento de interação com as crianças, na Cena “Acordar”, e terem chegado cada um à sua almofada de cor vermelha, parariam e abririam a almofada começando a retirar o plástico cantando. O Ator 1 iria esticar o seu plástico no chão, ao mesmo tempo que o Ator 2 esticaria o seu plástico atrás do biombo.

Após os atores terem realizado esta primeira exploração da cena “Lavar”, a equipa artística e a investigadora discutiram outras possibilidades ao nível da encenação e da aproximação aos bebés e às crianças:

Eu sugeri que, na cena do banho, já que um está de pé e o outro deitado, um imitasse o outro, como se o banho que está a ser realizado no chão fosse o reflexo do banho do chuveiro.

A Encenadora sugeriu que houvesse uma cena em que se dá destaque às mãos do Ator 2, atrás da transparência, para retirar o plástico.

Eu sugeri também, quando guardam os objetos dentro das almofadas, fazerem um jogo de olhares entre o abrir a almofada, olhar para as crianças e voltar a olhar para as almofadas, para manter o contacto visual com as crianças e lhes despertar curiosidade pelo que está lá dentro (NC5TB221117).

A cena foi explorada pelos atores à medida que a encenadora ia fazendo as marcações cénicas e todos iam percebendo e discutindo, ora como observadores (encenadora e investigadora), ora como fazedores (atores), o que parecia resultar melhor em termos cénicos. Começaram por experimentar a forma como se iriam retirar os plásticos de dentro das almofadas e ‘montar’ o banho:

Os atores começam a retirar o plástico de dentro das almofadas vermelhas.

A Encenadora dá indicação ao Ator 1 para, ao puxar o plástico, erguê-lo mais para cima. O Ator 2, depois de retirar o plástico, usa-o para fazer uma espécie de ‘ondas’ e a Encenadora diz “Ator 2, eu se calhar não me punha debaixo do plástico”. O Ator 2 retira o plástico. A Encenadora diz “sempre por fora”. A música termina. A Encenadora mostra o fim da música e diz que tem um “pim” “pim”. Que ela vai voltar a colocar a música e é, nessa altura, que eles começam a ‘montar o banho’.

Depois de mostrar a música, há uma parte que a Encenadora chama ‘cobra cascavel’ e diz que nessa altura eles já estão a montar.

O Ator 2 monta o seu plástico por cima da estrutura e o Ator 1 monta o seu banho no chão. A Encenadora dá indicações ao Ator 2 para esperar pelo Ator 1, já que ele demora mais tempo. Quando a música termina, entra a música das ondas (NC6-TB-241117).

Em seguida, os atores experimentaram como realizar o movimento de ‘ondas’ com os seus plásticos e a forma como se iria realizar o momento em que os atores ‘lavavam o corpo’:

(Música ondas)

Cada um faz ondas no seu plástico. O Ator 2 começa muito rápido.

Encenadora – Ator 2 começa devagarinho. Depois é que aumentas.

Ator 2 – Ok.

Ator 1 começa a fazer “sh” ao mesmo tempo que faz as ‘ondas’.

Depois a Encenadora dá indicação para o Ator 1 se deitar.

Encenadora – Estás a ouvir Ator 2?

Ator 2 – Eu não preciso de ouvir.

Encenadora – Estás a ver?

(O Ator 1 começa a deitar-se)

Encenadora – Ao mesmo tempo que ele se deita, tu comesças a levantar-te (Para Ator 2).

Ator 2 – Exato.

Encenadora – Em sincronia. Ok?

Ator 2 – Ok.

Ator 1 posiciona-se porque percebe que não está mesmo no centro.

Encenadora – Perceberam em que parte da música era?

Ator 1 – Era no “tu..tu”...

Encenadora – Vou pôr só um bocadinho a música para trás para vocês perceberem.

(Coloca a música e eles repetem, já sincronizados)

Começam a fazer a parte do banho. O Ator 2 faz, o Ator 1 imita, como se fosse em espelho.

(...)

(A Música muda)

Encenadora – Atenção: a música mudou. Se calhar, nesta parte do “piano” fazemos a cena das mãos.

(Ator 2 começa a fazer a cena das mãos)

Ator 1 – (...) *(Começa a recolher o plástico)*

Encenadora – Faltam 20 seg. (...) Agora tem de ir cada um para o seu lugar, depois vão fazer a cena do “vrr” *(lavar a cara, usando os plásticos)* (NC6-TB-241117).

Depois deu-se início à experimentação da forma como os atores iriam ‘lavar a cara’:

Encenadora – Esta parte se calhar fica sem som. Fica mais giro.

Eles começam a cena do “vrr”: Ator 1 faz “vrr”. Depois o Ator 2 faz vrr. Depois, os dois ao mesmo tempo “vrr”.

(Encenadora interrompe)

Encenadora – Espera. Isto era 1, 1 ou era 1, 2. Como vocês estão a fazer?

(...)

Ator 2 – Então fazias tu primeiro, o barulho, depois eu. Depois os 2. E depois eu fazia “vrr” para um lado e tu “vrr” para o outro. Ou então ao mesmo tempo.

(...)

Encenadora – Ator 1 primeiro. Depois Ator 2. Depois juntos...

Ator 1 – 1/1/2 (NC6-TB-241117).

O momento seguinte desta cena seria o ‘sair do banho’. Os atores continuaram a experimentar, à medida que a encenadora ia dando indicações:

De seguida, Ator 1 pergunta como se deslocavam para sair do banho.

(...)

Encenadora – E se vocês fossem andando a fazer “vrr”, cada um para o seu lugar?

(...)

Ator 1 – íamos como se estivéssemos a sair da água. Como eu fazia?

Encenadora – Ah. Boa. Boa. Boa. Eu posso me levantar. E vou para este lado *(deslocando-se para a esquerda do palco)*

Ator 2 – E eu vou para este...

Ator 1 – E ele vai para aquele lado

Experimentam os 2 ao mesmo tempo “sair da água”, sacudindo os pés e as mãos, um para o lado direito, o outro para o lado esquerdo.

Ator 1 – *(baixando e tocando num dos plásticos)* – Agora eu sei que este é o meu plástico. E aquele é o dele.

Encenadora – Sim. Mas isso tem de ser ao mesmo tempo. Vocês saíam ao mesmo tempo...

Ator 2 – *(baixando os braços em direção ao plástico)* – E pegar ao mesmo tempo...
Encenadora – E ir pegar ao mesmo tempo.
Ator 2 – Era giro fazer uma coreografia para sair ao mesmo tempo. Assim. *(coloca-se debaixo da estrutura, ao mesmo tempo que o Ator 1 se coloca à frente dele)*.
Ator 1 – Imagina. Mas eu tenho de me colocar à tua frente. Percebes. Eu estou aqui *(senta-se)*.
Ator 2 – Era giro fazer uma espécie daquela da “Onda”. Assim *(Sai debaixo da estrutura e estica um dos pés, sacudindo o pé)*. Fazíamos os 2 ao mesmo tempo.
Encenadora – Ao mesmo tempo. Sim. Sim. Sim.
Ator 1 – Então espera. Mete-te só atrás de mim. Só para definirmos... Tu estás atrás de mim. Eu vou ter de me levantar *(levanta-se com o apoio das mãos ao mesmo tempo que se desloca para o lado esquerdo)*. E vou ter de ir para aqui.
Ator 2 – E eu já vou para aqui *(fazendo pequeno movimento para a direita)*.
Os atores vão experimentando, enquanto a Encenadora me mostra a música. Decidimos pôr a mesma do banho.
Os atores experimentam a saída do banho e o remoinho (NC6-TB-241117).

Por fim, os atores experimentaram como voltar a guardar os plásticos dentro da almofada:

A seguir, experimentam o guardar os plásticos dentro das almofadas
Abrem as almofadas, e olham para o outro. O Ator 1 corrige. Ficou marcado, em vez de olharem um para o outro, olharem para as crianças.
Encenadora – Façam lá aquela coisa de “ah” *(som de inspirar admirado)* e depois olhar para o público.
Quando eles fazem:
Encenadora – Oh isto é tao giro. Continuam até guardarem o plástico dentro da almofada (...)
Ator 1 – Agora isto podia ser com som *(faz um som de fecho da almofada)*
Encenadora – Ora façam.
(Ambos inspiram e fazem (ah) e fecham ao mesmo tempo a almofada)
Investigadora – Oh... *[expressão de satisfação]*
Encenadora – *(ri-se)*. Oh... Tão giro (NC6-TB-241117).

Assim, a cena “Lavar” do novo “Eu brinco” começaria, como podemos visualizar na Figura 6, com os atores a retirarem os plásticos de grandes dimensões de dentro das almofadas vermelhas,

Figura 6

Cena II – “Lavar” – ‘Retirar plásticos de dentro das almofadas’



Nota. Ensaios - Cena II – “Lavar” – Início da cena: retirar, de dentro das almofadas, os plásticos de grandes dimensões
Fonte: Acervo de imagens de Carla Cunha

Em seguida, um dos atores prepararia o seu plástico para realizar a cena no chão, o outro ator colocaria o seu plástico sobre a estrutura de metal para fazer a cena em pé. Fariam ‘ondas’ com os seus plásticos. Depois, um ator deitar-se-ia no chão, sobre o seu plástico, ao mesmo tempo que o outro ator se levantaria atrás do seu plástico, preso na estrutura. Cada um iniciaria a ação de tomar banho: os movimentos que o ator deitado fizesse (Ator 1) seriam reproduzidos pelo ator que estaria em pé (Ator 2), como se fosse o reflexo na água, como se pode visualizar na Figura 7.

Figura 7

Cena II – “Lavar” – ‘Banho em ‘espelho’’



Nota. Ensaios - Cena II – “Lavar” – ‘Banho em ‘espelho’’: os movimentos realizados pelo ator 1, deitado, reproduzidos pelo ator 2, em pé.
Fonte: Acervo de imagens de Carla Cunha.

Posteriormente, os atores recolheriam os plásticos. Neste momento, dar-se-ia destaque às mãos do ator que estaria atrás da estrutura. Depois, os atores iniciariam a ação de ‘lavar a cara’, que consistiria, como se pode verificar na Figura 8, em usar o plástico com movimentos circulares à frente da cara, como se estivessem a esfregar, ao mesmo tempo que fariam o som “vrr”. A ação seria realizada, primeiro por um ator, depois pelo outro e, por fim, pelos dois ao mesmo tempo.

Figura 8

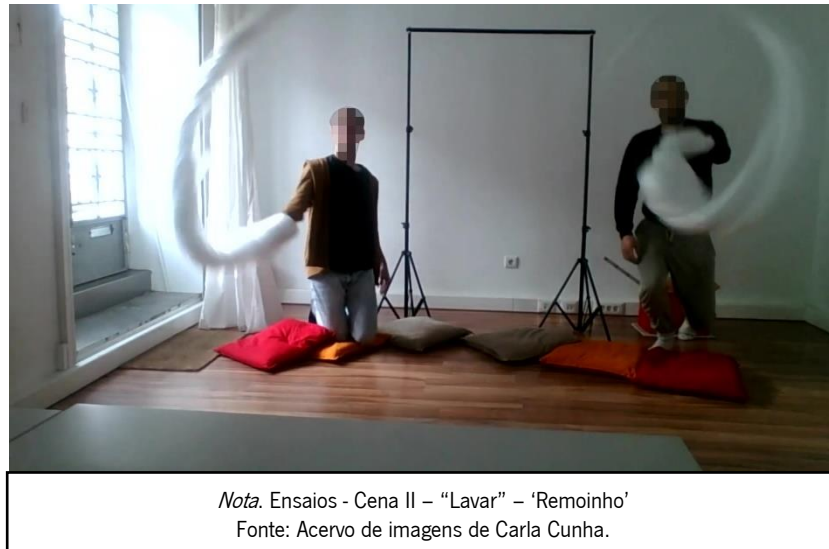
Cena II – “Lavar” – ‘Lavar a cara’ (‘vrr’)



Posteriormente, iniciariam a ação de ‘sair do banho’, realizando uma série de movimentos de ‘sacudir a água do corpo’. De seguida, como se pode visualizar na Figura 9, criariam o efeito de ‘remoinho’ fazendo rodar o plástico, criando, metaforicamente, o efeito da água a sair pelo ralo.

Figura 9

Cena II – “Lavar” – ‘remoinho’



Os movimentos realizados seriam feitos em sincronia, dando primazia a movimentos ao nível do chão, próximos das crianças. Os atores estabeleceriam contacto visual com as crianças em vários momentos. A cena terminaria quando os atores guardassem os plásticos novamente dentro das almofadas vermelhas.

1.2.5. Cena III – “Vestir”

No “Eu brinco, eu danço”, na Cena III – “Vestir”, o ator dirigia-se a uma almofada que continha lenços coloridos e dizia “roupa”. Abria a almofada e começava a atirar lenços pelo ar. Depois, usava um chapéu para fazer uma coreografia. Em seguida, começava a arrumar os lenços espalhados no chão, dentro do chapéu. Por fim, dirigia-se a outra almofada e retirava um macacão para vestir.

Uma das sugestões da investigadora para, mais uma vez, convidar as crianças à interação foi a de usar o chapéu e os lenços coloridos (NC4-TB-211117).

A fim de orientar o processo de exploração que os dois atores iriam realizar, a equipa artística e a investigadora discutiram outras ideias para esta cena, nomeadamente, a de serem usados dois chapéus, um grande e outro igual, mas mais pequeno, e serem ambos convocados para os atores convidarem as crianças a envolverem-se na ação dramática:

Encenadora – Então, agora a ideia.... Vamos lá pensar na ideia deste quadro...A ideia desta cena é.... Teres o chapéu, não é?

Ator 1 – Hum. Hum.

Encenadora – Só temos um chapéu, não é?

Ator 1 – É...

Encenadora – Mas não faz mal...

Ator 2 – Eu podia ter um pequenino...

Ator 1 – Ah!

Encenadora – Eh pá isso era muito giro...

Ator 1 – E consegues reproduzir esse chapéu? Tipo em cartolina...Não precisas de ser mesmo igual, igual.

(...)

Investigadora – Seria giro essa parte do chapéu interagirem com eles.

Encenadora – Era. Era. O grande (*referindo-se ao chapéu*) ser uma coisa mais de interação...

Investigadora – Mas o pequeno também pode ser.

Encenadora – Exato. Os 2. É assim... Esse chapéu é tão giro. Tinha era de se fazer um igual...

Ator 1 – Igual, igual.... Vais ter de ter uma referência de cor e pões umas plumas em cima (NC6-TB-241117).

Discutiu-se, também, como fazer a transição entre o momento em que seriam usados os chapéus e o momento em que os atores retirariam, de dentro de almofadas, uma corda de lenços que, simbolicamente, representaria uma corda com roupa:

Encenadora – Ora.... Então, o que é que nós tínhamos pensado?...O chapéu, se calhar, fica aí mesmo ao lado do pé [*referindo-se à estrutura metálica/ charriot*]. O grande, ao lado do Ator 1 e o pequeno ao lado do Ator 2. Então agora (*para investigadora*), se calhar começamos pelo chapéu e a seguir pelo vestir, para ir para a interação. (*Para atores*) Então qual é o vosso mote, o vosso subtexto, para passar do arrumar o coiso para os panos...? (*pausa*) Pode ser exatamente o arrumar... Até podes desviar um bocadinho a almofada (*Ator 1 arruma a dele*). Isso. Tipo pôr num sítio e olhas para o lado e tens a outra... Não?

Ator 2 – E se fosse tipo trabalho em série? (*exemplifica*)

Encenadora – Uma torre...Uma torre...

Ator 1 – Isto é uma rotina, não é? (*Coloca as almofadas umas em cima das outras*)

Encenadora – Boa. Uma torre. Isso fica muito giro...

A Encenadora marca uma inspiração para fechar a almofada e uma expiração para arrumar.

O Ator 1 sugere, olhar para a próxima almofada, dizer “Ah”, pegar nela, inspirar, abrir almofada. Depois olhar para as crianças.

Os atores experimentam várias vezes (NC6-TB-241117).

Neste processo de experimentação e discussão sugeriu-se a possibilidade de usar a corda de lenços como mediador da interação entre os atores e os bebés e as crianças:

Investigadora – Sugiro que aproveitem esta parte dos lenços para interagir com as crianças. E tu (*para Ator 1*), essa corda de lenços também. Em vez de a vestires, podes usá-la para interagir com as crianças.

Encenadora – Ah. Boa.

Investigadora – Passares com a corda por eles. E tu (*para Ator 2*) atirar os lenços...Pôr em cima da cabeça de um, em cima da cabeça de outro.

Ator 1 – Eu posso fazer assim (*desfila com o lenço à volta do seu pescoço pelo espaço cénico como se estivesse no meio das crianças*) (NC6-TB-241117).

Discutiram-se, igualmente, soluções para a realização do momento de interação, nomeadamente, a de um ator se dirigir às crianças por um dos lados da meia-lua e o outro ator pelo outro lado:

Ator 1 – Eu acho que é confuso irmos os dois interagir com as crianças.

Encenadora – Como eles estão em meia-lua, pode ser...

Ator 1 – Ah... Um de cada lado...

Encenadora – Exatamente... E depois cruzar.... Vamos deixar isto em aberto... (NC6-TB-241117).

Os atores levantaram a hipótese de que os bebés e as crianças, durante o momento de interação, pudessem ficar com a corda de lenços na sua posse. E foram, assim, discutidas formas de recolher os lenços, indicando aos bebés e às crianças que se ia passar de uma cena para outra:

Ator 1 – O mais provável é eu ficar sem isto (*agarrando na sua corda de lenços*). Sejam sinceros, não é? Eu vou interagir com eles... (...) Eu vou começar e não sei quê e isto vai acabar por ficar com eles...Percebes?

Investigadora – Pode-se encontrar um momento para recolher isso... Que pode ser sincronizado com o momento de recolha dos lenços do Ator 2...

Ator 1 – Ah. Isso quer dizer que os lenços não vão ficar com eles.

Encenadora – Acho que não. Tem de haver um momento em que tem de se recolher (NC6-TB-241117).

No entanto, um dos atores sugeriu experimentarem *pedir* aos bebés e às crianças, através de linguagem não verbal, para devolverem os lenços e observar-se como estes reagiriam:

Ator 1 – E se experimentássemos: o Ator 2 pedia um (*referindo-se aos lenços*). E vemos se ele dá (*referindo-se à hipotética criança*). E se os outros dão ou se não dão...Percebes? Se lhes é natural.... Sei lá... Não sei. Para também percebermos (NC6-TB-241117).

A criação deste novo formato participativo e interativo levantava algumas dúvidas sobre o que era ou não adequado fazer, considerando que se pretendia respeitar a participação dos bebés e das crianças pequenas:

Encenadora – O facto de uma pessoa interagir pode ser dar um objeto e depois recolher a certa altura. Não é?

Investigadora – Se os únicos objetos forem os lenços, eu acho que fazia sentido eles irem ficando para as crianças irem experimentando as diferentes possibilidades que eles dão.

Neste caso, se a seguir, vão utilizar outros objetos, que são as bolas... Não sei... Os chapéus, depois as bolas... Não sei... (NC6-TB-241117).

Porém, chegou-se à conclusão de que a corda de lenços não era uma solução interessante do ponto de vista estético e não seria usada:

Encenadora – Eu acho que esta corda, não sei até que ponto, isto é muito interessante porque o que eu acho que é engraçado nestes lenços é a coisa de eles esvoaçarem...

Investigadora – Hum. Hum.

Encenadora – E achava mais interessante vocês fazerem quase uma coreografia. Enquanto um lenço voa, o outro voa, o outro voa, o outro apanha... Tipo, fazemos com esta música uma coreografia mais de lenços a voar e depois ir ter com eles com os lenços a voar...

Investigadora – E aí interagirem com eles...

Encenadora – Esta corda não está a ter uma leitura muito interessante...

Investigadora – Também não estou a gostar muito.

Eu e a Encenadora ajudamos a desatar os lenços, enquanto a Encenadora diz que podem aproveitar a música para fazer uma coreografia com os lenços (NC6-TB-241117).

Desta forma, os lenços estariam dentro das almofadas e seriam usados, em conjunto com a música, para realizar uma dança com os bebés e com as crianças.

Em seguida, os atores exploraram possibilidades performativas a partir das ideias discutidas, à medida que a encenadora ia fazendo as marcações cénicas. Seriam usadas estratégias que despertassem a curiosidade das crianças para o que estaria dentro das almofadas, nomeadamente, abrir a almofada/olhar para dentro da almofada/olhar para as crianças/voltar a olhar para dentro das almofadas. Depois disto, os atores iriam retirar os lenços de dentro delas, que seriam posteriormente usados para convidar as crianças à interação.

O tempo da música seria usado para definir o tempo de interação com as crianças.

A Encenadora pede para verem se o tempo de interação chega. O Ator 2 diz que isso vai depender do que as crianças fizerem. E o Ator 1 diz que qualquer coisa, fazem sinal a quem estiver no som (...) Encenadora diz que está a pôr a música 4 vezes, que são 4 min, com 2 de interação. Quando a música termina, a Encenadora diz que vamos deixar o tempo deste momento em aberto para vermos na escola como resulta. (NC6-TB-241117).

Porém, somente após a experimentação na creche se perceberia se o tempo que se estava a definir para a duração da interação com as crianças seria suficiente.

Discutiram-se, ainda, estratégias para criar proximidade com as crianças:

O Ator 1 estava em pé e a Encenadora diz que, se calhar, é melhor pôr-se mais ao nível deles. Ator 1 coloca-se de joelhos no chão. O Ator 1 pergunta se, a determinada altura, pode ficar entusiasmado. A Encenadora diz que sim. Eu digo que, depois, ele pode aproveitar as sugestões das crianças para ficar entusiasmado (NC6-TB-241117).

Assim, seria dada primazia à realização de cenas em que os atores se colocariam ao mesmo nível físico das crianças. E uma das estratégias para dar voz aos bebés e às crianças na performance “Eu brinco” seria a de os atores, integrarem as manifestações expressivas das crianças na ação dramática.

Discutiu-se, também, como recolher e arrumar os lenços:

Encenadora sugere recolher a cantar. (...) Ator 1 sugere, quando largam a almofada, não ser em cima da vermelha, mas sim só largar para ser mais fácil ir buscar para arrumar os lenços. Em seguida, experimentam a parte de cantar enquanto arrumam. Quando a música está a terminar, aproximam-se da almofada cor de laranja para guardar os lenços (NC6-TB-241117).

A estratégia para o fazer seria, pois, a dos atores cantarem enquanto recolhessem os lenços. Depois de recolherem os lenços, guardá-los-iam na almofada laranja.

Durante este processo de experimentação, chegou-se à conclusão de que os chapéus não seriam utilizados.

Assim, a Cena “Vestir” do novo “Eu brinco” começaria com os atores a tirarem lenços coloridos de dentro das almofadas laranja, que seriam usados simbolicamente para ‘vestir’. Esta abertura das almofadas seria feita em sincronia entre os atores, através da respiração e de uma triangulação de olhares entre a almofada/crianças/almofada, como podemos visualizar na Figura 10, para captarem a atenção dos bebés e das crianças e conduzirem o seu foco de atenção para o que estaria dentro da almofada.

Figura 10

Cena III – “Vestir” – ‘Abrir as almofadas’



Nota. Ensaios - Cena III – “Vestir” – ‘Abrir as almofadas’: diálogo com as crianças através do olhar
Fonte: Acervo de imagens de Carla Cunha.

Posteriormente, começariam a retirar lenços de dentro das almofadas, como podemos visualizar na Figura 11.

Figura 11

Cena III – “Vestir” – ‘Retirar os lenços de dentro das almofadas’



Nota. Ensaios - Cena III – “Vestir” – ‘Retirar os lenços de dentro das almofadas’
Fonte: Acervo de imagens de Carla Cunha.

Um dos atores representaria uma personagem que estaria triste e o outro representaria uma personagem que estaria contente. Através deste subtexto, estabeleceriam interações com as crianças, usando os lenços como indutores da ação performativa, como se pode visualizar na Figura 12.

Figura 12

Cena III – “Vestir” – ‘Lenços – Interação com os bebês e crianças’



O objetivo seria proporcionar às crianças a possibilidade de realizarem ações com os lenços e imitar as suas ações. Quando terminasse a música, que seria ‘a deixa’²⁹ para terminar o momento de interação, os atores cantariam uma melodia para recolherem os lenços. Em seguida, deslocar-se-iam pelo chão até à almofada laranja, na qual guardariam os lenços.

1.2.6. Cena IV – “Comer”

No “Eu brinco, eu danço”, a Cena IV – “Comer” era a continuação da anterior em que o ator vestia um macacão. O ator, depois de vestido, realizava uma coreografia, em pé, verbalizando a palavra ‘fome’. De seguida, dirigia-se a uma caixa cor-de-laranja, da qual retirava alguns adereços para realizar ações como se estivesse a tomar o pequeno-almoço: comer frutas e beber leite. Dentro do ‘copo de leite’, haveria tecidos brancos e creme ‘Nívea’. Assim, depois de ‘beber o leite’, o ator ficava com ‘bigodes de leite’.

Quando o ator interpretou a cena “Comer” do espetáculo “Eu brinco, eu danço”, a equipa artística e a investigadora assumiram que o copo com os lenços brancos, como símbolo de um copo com leite, se manteria na nova dramaturgia “Eu brinco”. E uma das ideias surgidas era que o copo fosse maior e, à medida que o ator bebesse, os tecidos caíssem, como se estivesse a entornar leite (NC4-TB-211117).

²⁹ “Palavra ou palavras de uma fala, movimento ou qualquer intervenção de luz, som (...) que sirva como indicação para a execução ou início de uma outra fala, movimento ou qualquer intervenção de luz, som.” (Solmer, 1999, p. 272).

Na nova encenação “Eu brinco”, as almofadas tinham sido pensadas como possibilidade de serem utilizadas para, hipoteticamente, despertarem a curiosidade das crianças, retirando-se outros objetos de dentro delas, que seriam convocados para a performance. Haveria seis almofadas em cena, três para cada ator, com três cores diferentes: vermelho, laranja e bege. Das almofadas vermelhas, os atores retirariam o plástico para a cena “Lavar” e, das almofadas laranja, os lenços para a cena “Vestir”. Assim, para fazer a transição da cena anterior “Vestir” para esta cena “Comer”, discutiu-se, em primeiro lugar, o que os atores retirariam da almofada bege:

Ator 2 revê a parte de arrumar as almofadas, para perceber como passa para este momento.

Discutem sobre o que vai ter a almofada bege. O Ator 1 sugere que, mais para a frente, surja algo dessa almofada. Eu sugiro que podem usar no momento do “Brincar”.

O Ator 2 abre a almofada, olha lá para dentro e diz:

Ator 2 – É giro haver sempre alguma coisa que surge.

Ator 1 – Pode ter alguma coisa para limpar a boca.

Investigadora – Pode ter a ver com a parte de lavar os dentes.

Ator 2 – Exato. Há uma rotina que é: tomar banho, vestir, lavar os dentes.

Encenadora – Comer... Comer primeiro.

Ator 1 – Sim eu sei que o comer é primeiro. Mas a questão é: podemos usar isto só no 1º.

Encenadora – Mas não precisa de sair sempre alguma coisa das almofadas. Também é giro quebrar (...) Acho que podemos usar as almofadas com o intuito de serem almofadas ou...já vamos ver. Essas estão aí de lado, não estão? E estão vazias. Certo?

Ator 1 – Certo. Para já estão vazias.

Encenadora – Acho que pode ser “arrumou” (...) Depois vão se lembrar que a seguir é o comer (NC6-TB-241117).

Porém, a discussão sobre como e quando a almofada bege seria usada ficou em aberto. E os atores começaram a explorar as possibilidades performativas da cena “Comer” a partir dos ‘copos de leite’ (copos com tecidos brancos), à medida que a encenadora, a investigadora e eles próprios iam dando sugestões:

Depois, a Encenadora colocou a música e eles experimentaram, com a música, alguns movimentos com o copo de leite. A Encenadora disse que, com esta música, tinha de ser uma coisa ritmada e que eles podiam ter caixas ou então copos grandes. Foi buscar baldes de alumínio. O Ator 1 pegou no seu ‘copo’ de leite (onde tinha lenços brancos) e fez de conta que deitava leite no balde de alumínio (os lenços caíam) e depois mexia e fingia que comia os cereais. Eu sugiro que um deles tenha o leite e o outro os cereais. A Encenadora sugere que eles digam uma receita enquanto se ouve a música. O Ator 2 diz que acha que a imagem é bonita e que não vale a pena complicar e que, até aqui, está tudo sem texto. Por isso, mais vale manter assim. A Encenadora sugere que o balde do Ator 2 tenha um trapilho grande e que, enquanto o Ator 1 bebe o seu leite e fica com os bigodes de leite, o Ator 2 retira o trapilho de dentro do seu balde “Um está a comer, o outro está a beber”. Continuamos a discutir outras possibilidades para esta cena. Entretanto, a Encenadora diz que, enquanto o Ator 1 ‘bebe’ o seu leite e fica com ‘bigodes

de leite’, a taça do Ator 2 já estaria preparada com o leite lá dentro (tecidos brancos) e, enquanto o Ator 1 faz a sua cena, o Ator 2 bebia da sua taça e entornava o leite (deixando os lenços cair). Todos concordamos. A Encenadora foi buscar mais panos brancos. Eu sugiro que se podem pôr panos castanhos, como se ele estivesse a beber leite com chocolate. Eles dizem que acham que fica mais claro se os panos forem todos brancos (NC6-TB-241117).

Depois deste processo de experimentação e discussão, a encenadora começou a realizar as marcações cénicas:

A seguir, a Encenadora pede para colocarem ambos os baldes atrás da estrutura. Os atores relembram a transição para este momento. De seguida, o Ator 1 põe a mão na barriga e diz “oh” [gesto e som que pretendem dar a entender que tem fome]. A seguir faz o Ator 2. Depois, a Encenadora coloca a música. E começam a experimentar em que partes da música pegam nos copos. A Encenadora dá a indicação para pegarem nos copos quando a música fica mais rápida. Ambos pegam nos copos e colocam à sua frente. O Ator 1 pega no seu copo de leite e deita dentro da taça. Depois, começa a beber. A Encenadora diz para o Ator 2 ficar em *freeze*. Depois do Ator 1 fazer, fica em *freeze* e faz o Ator 2 (NC6-TB-241117).

Porém, quando os atores experimentaram realizar a ação cénica de ‘entornar o leite’, a imagem não resultou, do ponto de vista estético, dado que os lenços caíam todos de uma vez. Logo, não transmitia a ideia que se pretendia, ou seja, a de que, simbolicamente, o leite se iria entornar. Neste sentido, um dos atores “sugeriu os lenços estarem presos numa corda e, quando ele bebe, a corda cai e fica como uma espécie de fio de leite suspenso” (NC6-TB-241117).

Posteriormente, os atores repetiram toda a cena, do princípio ao fim, com música:

(...) vão os 2 buscar os baldes, colocam à frente/O Ator 2 faz *freeze*. O Ator 1 deita o leite na sua taça e faz *freeze*/Ator 2 pega no seu balde e aproxima da boca e fica em *freeze*/Ator 1 faz “glu” glu” e fica em *freeze*/Ator 2 entorna o leite e olha para o leite entornado e faz *freeze*/Ator 1 retira o balde da frente da cara e fica com “bigodes de leite”. Quando eles terminam, eu e a Encenadora rimos e comentamos que o resultado está interessante (NC6-TB-241117).

Os atores repetiram, mais uma vez, toda a cena, até se chegar a uma possível cena final, com cada um dos intervenientes a dar mais sugestões de alterações:

A seguir, experimentam com música. Eu e a Encenadora rimo-nos de algumas partes. A Encenadora vai dizendo “boa”, “boa”. A Encenadora diz para o Ator 1 exagerar na parte em que faz “glu” glu”. Ele diz que não consegue fazer por cima da música. A Encenadora diz-lhe para exagerar com o movimento do corpo. Eu sugiro que o Ator 1 faça o som “Ah” de satisfação e o Ator 2 “Oh” (por ter entornado o leite). Voltam a experimentar. Para limpar, o Ator 1 sugere ter o lencinho ao pé da estrutura, para limpar os seus bigodes. E o Ator 2 sugere ter também um lencinho e ‘limpar’ o leite que cai.

Voltam a experimentar. Eu e a Encenadora rimo-nos quando eles se ‘limpam’. A Encenadora dá a indicação para pegarem nos baldes os dois ao mesmo tempo (...) e que, ao arrumar, batam com os baldes no chão (NC6-TB-241117).

Após este processo de discussão e experimentação, a cena “Comer” do novo “Eu brinco” ficou definida da seguinte forma: ao lado da estrutura de metal, estariam dois baldes com lenços brancos. Um dos baldes teria creme *Nívea* espalhada por dentro, para que o ator, ao beber, ficasse com ‘bigodes de leite’. A cena começaria com os atores a colocarem a mão na barriga, como podemos visualizar na Figura 13, fazendo movimentos, sons e expressões faciais dando a entender que teriam ‘fome’.

Figura 13

Cena IV – “Comer” – Atores com ‘fome’



Em seguida, pegariam nos seus ‘baldes de leite’ e colocá-los-iam à sua frente. Depois, interpretariam ações de ‘beber o leite’ através de ‘imagens em movimento’ como podemos visualizar na Figura 14: o ator 1 faria uma imagem e *congelaria*; o ator 2 faria outra imagem e *congelaria*, e assim sucessivamente.

Figura 14

Cena IV – “Comer” – ‘Beber Leite’



A última imagem consistiria num dos atores a ‘entornar’ o seu leite (os lenços brancos cairiam do balde) e no outro ator a ficar com ‘bigodes de leite’, como podemos visualizar na Figura 15.

Figura 15

Cena IV – “Comer” – ‘Entornar Leite’/’Bigodes de Leite’



O ator que entornaria o leite faria o som “Oh” (com uma expressão facial de tristeza) e o outro o som “Ah!” (com uma expressão facial de satisfação). Podemos visualizar na Figura 16 que, em seguida, um dos atores limparia os ‘bigodes de leite’ e o outro ator o leite ‘entornado’ sobre si (recolhendo os lenços brancos).

Figura 16

Cena IV – “Comer” – ‘Limpar os bigodes de leite e o leite entornado’



A cena terminaria com ambos a baterem com os baldes no chão, ao mesmo tempo.

1.2.7. Cena V – “Brincar”

No “Eu brinco, eu danço”, a Cena V – “Brincar” era antecedida pela cena “Lavar os dentes”. O ator começava a cena dizendo “dentes”. Depois, pegava numa escova de dentes e fazia de conta que lavava os dentes. Em seguida, fazia uma breve coreografia com a escova, acompanhando o movimento da escova de dentes com o som “sh” (som da escova a lavar os dentes), arrumava a escova dentro de um cesto cor-de-laranja e dizia “brincar”. Nesta cena, o ator realizava um conjunto de ações, imaginando que a escova de dentes se transformava noutros objetos: carro (empurrar carro); cavalo de pau (andar a cavalo); bebé (embalar o bebé); pá (escavar); pente (pentear o cabelo); microfone (cantar); flauta (tocar flauta); cana de pesca (pescar) e pesos (levantar pesos).

Após o ator interpretar a cena “Brincar” do “Eu brinco, eu danço”, surgiram algumas ideias num *brainstorming* inicial, nomeadamente, a de ser uma cena totalmente improvisada na nova dramaturgia “Eu brinco”, na qual os atores e as crianças poderiam, em conjunto, jogar e brincar livremente. Outra das ideias seria a de um dos atores dançar com a escova, enquanto fazia desenhos no ar, e o outro ator dançar com as crianças (NC5TB221117).

Antes de dar início ao processo de exploração performativa da Cena “Brincar” no novo “Eu brinco”, a equipa artística e a investigadora discutiram mais algumas ideias, nomeadamente, a possibilidade desta cena ser realizada em função do que acontecesse na experimentação na creche. E

decidiu-se, também, que a parte de lavar os dentes, que acontecia na versão anterior do espetáculo, não aconteceria nesta nova versão:

Encenadora – Pronto. Só vamos conseguir marcar mais este momento. Depois na escola como é? Apresentamos só até aqui? Ficamos aquela hora mais para marcar...Ah. Querem definir o brincar, não é?

Ator 1 – Era giro. Mas, sendo assim, temos de saltar o lavar os dentes.

Encenadora – Bora. Bora. Bora.

Ator 1 – Mas era fixe experimentar, na escola, o brincar.

Encenadora – O lavar os dentes também podemos retirar.

Ator 1 – Eu quando era pequeno, lembro-me de não achar muita piada a lavar os dentes.

Investigadora – Mas, vocês quando forem às escolas podem, quando forem crianças mais pequenas, retirar algumas cenas do espetáculo, por exemplo, a cena de lavar os dentes.

Encenadora – Pois... Isso é verdade. Podemos começar com esta base e... Depois, logo vemos... Ok.

Ator 1 – Mas eu acho que era fixe nós experimentarmos o brincar.... Só o mote do brincar.

Encenadora – Ok.

Ator 2 – Era giro a cena do brincar (...), claro que podemos ver mais ou menos aqui, mas era fazer o inverso: visto que vamos estar numa escola, era fazer, deixar para eles e depois ver como eles brincam... Damos a estrutura e depois receber deles para nós...

Encenadora – Sim.... Temos é de instalar isso. O momento que antecede isso é que tem de ser marcado (NC6-TB-241117).

Na nova dramaturgia que estava a ser construída, o “Eu brinco”, os dois atores realizariam uma série de ações dramáticas, em cada uma das cenas, sem contracenarem, como se estivessem sozinhos em cena. Assim, a discussão seguiu tentando definir como as duas personagens se iriam encontrar para se ‘descobrirem’ e contracenarem; neste caso, brincando juntos, tendo a almofada bege como elemento de ligação entre si:

Encenadora – Vamos só marcar o vosso encontro. Quando vocês se encontram para brincar (...) Não sei como é que vocês se vão encontrar.... Ou levantam-se e vão sair de casa, para ir para a escola...

Ator 1 – Eu não sei porquê. Mas eu também estou a achar que esta almofada pode servir para alguma coisa.

Ator 2 – Há aqui qualquer coisa (*tocando na almofada*)

Ator 1 – Almofadas iguais...E sei lá...E pegarem (*levanta-se agarrado à almofada*) e vão não sei para onde (*e começa a andar*) (...)

Encenadora – Sim...

Ator 2 – E depois mostras o que tens lá dentro (exemplificando com a almofada) (NC6-TB-241117).

A partir desta discussão, o processo seguiu com a encenadora a dar indicações, ao mesmo tempo que os atores exploravam e iam descobrindo, pela ação, novas possibilidades performativas:

Encenadora – Ah. Isso é giro. Então imagina: vocês acabaram de comer. “tum”, “tum” [simulando o bater do balde no chão] balde no chão e levantam-se para sair para a rua (*atores levantam-se*) e pegam cada um na sua almofada (*atores pegam na almofada e abraçam-na, começam a andar pelo espaço e encontram-se debaixo da estrutura*).

Encenadora – Isso. E agora... Estão aí para sair de casa e, de repente (*eles olham um para o outro e sorriem*)

Repetem até se voltarem a encontrar e sorrir.

Encenadora – Espera. E se for um a entrar e outro a sair.

Atores experimentam (NC6-TB-241117).

O processo de exploração performativa, que tinha por base definir como as duas personagens se iriam encontrar, continuou com a encenadora a dar sugestões e os atores a experimentarem, até se chegar a uma possível forma final:

Encenadora – Espera. Tive uma ideia. Vamos só experimentar. Pegam os dois na almofada. (*Ator 1 está sentado no chão, abraçado à almofada*). O Ator 2 está assim de pé. O Ator 2 vai para a porta. Ele para. O Ator 1 bate no chão (*Ator 1 bate*). O Ator 2 sai e agora vais tu lá para trás (*Ator 2 sai da estrutura e vai para lá o Ator 1*). Não sei se vai ser confuso. Agora tu (*para Ator 2*) batias (*Ator 2 bate com o pé*).

Ator 1 – Não consegue.

A Encenadora pede para fazerem experiências de movimentações. O Ator 2 diz que não sabe o que aquilo significa. A Encenadora diz que também não. Refere que é só para experimentar. Experimentam o Ator 1 a bater na porta. O Ator 2 faz uma volta inteira ao palco, até voltar para trás da estrutura, ao mesmo tempo que o Ator 1 se levanta e vai para trás da estrutura. Ficam ao lado um do outro. Depois, olham-se. Primeiro lento. Depois um olhar rápido e fugidio. Depois os atores experimentam dar meia-volta até se encontrarem, atrás da estrutura. Quando se encontram, dão outra meia-volta até se encontrarem, à frente. O Ator 1 fica com expressão facial de chateado. O Ator 2 toca com o dedo na almofada do Ator 1 como uma espécie de convite para a brincadeira. E o Ator 1 aceita... (NC6-TB-241117)

Depois de definido como as duas personagens, uma triste e a outra contente, se encontrariam, procurou-se experimentar como iniciariam a brincadeira, em conjunto, a partir das almofadas que ambos seguravam:

Encenadora sugere que, a seguir, podem fazer uma torre de almofadas. E que o Ator 1 coloque as almofadas trocadas...

Depois, a Encenadora sugere que o Ator 2 coloque as almofadas dele por cima das do Ator 1 e o Ator 1, a seguir, faz à maneira dele. O Ator 2, de seguida, dá um pontapé nas almofadas. Riem-se. A Encenadora diz que é giro fazerem isso. A seguir, o Ator 1 espalha as almofadas em volta das crianças. O Ator 2 experimenta andar em volta dele a mexer com os pés nas almofadas. O Ator 1 está chateado. A Encenadora diz para ele só dar o pontapé na pilha. Depois não (NC6-TB-241117).

Depois de se ter definido como as duas personagens iniciariam a brincadeira, a discussão seguiu em torno de como os bebês e as crianças poderiam ser envolvidos nesta cena:

Eu sugiro que a seguir façam, por exemplo, um jogo de esconde-esconde entre as crianças, um esconder atrás e, a partir daí, ver o que acontece. O Ator 2 sugere usar as almofadas para se esconderem um do outro, com as crianças. A Encenadora sugere que, além de distribuírem as almofadas, distribuam também os baldes, todos os materiais, inclusive o das almofadas. O Ator 1 diz que tem de limpar o creme do balde. O Ator 1 diz que acha que é melhor não tirar as coisas das almofadas porque, o plástico, por exemplo, é perigoso. (...) A Encenadora sugere usarem também a almofada como se fosse um carro, fingir que é um chapéu e pôr a almofada na cabeça e depois ver o que acontece (NC6-TB-241117).

Assim, a transição entre a cena “Comer” e a cena “Brincar”, na dramaturgia “Eu brinco”, seria feita com os atores a baterem, ao mesmo tempo, com os seus baldes no chão e a pegarem na terceira almofada, a bege. A seguir, as duas personagens ‘sairiam à rua’, realizando uma série de movimentações no espaço em volta da estrutura metálica e abraçados à sua almofada, até se encontrarem através do olhar, como podemos visualizar na Figura 17.

Figura 17

Cena V – “Brincar” – ‘Encontro entre as duas personagens’



Nota. Ensaios - Cena V – “Brincar” – ‘Encontro entre as duas personagens’
Fonte: Acervo de imagens de Carla Cunha.

Em seguida, e como podemos visualizar na Figura 18, a personagem que estaria contente tocaria na almofada da outra personagem que estaria triste, como se o estivesse a convidar para brincar.

Figura 18

Cena V – “Brincar” – ‘Início da brincadeira entre as duas personagens’



Nota. Ensaios - Cena V – “Brincar” – ‘Início da brincadeira entre as duas personagens’
Fonte: Acervo de imagens de Carla Cunha.

Posteriormente, a personagem contente começaria a fazer uma torre de almofadas e a personagem triste destruiria a torre e fá-la-ia à sua maneira, como podemos visualizar na Figura 19.

Figura 19

Cena V – “Brincar” – ‘Fazer e desfazer torre de almofadas’



Nota. Ensaios - Cena V – “Brincar” – ‘Fazer e desfazer torre de almofadas’
Fonte: Acervo de imagens de Carla Cunha.

Depois, a personagem contente daria um pontapé na torre de almofadas, como podemos visualizar na Figura 20.

Figura 20

Cena V – “Brincar” – ‘Pontapé na torre de almofadas’



Depois disso, os dois atores iniciariam ações com as almofadas, envolvendo os bebês e as crianças na ação dramática: espalhar almofadas no espaço, à volta das crianças; jogar ao esconde-esconde com almofadas, entre as crianças; usar a almofada como carro e como chapéu.

Os atores explorariam outras ações nas sessões experimentais na creche, a partir da sua interação com os bebês e as crianças.

1.2.8. Cena VI e VII – “Livro das Emoções” e “Dormir”

No “Eu brinco eu danço”, na Cena VI – “Livro das emoções”, o ator realizava desenhos num caderno e, ao mesmo tempo, através da expressão facial, expressava algumas emoções como, por exemplo, rir e chorar. Terminava a exploração do caderno simulando um estado de sonolência, bocejando e dizendo ‘sono’. Passava, então, para a cena final, Cena VII – “Dormir”, que acontecia no escuro. Neste momento, o ator retirava várias bolas de luz de dentro de uma almofada, colocando-as num semicírculo, e depois deitava-se.

Algumas das ideias para a realização destas duas cenas na nova dramaturgia “Eu brinco” surgiram de um *brainstorming* entre a equipa artística e a investigadora. Assim, nesta cena, os atores teriam um caderno em branco, que seria o “Livro das Emoções”. Eles imaginariam que viam no caderno alguma coisa que lhes despertasse determinada emoção. De seguida, olhariam um para o outro, depois para as crianças e representariam a emoção. Terminariam a cena a expressar um estado de “sonolência”, passando para a cena seguinte, “Dormir”. Na Cena “Dormir”, os atores retirariam bolas de luz de dentro da última almofada, explorando ações entre eles. Explorariam ações de acender

e apagar as luzes e terminariam apagando as luzes para, depois, se deitarem e terminarem o espetáculo.

Não foi possível, durante estas três sessões, experimentar estas duas cenas e realizar as marcações cênicas, tal como nas cenas anteriores. Assim, ambas as cenas seriam, a partir destas ideias, improvisadas durante o processo de experimentação nas creches.

Nestas três sessões, a partir da improvisação realizada pelos atores e dos momentos de diálogo entre a equipa e a investigadora, chegou-se ao esboço inicial da performance “Eu brinco”³⁰ (Anexo 17) que fomos apresentando ao longo dos pontos anteriores.

2. “EU BRINCO” EM EXPERIMENTAÇÃO E COCONSTRUÇÃO

Após realizar um esboço do guião da performance, deu-se início ao processo de experimentação e cocriação numa creche da região de Lisboa.

O processo consistiu em apresentar o *work in progress* a 3 grupos de crianças, desde os 12 meses até aos 3 anos, acompanhados das suas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa.

Durante as sessões experimentais do “Eu brinco”, a investigadora observou a forma como os bebés e as crianças e as suas acompanhantes se envolveram na experiência performativa. A encenadora, por seu turno, redigiu notas sobre o desenvolvimento da performance e sobre o trabalho dos atores.

Após cada sessão, foram realizados grupos de discussão entre a equipa artística, a investigadora e as educadoras de infância responsáveis por cada um dos grupos de crianças, a fim de discutir a sessão experimental. Os grupos de discussão foram conduzidos de uma forma aberta. Apesar de existir um guião prévio, pretendia-se, essencialmente, compreender a perspetiva das educadoras de infância sobre a performance, a forma como os bebés tinham reagido à performance e como as próprias educadoras de infância tinham participado enquanto acompanhantes dos bebés e das crianças. Assim, nos grupos de discussão, ouviram-se os seus *feedbacks* sobre os aspetos da performance que, na sua opinião, tinham tido maior ou menor sucesso, quer em termos estéticos, quer do ponto de vista do envolvimento dos bebés e do seu próprio envolvimento. A partir destes grupos de discussão, eram marcadas ou revistas algumas das cenas e eram lançadas propostas para serem experimentadas na sessão seguinte.

³⁰ Para uma comparação entre o “Eu brinco eu danço” e o “Eu brinco” (guião inicial), ver Anexo 18.

A reflexão sobre as reações dos bebês e das crianças, as opiniões e sugestões das educadoras de infância, os *feedbacks* dos atores, bem como as observações da encenadora e da investigadora, serviram para reformular a linha dramaturgica inicial da performance, conduzindo o processo até à estreia da performance.

Após a estreia foi realizada uma reunião para reflexão e avaliação de todo o processo com a participação dos atores, da encenadora e da investigadora.

Apresentaremos, a seguir, o desenvolvimento do processo de experimentação e cocriação da performance “Eu brinco”, dando conta de como a ação, a observação e a reflexão sobre a ação foram dando origem a alterações no guião inicial da performance “Eu brinco”.

Relembramos que, como já apresentado no capítulo II, as três sessões experimentais foram realizadas na mesma creche, com três grupos diferentes de crianças: na sessão 1, a performance foi desenvolvida com um grupo de 14 crianças entre os 24 e os 30 meses; na sessão 2, a performance foi desenvolvida com 12 crianças entre os 24 e os 36 meses; e na sessão 3, participaram 14 bebês e crianças entre os 12 e os 24 meses de duas salas diferentes. Em todas as sessões, os bebês e as crianças foram acompanhados pelas suas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa.

As salas onde foram realizadas a performance eram as salas das próprias crianças, previamente preparadas pelas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa, de forma a criar um espaço para montar o cenário e um espaço para os bebês e as crianças se sentarem.

2.1. Sessão 1

A primeira sessão experimental da performance envolveu um grupo de 14 crianças entre os 24 e os 30 meses, acompanhados de uma educadora de infância, a coordenadora pedagógica da creche e 2 auxiliares de ação educativa.

2.1.1. Experimentação

Na primeira sessão de experimentação, a equipa artística e a encenadora foram recebidos pela coordenadora pedagógica da creche.

A coordenadora conduziu a equipa artística e a investigadora à sala onde se iria realizar a performance. A sala era a de um dos grupos de crianças que iria participar na performance e onde a companhia de teatro já costumava desenvolver os seus espetáculos, dado que era a que tinha uma dimensão maior. Já na sala, os atores e a encenadora prepararam o espaço cénico e a investigadora preparou os instrumentos de recolha de dados.

Após a preparação do espaço, a montagem do cenário e a preparação dos atores, as crianças foram conduzidas para a sala, pelas suas acompanhantes. As únicas indicações que foram dadas às adultas era que se iria desenvolver uma performance participativa, parte de uma investigação-ação, e foi-lhes solicitado que sentassem as crianças em meia-lua, de frente para o espaço cénico. Assim, a educadora responsável pelo grupo de crianças, a coordenadora pedagógica e as auxiliares de ação educativa encaminharam as crianças para a sala:

As adultas trouxeram as crianças e sentaram-nas numa manta. Eu pedi para as colocarem em meia-lua, de forma que não estivessem umas a tapar as outras. Os atores já estavam deitados e com a música a tocar, enquanto elas preparavam as crianças. Quando estavam as crianças todas sentadas, fizeram sinal à Encenadora para começar. A Encenadora olhou para mim como quem diz “vou começar”. Eu acenei afirmativamente com a cabeça (NC7-CCA1-281117).

Com as crianças sentadas, os atores deram início à performance.

Na sessão experimental 1 puseram-se em prática as cenas do guião construído até então e observou-se a reação das crianças aos recursos cénicos e trabalho do ator. Verificou-se que, em alguns momentos, os bebés e as crianças acompanhavam a performance em silêncio, observando a ação desenvolvida pelos atores. Um dos recursos que captou a atenção das crianças para a ação foi a música. Por exemplo, na Cena I – “Acordar”, que começava com os atores deitados, assim que a música começou a tocar e os atores se começaram a movimentar para ‘acordar o corpo’, as crianças, em geral, ficavam “todas muito atentas” (NC7-CCA1-281117).

Outro dos recursos que levou as crianças a focarem-se na ação foi a ação de retirar objetos de dentro das almofadas: “quando os atores retiram os plásticos de dentro das almofadas, todos ficam quietos, sentados, a observar (NC7-CCA1-281117). Também o movimento realizado com o plástico de grandes dimensões, para fazer o ‘remoinho’, lhes captou a atenção: “Enquanto os atores fazem o “remoinho”, os bebés estão todos muito atentos, quietos, sentados a observar (NC7-CCA1-281117).

Os momentos em que os atores se aproximaram das crianças e as convidaram à interação, através do corpo ou da exploração dos objetos cénicos, conduziram a diferentes reações. Assim, por exemplo, no primeiro momento em que os atores se aproximaram das crianças, estabelecendo contacto visual e realizando o movimento de ‘formiga’, algumas crianças manifestaram reações que indicavam a rejeição do convite à interação: recolhendo os pés – “Ator 1 mexe nos pés do Miguel-CCA1, ele recolhe os pés” (NC7-CCA1-281117); encolhendo as mãos – “quando o Ator 2 se aproximou da Maria-CCA1 a fazer a “formiga”, ela encolheu as mãos” (NC7-CCA1-281117) ou chorando – “Quando: quando o Ator 2 tocou na Luísa-CCA1, ela começou a chorar “(NC7-CCA1-281117). Já uma

das crianças, com as quais os atores interagiram, manifestou uma reação que consideramos ter sido uma resposta positiva à interação, nomeadamente, o contacto visual que estabeleceu com o ator: “O Ator 1 aproxima-se de Joana-CCA1, "caminhando" com os dedos no chão. A Joana-CCA1 estabelece contacto visual com o Ator 1 ”(NC7-CCA1-281117).

No entanto, verificou-se que a maior parte das crianças, naquele momento, adotou uma postura de espectador que assistiu focado na ação: “neste momento, em geral, estavam todos quietos a observar os atores, as mãos dos atores, os dedos ”(NC7-CCA1-281117).

Já nas cenas em que os atores interagiram com as crianças usando os objetos cénicos, lenços e almofadas, como indutores da ação dramática e mediadores da interação, algumas crianças responderam negativamente ao convite, afastando o objeto: “um lenço cai em cima da perna do João-CCA1 e ele retira-o” (NC7-CCA1-281117); afastando-se dos atores: “Ator 1 dá o lenço ao Miguel-CCA1, ele não agarra o lenço, recosta-se um pouco para trás” (NC7-CCA1-281117); ou acenando negativamente com a cabeça: “Ator 1 oferece uma almofada ao Miguel-CCA1, ele acena negativamente com a cabeça ”(NC7-CCA1-281117).

Por outro lado, em alguns momentos, as crianças interagiram com os atores aceitando o seu convite ou iniciando eles próprios interações. Interpretámos que, quando as crianças aceitaram segurar os objetos que os atores lhes ofereciam, indicavam que estavam a aceitar o convite à interação:

Os atores começam a atirar lenços para perto dos bebés. (...) O Ator 2 atira lenço a Joana-CCA1 e ela agarra-o – Cena Vestir (NC7-CCA1-281117).

(...)

Os atores começam a espalhar almofadas pelo espaço. O Hugo-CCA1 e o Jorge-CCA1 agarram uma almofada – Cena Brincar (NC7-CCA1-281117).

O convite à interação partiu também dos próprios bebés, a partir dos objetos cénicos, como podemos ver neste excerto da nota de campo: “O Marco-CCA1 usa o plástico que retirou de dentro das almofadas e começa a fazer cucu com o Ator 2 ”(NC7-CCA1-281117).

Houve momentos da performance em que os bebés não interagiram diretamente com os atores, mas realizaram ações em reação aos recursos cénicos ou ao trabalho dos atores, nomeadamente, imitando-os:

Ator 1 faz com os lenços um movimento de remoinho ao mesmo tempo que faz “fu, fu, fu”. Alguns bebés imitam o movimento e tentam reproduzir o som (NC7-CCA1-281117).

De seguida, o Ator 2 começa uma nova ação: faz de conta que sacode e estende roupa. Alguns imitam (NC7-CCA1-281117).

Por fim, em alguns momentos, os bebés desenvolveram ações de forma livre, sem interação com atores/pares/educadoras, a partir dos recursos cénicos, neste caso das almofadas. Vejamos:

O Hugo-CCA1 coloca a almofada que tem na mão atrás de si e deita-se para trás, sobre ela.

(...)

O Vicente-CCA1 mexe numa almofada. Tenta agarrar alguma coisa. Parece a etiqueta da almofada. De seguida, enfia os dedos dentro do buraquinho e retira um lenço (...) O Vicente-CCA1 retira a fronha da almofada. Pega noutra almofada e faz o mesmo (NC7-CCA1-281117).

Assim, neste exemplo, uma criança usou a almofada para se deitar e a outra criança explorou livremente o conteúdo das almofadas.

Verificou-se também que as crianças desenvolveram interações com os adultos, através do contacto visual. O facto de estarem a observar o que estava a acontecer e, a seguir, sorrirem para a sua figura de referência, a educadora de infância, ilustra esse tipo de interação: “no momento em que os atores estão a fazer as “ondas”, o André-CCA1 procura o olhar da EdRa-CCA1 e sorri” (NC7-CCA1-281117). Um outro exemplo de momentos em que as crianças pareciam querer chamar a atenção das suas educadoras para o que estavam a observar é o seguinte:

Quando os atores começam a retirar os plásticos para guardar, o André-CCA1 sorri e leva as mãos à boca. De seguida, procura o olhar da EdRa-CCA1 e depois volta a olhar para os atores (NC7-CCA1-281117).

No excerto apresentado anteriormente, verificámos que a criança observou o que estava a acontecer, olhou para a educadora e voltou a olhar para os atores, dando a entender, na nossa interpretação, que queria partilhar com a sua educadora o que estava a observar.

Noutros momentos, perante a aproximação dos atores que as convidavam para a interação, algumas crianças, antes de iniciarem essa interação, procuravam o olhar da educadora. Interpretámos que, nestes momentos, as crianças estariam como que a fazer um pedido de autorização: “Posso levantar-me”?

As crianças também interagiram com os seus pares, nomeadamente, imitando o que os atores estavam a fazer: “quando os atores fazem jogo de olhares, a Maria-CCA1 faz o mesmo com a Joana-CCA1, que está ao seu lado” (NC7-CCA1-281117).

Observámos também que, em alguns momentos, algumas crianças manifestaram reações emocionais negativas perante os sons mais altos, por exemplo, quando os atores bocejam: “quando os atores bocejam, a Luísa-CCA1 fica com expressão de medo” (NC7-CCA1-281117).

2.1.2. Reflexão sobre a ação

Após a experimentação, a equipa artística, as educadoras de infância e a investigadora refletiram em torno da participação das crianças e da sua própria participação, bem como dos aspetos da performance que consideraram ter tido mais ou menos sucesso. A conversa centrou-se, essencialmente, em encontrar estratégias para que as crianças tivessem um maior envolvimento interativo durante a performance.

No grupo de discussão, começou por refletir-se sobre a influência do meio familiar e escolar na participação das crianças. Na opinião da coordenadora pedagógica, se as crianças estivessem acompanhadas dos encarregados de educação, estariam mais desinibidas para interagirem com os atores. No entanto, as crianças que frequentavam esta creche tinham, já, o hábito de assistir a espetáculos sentadas e a só se levantarem para interagir após serem convocadas, como referiu a coordenadora pedagógica:

CordR-CCA – ... Porque, no fundo, numa sala eles estão habituados a terem... Eles estão sentados a ouvir as histórias, não é? E eles ficam um bocadinho.... Tanto que eu percebi naquela parte inicial que eles ficaram "será que é para ir? Será que vou?" (...) Uma peça de teatro no palco, com os pais, com certeza que eles já tinham ido e muito mais depressa (...) Acho que é um bocadinho isso. Eles aqui estão sempre... O dia a dia com as aulas de música, com as histórias e não sei quê...estão habituados a estarem sentados. Mas depois existe uma parte final de interação. Agora também com a A, com os livros, com os materiais e não sei quê, mas é no final. Eles aí ficam à espera de serem chamados para poderem ir. Não é? Acaba por essa parte ser um bocadinho dura para vocês (GD-CCA1-281117).

Neste sentido, a coordenadora pedagógica propôs, como estratégia para criar proximidade e dar a entender às crianças que era suposto a performance ser feita *com* elas e não somente *para* elas, que os atores comesçassem a performance em pé, a receber as crianças, ao invés de começarem deitados:

CordR-CCA – Podiam começar em pé. Só o facto de começarem ali, naquele ambiente, naquela música, eles ficam ali logo...
Ator 1 – Humm. Ok.
CordR-CCA – Estão ali deitados... Eles nem os conhecem. Se fôssemos nós a fazer isto, eles começavam-se a rir, de certeza, porque estão ali as professoras deitadas no meio do chão. Agora a vocês, não vos conhecem. Fica logo ali... Se vocês estivessem em pé, com os lenços, logo que os fossem buscar, eles de certeza que entrariam mais rapidamente...
Ator 2 – Ok. (...).
CordR-CCA – Eu acho que isso dava logo um à-vontade. Eu acho que eles ficam um bocadinho intimidados com esta entrada de estarem vocês... (GD-CCA1-281117).

Sugeri, entretanto, que os atores recebessem as crianças à entrada da sala, antes da performance começar:

CordR-CCA – (...) Ou se vocês estivessem a receber à entrada...
Encenadora – Ou receber...
CordR-CCA – Ou receber...
Ator 2 – Para que houvesse logo uma aproximação (...)
CordR-CCA – (...) Mas eu acho que, o facto de os receber, eles ficavam mais confortáveis (GD-CCA1-281117).

Neste sentido, os atores afirmaram que, na primeira aproximação que fizeram às crianças, na Cena I – “Acordar”, sentiram que estas pareciam estar inibidas e pouco à vontade para estabelecerem interações físicas com eles:

Ator 1 – Sim. O primeiro contacto que eles têm connosco e nós com eles é precisamente naquela parte em que nós andamos assim (*faz o gesto da “formiga” – dois dedos a caminharem no chão*) formiguinha.
Encenadora – Esse é o primeiro momento de interação.
Ator 1 – É o primeiro. Mas...
CordR-CCA – Exatamente.
Ator 2 – E eu achei...eu estava à espera. Não é estar à espera... Não sabia muito bem se eles iam ficar com receio ou não. E senti-os desconfortáveis... Mas não com medo...
Ator 1 – Mas... Sim
Ator 2 – Não, não. É... Foi... Um bocado desconfiados. (GD-CCA1-281117).

Para a coordenadora pedagógica, os atores teriam de respeitar o tempo das crianças. Na sua opinião, as reações emocionais de choro diziam respeito às crianças que eram novas no grupo, ao passo que as outras crianças que já faziam parte do grupo estavam mais desinibidas:

CordR-CCA – É um bocado assim... Têm de lhes dar tempo.
(...). As crianças que já vêm de trás. A Encenadora que os conhece... Estão muito mais à vontade... Não é? Os novos é que tiveram aquela reação. Eu pus o Tomás-CCA1 ao colo. O Miguel-CCA1 não. Mas é mais pequenino. A Luísa-CCA1 também é nova na escola. Entrou este ano. O João-CCA1 esteve o tempo todo a chorar. Não é?
Ator 1 – A Luísa-CCA1 é aquela menina das botinhas cor-de-rosa?
CordR-CCA – É. É.
Encenadora – Era aquela que começou a chorar, não é?
Ator 1 – Começou a chorar. Mas depois...
CordR-CCA – Depois parou... Depois os mais antigos.... Vocês... (*para Investigadora*) estava de costas não reparou, mas os dois que estavam à sua frente estiveram o tempo inteiro a rir.
Encenadora – Pois foi...
CordR-CCA – O tempo inteiro a rir. Completamente na maior...
Encenadora – O Hugo-CCA1. E o Miguel-CCA1?
Ator 1 – Os dois que estavam na ponta do lado direito?
Encenadora – É o Hugo-CCA1. O irmão do Hugo-CCA1.

CordR-CCA – O Jorge-CCA1 e o...Marco-CCA1 (...) Estavam em casa, completamente. É muito giro (GD-CCA1-281117).

Neste grupo de discussão, as educadoras questionaram qual era o seu papel durante a performance. Assim, com base na informação de que as crianças daquela creche estavam habituadas a assistirem a espetáculos sentados e sentiam necessidade de ‘pedir autorização’ para se levantarem e interagirem, a investigadora sugeriu clarificar as indicações dadas às educadoras:

CordR-CCA – Portanto... E a nossa ideia... Dos educadores é não dizer rigorosamente nada. É isso?

Ator 2 – Exato.

CordR-CCA – Quer dizer se eles precisam de colo...

Investigadora – Depois do que a CordR-CCA acabou de dizer, eu acho que faz sentido que, se nós queremos que eles realmente participem e interajam e se já há este hábito, essa rotina de, noutros espetáculos, ficarem sentados, eles já estão a assimilar isso...

Ator 1 – Eles já têm essas regras quase que impostas. Não é?

CordR-CCA – É. É.

Ator 1 – Já as sabem.

Investigadora – Aqui queremos desconstruir um bocadinho isso. Então, podemos dar, se calhar, essa indicação às educadoras (GD-CCA1-281117).

As adultas reforçaram que não sabiam como se comportar no espetáculo, nomeadamente, se poderiam incentivar a participação, ou não, quando as crianças lhes ‘pediam autorização’:

CordR-CCA – Eu, houve uma altura, estava mesmo...A minha vontade era pegar num deles e dizer tipo "vai", não é dizer, mas era dar-lhe a mão para ele ir.

Ator 1 – Houve ali alguns que...

Encenadora – Mas também não sabia.

Ator 2 – Estavam tipo a pedir autorização.

CordR-CCA – Mas também não sabia se podia ou não.

Encenadora – Pois. Pois.

CordR-CCA – Mas não me queria estar a meter no vosso trabalho.

Ator 1 – Havia alguns a fazer esse pedido em termos de validação visual.

Investigadora – Sim. Sim. Sim.

Ator 1 – Nós chamávamos e eles ficavam.... Olhavam para a educadora...

Investigadora – É isso

Ator 1 – Como quem diz "Posso?"

Investigadora – “Posso?”

(Risos)

Ator 1 – "Ah. Então posso. Ok". É muito engraçado (GD-CCA1-281117).

A conversa continuou e foi-se direcionando para o modo como começava a performance, ou seja, num formato através do qual os atores realizavam a ação dramática sem interação. E, segundo os próprios, não eram dados sinais às crianças de que a performance permitia a sua participação livre.

Neste sentido, uma vez que já tinham o hábito de assistir a espetáculos em que se mantinha a *‘quarta’ parede*, terão respeitado esse código teatral:

Ator 2 – Eu continuo a dizer desde o início...o espetáculo já começa numa zona. E eles estavam ali para assistir. Nem mal, nem bem. Simplesmente a assistir e, se calhar, mesmo a primeira abordagem que nós tivemos de quem está...é o que eu digo eles estavam só...eles estavam bem...

Encenadora – E porquê? Porque nós começamos de uma maneira *‘quarta’ parede*.

Ator 1 – Exatamente.

CordR-CCA – Pronto. É isso.

Encenadora – Nós começamos em modo teatro. E eles estão habituados.

Ator 1 – Temos de ver.

CordR-CCA – Pronto. É isso. É isso que estou a dizer. Eles estão habituados.

Ator 1 – Pois é isso.

Ator 2 – Exato (GD-CCA1-281117).

Assim, voltou a refletir-se sobre a possibilidade de se começar a performance de maneira a dar a entender às crianças que podiam interagir, bem como sobre a necessidade de se darem indicações mais concretas às adultas:

CordR-CCA – Se calhar, se começarem de outra maneira...

Ator 1 – O início... Diferente...

CordR-CCA – Começar... Um início diferente em que eles se sintam mais à vontade, mais confortáveis para depois, pronto...

Encenadora – Ou um início diferente ou a informação passada de outra maneira às educadoras.

Ator 1 – O tal início que não lhes imponha essas regras.

CordR-CCA – É... Que não lhes imponha essas regras. Porque eles sabem que um espetáculo é para estar sentado, é para assistir sentados. Pois... É um bocadinho por aí.

Ator 1 – Sim. Sim.

Encenadora – Pois... No fundo, é muito o que os ingleses fazem lá no Oily Cart. Eles começam o espetáculo antes de entrarem para a sala.

Investigadora – Sim. Sim.

Encenadora – Fazem logo interações antes de irem para a sala. Já vão buscá-los.

Investigadora – Já os levam...

Ator 1 – Isso era muito... Era uma ótima ideia...

(...)

CordR-CCA – Imaginem... A próxima sessão é já amanhã. Eles vão estar aqui a brincar. Vocês até podem vir para aqui brincar com eles.

Encenadora – Sim.

CordR-CCA – Por exemplo.

Ator 1 – 2 min antes de começar.

CordR-CCA – Que seja. Vocês também estão aqui...

(...)

Encenadora – Das duas uma: ou começamos o espetáculo de outra maneira ou informamos de outra maneira as pessoas.

Ator 1 – Eu acho que podemos fazer as duas coisas.

CordR-CCA – Eu acho que são as duas coisas (GD-CCA1-281117).

Outra das estratégias sugeridas neste grupo de discussão para que as crianças se sentissem mais desinibidas para participar foi a de as aproximar fisicamente dos atores:

Investigadora – E se eles ainda estivessem mais próximos dos atores, também? (...) As crianças mais próximas...

CordR-CCA – Sim. Um círculo mesmo à volta.

Investigadora – Pois.

Ator 1 – Nós podíamos...

CordR-CCA – Se calhar um semicírculo ali à vossa volta. No mesmo sítio onde vocês estão. Não é?

Ator 2 – Pois. Está bem. Se calhar estávamos um bocadinho distantes.

Ator 1 – Estávamos um bocadinho distantes...

CordR-CCA1- Estavam um bocadinho distantes.

Ator 2 – E tínhamos de ir até lá...E, se calhar, essa distância cria ainda mais essa 'quarta' parede.

CordR-CCA – Vocês no meio e eles a fazerem um semicírculo.

Encenadora – Pois... Por exemplo... (GD-CCA1-281117).

Foi proposto, também, que os atores se colocassem tendo em conta a forma como as crianças estavam sentadas na meia-lua, diminuindo a distância física entre uns e outros e fazendo essa adaptação em função da idade dos bebés e ou das crianças:

EdRa-CCA1 – Até se os vierem aqui buscar à sala conforme eles se sentarem. Não é?

Ator 1 – Temos essa possibilidade.

EdRa-CCA1 – Se os vierem buscar à sala.

Ator 1 – De sermos nós a fazer isso.

EdRa-CCA1 – Como eles se sentarem podem depois iniciar, ou seja, quando se deitarem, deitarem-se logo consoante...

Ator 1 – Consoante a distância...

EdRa-CCA1 – A forma onde eles estão na meia-lua.

Ator 1 – Exatamente.

EdRa-CCA1 – Encaixarem-se tipo na meia-lua.

Ator 1 – Gerimos isso de sala para sala.

EdRa-CCA1 – Exatamente.

Ator 1 – E quando são muito pequeninos ficar... Se der para fazer uma meia-lua, faz-se uma meia lua. Se der um bocadinho mais, nós adaptamos.... Sim, acho que é importante... (GD-CCA1-281117)

Voltou a referir-se a necessidade de haver um momento de interação antes de iniciar a performance, o qual se denominou de 'pré-sala', de forma a “quebrar o gelo”, ou seja, a criar estratégias para que as crianças se desinibissem e se predispussem à interação:

Ator 1 – Lá está.... Eu acho que se nós tivermos esta interação com eles um bocadinho mais...
CordR-CCA – Sei... Já quebra ali um bocadinho o gelo. Não é?
Ator 1 – Eu acho que sim.
CordR-CCA – Eles são muito pequeninos.
Ator 1 – Já não chegamos lá com eles no estado de "Quem são estas pessoas?" Já as vimos 2 min. Já é diferente.
EdRa-CCA1 – Já ajuda.
CordR-CCA – Faz toda a diferença.
EdRa-CCA1 – Faz toda a diferença.
CordR-CCA – Exatamente. É isso mesmo. Estavas a dizer que os ingleses fazem muito isso, é Encenadora?
Encenadora – De ir buscar?
CordR-CCA – Sim.
Encenadora – Sim. Tem sempre o pré-sala. O que eles chamam pré-sala.
CordR-CCA – Pré-sala.
Ator 1 – Isso é muito giro.
CordR-CCA – É muito giro. Realmente não é por acaso.
Encenadora – Ou seja, começa antes de começar.
CordR-CCA1- Exatamente. É isso mesmo.
Ator 1 – De certeza. Mesmo com intenção de quebrar o gelo e de quebrar essa parede que nós não queremos que aconteça.
Investigadora – Exato (GD-CCA1-281117).

No excerto apresentado anteriormente, quando a encenadora se referia aos *ingleses*, referia-se à companhia de teatro infantil londrina *Oily Cart*. No caso desta companhia, a performance começa ainda no *foyer* e, em seguida, os atores acompanham os bebés e as crianças até à sala do espetáculo (de Loon, 2012).

Na opinião das educadoras participantes neste grupo de discussão, a cena “Brincar” foi o momento mais interessante da performance, do ponto de vista do envolvimento dos bebés:

CordR-CCA – A parte do brincar? É a melhor parte. Estavam em grande, completamente.
EdRa-CCA1 – Eles agora ficavam ali eternamente.
CordR-CCA – No fundo, é aquilo que eles estão à espera desde o princípio. Acho eu.
Ator 1 – Pois é...
CordR-CCA – Exatamente. (ri-se) Portanto, aquilo é o melhor. O clímax da história.
EdRa-CCA1 – Exatamente.
Ator 2 – Ok. Boa.
CordR-CCA – A ideia é essa. Não é?
Ator 1 – Sim.
CordR-CCA – Eles saem de lá... (GD-CCA1-281117).

Neste momento de reflexão, o número total de crianças que participaram foi considerado como adequado, dado que permitia aos atores fazerem um trabalho individualizado com cada criança:

Ator 2 – Eu acho que o número de hoje foi bom.

Ator 1 – Hoje tínhamos quantos?

EdRa-CCA1 – 14

Ator 2 – Eu acho que esse número é bom. Mais a gente também não consegue dar atenção a todos (GD-CCA1-281117).

Num momento posterior, após o grupo de discussão, a equipa artística e a investigadora discutiram aspetos relacionados com a performance, o trabalho do ator, recursos cénicos, dificuldades dos atores, estratégias para promover uma maior interação, entre outros.

A encenadora considerou que o tempo estabelecido para a música da Cena “Vestir”, que definia o tempo de interação dos atores com os bebés e as crianças, a partir dos lenços, não foi suficiente, pelo que o iria aumentar:

Encenadora – (...) O que é que aconteceu? As interações com os paninhos só gravei 4 vezes vou ter de gravar 6 porque achei pouco tempo. Agora pus para trás, mais duas.

Ator 1 – Ok.

Ator 2 – Ok

Encenadora – Portanto, ou seja, como foi agora...

Ator 2 – O tempo dos panos...

Ator 1 – É nós percebermos quando é que a música acaba. Não é?

Encenadora – Quando a música acaba...

Ator 1 – Começa a acabar...

Encenadora – E depois acaba, mudou o momento (CpoGD-CCA1-281117).

A equipa artística discutiu a possibilidade de colocar dentro das almofadas alguns dos materiais que seriam usados na performance. Assim, no caso de as crianças abrirem as almofadas, tal como tinha acontecido na sessão experimental 1, teriam a possibilidade de os explorar:

Encenadora – Mais...Hum.... Pronto. Estava a pensar pôr, se calhar, um paninho em cada fronha para, no caso de alguém abrir, ter uma coisa lá dentro.

Ator 1 – Eu acho que, em cada fronha, até podes meter elementos...os elementos que nós levamos dentro da coisa tipo: um pano, um bocadinho de plástico. Em todas elas.

Encenadora – Um bocadinho de plástico. Mais?

Ator 1 – Um pano...E o que é que nós pomos mais dentro das almofadas? Mais nada?

Encenadora – Se calhar...

Ator 1 – Um pano e um bocadinho de plástico... Os elementos que eles já viram que nós pusemos dentro das almofadas. Para o caso de abrirem, estarem lá...

Encenadora – Hum. Hum.

Ator 1 – Porque é giro. Eu achei muito giro, um deles, aquele que descobriu a etiqueta....

Depois lá dentro, era a almofada dos panos (CpoGD-CCA1-281117).

Neste momento, entre equipa artística e investigadora, refletiu-se sobre algumas das estratégias que os atores tinham utilizado para comunicar e interagir com as crianças.

Apontou-se que o contacto visual foi um dos aspetos que mais se destacou em termos de comunicação entre os participantes, durante a sessão experimental:

Investigadora – Eu acho que resulta muito bem ... (...) O contacto visual.

Ator 1 – Sim. Eles respondem muito ao olhar.

Investigadora – (Para Ator 2) Tu fazias muito. Tu também Ator 1. Mas eu estava...eu conseguia ver melhor o Ator 2 no sítio onde estava e então eu acho que resultava muito bem o contacto visual. Até porque há crianças que ficam...olham para os vossos olhos, depois olham para o que vocês estão a fazer, depois voltam a olhar a ver se vocês estão a olhar... ficam ali naquele triângulo. Estás a ver? Depois olham para o lado... (CpoGD-CCA1-281117).

Os atores referiram que houve momentos em que se aperceberam de que as crianças estavam a imitar o que eles faziam:

Ator 1 – (...). Na cena dos panos, quando eu comecei a deixar os panos, eu fiz qualquer coisa com os panos e, de repente, vi que havia alguém que estava a começar a imitar-me.

Investigadora – Sim. sim. sim.

Ator 1 – É engraçado. Que eu não fiz aquilo com o intuito de.... Eu estava a brincar e vi que um deles estava a copiar (CpoGD-CCA1-281117).

A encenadora destacou os momentos em que os atores desenvolveram a ação dramática em função das ações que as crianças realizaram, fosse imitando-as, fosse desenvolvendo uma nova ação a partir do que as crianças fizeram:

Encenadora – (...) Sempre que vocês copiam aquilo que eles vos estão a dar, é muito giro.

Investigadora – Sim.

Ator 2 – Eu senti, a certa altura, a necessidade de o fazer porque eu senti que o que estava a fazer estava a esgotar.

Ator 1 – Pois.

Encenadora – Exato. Mas isso é bom porque uma pessoa...

Ator 2 – Pois está bem porque eu senti "o que é que eu vou fazer?" Nos panos, no brincar...

(...)

Encenadora – (...) E mesmo que seja pôr um pano debaixo do pé pode ser o mote para tu pões um pano debaixo do pé e arrastares o pé com o pano debaixo...como vocês fizeram.

Investigadora – Eu acho...

Encenadora – Por exemplo, desenvolver o que eles vos estão a dar também é engraçado. Não é? Eu dar...uma menina que põe o pano debaixo da barriga e está ali sentada porque está contida, tu podes pôr o pano debaixo da barriga e depois sai um bebé debaixo da barriga e depois embalas o bebé que nasceu. Podes também dar seguimento e podes entregar-lhe o bebé, por exemplo.

Ator 2 – Exato...

Encenadora – A ver o que é que ela faz.

Investigadora – Hum. Hum.

Encenadora – Desenvolver assim também dramaticamente. Não é? As coisas que elas vão dando...

Ator 1 – E entregar aquelas pequenas histórias que nós achemos que é de fácil seguimento para eles...

Encenadora – Pois... Que é o brincar. No fundo é o brincar...

Ator 2 – Exatamente.

Encenadora – O faz de conta, não é?

Ator 1 – Que nesta idade eles também já vêm com muita... (CpoGD-CCA1-281117).

Durante este processo de discussão, a encenadora questionou os atores e a investigadora sobre se consideravam ser necessário mudar a estrutura da performance. A equipa decidiu que a estrutura se poderia manter, mas acrescentando o “pré-sala”, que consistiria no momento em que os atores se deslocariam à sala de cada de grupo de crianças, cantando a melodia que cantavam na performance, ao mesmo tempo que estabeleciam contacto visual com as crianças:

Ator 1 – Eu acho que mantinhas a estrutura do espetáculo e só fazíamos esta parte de os ir buscar, imagina, ir ter com eles...

Encenadora – Mas era como?

Ator 2 – Fazer a tal pré-sala.

Encenadora – Então eu acho que a pré-sala nós podemos fazer... Na sala onde eles estiverem...

Ator 1 – Vamos lá. Brincamos com eles, dois minutos.

Encenadora – Eu acho que... Mas eu não usava a palavra...

Investigadora – Eu usava a música.

Encenadora – Era isto! (*para Investigadora*)

Investigadora – “Tarara...” (*cantando a melodia*)

Encenadora – Vocês entravam a cantar os dois. “Tarararara...!”

Ator 1 – Ah ok. Boa.

Investigadora – E a estabelecer contacto visual (CpoGD-CCA1-281117).

Como foi referido anteriormente, os adultos participantes interpretaram que as crianças que participaram nesta sessão estariam pouco à vontade para interagir. Neste sentido, um dos atores partilhou a sua dificuldade em perceber se as crianças estariam a usufruir da performance de forma positiva ou não:

Ator 2 – Mas é isso.... Eles estavam... Eu gostei muito de fazer porque me senti bem, no espetáculo... Lidar com este público é... Lidar com adultos há mais julgamento...Com este foi mais descansado...Para mim, como ator, foi bom... Mas, ao mesmo tempo, fiquei um bocadinho triste porque pensei “será que eles não estão a gostar? Não interagem...” Eu não digo que eles não tivessem gostado. Porque, sinto que haveria, a priori, choros e não sei quê.... Eles estavam... A sentir que.... Por isso é que eu digo que o espetáculo é muito mágico porque vê-se que eles estão a gostar. Mas, a certa altura, fiquei um bocadinho tipo “será que eles estão a gostar?” (CpoGD-CCA1-281117).

No entender deste ator, o facto de as crianças não terem interagido tanto quanto ele expectava fê-lo questionar se estas estariam envolvidas de forma positiva ou não na performance.

Neste contexto, discutiram-se estratégias para os atores evidenciarem o carácter interativo da performance. A discussão seguiu tendo por base a Cena “Brincar” e as suas possibilidades para envolver as crianças na ação teatral.

A encenadora sugeriu que a transição entre a Cena “Brincar” e a Cena “Livro de emoções” consistisse em realizar uma cama de almofadas em conjunto com as crianças para, desta forma, as envolver na ação dramática:

Encenadora – (...) Quando a música acaba no fim da interação do brincar, podem vocês, para terminar o brincar, vocês podem fazer tipo... imagina...uma cama gigante com as almofadas...no chão.

Ator 1 – Daí já podemos usar as pretas outra vez, não é? Porque as pretas estiveram... Ficaram sempre ali. Podemos usar as pretas.

Encenadora – Exatamente. Vocês podem usar as pretas.

Encenadora – A ideia era vocês fazerem uma cama gigante de almofadas...uma cama grande de almofadas, organizada, onde eles próprios podem ir arrumar. Não é? Se eles quiserem. Pode ser outra vez cantado "ta, ra, ra, ra, ra"

(cantarola e o Ator 2 junta-se a ela)

Encenadora – Fazer a caminha de almofadas. E depois...

Investigadora – Do brincar para a caminha de almofadas.

Encenadora – Do brincar para a história, que é o que vem a seguir.

Ator 1 – Que história?

Encenadora – A das emoções.

Ator 1 – Ah (CpoGD-CCA1-281117).

Além da sugestão já dada pelas educadoras, de diminuir a distância física entre os atores e as crianças, outra estratégia para convidar as crianças a um maior envolvimento interativo poderia ser os atores terem preparado um conjunto de ações a realizar na cena “Brincar” para, caso as crianças não iniciassem interações, fossem eles a iniciar:

Investigadora – Eu colocaria as crianças mais próximas de vocês. E depois, estarem preparados para, na parte do brincar, acontecer o que aconteceu hoje e eles não iniciarem ações e então tentarem ter mais ações. Deu-me a sensação, mas eu também estava a tirar notas ao mesmo tempo, não sei. Deu-me a sensação de que, a determinada altura, mas vocês estavam a fazer podem dizer melhor isso, que a determinada altura, estava a ficar muito repetitiva, a parte do brincar.

Ator 1 – Sim

Ator 2 – Sim. Sim.

Investigadora – Estava a esgotar.

Ator 2 – Estava a esgotar porque a gente estava... já não era um brincar, era um tentar brincar com alguém que se calhar não quer brincar (*ri-se*) (CpoGD-CCA1-281117).

Discutiram-se outras ações que os atores poderiam fazer na Cena “Brincar”, nomeadamente, brincar em pé, usar a almofada para fingir que é uma casa e desenvolver um conjunto de momentos de brincadeira entre os dois:

Encenadora – Vocês também podem brincar em pé. Não tem de ser sempre ao nível deles. Podem, de repente, levantar-se e a almofada ser tipo um teto onde se vão baixando e eles vão olhando para cima...

Ator 1 – Mas sabes...

Encenadora – E vendo a almofada de outro plano. Não é? Jogar com esses planos.

(...)

Encenadora – Eu acho que até se podia fazer só mais um ou dois momentos que ficou tão engraçado do “ok. a pilha de almofadas, depois o pontapé que deixou cair tudo”, eles deliraram, criar mais 2 momentozinhos de brincadeira vossa.

Ator 2 – De nós os dois. Também concordo (CpoGD-CCA1-281117).

Refletiu-se noutras estratégias para envolver as crianças na ação dramática a partir dos objetos cénicos, neste caso, as almofadas, ou a partir da aproximação entre o corpo dos atores e o corpo das crianças, nomeadamente através do toque:

Investigadora – Acho que também era giro aproveitarem as almofadas também para fazer “Cucu” (*exemplifico um jogo de olhar entre os atores e as crianças, usando as almofadas*)

Ator 1 – Eu fiz isso com os panos.

Ator 2 – É. Eu ainda fiz isso algumas vezes.

Encenadora – Pois, os panos também.

Investigadora – E se calhar tentarem, nessa fase, ir para trás e usarem-nos a eles para o próprio “Cucu”...

Encenadora – Ah isso é giro. Boa. Boa.

Investigadora – Sei lá. Qualquer coisa assim. Porque acho que eles assim talvez percebam melhor que é para mexer, que é para brincar.

Ator 1 – Pois, o mexer, o brincar... (CpoGD-CCA1-281117).

Relativamente à Cena “Brincar”, estudou-se a necessidade de se adaptar a duração da performance ao tipo de participação das crianças, improvisando-se em função da sua maior ou menor recetividade ao convite de interação feito pelos atores:

Investigadora – Se calhar, se eles ...

Encenadora – Mas eu acho que, quando há públicos assim, se calhar, quando há públicos assim, começam vocês a empilhar as almofadas e quem está no som faz o “fade out”, são vocês que comandam...

Ator 1 – Exato.

Encenadora – Imagina que vocês vêem que não há mesmo...

Ator 2 – Exato...

Encenadora – Não é? Não há mesmo hipótese de mais interação, que o brincar se esgotou, o espetáculo acaba mais cedo.

Ator 1 – Então, nós definimos para nós que o nosso código é...

Investigadora – A partir do momento em que há estas partes improvisadas, nunca terá a mesma...

Encenadora – A mesma duração.

Investigadora – E não será igual.

Ator 2 – Exato. E nunca será igual (CpoGD-CCA1-281117).

A partir das ações improvisadas pelos atores, no momento de brincadeira entre os dois durante a performance, discutiu-se como promover uma maior interação entre eles e as crianças. Assim, em primeiro lugar, os atores lembraram as ações que realizaram: um dos atores colocou a sua almofada no chão, incitando o outro a pôr também; o primeiro atirou uma almofada ao chão, o segundo apanhou, mantendo-se a ideia de um estar triste e o outro contente; depois fizeram duas torres com as almofadas e saltaram por cima; de seguida, distribuíram as almofadas pelo espaço cénico. Neste sentido, a encenadora sugeriu que, num primeiro momento, os atores colocassem as almofadas por trás das crianças, mas mantendo a brincadeira apenas entre as duas personagens:

Encenadora – E aí como pedrinhas tu já podes pôr umas atrás deles. (...) duas atrás deles nas costas e fazem esse jogo de pedrinhas um atrás do outro.

Ator 2 – Sim.

Encenadora – Só um atrás do outro (CpoGD-CCA1-281117).

Os atores, por seu turno, sugeriram que, ainda neste momento de brincadeira entre as duas personagens, fizessem um círculo de almofadas à volta das crianças de forma que andassem em cima das almofadas como se fossem ‘saltar pedrinhas’, ficando as crianças no meio:

Ator 1 – Se nós fizermos um círculo grande à volta deles tipo "tam, tam, tam, tam, tam, tam, tam, tam." (*exemplificando como distribuir as almofadas*) e eles ficam no meio do círculo das almofadas.

Encenadora – Pois...

Investigadora – Isso era giro.

(...)

Ator 1 – Nós podíamos fazer um círculo aqui. Imagina, púnhamos as almofadas aqui assim...

(...)

Encenadora – E depois outras aqui e fazerem já esta brincadeira das pedrinhas já...

Ator 2 – À volta deles.

Encenadora – À volta deles.

Ator 2 – Eles vão perceber que não é só para a frente.

Ator 1 – Sim. E podemos dar umas quantas voltas aqui.... Só essa coisa de nós.... Porque nós assim já estamos a inclui-los nalguma coisa... (...) Porque, se nós dermos 2 ou 3 voltas à volta deles com essa cena das almofadas, eu acho que acaba por ser mais um quebrar de gelo... (CpoGD-CCA1-281117).

Ainda em relação a este momento de brincadeira entre os dois atores, discutiram-se outras ações performativas que poderiam realizar de modo a envolverem as crianças na própria ação, como, por exemplo, enquanto corresse um do outro, fazerem-no à volta das crianças e esconderem-se um do outro atrás do corpo das próprias crianças:

Encenadora – Porque imagina se vocês fizerem o jogo das pedrinhas e não pisarem nas almofadas, podem fazer uma volta em pedrinhas e a 2ª volta vocês podem brincar a andar aqui a correr atrás um do outro.

Ator 2 – Sim. Brincar um com o outro.

Encenadora – Ou esconder. Porque eles estão assim.

Investigadora – Sim. Eu acho que sim.

Encenadora – Podem esconder-se atrás deles. E um está à procura...

Ator 1 – E mesmo com as almofadas.

Encenadora – E descobre.

Ator 1 – Tipo aquela coisa que tu disseste que eles acham que se escondem e não sei quê. E eu vou ali e faço assim (*espreita como se estivesse a espreitar por uma almofada e encontrasse a criança*)

Encenadora – Exatamente (CpoGD-CCA1-281117).

A encenadora sugeriu que, depois, as duas personagens, já no centro do círculo, desenvolvessem mais ações em conjunto como, por exemplo, fazer e desfazer construções com as almofadas. E depois destas ações poderiam aproximar-se das crianças oferecendo-lhes almofadas como um convite à interação:

Encenadora – E depois, a partir daí que já fizeram as pedrinhas, já brincaram às escondidas, já montaram as casinhas os dois, já podem ir para a frente ter com eles...

Ator 1 – Ok.

Encenadora – E dar-lhes almofadas e...

Ator 2 – Hum. Hum.

Encenadora – E pronto. Ver se eles...ver se conseguimos que eles façam mais coisas (CpoGD-CCA1-281117).

No que diz respeito à forma de sentar as crianças, as educadoras não as tinham sentado em meia-lua, mas sim dentro dos limites da manta, tendo ficado muito próximas umas das outras, ou viradas umas para as outras. Assim, a investigadora reforçou a necessidade de clarificar as educadoras de infância para sentarem as crianças em meia-lua, deixando espaço para os atores circularem por trás delas:

Encenadora – Houve uma altura que tu tentaste ir lá para trás...

Ator 1 – Só que eu me esqueci...

Encenadora – Só que aquilo estava apertadíssimo.

Ator 1 – Estava apertadíssimo.

Ator 2 – O estar apertado faz logo isto que é eles estão a ser virados para o centro.

Encenadora – E vocês perceberam que eles estavam virados uns para os outros, às vezes. E no início do espetáculo havia muitos que estava assim (*vira-se para trás*), a olhar para mim a pôr o som.... Eles estavam mal sentados. Temos de ter cuidado com isso.

Investigadora – Temos de dar essa indicação. Porque elas estavam a sentá-las dentro da mantinha...

Encenadora – Dentro do tapete.... Então estavam todos muito virados uns para os outros...E deixar espaço para vocês poderem passar por trás.

Ator 1 – Claro.

Investigadora – O circular por trás é bom.

Ator 1 – É.

Encenadora – Fazer por trás é bom.

Ator 2 – Para eles sentirem.

Ator 1 – A sala também não era grande.

Ator 2 – Pois... (CpoGD-CCA1-281117).

A partir das ideias discutidas, fez-se uma revisão das ações que se iriam realizar no momento do brincar: fazer uma torre de almofadas; fazer e desfazer a torre de almofadas; fazer um círculo de almofadas à volta das crianças; saltar pedrinhas (saltar em cima das almofadas, pelo meio das crianças); correr e esconder-se um do outro (usando as almofadas e as próprias crianças para se esconderem); por fim, distribuir almofadas pelas crianças, convidando-as à interação.

A investigadora sugeriu, ainda, que depois de distribuírem as almofadas, os atores fizessem algumas ações um com o outro e depois envolvessem as crianças na brincadeira (trocar almofadas com elas, por exemplo), dando-lhes mais sinais de que as estariam a envolver na ação dramática:

Investigadora – Ou depois de vocês distribuírem as almofadas podem ter, novamente, algumas ações um com o outro, à frente deles...

Ator 1 – Imagina: atirar almofadas... E depois um no outro...

Encenadora – Ah boa.

Investigadora – E depois introduzi-los a eles na brincadeira.... Imagina: troca de almofadas, entre vocês e depois entre eles...

Encenadora – Olha troca de almofadas é muito giro...

Investigadora – Trocarem um com o outro e depois trocarem com eles.... Já estão a convidá-los para a brincadeira...

Ator 1 – Exato. Eu fiz isso imenso com os lenços.... Trocava... (CpoGD-CCA1-281117).

Discutiu-se, em seguida, como se desenvolveria a cena “Livro de Emoções”. Uma vez que, nesta cena do “Eu brinco, eu danço”, o ator desenhava no caderno, um dos atores sugeriu que houvesse, dentro das almofadas, material de desenho para as crianças explorarem. A investigadora advertiu para a possibilidade de os participantes serem muito novos, o que poderia não ser adequado em termos de segurança. Por seu turno, a encenadora sugeriu que este momento não fosse interativo:

Encenadora – O que nos falta, então? Falta-nos o momento do livro, da história antes de ir dormir e das emoções...

Ator 2 – E o desenhar alguma coisa, não?

Encenadora – A coisa do desenho...

Ator 2 – É que eles estão muito habituados a desenhar. E se a gente tivesse material de desenho, imagina, dentro das almofadas...

Investigadora – Se eles forem mais pequeninos, não convém...

Encenadora – Eu se calhar não punha. Já fizemos interativa, a parte do corpo, a parte dos lenços, a parte do brincar... E agora é interativo o das luzes.... Portanto, eu agora punha só um momento teatral pequenino que era, imagina: um ir buscar o livro...

Ator 1 – Para subir o ritmo...

Encenadora – Só para subir o ritmo... Um bocadinho.... Estás a ver?

Ator 1 – Quer dizer, não é preciso subir assim tanto: nós vimos do brincar.

Ator 2 – Vimos do brincar (CpoGD-CCA1-281117).

A encenadora deu algumas indicações para esta cena e sugeriu que os atores, na sessão seguinte, improvisassem as emoções que lhes despertaria o conteúdo imaginário do “Livro das Emoções”:

Encenadora – Mas deitavam-se os dois assim a virar as folhas...

Ator 1 – Um virava e depois virava o outro...

Encenadora – E quando vira a folha, a primeira emoção é os 2 a (*faz de conta que chora*), a segunda, rir.... Marcar...

Ator 1 – Nós tínhamos definidas umas 4 ou 5. Acho que era surpresa também...

Ator 2 – Acho que amanhã improvisamos...

Encenadora – Ok. Improvisem...

Ator 2 – Trazemos o bloco...

Encenadora – Tu imitas o Ator 1... Experimenta... E depois dessas emoções todas, fecha o livro. O livro vai para debaixo das almofadas (CpoGD-CCA1-281117).

Assim, este momento aconteceria da seguinte forma: um dos atores pegaria no livro que estaria por baixo de uma almofada, abri-lo-ia e interpretaria uma emoção; o outro imitá-lo-ia. Depois, este último, viraria outra página e interpretaria outra emoção, sendo imitado pelo primeiro, e assim, sucessivamente, até que ambos ficariam com ‘sono’, bocejando.

Da Cena “Livro das Emoções”, os atores passariam para a Cena “Dormir”. Discutiu-se como fazê-lo:

Encenadora – Pegam nas almofadas das luzes, que eu não sei onde é que vão estar. Já vemos.... Amanhã pomos e vocês decoram. (...) Pegam, tiram as luzes e ligam.... Como é que nós tínhamos falado daquilo de ligar as luzes...

Investigadora – Deixa-me ver aqui...

Encenadora – As luzes era aquela coisa do mecanismo: de acender...

Investigadora – Acender e apagar.... Depois apagar e dormir.... Era um jogo para eles perceberem que aquilo liga e desliga...

Ator 1 – Exatamente...

Encenadora – Vocês ligam e quando dão a bola ao miúdo...

Ator 1 – Não. Era mesmo acender a luz um com o outro...Tipo eu “shic. shic” e ele “shic schic” (*imitando o som de acender as luzes*), por exemplo, e depois damos...

Ator 2 – (*interrompendo*) É tipo a cena das almofadas...

Ator 1 – É tipo a cena das almofadas.... Nós fazemos duas vezes e eles quando tiverem nas mãos para...

Encenadora – Ok.... E quando as luzes estiverem todas ligadas, eu fechava a luz.... Porque é giro ficar só com as bolas. E a música... Eu gostava de marcar uma coreografiazinha, no dormir...

Ator 2 – Ah claro.

Encenadora – Porque eles estão com as bolas. Vocês estão a dançar antes de ir dormir, uma coisa dançada, interativa e dançada, ao mesmo tempo.... Pô-los a dançar.... Convidá-los a dançar...

Investigadora – Hum. Hum.

Encenadora – Eu acho que era muito giro... Não era bom convidá-los a dançar? E depois todos na cama grande...

Ator 1 – Ah. Isso era tão giro...

Encenadora – Na cama grande.... Vocês vão fazer uma cama grande, com as almofadas todas...

Ator 1 – Podemos manter...

Encenadora – Mantêm as pretas no chão...

Ator 1 – Só não podem ficar as que têm as bolinhas.... Que já não têm...

Encenadora – Já não têm...

Ator 1 – Boa. Boa.

Encenadora – Como fazem uma cama gigante, fazem uma coreografia à volta da cama, a dançarem, enquanto eles estão a explorar as bolas, vocês estão a dançar...

Ator 1 – E depois de dançar...

Encenadora – E depois de dançar em círculo, a ideia era chamarem-nos para se deitarem todos na cama...

(...)

Ator 2 – Eu acho que o efeito das bolas, que era o que acontecia no “Eu brinco” original, era, mal eu tirava a primeira bolsa acesa, apagava-a, porque assim, há todo um momento de acender e não sei quê, que está a perder a magia... Tu disseste agora que apagavas só quando estivessem as luzes todas acesas...

Encenadora – Ah.

Ator 2 – Tem de ser logo na primeira.

Encenadora – Ah. Pois é. Tens toda a razão. Mal aparece a primeira bola, eu mudo de música.... É que assim apresentávamos isto amanhã, babies.

Ator 1 – Improvisamos...

Encenadora – Improvisar...

Ator 2 – Nós somos bons a improvisar...

Encenadora – A partir dos improvisos, limamos (CpoGD-CCA1-281117).

A Cena “Dormir” aconteceria da seguinte forma: depois de arrumarem o “Livro das Emoções” por baixo de uma almofada, os atores pegariam na terceira almofada, na qual estariam as bolas de luz. Os atores retirariam a primeira bola de luz e far-se-ia *blackout* (escuro). Os atores

acenderiam as bolas de luz e distribuí-las-iam pelas crianças. De seguida, os atores fariam uma breve coreografia envolvendo as crianças e usando as bolas de luz. Depois, convidariam as crianças a deitarem-se com eles na cama gigante de almofadas. Esta parte também seria improvisada.

2.1.3. Redefinição de estratégias

Em função destes momentos de reflexão entre educadoras de infância, atores, encenadora e investigadora, deu-se lugar a uma redefinição de estratégias³¹ do ponto de vista da encenação, do trabalho do ator e da utilização dos recursos cénicos.

Assim, manter-se-ia a estrutura da performance até aí construída, acrescentando-lhe um novo momento: o “pré-sala”, que seria experimentado no dia seguinte. O “pré-sala” foi definido como o momento em que os atores se iriam dirigir às salas das crianças, cantando a melodia que era usada nos momentos de transição da performance e estabelecendo contacto visual com os bebés e as crianças pequenas. Desta forma, tentariam criar confiança com os mesmos, que, de seguida, seriam conduzidos para a sala onde se iria realizar a performance. Discutiu-se também a possibilidade de se fazer um *briefing* inicial, no qual seriam dadas indicações às educadoras sobre o carácter participativo da performance, bem como sobre o seu papel enquanto acompanhantes das crianças.

No que diz respeito ao trabalho do ator, definiu-se que os atores iriam tentar diminuir a distância física entre eles e as crianças e adaptar a performance consoante as diferentes reações das crianças. Assim, no que toca aos momentos interativos, caso os atores percebessem, através da leitura e interpretação das reações das crianças, que estas não estavam predispostas à interação, terminariam o momento de interação, passando para a cena seguinte da performance.

Foram, ainda, pensadas estratégias para os atores dinamizarem a interação que se pretendia que caracterizasse a performance. Exemplo disso é a cena “Brincar”, em que as crianças seriam envolvidas na ação performativa a partir dos objetos cénicos e do corpo, nomeadamente: fazer um círculo de almofadas à volta das crianças; jogar ao esconde-esconde por entre as crianças; usar as almofadas para fazer ‘cucu’ com as crianças; esconderem-se atrás das crianças; saltarem pedrinhas em volta das crianças; iniciar ações a partir das almofadas com as crianças. Já na Cena “Dormir”, os atores fariam uma cama de almofadas em conjunto com as crianças, dançariam com elas e deitar-se-iam na cama de almofadas com as crianças.

³¹ As alterações realizadas ao guião inicial após a sessão 1 encontram-se no documento “Guião “Eu brinco” em progresso”, marcadas com letra azul (Anexo 19).

No que diz respeito aos recursos cénicos, acordou-se colocar alguns dos elementos que seriam explorados na performance (plástico e lenços) dentro das almofadas. Assim, caso as crianças abrissem as almofadas durante a performance, teriam materiais para explorarem livremente.

Por fim, a encenadora aumentaria o tempo da música para a exploração dos lenços, na cena “Vestir”, alargando, desta forma, o tempo de interação ou de exploração livre por parte dos bebés e das crianças pequenas.

2.2. Sessão 2

A segunda sessão experimental envolveu um grupo de 14 crianças entre os 24 e os 36 meses, acompanhados de uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e a coordenadora pedagógica.

2.2.1. Experimentação

Tal como acordado no dia anterior, nesta sessão, realizar-se-ia, pela primeira vez, o momento de pré-sala.

Porém, o tempo entre a preparação dos instrumentos de recolha de dados e o início do pré-sala não permitiu à investigadora acompanhar os atores e observar este momento, pelo que só foi possível observar quando os atores já estavam a entrar na sala com as crianças:

Comecei a observar quando os atores já estavam a entrar na sala com as crianças. A sala era mais pequena do que a de ontem. Eles entraram a cantar e as crianças vinham atrás. Quando chegaram à manta, convidaram, através de linguagem não verbal, as crianças a sentarem-se. Alguns ficaram uns segundos a olhar para os atores. Depois perceberem e sentaram-se (NC8-CCA2-291117).

No *briefing*, foi comunicado à educadora responsável que o “Eu brinco” era uma performance participativa e, neste sentido, o objetivo era permitir que as crianças participassem livremente. Não lhes foi dada qualquer outra indicação, nem mesmo sobre a necessidade de as sentar em meia-lua e sem que se tapassem umas às outras. As educadoras, por sua vez, sentaram as crianças em filas, de forma que tapavam a visibilidade umas às outras. Logo, a investigadora interveio e pediu à coordenadora pedagógica para as reposicionar:

Então, constatei logo, nesse momento, que havia crianças que estavam sentadas umas em cima das outras. Pedi à CORDR-CCA para as posicionar em meia-lua. (NC8-CCA2-291117)

Quando as crianças estavam sentadas em meia-lua, os atores deram início à performance que seguiu de acordo com o guião construído até então. Tal como acordado na sessão anterior, as cenas “Livro das emoções” e “Dormir” seriam improvisadas a partir das ideias discutidas na véspera e de algumas marcações cénicas realizadas pela encenadora. Também a Cena “Brincar” seria experimentada pela primeira vez depois de se terem discutido, na sessão anterior, estratégias para incentivar as crianças a uma maior interação com os atores.

Nos momentos em que os atores convidaram as crianças a interagir, através dos lenços e das almofadas, não houve reação negativa ao convite à interação.

No caso da Cena “Vestir”, a partir do convite à interação realizado pelos atores, as crianças envolveram-se com os atores num momento de brincadeira:

O Miguel CCA-2 observa o Ator 1, coloca um tecido à frente da criança e diz “cucu”. O Ator 1 pega no seu tecido, tapa a cara e faz “cucu” (...)
O Luís-CCA-2 coloca um tecido sobre a sua cabeça e diz “cabelo”. De seguida, entrega o lenço ao Ator 2.
E por sua iniciativa, algumas crianças aproximam-se do Ator 2, colocam-lhe lenços em cima da cabeça e riem-se às gargalhadas (NC8-CCA2-291117).

Após a sessão de experimentação do dia anterior, dadas as reações das crianças que nela participaram, foram pensadas estratégias para que aceitassem mais facilmente o convite à interação, nomeadamente, através da utilização dos recursos cénicos. Nesta segunda sessão, as crianças participantes não só aceitaram o convite à interação como, em alguns momentos, iniciaram ações a partir dos recursos cénicos, num tipo de participação totalmente livre. A Cena “Brincar” é ilustrativa do que acabámos de referir.

Assim, num primeiro momento, no qual os atores construíram e destruíram a torre de almofadas, as crianças envolveram-se na ação dramática verbalizando o que estavam a ver e manifestando emoções positivas, como o rir às gargalhadas:

Os atores improvisam algumas cenas com as almofadas.
Quando constroem uma torre de almofadas, uma criança diz “Uau!”.
Atores fingem que a torre está a cair. Deixam-na cair. As crianças riem-se. Os atores fazem uma segunda torre. E voltam a deixar a torre cair. As crianças riem-se às gargalhadas. De seguida, o Ator 1 dá um pontapé nas almofadas. As crianças riem às gargalhadas (NC8-CCA2-291117).

Quando os atores começaram a distribuir almofadas em volta das crianças, algumas crianças envolveram-se na ação, ajudando os atores:

De seguida, os atores começam a distribuir almofadas pelo espaço cénico. Algumas crianças levantam-se, agarram as almofadas e ajudam os atores a espalhar as almofadas (NC8-CCA2-291117).

Simultaneamente, as crianças começaram a desenvolver ações por si próprias, a partir do objeto cénico almofada, tais como saltar, deitar-se na almofada, sentar na almofada:

O Pedro-CCA2 salta enquanto ajuda a espalhar almofadas. Alguns observam e riem-se, o Diogo-CCA2 deita-se na almofada, alguns sentam-se nas almofadas. Pedro-CCA2 fica em pé (NC8-CCA2-291117).

Quando os atores convidaram as crianças à interação, através do atirar de uma almofada, a Cena “Brincar” transformou-se numa ‘luta de almofadas’, num tipo de participação totalmente livre:

Ator 1 convida as crianças a brincar, iniciando uma ação de atirar uma almofada. As crianças começam a atirar almofadas aos atores. (...)
As crianças começam a levantar-se e a atirar almofadas aos atores. Os atores colocam as mãos na cabeça para se proteger e atiram almofadas às crianças. As crianças continuam a atirar cada vez mais almofadas aos atores (NC8-CCA2-291117).

Neste momento, a encenadora interveio dando sinais aos atores para que estes terminassem a ação. Logo, um dos atores começou a arrumar as almofadas. Porém, o outro ator continuou a desenvolver algumas ações com as crianças e estas continuaram a dar resposta ou a iniciar novas ações:

(Neste momento, a Encenadora dá indicações ao Ator 2)
Ator 2 começa a arrumar almofadas, enquanto o Ator 1 ainda está no meio da luta de almofadas. Faz uma torre, as crianças estão de pé a ajudar. Quando a torre está pronta, uma das crianças derruba-a (NC8-CCA2-291117).

Numa tentativa de fazer a transição da Cena “Brincar” para a Cena “Livro das Emoções”, os atores começaram a organizar as almofadas para fazer a ‘cama de almofadas’. No entanto, houve crianças que se recusaram a devolver a almofada e algumas mantiveram-se em pé, à frente dos atores:

Então, os atores começam a espalhar as almofadas em duas filas uma na esquerda, outra na direita. Algumas crianças recusam-se a devolver a almofada. Os atores conseguem sentar-se. Há crianças que estão no espaço cénico. Estão quase todas à frente dos atores (NC8-CCA2-291117).

Naquele momento, os atores viram-se confrontados com alguns desafios para fazerem a transição entre a Cena “Brincar”, aberta à interação, para a Cena “Livro de Emoções”, que foi pensada, do ponto de vista da ação dramática, para ser mais contemplativa. Foi a intervenção da

encenadora que fez com que um dos atores iniciasse uma ação diferente – arrumar as almofadas – numa tentativa de que as crianças entendessem que o momento de brincadeira ia terminar. Porém, as crianças recusaram-se a devolver as almofadas, iniciando outras ações de continuidade da brincadeira, por exemplo, derrubando as almofadas.

Quando os atores tiveram possibilidade de fazer a ‘cama de almofadas’ para passar para a cena seguinte, várias crianças ficaram em pé, junto dos atores. Dada a posição em que a investigadora se encontrava e o reduzido espaço da sala, bem como a quantidade de crianças que estavam em pé à frente dos atores, não foi possível observar como foi desenvolvida a cena “Livro das Emoções”.

A forma como a performance terminaria ainda estava em aberto na sessão experimental 2. Contudo, a encenadora tinha realizado algumas marcações cénicas para a transição para este momento: os atores, após terem desenvolvido a cena “Livro das Emoções”, guardariam o livro debaixo de uma almofada e pegariam na terceira almofada, na qual estariam as bolas de luz. Depois, acenderiam as bolas e dá-las-iam às crianças, para elas explorarem. De seguida, far-se-ia um *blackout* e as crianças ficariam a explorar as bolas de luz, enquanto os atores dançariam à volta da cama. Posteriormente, os atores convidariam as crianças a deitarem-se com eles, na cama de almofadas.

Na sessão 2 de experimentação, a cena “Dormir” ocorreu da seguinte forma:

Em *blackout*, os atores começam a tirar as bolas de luz de dentro das almofadas. Algumas crianças ficam sentadas. Há várias crianças em pé no espaço cénico. Agarram as bolas de luz, batem com a bola de luz uma na outra. Algumas crianças verbalizam “É minha”; “Não tenho”. Algumas crianças batem com as bolas no chão e percebem que elas mudam de cor. Conversam entre si “Uma maçã”; “Eu tenho igual a tu”. Algumas crianças exploram individualmente as bolas de luz. Outras conversam com os colegas, ao mesmo tempo que exploram o que acontece com as bolas de luz. Quando acabam de distribuir as bolas, os atores bocejam. Em seguida, deitam-se. Algumas crianças aproximam-se do Ator 2. Uma das crianças retira-lhe a almofada. As crianças ficam entre si a falar sobre as bolas e a brincar com as bolas (NC8-CCA2-291117).

Como podemos constatar, algumas crianças não se levantaram, tendo ficado a observar. Outras crianças levantaram-se e exploraram sozinhas a mudança de cor das bolas, quando batiam com elas uma na outra ou no chão, e algumas crianças verbalizaram com seus pares o que observavam que acontecia com as bolas.

No caso desta sessão experimental, após os atores terem distribuído as bolas de luz e se ter feito um *blackout*, as crianças continuaram a explorar livremente as bolas de luz. O fim da performance e, conseqüentemente, do momento de exploração livre foi ditado pelos adultos:

Depois, a EdZ-CCA2 pergunta se já acabou. A Encenadora olha para mim e diz “E agora?”. Eu disse para ela acender as luzes. Ela acendeu as luzes. E disse à EdZ-CCA2 que ainda estamos a experimentar. Que ainda não sabemos como acabar. Então a EdZ-CCA2 começou a dizer às crianças para darem as bolas aos atores e dizerem “tchau”xau”, que já tinha acabado (NC8-CCA2-291117).

Assim, o fim do momento de exploração livre das bolas de luz e, conseqüentemente, do espetáculo, foi induzido pelos adultos presentes. O fim do espetáculo foi marcado com o acender de luzes e com o pedido da educadora para devolverem as almofadas aos atores.

2.2.2. Reflexão sobre a ação

Tal como no dia anterior, o grupo de discussão realizou-se com a coordenadora pedagógica, a educadora responsável pelo grupo de crianças que participou na performance, a encenadora, a investigadora e os atores.

Neste momento de reflexão sobre a ação, fez-se uma avaliação dos aspetos que tinham sido alvo de reflexão e planificação no dia anterior e experimentados nesta sessão, nomeadamente, a duração da Cena “Vestir”. O tempo que durava a música, e que definia o tempo de interação com as crianças através dos lenços, tinha sido avaliado como insuficiente no dia anterior. Portanto, como já anteriormente referido, a encenadora tinha aumentado o tempo da música para permitir um maior tempo de interação com as crianças. Além disso, os atores experimentaram a estratégia de cantar para arrumar os lenços, terminando o momento de interação e passando para o seguinte.

Após a experimentação da cena “Vestir” na sessão 2, concluiu-se que as mudanças efetuadas tinham sido adequadas:

Encenadora – A questão dos lenços eu acho que ficou resolvida.
Ator 1 – Ficou.
CordR-CCA – Completamente.
Encenadora – Ficou bem. Não é?
Ator 1 – Ficou.
Encenadora – Porque houve momentos de interação e houve o momento de arrumar...
Ator 2 – No momento de arrumar, eles perceberam perfeitamente...
Ator 1 – Os lenços funcionaram super bem (GD-CCA2-291117).

Neste grupo de discussão, refletiu-se, ainda, em torno da participação das crianças e de estratégias para que os atores fizessem a transição de uma cena interativa para uma cena menos interativa, de forma a permitir a participação das crianças de acordo com os seus próprios termos e, simultaneamente, manter o carácter teatral do “Eu brinco”.

Do ponto de vista da participação das crianças, a educadora responsável pelo grupo considerou que a performance correspondeu aos interesses e às necessidades das crianças, por ter elementos que lhes são familiares (rotinas), e que, por isso, os cativou. Além disso, observou que as crianças estiveram desinibidas para participar:

Investigadora – Gostaríamos de perceber, e tendo em conta que o objetivo é que as crianças participem (...) o que acharam?

EdZ-CCA2 – Eu achei bem, no sentido em que houve aqui coisas que lhes dizem muito, do seu quotidiano: o acordar, o tomar banho...

CordR-CCA – As rotinas...

EdZ-CCA2 – Aquela imaginação toda não só do banho, da água, do som da água. Não é?

Investigadora – Hum. Hum.

EdZ-CCA2 – Através do plástico. E, portanto, isso cativou-os logo. Não é? É algo que lhes diz alguma coisa, é familiar. Não é? A participação deles aqui foi muito interessante. Ver como a grande maioria não esteve inibida. Portanto, eles saltaram, praticamente, para dentro do teatro. Não é? (GD-CCA2-291117).

A educadora responsável pelo grupo de crianças chamou a atenção da equipa artística para o facto de não saber se devia intervir no momento em que as crianças participaram de forma totalmente livre, na cena “Brincar”, dado que não tinha indicações sobre como agir:

EdZ-CCA2 – Eu estava a tentar perceber um bocadinho o que é que vocês estavam a estudar, entre aspas, com aqueles comportamentos. Não é?

Investigadora – Pois.

EdZ-CCA2 – Portanto, retraí-me um bocadinho, até para perceber se era para os deixar ou não... (GD-CCA2-291117).

Assim, o momento de reflexão sobre a ação revelou, mais uma vez, a necessidade de dar indicações mais concretas às educadoras.

Na reflexão sobre o pré-sala, os atores referiram que o momento aconteceu de uma forma muito breve, porque as crianças já estavam prontas para serem conduzidas e que tinham conhecimento de que iam ver um “teatro”:

Ator 2 – Mas foi uma coisa muito...

CordR-CCA – Mas foi uns segundos.... Chegaram ali, foram buscá-los e começaram a cantar.

Ator 2 – Porque eles já estavam numa de "Nós não vamos ficar aqui. Nós temos um teatro para ir ver", porque estavam avisados. E estavam assim "Quem são vocês com quem a gente vai?" (GD-CCA2-291117).

A educadora responsável tinha tido uma conversa com as crianças, na qual lhes tinha dado a informação de que iam assistir a um espetáculo:

Investigadora – Eles sabiam que vinham para um teatro?
EdZ-CCA2 – Sim. Já tinha explicado (GD-CCA2-291117).

Relembrámos que este grupo de crianças tinha entre 24 e 36 meses pelo que já se expressavam de forma verbal. No momento anterior à performance, estas haviam já abordado a investigadora, questionando quando começava o teatro:

De seguida, fui à sala da EdZ-CCA2. Antes de começar a conversar com ela, algumas crianças, quando me viram, perguntaram:

“Já vai começar o teatro?”

“Vamos ver o teatro.”

Eu expliquei que ainda não. Alguns aproximaram-se de mim. Um disse “Sou o Luís-CCA2”. Outro “eu sou o Miguel-CCA2” eu disse “eu sou a Carla”. Perguntaram-me “E o teatro? Quando começa?” Eu disse que ia começar dali a uns minutos (NC8-CCA2-291117).

Assim, tal como na sessão anterior, as crianças participantes já conheciam algumas convenções teatrais, nomeadamente, a de assistir a um espetáculo. No entanto, como vimos anteriormente, quando lhes foi dada a oportunidade de participar livremente, brincando e jogando, fizeram-no de forma natural e espontânea. As fronteiras entre o teatro e a brincadeira esbateram-se na Cena “Brincar”. Contudo, após a performance, os atores e a encenadora ficaram com uma sensação de “caos”:

Os atores e a Encenadora começam a dizer que hoje foi um caos, que temos de ver como fazer (NC8-CCA2-291117).

Neste contexto, no momento de reflexão sobre a ação, um dos atores referiu a necessidade de encontrar alguma estratégia para que, de uma cena de brincadeira e jogo livre que, aparentemente, se tornava num “caos”, passassem novamente para a ação dramática:

Ator 2 – Eu acho que o grande problema, problema é uma palavra muito grave. Não é um problema.... Da participação é só... O entusiasmo que é fantástico. Que os estímulos foram recebidos e que houve vontade e que tiveram voz e que não foram controlados e é fantástico. É só perceber, em conjunto, o que é que se... Quais são as táticas para... Eles perceberem...(GD-CCA2-291117).

Neste sentido, a discussão seguiu em torno das ações realizadas com as almofadas, nomeadamente, o construir e destruir as torres e o tipo de reações que provocaram nas crianças:

Ator 2 – Por acaso aconteceu uma coisa... Foi nas construções, na mudança de... Da algazarra de almofadas para construir almofadas. (*Para Encenadora*) Tu foste lá atrás e disseste "começa a construir, não sei quê, não sei que mais" e nós começámos a construir. Houve ali um *clickzinho*, acho que eles sentiram e acalmaram um bocadinho...

Ator 1 – Depois também percebi a diferença entre as duas construções. Nós fizemos uma torre que estava instável e isso, parecendo que não, estava a despoletar que a brincadeira ainda ia continuar Então, eu decidi começar a meter as almofadas paradas, quase como...

CordR-CCA – Eles também vos tinham visto a fazer a torre e a destruir...

Ator 1 – Exato.

Investigadora – Eles estavam a imitar...

CordR-CCA – Eles estavam a fazer a mesma coisa. Não é?

Ator 1 – Por isso é que eu percebi que a torre não era a melhor solução...

CordR-CCA – Hum. Hum.

Ator 1 – E achei que seria melhor colocar as almofadas de uma maneira mais inativa, que elas não pudessem ter grande ação para tentar... (GD-CCA2-291117).

Assim, a ação de construir as torres parece ter captado a atenção das crianças, conduzindo-as a um envolvimento no qual assistiam à performance, ao passo que a ação de destruir as torres despoletava a ideia de mais brincadeira, conduzindo-as a um envolvimento no qual poderiam interagir com os demais e explorar livremente os materiais. Concluiu-se, neste momento de discussão, que as crianças acabaram por imitar algumas das ações dos atores, destruindo as torres, revelando quererem continuar a brincadeira.

No entanto, se, por um lado, para os atores e para a encenadora, a ação performativa que passou para um momento de brincadeira foi difícil de gerir, na opinião das educadoras, este foi um momento de grande interesse para as crianças:

A Encenadora refere que, se calhar, é melhor retirar as almofadas:

Encenadora – Pronto. Há aqui várias coisas que me passam pela cabeça. Não é?

Investigadora – É tanta coisa (*risos*)

Encenadora – Muita coisa. Mas, por exemplo, não sei se as almofadas é o objeto ideal para interações. Porque há logo a tendência de lutas de almofadas...

(...)

CordR-CCA – Não há melhor que guerra das almofadas. Não há melhor (*risos*) (GD-CCA2-291117).

A encenadora questionou qual o interesse, do ponto de vista artístico, de desenvolver a brincadeira livre das crianças. Já para as educadoras de infância, o mais importante foi as crianças terem podido expressar-se livremente, nomeadamente, através de uma ‘luta de almofadas’:

Encenadora – Depois é difícil sair da guerra para outras coisas.... Das duas uma: ou usamos as almofadas mais como coisas que constroem coisas e damos outros significados às almofadas. Ou fazemos pontes com as almofadas na cabeça, ou fazemos casinhas com almofadas, tentar mudar... Mas não sei se isso vai solucionar o problema de... Porque é assim também... Até que ponto é que podemos... Até que ponto... Onde é que está o limite da brincadeira e do teatro. Não é?

Investigadora – Hum. Hum.

Encenadora – Até que ponto é que a brincadeira aqui de almofadas e de luta de almofadas... Interessava? Interessava desenvolver isso ou não? Ou interessava tentarem...

CordR-CCA – Em termos de diversão foi o auge deles...

Investigadora – Pois...

Ator 1 – Eles divertiram-se imenso...

CordR-CCA – Não há melhor que luta de almofadas. Eu acho que é aqui o auge. Porque é uma coisa que é raro poderem fazer... (GD-CCA2-291117).

Numa tentativa de, por um lado, se dar oportunidade de expressão livre às crianças e, por outro, manter o fio condutor da performance, convidando as crianças a envolverem-se de diferentes formas, a investigadora sugeriu que os atores cantassem a melodia que tinham vindo a usar na transição entre algumas cenas para, desta forma, se mudar o foco da atenção das crianças:

Investigadora – Mas, se vocês nessa parte... Quando queriam arrumar, não cantaram, pois não? Porque o cantar, para eles, já é um sinónimo de arrumar...

Ator 1 – Ah!

Investigadora – Isso resultou muito bem nos lenços...

CordR-CCA – Exato.

EdZ-CCA2 – Exatamente.

Investigadora – Porque, se calhar, se arrumarem enquanto cantam...

CordR-CCA – Pois é.

Ator 1 – É verdade.

Encenadora – Eu houve uma altura que estava "Canta. Canta". Estava ali ao fundo, mas não me estava a fazer ouvir...

Investigadora – Também resulta com as educadoras...

EdZ-CCA2- Nós fazemos isso...

Investigadora – Eu também fazia isso...

EdZ-CCA2 – Quando queremos arrumar a sala...

Investigadora – Cantam...

EdZ-CCA2 – Há sempre uma música...

CordR-CCA – Há sempre... Ao mudar... Para ir almoçar e não sei quê

Ator 2 – Ai é? Ah isso é ótimo (GD-CCA2-291117).

O cantar, como sinal de arrumar, tinha sido usado com sucesso na Cena “Vestir”, no sentido de dar a entender às crianças que o momento de interação iria terminar, passando para outro momento. Além disso, esta estratégia era, frequentemente, usada pelas educadoras de infância para captar a atenção das crianças em momentos de transição entre atividades. Como tal, no “Eu brinco”, poderia funcionar para captar a atenção das crianças, mudando o seu foco de atenção de uma atividade livre, neste caso, a Cena “Brincar”, para outra atividade contemplativa, neste caso, sentar para ouvir uma história, na Cena “Livro das Emoções”.

Assim, discutiram-se algumas estratégias facilitadoras da perceção das crianças em relação à passagem de um momento interativo na cena “Brincar” para um momento contemplativo na cena

“Livro das Emoções”:

A Encenadora fala sobre o momento dos livros e ter havido muitas crianças que ficaram de pé. A CordR-CCA sugere que os atores façam gestos para perceberem que é para sentar. Eu digo que, havendo a parte da canção, eles já devem entender. A CordR-CCA sugere aos atores fazerem uma roda gigante e eles se sentarem no meio com o livro (GD-CCA2-291117).

Sugeriu-se, desta forma, que os atores *pedissem* às crianças, através do gesto e movimento, para que se sentassem em círculo, à sua volta, na cena “Livro das Emoções”.

Assim, no dia seguinte, seria experimentada a transição da cena “Brincar”, cena interativa, para a cena “Livro das Emoções, mais contemplativa, com os atores cantando a melodia e sentando as crianças nas almofadas, num círculo à sua volta.

A sessão 2 de experimentação trouxe novas questões e novos desafios aos atores, do ponto de vista da participação das crianças e, conseqüentemente, do seu trabalho. Se, por um lado, os momentos interativos nos quais se convidavam as crianças a participar na ação performativa, permitiam a livre expressão das crianças, dando-lhes *voz*, por outro, pareciam provocar “o caos” do ponto de vista artístico. A equipa artística, a investigadora e as educadoras refletiram sobre algumas ações realizadas com os objetos cénicos (torres de almofadas a cair, pontapés nas almofadas, atirar almofadas contra as crianças) e constataram que estas ações despoletavam a ideia de que a brincadeira iria continuar. Os atores manifestaram alguma dificuldade em gerir estes momentos. Por seu turno, a encenadora considerava que a brincadeira livre poderia pôr em causa o resultado artístico da performance. Assim, embora, se pretendesse dar *voz* às crianças, de acordo com os seus próprios termos e necessidades, a sua participação livre parecia pôr em causa o resultado artístico.

Neste sentido, começaram a surgir dilemas no que diz respeito à participação das crianças: como convidar as crianças a interagir, como permitir essa participação e quando ou como terminar o momento? Quais os limites entre o teatro e a brincadeira?

O teatro para bebés, como vimos, define-se pelo seu carácter pós-dramático e performativo, no qual as barreiras entre o público e o espaço cénico se fundem e no qual, como referem Silva e Baumgärtel (2008),

o espectador passa a ser coautor da cena, do conjunto dramático, um participante que, entretanto, não interpreta, não faz de conta, apenas age, como ele mesmo agiria no seu dia-a-dia. Através de tais circunstâncias, a delimitação precisa entre o que é teatro (momento ensaiado que faz parte de uma ficção) e o que constitui o presente pragmático parece não ser mais tão facilmente detetável. Tal esfumaçamento entre arte e vida é também fruto de um

teatro que tem rompido com as paredes do edifício teatral, fazendo espetáculos em lugares múltiplos e principalmente propondo pontos de vistas diversos aos seus espectadores (p. 984).

O formato interativo e performativo quebra as barreiras entre o público e o artista e, de acordo com Patel et al. (2018), requer, normalmente, um número reduzido de espectadores, objetos para explorar, espaços que suscitem a curiosidade e permitam a liberdade de expressão e tempo para brincar.

Muitos dos espetáculos dos *Oily Cart*, como nos revela Webb (2012b), têm vários momentos em que o público é convidado a participar, permitindo que interaja com as personagens e tendo uma influência direta no modo como a história se vai desenvolver. Porém, o diretor dos *Oily Cart* defende que o começo e fim destes momentos de interação física devem ser cuidadosamente ensaiados para que sejam oportunidades para o jogo criativo e evitem o caos durante o espetáculo (Webb, 2012b).

Portanto, na performance “Eu brinco” o desafio seria de convidar, primeiro, as crianças a interagirem depois, permitir e respeitar essa participação e, por fim, dar sinais às crianças de que o momento seguinte seria mais contemplativo. Assim, refletiu-se em torno das estratégias para captar a atenção das crianças, de modo que fossem percebendo que o momento de brincadeira e de exploração livre da cena iria mudar para um momento mais calmo e contemplativo. A principal estratégia seria a de os atores cantarem nos momentos de transição, a fim de captarem a atenção das crianças e conduzirem a sua participação nessa transição da ação dramática.

Se, na sessão 1, se discutiram, essencialmente, estratégias no sentido de incentivar as crianças à interação, na sessão 2, o desafio foi o de tentar encontrar estratégias para retornar à calma. Se, por um lado, os momentos de interação e de jogo pareciam ser os que mais interessavam às crianças, por outro, tal parecia colidir com o desafio de os atores manterem a qualidade da performance do ponto de vista artístico e teatral.

2.2.3. Redefinição de estratégias

Após a reflexão sobre a ação levada a cabo entre atores, encenadora, investigadora e educadoras de infância, redefiniram-se algumas estratégias³².

Assim, ficou acordado que, na transição entre a cena “Brincar” e a cena “Livro das Emoções”, os atores cantariam a melodia que já usavam na cena “Vestir”. A melodia funcionaria como sinal para mudar de cena. Em seguida, dariam uma almofada a cada criança e pedir-lhes-iam, através

³² As alterações realizadas ao guião inicial após a sessão 2 encontram-se no documento “Guião “Eu brinco” em progresso”, marcadas com letra verde (Anexo 19).

de gesto e movimento, para se sentarem em círculo, à sua volta.

No *briefing*, seriam clarificadas as indicações às educadoras, nomeadamente, as de que a performance era participativa e que as crianças poderiam participar livremente.

Estas novas estratégias seriam experimentadas no dia seguinte.

2.3. Sessão 3

A terceira sessão experimental envolveu 14 bebés e crianças entre os 12 e os 24 meses de duas salas diferentes, acompanhadas por duas educadoras de infância, três auxiliares de ação educativa e a coordenadora pedagógica.

2.3.1. Experimentação

Apesar de se ter discutido a necessidade de os atores fazerem um *briefing* inicial com as educadoras, apenas lhes foi dada a informação de que o “Eu brinco” era uma performance participativa. Não lhes foram dadas indicações sobre como sentar as crianças, nem sobre a possibilidade de permitirem que as crianças participassem livremente.

No momento do pré-sala, tal como combinado nos dias anteriores, os atores dirigiram-se à sala dos bebés e das crianças para criarem o momento inicial de “quebra-gelo”, de forma a dar a entender aos bebés e crianças que o espetáculo seria realizado *com* eles.

Dado que os bebés e as crianças que iam participar na performance faziam parte de duas salas diferentes, os atores realizaram o pré-sala em cada uma das salas. Atentemos no desenvolvimento numa das salas:

Pré-sala 1

Atores foram à sala da EdF-CCA3. Entraram, dirigiram-se às crianças, olharam para elas. Começaram a fazer gestos indicando a porta. Depois, aproximaram-se da porta e começaram a cantar a melodia. A EdF-CCA3 deu a mão a duas crianças e colocou-as atrás dos atores para os seguirem (...) As crianças foram atrás dos atores que as levaram à sala do espetáculo. Eu também ajudei, dando a mão a uma criança e levando-a à sala. (...) Sentam-se na manta (NC9-CCA3-301117).

Assim, como podemos verificar no excerto da nota de campo, no pré-sala 1, os atores entraram na sala das crianças estabelecendo contacto visual com elas e indicando, através de gestos, a porta, para dar a entender às crianças que as estavam a convidar para as seguirem. Depois, começaram a cantar.

Vejamos como se desenvolveu o pré-sala na segunda sala:

Pré-sala 2

De seguida, os atores vão à sala da EdM-CCA3, colocam-se à porta, de cócoras, e começam a cantar a melodia. Todas as crianças estão sentadas, em silêncio. Está com elas uma auxiliar. Observam os atores. De seguida, os atores levantam-se, aproximam-se das crianças, colocam-se de cócoras e começam a cantar a melodia novamente. O Emanuel-CCA3 começa a aproximar-se do Ator 2, ele estica os braços e vai ao colo do Ator 2. O Ator 2 continua a cantar, ao mesmo tempo que embala o bebé. Os atores começam a levantar-se devagar. A EdM-CCA3 diz-me baixinho “eles não estão a perceber”. Entra na sala, bate uma palma e faz um gesto de “vamos”. A EdM-CCA3 aproxima-se das crianças e começa a dizer “venha”. Aproxima-se mais e dá a mão a alguns. A auxiliar levanta-se com duas crianças ao colo (NC9-CCA3-301117).

Já no pré-sala 2, os atores colocaram-se à porta da sala, baixando-se e ficando de cócoras para estarem ao nível físico das crianças, e começaram a cantar. A seguir, aproximaram-se das crianças e voltaram a colocar-se ao seu nível físico, começando a cantar novamente. Neste momento, uma das crianças, como vimos na nota de campo acima, procurou o colo do ator. E o ator deu-lhe colo, envolvendo-a, desde logo, na ação performativa.

Quer num grupo, quer no outro, o apoio das educadoras para as crianças compreenderem que se pretendia que seguissem os atores foi essencial. Na primeira sala, uma das educadoras colocou os bebés e as crianças em fila, atrás dos atores. Na outra sala, a educadora bateu uma palma e verbalizou “vamos”, o que deu a entender às crianças que as estavam a convidar para seguirem os atores.

Dada a faixa etária deste grupo de crianças, entre os 1 e os 2 anos, algumas crianças necessitavam de apoio para se deslocarem. Assim, foram necessários vários adultos para apoiarem a transição das crianças da sua sala para a sala onde se iria realizar a performance, incluindo os próprios atores e a investigadora:

De seguida, eu entrei na sala abrindo caminho para os que chegavam da sala da EdM-CCA3. O Ator 1 vem a dar a mão a uma criança e o Ator 2 a outra, que também está a dar a mão à auxiliar. A EdM-CCA3 traz as restantes crianças. Ajudo a sentar em meia-lua (NC9-CCA3-301117).

A experimentação do pré-sala, com este grupo de crianças, revelou a dificuldade de o fazer quando se tratavam de bebés e crianças que ainda não se deslocavam sozinhos, dado que, pela necessidade de os transportar de um espaço para outro, levou a prolongar o tempo de espera para cada um dos grupos.

Durante a performance, observaram-se as reações das crianças às estratégias para captar a atenção discutidas na sessão anterior, nomeadamente, a estratégia de cantar como sinal de arrumar. Observámos que, por exemplo, na Cena “Vestir”, quando os atores começaram a arrumar os lenços enquanto cantavam, uma das crianças começou a recolher os lenços para lhes dar:

Os atores começam a cantar a melodia de transição e a recolher os lenços. Mariana-CCA3 vai buscar lenços para dar a Ator 1, olha em volta, vê que não há mais lenços, senta, volta a gatinhar até ao lado em que estou (NC9-CCA3-301117).

Interpretamos que a criança, ao ir buscar os lenços para dar aos atores, terá compreendido que o momento iria terminar e se passaria para outro momento. Logo, a estratégia discutida no dia anterior parecia ter funcionado.

Na sessão anterior, tinha sido discutida, também, a transição entre a cena “Brincar” e a Cena “Livro das Emoções”. Neste sentido, foi proposta a estratégia de convocar a linguagem corporal para convidar as crianças a sentarem-se, de modo que estas pudessem compreender que se passaria de uma cena de interação para outra não interativa. Durante a sessão 3 de experimentação, esta estratégia foi colocada em prática pelos atores:

Através de expressão corporal, os atores convidam as crianças a sentarem-se. Sentam-se todas nas almofadas. A Mariana-CC3 está a arrumar almofadas. Auxiliar manda-a sentar. Ela continua a arrumar almofadas.
“Mariana-CC3 senta”. Ela senta-se no colo da auxiliar (NC9-CCA3-301117).

Em termos de grande grupo, a estratégia parece ter resultado, dado que todas as crianças se sentaram, à exceção de uma que continuava a explorar livremente os materiais. Só se sentou após as adultas lhe terem sugerido que o fizesse.

A observação das reações das crianças que participaram nesta sessão experimental revelou que, enquanto grupo, na maior parte dos momentos, assistiram ao desenrolar da performance focando-se nas ações desenvolvidas pelos atores através do corpo e dos objetos cénicos. Os bebés e as crianças deste grupo manifestaram, ainda, reações emocionais de choro perante sons altos, nomeadamente, no momento do bocejo na cena “Acordar”: “Quando os atores fazem o som do bocejo, a Carolina-CCA3 começa a chorar “(NC9-CCA3-301117); e perante a realização de movimentos bruscos, nomeadamente, os saltos, na Cena “Brincar”: “Quando os atores saltam ao eixo por cima das almofadas (...) Emanuel-CCA3 começou a chorar “(NC9-CCA3-301117).

Nos momentos de aproximação dos atores e de convite à interação, algumas crianças observaram o que os atores estavam a fazer, enquanto noutras rejeitaram a interação. E, apesar de, na cena “Brincar”, algumas crianças se terem levantado para observar o que os atores estavam a fazer, não entraram no espaço cénico para interagir com estes ou brincarem com as almofadas. Apenas uma criança tinha executado livremente várias ações, quase desde o início da performance, entrando no espaço cénico, correndo livremente pelo espaço, saltando, explorando os materiais e interagindo com os atores.

2.3.2. Reflexão sobre a ação

Participaram neste grupo de discussão os atores, a encenadora, a investigadora, as duas educadoras de infância responsáveis por cada grupo de bebés e crianças e a coordenadora pedagógica.

Foi solicitada a opinião das educadoras sobre a sua opinião em relação à performance e à participação dos bebés e das crianças e sobre possíveis sugestões de alterações.

Uma das educadoras referiu que não tinha sabido como agir durante a performance, especialmente, em relação à criança que circulou pelo espaço cénico durante quase todo o tempo, interagindo com os atores e explorando livremente os materiais:

EdM-CCA3 – Eu no princípio estava assim... Não sabia se era para eles avançarem se não era... E a Mariana-CCA3 estava sempre...
Ator 1 – Pois...
Encenadora – Porque nós não informamos.
Cord-CCA – Pois não...
Encenadora – Só falamos
EdM-CCA3 – Pronto. Convém essa parte vocês avisarem porque nós nunca sabemos quando é suposto eles... Deixá-los avançar ou quando não é.
Ator 1 – Claro.
Ator 2 – Isso foi uma falha...
Ator 1 – Porque é suposto...
Investigadora – É suposto darmos essa indicação.
EdM-CCA3 – Porque a Mariana-CCA3 por várias vezes tentou avançar e eu fico tipo...
Cord-CCA – Pois... Se era para ir ou não.
EdM-CCA3 – Depois lá disseram que sim (...) (GD-CCA3-301117).

Durante a observação da performance atentámos na reação desta educadora em relação à participação livre da criança referida:

A Mariana-CCA3 começa a tentar entrar no espaço cénico. A EdM-CCA3 diz “não é para ir”. Eu olho para a EdM-CCA3 e faço sinal com a cabeça e com as mãos que pode (NC9-CCA3-301117).

A observação do episódio demonstrou que só após a investigadora ter dado sinais positivos à possibilidade de as crianças participarem livremente é que a educadora permitiu que a criança em questão se levantasse e continuasse a explorar livremente o espaço e os materiais. A outra educadora referiu que tinha conhecimento de que as crianças podiam participar livremente, mas não sabia se devia incentivar ou não. Referiu, ainda, que o facto de as crianças terem explorado, posteriormente, os materiais poderia ter sido influenciado pelas próprias educadoras o terem incentivado:

EdF-CCA3 – Também eu não percebi que era para... (...) Porque eu... Por acaso, disseram-me: "olha que não podes dizer nada. olha que não podes interferir, olha que não sei quê". Pronto... Ficou, ficou. Deixa-o estar. Se eu soubesse que era para eu própria, também incentivava... (...) Eu, como educadora, sei que posso interferir e eu própria ajudo. Se calhar, eles foram mais para o fim, nos lenços, porque foi aí que nos apercebemos que poderia mexer. Foi quando eu peguei num lenço, tirámos, fizemos o "cucu", "olha tamos a mexer", fiz contigo, pronto... Acabei por...
Encenadora – Participar... (GD-CCA3-301117).

Embora se tivesse vindo a discutir a importância de clarificar as indicações dadas às acompanhantes dos bebés e das crianças antes da performance, a informação de que poderiam deixar as crianças participarem livremente não tinha sido dada às educadoras que acompanharam este grupo de bebés e crianças.

Apesar de se pretender, com a performance “Eu brinco”, que os bebés e as crianças participassem livremente, nomeadamente, interagindo, explorando os materiais e jogando, reforçou-se, neste grupo de discussão, o facto de as crianças terem sido capazes de se concentrar na ação dramática. Na opinião de um dos atores, uma vez que os bebés e as crianças tinham tido uma participação mais focada, esta terceira sessão de experimentação tinha sido a de maior sucesso:

Cord-CCA – Mas aguentaram.
Ator 2 – Foram impecáveis.
Encenadora – Super concentrados. Este espetáculo foi tipo "o melhor"
Ator 1 – Foi impecável.
EdM-CCA3 – Eles estavam mesmo atentos àquilo que se passava.
Encenadora – Ficaram super atentos (GD-CCA3-301117).

Neste momento, entendemos que, mais uma vez, os atores se tinham confrontado com dilemas no que diz respeito à participação dos bebés e das crianças pequenas. Se, por um lado, se pretendia criar uma performance que respeitasse a sua livre participação, incluindo uma participação movimentada e interativa, por outro, os atores pareciam estar mais confortáveis com um formato no qual as crianças assistiam concentradas ao desenrolar da ação teatral.

A discussão continuou abordando-se uma possível adaptação da performance em função da idade das crianças, ou seja, quanto mais pequenas fossem, menor a duração:

EdM-CCA3 – (...) Mas depois, pronto, depois é assim. Há uns que depois já se dispersam. Temos de ter essa atenção.
Cord-CCA – Eles são muito pequeninos. Nem uma versão destas pode ter o mesmo tempo que para as outras salas.
Investigadora – Pois.
(...)
EdM-CCA3 – Eu acho que correu muito bem. Acho que o tempo foi ideal. Não acho que o tempo foi muito mais. Acho que eles aguentam bem...
Ator 1 – Boa.
EdF-CCA3 – Depende do grupo.
EdM-CCA3 – Sim também.
Encenadora – Digam-me uma coisa: vocês viram quanto tempo tinha tido? Ou não?
EdM-CCA3 – Não.
EdF-CCA3 – Eu vi.
Encenadora – Tu olhaste para o relógio? Boa.
Encenadora – Eu olhei. Nós chegámos aqui eram três e meia e vocês já estavam. E acabaram às quatro e um quarto.
Investigadora – Deve ter para aí 40 min.
Ator 1 – 40 min.
Investigadora – Mais ou menos.
Ator 1 – É muito
Encenadora – Não. 40 está bom, com as interações.
Ator 1 – É?
EdF-CCA3 – Mas depois, como acabou com as bolas, eles a explorarem assim um bocadinho... Acabou por esticar um bocadinho.
Encenadora – Claro...
Investigadora – Hum...
EdF-CCA3 – Eu não fazia tão esticado para tão pequeninos. (GD-CCA3-301117).

Assim, no que diz respeito à duração da performance, uma das educadoras referiu que esta sessão experimental tinha tido a duração adequada, dado que as crianças tinham participado de forma focada. Já para outra, a sugestão seria de adaptar a duração da performance à idade das crianças participantes.

Neste contexto, voltou a referir-se, à semelhança dos grupos de discussão anteriores, a influência do meio educativo no modo de participação das crianças, nomeadamente, o facto de, no caso desta creche, já terem o hábito de assistirem a espetáculos, sentados:

EdM-CCA3 – Estes aguentam. Mas são crianças que todas as semanas, nós contamos histórias, portanto, eles estão habituados a estar sentados no tapete. São crianças que têm à sexta-feira histórias com a A. Portanto, é assim, pelo que eu percebo...
EdF-CCA3 – (...) A nossa escola acaba por também promover muito isto... Do contacto com o teatro...

EdM-CCA3- Mas nem todas as escolas promovem...

Encenadora – Claro.

EdM-CCA3- O ProfM-CCA (referindo-se ao professor de Música) diz que nota mesmo a diferença de escola para escola. Diz que nós somos os que aguentamos mais no tapete. Ele diz que há escolas em que eles não conseguem estar meia hora sentados no tapete (GD-CCA3-301117).

Portanto, como já antes referido, os bebês e as crianças desta creche já tinham o hábito de assistirem a histórias e espetáculos de teatro e música sentados, esperando o momento para serem convocados a interagir ou a explorar os materiais.

Neste grupo de discussão, também se refletiu sobre a experimentação de estratégias que tinham sido sugeridas nas sessões anteriores. Essas estratégias prendiam-se com o conseguir captar a atenção das crianças na mudança de uma cena mais interativa para outra menos interativa, nomeadamente, na cena em que os atores cantam enquanto recolhem os materiais. Através da reflexão sobre a prática, considerou-se que esta terá sido bem-sucedida:

Cord-CCA – Pois não. Pois não. É que hoje é o 3º dia. E houve coisas que nós...

EdM-CCA3 – Já foram mudadas.

Encenadora – Porque ontem nós pensámos, por exemplo, aquela parte do cantar, do arrumar, fez toda a diferença. Portanto, hoje já estava tudo mais afinado (GD-CCA3-301117).

No que diz respeito à participação dos bebês e das crianças no “Eu brinco” realizado nesta 3ª sessão de experimentação, as educadoras consideraram que estavam retraídos para participarem livremente e que foi o seu incentivo e apoio que lhes transmitiu confiança para o fazerem:

EdM-CCA3 – Eu notei que eles, ao princípio, vinham um bocado tensos, alguns nem estavam a querer vir. Eu claro que vinha a empurrar, mas depois começaram a perceber...

Cord-CCA – Sala de 1 ano...

EdM-CCA3 – É isso. Eles estranham muito com esta idade. Estranham muito...

(...)

EdF-CCA3 – Agora o grupo ficou retraído. Só foi depois quando eu disse... (...) Que podíamos avançar.

Ator 2 – Exatamente.

Ator 1 – Sim. Mas essa parte é muito importante para nós. Temos a vossa colaboração porque há algumas coisas, principalmente nessa parte inicial, em que é mais difícil e eles...

EdF-CCA3 – Claro... Nós também temos de transmitir confiança, que está tudo bem.

Ator 1 – Exatamente... A confiança deles está toda em vocês.... Então, essa parte é muito importante... (GD-CCA3-301117).

Neste sentido, um dos atores reforçou a importância de dar indicações às educadoras antes da performance começar, nomeadamente, a de que as crianças poderiam participar livremente, bem como o facto de as educadoras as poderem incentivar:

Ator 1 – (...) Sim. Importante é que seja feito esse *briefing* inicial de que nós contamos que vocês nos ajudem também um bocadinho. E sim, é suposto eles terem a possibilidade e a liberdade de participarem como quiserem, como sentirem necessidade. O mais provável é haver sempre aquela fase inicial de tentarem validar com vocês se podem ou não... (GD-CCA3-301117).

No que se refere aos recursos cénicos, na opinião das educadoras, a Cena “Dormir”, na qual foram usadas as bolas de luz, foi a mais interessante do ponto de vista da participação das crianças, tendo captado a sua atenção, permitido um momento de exploração sensorial e contribuído para algumas crianças se terem desinibido para uma participação mais livre:

EdF-CCA3 – As bolas acho que foi o auge...
Ator 2 – Foi. Foi. Foi
(...)
(...) EdM-CCA3 – É luz... É. Eles adoraram (...) Porque eles vão buscar, vão mexer...
(...)
Ator 2 – Porque há luz...
EdF-CCA3 – Há luz. Chama logo a atenção...
Encenadora – Chama para eles mexerem.
EdF-CCA3 – Chama... É uma bola. Até o Lucas-CCA3 que não se mexeu, ficou super atento o tempo todo...
EdM-CCA3 – O António-CCA3 e o Tomás-CCA3 também não se mexeram, até aí...
EdF-CCA3 – E foi logo pegar, apanhar a bola e brincar com a bola.
Ator 2 – Acho que as bolas, em vez de acalmar, criam um maior estímulo de "eu quero".
Cord-CCA – Isso depois, no fundo, também é a parte final. Portanto, também é a parte em que eles começaram a estar cada vez mais à vontade.
Ator 2 – Mais...
EdM-CCA3 – Chegam e ganhar confiança.
Cord-CCA – O António-CCA3 já só foi na parte das bolas...
(...)
EdM-CCA3 – É textura. Tem textura... Que é uma coisa que, para estas idades, é uma coisa super importante.
Cord-CCA – Tem a luz.
EdF-CCA3 – E a luz...
(...)
Ator 1 – E a maneira como a luz faz... Não é uma luz óbvia (...) E a luz faz assim um efeitozinho de... Aquilo como tem os tais buraquinhos...
EdM-CCA3 – É. Parece tipo bola de espelho.
Ator 1 – Sim. Faz assim um efeito... (GD-CCA3-301117).

Contudo, no que diz respeito ao trabalho do ator, advertiram que os sons altos e os movimentos mais rápidos, como no caso da Cena “Brincar”, provocaram reações emocionais negativas nas crianças; neste caso, a de ficarem assustadas e o terem manifestado através do choro:

EdF-CCA3 – É aquele miúdo que, de repente, começou a chorar. Quando vocês começaram a saltar. Quando digo chorar, não é chorar baba e ranho.
EdM-CCA3 – Assustou-se, mas depois passou...
EdF-CCA3 – Assustou-se, mas depois passou logo para o colo. E só foi quando... (GD-CCA3-301117).

A discussão seguiu, centrando-se nas possibilidades de adaptação da cena em que os atores saltavam:

Encenadora – Eu acho que, por exemplo, os saltos, tudo o que é saltos... Devia ser tudo mais para trás.
Ator 2 – Sim. Sim. Sim.
Encenadora – Estávamos muito em cima...
Ator 1 – Foi nessa altura.
EdF-CCA3 – Era isso que eu ia dizer.
Ator 1 – É. O som é forte.
EdF-CCA3 – Eu não começava com os saltos. Porque, nesta idade, eles ficam assustados. Qualquer coisa mais... Ou mais para trás como a Encenadora estava a dizer...
Encenadora – Ou mesmo a andar.
Cord-CCA – Ou nem precisa de haver os saltos.
EdM-CCA3 – Ou uns saltos mais leves...
Encenadora – Ou a passar nos buracos, passar nos buracos em andamento. Até saltar, mas, em lento.
EdM-CCA3 – Porque eles demoram a processar o que é que se passa. Não é?
Ator 1 – Exatamente.
EdM-CCA3 – Porque depois houve.... Eu reparei que houve alguns que se assustaram e eu comecei a dizer "Oh Anita-CCA3 estão a saltar os meninos" Porque eu depois... Verbalizei o que é que estava a acontecer. Mas lá está, não estava ao pé de todos. Os que vi. O Lucas-CCA3 eu vi logo que começou a ficar... Acho que até foi aí que começou a chorar. E eu disse "Eles estão a saltar. Não há problema" e ele pronto. O que se passa é que, na mente deles, foi muito rápido e apanhou-os de surpresa. Foi muito calma e, de repente, "pum, pum, pum".
Ator 2 – Pois é.
EdM-CCA3 – Foi ali uma mudança muito abrupta. E eles...
Encenadora – Pois é. Aí o trabalho tem de ser nosso...
Ator 1 – Sim. Sim.
Encenadora – Temos de ser nós esse cuidado.
Ator 1 – Temos de ser nós.
Ator 2 – Hum. Hum (GD-CCA3-301117).

Como podemos verificar através do excerto anterior, discutiram-se estratégias que minimizassem a possibilidade de os bebés e as crianças se assustarem, nomeadamente: realizar os

saltos a uma maior distância das crianças; retirar os saltos ou fazer os saltos em câmara lenta. As educadoras reforçaram que, dada a faixa etária deste grupo de crianças, entre 1 e 2 anos, os movimentos bruscos provocaram reações de susto. Referiram, ainda, que o seu apoio foi essencial para as acalmarem. Por seu turno, os atores e a encenadora concluíram ser necessário fazer essa adaptação em função da idade.

Porém, um dos atores referiu que as reações aos saltos foram diferentes consoante os grupos que participaram nas sessões de experimentação. Neste sentido, comparou com a sessão anterior, na qual as crianças, que tinham entre 2 e 3 anos, reagiram aos saltos com gargalhadas:

Ator 1 – Claro. Com estas idades não faz sentido. Mas por exemplo, com os mais velhos faz toda a diferença.
Cord-CCA – Ah sim.
Encenadora – Faz sentido.
Ator 1 – É aqui. Nestes pequenos pormenores que faz toda a diferença.
Cord-CCA – Faz a diferença.
Ator 1 – Ontem, os outros. No primeiro salto que nós fizemos, deliraram que foi uma coisa louca.
Investigadora – Sim.
Ator 1 – E estes... (GD-CCA3-301117).

Neste momento de reflexão foi novamente discutido, como se finalizaria a performance. Assim, neste grupo de discussão, discutiram-se possibilidades de dar a entender às crianças que o momento de exploração com as bolas iria chegar ao fim:

Ator 1 – E se arrumássemos antes de ir dormir e depois dessemos uma almofadinha a cada um e estava...
Ator 2 – Cantamos para arrumar as bolas e tentamos... E tentamos mesmo acabar com o dormir.
EdM-CCA3 – A deitarem-se.
Ator 2 – Eles já não têm as bolas a ver se eles próprios ficam. Percebes?
Encenadora – Sim. Eu acho que voltar às almofadas não. Mas acho que vocês se deitam...
Ator 1 – Ah ok.
Encenadora – Eu acho que... Nós depois vemos como é que fazemos esse sinal.
Ator 1 – Já percebi. Já percebi. Mas sim. Eu acho que devíamos arrumar antes de dormir.
Encenadora – Ok (GD-CCA3-301117).

Um dos atores sugeriu dar uma almofada a cada criança para se deitarem com os atores. O outro ator, por seu turno, sugeriu cantarem para arrumarem as bolas e só depois darem uma almofada a cada criança para se deitarem com eles, numa tentativa de os bebés e as crianças compreenderem que a performance iria terminar.

No entanto, constatou-se que o momento das bolas de luz tinha sido um momento de exploração sensorial que parecia ter captado a atenção das crianças. As educadoras advertiram para o facto de que, dadas as idades das crianças, dificilmente compreenderiam que era o fim da performance. Portanto, sugeriram manter as bolas para que as explorassem livremente:

Investigadora – Mas ainda houve aqui um momento bastante grande de eles explorarem as bolas. Já depois de termos batido palmas...
Ator 2 – Sim. Sim.
Investigadora – Também é importante acho eu.
Ator 1 – Mas nós não podemos simplesmente deixar...
Encenadora – Sim deixar.
Ator 1 – Nós não precisamos de estar sempre a fazer alguma coisa.
Encenadora – Claro.
Ator 1 – Esse momento pode ser só deles. E eles perceberem...
Investigadora – Já houve um momento alto do espetáculo...
Cord-CCA – Mas eles não vão perceber... Não vão perceber com 1 ano que é para acabar, que é acalmar.... É deixá-los estar e esperar. A ideia é essa.
Encenadora – E explorar.
Cord-CCA – É. É muito por aí (GD-CCA3-301117).

Assim, as educadoras sugeriram que os atores dessem a entender às crianças que a cena “Dormir” era um momento calmo e relaxante, deixando-as explorar livremente as bolas, evitando deitá-las para que estas não ficassem confusas em relação às suas próprias rotinas:

EdF-CCA3 – Eu não tirava as bolas...
Ator 1 – Não. Não. Não.
EdM-CCA3 – Não. As bolas eu acho super importante.
EdF-CCA3 – Claro.
Encenadora – E a música está calma...
Ator 1 – É todo um ambiente...
Encenadora – E as almofadas já saíram de cena.
EdF-CCA3 – E eles próprios. Agora vou dar aqui um exemplo. Que às vezes... Se eles não se deitarem, não se deitaram. Não precisam fazer sinal para eles se deitarem nas almofadas...
EdM-CCA3 – O tempo em si é relaxante também.
EdF-CCA3 – O professor de música também tem uma música e "agora vamos todos deitar" e muitos deles não gostam.
Encenadora – Até porque associam "agora vou ter de ir dormir"
Ator 2 – Ah pois é.
EdF-CCA3 – E nós nem, nem os... Portanto, não tem que deitar.
Ator 2 – É verdade. É verdade.
Encenadora – Pois. Claro.
EdF-CCA3 – É um momento calmo. Está a luz, está a outra luz... Acaba por ficar calmo...
Encenadora – Já eles relaxaram.
Investigadora – Hum. Hum.
EdF-CCA3 – Não os têm de deitar.

Investigadora – Pois. Pois.

EdF-CCA3 – Uma pessoa que eles veem todos os dias. Todas as semanas e conhecem e, muitos, metade, nem querem...

Ator 1 – É. Só de pensarem que têm de ir dormir...

Encenadora – É porque depois podem achar que é mesmo verdade, que é hora... Tudo apagado.

EdM-CCA3- Tudo apagado.

Encenadora – E, de repente, têm de ir dormir.

Ator 1 – Ainda por cima hoje foi logo a seguir à sesta...

Investigadora – Vai dar cabo das rotinas (risos).

Ator 1 – "Ainda agora fui dormir"... (como se estivesse a imitar a voz de um bebé).

Encenadora – “Não. Não. Não” (como se estivesse a imitar a voz de um bebé).

Ator 1 – "Não me digam que a hora mudou" (*como se estivesse a imitar a voz de um bebé*). (risos) (GD-CCA3-301117).

As educadoras e os atores referiram os benefícios do pré-sala para criar proximidade com os atores antes da performance, evitando, como se tinha discutido nas sessões anteriores de experimentação, terem de entrar na sala e encontrarem duas pessoas que desconheciam deitadas no chão:

Investigadora (*para educadoras*) – Ir buscar às salas acham que ajuda?

EdM-CCA3 – Acho que sim. Não vi a outra parte, mas acho que sim.

Ator 2 – Eu acho que sim. Claramente que sim.

Cord-CCA – Claro que ajuda. Ir para um espaço e, de repente, estão dois homens que eles não conhecem, deitados no chão.

EdM-CCA3 – "Mas que é isto?" (*ri-se*)

Encenadora – Sim.

Ator 1 – Não. Faz toda a diferença. Essa parte é...

Cord-CCA – Não. Essa parte é... Aliás, no teatro devia era... Devia ser sempre assim. No teatro para bebés, devia ser sempre assim. Eu acho que faz uma diferença... São tão pequeninos. Os atores irem buscá-los, estarem com eles antes de entrarem. Já há aquela distância de palco. Logo aí uma proximidade que é isso que se quer com bebés (GD-CCA3-301117).

No que toca a sugestões de alterações na performance, as educadoras recomendaram adaptar, em função da idade, os saltos e o momento em que os atores faziam o ‘remoinho’, dado que os bebés se assustavam, como já haviam referido anteriormente:

EdF-CCA3 – Eu com um ano só tirava os saltos...

Ator 1 – É isso.

EdM-CCA3 – Ou acalmava os saltos...

Ator 1 – Não. Não. Sai. Com a hipótese que a Encenadora deu...

Cord-CCA – Com aquilo que a Encenadora disse. Não fazer tão "bum".

EdF-CCA3 – Era a única coisa assim...

Encenadora – Que te lembres?

EdF-CCA3 – Que me lembre que, que eu mexia. E...
EdM-CCA3 – Outro momento que eu também percebi que eles ficaram todos um bocado... E foi aí que eu se pudesse... Eu fiquei colada à parede... Que foi o plástico, de repente. Quando começam a corrente...
Encenadora – Ah. O remoinho. Estava muito...
EdM-CCA3 – Aquilo foi de repente...
Encenadora – O remoinho ser lado a lado desta estrutura...
Cord-CCA – O efeito estava lindo.
EdM-CCA3 – Lindíssimo...
Ator 1 – Nós reparámos...
EdM-CCA3 – Eu só estou a dizer que, eu por exemplo, quando estava na...
Ator 1 – Eu estava muito perto.
EdM-CCA3 – Eu estava mesmo em cima de ti. Foi muito de repente e ele agarrou-se ao meu bibe como quem diz "o que é isto?".
Ator 1 – Mas eu percebi que estávamos muito perto. Eu percebi.
EdF-CCA3 – Eles são muito pequeninos.
EdM-CCA3 – Eles estavam a adorar a parte do plástico, vocês... Eles estavam fascinados com essa parte. O "de repente" é que...
Cord-CCA – Coitadinhos. Eles eram todos pequeninos (GD-CCA3-301117).

2.3.3. Redefinição de estratégias

No momento posterior ao grupo de discussão, os atores, a encenadora e a investigadora reuniram-se a fim de, em função da sua observação e das estratégias discutidas anteriormente, redefinirem estratégias³³ para a sessão de estreia e para que a performance começasse a ser posta em cena nas creches.

Assim, acordou-se, tal como sugerido pelas educadoras, adaptar os saltos que os atores realizavam na cena “Brincar” à faixa etária que participasse nas performances:

Encenadora – Saltos têm de ser mais longe.
Ator 1 – Mais longe.
Encenadora – Saltinhos ser mais longe. Então, se calhar, saltar para a sala de 2 anos e de 1 ano fazer só... O preparar para isso... Até porque é giro o preparar para isso...
Ator 1 – É muito giro. É.
Encenadora – É muito giro o preparar. Eles verem que o pé vai bater ali... (CpoGD-CCA3-301117).

Assim, no caso de a performance ser realizada com bebés e crianças pequenas, os saltos seriam efetuados a uma maior distância destes, ao passo que, sendo realizada com crianças mais velhas, seriam mantidos como até então.

³³ As alterações realizadas ao guião inicial após a sessão 3 encontram-se no documento “Guião “Eu brinco” em progresso”, marcadas com letra castanha (Anexo 19).

A encenadora sugeriu, tal como as educadoras, que o movimento de ‘remoinho’ fosse realizado mais afastado das crianças, evitando provocar reações emocionais de susto:

Encenadora – (...) Remoinho bem mais para trás. Só para não os assustar, porque é uma parte linda (CpoGD-CCA3-301117).

No que diz respeito à forma de comunicação na performance, na sessão 3 de experimentação, os atores despediram-se das crianças usando a linguagem verbal, acenando com a mão em sinal de ‘adeus’. Porém, a encenadora sugeriu manter somente a linguagem não verbal durante toda a performance, inclusive na cena final, quando os atores se despedissem das crianças:

Encenadora – (...) Hum... Ah. Ia vos pedir para, no final, depois de dizerem o "adeus", para vocês nunca falarem. Vocês serem personagens que nunca falam. que é para não desconstruir a coisa de, no fim, dizer "adeus" (*faz gesto com a mão*), "xau, xau" e não sei quê. Eles falam com vocês, vocês respondem em gestos, ou dando uma festinha ou... Nunca falarem com eles. Serem personagens que nunca falam. Que eu também vou pedir às educadoras...

Ator 1 – Nem no “adeus”?

Encenadora – Nem no “adeus”. Vocês nunca falam (CpoGD-CCA3-301117).

Também sugeriu pedir às educadoras que evitassem a linguagem verbal durante a performance:

Encenadora – (...) Eu vou pedir às educadoras também, acho eu. Carla, depois vemos isso das educadoras em conjunto, mas... Para elas evitarem a linguagem falada durante todo o espetáculo. E com eles também. Porque senão às vezes, vocês repararam? "Ah é o duche e não sei quê". Acho que era importante tentarmos evitar a linguagem falada (CpoGD-CCA3-301117).

No que toca ao trabalho do ator, a encenadora propôs, à semelhança do que já tinha feito na sessão 1, que os atores, nos momentos interativos, não se limitassem a brincar ou a imitar as ações das crianças, mas que tentassem, a partir das ações das crianças, desenvolver outras ações dramáticas:

Encenadora – Achava engraçado vocês na parte dos lenços, que é a primeira parte interativa, não ser só uma coisa de.... Brincar... Ou seja... O que é que eu senti necessidade? Por exemplo, está uma criança, e vocês fazem isso mas sentados, está uma criança pega no pano e faz "vu, vu..." (*enquanto faz de conta que rodopia um lenço*), eu acho que isso pode ser motivo para, por exemplo, se estiver ao pé do Ator 1, o Ator 1 se levantar, pegar num lenço e fazer "vu...vu..." como se fosse o mote para fazer qualquer coisa artística e teatral partindo daquela criança...

Investigadora – Hum. Hum.

Encenadora – Haver momentos em que não estejam só sentados no chão a ver e a responder...

Ator 1 – Hum. Hum.

Encenadora – E com sons que eles façam. Estão a ver a ideia? (*faz um som*) "Ah" (*e bate um pé*) e bate o pé e vocês podem aproveitar para fazer "Ah" (*ao mesmo tempo que bate o pé*) e atirar o lenço para o ar... Sei lá.... Tentar que eles... Quase reproduzir, mas imaginando que pode ser outra coisa

Ator 1 – Atualizar aquilo que eles nos forem dando... (CpoGD-CCA3-301117).

Relativamente aos momentos em que os atores cantaram a melodia de transição, nomeadamente, na Cena “Vestir”, a encenadora sugeriu que o fizessem de uma forma mais enérgica:

Encenadora – Os lenços... Ser mais energético... Até podem dobrar o tempo da música... Como são tantos lenços, depois fica ali muito tempo... Vocês fazem um primeiro cantar (*cantarola*) "pa ra ra ra ra..." para recolher... Quando recolhem todos, têm todos na mão... Só estou a falar quando estão a arrumar os lenços e as almofadas... (*aumenta a velocidade*) "pa ra ra ra ra..."... Ser um bocado mais energético nessa parte...

Ator 1 – Ok (CpoGD-CCA3-301117).

Na Cena “Livro das Emoções”, durante a 3ª sessão de experimentação, os atores realizaram as seguintes ações: rir às gargalhadas, ficar assustado, ficar surpreendido, chorar. Neste contexto, a investigadora sugeriu que os atores evitassem um riso alto, para não provocar reações de susto nas crianças:

Investigadora – Vocês começaram logo com o “chorar”, não foi?

Encenadora – Não... Eles começaram com o "rir".

Investigadora – Com o “rir”... Mas como foi um riso... Humm... Assim bastante forte... Eu acho que foi muito forte para os pequeninos...

Encenadora – Pois foi...

Ator 1 – Ok.

Encenadora – Não ser tão “gargalhadas”.

Investigadora – ... É que houve logo ali umas reações...

Ator 2 – ... Ok.

Investigadora – Ou ser um riso mais baixo... (CpoGD-CCA3-301117).

Discutiram-se, ainda questões logísticas, como o tamanho necessário nas salas de creche para desenvolver o “Eu brinco”:

Ator 1 – Eu acho que a sala, também senti, que era demasiado pequena para este espetáculo, mas eu acho que temos de impor esse requisito. A partir de agora, alterar esse requisito para ser uma sala com espaço. Porque se nos calha uma sala como a que eu fui fazer ontem a “Lagartinha”.

Encenadora – Mas pode calhar.

Ator 1 – Não fazemos "Eu brinco" ali... Naquela sala é impossível.

Encenadora – Então, que dimensão mínima é que eu dou? Esta sala?

Ator 1 – Esta sala. Mínimo.

Encenadora – Esta sala há-de ter...

(...)

Ator 1 – É a dimensão da "Onda" – 5 por 7.
Encenadora – Da "Onda"... 5 por 7.
(Encenadora escreve no caderno) (GD-CCA3-301117).

Relativamente ao número total de crianças por sessão, após as sessões experimentais, os atores, a encenadora e a investigadora consideraram que não deveria exceder as 20, de forma que os atores pudessem dar atenção individualizada a cada criança:

Encenadora – (...) O máximo de 15 meninos por sessão. Hoje tínhamos 14 ou 15...
Ator 1 – 14 ou 15.
Investigadora – Hoje?
Encenadora – Não era?
Ator 1 – Acho que tínhamos 14/15.
(...)
Ator 2 – Estava ótimo.
(...)
Encenadora – Querem experimentar com 20?
Ator 1 – Nós tínhamos experimentado as primeiras com 20. Eu acho que com 20 ainda dá.
Ator 2 – Ainda dá
Encenadora – Dá?
Ator 2 – Eu acho que ainda dá. É capaz de, em algumas escolas, se calhar, ter de se fazer em duas sessões.
Encenadora – Pois... O máximo é mesmo 20.
Ator 1 – O máximo dos máximos.
Encenadora – Ok.
Ator 1 – (...) É possível que tenha de haver agilização de algumas escolas que já estão marcadas passarem para 3 sessões (CpoGD-CCA3-301117).

A encenadora introduziu algumas alterações na Cena “Comer”, com o objetivo de aumentar a sua duração e de lhe um carácter de maior comicidade:

Encenadora – (*escreve no bloco*) – Ok... Momento do leite... Para a estreia, eu acho que já não consigo fazer... Mas gostava de fazer uma brincadeira do leite. No momento do leite, vocês ainda não se encontraram?
Ator 1 – Hum... Hum (*acenando negativamente com a cabeça*).
Encenadora – Não... Tens os bigodes, não é? Limpam, limpam, limpam, limpam e depois podia ser engraçado com creme Nívea... Pode estar dentro do balde... E do teu também... E depois vocês fazerem "pic" (*exemplifica, fazendo de conta que coloca um pouco de Nívea no lábio*), tipo pintar o corpo com a comida? "pic", "pic", "pic" (*exemplifica fazendo de conta que põe Nívea na cara*)... Fiquem com pintas na cara...
Ator 2 – Ok...
Encenadora – E limpam... No fim, podem limpar tudo... Eu tinha marcado um bocadinho...
Ator 2 – É para estender um bocadinho mais...

Encenadora – Porque os ‘bigodes’ é tão giro... Depois de o entornar, querem limpar... Mas..."não vou limpar, eu vou me sujar mais... Eu vou me sujar mais..." Até podem voltar a beber ao mesmo tempo e o Ator 2 também ter os bigodes... Voltam a beber ao mesmo tempo. Aparecem os 2 com os bigodes... Limpam, limpam, limpam ao mesmo tempo... Põem os dedos dentro do copo de leite e "pic", "pic"...

Ator 1 – A cena é que nós já temos lá os lenços...

Encenadora – "pic", "pic"...

Ator 1 – Vou ter de pôr lá o creme...com os lenços lá...

Encenadora – O creme com os lenços...

(...)

Encenadora – Podemos pôr...

Ator 1 – Podemos pôr ou do outro lado... Da parede do lado... (*referindo-se ao balde*)

Encenadora – Da parede do lado de lá...

Ator 1 – Mas há maneira de conseguirmos tipo... Do lado do coisinho...

Encenadora – Sim...

Ator 1 – Na parede... Um bocadinho de creme...

Encenadora – É só um bocadinho...

(...)

Encenadora – Podemos experimentar isto? Para a estreia? Ou seja, era beber... Depois de limpar... Vou beber mais... Vou beber mais... Os 2 ao mesmo tempo... "glug...glug...glug..." (*som de beber*) e desta vez também ficas sujo (*falando com Ator 2*)... E ..."Ah!" (*de satisfação*)... Estão os 2 sujados... Não é? Vão limpar... "Ooh"... Vou pintar mais... "chuc...chuc...chuc...chuc" (*pintas na cara*)... Tás a ver? e depois, limpar, limpar, limpar... Boa? Podemos experimentar isto?

Ator 1 – Hum. Hum (CpoGD-CCA3-301117).

Toda a Cena “Comer” se manteria até ao momento em que os atores pegavam nos baldes para iniciarem as imagens em movimento, nas quais ‘bebiam’, ‘entornavam o leite’ e ‘limpavam’. Na nova adaptação da cena, ambos os baldes de leite teriam pedaços de *Nívea* por dentro para que, quando os atores bebessem, ficassem com ‘bigodes de leite’. Assim, depois de terem bebido e entornado o leite, ficariam ambos com ‘bigodes de leite’. Limpariam os ‘bigodes de leite’ com um lenço que teriam dentro dos baldes. Voltariam os dois a beber mais leite, exagerando nos sons que fariam a beber (*glug, glug, glug*). No fim de beber o leite, um dos atores faria o som “Ah!” (*de satisfação*) e o outro “Oh!” (*de tristeza*) e, em vez de limparem os ‘bigodes de leite’, sujar-se-iam mais, colocando pintas de *Nívea* na cara. No fim, limpariam tudo o que tinham sujado. Além disso, por sugestão da investigadora, que considerou que a cena seria demasiado rápida para bebés, esta seria realizada com movimentos ainda mais lentos, em comparação com o que tinha sido realizado até então.

A Cena “Dormir” também foi alvo de uma adaptação, em função das ações que os atores tinham realizado na 3ª sessão experimental:

Encenadora – Como é que ficou o final?
Ator 1 – As bolas...

Encenadora – Ah. As bolas...

Ator 1 – A seguir ao livro, bocejamos "woou" (*bocejo de boca muito aberta*) ... dormir, dormir, dormir... Nós vamos pegar nas nossas almofadas que sabemos que têm as bolas...

Encenadora – Sim...

Ator 1 – Nós andamos à procura delas e eu já as tinha posto lá para trás... Vamos tirando as bolas e vamos desligando ...na..na...na...na... Acontecem as bolas ...Nós essa parte definimos que deixamos eles brincarem um bocadinho e nós ficamos só a ver... Só... Porque acho que eles estão na bolha deles, estão com as bolinhas, eles fazem o que querem... Pronto...

Encenadora – Sim...

Ator 1 – Temos de ter mesmo mais bolas porque convém ter uma bola para cada menino...

Encenadora – Sim... 20 bolas...

Ator 1 – Sim...

Encenadora – 20...

Ator 1 – 20...

Encenadora – 20 bolas...

Ator 1 – Depois disso, quando nós acharmos que já é suficiente... Cantamos, olhamos um para o outro, cantamos..."pa ra, ra, ra, ra, ra, ra, ra"...

Encenadora – Fui eu que vos dei essa deixa.

Ator 1 – Mas nós podemos...

Encenadora – Não te preocupes... Porque eu marquei aqui exatamente...

Ator 1 – Pronto...

Encenadora – Quando estão na dúvida, parar...

Ator 1 – Ok.

Ator 2 – Ah, porque eles estão a interagir connosco e não sei quê...

Encenadora – É igual...

Ator 1 – É igual ao que temos...

Ator 2 – Ok.

Ator 1 – "pa, ra, ra, ra, ra..." (*cantarolando*), se virmos que eles nos ajudaram a guardar...

Ator 2 – Eles aí vão perceber que é para arrumar as bolas...

Ator 1 – Nós vamos a um que tenhamos percebido durante o espetáculo todo que seja mais permissivo e que nos entenda melhor, nós vamos lá...

Encenadora – Ok...

Ator 1 – E pedimos a esse para guardar... E depois os outros vão acabar por perceber...

Encenadora – Ok...E depois? Deitam-se?

Ator 1 – E depois deitamo-nos...

Encenadora – Deitam-se...

Ator 2 – E depois disso "pa ra, ra, ra..."

Ator 1 – E deitamo-nos... Ah! Melhor... E podemos fazer isto: antes de deitar, fazemos uma caminha... podemos montar uma caminha com as almofadas que estiverem disponíveis... Aquilo que tinhas dito...

Encenadora – Sim...

Ator 1 – Uma cama grande... Se algum deles se quiser juntar a nós, tem espaço... Estás a ver?

Ator 2 – Pois... Fazer uma cama mais central...

Ator 1 – Sim, fazer uma cama grande...

Encenadora – Está bem pessoal. É isto... Tá feito?

Ator 1 – Tá feito (GD-CCA3-301117).

Assim, os atores terminariam a Cena “Livro das Emoções” bocejando e guardando o livro. Em seguida, pegariam nas almofadas onde estariam as bolas de luz. Retirariam as bolas e começariam a acender as luzes. Depois, dariam as bolas às crianças para estas as explorarem. Dar-lhes-iam algum tempo de exploração. A seguir, cantariam e começariam a recolher as bolas. Pediriam às crianças, através de linguagem não verbal, para os ajudarem a guardar as bolas. Depois, fariam uma cama com as almofadas disponíveis. Posteriormente, olhariam um para o outro e diriam “adeus” um ao outro e às crianças, através do gesto das mãos. Finalmente, deitar-se-iam. Se as crianças quisessem, poderiam deitar-se com eles. Estas alterações seriam experimentadas na estreia.

Em resumo, no que diz respeito à duração da performance, seriam encurtadas algumas partes da música na Cena I – “Acordar”.

Relativamente ao *briefing*, a encenadora sugeriu que, além das informações discutidas nas sessões anteriores (informar as educadoras sobre o carácter participativo da performance; pedir que sentem as crianças em meia-lua; permitir que as crianças participem livremente), se pedisse às educadoras para evitarem a linguagem verbal.

No que se refere à encenação da performance, a cena “Comer” foi alterada de forma a ter uma duração um pouco maior e um carácter mais cómico. A cena “Dormir” também foi alvo de uma adaptação, em função das ações que os atores tinham realizado na 3ª sessão experimental.

No que toca ao trabalho do ator, os saltos, sons altos e movimentos rápidos seriam evitados para não causar reações de medo e susto. No entanto, esta adaptação seria feita em função da idade das crianças que participassem na performance. Relativamente à comunicação, os atores usariam, em todos os momentos da performance, linguagem não verbal, inclusive na cena final “Dormir”, quando dizem ‘adeus’ um ao outro e aos bebés e crianças, antes de terminarem a performance. A encenadora sugeriu, mais uma vez, que os atores, em algumas cenas, nomeadamente, na Cena “Vestir”, não se limitassem a imitar o que as crianças faziam, mas procurassem reinterpretar os seus movimentos e ações.

Foram, por fim, discutidas algumas questões logísticas, nomeadamente, o tamanho do espaço necessário para desenvolver o “Eu brinco”, bem como o número máximo de crianças por sessão. Assim, a produção da Companhia de teatro informaria as creches interessadas no espetáculo “Eu brinco” de que um dos requisitos para a performance ser realizada, seria a sala ter um tamanho

mínimo de 5 m por 7 m e um máximo de 20 crianças por sessão, dado o carácter interativo do espetáculo.

2.4. Sessão 4

A sessão 4 diz respeito à estreia da performance. Esta foi realizado em duas sessões: uma para bebés até aos 12 meses e outra para crianças entre os 2 e os 3 anos numa creche da região de Lisboa.

Apresentaremos, os dados da observação relativos à realização do *briefing* e do pré-sala, bem como os dados que dizem respeito à reflexão realizada pela investigadora, encenadora e atores após a estreia do espetáculo.

2.4.1. Experimentação do *briefing* e do pré-sala

Como vimos anteriormente, nas sessões de experimentação do “Eu brinco”, foi-se discutindo a necessidade de clarificar as indicações dadas às acompanhantes dos bebés e crianças, num momento anterior ao espetáculo. De igual modo, criou-se o pré-sala, ou seja, o momento no qual os atores, antes de iniciarem o espetáculo, estabeleceriam uma primeira aproximação com os bebés e crianças, conduzindo-os, de seguida, para a sala onde seria realizado o espetáculo.

Nas sessões de estreia da performance “Eu brinco”, no que diz respeito ao *briefing*, os atores informaram a educadora responsável que seriam estes a conduzir as crianças à sala onde esta se realizaria. Solicitaram que todas as educadoras se reunissem no mesmo espaço, de forma a veicular todas informações relativas à performance. As educadoras que participaram na 1ª sessão experimental já traziam alguns bebés que não se deslocavam sozinhos. As acompanhantes foram informadas que a performance era participativa e que podiam deixar as crianças participar livremente.

A observação deste momento inicial, realizado nas duas sessões de estreia, revelou a dificuldade em realizar o momento de pré-sala com bebés e crianças tão pequenas.

Na 1ª sessão, os bebés tinham idades até aos 12 meses, pelo que ainda não caminhavam sozinhos. Por essa razão, foram levados ao colo, uns de cada vez. Foi necessário transportá-los para dois espaços diferentes: primeiro, da sua sala para o corredor onde as educadoras se reuniram para receberem as indicações dados pelos atores e, depois, deste para a sala da performance, o que se prolongou no tempo e trouxe desconforto às crianças. Assim, enquanto se esperava que as adultas reunissem todos os bebés no mesmo espaço, os que iam chegando manifestavam alguma inquietação, chorando, gatinhando sozinhos pelo espaço. Perante as indicações que lhes foram dadas, as

educadoras não intervieram. Em seguida, tal como tinha sido marcado nas sessões de experimentação, os atores conduziram as crianças desde o local onde foi realizado o *briefing* até à sala onde seria realizada a performance. Constatou-se que reunir e conduzir bebés que ainda não se deslocavam sozinhos de um espaço para outro acarretava alguma dificuldade e aumentava os tempos de espera para uns e outros, tal como já se tinha constatado nas sessões de experimentação.

A 2ª sessão de estreia, foi realizada logo após o término da 1ª para crianças entre os 2 e os 3 anos. Por esta razão, as crianças já se deslocavam autonomamente, não tendo sido necessário haver vários adultos para as transportarem de um espaço para outro. Assim, depois da 1ª sessão ter terminado, enquanto os atores preparavam o cenário para a 2ª sessão, as educadoras foram conduzindo as crianças para uma sala ao lado daquela onde a performance decorreria. A educadora responsável pelo segundo grupo manifestou a vontade de levar as crianças para a sala da performance, mas foi informada pela equipa de que seriam os atores a fazê-lo. O tempo de espera entre o fim de uma sessão e a seguinte também parece ter causado algum desconforto às crianças, o qual foi exteriorizado através do choro.

Portanto, aquilo que foi pensado para ser um quebra-gelo, no caso de bebés e crianças muito pequenas, transformava-se num momento, aparentemente, desconfortável para estes.

Logo, tal como já tinha acontecido numa das sessões experimentais do “Eu brinco”, constatou-se a dificuldade de fazer o pré-sala com bebés e crianças que ainda não se deslocassem sozinhos. Para transportar os bebés de um espaço para outro, eram necessários vários adultos. Aumentavam-se os tempos de espera para uns e para outros, pelo que os bebés começavam a manifestar desconforto. As educadoras de infância que os acompanhavam agiram em função da informação que lhes tinha sido dada: a de que poderiam deixar as crianças participar livremente. Como tal, constatou-se, mais uma vez, a necessidade de se repensar que informações seriam dadas às educadoras no que diz respeito à participação dos bebés e à sua própria participação, antes da performance começar.

2.4.2. Reflexão sobre a ação e redefinição de estratégias

Após as duas sessões de estreia, os atores, a encenadora e a investigadora refletiram em torno de diferentes aspetos do espetáculo “Eu brinco”, no sentido de fazerem uma avaliação e, mais uma vez, uma redefinição de estratégias³⁴. No momento posterior ao da sessão de estreia, no qual os

³⁴ As alterações realizadas ao guião inicial após as sessões de estreia encontram-se no documento “Guião “Eu brinco” em progresso”, marcadas com letra roxa (Anexo 19).

atores, a encenadora e a investigadora refletiram sobre o que foi realizado, discutiu-se a realização do *briefing* e do pré-sala:

Encenadora – Acho que tem de se fazer sempre... Ir buscar 5 min os espectadores, ir às salas... 5 min antes da hora que está marcada para o espetáculo começar... Porque senão...

Ator 1 – O ir buscar nós não podemos dizer que é ir buscar...

Encenadora – Sim.

Ator 1 – Acho que podemos dizer que vamos encaminhá-los. Vamos lá ter com eles para os encaminhar para a sala. Nós não os vamos trazer.

Investigadora – Pois.

Ator 1 – Porque, se os meninos não andarem e se houver 30 meninos a não andar...

Encenadora – A mim sempre foi claro que era o encaminhar...

Ator 1 – Houve um... Na primeira sessão houve um... Às tantas, percebeu que era para ir, não andava, começou a gatinhar...

Ator 2 – Pois foi.

Ator 1 – Para outra sala. Começou a gatinhar. Pronto.

Encenadora – Pois.

Ator 1 – Mas...

Encenadora – Pronto. Vou acrescentar ao texto aquilo, aquela questão dos irrequietos, do RP...

Investigadora – Hum... (R3-TB-051217).

Portanto, nos ciclos de investigação-ação que se seguiriam, o pré-sala seria realizado 5 minutos antes da performance começar. Quanto ao *briefing*, seria clarificado que a performance era participativa e que haveria um momento prévio de interação nas salas; só depois, os bebés e as crianças seriam encaminhados para a sala onde seria realizada a performance. Seria solicitada a colaboração das educadoras para sentar as crianças em meia-lua, de forma que não se tapassem umas às outras e de frente para o espaço cénico. Também lhes seria pedido que evitassem a linguagem verbal durante a experiência teatral. Por fim, as educadoras seriam, ainda, avisadas de que, em caso de necessidade, poderiam sair por alguns momentos da sala e voltar depois quando o bebé ou a criança estivesse mais calmo.

No que diz respeito à participação das crianças nestas duas sessões de estreia, refletiu-se em torno da comunicação estabelecida através do contacto visual entre estas e os atores:

Investigadora – Sabes uma coisa que eu observo neles frequentemente é eles seguem-vos, os mais desconfiados...

Ator 1 – Com os olhos...

Investigadora – Seguem os olhos. Depois procuram os teus olhos "deixa-me ver se...", depois olham para os dedos, depois voltam a olhar e para aí ao 3º olhar ou... avançam ou recuam.

Ator 1 – Ou recuam

(...)

Investigadora – É giro porque vêm para onde é que tu vais...os teus olhos...e depois ou vão ou "não. não quero ir"

Ator 1 – Estão a estudar. Estudam-nos (R3-TB-051217).

Referiu-se, assim, que algumas crianças que pareciam não estar tão abertas à interação, procuravam “ler” o ambiente, necessitando de criar confiança através do contacto visual com os atores antes de aceitarem o convite à interação ou iniciarem a exploração dos materiais.

Continuou-se a discussão centrada na comunicação não verbal que se estabeleceu entre atores e bebés durante o “Eu brinco”:

Encenadora – É engraçado porque há uns que já sabem, percebem que aquilo tem um percurso e que são a seguir e que reagem antes do tempo.

Investigadora – Ah. Sim. Sim.

Encenadora – Havia uma menina que antes do Ator 1 chegar, ela era a seguir, já se pôs para trás.

Ator 2 – Era essa...

Encenadora – E o Ator 1 passou à frente...

Ator 1 – Exatamente (R3-TB-051217).

Refletiu-se em torno de algumas manifestações expressivas das crianças em momentos de interação, nomeadamente, o afastarem-se perante a possibilidade de interação com os atores.

A equipa artística e a investigadora refletiram, ainda, sobre os momentos em que as crianças reagiram à performance, imitando as ações dos atores:

Ator 1 – Sim. Esse menino, quando eu comecei a fazer a cena de caminhar com os dedinhos, quase que só indiquei o caminho por onde eu ia...

Encenadora – Ele já estava antes a fazer tudo o que vocês faziam...

Investigadora – Sim.

Ator 1 – Engraçado.

Ator 2 – É...

Ator 1 – Ele estava a caminhar para mim com os dedos dele...

Investigadora – Ele imitava tudo o que vocês faziam.

(...) (R3-TB-051217).

Como vimos nas sessões de experimentação do “Eu brinco”, a participação dos bebés e crianças na performance tinha vindo a trazer alguns desafios e dilemas aos atores. Refletiremos, de seguida, sobre um dos dilemas com que os atores se viram confrontados, uma vez mais, na sessão da estreia.

Na cena “Livro das Emoções”, enquanto os atores folheavam o livro e interpretavam as emoções que estariam a observar no livro, várias crianças se levantaram, interagindo com eles e tomando posse do livro. Uma das crianças rasgou o livro e magoou-se com a folha, pelo que o Ator 1 retirou o livro de cena. O Ator 2 refletindo sobre este momento, afirmava sentir-se perante o dilema de, por um lado, terem promovido a interação com as crianças e terem conseguido que elas reagissem positivamente a essa interação, respeitando e valorizando a sua voz, e, por outro lado, terem tido a necessidade de retirar o objeto que tinham acabado de partilhar, pondo fim a esse momento de exploração livre e de diversão das crianças:

Ator 2 – (...) Mas eles estavam tão divertidos (...) Se a gente tirasse agora no auge da diversão, parece que fica um bocadinho. A gente quer que eles se soltem, eles soltam-se. Eles vão para lá e a gente faz... Agora... Tiras o brinquedo que deste (R3-TB-051217).

Contudo, o Ator 1 referiu que retirou o livro por uma questão de segurança:

Ator 1 – Porque é que eu retirei? Porque houve um menino que se aleijou... (...) Eu iniciei o bocejo porque houve um menino que se aleijou (...) Depois, outro foi lá puxar a folha e a folha passou-lhe na cara (R3-TB-051217).

A encenadora referiu que, uma vez que a cena “Livro das Emoções” não tinha sido pensada para ser interativa, a solução passaria por retirar o livro de cena, mas de modo que os atores pudessem continuar a dar resposta às tentativas de interação das crianças. Porém, o dilema era como terminar um momento de interação, retirando o livro de cena, sem que ficasse uma sensação de que não se estaria a respeitar a participação livre das crianças.

A investigadora sugeriu que o retirar o livro de cena pudesse ser integrado na ação dramática que se estava a desenvolver; naquele caso, associado a uma emoção:

Investigadora – O tirar pode ser associado a uma emoção, assustarem-se por exemplo, mas... Depois eles também se assustam...
Ator 2 – Hum...
Investigadora – Não? Achas que não?
Ator 2 – Concordo. Acho que sim, que tem de ser a partir da emoção, só que ali era complicado, eles estavam a fazer várias emoções... (R3-TB-051217).

No entanto, foi lembrado que estavam várias crianças em pé a ver o livro, havendo alguma dificuldade, por parte dos atores, em gerir essa participação livre, sendo posta em causa a segurança das crianças:

Encenadora – Estás a ver, o problema ali nem foi... Ou seja, foi porque depois chegaram muitos miúdos...

Ator 2 – Ya.

Encenadora – E aquilo estava...

Ator 1 – Todos eles queriam mexer no livro.

Encenadora – Estava muito caótico...

Ator 1 – Todos eles queriam todos mexer no livro. Assim que um levantou, o outro levou com a... O mais velho o tal...

Ator 2 – Sim.

Ator 1 – Levou com a...

Encenadora – Com a página.

Ator 1 – Com a página na cara e "ai, ai, ai" (R3-TB-051217).

Apesar de um dos atores, a investigadora e a encenadora considerarem que retirar o livro de cena seria a melhor solução, por uma questão de segurança, o ator (Ator 2) sentia que proceder desta forma era falhar com o compromisso de respeito pela participação livre:

Encenadora – Portanto, a partir daí, a coisa tem de sair, tem de morrer, tem de passar para outra coisa... Mas eu percebo o que tu estás a dizer.

Ator 1 – É uma facada. Mas é...

Ator 2 – É... É uma questão... Parece que é uma facada...

Ator 1 – Mas é uma questão de segurança.

(...)

Ator 1 – Ainda por cima, aquilo é papel, tens argolas de plástico ali que tocam, rasgam...

Ator 2 – Sim. É melhor...

Ator 1 – É muito perigoso. É fixe quando está controlado com um menino ali. No máximo, dois. Quando começa a haver muitos (R3-TB-051217).

A discussão entre a equipa artística e a investigadora continuou envolta em dilemas relativamente à participação das crianças e à performance que se estava a tentar criar:

Encenadora – Mas não é suposto ser interativo... Por isso é que eu acho que o facto de ele ter acabado mais cedo, não é mais cedo... Mas... (...) O que é que aconteceu? Vocês fizeram toda a cena do livro, que eu acho que é muito forte. Depois veio um menino interagir... (...) Ao qual vocês deram espaço para esse menino interagir. Pronto. Começaram todos a chegar, queriam todos tocar no livro e o livro..."Oh agora demos uma coisa e agora temos de tirar".

Ator 2 – É. Foi isso.

Encenadora – Mas não é suposto ser um momento interativo.

Investigadora – Mas a partir do momento em que abres essa janela e dizes às educadoras que é um espetáculo totalmente interativo...

Encenadora – Sim...

Investigadora – ... Primeiro, elas não vão quebrar essa participação e, segundo, os bebés vão percebendo à medida que...

Encenadora – Mas o que eu estou a dizer é que não faz mal. Fechar o livro, quando têm de fechar o livro...

Ator 2 – Foi isso que eu senti. Parece que estás a faltar à palavra...

Investigadora – É.

Ator 2 – Parece que estás a faltar com a tua palavra (R3-TB-051217).

Se, por um lado, se tentava criar uma performance na qual se pretendia ir ao encontro da participação livre das crianças e respeitá-la, por outro, a participação livre das crianças trazia vários desafios aos atores: como convidar à interação e terminar a interação? Como permitir a participação livre e salvaguardar as questões de segurança?

A discussão seguiu, tentando-se encontrar estratégias que impedissem a instalação de um ambiente caótico e, simultaneamente, procurar formas de manter e respeitar a participação das crianças:

Encenadora – Então, o que é que fazes? Deixas... Mas também não podes deixar instalar o caos.

Ator 1 – Não. Não. Claro.

Ator 2 – É só uma questão de adequar...

Ator 1 – Então olha, no máximo...

Encenadora – Porque já houve muitos momentos interativos.

Ator 1 – O que pode começar a acontecer é: um fica...

Encenadora – Eu não estou a dizer para eles não irem...

Ator 1 – Um fica com um dos miúdos que esteja com o coiso e o outro começa a bocejar... Quando... Que eu acho que isso pode acontecer na mesma desta maneira que é: um pode começar a bocejar e o outro ainda fica ali mais um bocadinho... Eu hoje, quando comecei a bocejar, passado 2 segundos havia 3 ou 4 que estavam à volta que já estavam "aauumm" (*imita o bocejo*) e mesmo os que estavam a ver o livro um ou outro "uoom" "uomm".

Ator 2 – Se calhar...

Ator 1 – Eu não vejo isso tanto assim como um tirar. Porque é um novo estímulo que eles vão se adaptar e vão avançar... Não vejo...

Investigadora – Mas vocês não retiraram o livro. A questão é essa.

Ator 2 – Estás a falar de retirar o livro.

Investigadora – E como não retiraste o livro, houve 1 ou 2 que ainda ficaram ali. Só os outros é que começaram a entrar...

Ator 2 – Ah.

Investigadora – Ou seja, ainda há 1 ou 2 que fica, fica e só perde a atenção depois...

Ator 2 – Mas aí foi bom, foi uma mudança.

Ator 1 – Mas é isso... Eu acho que eles depois acabam por perder... E tanto que perderam que, a certa altura, estavam só preocupados com as bolas e o livro estava vazio, ali perdido, no meio das almofadas e eu tirei-o para trás.

(...)

Ator 2 – Acho que é a mudança de estímulo... Acho que é precisa. Porque é assim que funciona o espetáculo todo. Ok..."a...a...a..." mudança de estímulo. Claro... Agora, uma coisa é uma mudança de estímulo, outra coisa é um tirar.

Investigadora – Um arrancar...

Ator 2 – Um tirar um brinquedo...

Investigadora – Sim.

Ator 1 – Mas eu acho que não precisamos de tirar o brinquedo...

Ator 2 – É isso que eu estou a dizer. Eu acho que a mudança de estímulo está certíssima, vai começar a contagiar como foi hoje...

Ator 1 – Eles percebem no tempo deles... (R3-TB-051217).

Assim, à semelhança do que acontecia noutros momentos da performance, uma das estratégias seria a de tentar encontrar uma ação que permitisse que as crianças mudassem o seu foco de atenção. Desta forma, evitar-se-ia terminar abruptamente o momento de exploração livre das crianças. Mudando-se o foco de atenção das crianças de uma ação para outra, estas continuariam a participar na performance, mas de outra forma. Portanto, a estratégia que os atores utilizariam nestas situações seria a de cantarem a melodia que usavam nos momentos de transição, à semelhança do que já acontecia noutros momentos da performance. Desta forma, desenvolver-se-ia uma ação que conduziria as crianças de um momento interativo para outro menos interativo. Para captar a atenção dos bebés e manter o ritmo da performance, a encenadora solicitou que os atores encontrassem um ritmo intermédio nos momentos em que cantavam.

Além disso, seriam adaptados os objetos cénicos que pudessem pôr em causa a segurança das crianças como, por exemplo, o caderno que era usado na cena “Livro de Emoções”, usando-se material que não fosse passível de pôr em causa a segurança das crianças, nomeadamente, um bloco grosso de cartolina, sem argolas, que não rasgasse.

Ao longo das sessões experimentais, foi-se discutindo a duração das cenas, em particular, e da performance, em geral. Assim, foram-se realizando alguns ajustes na duração de algumas cenas, nomeadamente, da cena “Vestir”, que era uma cena interativa e definida pela duração da música. Quanto à duração da performance, que contava com cerca de 40 minutos, uma das educadoras participantes sugeriu que se adaptasse a duração da performance à idade das crianças.

Após as sessões de estreia, voltou-se a discutir-se a duração da performance e a possibilidade de a adaptar conforme a idade das crianças que iriam participar na sessão:

Encenadora – Portanto, o espetáculo está com 40... Começou às 10.18, acabou às 11.50... 40...

Ator 1 – Pois... É os 40... 42 e dois minutos.

Investigadora – Eu acho que, para bebés pequenos é muito...

Encenadora – É muito, é.

Ator 1 – Para esta sessão pareceu-me ideal.

Investigadora – Sim. Para aquela idade 2/3, ok. Para os mais pequenos é muito.

Encenadora – Vamos fazer uma coisa...

Investigadora – Não devia ter mais de 25/30 min.

Encenadora – É... Vamos fazer duas playlists. O que vai encurtar é a brincadeira com os lenços...

Ator 1 – Ok.

Encenadora – Não ser tanto tempo...

Ator 2 – Com os bebês?

Encenadora – Com os bebês.

Ator 2 – Até porque eles fazem muito menos.

Encenadora – A parte do duche encurta-se um tempinho também.

Ator 1 – Ok.

Encenadora – Ou seja, não vai calhar tu deitares-te...

(...)

Encenadora – Mas eu vou fazer duas playlists: uma para as salas de 1 e berçário e para a sala dos 2 anos. E encurtamos é aí.

Ator 2 – Nos lenços e no banho.

Encenadora – E se calhar nas almofadas também um bocadinho. Que eles também não interagem tanto. Não andam... Há muitos que não andam (R3-TB-051217).

No que diz respeito à duração dos espetáculos direcionados para bebês e crianças pequenas, Young (2004) afirma que deve ser cuidadosamente estruturada, mas também flexível, considerando que, em determinados momentos, serão permitidos episódios de jogos. Neste contexto, Rodríguez (2017) refere que se deve propor um ritmo que não seja monótono, com momentos bem diferenciados narrativa e ritmicamente (p. 84). Defende, pois, que cada cena, durante o espetáculo, não dure mais do que três minutos.

Assim, a duração dos espetáculos de teatro para e com bebês será variável em função da idade das crianças e do formato do espetáculo, que poderá ser mais ou menos aberto à participação das crianças através de momentos de jogo.

Dependendo do formato de espetáculo adotado, do espaço em que ocorre e da idade das crianças, a duração da experiência pode ir desde 30 a 45 minutos.

No “Eu brinco”, a estratégia passaria, então, por ter duas playlists: uma com uma duração menor, para os bebês, e outra com uma duração maior, para as crianças mais velhas, entre os 2 e os 3. Para tal, na *playlist* dos bebês, seria encurtada a música da cena “Lavar” e as músicas nas quais os atores interagem com as crianças, na Cena “Vestir” e na Cena “Brincar”.

No que diz respeito ao guião da performance “Eu brinco”, este foi sendo construído ao longo do ciclo 1 de investigação e foi sofrendo alterações em função da experimentação e da reflexão sobre a experimentação. Após as sessões de estreia, nas quais tinham sido postas em prática algumas das estratégias discutidas nas sessões experimentais, foram realizadas alterações ao guião em construção.

Assim, nas transições entre cenas, nas quais os atores cantavam a melodia de transição, a encenadora sugeriu que os atores encontrassem um ritmo intermédio, nem demasiado rápido, nem demasiado lento:

Encenadora – Desta vez fizeram melhor as ligações... Mais dinâmicas, quando não há música.
Ator 1 – Pois foi.
Ator 2 – Hum. Hum.
Ator 1 – Só uma coisa...
Encenadora – Eu acho que, por acaso, a primeira vez que cantaram, aquilo ficou rápido demais.
Investigadora – Pois foi.
Ator 1 – Era isso que eu ia dizer. Foi bué de rápido. Eu estava a seguir-te (referindo-se ao Ator 2) e (cantarola muito rápido).
Encenadora – Têm de encontrar aí um ritmo intermédio.
Ator 1 – Estava muito rápido.
Ator 2 – Oh pá. Eu sou lento por natureza. Se me dizem mais rápido eu tenho que fazer na minha “gaveta” do mais rápido porque senão vou fazer lento porque o meu ritmo é lento.
Ator 1 – Mas foi muito rápido.
Encenadora – Foi. Foi um bocadinho rápido demais. Agora é só ajustar esse ritmo.
Ator 1 – Ya. (R3-TB-051217).

Na Cena “Lavar”, a encenadora sugeriu que o ator que realizava o seu momento do banho no chão (Ator 1) estabelecesse mais contacto visual com as crianças, de forma a manter as crianças focadas na ação. Para tal, poderia fazê-lo ao mesmo tempo que levantasse a cabeça, como se estivesse a sair do banho:

Encenadora – Ok? (*silêncio*) Depois a cena do duche, de lavar o corpo, para não haver uma perda total de contacto visual eu acho que eles dispersam um bocadinho.
Ator 1 – Ah.
Encenadora – Então, a minha ideia seria: o Ator 2 está na penumbra, está aquela imagem linda... Tu (para Ator 1), à medida que vais lavando, de repente, vais levantando a cabeça, Ator 1. Vais estabelecendo contacto visual com eles...
Ator 1 – Ok.
(...)
Encenadora – E tu de vez em quando ires estabelecendo, ires levantando a cabeça e... "Ah", como se estivesses tipo a sair da água, do duche, quando nós...
Ator 1 – Ya.
Encenadora – Só para veres se isso faz com que... Eu acho que este momento eles dispersam um bocadinho, embora seja um momento muito bonito, eles dispersam (R3-TB-051217).

A Cena “Brincar” também foi alvo de algumas alterações, nomeadamente, a de os atores, quando se *encontravam*, antes de iniciarem a brincadeira juntos, trocarem as suas almofadas entre si:

Encenadora – (...) Ah, esta parte. Quando estão de baixo da estrutura preta...

Ator 1 – Hum. Hum.

Encenadora – Tocam na almofada um do outro... E de repente, veem que têm almofada igual. Não é? O toque não estamos a fazer nada em relação a isso. Ou seja, a minha ideia é vocês olham, veem que têm a almofada igual e pensam "e se trocássemos?" e trocam.

Ator 1 – Boa. Isso é giro.

Ator 2 – Interessante.

Encenadora – E depois olham, fazem assim "não, não quero a minha" estás a ver? "Final vamos ter de trocar, eu quero é a minha" e trocam.

Ator 1 – Ok.

Encenadora – Duas trocas...

Ator 1 – E aí, sim, podemos começar a cena da...

Encenadora – E aí começam a coisa...

Ator 1 – Ok.

Encenadora – Só para dar ali um motezinho, senão parece que está muito rápido e não é... E pronto, é giro essa coisa do trocar.

Ator 1 – Ok. (R3-TB-051217).

Na Cena “Livro das Emoções”, os atores interpretariam as emoções que vissem no livro. Depois, bocejariam e, enquanto um ator distribuisse as bolas de luz para mudar o foco de atenção das crianças, o outro ator colocaria o livro por baixo da sua almofada.

Em relação à última cena, “Dormir”, a equipa artística e a investigadora discutiram como finalizar a performance. Assim, os atores distribuiriam as bolas de luz pelas crianças, deixando-as explorar livremente. Depois, diriam ‘adeus’ um ao outro e, de seguida, deitar-se-iam, deixando um fim não evidente:

Encenadora – (...) Era importante vocês não se esquecerem de, antes de ir dormir, dizer "adeus"

Investigadora – Humm.

Ator 1 – Ah, esqueci-me.

Encenadora – Muito importante porque é o que marca o final.

Ator 1 – Pois é.

Investigadora – É. Porque o fim não fica evidente.

Encenadora – Não.

Ator 2 – Mas eu acho que não há problema... Em termos de fim. (...) E há um fim, para bater palmas, que não se percebe. Eu... Se a indicação às educadoras for esta, eu acho que fica muito bem, porque eu acho que foi o que aconteceu precisamente que é sono/bolas, apaga as luzes e as bolas e “vamos dormir” ...

Investigadora – Hum. Hum.

Ator 2 – E eles...

Encenadora – Mas antes de ir dormir...

Ator 2 – Antes de ir dormir o "adeus", claro...

Encenadora – Exatamente.

Ator 2 – Dizes o adeus e dormir... Mas depois do dormir...

Encenadora – Porque é uma despedida deles.

Investigadora – Sim. Sim. Sim.

Ator 2 – Mas não há... Nunca chega a haver um fim...

Encenadora – Não.

Investigadora – Sim. Sim. Eu não estou a dizer que deve haver esse fim extremamente evidente no sentido de bater palmas, mas haver um adeus, um signo qualquer ali...

Ator 1 – Fica ali subentendido...

Investigadora – Porque, por muito tempo que demore, elas acabam por perceber... (R3-TB-051217).

Assim, definiu-se que, depois de os atores distribuírem as bolas, olhariam um para o outro, diriam ‘adeus’ às crianças e deitar-se-iam nas mesmas posições corporais em que começaram:

Encenadora – E assim davam esse momento das bolas, vocês distribuírem com calma as bolas, fazerem e depois, então, antes de ir dormir, olharem um para o outro, até podem dizer adeus um ao outro...

Ator 2 – Ah. Pois é.

Encenadora – É como se voltasse cada um para a sua caminha. E vocês podiam adormecer nas mesmas posições em que começaram.

Ator 2 – É um bocadinho...

Ator 1 – Isso é mais complicado...

Encenadora – Não dá?

Ator 1 – Isso vai depender sempre como é que nós conseguimos... Porque eles mexem sempre nas almofadas que nós estamos a meter na cama. Percebes?

Encenadora – Não. Mas pode não ser nas almofadas. Estou a dizer é as posições corporais...

Ator 2 – Mas a gente está a...

Encenadora – De costas...

Ator 2 – Pelo menos hoje... A gente nem sequer se vê.

Encenadora – Porque, como repete a música inicial, e como é essa coisa das rotinas, era tipo um voltar ao início...

Ator 1 – Ok.

Encenadora – E então era um começar nas mesmas posições. Não é preciso as almofadas estarem...

Ator 1 – Mas é importante o caderno ficar por baixo de nós. Isso é muito importante. Convém quem ficar com o caderno, ficar por baixo de uma almofada.

Encenadora – Ok. É tentarem manter só o esquemazinho, ficar assim de costas e...

Ator 1 – Mesmo que seja mais junto, imagina, eu aqui e o Ator 2 aqui...

Encenadora – Sim pode ser, desde que tenham na mesma a relação corporal que estava no início.

Ator 1 – Eu até acho giro.

Ator 2 – Eu até acho que hoje a gente acabou assim com essa relação e eu também ao fazê-lo pensei "vou me pôr na mesma posição que..."

Encenadora – Ah que giro.

Ator 2 – Não tinha pensado, mas pensei que ele tinha pensado, que ele se pôs também.

Ator 1 – Não. Não.

Encenadora – Ele pôs-se também. Então, façam uma coisa: não digam adeus um ao outro porque (46.03 não percebo), estão a dormir juntos...portanto, não é? É giro.

Ator 2 – Mas nós vamos dormir juntos.

Encenadora – Não faz sentido. Não é preciso dizer adeus... Mas um olhar um para o outro...

Ator 1 – Tipo um sorriso e...

Encenadora – Exatamente.

Ator 2 – É quase como se fôssemos dizer "nós vamos dormir juntos", nós apercebemo-nos que vamos dormir juntos...

Encenadora – Adeus... Claro, claro. E dizer adeus aos meninos.

Investigadora – Sim. Acho que sim... (R3-TB-051217).

As crianças ficariam a explorar as bolas de luz até as próprias educadoras compreenderem, à semelhança do que tinha acontecido na sessão de estreia, que a performance tinha terminado e saíssem da sala com as crianças:

Investigadora – Mas vêem os adultos que estão com eles e percebem porque foi a educadora que disse "Olha eles estão a dormir. Vamos deixá-los dormir".

Ator 2 – Vocês não disseram nada?

Investigadora – Nós não dissemos nada. Nós esperamos...

Ator 2 – Ah. Ok.

Investigadora – E foi a própria educadora que...

Ator 2 – Percebeu.

Investigadora – Que começou a olhar e "Isto já deve ter acabado" e disse "Eles estão a dormir"...

Ator 2 – Depende das educadoras, ou seja, nós estamos assim, despedimos e são elas...

Ator 1 – Sim. "Vamos deixá-los dormir".

Ator 2 – E fica. Eles não saem da sala com... Acabou o espetáculo e eles saem da sala com uma imagem de alguma coisa que ainda está a acontecer...

Encenadora – Exatamente. Eu também acho.

Investigadora – Sim. Sim. Sim.

Encenadora – Por isso é que nós decidimos nem sequer abrir a luz...

Ator 2 – Hum. Hum.

Encenadora – Deixar-vos estar... Por isso é que disse "shiiiu", quando vocês se iam levantar... Eu "shiuu" ".

(risos) (R3-TB-051217)

Conforme discutido no excerto acima, decidiu-se que a Cena “Dormir” terminaria de uma forma que deixasse o fim em aberto.

Em suma, após as duas sessões de estreia, os atores, a encenadora e a investigadora refletiram em torno de diferentes aspetos do espetáculo “Eu brinco”, no sentido de fazerem uma avaliação e, mais uma vez, uma redefinição de estratégias

No que diz respeito ao pré-sala, tal como já tinha acontecido numa das sessões experimentais do “Eu brinco”, constatou-se a dificuldade de o fazer com bebés e crianças que ainda

não se deslocassem sozinhas. Para transportar os bebês de um espaço para outro, eram necessários vários adultos. Aumentavam-se os tempos de espera para uns e para outros, pelo que os bebês começavam a manifestar desconforto. As educadoras de infância que os acompanharam agiram em função da informação que lhes tinha sido dada: que poderiam deixar as crianças participar livremente. Como tal, constatou-se, mais uma vez, a necessidade de repensar quais as informações que seriam dadas às educadoras no que diz respeito à participação dos bebês e à sua própria participação, antes do espetáculo começar.

No que diz respeito ao pré-sala, definiu-se que este seria realizado 5 min antes do espetáculo começar. No *briefing*, as educadoras seriam informadas que os atores iriam encaminhar as crianças e não ir buscar. Dar-se-ia ainda a informação que, em caso de haver crianças que, por algum motivo, se sentissem desconfortáveis durante a performance, as acompanhantes poderiam sair por alguns momentos da sala e voltar depois quando o bebê ou criança estivesse mais calmo.

No que diz respeito à comunicação estabelecida entre atores e bebês durante o “Eu brinco”, refletiu-se sobre a importância do contacto visual entre atores e bebês. Através desse contacto visual os atores e os bebês “liam-se” uns aos outros, comunicando intenções.

No que diz respeito à participação dos bebês, os atores viram-se confrontados, mais uma vez, com alguns dilemas: por um lado, procurava-se um espetáculo interativo e respeitador da livre participação das crianças. Por outro, a participação livre dos bebês e das crianças parecia conduzir os atores a situações difíceis de gerir que poderiam, inclusivamente, pôr em causa a segurança dos bebês e crianças, como tinha acontecido na Cena “Livro das Emoções”. Assim, a estratégia que os atores utilizariam, nestas situações, seria a de cantarem a melodia que usavam nos momentos de transição, à semelhança do que já acontecia noutros momentos da performance. Desta forma, desenvolver-se-ia uma ação que conduziria as crianças para um tempo de participação diferente. Além disso, seriam adaptados os objetos cénicos que pudessem pôr em causa a segurança das crianças, nomeadamente, o caderno que era usado na cena “Livro de Emoções”.

No que diz respeito à duração do espetáculo, e como já tinha vindo a ser discutido, acordou-se adaptar a duração de acordo com a faixa etária das crianças que participariam no espetáculo. Para tal, far-se-iam duas *playlists*: uma com menor duração para bebês até 1 ano e outra com maior duração para crianças de 2 e 3 anos.

Em cada sessão participaram cerca de 28 crianças. Apesar de se ter pensado que o número máximo de crianças não deveria exceder as 20, os atores consideraram que foi um número adequado.

No que diz respeito ao trabalho do ator e encenação do espetáculo “Eu brinco”, foram realizados alguns ajustes, nomeadamente, na Cena “Banho” de forma que os atores mantivessem o contacto visual com as crianças e na Cena “Acordar”, fazendo a transição para a cena seguinte sem bater as mãos no chão, para não assustar os bebés. Na Cena “Brincar”, os atores trocariam almofadas entre si por forma a captar a atenção dos bebés e tornar a cena mais cómica. Na cena “Livro das Emoções”, enquanto um ator distribuía as bolas de luz, para mudar o foco de atenção das crianças, o outro ator colocaria o livro por baixo da sua almofada.

Para captar a atenção dos bebés e manter o ritmo do espetáculo, a encenadora pediu que os atores encontrassem um ritmo intermédio nos momentos em que cantam.

No que diz respeito ao fim, optou-se por assumir um fim não evidente. O início do fim será marcado pelos atores: depois de distribuírem as bolas, os atores olhariam um para o outro, sorrindo, diriam “adeus”, através de linguagem não verbal, aos bebés e, por fim, deitar-se-iam, na mesma posição em que começaram. Os bebés ficariam a explorar as bolas de luz. E a forma como terminaria dependeria do comportamento adotado pelos participantes: bebés e crianças e as suas acompanhantes.

3. UMA DRAMATURGIA COLETIVA E EM CONSTRUÇÃO

O objetivo principal do 1º ciclo de investigação-ação foi o de desenvolver um espetáculo de teatro *para e com* bebés através de um processo de criação coletivo, a partir da auscultação das vozes dos diferentes participantes. Em diferentes momentos e de diferentes formas, cada um dos intervenientes assumiu diferentes protagonismos. Numa primeira fase, criou-se o guião inicial da performance “Eu brinco” a partir dos contributos da investigadora, da encenadora e dos atores. Na fase de experimentação na creche, a observação das reações das crianças, a experimentação dos recursos cénicos e artísticos, bem como diferentes estratégias para captar a atenção e promover a interação e a reflexão sobre a experimentação, foram dando origem a alterações e experimentações sucessivas à mesma. Apresentaremos uma sistematização das dimensões que resultam da análise dos dados anteriormente apresentados e que se referem às *vozes* da investigadora, das educadoras de infância e dos elementos da equipa artística em momentos de planificação e reflexão ao longo do processo de cocriação da performance.

3.1. Coencenação

A dimensão coencenação diz respeito à participação dos atores, da encenadora e da investigadora na criação do guião inicial do “Eu brinco”. O papel da investigadora, neste momento, foi o de dar sugestões que tinham como objetivo abrir a performance à participação dos bebés e crianças. Em alguns momentos dava, também, sugestões de encenação que não estavam diretamente relacionadas com a participação dos bebés. Os atores, por sua vez, além de também darem sugestões de encenação, experimentavam, na prática, através do corpo, da voz e dos recursos cénicos, possibilidades performativas. A encenadora, por seu turno, foi responsável por realizar as marcações cénicas das diferentes cenas do “Eu brinco”. Os dados referentes a esta dimensão dizem respeito às notas de campo e às filmagens das três sessões de desenvolvimento do guião inicial do espetáculo “Eu brinco” realizada entre os atores, a encenadora e a investigadora.

3.2. Correflexão

Esta dimensão diz respeito à participação das educadoras de infância, dos atores, da encenadora e da investigadora em momentos de reflexão após as sessões experimentais bem como das sessões de estreia do espetáculo e que foram dando origem a alterações ao guião inicial “Eu brinco”. Nestes momentos de reflexão, era feita uma avaliação sobre o desenvolvimento do espetáculo no que diz respeito à encenação e qualidade estética; à adequação do espetáculo às necessidades das crianças e à sua participação; à utilização de estratégias para promover a interação ou para retornar à calma; às dificuldades dos atores. A avaliação dava origem a uma redefinição de estratégias no que diz respeito ao trabalho dos atores, recursos cénicos utilizados, etc.

3.2.1. Estratégias para promover a interação

Na sessão 1, considerando que as crianças tiveram uma participação mais focada na ação dramática e não tão interativa quanto se esperava, no sentido de promover uma maior interação, foi proposto realizar-se o pré-sala.

O ‘pré-sala’ consistiria no momento em que os atores, antes de iniciarem a performance, estabeleceriam uma primeira aproximação com os bebés e as crianças, conduzindo-os, de seguida, para a sala onde seria realizada a performance.

A informação que era ou não transmitida revelou-se uma condição essencial para a forma como as crianças participavam. As educadoras, nos momentos de reflexão sobre a ação das 3 sessões

experimentais, deram conta de que não tinham conhecimento sobre como agir: se deveriam incentivar, orientar, impedir ou, somente, respeitar a participação das crianças.

Por conseguinte, surgiu a necessidade de criar um *briefing* inicial que seria realizado antes da performance, dando um conjunto de indicações às educadoras e pedindo a sua colaboração, quer para incentivarem a participação das crianças, quer para permitirem a sua participação livre. O *briefing* inicial seria igualmente utilizado para informar sobre o pré-sala. Este *briefing* inicial seria o momento dedicado a dar informações e indicações às acompanhantes. A teoria indica que este tipo de indicações deve ser claro para que a experiência artística seja bem-sucedida (Madonni, 2017; Taube, 2009). Também é um momento para explicar aos adultos como fazer a mediação do espetáculo.

Assim, o momento anterior à performance é um momento onde os atores podem dar, aos adultos presentes, indicações em relação à experiência artística em que vão participar, nomeadamente, como se devem sentar, se o espetáculo permite a livre circulação das crianças ou não, qual é a duração do espetáculo, entre outras

Sugeriu-se também a realização de um *briefing*, no qual se dariam as indicações às educadoras sobre o tipo de espetáculo, a forma de sentar as crianças, sobre a participação destas e das acompanhantes.

Outras das estratégias para evidenciar o carácter interativo do espetáculo seria a de diminuir a distância física entre atores e as crianças bem como a de envolver as crianças na ação dramática do “Eu brinco”, especialmente na Cena “Brincar”. Os atores envolveriam as crianças na performance através de diferentes ações: tocar nas crianças; esconder-se atrás das crianças; colocar almofadas à sua volta; oferecer-lhes almofadas; desenvolver ações em conjunto com elas, a partir das almofadas.

3.2.2. Estratégias para captar a atenção

Já na sessão 2, na qual as crianças se envolveram de uma forma interativa e proativa, que trouxe alguns desafios aos atores, discutiram-se estratégias de retorno à calma, ou seja, que permitissem aos atores passarem de uma cena interativa para uma cena mais contemplativa, de forma a permitir a participação das crianças de acordo com os seus próprios termos e, simultaneamente, mantendo o carácter teatral do “Eu brinco”.

A estratégia seria a de cantar como sinónimo de arrumar, ou seja, na transição entre cenas, os atores cantariam para arrumar os objetos cénicos, de forma a mudar o foco de atenção das crianças de uma atividade para outra. Outra das estratégias seria usarem o gesto e movimento para indicarem às crianças as suas intenções.

3.2.3. Adequação às necessidades das crianças

Ao longo das sessões foram se discutindo alguns aspetos do espetáculo que poderiam ser adaptados em função da faixa etária das crianças, das suas necessidades, bem como do tipo de participação em que se envolvessem durante o “Eu brinco”. Assim, no que diz respeito à duração do espetáculo esta seria adaptada consoante a faixa etária das crianças, ou seja, quanto mais pequenas, menor a duração do espetáculo. Também se adaptaria a duração das cenas interativas em função da participação das crianças, ou seja, os momentos interativos seriam mais ou menos longos consoante as crianças estivessem mais ou menos abertas à interação. No que diz respeito ao trabalho do ator, evitar-se-iam saltos, sons altos e movimentos bruscos, no caso dos bebés e crianças mais pequenas, por forma a evitar reações de susto. Também se teria o cuidado de adaptar os materiais de forma a salvaguardar questões de segurança, como no caso do “Livro das Emoções”

4. UMA NOVA IMAGEM DE BEBÉ: OS DILEMAS E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO

O processo de reflexão sobre a prática, em momentos após espetáculos, nos grupos de discussão, nas reuniões de avaliação e planificação ou em conversas informais deu conta, neste primeiro ciclo de investigação-ação, dos dilemas e desafios enfrentados pelos atores, bem como de algumas mudanças no seu trabalho.

O ciclo 1 de investigação trouxe desafios, dilemas e aprendizagens à equipa artística da Companhia de teatro.

A procura de uma dramaturgia que permitisse a interação com os bebés e as crianças pequenas, por forma a envolvê-los na performance “Eu brinco”, foi o guia do processo de criação. Este processo passou, portanto, a ser levado a cabo a partir de um conceito de bebé e criança competente que, até então, os atores não tinham mobilizado no seu trabalho. À medida que este processo inicial se desenvolvia, os atores e a encenadora iam partilhando algumas das suas impressões em relação a esta nova forma de olhar para os bebés. Citamos, a título de exemplo, o excerto da nota de campo da sessão de criação realizada entre a equipa artística e a investigadora:

Falámos (...) sobre o que começámos a fazer no dia anterior. Eles estavam muito entusiasmados e curiosos com o resultado final. O Ator 2, principalmente, dizia que isto de dar “voz” às crianças lhe despertou muito o interesse. E que estava muito curioso (NC5TB221117).

Num outro ensaio, um dos atores e a encenadora partilharam a influência que o processo de criação estava a ter no seu trabalho, no âmbito de outros projetos da Companhia de teatro:

Antes de começarmos o ensaio, o Ator 2 disse que queria partilhar uma impressão em relação ao seu trabalho de construção da personagem. Disse que, hoje de manhã, estava a fazer a “Lagartinha” e tentava encontrar momentos para interagir com as crianças. Disse que hoje já fez o espetáculo de outra forma, com outra sensibilidade. Que olhou para as crianças de outra forma porque o que mais lhe tocou neste projeto foi a questão de dar voz aos bebés, de não os reprimir. A Encenadora disse que estava a sentir o mesmo em relação ao seu trabalho enquanto encenadora. Contou que estava num ensaio do espetáculo “Rainha” que está a preparar, no qual o Ator 2 é coreógrafo, e deu por si a dizer “Olha não consegues que isso seja mais interativo?”. Disse que já não se conseguia desligar dessa ideia (NC6TB231117).

Como podemos constatar, o ator em questão manifestou que o processo que se estava a desenvolver na performance “Eu brinco”, a partir de um conceito de criança competente e capaz, o fazia olhar para os bebés e as crianças noutros espetáculos com umas novas lentes. Por seu turno, a encenadora, em paralelo, procurava, na encenação de outros espetáculos, encontrar momentos para que os bebés e as crianças fossem convidadas a uma maior interação.

O teatro para bebés, mais do que outras formas teatrais para crianças e jovens, depende, segundo Taube (2009), da conceção de bebé e criança que se assume. Neste sentido, Elnan (2012) afirma que é benéfico para as companhias de teatro estarem conscientes da imagem de infância que partilham. Defende, ainda, que as companhias de teatro aliem o seu trabalho a uma imagem de criança como sujeito ativo. Esse foco irá, pois, influenciar a sua forma de criação como podemos comprovar a partir dos *feedbacks* da equipa artística relativos ao processo de criação da performance “Eu brinco”.

O conceito de voz do bebé, apresentado aos atores logo no início da investigação, parece ter ficado impregnado, desde logo, no seu processo de trabalho. A partir da apresentação da imagem de um bebé competente e capaz de se expressar através das suas múltiplas linguagens abriu os horizontes dos atores e da encenadora, traduzindo-se numa maior aceitação daquilo que os bebés tinham para dizer e numa maior predisposição para auscultar as suas vozes. Assim, a valorização da voz ativa dos bebés, parece ter-se instalado no seu trabalho e ter-se refletido também na forma como desenvolveram os restantes trabalhos em andamento.

Porém, como vimos, ao longo do processo de experimentação e de cocriação, a participação dos bebés e das crianças pequenas levantou desafios, dilemas e dificuldades aos atores.

Na sessão 1, perante uma participação não tão interativa quanto os atores expectavam, uma das dificuldades de um dos atores foi a de tentar compreender se as crianças estariam a usufruir do espetáculo de forma positiva ou não. Para eles, numa fase inicial, interagir mais estaria associado a estar envolvido de forma positiva no “Eu brinco”. Neste sentido, após esta sessão, o desafio dos atores foi o de encontrarem estratégias para convidarem as crianças a uma maior interação.

Porém, no “Eu brinco”, principalmente na Cena “Brincar”, as fronteiras entre o teatro dramático, que pressupõe assistir sentado e em silêncio, e o teatro pós dramático/performativo, ou seja, o teatro como jogo, brincadeira, momento de expressão espontânea, esbatem-se. Na sessão 2, quando foi dada oportunidade às crianças de participarem livremente, brincando e jogando, elas fizeram-no de forma natural e espontânea, transformando a cena numa *luta de almofadas*, tendo conduzido os atores a uma sensação de “caos”. Colocou-se-lhes a questão de: como dar voz às crianças, abolindo totalmente a ‘quarta’ parede, sem despoletar aquilo que para os atores e encenadora poderia ser o “caos”? Se, por um lado, se pretendia dar e respeitar a voz das crianças, por outro, a sua participação livre parecia pôr em causa o resultado teatral do “Eu brinco”. O desafio, neste caso, foi o de encontrar estratégias para, por um lado, respeitar a participação das crianças e, por outro, manter o carácter teatral da performance.

Neste contexto, as estratégias comunicativas discutidas e experimentadas para passar de um momento performativo para um momento contemplativo incluíram cantar a melodia de transição em todas as cenas e a utilização de linguagem não verbal, neste caso, o gesto, para comunicar intenções.

Já na sessão 3, na qual as crianças adotaram uma participação mais contemplativa, um dos atores reforçou que o facto dos bebés terem tido uma participação mais focada, fez da 3ª sessão de experimentação a que teve mais sucesso. Entendemos que, neste momento, mais uma vez, os atores se tenham confrontado com dilemas no que diz respeito à participação. Se, por um lado, se pretendia criar um espetáculo que respeitasse a sua livre participação, incluindo uma participação movimentada e interativa, por outro, pelo menos este ator, parecia estar mais confortável com um formato no qual as crianças assistiam concentradas ao desenrolar da ação dramática.

Os atores voltaram a ver-se confrontados com desafios e dilemas na sessão da estreia na cena “Livro das Emoções” quando várias crianças se levantaram para interagir com os atores e uma se magoou com o livro. Um dos atores retirou o livro de cena. O outro ator refletia sobre sentir-se no dilema de, perante a participação livre das crianças, se terem visto obrigados a retirar de cena o objeto que tinha despoletado a participação livre. Ao fazê-lo, o ator em questão sentia-se a faltar ao compromisso de respeito pela participação livre. Porém, neste caso concreto, estavam muitas crianças

em pé e os atores tiveram alguma dificuldade de gerir a situação, tendo-se colocado em causa questões de segurança. Os atores viram-se confrontados com o dilema de como permitir a participação livre e salvaguardar questões de segurança. O desafio seria, mais uma vez, o de encontrar uma estratégia que permitisse que as crianças mudassem o seu foco de atenção de um objeto/ação para outro. Assim, evitar-se-ia um término abrupto do momento de interação ou exploração livre. Desta forma, as crianças seriam, somente, conduzidas de um tipo de participação interativa a uma participação contemplativa. Assim, a estratégia que os atores utilizariam nestas situações seria a de cantarem a melodia que usavam nos momentos de transição.

Após este primeiro ciclo de investigação-ação, a encenadora manifestou a vontade de que a performance estivesse em cena durante o ano letivo que decorria (2017/2018) e o seguinte (2018/2019), para os quais os atores definiram os seguintes objetivos específicos³⁵:

- Desenvolver capacidade de "escuta" mais sensível e calibrada consoante o público que se apresenta;
- Permitir-me deixar a criança direcionar a ação;
- Desenvolver capacidade de adaptação consoante as "escolhas" da criança;
- Conseguir redirecionar o "fio condutor" do espetáculo, tentando sempre usar-me das "propostas" dos bebés (Ator 1)
- Identificar estímulos teatrais que produzam reações na criança;
- Conhecer melhor o mundo interior de um bebé;
- Perceber que vontades (voz do bebé) já se manifestam no início da vida;
- Apresentação: estar presente no momento e criar laços de confiança com os bebés. (Ator 2)

Os ciclos 2 e 3 de investigação-ação seriam, pois, conduzidos pelos objetivos gerais da investigação, a partir dos quais os atores procurariam, de forma particular, atingir os objetivos por si definidos.

5. ALGUMAS REFLEXÕES

A práxis do *teatro para bebés* é, como vimos no capítulo I, um campo interdisciplinar e que se fundamenta em diferentes áreas.

No que diz respeito à criação, pode assumir uma abordagem indutiva, no qual os criadores experimentam, na prática, o que funciona e o que não funciona ou uma abordagem dedutiva, na qual os criadores colaboram com profissionais de diferentes áreas, nomeadamente, educadoras de infância,

³⁵ Objetivos redigidos pelos atores a partir dos objetivos gerais da investigação.

psicólogos do desenvolvimento, entre outros, no sentido de criarem espetáculos que vão ao encontro das necessidades e competências dos bebês e crianças pequenas.

O processo de criação pode ser desenvolvido, combinando as duas abordagens, através da realização de “laboratórios de observação” em contexto educativo de creche, no qual se experimentam técnicas para desenvolver os processos criativos, em conjunto com os bebês e com aquelas que os acompanham. Cita-se a título de exemplo, o estudo de Cabral (2016a) que pretendia investigar o desenvolvimento dos processos criativos no teatro para bebês, a partir da atividade da escuta, em contexto de creche. A autora afirma que a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi se aproxima da Pedagogia da Situação de Gisèle Barret, identificando “em ambos os pensamentos uma linha de trabalho que reconhece no ato pedagógico um caminho criativo, considerando a incerteza, a dúvida e as perguntas que surgem durante seu processo partes da construção de uma obra (metodologia educativa) autopoética, isto é, auto-organizativa” (p. 24).

Também a companhia *Théâtre de la Guimbarde*, da Bélgica, como destacam Fallon e Van Loo (2009), é uma estrutura teatral que desenvolve um processo criativo para e com bebês e crianças pequenas que passa por experimentar os diferentes passos da criação em contexto educativo, no sentido de observar como as crianças reagem, partilhando, após a experimentação, impressões com as suas acompanhantes, as educadoras de infância. Citamos, ainda, Wartemann (2009), que realizou um estudo que tinha como objetivo observar o processo de criatividade coletiva. Para tal, observou o processo de criação da produção *Holzklöpfen* [Knocking Wood] da Helios Theater (Alemanha), realizado em creche. Durante aquilo a que a companhia chamou de *Experimentierfeld* [Experiência de campo], crianças com mais de 2 anos participaram semanalmente nos ensaios, de modo a serem observadas as suas reações desde a fase inicial da preparação do espetáculo. A semelhança do que aconteceu com o “Eu brinco”, a partir das observações das reações das crianças, algumas ideias foram sendo alteradas, retiradas ou acrescentadas. A performance foi, assim, sofrendo alterações em função do modo como o público-alvo reagiu.

Um espetáculo de teatro *para e com* bebês pode, assim, resultar de um processo interdisciplinar entre artistas, educadoras de infâncias e os próprios bebês. Os bebês são auscultados através da observação das suas manifestações expressivas. Por seu turno, as vozes das educadoras são ouvidas pela partilha dos seus *feedbacks* em função do que observaram. E, por fim, os atores/criadores de teatro contribuem com o seu saber artístico, experimentando e recriando as suas técnicas e métodos artísticos.

Pode, ainda, envolver investigadores, como no estudo de Nagel e Hovik (2016), anteriormente citado e que teve como objetivo investigar a interatividade no teatro *para* e *com* bebês, e como o trabalho desenvolvido por Peters (2017), criadora e investigadora que desenvolve “Teatro de Pesquisa”³⁶, a partir da realização de projetos, com artistas, investigadores e crianças, usando métodos de *live art* e teatro participativo.

No que diz respeito à criação, o “Eu brinco” resultou de um processo participativo e interdisciplinar que envolveu a investigadora, a encenadora e os atores da companhia de teatro, educadoras de infâncias, bebês e crianças até aos três anos. Em diferentes momentos e de variadas formas, cada um dos intervenientes assumiu diversos protagonismos que contribuíram para a criação de uma dramaturgia coletiva. A participação foi um dos conceitos-chave do seu processo de criação.

Em primeiro lugar, foi desenvolvido tendo por base a ideia de bebê e criança como ator social, na perspectiva dos seus direitos. Indo ao encontro desta ideia de criança como ator social, Rotta de Oliveira (2016) defende que os espetáculos para crianças pequenas não devem ser pensados de acordo com o “gosto adultocêntrico”, mas sim, considerando a criança como sujeito de direitos que “vê, sente, escuta na sua própria perspectiva e de corpo inteiro “(p. 17). Pretendia-se criar um espetáculo no qual os bebês e crianças pudessem ser *ouvidas* a partir das suas manifestações expressivas próprias, que respeitasse as suas formas de participação particulares. Um espetáculo de teatro não só *para*, mas também *com* eles.

Em segundo lugar, foi desenvolvido através de um processo participativo. A participação na arte, para Bishop (2006), está ligada aos seguintes objetivos: o desejo de criar um sujeito ativo que será *empoderado* pela experiência de participação física ou simbólica; o desejo de criar de uma forma mais igualitária e democrática através de processos de criação coletiva; e a restauração de laços sociais, através da realização de projetos comunitários (p. 12). Encontramos esta ideia de emancipação do sujeito através do teatro, de acordo com Afolabi (2017) no teatro popular e comunitário levado a cabo através de processos democráticos voltados para a resolução de problemas, através do envolvimento dos participantes. O objetivo do trabalho é o da mudança social e, neste sentido, o foco está num processo de criação coletiva e democrática, em que todos são atores e em que o teatro se assume como uma ferramenta para a transformação social (Afolabi, 2017). Também Augusto Boal, precursor do Teatro do Oprimido, ao convocar o teatro como meio para um compromisso e mudança social, defendia a ideia de participação através da transformação do público em espectadores ativos

³⁶ Tradução nossa. A expressão usada pela autora é “Theatre of research”.

(Boal, 1991, 2009). O processo de criação da performance “Eu brinco” foi resultado de um processo em que diferentes vozes foram ouvidas. Um processo no qual os diferentes sujeitos se envolveram coletivamente, discutindo, experimentando, refletindo e, no caso dos bebês e das crianças pequenas vivenciando, através do corpo e dos sentidos.

Neste processo participativo de criação, foram planejados e experimentados métodos e técnicas para o desenvolvimento de um trabalho teatral que permitisse e respeitasse a participação dos bebês e crianças na performance “Eu brinco”. Fomos dando conta, ao longo do capítulo, da forma como os bebês e crianças se envolveram nas sessões experimentais, bem como de alguns aspetos que a influenciaram. Demos conta, ainda, de alguns dos desafios com que os atores se viram confrontados, bem como algumas das mudanças que estes e a encenadora começaram a sentir no seu trabalho. Ao longo do desenvolvimento da investigação, em diferentes creches, os atores continuaram a experimentar as estratégias planeadas no ciclo 1 de investigação-ação. A observação e a reflexão sobre a prática permitiram compreender, com maior detalhe, as formas de envolvimento dos bebês/crianças e das suas acompanhantes na performance teatral participativa “Eu brinco”, sobre as quais daremos conta do capítulo que se segue.

CAPÍTULO IV – “EU BRINCO”: UM ESPETÁCULO DE TEATRO *PARA E COM* BEBÉS

A performance “Eu brinco” criada através de um processo participativo é também, do ponto de vista da sua receção, um espetáculo participativo, um espetáculo não só *para* como também *para* bebés e crianças. Como demos conta, no capítulo anterior, esta foi criada de forma a permitir diferentes níveis de envolvimento, combinando, em alguns momentos, uma estrutura dramática na qual os atores interpretavam uma personagem e, por conseguinte, conservando o carácter espectral do teatro dramático e, noutros momentos, um carácter performativo nos quais o foco estava na relação corporal, na presença, num fazer real. Tratavam-se de momentos que se transformavam numa “situação social” na qual, como afirma Lehmann (2017), “o espetador se apercebe de que a sua experiência não depende apenas de si, mas também dos outros” e que quando “o seu próprio papel entra em jogo, o modelo básico do teatro pode inverter-se” (p. 151).

Neste capítulo incidiremos sobre a receção da performance teatral participativa “Eu brinco” por parte dos bebés e crianças, bem como das suas acompanhantes.

Neste sentido, começaremos por apresentar os formatos dramáticos adotados na performance “Eu brinco”, ora mais abertos, ora mais fechados à interação. Posteriormente, apresentaremos, as categorias que dizem respeito ao envolvimento dos bebés e das crianças pequenas na performance, analisando o modo como os recursos cénicos e o trabalho do ator, de acordo com os diferentes formatos dramáticos adotados em cada uma das cenas, conduziram a diferentes tipos de envolvimento. Esta análise incidiu sobre 4 sessões da performance realizada em 3 creches diferentes. Posteriormente, daremos conta de uma sessão da performance realizada numa creche, durante o ciclo 2 de investigação, na qual os bebés e crianças assumiram total protagonismo, construindo as suas ações performativas livremente, independentemente do tipo de formato dramático adotado na performance.

Neste capítulo refletiremos, ainda, sobre os aspetos que influenciaram a participação dos bebés e das crianças no “Eu brinco”. Estas reflexões resultam da análise da observação da performance nos 3 ciclos de investigação, da análise dos grupos de discussão realizados com as educadoras de infância participantes nas sessões experimentais no ciclo 1 e das entrevistas realizadas às educadoras de infância que acompanharam os bebés e crianças, em diferentes creches, nos ciclos 2 e 3 de investigação.

O processo de criação e receção da performance “Eu brinco” deu-se, assim, através do diálogo entre investigação, teatro e educação de infância, realizado num constante vaivém entre a

teoria e a prática que, por um lado, trouxe desafios e dificuldades aos atores e, por outro, tal como pretendido, provocou mudanças no seu trabalho e no da encenadora da companhia de teatro, sobre as quais refletiremos, no final.

1. A INTERATIVIDADE DO “EU BRINCO”

A interatividade caracteriza-se por uma infinidade de definições de acordo com Bouko (2014) e está, muitas vezes, ligada a outros conceitos como o de experiência partilhada, participação, imersão, entre outros. Ainda segundo o mesmo autor, a arte interativa e imersiva coloca o corpo no centro da dramaturgia (Bouko, 2014).

De acordo com Hovik (2019a), ao trabalhar com muitas formas diferentes de interatividade, compreendeu que há uma comunicação permanente entre os performers e as crianças e que esta é o núcleo da interação.

O Modelo de Trabalho *SceSam* de *dramaturgias interativas* (Nagel & Hovik, 2016), já apresentado no capítulo anterior, apresenta seis categorias dramáticas de interação que vão desde a forma dramática fechada até à forma improvisada e que permitem às crianças envolverem-se de diferentes formas, que vão desde a observação focada até à participação colaborativa (Nagel & Hovik, 2016, p. 162).

A partir do quadro originalmente criado por Nagel e Hovik (2016) e por nós adaptado (Tabela 4), criámos um conjunto de dimensões que dizem respeito aos formatos dramáticos da performance “Eu brinco”, a saber: i) *cenas dramáticas fechadas*; ii) *cenas dramáticas dialógicas*; iii) *cenas dramáticas interativas*; e iv) *cenas dramáticas abertas*.

As *cenas dramáticas fechadas*, conservam o carácter espetatorial do teatro dramático, mantendo-se a ‘quarta’ parede que separa os atores do público. Nestas, os atores interpretavam de forma monológica, isto é, representavam uma personagem, sem estabelecerem contacto visual com as crianças, nem um com o outro.

No “Eu brinco” as cenas que se enquadravam neste formato eram:

- Cena II – “Acordar”: ‘Entrada das crianças na sala’; ‘Acordar o corpo’
- Cena IV – “Lavar” – ‘Montar o banho’

A ação desenvolvia-se do seguinte modo: sem movimento por parte dos atores, que já se encontravam em cena, deitados, quando as crianças entravam na sala; com o movimento do corpo dos atores (pernas e braços), no momento de ‘acordar o corpo’, na Cena II – “Acordar o Corpo” e através

do movimento do corpo no espaço (sentados e em pé) e do movimento do plástico na Cena IV – “Lavar” – ‘Montar o banho’.

Nas cenas *dramatúrgicas dialógicas* os atores começavam a quebrar a ‘quarta’ parede, *dialogando* com os bebés e crianças ou um com o outro, através do contacto visual e do sorriso. A ação dramática, nestas cenas, desenvolvia-se através do movimento do corpo, parado e em movimento no espaço, do uso da voz, produzindo sons e cantando, e da utilização dos recursos cénicos.

Na performance “Eu brinco” as cenas que se enquadravam neste formato eram:

- Cena II – “Acordar”: ‘Bocejo’;
- Cena III – “Acordar/Explorar o corpo”: ‘Descobrir o corpo’;
- Transição entre a “Cena III (Acordar/Explorar o Corpo) e Cena IV (Lavar)”;
- Cena IV – “Lavar”: ‘Retirar os plásticos de dentro das almofadas’; ‘Ondas’; ‘Lavar o Corpo’; ‘Lavar a Cara’; ‘Sacudir o corpo e Remoinho’;
- Cena V – “Vestir”: ‘Abrir as almofadas para retirar os lenços’; ‘Atirar lenços ao ar’;
- Cena VI – “Comer”;
- Cena VII – “Brincar”: “‘Toc-Toc’ e Encontro entre as duas personagens’; ‘Pilha de almofadas’; ‘Livro das Emoções’

Nas *cenar dramatúrgicas interativas*, os atores adotavam a postura de *performers*, entrando no espaço da *plateia* e envolvendo-se em interações com os bebés e crianças, através do contacto visual e do sorriso, do toque, do movimento do corpo, da expressão facial e da utilização dos objetos cénicos, que funcionavam como mediadores da interação. A interação podia surgir como um convite realizado pelos atores ou como resposta dos atores ao convite iniciado pelos bebés e pelas crianças. A ação dramática era previamente definida, mas variava consoante a participação dos bebés. Apesar de nestas cenas haver um guião previamente definido, os atores, ao abolirem a *‘quarta’ parede* entrando no espaço das crianças, podiam desencadear reações nas crianças às quais precisariam de dar resposta, improvisando. As *cenar dramatúrgicas interativas* do “Eu brinco” eram:

- Cena I – “Pré-sala”
- Cena III – “Acordar/Explorar o corpo” – ‘Formiga’
- Cena V – “Vestir” – ‘Interação através dos lenços’
- Cena VII – Brincar – ‘Saltar pedrinhas’, ‘Esconde-esconde’, ‘Pilha almofadas na cabeça’

Nas *cenas dramatúrgicas abertas*, a ação dramática era dependente da livre participação dos bebês e das crianças. Os atores improvisam a ação a partir das reações das crianças.

Algumas das cenas do “Eu brinco” combinavam, em diferentes momentos, mais do que um destes formatos dramatúrgicos (Anexo 20).

Tal como afirmam Nagel e Hovik (2016) o formato dramatúrgico adotado nas performances de teatro *para* e *com* bebês, mais ou menos aberto à interação e livre participação, poderá conduzir a diferentes relações, possibilidades e dilemas na interação entre os atores e as crianças. A partir da análise de cada uma das cenas, nas 4 sessões da performance, foi-nos possível compreender a influência de uns e de outros (atores, bebês e crianças e as suas acompanhantes) no *aqui* e no *agora* de cada sessão³⁷. Começamos por definir as dimensões que dizem respeito ao envolvimento dos bebês e das crianças pequenas para, posteriormente, apresentarmos os momentos em que estes ocorreram.

2. O ENVOLVIMENTO DOS BEBÉS E DAS CRIANÇAS

O envolvimento dos bebês e das crianças pequenas diz respeito à forma como os bebês e crianças participaram, a partir das suas linguagens próprias, na performance “Eu brinco”.

Como temos vindo a dar conta, no conceito contemporâneo de participação na arte, o espectador abandona o seu estatuto passivo, tornando-se parte da cena. Uma chamada ao campo teórico lembra-nos que, como refere Pavis (2017), a “participação não implica sempre que o espectador esteja em interação física com os outros” (p. 220), podendo reduzir-se a uma experiência individual, isolada e interior.

Apesar de o teatro para a infância situar, frequentemente, as crianças como recetoras passivas, M. Reason (2012) adverte que os processos de receção são fluídos e a posição do recetor é ativa.

O envolvimento dos participantes numa performance participativa pode, de acordo com Breel (2015), envolver uma variedade de níveis de envolvimento, tal como foi o caso do “Eu brinco”. No mesmo sentido Hao (2014) refere que a relação entre a experiência teatral e os processos de receção dos participantes pode decorrer desde o assistir e reagir até ao experimentar. Já para Richar-Bossez et al. (2017), a receção de um espetáculo infantil envolve uma dimensão sensorial, emocional, cognitiva, interativa e regulada.

³⁷ Quadro-síntese da análise da interatividade do “Eu brinco” no Anexo 21.

Também Young e Powers (2008) investigaram a forma como bebés e crianças pequenas se envolveram nas performances realizadas pela companhia escocesa *Starcatchers*. Neste estudo, as autoras identificaram duas formas de participação: participação focada³⁸ e participação interativa³⁹. No tipo de participação focada, as crianças fixam a sua atenção na ação dramática, apesar de, por vezes, moverem o corpo de acordo com o ritmo da música. No tipo de participação interativa, as crianças exploram o espaço performativo. Neste último, há uma maior ênfase na comunicação vocal e no movimento. Além disso, as crianças interagem com os artistas, exploram os objetos cénicos e tentam imitar o que os artistas fazem.

O estudo de Martlew e Grogan (2013) também analisa o envolvimento de bebés e crianças pequenas no trabalho desenvolvido pelo grupo *Starcatchers*. Os dados dizem respeito a observações individuais de crianças durante um período de tempo de 5 min, no contexto de uma performance, e expande o quadro originalmente criado por Young e Powers (2008). O quadro que criaram elenca a participação das crianças desde um nível de envolvimento sintonizado⁴⁰ até um nível de envolvimento experimental.

A partir da revisão da literatura, bem como dos dados recolhidos nos ciclos 1, 2 e 3 de investigação sobre a forma como os bebés e crianças rececionaram a performance “Eu brinco”, quer nas sessões experimentais, quer na fase de desenvolvimento em diferentes creches, criámos um conjunto de categorias, que apresentamos na Tabela 5, e que elencam o envolvimento dos bebés desde um nível contemplativo, no qual assistiam à performance focando-se na ação dramática, em silêncio e sem movimentações físicas, até um nível proativo, no qual assumiam o protagonismo, participando de forma livre, explorando o espaço, os objetos cénicos, jogando e brincando livremente.

Tabela 5

Envolvimento dos bebés e das crianças na performance “Eu brinco”

Envolvimento dos bebés e das crianças na performance “Eu brinco”	
Contemplativo	Neste tipo de envolvimento, o bebé/criança assiste ao desenrolar da ação dramática, acompanhando a performance em silêncio, sem movimentações físicas, exceto movimentação da cabeça que acompanha o movimento dos atores e o movimento realizado com objetos cénicos, ou quando algum som capta a sua atenção. O envolvimento contemplativo pode acontecer focado apenas numa ação ou alternando o foco de atenção entre mais do que uma ação/pessoa/objeto.
Reativo	Neste tipo de envolvimento, o bebé/criança manifesta reações emocionais negativas, como chorar, perante determinados sons e movimentos e perante o

³⁸ Tradução nossa. A expressão original usada pela pelas autoras é “absorbed engagement”.

³⁹ Tradução nossa. A expressão original usada pela pelas autoras é “interactive engagement”.

⁴⁰ Tradução nossa. A expressão original usada pelas autoras é “attuned”.

	escuro; o bebé/criança manifesta reações de recusa à interação: afastar-se fisicamente; recolher os pés, pernas e mãos; esconder os olhos e a cara; voltar a cara; desviar o olhar; proteger a parte do corpo em que é tocado, com as mãos; encolher-se no colo da acompanhante; chorar perante uma aproximação; afastar o objeto.
Responsivo	Neste tipo de envolvimento, o bebé/criança manifesta reações emocionais positivas, visíveis ou audíveis (rir, sorrir) aos recursos cénicos e às ações dos atores; o bebé realiza ações, mas sem interagir, em reação aos recursos cénicos e ações dos atores, nomeadamente: observar e sorrir; apontar; imitar as ações dramáticas desenvolvidas pelos atores; observar a ação que está a ser desenvolvida e procurar o olhar dos pares ou das suas acompanhantes; rir às gargalhadas, rir às gargalhadas, acompanhado de diferentes ações corporais (bater com as pernas e as mãos; abanar o tronco para trás e para a frente; esticar os braços e apontar; abanar o tronco e as pernas; apontar e atirar-se para trás; bater palmas); verbalizar; emitir vocalizações; realizar diferentes ações corporais (abrir e fechar as mãos; esticar as mãos em direção aos atores; esticar os braços; arrastar o rabo e debruçar-se) em reação à ação desenvolvida.
Interativo	O envolvimento interativo envolve uma ação recíproca entre os bebés/crianças e os outros (atores/pares/acompanhantes). Pode dar-se através do contacto visual, do sorriso e do contacto físico e/ou da realização de uma ação em conjunto com os outros através do corpo e/ou da mediação de um objeto cénico. A interação com os pares, com as educadoras ou com os atores pode partir dos próprios bebés e crianças ou como resposta a um convite à interação realizado pelos outros.
Proativo	Neste tipo de envolvimento o bebé/criança desenvolve ações autoiniciadas: movimenta-se livremente no espaço, explora livremente os materiais, não interage com os pares/educadoras/atores.

Nota. Envolvimento dos bebés e crianças participantes na performance “Eu brinco” ao longo dos 3 ciclos de investigação-ação. O envolvimento vai desde um nível contemplativo, assistindo ao desenrolar da ação dramática até a um nível proativo, no qual os bebés e crianças desenvolvem ações livremente.

Apresentaremos, nos subpontos que se seguem, as diferentes formas de envolvimento dos bebés e das crianças pequenas na performance teatral participativa “Eu brinco”, analisando o modo como os recursos cénicos e o trabalho do ator, de acordo com os diferentes formatos dramatúrgicos adotados em cada uma das cenas, conduziram a diferentes tipos de envolvimento.

No que diz respeito aos ciclos 2 e 3 de investigação, apresentaremos os dados de quatro sessões realizados em três creches diferentes, tendo como suporte a análise dos vídeos e das notas de campo elaboradas pela investigadora.

Do total de 13 sessões observadas, procurámos selecionar aquelas que foram realizadas em ciclos diferentes da investigação, dado que se realizaram alterações na performance e nos documentos orientadores da mesma, nomeadamente, no *briefing* e na Cena “Dormir”, decorrentes das reflexões e análises levadas a cabo pela equipa artística e pela investigadora. Procurámos, ainda, selecionar

aquelas em que foi possível observar bebés e crianças de diferentes faixas etárias, nomeadamente, a faixa etária dos bebés e crianças até aos 18 meses e a faixa etária entre os 24 meses e os 36 meses⁴¹.

2.1. Envolvimento contemplativo: assistindo

Neste tipo de envolvimento, o bebé/criança assiste ao desenrolar da ação dramática, acompanhando a performance em silêncio, sem movimentações físicas, exceto movimentação da cabeça que acompanha o movimento dos atores e o movimento realizado com objetos cénicos, ou quando algum som capta a sua atenção. O envolvimento contemplativo pode acontecer focado apenas numa ação ou alternando o foco de atenção entre mais do que uma ação/pessoa/objeto

No ciclo 1 observámos este tipo de envolvimento em momentos da performance em que os atores desenvolveram a ação dramática através do movimento do corpo, da produção de sons e da utilização de objetos cénicos, nomeadamente, na Cena “Acordar” e na Cena “Lavar”, mas sem interagirem com os bebés e crianças.

Nos ciclos 2 e 3, este tipo de envolvimento aconteceu em todas as cenas da performance exceto na Cena I – “Pré-sala”.

Constatámos que as *cenas dramatúrgicas fechadas* da performance, nas quais os atores interpretavam de forma monológica, conduziram os bebés e crianças a um envolvimento, maioritariamente, contemplativo.

Na Cena II “Acordar”, no ‘momento de entrada das crianças na sala’, nas sessões observadas, em geral, os bebés e crianças, à medida que iam entrando na sala, observavam o cenário e os atores.

Na cena II – “Acordar” – ‘Acordar o corpo’, quando todas as crianças estavam sentadas em meia-lua, os atores davam início aos movimentos para ‘acordar o corpo’ sem qualquer contacto visual um com o outro ou com os bebés e crianças.

Nas quatro sessões observadas, quando os atores começavam a realizar os movimentos de ‘acordar o corpo’, os bebés envolveram-se, observando. No caso da CPE2, “As crianças fixam o olhar nos atores. Ficam imóveis e em silêncio” (V1-CPE2-020318), ou seja, focaram-se na ação desenvolvida, enquanto no caso da CIJD2 as crianças alternaram o foco de atenção entre um ator e

⁴¹ Relembramos que a caracterização dos participantes de cada um dos ciclos de investigação-ação foi apresentada no Capítulo II – “O caminho metodológico”

outro “Algumas crianças observam os atores, ora Ator 1, ora Ator 2, consoante qual deles se estiver a movimentar” (V2-CIJD2-091018).

No caso da creche CO1, algumas crianças desviaram a atenção dos atores para se focarem noutras ações que se desenvolveram ao mesmo tempo: “A meio da cena, entra a Aux1-CO1 na sala, e algumas crianças desviam o foco de atenção dos atores para a Aux1-CO1. Depois voltam todos a olhar para os atores” (V1-CO1-160318).

Nas *cenar dramatúrgicas dialógicas*, na performance “Eu brinco”, a *‘quarta’ parede* começava a quebrar-se quando os atores, à medida que desenvolviam a ação dramática iam estabelecendo contacto visual com os bebés e com as crianças.

Na Cena II – “Acordar” – ‘Bocejo’ os atores desenvolviam a ação dramática através do movimento de uma parte do corpo (braços) e da produção de sons (bocejando), ao mesmo tempo que estabeleciam contacto visual com os bebés e com as crianças.

No caso da CIJD2 o envolvimento contemplativo deu-se, nesta cena, alternando o foco de atenção entre o movimento e o som produzido por um e pelo outro ator, como podemos constatar no seguinte excerto:

Quando o Ator 1, boceja, todas as crianças olharam para ele. Depois o Ator 2 boceja ao mesmo tempo que Ator 1. Algumas crianças desviam o foco de atenção de Ator 1 para Ator 2. Outras continuam a observar Ator 1 (V2-CIJD2-091018).

No momento de transição entre a Cena III – “Acordar/Explorar o Corpo” e a Cena IV – “Lavar”, os atores encontravam-se próximos das crianças e realizavam movimentos de deslocação no espaço, de joelhos, para chegarem novamente às almofadas pretas. Primeiro, marcavam o ritmo da melodia, batendo com as mãos no chão e rodando sobre si próprios, depois cantando a música ambiente. Durante os movimentos de deslocação no espaço, *dialogavam* com os bebés e crianças através do contacto visual e do sorriso.

Nas quatro sessões observadas relativas a neste momento, as crianças envolveram-se, em geral, de forma contemplativa. O movimento dos atores e a música cantada pelos atores foi o recurso que funcionou como foco da ação e captou a atenção dos bebés, como podemos ver no seguinte excerto:

Enquanto os atores batem as mãos no chão, para dar início ao momento de transição, as crianças e as adultas observam (...) Quando os atores, começam a cantar a melodia todas as crianças e adultas se focam no que os atores estão a fazer (V2-CO2-160318).

Já no CIJD2, esse envolvimento contemplativo foi percebido pelo movimento da cabeça efetuado pelas crianças, no sentido de acompanharem o movimento dos atores:

As crianças observam. Continuam sentadas. Rodam a cabeça para acompanhar o movimento dos atores. Depois começam a cantar, fazendo deslocamentos até se aproximarem das almofadas pretas. As crianças continuam a observar o movimento dos atores no espaço (V2CIJD-09-2018).

Após se deslocarem de joelhos até às almofadas pretas, na cena anterior, os atores convocavam o olhar das crianças para captarem a sua atenção para o que estava dentro da almofada. À medida que retiravam os plásticos de dentro da almofada, continuavam a *dialogar*, através do olhar, com as crianças.

Verificámos, nas quatro sessões alvo desta análise, que neste tipo de ação dramaturgicamente dialógica, e no segmento desta cena, em particular, as crianças se envolveram de forma contemplativa.

Já na creche CIJD2, como constatámos através dos episódios apresentados anteriormente, os bebés e crianças assistiram às ações desenvolvidas alternando o foco de atenção entre diferentes momentos criados por um e por outro ator, através do movimento de cabeça. A dado momento, a música desviou a atenção dos bebés do foco ‘atores’ para o foco ‘som’ que vinha de um dos lados. Porém, o plástico a sair de dentro das almofadas voltou a captar a atenção dos bebés para a ação dos atores:

Os atores abrem as almofadas. Olham para as crianças, espreitam para dentro da almofada, voltam a olhar para as crianças. Ator 2 olha as crianças boquiaberto. As crianças observam o Ator 2. Olham rapidamente para Ator 1.

Quando entra a música, olham todos para o lado de onde vem o som. Quando os atores começam a retirar o plástico de dentro da almofada, as crianças voltam a focar-se na cena. Acompanham com o olhar, o movimento do plástico a sair das almofadas (V2-CIJD2-091018).

A Cena IV – “Lavar” terminava com os atores a ‘sacudirem’ a água do banho do corpo e a fazerem um ‘remoinho’ com os seus plásticos que, metaforicamente, significava a água do banho a ser despejada no ralo.

Na primeira parte desta cena, nas quatro sessões observadas, quando os atores ‘sacudiram’ a água do corpo, os bebés e crianças envolveram-se de forma contemplativa. Mas, à semelhança do que verificámos noutros momentos, no caso do CIJD2, as crianças alternavam o seu foco de atenção:

Os atores movimentam-se no espaço para ir buscar os seus plásticos. As crianças acompanham os movimentos dos atores, rodando a cabeça para os seguir. Os atores pegam nos plásticos e iniciam o movimento do “rodopio”. As crianças seguem o

movimento com o olhar. A música para e algumas crianças olham para a investigadora, que está ao lado da coluna (V2-CIJD2-091018).

Como se pode constatar, no excerto apresentado anteriormente, houve várias situações que fizeram alternar o foco de atenção das crianças: o movimento dos atores levou a que as crianças movimentassem a cabeça para os seguir. Quando os atores movimentavam o plástico, as crianças seguiam o movimento apenas com o olhar.

Na parte final desta cena, quando a música terminava, os atores aproximavam-se da primeira almofada preta onde guardavam os plásticos. Os atores retiravam os plásticos que tinham ficado enrolados nos seus braços, com o som “tchhh” e colocavam-nos dentro das almofadas, em cinco tempos. Depois, ao mesmo tempo, inspiravam e fechavam as almofadas.

Verificou-se que este momento da performance provocou diferentes reações nas quatro sessões observadas.

Quando a música parou, dando a deixa aos atores para guardarem os plásticos, no caso da creche CIJD2, as crianças que se encontravam focadas na ação desviaram o seu foco de atenção para procuraram a fonte sonora:

A música para e algumas crianças olham para a investigadora, que está ao lado da coluna (V2-CIJD2-091018).

Como pudemos verificar, com fim da música, tal como já tinha acontecido ao longo das cenas anteriores, as crianças desviaram o seu foco de atenção sobre os atores, passando-o para a investigadora, que se encontrava perto da coluna. Este foi também um dos aspetos referidos por uma das educadoras que acompanhou as crianças da CIJD2, na sua entrevista após a realização da performance. De acordo com a educadora um dos recursos usados pelos atores que mais captaram a atenção das crianças foram os sons e as entradas das músicas, referindo que uma das formas como estas se envolviam era a procura de onde vinha o som:

Investigadora – (...) O que é que acha que captou mais o interesse das crianças?
EdV-CIJD2- O som.... As entradas de música... eles próprios procuram logo o som a ver....para ver...
Investigadora – Eles ficavam sempre a olhar para mim a pensar que era eu que tinha o som... (*risos*) (EntEdV-CIJD2-091018)

Observámos esta mesma reação, na sessão C01 e na sessão C02, na primeira parte da Cena VII – “Brincar”, na qual as duas personagens, uma triste a outra contente, agarradas cada uma à sua

almofada, se ‘encontravam’ pela primeira vez após realizarem uma série de movimentações no espaço e de ouvirem um “*toc-toc*” (bater à porta):

Quando se ouve o som "toc, toc, toc" as crianças olham para a porta (V1-CO1-160318).

Neste caso, as crianças envolveram-se de forma contemplativa, tendo alternado o foco de atenção entre a ação desenvolvida pelos atores e a procura de onde vinha o som, nomeadamente, olhando para a porta.

Também na última parte da Cena VII – “Brincar” – ‘Livro das Emoções’ se observaram episódios de envolvimento contemplativo, da qual é exemplo a que abaixo apresentamos, referente à sessão CPE2:

Ator 2 vai buscar o livro das emoções (...)

Quando os atores se deitam de barriga para baixo, em cima das almofadas, com o livro à frente, as crianças ficam em silêncio a observar (V1-CPE2-020318).

Neste caso, as crianças envolveram-se focando-se na ação desenvolvida.

Nas *cenas dramatúrgicas interativas* observaram-se breves episódios de envolvimento contemplativo.

Na Cena III – “Acordar/Explorar o corpo” – ‘Formiga’, em todas as sessões observadas, num momento inicial, quando os atores iniciavam o movimento de ‘formiga’ no seu corpo e depois no chão, os bebés e crianças envolveram-se de forma contemplativa, observando.

Na Cena IV – “Vestir” – ‘Interação através dos lenços’ os episódios de envolvimento contemplativo foram observados na sessão CPE2, no qual algumas crianças não interagiram com os atores, tendo permanecido a observá-los a desenvolverem ações com os lenços ou a interagirem com outras crianças. No caso desta sessão, dado o número total de participantes na sessão (28), o tempo de interação definido pela música não foi suficiente para os atores se envolverem com todas as crianças neste momento. Por essa razão, houve um elevado número de crianças que se encontravam no centro da meia-lua e que não foram convidadas à interação pelos atores, dado que cada um deles se encontrava em cada uma das pontas da meia-lua a interagir com as crianças que aí se encontravam.

Na Cena VII – “Brincar”, na sessão CPE2 e CO1, enquanto os atores espalharam almofadas pelo espaço cénico para ‘saltar pedrinhas’, as crianças assistiram, envolvendo-se de forma contemplativa, observando o movimento dos atores, como se relata no excerto referente à sessão CO1:

Os Atores vão buscar as almofadas coloridas e começam a espalhá-las pelo espaço cénico. As crianças observam atentamente (V1-CO1-160318).

No momento em que a música mudou, na cena de ‘esconde-esconde’ entre os atores, na sessão CIJD2, as crianças envolveram-se de forma contemplativa, observando em silêncio as movimentações do ator:

A música muda, o Ator 2 faz “sh” com o dedo, dá uma corrida até a uma almofada e esconde-se. As crianças, ficam todas em silêncio e seguem o movimento do Ator 2 (V2-CIJD2-091018).

Na opinião de uma das educadoras que acompanhou as crianças do CIJD2, a música e a expressão dos atores foram os recursos que mais captaram a atenção das crianças:

EdS-CIJD2 – Acho que, como já disse, a expressão deles. A expressão acho que os agarrou mais. A música também porque estava colocada nos momentos certos, nas alturas certas, mesmo para evidenciar, se calhar, algumas expressões... Isso foi o que eu acho que os agarrou mais. Foi mesmo a expressão corporal toda que eles tiveram... (EnEdS-CIJD2-091018).

O *envolvimento contemplativo* diz respeito ao tipo de atitude de espetador característica do teatro dramático, na qual se assiste ao espetáculo, observando sem movimentação física ou interação com os outros. Observámos este tipo de envolvimento nos momentos em que os atores conduziam a ação dramática convidando a assistir através:

- Da ausência de movimento (quando os atores estavam deitados);
- Do movimento segmentar do corpo (pernas de um ator, braços de outro ator; movimento do braço para tapar a boca ao espreguiçar; movimentos circulares à frente da cara ao mesmo tempo que produziam o som “vrr”; movimento dos dedos ‘caminhando’ no corpo e, depois, no chão em direção às crianças);
- Do movimento do corpo em deslocação no espaço (em pé, de joelhos, a rebolar);
- Da produção de interjeições; da voz cantada e da música gravada que acompanhava as cenas;
- Do manuseio dos objetos cénicos: a ação de abrir as almofadas suscitando a curiosidade através do olhar; o movimento dos plásticos e dos lenços a serem retirados de dentro das almofadas ao ritmo da música; a ação de atirar lenços ao ar, depois de os retirar de dentro da

almofada; o movimento e som dos plásticos; a ação de retirar bolas de dentro das almofadas; a ação de construir torres; a ação de espalhar ‘pedrinhas’ (espalhar almofadas no espaço cénico por entre as crianças); a brincadeira de esconde-esconde; e a ação de construir torres de almofadas na cabeça.

Verificou-se que o envolvimento contemplativo, em alguns momentos, não envolvia qualquer movimento do corpo, traduzindo-se num foco de atenção totalmente voltado para a ação desenvolvida e implicando apenas o movimento do olhar. Noutros momentos, os bebés e crianças envolveram-se de forma contemplativa alternando o foco de atenção entre um ator e o outro ator, envolvendo o movimento da cabeça e do corpo para acompanhar o movimento dos atores.

Consideramos que a alternância do foco de atenção possa estar relacionada com diferentes fatores:

- A ação desenvolvida pelos atores que, por vezes, se realizava de forma alternada entre um e o outro ator, pelo que algumas crianças alternavam o foco de atenção entre a ação de um e a ação do outro, movimentando a cabeça para acompanhar o movimento;
- O facto de, por vezes, se realizarem outras ações em simultâneo às dos atores e para as quais as crianças voltavam a sua atenção, tais como, pares que começavam a chorar, adultas a entrar na sala ou a mudarem de lugar, a procura da fonte sonora;
- A dimensão do espaço onde as performances se realizavam. Quanto maior o espaço, maior a distância entre a meia-lua onde as crianças se sentavam e o espaço cénico. No caso da CPE2, que foi realizada num ginásio, o espaço entre o cenário e a meia-lua era consideravelmente maior do que, por exemplo, no CIJD2. Assim, as crianças da CPE2, nas cenas fechadas, à distância em que se encontravam, tinham uma visão geral de todas as cenas sem terem necessidade de movimentar o corpo, enquanto na CIJD2, dada a reduzida distância entre o espaço cénico e o espaço da plateia, e dependendo da posição em que se encontravam sentados na meia-lua, poderiam ter necessidade de acompanhar a observação através de movimento do corpo.

2.2. Envolvimento responsivo: sorrindo, imitando, rindo à gargalhada...

Neste tipo de envolvimento, o bebé/criança manifesta reações emocionais positivas, visíveis ou audíveis (rir, sorrir) aos recursos cénicos e às ações dos atores; o bebé realiza ações, mas sem interagir, em reação aos recursos cénicos e às ações dos atores, nomeadamente: observar e sorrir;

apontar; imitar as ações dramáticas desenvolvidas pelos atores; observar a ação que está a ser desenvolvida e procurar o olhar dos pares ou das suas acompanhantes; rir às gargalhadas, rir às gargalhadas, acompanhado de diferentes ações corporais (bater com as pernas e as mãos; abanar o tronco para trás e para a frente; esticar os braços e apontar; abanar o tronco e as pernas; apontar e atirar-se para trás; bater palmas; verbalizar; emitir vocalizações; realizar diferentes ações corporais (abrir e fechar as mãos; esticar as mãos em direção aos atores; esticar os braços; arrastar o rabo e debruçar-se) em reação à ação desenvolvida.

No ciclo 1, os bebés e crianças envolveram-se de forma responsiva nas sessões experimentais, em diferentes momentos da performance, fossem estes mais ou menos abertos à interação. Neste tipo de envolvimento as crianças responderam à ação desenvolvida pelos atores, sorrindo, rindo, imitando-os ou verbalizando o que estavam a observar. Nas 3 sessões experimentais, verificámos este tipo de envolvimento na Cena “Vestir”, na Cena “Lavar” e na Cena “Brincar”.

Nos ciclos 2 e 3 as crianças envolveram-se de forma responsiva em todos os momentos da performance, exceto na Cena I – “Pré-sala”, mas com uma maior incidência: na Cena IV “Lavar”, na Cena V – “Vestir”, na Cena VI – “Comer” e na Cena VII – “Brincar”. Perante diferentes ações realizadas pelos atores com o corpo e com os objetos cénicos, os bebés e crianças responderam com as diferentes ações que enquadrámos na categoria, por nós definida, de envolvimento responsivo.

Nas *cenais dramatúrgicas fechadas* da performance “Eu brinco” observaram-se alguns episódios de envolvimento responsivo em resposta às ações dos atores, realizados com o corpo ou com objetos cénicos.

O movimento de pernas e braços realizados pelos atores para ‘acordar’ o corpo, provocou nalgumas crianças da CO2, um envolvimento responsivo, imitando os atores, encolhendo e esticando as suas pernas, sentados no tapete:

O José-CO2 e o Rodrigo-CO2, começam a encolher e a esticar as pernas, enquanto observam os atores” (V2-CO2-160318).

No momento em que cada um dos atores esticava os seus plásticos, um sentado no chão e o outro em pé, para ‘montar o banho’, algumas crianças da CO2, envolveram-se de forma responsiva, rindo, sorrindo e apontando. Na CO1, uma criança, à medida que os atores estendiam os plásticos

verbalizava, realizava diferentes ações corporais (abrir e fechar as mãos, esticar as mãos em direção aos atores):

Quando os atores começam a esticar os plásticos, algumas crianças produzem alguns sons que parecem indicar que estão felizes. O Rodrigo-CO2 bate com as pernas no chão, para cima e para baixo, ao mesmo tempo que sorri e produz sons de alegria. O Simão-CO2 olha para ele, aponta para os atores, como quem quer chamar a atenção para o que está a acontecer. Mas o Rodrigo-CO2 está a observar os atores. Simão-CO2 continua a apontar para os atores e ri-se, volta a olhar para Rodrigo-CO2 e depois para a Aux3-CO2 a sorrir. Ela está focada nos atores. Ele volta a olhar para os atores, a sorrir (V2-CO2-160318).

Nas *cenar dramatúrgicas dialógicas* constatou-se que, nas 4 sessões observadas, perante a mesma ação e/ou recursos cénicos utilizados, as reações de envolvimento responsivo variavam de sessão para sessão. Apresentaremos, nas linhas que se seguem, alguns exemplos que traduzem a diversidade de manifestações expressivas que caracterizaram o envolvimento dos bebés e crianças observados.

Uma das formas de reagir à ação foi a de observar e procurar o olhar dos pares e das suas acompanhantes, o que interpretámos como um sinal dos bebés e crianças darem a entender que pretendiam partilhar aquilo que estavam a observar, como podemos constatar no seguinte excerto da CPE2 referente ao momento de “Transição entre a Cena III – Acordar/Explorar o Corpo”:

Quando os atores começam a cantar a melodia de transição, todas as crianças observam atentamente. Depois, algumas, olham para os colegas do lado ou procuram o olhar das adultas (V1-CPE2-020318).

Já no CIJD2, o envolvimento responsivo passou por responderem à ação através do sorriso:

Depois começam a cantar, fazendo deslocações até se aproximarem das almofadas pretas. As crianças continuam a observar o movimento dos atores no espaço. Algumas sorriem (V2CIJD-09-2018).

Na Cena IV – “Lavar” – ‘Lavar a cara’, na creche C01, observaram-se diferentes formas de envolvimento responsivo. Vejamos:

Os atores recolhem os plásticos para interpretar a cena de lavar a cara. As crianças observam. Ator 1 agarra o seu plástico e faz “vrr”. As crianças observam. Algumas sorriem e olham para a EdM-CO1. O Ator 2 faz “vrr”. As crianças observam-no e sorriem. Algumas riem-se. Maria-CO1 tapa a cara e sorri. À medida que os atores repetem o movimento com o plástico e o som “vrr” para fingir que lavam a cara, as crianças riem, dão gargalhadas, abanam o tronco para a frente e para trás. (V1-CO1-160318)

Como podemos verificar no excerto apresentado, anteriormente, as diferentes ações realizadas pelos atores provocaram diferentes reações. No momento em que os atores recolheram os plásticos, as crianças observaram, sorriram e procuraram o olhar da educadora. Quando um dos atores fez o som “vrr”, algumas crianças reagiram com gargalhadas e uma criança imitou a ação que o ator realizava, tapando a cara. E, à medida que os atores repetiram a cena, o envolvimento responsivo foi aumentando, manifestado através de gargalhadas, acompanhadas de movimentos corporais de abanar o tronco para a frente e para trás.

Nos momentos da Cena V – “Vestir”, realizados de forma dialógica, observaram-se, nas diferentes sessões, diferentes formas de envolvimento responsivo.

Começamos pela creche CPE2, no momento em que os atores atiraram ‘lenços ao ar’:

Ivo-CPE2 olha para os atores a atirarem os lenços e abre a boca, como se fizesse “Oh” (*surpreendido*). De seguida, olha para a menina que está ao seu lado. Depois para a TSR, que está atrás de si a colocar o som. Depois volta a olhar para os atores e sacode a cara, como se estivesse a acordar. De seguida, volta a olhar para TSR. Volta a olhar para os atores. Volta a olhar para a TSR e, novamente para os atores. Aponta para o Ator 1 (V1CPE-02-03-18).

Como podemos constatar no excerto anterior, a criança envolveu-se na ação que estava a ser desenvolvida, respondendo à mesma através de expressões faciais de surpresa. Depois, procurou partilhar a sua experiência com os demais, ao tentar buscar o olhar dos pares e das adultas e ao apontar, chamando a atenção para o que estava a acontecer.

Já na creche CO1, a ação de ‘atirar lenços ao ar’ levou algumas crianças a reagirem com sorrisos, risos e gargalhadas:

Entra a música dos lenços. Os atores retiram lenços de dentro das almofadas e atiram-nos, pelo ar, para as crianças. Algumas riem-se. Enquanto os atores atiram lenços, as crianças observam o movimento dos lenços e sorriem (...) Acabam os lenços e os atores fazem “ohh” dando a entender que “não há mais lenços”. As crianças observam atentas. Algumas dão gargalhadas (V1-CO1-160318).

Observámos, ainda, um envolvimento responsivo, através da verbalização de palavras relacionadas com a ação desenvolvida pelos atores, como podemos observar no seguinte excerto da sessão realizada na mesma creche:

Ator 2 atira lenços para o ar. Quando os lenços caem, atira-se para trás, para os apanhar (...) e uma [criança] diz “caiu” (V1-CO1-160318).

Na creche CO2, o envolvimento responsivo observado manifestou-se através da emissão de vocalizações, do sorriso e de ações corporais – bater palmas, abanar o tronco para um lado e para o outro – por parte de uma criança:

Quando os atores começam a atirar lenços, Simão-CO2 diz "uhuh". Os atores continuam a atirar lenços e ele bate palmas e diz "uau!". Depois começa a abanar o tronco para um lado e para o outro a sorrir. António-CO2 tenta agarrar os lenços que caem (V2-CO2-160318).

Na Cena VI – “Comer”, à semelhança das cenas apresentadas anteriormente, os atores interpretaram de forma dialógica, ou seja, à medida que desenvolviam a ação dramática convocavam o olhar dos bebés e das crianças para estabelecerem contacto visual com eles e captarem a sua atenção para a ação.

O envolvimento responsivo tomou diferentes formas, em função da ação desenvolvida pelos atores.

Na sessão CO1, num primeiro momento, quando os atores iniciaram a cena, arregaçando as mangas, as crianças observaram e sorriram:

Enquanto os atores estão sentados, a arregaçar as mangas, as crianças permanecem sentadas, na meia-lua, a observar. Algumas sorriem (V1-CO1-160318).

A reação mais visível e audível às diferentes ações realizadas pelos atores na sessão CO1 foi rir às gargalhadas, como por exemplo quando os atores colocaram a mão na barriga e pegaram nos baldes para ‘beber o leite’:

Quando os atores, mexem na barriga e fazem o som "ohh", dando a entender que a barriga está a dar horas, algumas crianças riem-se alto. Quando os atores pegam nos baldes com lenços, fingindo beber leite, algumas crianças começam a rir às gargalhadas (V1-CO1-160318).

Verificámos que, nas diferentes sessões, houve algumas ações dramáticas específicas que provocaram um envolvimento responsivo que se manifestou, maioritariamente, através de gargalhadas, nomeadamente, nos momentos em que os atores ‘entornavam o leite’ e se ‘sujavam’ com mais leite, colocando pintas de creme “Nívea” na cara.

Além do rir às gargalhadas, no momento em que o ator ‘entornava o leite’, destacou-se o seguinte episódio da sessão CO1, no qual uma das crianças manifestou um alto grau de envolvimento

responsivo, através do gesto de apontar, rir às gargalhadas e atirar-se para trás na sessão CO1:

Quando o Ator 2 finge que entorna o leite e faz o som "ohhh" e se limpa, as crianças riem-se às gargalhadas. O Valter-CO1 aponta para o Ator 2, ri-se às gargalhadas e atira-se para trás (V1-CO1-160318).

Também o seguinte exemplo é revelador de um tipo de envolvimento responsivo, no qual a ação de rir às gargalhadas foi acompanhada de ações físicas como bater com as pernas e as mãos:

Quando Ator 2 entorna o leite, algumas crianças reagem com gargalhadas. Caetana-CO2, bate com as pernas e as mãos, dá gargalhadas e agarra-se à sua “nana” (V2-CO2-160318).

Já na sessão CO2, a ação do ator ‘entornar leite’ provocou um envolvimento responsivo através riso, acompanhado do gesto de bater palmas:

Quando os atores pintam a cara de branco, Simão-CO2 bate palmas e ri-se (V2-CO2-160318).

Verificámos, também, este envolvimento responsivo através de ações de imitar os atores, no momento em que os atores ‘sujaram’ mais a cara com o ‘leite entornado’:

Quando o Ator 2 coloca pintas brancas na cara, como se fosse leite, as crianças observam e riem. A Antónia-CO1 sorri e começa a limpar a sua boca (V1-CO1-160318).

Nos momentos em que os atores desenvolviam a Cena VII – “Brincar”, de forma dialógica, observaram-se alguns episódios de envolvimento responsivo que, à semelhança dos apresentados anteriormente, tomaram diferentes formas nas diferentes sessões.

Durante o movimento no espaço realizado pelos atores até se ‘encontrarem’ e perante o “*toc-toc*” (som do bater à porta), as reações dos bebés e crianças na creche CPE2 foram as de observarem e rirem:

Os atores pegam na 3ª almofada preta para começarem a cena do brincar
Algumas crianças riem quando ouvem o “Toc” “Toc”
Enquanto os atores se movimentam no espaço, agarrados às suas almofadas, como se não se vissem e procurassem alguém, as crianças riem (V1-CPE2-020318).

Observámos que em duas ações diferentes da performance, em duas sessões diferentes, algumas crianças se envolveram de forma responsiva, rindo às gargalhadas.

No caso do CIIJD2, a ação que levou as crianças a esse tipo de envolvimento foi o momento

em que as duas personagens se ‘encontravam’:

Quando os atores começam a interagir debaixo da estrutura, algumas crianças dão pequenas gargalhadas. O Valter-CIJD2 e a Nádia-CIJD2 riem-se (V2-CIJD2-091018).

Já na creche CO1, o que provocou esta reação foi a ação dos atores atirarem almofadas para o chão:

Os atores estão debaixo da estrutura agarrados à sua almofada. Começam a atirar almofadas para a frente, para fazer a pilha. As crianças observam e riem (V1-CO1-160318).

Na sessão CO2, por sua vez, o ‘encontro’ entre as duas personagens provocou um envolvimento responsivo por parte de uma criança, que manifestaram através de ações corporais, tais como abanar os braços para cima e para baixo:

Quando os atores começam a interagir debaixo da estrutura, as crianças observam. Daniel-CO2 abana os braços para cima e para baixo (V2-CO2-160318).

Depois das duas personagens se ‘encontrarem’, iniciavam algumas brincadeiras em conjunto. A primeira, era a construção de uma pilha de almofadas que ameaçava cair constantemente. Os atores faziam o som “oh” de cada vez que estava prestes a cair.

Nas 4 sessões observadas, os bebés e crianças envolveram-se, maioritariamente, de forma responsiva, que manifestaram através de gargalhadas especialmente perante a ação de deixar cair a pilha de almofadas.

No excerto seguinte relativo à sessão CPE2, podemos constatar que além de gargalhadas, as crianças desenvolveram outras ações responsivas, através de movimento corporal, neste caso, abanar as pernas:

Quando as almofadas caem, os atores fazem “oh” e as crianças dão gargalhadas. Os atores voltam a colocar a pilha de almofadas direita. A pilha volta a cair. Eles voltam a fazer “oh” e as crianças dão mais gargalhadas. João-CPE2 olha para o Miguel-CPE2 ao mesmo tempo que se ri. O Nuno-CPE2 e o Carlos-CPE2 abanam as pernas enquanto se riem, às gargalhadas.

Na terceira vez que as almofadas caem todas as crianças dão gargalhadas. Algumas olham para o colega do lado e para as educadoras (V1-CPE2-020318).

Na creche CPE2 e na creche CO2, as crianças manifestaram este tipo de envolvimento responsivo quando os atores realizaram a ação dramática de quase ‘chocarem’ um contra o outro. Observemos o exemplo da creche CPE2:

Depois de saltarem à vez por cima das almofadas, os atores interpretam uma cena em que fingem que vão chocar um contra o outro. Quando os atores, param um em frente ao outro, evitando o choque, as crianças dão gargalhadas. Nuno-CPE2 e Frederica-CPE2 agarram-se às suas pernas e atiram-se para trás enquanto se riem às gargalhadas (V1-CPE2-020318).

No excerto anterior, destacámos a reação corporal das crianças Nuno e Frederica que, enquanto se riam, se atiravam para trás, o que interpretamos como uma manifestação física que traduz um elevado grau de felicidade.

Como vimos, no momento ‘Livro das Emoções’, da Cena VII- “Brincar”, os bebés e crianças envolveram-se de forma responsiva. No entanto, perante as ações realizadas pelos atores para interpretar a mesma ação, os bebés e crianças reagiram de formas diferentes em cada uma das sessões. Apesar disso, as formas de envolvimento responsivo passaram, à semelhança das apresentadas anteriormente, pelas ações de imitar os atores, observar e sorrir, rir às gargalhadas, procurar o olhar os pares e ou educadoras, apontar, rir e bater com as mãos e as pernas no chão.

Nos momentos em que os atores começavam a entrar no espaço cénico, convidando as crianças à interação, ou seja, nas cenas *dramatúrgicas interativas*, observaram-se, alguns episódios de envolvimento responsivo.

O momento em que os atores espalharam almofadas, em volta das crianças, provocou um envolvimento, maioritariamente, responsivo, que se manifestou em ações corporais de esticar os braços, arrastar o rabo e debruçar-se para agarrarem as almofadas, como podemos ver neste exemplo da CIJD2:

Ator 2 olha para o fundo do espaço cénico e diz “ah ah!” (*tive uma ideia*) e corre para lá. Ator 1 vai atrás dele. Os atores pegam nas almofadas coloridas e espalham-nas pelo espaço cénico. Algumas crianças que estão à frente agarram algumas. Gustavo-CIJD2-CIJD2 estica-se, arrasta-se e debruça-se até alcançar com as mãos uma almofada. Coloca-a em cima do colo (V2-CIJD2-091018).

Na brincadeira de ‘esconde-esconde’ entre os dois atores, o Ator 2 deu a entender às crianças que procurava o Ator 1, tendo despertado diferentes reações nas diferentes sessões. Vejamos o exemplo da sessão CPE2:

O Ator 2 para no centro do espaço cénico e olha para um lado e para o outro, fingindo que procura o Ator 1. Cláudia-CPE2 esconde-se atrás da sua almofada (V1-CPE2-020318).

A Cláudia envolveu-se de forma responsiva, entrando no mesmo jogo que os atores estavam

a fazer um com o outro, começando a esconder-se atrás da sua almofada.

Na continuação deste momento, pudemos verificar que esta criança continuava a desenvolver ações relacionadas com as ações dos atores:

Ator 2 dá uma volta sobre si próprio, como se estivesse à procura. Ator 1 espreita devagar, por trás da sua almofada, olha para as crianças e leva o dedo ao nariz em sinal de "shiu". Cláudia-CPE2 observa o Ator 1, começa a retirar a sua almofada da cabeça e a espreitar (V1-CPE2-020318).

A Cláudia continuou a jogar o mesmo jogo que os atores. Quando o ator *pediu* segredo às crianças, ela espreitou por trás da almofada onde estava escondida, continuando a jogar ao esconde-esconde.

Em duas sessões diferentes, observámos um envolvimento responsivo, através da reação de rir às gargalhadas. Na sessão CO1, foi a ação dos atores formarem a pilha de almofadas na cabeça que levou as crianças a este tipo de envolvimento. Já no caso no CPE2, além das ações de fazer e desfazer a pilha de almofadas na cabeça, um dos atores tentou derrubar a pilha do outro atirando-lhe com uma almofada, o que levou as crianças a manifestações expressivas que passaram pelo riso às gargalhadas.

Na Cena VIII – “Dormir”, cena dramaturgicamente dialógica, o envolvimento responsivo manifestou-se através de ações como as crianças levantarem-se para observar (CPE2) e a verbalização de palavras como “boías” (bolas) (CO1 e CIJD2).

O *envolvimento responsivo* caracterizou-se pela manifestação de diferentes reações, através de um envolvimento emocional positivo, aos recursos cénicos e ao trabalho do ator. Manifestou-se através do sorriso, do riso às gargalhadas, acompanhados de gestos de apontar, da emissão de vocalizações, da verbalização de palavras, da imitação das ações realizadas pelos atores, entre outros. Verificou-se que o envolvimento responsivo acontecia em quase todos os momentos da performance, perante diferentes ações realizadas pelos atores, mas com uma maior incidência na Cena IV – “Lavar”, na Cena V – “Vestir”, na Cena VI – “Comer” e na Cena VII – “Brincar”. Perante diferentes ações realizadas pelos atores com o corpo e com os objetos cénicos, os bebés e crianças responderam com algumas das seguintes ações:

- Observar e sorrir: quando os atores ‘bocejaram’ na Cena II – “Acordar”; quando os atores ‘lavavam a cara’ na Cena IV – “Lavar”; quando os atores ‘atiraram lenços ao ar’ na Cena V –

“Vestir”; quando os atores realizaram as ações de ‘beber o leite’, ‘entornar’ o leite e ‘sujar’ a cara com mais leite, na cena VI – “Comer”

- Imitar as ações dramáticas desenvolvidas pelos atores: foram observadas reações de tapar a cara quando os atores ‘lavavam’ a cara na Cena IV – “Lavar”, tal como um dos atores tinha feito; ou ações de tentar tocar na cara dos pares, na cena em que as duas personagens se ‘encontram’ e uma toca na cara do outro;
- Rir às gargalhadas perante diferentes ações realizadas pelos atores com o corpo e/ou com os recursos cénicos, por exemplo: no momento em que os atores fizeram ‘ondas’ com os plásticos, na Cena IV – “Lavar”; perante o som ‘vrr’, realizado alternadamente e, depois, em conjunto pelos atores para ‘lavarem a cara’; as ações de pegar nos baldes para ‘beber o leite’, ‘entornar’ o leite, ‘sujar’ a cara com mais leite, na Cena VI – “Comer”; o momento em que os atores deixaram cair a pilha de almofadas; a ação dos atores quase ‘chocarem’ um contra o outro na brincadeira de ‘choca’ com os pés; e a ação dos atores saltarem por cima das almofadas, na Cena VII – “Brincar”.

2.3. Envolvimento interativo: interagindo com os atores, com os pares e com as acompanhantes

O envolvimento interativo envolve uma ação recíproca entre os bebés/crianças e os outros (atores/pares/acompanhantes). Pode dar-se através do contacto visual, do sorriso e do contacto físico e/ou da realização de uma ação em conjunto com os outros através do corpo e/ou da mediação de um objeto cénico. A interação com os pares, com as educadoras ou com os atores pode partir dos próprios bebés e crianças ou como resposta a um convite à interação realizado pelos outros.

No ciclo 1 de investigação-ação, observámos que os bebés e crianças participantes nas sessões experimentais se envolveram interativamente com os atores e com as suas acompanhantes. As interações aconteceram como resposta das crianças ao convite realizado pelos atores, ou iniciando eles próprios a ação, a partir dos objetos cénicos. Envolveram-se, ainda, com as suas acompanhantes através do contacto visual e do sorriso e da partilha daquilo que estavam a observar. Na sessão 3, observámos, ainda, interações com os atores e com as educadoras.

Nos ciclos 2 e 3, constatámos diferentes formas de envolvimento interativo, em função do formato dramatúrgico adotado.

Nas *cenar dramatúrgicas fechadas*, nas 4 sessões observadas, os bebés e crianças não se

envolveram de forma interativa com os atores. Os atores, mantiveram a *'quarta' parede* e esta não foi 'derrubada' pelas crianças. Por outro lado, nestas *cenas dramatúrgicas fechadas*, observámos breves episódios de envolvimento interativo, com os pares e com as suas acompanhantes. Por exemplo, no 'momento de entrada na sala', algumas crianças da CPE2, enquanto observavam os atores, o cenário e os objetos cénicos, envolveram-se de forma interativa com as suas acompanhantes, partilhando o que estavam a ver. Já no momento de 'montar o banho', algumas crianças da CO1, envolveram-se com os seus pares interativamente, através do contacto visual e do sorriso como podemos observar no seguinte excerto:

Os atores estão a estender os plásticos. (...) Valter-CO1 observa atentamente o Ator 1. Abre as mãos em direção aos atores e diz algo. Depois esfrega as mãos uma na outra muito rápido, ao mesmo tempo que olha para o lado, para Hélio-CO1, a sorrir. Hélio-CO1 retribui o olhar e o sorriso. De seguida, olham ambos para os atores, novamente (V1-CO1-160318).

Uma das crianças, o Valter, numa primeira fase, envolveu-se neste episódio de forma responsiva, realizando ações corporais – abrir e fechar as mãos, esticar as mãos em direção aos atores – e verbais, as quais, na nossa interpretação, constituíam uma resposta às ações realizadas pelos atores. Em seguida, interagiu com o seu par, através do sorriso.

Nas *cenas dramatúrgicas dialógicas*, também não se observaram episódios de envolvimento interativo com os atores. Apesar de, nestas cenas, os atores darem início ao quebrar da 'quarta' parede, *dialogando*, através do olhar com as crianças, a distância que separava os atores das crianças, fazia com que este olhar fosse direcionado para o grupo de crianças e não centrado numa criança em particular, pelo que não se enquadrava na categoria por nós definida de envolvimento interativo. Assim, nestas cenas, consideramos episódios de *envolvimento interativo* aqueles que aconteceram entre pares e entre um bebé/criança e as suas acompanhantes, à medida que os atores realizavam as diferentes ações dramáticas. Neste sentido, os episódios de envolvimento interativo observados entre pares e entre as suas acompanhantes deram-se, em geral e em diferentes cenas dramatúrgicas dialógicas, através do contacto visual e do sorriso. Vejamos alguns exemplos:

Na Cena II – “Acordar” – ‘Bocejo’, na sessão CO1, algumas crianças envolveram-se de forma de forma interativa, através do sorriso, com a sua educadora:

Algumas crianças procuram o olhar da EdM-CO1. A EdM-CO1 olha para algumas crianças que procuram o olhar dela e sorri (V1-CO1-160318).

No que diz respeito a episódios de interativo entre pares, através do contacto visual e sorriso, apresentamos o seguinte exemplo, de um excerto da sessão CO2, na Cena IV – “Lavar”:

Quando o plástico toca nos pés do António-CO2 e do Fábio-CO2, eles começam a explorá-lo: tocam com as mãos, agarram, esticam, olham um para o outro e riem-se (V2-CO2-160318).

Porém, este envolvimento interativo tomou outras formas, na Cena IV – “Lavar o corpo”. Por exemplo, na sessão CPE2, o envolvimento interativo entre crianças e as suas acompanhantes deu-se pelo contacto visual e pela aproximação física, como podemos verificar no seguinte excerto relativo à transcrição do vídeo:

Teresa-CPE2 está a observar os atores, olha para a EdF-CPE2, a EdF-CPE2 debruça-se para se aproximar dela, ela diz-lhe algo. A EdF-CPE2 aproxima-se ainda mais, olha para os atores e aponta, chamando-a atenção da Teresa-CPE2 para o que está a acontecer. Teresa-CPE2 olha para os atores (V1-CPE2-020318).

No episódio apresentado anteriormente, a criança parecia querer chamar a atenção da sua educadora para o que estava a observar, olhando para ela. A educadora, por sua vez, aproximou-se dela e a criança disse-lhe algo ao ouvido. De seguida, a educadora apontou para o que os atores estavam a fazer e a criança voltou a observar os atores. Apesar de não termos conhecimento do que foi conversado entre as duas, naquele momento houve uma interação entre ambas, através do contacto visual e da aproximação física, que interpretamos estar relacionada com a ação que estava a desenrolar-se em cena. Além disso, a educadora parecia querer chamar a atenção da criança para o que estava a acontecer em cena, através do gesto de apontar.

Já a interação entre pares, na sessão CPE2, deu-se através do contacto visual e de gestos de apontar para o que estava a ser desenvolvido em cena:

Quando os atores começam a recolher os plásticos, Joel-CPE2 olha para o Tiago-CPE2. Este está a olhar para os atores. Joel-CPE2 continua a olhar para Tiago-CPE2 e aponta para os atores. O Tiago-CPE2 não se mexe da mesma posição a olhar para os atores. O Joel-CPE2 toca-lhe o queixo e aponta para os atores. O Tiago-CPE2 olha para as suas pernas, sacode-as para cima e para baixo e o Joel-CPE2 volta a apontar para os atores. O Tiago-CPE2 olha para os atores e diz algo. Ficam ambos a observar os atores (V1-CPE2-020318).

No episódio apresentado, anteriormente, uma das crianças, o Tiago, parecia estar completamente focado no que estava a acontecer em cena. Porém, a insistência do seu par, Joel, que

parecia querer partilhar algo sobre o que estava a observar, acabou por levar o Tiago a interagir com este. Esta interação realizou-se através do toque, do olhar e de gestos de apontar.

Também na Cena VII – “Brincar” no segmento ‘pilha de almofadas’, houve crianças que se envolveram de forma interativa com os seus pares, através da aproximação física e da troca de sorrisos e risos:

Na 3ª vez que a pilha cai, Dinis-CIJD2 olha para Nádia-CIJD2 e dá uma gargalhada. Ela sorri. De seguida, Nádia-CIJD2 olha para a Bárbara-CIJD2, que está a sorrir tapando a boca com uma mão. A Bárbara-CIJD2 dá umas risadas, colocando as duas mãos na boca e aproximando-se de Nádia-CIJD2. Nádia-CIJD2 coloca as duas mãos na boca e dá também umas risadas (V2-CIJD2-091018).

Nas *cenar dramatúrgicas interativas* os atores quebravam a ‘quarta’ parede, entrando no espaço das crianças, envolvendo-se em interações com os bebés e crianças, através do contacto visual e do sorriso, do toque, do movimento do corpo, da expressão facial e da utilização dos objetos cénicos, que funcionavam como mediadores da interação

Nas *cenar dramatúrgicas interativas*, os bebés e crianças das 4 sessões observadas envolveram-se, de forma interativa, com os atores, com os pares e com as suas acompanhantes.

Na cena I – “Pré-sala”, no qual os atores se colocavam ao nível físico dos bebés e das crianças, cantavam a melodia de transição e os convidavam à interação através do contacto visual, do sorriso, do contacto físico e comunicavam a intenção de que estes os seguissem, através do gesto das mãos, dos braços e do movimento do corpo, as crianças do CO1 e do CIJD2, levantaram-se, dando as mãos aos atores ou seguindo-os. Por seu turno, uma criança da CIJD2, neste momento, procurou refúgio seguro junto da sua educadora neste momento:

Os atores, Ator 2 e Ator 1, entraram na sala, observaram as crianças em silêncio, começaram a cantar a melodia. As crianças, que anteriormente estavam a falar, calaram-se e ficaram a observar. Os atores convidam as crianças a acompanhá-las, esticando as mãos. As que estão mais perto, levantam-se e dão a mão. Todos se começam a levantar e a ir atrás dos atores. Exceto um que volta para trás, vai ter com a educadora e diz “espera”.

Enquanto percorrem o corredor para ir para a sala do espetáculo, uma criança começa a chorar (NC19-CIJD-091018-CIJD-091018).

Na cena III – “Acordar/Explorar o corpo” – ‘Formiga’, os atores convidavam as crianças à interação, através do contacto visual e do movimento do corpo, aproximando-se fisicamente das crianças, deslocando-se de joelhos e do movimento dos dedos das mãos, ‘caminhando’ com

movimento de ‘formiga’ em direção às crianças. Nesta cena, as crianças das 4 sessões observadas, envolveram-se interativamente com os atores através do contacto visual e do sorriso, como podemos verificar no seguinte excerto relativo à CO1:

Ator 1 rebola sobre o seu corpo e fica deitado de barriga para cima, perto do Hélio-CO1, do Valter-CO1 e da Marlene-CO1. Assim deitado de barriga para cima, olha-os nos olhos e sorri. Eles sorriem. Ator 2 rebola também e coloca-se também de barriga para cima como o Ator 1 a movimentar as pernas para cima e para baixo. Depois Ator 1 volta a rebolar e fica de barriga para baixo em frente ao Valter-CO1. Valter-CO1 levanta a perna, Ator 1 aproxima-se e toca-lhe na perna. Ele sorri. Hélio-CO1 sorri e levanta também a perna (V1-CO1-160318).

Porém, no caso da sessão CO2, antes de interagirem com os atores, algumas crianças procuravam a validação junto das suas acompanhantes, como já havíamos ficado no ciclo 1 de investigação. Vejamos o seguinte exemplo:

Ator 1 aproxima-se das crianças que estão na meia-lua, em movimento de “formiga”. De barriga para baixo, para em frente ao Hernâni-CO2, que está sentado, no colo da AuxPa-CO2 e olha-o nos olhos. Ele sorri. Ator 1 começa a fazer movimentos de “formiga” na barriga dele, ele olha para a AuxPa-CO2. A AuxPa-CO2 sorri. Ator 1 continua a fazer movimentos de “formiga”, na perna dele até chegar à barriga. Ele acompanha com o olhar o movimento. Quando o olhar deles se cruza, Hernâni-CO2 sorri, volta a olhar para a AuxPa-CO2, ela sorri. Ator 1 faz-lhes festinhas no braço. Ele acompanha o movimento com o olhar e sorri (V2-CO2-160318).

No excerto apresentando anteriormente verifica-se que, perante o convite à interação iniciado pelo ator, através da aproximação física e do contacto visual, o bebé respondeu com um sorriso. Quando o ator lhe começou a tocar no corpo, o bebé procurou o olhar da adulta, que lhe respondeu com um sorriso. Interpretámos que, neste momento, o bebé estaria a partilhar a experiência ou pedindo a sua validação para interagir com o ator, ao que a adulta lhe respondeu com um sorriso, validando o pedido do bebé.

Nos momentos interativos da Cena VIII- “Brincar”, os atores realizam algumas ações de ‘brincadeira’ que envolviam os bebés e crianças na ação. Nestes momentos interativos, nomeadamente, ‘saltar pedrinhas’, ‘esconde-esconde’ e ‘pilha de almofadas na cabeça’, observaram-se alguns episódios interativos entre os atores e as crianças que partiram dos atores e um episódio de envolvimento interativo entre as crianças e as acompanhantes que partiu de uma criança.

Começamos pelos que partiram dos atores. Por exemplo, quando o ator Ator 2 procurava o ator Ator 1 e *perguntou* às crianças onde este se encontrava, algumas crianças envolveram-se de forma

interativa, através do contacto visual e gestos de apontar, como no seguinte exemplo da sessão CPE2:

O Ator 2 olha para as crianças, encolhe os ombros como se dissesse que não está a encontrar Ator 1. Frederico-CPE2 olha para Ator 2 e aponta para Ator 1. Ator 2 olha para as crianças leva o dedo ao nariz em sinal de "shiu" (V1-CPE2-020318).

O Frederico envolveu-se de forma interativa ao comunicar com o Ator 2 através do olhar e *respondendo* à pergunta que este colocou às crianças, através do gesto de apontar para o local onde o Ator 1 estava escondido.

Na sessão CPE2, o ator 1 convidou as crianças a entrarem na ação dramática que estava a desenvolver no momento em que construía a ‘pilha de almofadas na cabeça’. Vejamos como as crianças reagiram:

O Ator 1 está a construir uma pilha de almofadas na cabeça. Há uma almofada bege, no chão, entre si e as crianças. Estica o braço em direção à almofada bege e finge esticar muito o braço, como se não conseguisse alcançar. O Martim-CPE2 debruça-se para a frente, agarra na almofada bege e coloca-a à frente do Ator 1. A EdM-CPE2 ri-se às gargalhadas.

O Ator 1 continua a aproximar-se das almofadas. Estica o braço em direção à almofada laranja como se não conseguisse alcançá-la. O Frederico-CPE2, coloca-se de joelhos e dirige-se à almofada laranja. Agarra-a e atira-a para perto do Ator 1. (V1-CPE2-020318).

No episódio acima, como se pode constatar, o ator convidou as crianças a entrarem na ação que estava a desenvolver, realizando ações corporais que indicavam uma intenção e uma dificuldade, simulando que pretendia chegar à almofada, mas não conseguia. As duas crianças que se envolveram neste episódio *responderam* ao ator: uma colocando-lhe uma almofada à sua frente, o outro atirando-lhe a almofada para perto dele, como que dizendo: -“Toma lá. Aqui tens uma almofada.”

No CO1, o ator 2 convidou uma criança a colocar-lhe almofadas sobre a cabeça, ao que esta respondeu positivamente:

Atores fingem que o peso da almofada os faz cair ao chão. As almofadas espalham-se pelo chão. As crianças riem às gargalhadas. A TSR coloca a música para dar a deixa para passar para cena seguinte. Mas, Hélio-CO1 está em cena, à frente de Ator 2, com uma almofada na mão. Ator 2 baixa a cabeça como quem diz "põe aqui". Hélio-CO1 coloca-lhe a almofada por cima da cabeça. Várias crianças entram no espaço cénico para dar almofadas aos atores. Os atores voltam a formar uma pilha de almofadas, à medida que as crianças trazem almofadas. A EdM-CO1 continua a incentivar as crianças a irem lá colocar almofadas. As crianças riem às gargalhadas (V1-CO1-160318).

Num primeiro momento, quando os atores caíram ao chão espalhando todas as almofadas,

as crianças envolveram-se de forma responsiva, rindo às gargalhadas. No momento em que entrou a música, que dava a deixa aos atores para terminarem o momento interativo, uma criança envolveu-se de forma interativa com um dos atores. Mais uma vez, nesta cena, houve um jogo de *pergunta/resposta* não verbal por parte dos ‘interatores’: o ator baixou a cabeça, dando a entender à criança que podia colocar a almofada sobre a sua cabeça e a criança respondeu colocando-lhe a almofada na cabeça. E, como se pode constatar na transcrição apresentada, esta ação contagiou mais algumas crianças, que se levantaram para entrar na cena que estava a ser desenvolvida. Por seu turno, a educadora, à semelhança do que aconteceu noutros momentos da performance, incentivou as crianças a juntarem-se à cena.

Por fim, na Cena “Brincar” observámos, ainda, um episódio de envolvimento interativo entre uma criança e a sua educadora na creche CPE2 que partiu da ação desenvolvida pela criança. Neste caso, a criança convidou a educadora à interação colocando-lhe uma almofada à frente. A educadora, por sua vez, imitou a ação que os atores estavam a realizar, colocando a almofada na sua cabeça e, depois, na da criança, tendo-se, assim, envolvido numa ação conjunta, a partir do objeto cénico almofada:

Enquanto os atores colocam almofadas na cabeça, Teresa-CPE2 agarra na sua almofada e dá à EdF-CPE2. Ela coloca a almofada na cabeça. E, de seguida, coloca na cabeça da Teresa-CPE2 (V1-CPE2-020318).

A criança, enquanto observava os atores, deu uma almofada à educadora. A educadora, por sua vez, iniciou uma ação de imitação do que os atores estavam a fazer, ao colocar uma almofada na sua própria cabeça e, de seguida, colocando-a na cabeça da criança. Neste caso, estamos perante um envolvimento interativo que partiu da iniciativa da criança e ao qual a educadora deu resposta.

A terceira cena dramatúrgica interativa da performance “Eu brinco” acontecia na cena V – “Vestir”, na qual os atores se aproximavam fisicamente dos bebés e das crianças, estabeleciam contacto visual e envolviam-se em interações com as crianças, enquanto decorria a música, ora propostas por si, ora propostas pelos próprios bebés e crianças.

No que diz respeito ao envolvimento interativo, também este tomou diferentes formas nas diferentes sessões observadas, nomeadamente, entre atores e bebés, entre bebés, atores e acompanhantes e entre bebés e acompanhantes. Constatámos que foi a cena que promoveu um envolvimento interativo mais *democrático*, dado que a ação partiu, em diferentes momentos, dos diferentes sujeitos envolvidos. Em alguns momentos, partiu da ação dos atores, quando convidaram

as crianças à interação, noutros partiu das educadoras, quando incentivaram as crianças a realizarem ações a partir dos objetos cénicos e noutros, ainda, partiu dos bebés que, perante os objetos cénicos apresentados, iniciaram ações com os atores e /ou acompanhantes. Não foram observados episódios de envolvimento interativo entre pares, nesta cena da performance nas 4 sessões alvo desta análise.

Começamos pelo envolvimento interativo que partiu do convite à interação realizado pelos atores e a forma como este se manifestou. Para tal, vejamos o exemplo abaixo apresentado, relativo à sessão CPE2, na qual uma criança passou por diferentes níveis de envolvimento até se envolver de forma interativa com o ator:

Quando o Ator 1 está com um lenço sobre a cabeça, à frente das crianças, Sérgio-CPE2 levanta-se. Devagar começa a aproximar-se de Ator 1. Dá um passo, para a observar. Dá outro passo, para a observar. Ator 1 retira o lenço da cabeça e oferece-o a Sérgio-CPE2. Ele observa e dá um pequeno passo em frente. Ator 1 acena com afirmativamente com a cabeça como quem diz "podes pegar". Sérgio-CPE2, dá outro passo e Ator 1 coloca-lhe o lenço na mão. Ator 1 pega noutro lenço e oferece-lho. Ele segura-o com a outra mão. De seguida, Ator 1 estica a mão em direção ao primeiro lenço como quem diz "dá-me". Sérgio-CPE2 dá-lhe o lenço. Ator 1 volta a oferecer-lhe o mesmo lenço. Continuam neste jogo de trocas de lenços. Ator 2 introduz mais um lenço e continuam o jogo de trocaram lenços. Ator 1 inicia uma nova ação, colocando um dos lenços sobre a cara e cabeça. Sérgio-CPE2 fica quieto a observar. Ator 1 estica a mão em direção aos lenços que Sérgio-CPE2 tem na mão. Voltam ao jogo de troca de lenços. Ator 1 termina a interação com ele, agarrando num dos lenços e aproximando-se das crianças que estão sentadas. (V1-CPE2-020318).

Como se pode verificar no excerto anterior, uma das crianças, o Sérgio, foi passando por diferentes níveis de envolvimento até se envolver numa ação interativa com o ator. Primeiro, levantou-se para se aproximar fisicamente do ator Ator 1 e para o observar. Foi-se aproximando devagar, dando pequenos passos. O ator, por sua vez, convidou-a à interação oferecendo-lhe um lenço. A criança não aceitou de imediato o convite, mas aproximou-se mais. As ações físicas da criança pareciam indicar que estava a ganhar confiança antes de aceitar o convite. O ator reiterou o convite acenando com a cabeça em sinal de “podes pegar”. A criança respondeu com mais um passo em frente o que, mais uma vez, interpretámos como estando a ganhar confiança para avançar. Perante a aproximação física da criança, o ator colocou-lhe o lenço na mão. O ator insistiu no convite à brincadeira, colocando-lhe mais lenços na mão. De seguida, o ator *explicou* à criança qual era o jogo que queria jogar (troca de lenços) ao esticar a mão em sinal de “dá-me”. E, assim, se envolveram num momento interativo de troca de lenços. O ator tentou, ainda, desenvolver uma nova ação dramática em interação com a

criança, ao colocar os lenços sobre a cara e a cabeça. Porém, a criança não se envolveu na brincadeira, tendo ficado a observar, pelo que o ator voltou ao jogo de troca de lenços. Neste caso, foi o ator que terminou o momento de interação ao agarrar o conjunto de lenços e ao aproximar-se de outras crianças. Assim, estamos perante uma cena de envolvimento interativo que partiu dos atores e terminou com os atores. Consideramos que a criança estaria, numa fase inicial, a tentar ganhar confiança com o ator. Por sua vez, o ator foi tentando ganhar a confiança desta, comunicando, através do gesto, do movimento e da expressão facial, os seus convites à interação.

Observámos também episódios de envolvimento interativo que partiram da ação iniciada pelos bebés/crianças. Vejamos o seguinte exemplo, ocorrido na CIJD2, de envolvimento interativo entre um ator e uma criança, mas partindo da ação realizada pela criança:

Dinis-CIJD2 agarra 2 lenços. Coloca-os sobre o colo. (...) O Dinis-CIJD2 começa a olhar para o Ator 2 que está a atirar lenços para as crianças que estão à sua frente. Ator 2 tem um lenço na mão e observa as crianças. O Dinis-CIJD2 procura o olhar do Ator 2 e quando o Ator 2 o olha, ele estica o lenço em direção à cara, como se se quisesse esconder. O Ator 2 repete a ação do Dinis. Sorriem. Ator 2 esconde-se atrás do seu lenço. Dinis-CIJD2 deixa de observar Ator 2 e começa a observar Ator 1 que está a iniciar um jogo com a Nádía (V2CIJD-09-10-18).

Pode-se constatar, no excerto anteriormente apresentado, que a criança observada focou a sua atenção num dos atores, procurando o seu olhar, para propor uma ação de jogar ao ‘esconde-esconde’ com os lenços. O ator, por sua vez, aceitou o convite e iniciaram o jogo. Neste caso, foi a criança que terminou a interação ao desviar o seu foco de atenção para outra situação.

Mais à frente, a mesma criança, voltou a convidar o mesmo ator para um novo jogo.

Vejamos:

Dinis-CIJD2 pega num lenço que está perto dos seus pés e atira para o Ator 2, fazendo o som "he". Sorri. Ator 2 atira-lhe novamente o lenço. Ele dá uma gargalhada. Pega no lenço e começa a abaná-lo de um lado para o outro. Ator 2 pega num lenço e começa a abanar, como fez o Dinis-CIJD2 (V2-CIJD2-091018).

No exemplo anteriormente apresentado, a criança pegou num lenço e atirou-o para o ator. Este, por sua vez, entrou no jogo, atirando-lhe novamente o lenço. Por seu turno, a criança propôs uma nova ação abanando o lenço. O ator voltou a entrar no jogo imitando a ação da criança, estabelecendo-se, assim, um jogo de dar e receber entre o ator e a criança.

Na sessão CO1 também observámos episódios nos quais as crianças iniciaram ações com os atores e, a partir das quais, os atores improvisaram novas ações, em momentos de envolvimento interativo:

Gaspar-CO1 atira um lenço ao Ator 2. Ele faz de conta que foi atingido e cai para o chão. As crianças riem-se. Mais crianças começam a atirar lenços para o Ator 2. Ele faz de conta que é atingido e cai. Elas riem-se às gargalhadas. Gaspar-CO1 pega num lenço e finge que bate com ele no Ator 2. Ator 2 faz o mesmo movimento, mas dando-lhe o sentido de estar a sacudir o pó do pano. Gaspar-CO1 volta a dar-lhe como o pano. Várias crianças se aproximam e fazem de conta que batem com os seus lenços no Ator 2. Ele usa o movimento dos lenços para movimentar o corpo como se estivesse a dançar. As crianças começam a atirar-lhe com os lenços e riem-se às gargalhadas (V1-CO1-160318).

Como se pode verificar no exemplo apresentado, constatámos que as ações iniciadas pelo Gaspar, neste caso, atirar um lenço ao ator Ator 2, conduziram à improvisação de várias ações por parte do ator, as quais, por sua vez, influenciaram as reações das crianças. Nesse contexto, todos juntos, em interação uns com os outros, atores e crianças cocriam uma nova ação dramática.

No caso da sessão CO2 observámos, também, episódios de envolvimento interativo entre os bebés, os atores e as suas acompanhantes.

Apresentamos um episódio em que observámos o envolvimento interativo entre o bebé e a sua acompanhante, o qual partiu do bebé:

Ator 2 faz esconde-esconde com o seu lenço. António-CO2 faz esconde-esconde com o seu lenço. Simão-CO2 esconde também a sua cara e olha para a Aux3-CO2 e diz "ouá", como se a quisesse assustar e ri-se. Ela sorri (V2-CO2-160318).

Como se pode observar no episódio apresentado anteriormente, o bebé começou por imitar a ação desenvolvida pelo ator, escondendo-se atrás do seu lenço – envolvimento responsivo – e, de seguida, desenvolveu uma ação com a adulta presente, relacionada com a ação que o ator estava a desenvolver, neste caso, *assustando-a*. Esta, por sua vez, envolveu-se na ação, respondendo com um sorriso.

Por fim, nos episódios de envolvimento interativo entre bebés/crianças e educadoras, a ação partiu das educadoras, que as incentivaram à participação.

Nas 4 sessões observadas, registámos momentos em que as acompanhantes dos bebés e crianças as incentivaram a envolverem-se nas ações desenvolvidas na performance, a partir do objeto cénico ‘lenço’.

O seguinte exemplo é ilustrativo do modo como uma das auxiliares da creche CPE2 se envolveu com uma das crianças numa ação de imitação das ações que os atores desenvolviam, também, a partir do manuseio dos lenços:

O Ator 2 continua a colocar lenços em cima da sua cabeça. A Aux1-CP2 pega num lenço branco e coloca em cima da cabeça da Madalena-CPE2. Ator 2 inclina a cabeça para a frente e faz um movimento com a cabeça para fazer com que os lenços caiam. Observa as crianças. A Aux1-CP2 retira o lenço da cabeça da Madalena-CPE2. Ela sorri para a Aux1-CP2 (V1-CPE2-020318).

O exemplo anteriormente apresentando revelou o papel da acompanhante dos bebés, neste caso, a auxiliar responsável pelo ‘berçário’, incentivando a participação da Madalena, ao colocar-lhe e tirar-lhe um lenço da cabeça, tal como o ator se encontrava a fazer.

O mesmo aconteceu na sessão CIJD2, quando os atores desenvolviam a ação dramática que consistia em pôr e retirar lenços de cima da cabeça. Também neste exemplo, as adultas presentes iniciariam ações em conjunto com as crianças, incentivando-as à participação, a partir das ações que os atores desenvolviam:

Os atores colocam lenços em cima da cabeça e fazem algumas ações com eles: pôr e retirar os lenços, espreitar. As crianças observam os atores. Algumas colocam também os lenços sobre a cabeça. As adultas presentes, começam a colocar lenços sobre as cabeças das crianças que estão perto de si. E envolvem-se com as crianças em brincadeiras de pôr e tirar o lenço, espreitar (V2-CIJD2-091018).

Já na sessão CO1, o incentivo da educadora responsável manifestou-se de outra forma. Vejamos:

Ator 2 aproxima-se das crianças que estão numa das pontas da meia-lua. Atira alguns lenços para perto dos pés das crianças. Elas observam e sorriem. A EdM-CO1 aproxima-se e mexe nos lenços que estão perto das crianças. Gaspar-CO1 pega num lenço e a EdM-CO1 olha para ele e acena afirmativamente com a cabeça a sorrir, como quem diz “podes pegar”. Ele pega no lenço e atira-o para o chão. O Ator 1 apercebe-se e inicia a ação de pegar em lenços e atirar com eles no chão (V1-CO1-160318).

Como se pode verificar no excerto apresentado anteriormente, a educadora começou por mexer nos lenços que os atores atiraram para perto dos pés das crianças. Ao mexer neles captou a atenção das crianças para o objeto. Validou, ainda, o pedido de autorização da criança ao acenar

positivamente com a cabeça quando esta pegou num lenço e olhou para ela como se estivesse, no nosso entender, a pedir autorização.

2.4. Envolvimento reativo: chorando e recusando a interação

Neste tipo de envolvimento, o bebé/criança manifesta reações emocionais negativas, como chorar, perante determinados sons e movimentos e perante o escuro; o bebé/criança manifesta reações de recusa à interação: afastar-se fisicamente; recolher os pés, pernas e mãos; esconder os olhos e a cara; voltar a cara; desviar o olhar; afastar-se fisicamente; proteger a parte do corpo em que é tocado, com as mãos; encolher-se no colo da acompanhante; chorar perante uma aproximação; afastar o objeto.

No ciclo 1, observámos este tipo de envolvimento através de reações de choro em momentos da performance nos quais os atores emitiam sons altos, nomeadamente, na Cena “Acordar” (som do bocejo), e movimentos bruscos, na Cena “Brincar” e na Cena “Lavar” (movimento de ‘remoinho’), e, também, em momentos em que os atores convidavam as crianças à interação através do movimento do corpo ou dos objetos cénicos, nas Cenas “Vestir” e “Brincar”. E observámos ações de recusa à interação tais como: recolher os pés, encolher as mãos, chorar, afastar-se dos atores, acenar negativamente com a cabeça perante o movimento de ‘formiga’; afastar o objeto (almofadas e lenços) e esconder-se dos atores nas Cenas “Vestir” e “Brincar”.

Nos ciclos 2 e 3 de investigação observámos reações de choro em momentos pontuais da performance, perante determinados movimentos e determinados sons e perante o escuro, nas Cenas “Acordar”, na transição entre a Cena “Acordar” e a Cena “Lavar”, na Cena “Brincar” e na Cena “Dormir”.

Observámos ações de recusa aos convites à interação iniciados pelos atores na Cena I – “Pré-sala”, no momento interativo ‘formiga’ da Cena III – “Acordar/Explorar o corpo” e na Cena V – “Vestir”.

Apresentaremos, à semelhança do que temos vindo a fazer até aqui, em primeiro lugar, os episódios que dizem respeito às *cenar dramatúrgicas fechadas*.

Na cena II – “Acordar”, no momento de ‘entrada das crianças da sala’, no qual os atores se encontram deitados, no caso da CO2, neste momento, um bebé envolveu-se de forma reativa, chorando:

O Daniel-CO2 começa a choramingar. A AuxPa-CO2 dirige-se a ele, limpa-lhe as lágrimas, coloca-lhe a chupeta, faz mimiños na cabeça e senta-se atrás dele. Ele para de chorar (V2-CO2-160318).

Quando os atores, na mesma cena, iniciaram o movimento de pernas e braços para ‘acordar’ o corpo, uma criança da CO1 envolveu-se de forma reativa, chorando.

Partindo, de seguida, para a análise do envolvimento reativo nas *cenar dramatúrgicas dialógicas*, na transição entre a Cena III – “Acordar/Explorar o Corpo” e a Cena IV – “Lavar”, a ação dos atores baterem com as mãos no chão, levou uma criança da CPE2 à reação de chorar. Vejamos:

Quando os atores começam a bater com as mãos no chão, para fazer a melodia de transição, Cláudia-CPE2 começa a chorar. A EdF-CPE2 aconchega-a no colo e abraça-a. Quando os atores começam a cantar a melodia, ela para de chorar. A EdF-CPE2 diz-lhe algo ao ouvido e olha para os atores. A Cláudia-CPE2 também olha. De seguida, levanta-se e vai-se sentar no colo da Aux1-CP2 (V1-CPE2-020318).

Como se pode constatar no excerto apresentado anteriormente, à semelhança do que aconteceu noutros momentos da performance, o suporte das adultas foi essencial nestes momentos para apoiar as crianças na sua regulação emocional.

Já na creche CIJD2, foi a ação de ‘atirar lenços ao ar’ na Cena V – “Vestir” e, eventualmente, a música, que provocaram em duas crianças este tipo de envolvimento:

Quando os atores, começam a atirar lenços, as crianças voltam novamente a atenção para eles. Matilde-CIJD2 começa a chorar. A EdV-CIJD2 aproxima-se dela. Pega-lhe ao colo, abraça-a. Ela para de chorar. De seguida, começa a chorar a Fabiana-CIJD2. A EdS-CIJD2 pega-a ao colo, abraça-a e dá-lhe um beijo. Ela para de chorar (V2-CIJD2-091018).

Na sessão realizada na CIJD2, na Cena VII – “Brincar” se por um lado, a ação de derrubar a ‘pilha de almofadas’ provocou na maior parte das crianças um envolvimento responsivo como referimos anteriormente, por outro, levou uma criança a um envolvimento reativo, chorando:

Quando a pilha cai a segunda vez, a Matilde-CIJD2 começa a chorar. Algumas crianças olham para ela. A EdV-CIJD2 coloca-lhe a chupeta, dá-lhe um beijinho e embala-a. Ela cala-se (V2-CIJD2-091018).

Outra das ações realizadas pelos atores que levou uma criança da CIJD2 a chorar foi a de os atores se prepararem para o salto também na Cena VIII – “Brincar”:

Quando os atores se preparam para saltar ao eixo, Matilde-CIJD2, começa novamente a chorar. EdV-CIJD2 recosta-a no seu colo e embala-a (V2-CIJD2-091018).

Nas *cenias dramatúrgicas interativas*, nem sempre o convite à interação realizado pelos atores, através do corpo ou mediado pelos objetos cénicos, foi aceite pelos bebés e crianças.

Vejamos o seguinte exemplo de envolvimento reativo por parte de uma criança da CPE2 na Cena III – “Acordar/Explorar o corpo” – ‘Formiga’:

Ator 1 arrasta o corpo para se colocar, de barriga para baixo, em frente a Filipa-CPE2, que está no colo da EdM-CPE2. Filipa-CPE2 desvia o olhar quando Ator 1 se aproxima. A EdM-CPE2 diz-lhe algo ao ouvido. Ator 1 balança o tronco para um lado e para o outro em frente a ambas. De seguida, tenta fazer movimento de “formiga” no corpo da Filipa-CPE2. Ela encolhe-se no colo da EdM-CPE2. A EdM-CPE2 volta a dizer-lhe algo ao ouvido. Ator 1 começa a interagir com outra criança (V1-CPE2-020318).

Como se pode verificar no excerto apresentado anteriormente, quando o ator se aproximou da criança que estava no colo da educadora, esta desviou o olhar. Perante o contacto físico do ator, a criança encolheu-se no colo da educadora, o que interpretamos como um sinal de recusa ao convite à interação, procurando segurança na educadora.

Observemos, outro exemplo de recusa ao convite à interação observada na sessão CO1:

O Ator 1 deita-se de barriga, para baixo, em frente ao Gabriel-CO1. Olha-o nos olhos. O Gabriel-CO1 tapa os olhos com as duas mãos. A Aux1-CO1 segura-lhe as mãos. Ele recua, com o rabo, mais para trás, recostando-se à Aux1-CO1. Ator 1 começa a “caminhar” com os dedos, no braço do Hélder-CO1, que está sentado, encostado às pernas da estagiária. Não se mexe e desvia o olhar (V1-CO1-160318).

Como se pode constatar no excerto da transcrição do vídeo anteriormente apresentado, perante a aproximação do ator, uma das crianças reagiu tapando os olhos com as duas mãos, o que interpretamos como não pretender interagir com o ator. Perante o gesto da auxiliar lhe segurar as mãos, esta afastou-se fisicamente do ator e aproximou-se mais da adulta, procurando segurança. No caso da segunda criança, também próxima fisicamente de uma adulta, perante a aproximação do ator manteve o corpo imóvel e desviou o olhar.

Observámos, assim, episódios de envolvimento reativo na sessão CO1, através das seguintes ações corporais: tapar os olhos com as duas mãos; afastar-se fisicamente dos atores; recostar-se às adultas; colocar as mãos à frente da barriga depois do ator lhe tocar; desviar o olhar; e desviar a

cabeça.

Também na sessão CO2, observámos alguns episódios de envolvimento reativo, perante o convite à interação iniciado pelos adultos na Cena III – “Acordar/Explorar o corpo” – ‘Formiga’, de que é exemplo o seguinte:

Ator 1 aproxima-se, em movimento de “formiga”, de Mateus-CO2, que está sentado no colo da Aux2-CO2. Ele vira a cara. Ator 1 começa a fazer o movimento no braço dele. Ele vira ainda mais a cara. Ator 1 continua e ele olha para os dedos do Ator 1 e depois para os olhos. Depois volta a olhar para os dedos dele e volta a virar a cara. Ator 1 sai de cena (V2-CO2-160318).

No excerto anterior, o bebé observado que se encontrava no colo da uma adulta reagiu à aproximação do ator desviando a cara. O ator insistiu na aproximação física, tocando-lhe fisicamente. O bebé respondeu insistindo no movimento de lhe voltar a cara. Perante alguns segundos, envolveram-se numa interação através do olhar, ao que a criança respondeu, novamente, com o movimento de lhe voltar a cara. Neste episódio, o bebé envolveu-se de forma reativa, manifestando sinais de não estar aberto à interação iniciada pelo ator, com a sua aproximação e contacto físico, através de ações corporais como a de virar a cara.

Um outro exemplo de envolvimento reativo é o que observámos também na CO2, no qual a criança manifestou, na nossa opinião, que não estava aberta à interação através do movimento de recolher as pernas e as mãos, perante o contacto físico do ator:

Ator 2 passa das pernas de António-CO2 para as pernas de Fábio-CO2, com o movimento de formiga e ele recolhe as pernas. Depois Ator 2, olha-o nos olhos e começa a mexer nas pernas dele para cima e para baixo. Ele recolhe as mãos, como se tivesse vergonha (V2-CO2-160318).

No teatro para bebés, a proximidade física e o toque criam, de acordo com Merrill e Greig (2005), um vínculo com as crianças que favorece o seu envolvimento e a sua participação na história. Porém, é necessária cautela com o toque. De acordo com Young (2004) os atores devem esperar por sinais de permissão antes de estabelecerem um contacto comunicativo com as crianças.

Na Cena IV – “Vestir” – ‘Interação através dos lenços’, também se observaram alguns episódios de reação negativa ao convite à interação realizado pelos atores.

Vejamos o seguinte exemplo, na sessão CIJD2:

Ator 1 coloca um lenço sobre a cara e aproxima-se da cara de Marcos-CIJD2. Faz esconde-esconde com o lenço. Marcos-CIJD2 fica com uma expressão facial séria a observar Ator 1. Ator 1 aproxima-se um pouco mais da cara dele. Ele não se mexe. Continua sério. Ator 1 coloca-lhe o lenço sobre as mãos e começa a fazer festinhas no cabelo e na cara dele. Ele olha para trás, para a EdS-CIJD2. A EdS-CIJD2 sorri e diz "não tenhas medo". Ele começa a chorar. Ator 1 pega num lenço e faz-lhe mimiños num braço. Ele chora ainda mais. EdS-CIJD2 aproxima-se, coloca-lhe a chupeta na boca e ele cala-se (V2-CIJD2-091018).

Neste caso, o ator Ator 1 convidou o Marcos à interação, aproximando-se fisicamente deste, incitando-o a entrar no jogo de ‘esconde-esconde’ com o lenço. O Marcos reagiu com uma expressão facial de desconfiança e o ator, por seu turno, *respondeu-lhe* aproximando-se. A criança continuou com expressão facial séria. Por sua vez, o ator voltou a insistir no convite à interação, colocando-lhe um lenço sobre a mão e tocando-lhe no cabelo e na cara. Perante isto, a criança olhou para trás, para a educadora, parecendo procurar uma resposta para o que deveria fazer naquele momento. A educadora, por sua vez, deu-lhe suporte emocional verbalizando “não tenhas medo”. Neste momento, a criança começou a chorar. O ator, por seu turno, tentou continuar a interação e acalmar a criança fazendo-lhe carícias. Porém, a criança respondeu com mais choro. Apenas a aproximação da educadora, para lhe dar suporte emocional, pareceu acalmá-la.

Mais, uma vez, se constatou a necessidade que os atores tinham, durante a performance, de ler e interpretar o ambiente que os rodeava, de forma a evitar provocar reações emocionais negativas perante as suas aproximações físicas, nos momentos interativos.

Na Cena VII – “Dormir”, o momento em que as luzes se apagaram levou alguns bebés a um envolvimento reativo, manifestado sob a forma de choro, como podemos observar no seguinte excerto:

A TSR coloca a música de dormir e apaga a luz. Os atores bocejam. Algumas crianças começam a chorar. Os atores levantam-se para pousar o livro das emoções. Pegam nas almofadas com as bolas de luz. Retiram-nas, devagar, de dentro da almofada, observam-nas e fazem-nas rebolar pelo chão, para chegarem aos pés das crianças (V2-CO2-160318).

Os bebés e crianças da CO2, das 4 sessões alvo desta análise, foram as únicas que se envolveram de forma reativa ao escuro.

Pensamos que esta reação se possa relacionar com o facto de se tratarem de crianças mais novas do que nas sessões anteriores. Relembremos que, nesta sessão, participaram bebés e crianças entre os 11 e os 27 meses.

O *envolvimento reativo* diz respeito à manifestação de reações emocionais negativas perante determinados sons, movimentos e perante o escuro, bem como ações de recusa ao convite à interação iniciado pelos atores.

Observámos reações de choro em momentos pontuais da performance, perante determinados movimentos e determinados sons e perante o escuro, a saber:

- O movimento de pernas e braços realizados pelos atores para ‘acordar’ o corpo;
- A ação dos atores cantarem e baterem o ritmo da música com as mãos no chão;
- A ação dos atores atirarem lenços ao ar;
- A ação dos atores deixarem cair a ‘pilha de almofadas’;
- A ação dos atores a ‘saltarem ao eixo por cima das almofadas’;
- O escuro na cena “Dormir”.

Observámos, à semelhança do que aconteceu no ciclo 1, ações de recusa à interação em determinados momentos da performance. Na cena 1 “Pré-sala”, algumas crianças recusaram o convite à interação chorando e/ou não dando às mãos aos atores quando estes os convidaram a fazê-lo. No momento interativo ‘formiga’ da Cena III – “Acordar/Explorar o corpo”, algumas crianças também manifestarem reações de recusa ao convite à interação realizado pelos atores, tais como: esconder os olhos e a cara; desviar o olhar; voltar cara; afastar-se fisicamente; proteger a parte do corpo em que é tocado, com as mãos; encolher-se no colo da acompanhante; recolher as pernas e as mãos.

2.5. Envolvimento proativo: jogando e brincando

Neste tipo de envolvimento o bebé/criança desenvolve ações autoiniciadas: movimenta-se livremente no espaço, explora livremente os materiais, não interage com os pares/educadoras/atores.

No ciclo 1 observámos este tipo de envolvimento na Cena “Brincar” e na Cena “Dormir”. Na sessão 1, verificámos este tipo de envolvimento na “Cena Brincar”. Enquanto os atores desenvolviam a ação dramática, uma criança usou a almofada para se deitar e outra criança explorou livremente o conteúdo das almofadas. Na sessão 2, a Cena “Brincar” caracterizou-se por um momento em que as crianças desenvolveram livremente várias ações em reação aos recursos cénicos. Algumas crianças usaram as almofadas para desenvolver ações iniciadas por si: saltar, deitar-se na almofada, sentar-se na almofada, atirar almofadas. Mais tarde, a cena transformou-se, como já foi referido, numa ‘luta de almofadas’, num tipo de participação totalmente livre. E, mesmo depois dos atores terem tentado transitar desta cena para a seguinte, algumas crianças mantiveram-se em pé, recusando-se a devolver

as almofadas, continuando a brincar livremente. Na Cena “Dormir” verificou-se também este tipo de envolvimento em momentos nos quais as crianças exploraram livremente as bolas de luz.

À semelhança do que aconteceu no ciclo 1, nos ciclos 2 e 3 de investigação, observámos este tipo de envolvimento nas cenas dramatúrgicas interativas da Cena “Brincar” e na cena dramatúrgica aberta “Dormir”.

Na Cena VII – “Brincar”, algumas crianças exploraram livremente o conteúdo das almofadas, como podemos verificar no seguinte excerto da transcrição do vídeo referente à CIJD2:

Dinis-CIJD2 começa a mexer na almofada que tem sobre o seu colo. Parece mexer na costura à procura de algo. Roda a almofada várias vezes à procura de algo. Talvez de um fecho. Olha para a almofada, olha para Ator 2, olha para almofada, olha para Ator 1 (V2-CIJD2-091018).

A criança em questão, o Gustavo, desenvolveu uma ação de autoiniciada de exploração da livre da sua almofada.

Na Cena VIII – “Dormir” também verificámos o mesmo tipo de envolvimento, em que os bebés se deslocavam livremente pelo espaço, arrastando-se, gatinhando, caminhando e explorando livremente os materiais, nomeadamente, as bolas de luz.

No caso da CPE2, algumas crianças envolveram-se de forma proativa ao explorarem livremente as bolas de luz através de ações de observar, abanar a bola, bater com a bola no chão, como podemos observar no seguinte excerto:

Durante este momento, as crianças fazem várias ações: correr pelo espaço cénico e chutar a bola; com as mãos, atirar a bola para a frente e correr atrás dela; abanar a bola; observar a bola; bater com a bola no chão que faz com que mude de cor (V1-CPE2-020318).

No caso da sessão CO2, quando as bolas chegavam perto das crianças, elas envolviam-se e manifestavam-se de diferentes formas, principalmente, através de ações corporais. Vejamos a transcrição do vídeo referente a este momento:

As crianças arrastam o rabo para pegarem nas bolas. Uma criança gatinha pelo espaço cénico para apanhar bolas. Volta a gatinhar até à meia-lua quando apanha bolas. Algumas crianças continuam na meia-lua, sentadas, a agarrar as bolas com as mãos e a observar; algumas crianças mostrar ao colega do lado ao à adulta que está mais próximo de si a bola;

Outra criança gatinha até perto de uma bola que está no meio do espaço cénico. Apanha-a, leva a bola até ao pé de uma das adultas. Mostra-lhe a bola. A adulta senta-a no seu colo.

Algumas crianças pegam em bolas e atiram-nas para a frente;

Outras fazem rebolar a bola pelo chão;

Uma criança tem uma bola numa mão que tem luz, outra bola noutra mão que não tem luz. A criança olha para uma bola, olha para outra bola, imite vocalizações. Depois dá a bola que não tem luz ao colega do lado. Fica a contemplar a bola que tem luz (V2-CO2-160318).

Como podemos verificar, as crianças envolveram-se, maioritariamente, de forma proativa, tendo explorado livremente as bolas de luz. Os bebés que ainda não caminhavam deslocaram-se para chegar às bolas de luz, arrastando-se pelo rabo ou gatinhando. Algumas crianças permaneceram sentadas, explorando as bolas de luz. A exploração das bolas de luz passou pelas ações de: atirar as bolas para a frente; fazê-las rebolar pelo chão e passar a bola de uma mão para a outra. Algumas crianças, envolveram-se, ainda, de forma interativa, com os seus pares e com as suas acompanhantes, tendo como mediador da interação as bolas de luz.

O *envolvimento proativo* referia-se à participação livre e espontânea dos bebés, sem interação com os outros, na qual se movimentavam livremente no espaço e exploravam livremente os objetos cénicos. Observámos este tipo de envolvimento, principalmente, em momentos da performance em que a ação dramaturgica convidava à interação e à livre exploração dos recursos cénicos, nomeadamente na Cena “Brincar” e na Cena “Dormir”.

3. QUANDO OS BEBÉS E CRIANÇAS INVADEM O ESPAÇO CÉNICO

Como temos vindo a analisar, a performance “Eu brinco” seguia uma linha condutora, no qual, em alguns momentos, a ação convidava a assistir e noutros a interagir. Apesar da ação dramática da performance estar mais ou menos definida, a partir dos formatos dramaturgicos adotados, isso não invalidava que os bebés e crianças pudessem participar livremente nos seus diferentes momentos, o que conduzia os atores à necessidade de escutarem, lerem o ambiente à sua volta e improvisarem a ação em função da participação dos bebés.

Durante a realização da performance, em diferentes creches, a forma como as crianças se envolveram foi variando em função de vários fatores. Verificámos que a forma como cada uma das cenas era realizada pelos atores, bem como os diferentes recursos cénicos utilizados, conduziram, em diferentes momentos, a diferentes formas de envolvimento, desde um envolvimento contemplativo, no qual os bebés assistiram à performance até a um tipo de envolvimento proativo, no qual os bebés e

crianças participaram de forma totalmente livre. Nos momentos da performance em que as crianças se envolveram de forma proativa, algumas crianças participaram de forma livre, explorando o espaço, os materiais, de forma espontânea. Trataram-se de episódios esporádicos, realizados por uma criança ou um pequeno grupo de crianças, e que aconteceram em momentos da performance no qual o formato dramaturgico adotado convidava à interação ou à livre participação.

No entanto, em diferentes creches, houve algumas sessões nas quais os bebés e crianças *invadiram* o espaço cénico e tomaram conta da cena, assumindo total protagonismo, independentemente do tipo de formato dramaturgico adotado em cada uma das cenas do “Eu brinco”.

Apresentaremos alguns dados que dizem respeito a uma sessão da performance na qual os bebés assumiram, enquanto grupo, o total protagonismo da ação dramática, no qual as fronteiras entre o teatro e a brincadeira se esbateram, tal como havido acontecido na sessão 2 de experimentação no ciclo 1.

Os dados apresentados dizem respeito a uma sessão levada a cabo no ciclo 2 de investigação no qual participaram 11 crianças entre os 24 meses e os 31 meses, acompanhados de uma educadora de infância e de uma auxiliar de ação educativa.

No caso desta sessão, desde a Cena II – “Acordar” até à Cena V – “Vestir” as crianças envolveram-se de diferentes formas: ora assistindo em silêncio, ora respondendo com sorrisos e gargalhadas, ora interagindo com as suas acompanhantes e com os seus pares. A performance foi decorrendo de acordo com o guião previamente definido e as crianças responderam às ações realizadas quase sempre sentadas no tapete. Porém, após o convite à interação realizado pelos atores, na cena dramaturgica interativa “Vestir” as crianças começaram a levantar-se e a *invadir* o espaço cénico. Num primeiro momento, as crianças levantaram-se para interagirem com um dos atores, como podemos verificar no seguinte excerto da transcrição do vídeo:

As crianças que estão a interagir com o Ator 2, estão todas de pé. Atiram-lhe lenços para a cabeça, dão gargalhadas, tentam roubar-lhe lenços. O Ator 2 agarra alguns lenços, põe em cima da cabeça e com as mãos agarra os lenços e a cabeça, como se se estivesse a proteger. As crianças pegam em lenços e atiram-lhes para cima da cabeça, dão saltos e gargalhadas

Mara-SM2 levanta-se e fica em pé a observar as outras crianças a atirarem lenços para a cabeça de Ator 2 (V2-SM2-230218).

À medida que a cena decorria, mais crianças se começaram a levantar e a explorar os materiais que iam ser usados nas cenas seguintes e que se encontravam no espaço cénico:

As crianças começam a levantar-se, ir buscar almofadas para pôr em cima da cabeça do Ator 2. Ator 1 está a rodopiar lenços sozinho. Várias crianças começam a ir mexer nos materiais que estão no espaço cénico.

Ator 1 continua a rodopiar lenços sozinho e vai observando as crianças que estão a mexer nos materiais espalhados no espaço cénico. Algumas crianças levam-lhe lenços.

Há (...) crianças e irem buscar as almofadas coloridas que estavam no canto (...)

Ator 1 abana os lenços sozinho. Olha para as crianças que estão no espaço cénico a manipular os materiais. Há crianças em todo o espaço cénico. As crianças continuam a ir buscar almofadas para atirarem para a cabeça de Ator 2 (V2-SM2-230218).

Neste momento, quase todas as crianças participantes se tinham levantado para interagir com os atores e para explorar os materiais que se encontravam preparados para as cenas seguintes. As crianças *invadiram* a cena, correndo pelo espaço cénico, rindo, gritando, indo buscar almofadas, atirando almofadas a um dos atores e oferecendo lenços ao ator que continuava a rodopiar lenços sozinho.

No momento de transição entre a Cena V – “Vestir” e a Cena VI – “Comer”, na qual se pretendia dar a entender que se passaria de um momento interativo para um momento contemplativo, através da música cantada pelos atores, verificou-se que a música captou a atenção das crianças, que pararam as ações que estavam a desenvolver para os observar. Apesar disso, como veremos no excerto seguinte, as crianças continuaram a desenvolver ações livremente, o que demonstrava a sua vontade de continuar a brincar em pé, no espaço cénico, em vez de se sentarem para assistirem como espetadores passivos:

Para recolher os lenços, os atores cantam. Uma criança também canta. Algumas crianças param as ações que estão a desenvolver para observar os atores.

Os atores estendem a mão em sinal de "dá-me" para as crianças que têm lenços. Algumas crianças devolvem lenço, outras não. Há vários objetos espalhados (...) Ator 2 arruma lenços e algumas crianças estão de pé à frente dele (...) Os atores preparam-se para a cena do ‘Leite’. Algumas crianças continuam a atirar almofadas para cima de Ator 2. Algumas crianças correm pelo espaço cénico (V2-SM2-230218).

Tal como se pode constatar através do excerto apresentado anteriormente, havia vários objetos espalhados por todo o espaço cénico. Algumas crianças não devolviam os lenços aos atores e outras continuavam a tentar continuar a brincadeira que elas próprias tinha iniciado com as almofadas.

A Cena VI – “Comer”, como já referido, era uma cena dramatúrgica dialógica, na qual os atores, à medida que iam interpretando, iam estabelecendo contacto visual com as crianças, sentadas no tapete, conduzindo-as a um envolvimento contemplativo e responsivo que manifestavam, principalmente, através de gargalhadas. No caso desta sessão, no início desta cena, quase todas as

crianças continuavam em pé no espaço cénico, realizando diferentes ações:

As crianças continuam no espaço cénico, todos os materiais estão espalhados. Os atores procuram os materiais para a Cena – “Comer” que não estão no sítio onde os deixarem. Todos os materiais estão espalhados, incluindo os plásticos que os atores tinham guardado nas almofadas.

Atores fazem a cena do leite, em pé. Há várias crianças de pé. Algumas crianças param as ações que estão a desenvolver para observarem a cena do leite. Mas, ainda há crianças que continuam a tentar atirar almofadas ao Ator 2. E há crianças a correr pelo espaço cénico (V2-SM2-230218).

No excerto anterior, como pudemos verificar, havia cada vez mais objetos espalhados por todo o espaço, incluindo os que os atores convocariam para a Cena VI – “Comer.” Uma vez que havia várias crianças em pé, os atores optaram por desenvolver, também, em pé, a cena que seria suposto desenvolverem sentados nas almofadas. Constatámos que apesar de algumas crianças terem parado as ações que desenvolviam para assistirem à cena, outras continuaram a brincar livremente e a incitarem os atores a entrarem no seu jogo de luta de almofadas.

Na Cena VII – “Brincar” que, como explanámos anteriormente, em alguns momentos era uma cena dramatúrgica dialógica e noutros, interativa, no caso desta sessão, tornou-se também numa cena totalmente aberta. Neste momento, todas as crianças estavam no espaço cénico a desenvolver livremente diferentes ações, independente da ação dramática que os atores desenvolviam. Assim, um grupo de crianças continuava a mexer no plástico que tinham conseguido tirar de dentro das almofadas, algumas crianças corriam pelo espaço cénico com lenços na mão, enquanto outras continuam a ir buscar mais almofadas para darem ou atirarem aos atores.

Neste momento, a brincadeira com o plástico começou a ameaçar a segurança das crianças, dado que algumas crianças colocavam o plástico na cabeça, outras atiravam-se para cima dele, escorregando. Assim, a educadora e a auxiliar que acompanhavam o grupo retiraram o plástico e tentaram desviar a atenção das crianças para a ação que os atores estavam a desenvolver, neste caso, o ‘encontro entre as duas personagens’. Porém, as crianças continuaram a desenvolver livremente a brincadeira de acordo com a sua vontade. Vejamos este exemplo:

Enquanto os atores estão debaixo da estrutura, Olívia-SM2 oferece uma almofada a Ator 2. Ele agarra-a. Ela sai e vai buscar outra e dá-lhe, ele agarra. Ela sai a correr e vai em direção ao plástico que a EdI-SM2 e AuxR-SM2 estão a arrumar, tenta apanhá-lo. Mais crianças vão buscar almofadas coloridas e dão a Ator 2. Este não as agarra. Há crianças com lenços a correrem pelo espaço (V2-SM2-230218).

Uma das crianças tentou interagir com os atores oferecendo-lhe almofadas e quando se

apercebeu que as adultas estavam a arrumar o plástico, correu em direção ao mesmo, o que interpretámos, no contexto em que em se encontrava inserida, como um sinal de que pretendia brincar com esse objeto, evitando que fosse arrumado. Ao mesmo tempo, várias crianças continuaram a tentar convidar os atores à interação, oferecendo-lhes almofadas. Simultaneamente, outras crianças continuaram a correr livremente com os seus lenços, pelo espaço cénico.

Nos momentos que se seguiram os atores realizaram as cenas ‘pilha de almofadas’, ‘saltar pedrinhas’, ‘esconde-esconde’, ‘cama de almofadas’, para se prepararam para cena ‘Livro das Emoções’, e as crianças continuaram a desenvolver ações pelo espaço cénico, espontaneamente e com total liberdade, como podemos ver nos seguintes excertos:

Pilha almofadas

Os Atores recolhem almofadas para fazer a pilha. Mas, as crianças vão buscar as almofadas e voltam a espalhar.

Há crianças no espaço a atirar almofadas pelo ar, a correrem pelo espaço com almofadas na mão.

Esconde-esconde com almofadas

Ator 1 esconde-se atrás de uma almofada rosa. Ator 2 pega numa almofada para se esconder também. Crianças atiram almofadas umas às outras, lutas de almofadas, gritos.

Saltar pedrinhas

Atores espalham almofadas para saltar pedrinhas.

Atores começam a correr pelo espaço a saltarem de almofada em almofada. Ator 2 diz "oi, oi, oi", de cada vez que dá um saltinho. Algumas crianças observam, outras correm pelo espaço e dizem "oi". Algumas gritam enquanto correm.

Cama de almofadas

Ator 1 começa a juntar as almofadas para fazer uma “caminha”. Ator 1 está deitado no chão, com crianças a atirarem almofadas para cima da cabeça dele. Dirige-se a Ator 1 e ambos correm para ir buscar o livro das emoções.

Algumas crianças observam os atores.

Outras atiram-se para cima das almofadas que estão no chão (V2-SM2-230218).

Observámos que as crianças continuaram a desenvolver ações de acordo com a sua vontade, espontânea e livremente, espalhando as almofadas que os atores colocaram na pilha, atirando almofadas pelo ar, correndo agarrados às almofadas, atirando almofadas umas às outras, gritando, atirando almofadas aos atores e atirando-se para cima das almofadas.

Quando os atores deram início à cena ‘Livro das Emoções’, o último momento da Cena VII – “Brincar”, algumas crianças permanecerem em pé a observar e outras já se tinham sentado no tapete, tendo permanecido também a observar. Porém, perante as ações realizadas pelos atores, algumas crianças continuaram a desenvolver diferentes ações, sozinhas, com os pares ou tentando interagir com os atores, através dos objetos cénicos almofadas:

Há várias crianças no espaço cénico, com almofadas na mão (a esconder, a atirar almofadas).

Algumas reações às emoções do livro "oh". Quando os atores dão gargalhadas, todos param as ações que estão a fazer e observam. De seguida, algumas crianças gritam. E começam a atirar almofadas a Ator 2 (...).

As crianças que estão perto dos atores, pegam novamente em almofadas e começam a atirar para os atores (...) Quando os atores começam a bocejar, as crianças param a observar. Um menino grita e atira uma almofada aos atores (...) (V2-SM2-230218).

A Cena VIII – “Dormir” foi desenhada para ser uma cena dramatúrgica aberta, tendo, por essa razão, e tal como em sessões anteriores, provocado diferentes reações nas crianças. Centremo-nos, pois, nas ações que as crianças realizaram, de forma livre, proativa:

Bolas de luz

Quando se apaga a luz (...) Ator 2 fica de pé agarrado à sua almofada (...) Uma criança vai buscar almofadas e atira a Ator 2.

Ator 1 vai buscar almofadas e começa a colocar no chão para voltar a fazer uma “caminha”. (...) Ator 2, na posição de pé, retira uma bola de luz, muito devagar, de dentro de uma almofada. (...) As crianças que estão no tapete começam a levantar e a ir em direção aos atores. Algumas saltam e dizem "bola". "bola".

Ator 1 começa a retirar bolas de luz. Cada vez mais crianças se levantam para se colocarem à frente dos atores.

Ator 1 retira as bolas de luz e fá-las rebolar, devagar, pelo chão. (...) Salvador-SM2 apanha uma bola (...) Depois com as bolas nas duas mãos volta ao espaço cénico. Fica com a bola na mão a observar. A seguir atira a bola ao chão e apanha. (...) Ator 2 abre a sua almofada e diz "oh" e retira a última bola. Começa a dançar pelo espaço, segurando a última bola.

Ator 1 termina de entregar as suas bolas, fica com a última na mão, levanta-se e começa a dançar. (...) Quando os atores se deitam, as crianças que estão mais próximas deles, atiram-lhes bolas.

Há crianças a correrem pelo espaço cénico e a atirem bolas (V2-SM2-230218).

Como pudemos verificar, a ação dos atores retirarem as bolas de luz coloridas de dentro da almofada levou a que algumas crianças, que estavam sentadas, se voltassem a levantar para se aproximarem dos atores. E, à medida que os atores iam retirando mais bolas, cada vez mais crianças se levantavam. Algumas crianças continuaram a tentar convidar os atores a brincar, atirando-lhes almofadas. Por fim, quando os atores se deitaram, fechando a ação à possibilidade de interação, as crianças continuaram a atirar-lhes bolas como um convite à interação e continuando a correr pelo espaço cénico.

Nesta sessão da performance “Eu brinco”, as acompanhantes dos bebés respeitaram a livre participação dos bebés. Em alguns momentos, quando algumas crianças se levantaram, incentivaram

os que ainda se encontravam sentados no tapete a fazerem o mesmo. E só intervieram quando a segurança das crianças parecia estar em risco, no caso da situação do plástico.

O formato dramatúrgico da performance, mais ou menos aberto à interação, conduzia a diferentes tipos de envolvimento. Porém, quando a ação era iniciada pelos bebés e pelas crianças a forma como esta evoluía dependia da forma como os atores dessem resposta à mesma e, ao mesmo tempo, da forma como as acompanhantes se envolvessem, respeitando ou não a sua participação. E, assim, nesta influência mútua entre as ações de uns e de outros, as fronteiras entre o teatro e o jogo se esbatiam, mais uma vez.

4. UM FIM EM ABERTO: MÚLTIPLAS *PERFORMANCES*

Nas *cenar dramatúrgicas abertas*, a ação dramática era aberta e dependente da livre participação dos bebés e das crianças. Os atores desenvolviam a ação em função da participação dos bebés e das crianças.

Na performance “Eu brinco”, a única cena da performance desenhada para ser totalmente aberta e dependente da participação das crianças era a Cena “Dormir”. Esta cena começava com entrada da última música e fazendo-se um *blackout* (escuro). Os atores pegavam nas almofadas onde estavam guardadas as bolas de luz. Ambos os atores se sentavam sobre a cama de almofadas feita no chão e, de dentro da sua almofada, começavam a retirar bolas de luz. Em seguida, acendiam as bolas uma a uma e, em movimentos muito suaves e lentos, faziam as bolas rolaem pelo chão, até ficaram com apenas uma bola na mão. Depois, os atores diziam ‘adeus’ (com o gesto das mãos) um ao outro, em seguida diziam ‘adeus’ às crianças e deitavam-se. O Ator 2 ficava de frente para o público e o Ator de costas para o público. E as crianças ficavam a explorar livremente as bolas de luz.

Nesta cena, na qual os bebés eram convidados a explorar livremente as bolas de luz, como foi referido no ciclo 1, a equipa artística e a investigadora acordaram manter um fim aberto, não evidente. Assim, ao longo do ciclo 2, a forma como a performance terminava foi realizada de formas diferentes e em função de diferentes protagonismos, como veremos nos pontos que se seguem. Já no ciclo 3, por necessidade dos atores, o final da performance sofreu uma alteração, sobre a qual refletiremos mais adiante.

As três primeiras sessões apresentadas dizem respeito ao ciclo 2 de investigação (CPE2, CO1 e CO2) e a quarta diz respeito ao ciclo 3 de investigação (CIJD2), no qual a cena final foi alterada.

4.1. “Luz... Palmas! Silêncio...Palmas, outra vez...Silêncio... Mais palmas!”

A primeira sessão aqui apresentada diz respeito à sessão CPE2. Relembramos que nesta sessão participaram 28 crianças com idades compreendidas entre os 25 meses e os 39 meses, acompanhadas de duas educadoras de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Por decisão da encenadora, não foi realizado o *briefing* inicial, no qual eram dadas as indicações às educadoras sobre o carácter participativo da performance, pelo que estas não tinham qualquer informação sobre como agir ou o que permitir ou não permitir. Nas linhas que se seguem revelaremos o modo como se desenvolveu esta cena dramatúrgica aberta, na sessão CPE2.

Num primeiro momento, no qual as luzes foram apagadas e os atores preparavam a ‘caminha de almofadas’ para iniciarem a cena, as crianças envolveram-se na performance, assistindo:

A TSR apaga a luz. Os atores recolhem as almofadas que estão espalhadas pelo espaço cénico e juntam-nas todas no centro para fazer uma caminha de almofadas. As crianças começam a silenciar e observam (V1-CPE2-020318).

A ação de abrir as almofadas, frequentemente repetida ao longo da performance, captou a atenção das crianças, à semelhança do que fomos vendo até aqui, levando-as, a um envolvimento contemplativo:

O Ator 2 vai buscar as almofadas pretas. Dá uma a Ator 1. Ator 1 pega na almofada e embala-a, como se fosse um bebé. Dirigem-se os dois para o centro, sentam-se em cima da caminha de almofadas, olham um para o outro, sorriem, inspiram e abrem a almofada. Espreitam, para dentro da almofada, olham para as crianças, sorriem, voltam a olhar para dentro da almofada e começam a retirar bolas de luz. Retiram a bola, muito devagar, contemplam a bola. Ator 2 pousa a sua bola e Ator 1 faz a sua bola rebolar até ao pé das crianças. (...) Quando retiram as bolas de dentro das almofadas, as crianças olham em silêncio (V1-CPE2-020318).

Uma das estratégias discutidas no ciclo 1, para fazer a transição de uma cena interativa para uma cena contemplativa, foi a de mudar o foco de atenção das crianças. Pensamos que, no caso desta sessão, o escuro, bem como a abertura das almofadas podem ter dado a entender às crianças que a cena ia mudar, levando-as a sentarem-se e a assistirem ao desenrolar da ação.

À medida que os atores foram retirando as bolas de luz de dentro das almofadas e as fizeram rebolar pelo chão observámos diferentes reações:

Várias crianças se levantam para ir buscar bolas. Ator 1 levanta-se. Está com uma bola na mão. A observá-la. Ficam várias crianças de pé a observar o Ator 1. Ator 1 inicia movimentos de rodopio com os braços, como se estivesse a dançar. As crianças observam. Uma estica a mão em direção à bola. Enquanto Ator 2 dança de pé, com a sua bola, Ator 2 está sentado a fazer movimentos de passar a sua bola de uma mão para a

outra. Várias crianças se levantam para ir ter com Ator 2. Uma menina retira-lhe a bola da mão e atira-a para ele. Ator 2 boceja. Ator 1 começa a ajoelhar-se, entrega a sua bola a uma criança que está perto de si e começa a bocejar. Durante este momento, as crianças fazem várias ações: correr pelo espaço cénico e chutar a bola; com as mãos, atirar a bola para a frente e correr atrás dela; abanar a bola; observar a bola; bater com a bola no chão que faz com que mude de cor (V1-CPE2-020318).

Como podemos constatar no excerto da transcrição do vídeo apresentado, anteriormente, algumas crianças responderam à ação desenvolvida pelos atores levantando-se para os observar, mas sem interagirem com eles, tendo-se envolvido, neste caso, de forma responsiva. Noutros momentos, como se pode verificar, algumas crianças envolveram-se de forma interativa, ao envolverem-se numa ação conjunta com os atores, tendo como mediador da interação as bolas de luz. Por fim, algumas crianças envolveram-se de forma proativa ao explorarem livremente as bolas de luz.

Destacamos o seguinte episódio como exemplo de envolvimento proativo, no qual uma criança demonstrou, na nossa perspetiva, que pretendia que a brincadeira continuasse:

Os Atores bocejam, dizem "adeus", com as mãos, um ao outro. Depois, dizem "adeus" com as mãos às crianças. E deitam-se na 'caminha de almofadas'. (...) O Frederico-CPE2 corre desde a meia-lua, ao pé da EdM-CPE2, até ao espaço cénico. Pára em frente aos atores, observa, bate um pé no chão, olha para trás, bate duas vezes o pé no chão, enquanto faz "ahh. De seguida, começa a dar pontapés na almofada de Ator 1. A música muda e ele sai para ir ter com a EdM-CPE2 (V1-CPE2-020318).

Interpretamos que a ação dos atores dizerem 'adeus' um ao ou outro e às crianças foi entendida pela criança como um sinal de que a 'brincadeira' ia terminar, respondendo, por isso, com ações que entendemos serem indicativas de que não pretendia que a brincadeira acabasse. Neste caso, a criança levantou-se rapidamente em direção aos atores, bateu com o pé no chão e fez o som "ah" (susto), numa tentativa de chamar a atenção dos atores, 'pregando-lhes' um susto. Perante a não resposta dos atores, agiu dando pontapés na almofada dos atores. Acabou por *sair de cena* para ir ter com a sua educadora, talvez pelo facto de os atores não terem respondido à sua tentativa de interação ou devido à mudança da música, o que pode ter interpretado como um sinal de que o momento ia mudar. Este é o exemplo de um momento no qual a criança desenvolveu ações de forma totalmente livre, jogando e brincando livremente, coconstruindo a ação dramática em causa.

Apesar de, à data de realização desta sessão, ser suposto as crianças ficarem a explorar as bolas de luz na Cena "Dormir", sem que houvesse um final explícito como o de acender luzes ou o de bater palmas, nesta sessão tal não aconteceu, pois, a técnica de som começou a bater palmas e as

educadoras fizeram, de imediato, o mesmo:

A música termina e entra a música da 1ª cena.

TSR começa a bater palmas. As adultas batem palmas e dizem "bravo". Algumas crianças batem palmas. Atores passam da posição deitados para a posição sentados (V1-CPE2-020318).

No entanto, este sinal convencionado de fim só foi entendido por algumas crianças, enquanto outras ou não o entenderam ou ignoraram-no, tendo continuado a circular pelo espaço cénico livremente:

Quando a música terminou e as educadoras começaram a bater palmas, algumas crianças sentaram-se ao pé das adultas. Outras continuam a correr pelo espaço cénico a realizarem várias ações com as bolas (V1-CPE2-020318).

Em função disso, os atores improvisaram e deram início à recolha das bolas, abrindo as almofadas e dando a entender, através do gesto e do movimento, que pretendiam que as crianças colocassem as bolas dentro das almofadas:

O Ator 1 abre a sua almofada e mostra a uma menina que está perto dele. A menina coloca a sua bola lá dentro. O Ator 2 faz o mesmo. As crianças colocam as bolas nas almofadas dos atores (V1-CPE2-020318).

No episódio que se segue podemos compreender que, no caso desta sessão, o final se prolongou em função das ações realizadas pelas adultas presentes que pareciam não ter a certeza de como agir:

EdF-CPE2 – “Vamos dizer obrigado” e “palmas outra vez. Bravo”.

As crianças batem palmas e dizem “heee”.

EdF-CPE2 – “Boa”.

Depois de todas as crianças terem entregado as suas bolas, os atores continuam sentados na caminha de almofadas.

As educadoras continuam sentadas na meia-lua. Ainda há crianças de pé. Algumas começam a pegar em almofadas e a atirar a Ator 2. Outras ficam no espaço cénico aos saltos.

Os atores olham para as almofadas, fecham os fechos...

EdF-CPE2 – “Vá...Só mais uma salva de palmas...Com força”

As crianças começam a bater palmas e sentam-se na meia-lua

EdF-CPE2 – “Obrigado.” (*Para as crianças*) “Gostaram ou não gostaram?”

As crianças não responderam.

EdF-CPE2 – (*Falando muito alto*) Sim...

Algumas crianças dizem “sim” muito alto.

Ator 2 levanta os braços no ar como se demonstrasse felicidade perante o “sim”.

EdM-CPE2 – “hehee...muito obrigada”

Depois, as educadoras e crianças ficaram alguns segundos sentados (V1-CPE2-020318).

Como se pode verificar no episódio anteriormente apresentado, os atores continuaram em cena, cumprindo com a premissa de não quebrar a linguagem verbal, improvisando a ação em função da participação das crianças e das suas acompanhantes. Algumas crianças continuaram a explorar livremente o espaço e a dar sinais aos atores que pretendiam que a brincadeira continuasse atirando-lhes almofadas. As acompanhantes continuaram sentadas, eventualmente, esperando um sinal de que tinha terminado a performance.

A falta de convenções teatrais inerente a crianças desta faixa etária, tal como refere V. Frabetti (2000) faz com que seja difícil compreenderem que o espetáculo terminou:

But then it happens once, and it happens twice... that the show ends and this audience – who never clap their hands, because they will learn how to do it tomorrow – keep silent, sitting and watching you waiting for you to go on... But it's over! It's over, but not for them... They just stay there... waiting. They have not learnt the meaning of end... they will learn it tomorrow! (p. 36).

Segundo a mesma autora, cabe aos atores, através do jogo, darem a entender aos adultos que acompanham as crianças (para os quais o conceito de fim é evidente) que o espetáculo terminou.

Assim, perante o facto de as acompanhantes e dos bebés não terem compreendido que se tratava do final da performance, os atores continuaram a improvisar, dizendo ‘adeus’ através do gesto das mãos e ‘mandando’ beijinhos, procurando comunicar a todos os presentes que a performance tinha terminado:

Atores começam a mandar beijinhos e a dizer "adeus" com as mãos
Algumas crianças mandam beijinhos e dizem "adeus" com as mãos.
EdF-CPE2 levanta-se. As crianças começam a levantar-se. a EdM-CPE2 também se levanta. Começam a sair da sala. Ao passarem pelos atores, eles dizem "adeus" com as mãos. Algumas crianças dizem "xau"... (...) Os atores só se levantaram depois de todas as crianças terem saído (V1-CPE2-020318).

Desse modo, o sinal de fim da performance foi entendido pelas acompanhantes dos bebés, começando a levantarem-se para saírem da sala. Por seu turno, os atores continuaram em cena até todas as crianças saírem da sala.

Como ficou evidente, na sessão CPE2 foram os adultos presentes que deram os sinais de que a performance tinha terminado. Em primeiro lugar, pela técnica de som, no momento em que bateu palmas e, em seguida, pelas educadoras. Ainda assim, algumas crianças continuaram a explorar as bolas de luz, de forma livre. Perante isto, os atores improvisaram e começaram a tentar recolher as

bolas. Continuaram em cena, respondendo às intervenções das educadoras e das crianças, improvisando. As suas acompanhantes prolongaram a despedida, parecendo não ter conhecimento de como agir. Enquanto isso, algumas crianças ignoraram ou não entenderam os sinais e continuaram a explorar livremente as bolas de luz e só quando as educadoras se levantaram é que as crianças as seguiram para saírem da sala, terminando, então, a performance.

4.2. “À roda, à roda, vamos dar um beijinho”

A sessão que agora apresentaremos diz respeito à CO1. Relembremos que esta sessão foi realizada com um grupo de crianças de 10 crianças entre os 26 meses e os 37 meses acompanhadas de uma educadora de infância e de uma auxiliar de ação educativa. Também esta sessão foi realizada antes da alteração do final.

À semelhança do que aconteceu na sessão CPE2, nesta sessão as crianças observaram em silêncio o momento em que os atores iniciaram a cena final abrindo as almofadas:

Entra a música da cena de "Dormir". A TSR apaga a luz. O Ator 1 guarda o livro das emoções e pega nas almofadas pretas onde estão guardadas as bolas de luz. Dirige-se ao centro do espaço cénico, onde já está sentado o Ator 2. Dá-lhe a sua almofada. Senta-se também. De seguida, os atores abrem as almofadas, retiram as bolas de luz, observam-nas e, devagar, fazem-nas rebolar pelo chão, até chegarem perto das crianças. As crianças observam, sentadas e em silêncio, o que os atores estão a fazer (V1-CO1-160318).

A partir do momento em que os atores distribuíram as bolas, observámos diferentes formas de envolvimento por parte das crianças:

Quando os atores começam a fazer rebolar as bolas, algumas crianças produzem alguns sons: "ah", "mia"...
À medida que as bolas chegam aos pés das crianças, elas pegam nelas. A EdM-CO1 e Aux1-CO1 ajudam as bolas a chegar a quem não tem, empurrando-as pelo chão. Uma das crianças fica com a bola na mão, a observar o que os atores estão a fazer. As outras ficam a observar a sua bola.
Depois de terem mandado para as crianças, todas as bolas de luz, o Ator 1 fica com uma na mão, boceja, diz "adeus" com a mão ao Ator 2. Ator 2 boceja também. Diz "adeus" com a mão. E ambos os atores se deitam, novamente, nas almofadas (V1-CO1-160318).

Como se pode verificar no excerto anteriormente apresentado, quando os atores fizeram rebolar as bolas pelo chão, houve crianças que se envolveram de forma responsiva, verbalizando algumas palavras e agarrando as bolas. As suas acompanhantes incentivaram a sua participação, fazendo chegar bolas a quem não as tinha. Algumas crianças permaneceram sentadas, outras

observavam a sua bola, outras, ainda, observavam os atores, tendo-se envolvido de uma forma contemplativa.

Assim, nesta sessão, as crianças não se levantaram para ir buscar bolas, permanecendo sentadas na meia-lua. Perante isto, a técnica de som deu início ao final da performance:

A TSR acende a luz. A EdM-CO1 olha para as crianças e sorri. Algumas crianças têm bolas de luz na mão e olham para os atores, como se estivessem à espera. Outras crianças ficam a rodar a bola nas mãos, e a observar a bola. A TSR olha para mim. Tem as mãos prontas a bater palmas. Eu sorrio. Ela olha para as adultas e diz com os lábios "acabou". As adultas ficam sentadas a olhar para as crianças. As crianças continuam sentadas com as bolas de luz na mão. A EdM-CO1 vai olhando para uns e para outros. A TSR, olha constantemente para mim e para a EdM-CO1. Quando EdM-CO1 olha para ela, ela diz "já acabou". A EdM-CO1 diz "Já acabou? Ah!" (V1-CO1-160318).

Mais uma vez, foi a técnica de som que deu o sinal de fim, ao acender as luzes. A educadora que acompanhava o grupo, por seu turno, continuou envolvida no momento, observando as crianças e sorrindo. Algumas crianças continuaram a explorar livremente as bolas de luz, enquanto outras se quedaram a observar os atores, como se esperassem uma nova ação. A técnica de som continuou a tentar dar sinais, aos presentes, de que o espetáculo tinha acabado. Porém, no caso desta sessão, não realizou a ação de bater palmas. Após várias tentativas da técnica de som, a educadora que acompanhava o grupo compreendeu que a performance tinha chegado ao fim, como podemos constatar também no seguinte excerto da entrevista que lhe foi realizada:

EntEdM-CO1-160318 – Tanto que, no fim, eu pensei assim "Ai se calhar já acabou. Espera lá. (...) nós também não estávamos a perceber se era o fim ou não...depois houve a outra..."já acabou". E eu "Ah está bem. Já acabou" (EntEdM-CO1-160318).

Assim, a educadora tendo compreendido que a performance tinha chegado ao fim, ao contrário das acompanhantes da sessão CPE2, iniciou uma série de ações com o seu grupo que não envolveu o bater palmas. E, pelo contrário, iniciou uma nova ação dramática.

Vejamos a forma com a educadora se envolveu a si e ao seu grupo de crianças na cena final:

Quando a EdM-CO1 se apercebe que terminou o espetáculo, diz algo ao ouvido de Gaspar-CO1. O Gaspar-CO1 levanta-se, dirige-se aos atores, que estão deitados nas almofadas de olhos fechados e dá um beijo na cabeça de Ator 1. A EdM-CO1 incentiva todas as crianças a fazerem o mesmo. As crianças vão uma de cada vez dar um beijinho. À medida que as crianças se levantam para dar beijos, a EdM-CO1 vai recolhendo as bolas de luz. A determinada altura, juntam-se várias crianças a dar beijos. A EdM-CO1 aproxima-se e incentiva as crianças a fazerem festinhas aos atores. Duas crianças deitam-se em cima das almofadas ao lado dos atores. A EdM-CO1 deita-se também. Depois levanta-se e algumas crianças começam a levantar-se do tapete. Uma criança diz "uma boia", apontando para as bolas que a EdM-CO1 tem na mão. A EdM-CO1 levanta-se, fazendo

gesto de "venham atrás de mim" e diz "shiu" muito baixinho, levando o dedo ao nariz. Começa a dar uma volta em torno dos atores e as crianças vão atrás, exceto as duas que se deitaram ao lado dos atores, onde permanecem. Depois de dar uma volta, coloca as bolas ao pé da cabeça dos atores e diz "shiu". De seguida, leva as crianças para a porta, fazendo uma fila. As crianças olham para trás para os atores. Enquanto a Aux1-CO1 e a Estg-CO1 ajudam as crianças a fazer fila, a EdM-CO1 vai ao pé dos atores e ajuda as duas crianças que estão deitadas, a levantar. A Aux1-CO1 volta atrás com uma criança que tem uma bola na mão e ajuda-a a deixar a bola ao pé dos atores, conduzindo, com as suas mãos, as mãos da criança. Uma criança, antes de sair, vai dar um abraço à TSR. A EdM-CO1 diz-nos adeus e sai (V1-CO1-160318).

A educadora, tendo entendido que a performance tinha terminado, começou por incentivar as crianças a realizar a ação de dar um beijinho aos atores. Enquanto isso, recolheu as bolas de luz. Quando duas crianças decidiram deitar-se junto dos atores, entrou na ação proposta por estes, deitando-se também. De seguida, através de linguagem não verbal – gesto das mãos em sinal de “sigam-me” e do levar o dedo ao nariz em sinal de “façam silêncio” -, deu a entender às crianças que a seguissem. Em conjunto com as crianças deu uma volta à cama de almofadas onde se encontravam os atores deitados. De seguida, colocou as bolas de luz junto dos atores e conduziu as crianças para junto da porta, para saírem. As duas crianças que se tinham deitado junto dos atores, lá permanecerem até a educadora as ir buscar. Uma das crianças levava consigo uma bola e outra voltou atrás para dar um abraço à técnica de som. Mais uma vez, os atores se mantiveram em cena, sem saírem da personagem que estavam a interpretar, continuando a dormir.

Também na sua entrevista a educadora afirmou que incentivou a participação das suas crianças no momento final:

EntEdM-CO1-160318 – Mas se eles ainda têm as bolinhas na mão (...) e então eu depois fazia com que o outro partilhasse a bolinha e passasse (...) Eles perceberam a ligação (...) Pronto, também dinamizei ali um bocadinho. (...) eles estavam a olhar. Mas bastou eu dar-lhes um impulso e dizer para irem e eles então já sentiram confiança e já queriam pronto... Porque, às vezes, eles também precisam de um mediador (EntEdM-CO1-160318).

Como foi possível verificar através da transcrição do vídeo, no caso desta sessão, o fim foi coconstruído pelas crianças e pela sua educadora que, ao ter decidido não bater palmas, tendo-se envolvido na ação e envolvido as suas crianças, conduziu o final a uma espécie de *ritual*. Toda a cena foi realizada em silêncio e a comunicação entre a educadora e as suas crianças foi baseada em linguagem não verbal: expressão facial, gesto e movimento.

4.3. “A luz? Acabou?”

A sessão que apresentaremos, de seguida, diz respeito à mesma creche que a apresentada anteriormente, mas foi realizada com outro grupo de crianças. Relembramos que nesta sessão, participaram seis bebés entre os 11 e os 16 meses, acompanhados de uma auxiliar de ação educativa responsável pelo grupo e nove bebés e crianças entre os 17 e os 27 meses, acompanhados de uma educadora de infância.

Como temos vindo a verificar, a forma como a performance terminava foi variando de sessão para sessão, de creche para creche, de acordo com diferentes dimensões e partindo de diferentes protagonistas. Nesse contexto, começámos este item convocando para o seu título uma citação relativa a uma questão colocada por uma criança durante a cena final: “A luz? Acabou?”. Vejamos, então, como é que a cena final conduziu este grupo de bebés e crianças a diferentes reações e como esta pergunta influenciou a forma como a performance terminou.

Após os atores iniciarem a cena, quando as bolas chegavam perto das crianças, elas envolviam-se e manifestavam-se de diferentes formas, principalmente, através de ações corporais como já demos conta anteriormente, no ponto relativo ao envolvimento proativo.

Após algum tempo de exploração livre das bolas de luz, o primeiro sinal de fim foi dado, novamente, pela técnica de som, acendendo as luzes. Porém, quer as crianças, quer as suas acompanhantes, não o entenderam como tal. O excerto que apresentaremos ilustra o que acabamos de referir:

A TSR acende a luz.

Todas as crianças estão sentadas. Os atores estão deitados nas almofadas e as crianças estão sentadas no tapete com as bolas de luz na mão.

Mateus-CO2 atira para a frente a sua bola. Vai de gatas até ao pé da bola. Agarra a bola e, com o pé, chuta a que esta no chão. Fica de pé, com a bola na mão, a observar.

José-CO2, sai da meia-lua, de gatas. Vai de gatas até ao pé do Mateus-CO2. Mateus-CO2 dá uns passos em frente para ir atrás da bola que chutou. José-CO2, vai gatinhando e olhando para trás. Caetana-CO2 também se levanta. Observa as crianças que estão no espaço cénico. E depois fica a dar voltas a si própria na meia-lua.

Filipe também se levanta. Entra no espaço cénico.

Simão-CO2 e António-CO2 brincam juntos com a sua bola, disputam a bola.

As adultas olham umas para as outras e falam alguma coisa, umas com as outras.

António-CO2 levanta-se. Tem uma bola na mão. Aproxima-se dos atores. Para em frente a eles. Olha para a meia-lua, enquanto passa a bola de uma mão para a outra. Aproxima-se mais dos atores. Depois começa a recuar e cai de rabo no chão

Rodrigo-CO2 levanta-se, olha à volta, como se estivesse a perceber se alguém o estava a ver ou não. Corre até ao pé dos atores. Apanha a bola que estão ao pé deles e volta a sentar

Caetana-CO2 corre em direção à AuxPA-CO2.

Várias crianças em pé. Algumas a gatinhar (V2-CO2-160318).

O exemplo que acabámos de revelar refere-se a cerca de 4 min da performance, através do qual se pode constatar que os bebés e crianças continuaram a explorar livremente as bolas de luz e as suas acompanhantes assim o permitiram, não interferindo na expressão espontânea destes. Estes continuaram a entrar no espaço cénico, gatinhando, andando, para brincar de forma livre e espontânea com as bolas. Algumas crianças interagiram com os seus pares e outras com as suas acompanhantes. Os atores permaneceram em cena, deitados, como se estivessem a dormir, durante todo o tempo que durou a cena.

Enquanto as crianças exploravam livremente as bolas de luz, as suas acompanhantes procuraram informação sobre como agir naquele momento, junto da investigadora:

A EdC-CO2 pergunta – “podemos deixá-los?”. Eu aceno positivamente com a cabeça. Nesta altura, a EdC-CO2 distrai-se com algo e deixa de olhar para as crianças. Cada vez mais crianças se levantam enquanto brincam com a bola (NC16-CO-160318).

Enquanto as crianças continuavam a explorar livremente as bolas de luz, uma das crianças aproximou-se da auxiliar responsável pelo berçário e questionou-a: “A luz? Acabou?”. Perante esta questão, também a auxiliar responsável procurou informação sobre o que fazer naquele momento:

AuxPA-CO2 – Já acabou?

EdC-CO2 – Não.

Investigadora – Sim.

AuxPa-CO2 – Palmas (NC16-CO-160318).

A auxiliar responsável, após ter questionado a investigadora, e tendo compreendido que a performance tinha chegado ao fim, agiu de acordo com as convenções que conhecia, tendo começado a bater palmas. Por seu turno, os bebés e crianças permaneceram a explorar livremente as bolas de luz, tendo ignorado totalmente esta convenção:

A AuxPA-CO2 apercebe-se e diz alto "palmas" e começa a bater palmas. Nenhuma criança bate palmas. Ficam a olhar sérios para as adultas (V2-CO2-160318).

No caso desta sessão, o facto da técnica de som ter acendido as luzes parece não ter sido entendido como sinal de fim pelas acompanhantes dos bebés. Ao contrário das sessões anteriores, parece ter sido a questão de uma das crianças “A luz? já acabou?” que terá dado o sinal à adulta de que a performance poderia ter terminado. Perante isto, esta agiu de acordo com as convenções que conhecia, mas que eram desconhecidas ou foram ignoradas pelos bebés e crianças participantes.

Assim, mais, uma vez, foram as adultas presentes a dar a entender às crianças que a performance tinha chegado ao fim, ao recolherem as bolas para colocar junto dos atores e tendo começado a reunir as crianças para as retirarem da sala.

4.4. “Vamos embora, vamos deixar o menino dormir!”

A última sessão apresentada foi realizada no ciclo 3 de investigação no CIJD2 para/e com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os 22 meses (1 ano e 10 meses) e os 32 meses (2 anos e 8 meses), acompanhados de duas educadoras de infância e de uma auxiliar de ação educativa.

Como temos vindo a constatar, esta cena dramatúrgica aberta e subordinada à participação dos bebés e das crianças enredou a performance em torno de diferentes finais, em função dos diversos contextos onde foi experimentada, o que exigiu um trabalho de escuta e improvisação constante, por parte dos atores, pela forma como os diferentes participantes nela se envolveram. Vimos também que, algumas vezes, foi a técnica de som a primeira a tentar desvelar que a performance tinha chegado ao fim. Porém, as acompanhantes dos bebés e crianças manifestaram alguma dificuldade em saber como agir naquele momento, dado que não entenderam, de imediato, se a performance tinha chegado, ou não, ao fim.

Assim, a prática tinha levado os atores a considerarem a necessidade de se evidenciar o momento de final da performance, como demonstra o seguinte excerto de um e-mail enviado à investigadora, pela encenadora:

Os atores falaram comigo de uma inquietação que começaram a sentir em relação ao final do espetáculo. Sentem que o final não está bem claro para as educadoras de quando acaba, uma vez que eles terminam deitados e a música continua. A pessoa do som estava responsável até à data por fazer um *fade out* musical que servisse de deixa para as educadoras entenderem que a experiência artística tinha terminado, mas na verdade eles queixam-se de muitas vezes a pessoa do som não ter a sensibilidade ideal ou mais acertada para essa responsabilidade. Falaram também que o facto da luz voltar a acender no mesmo momento final em questão, ser incómodo para todos e muito “brusco” (Email “Eu brinco” – Encenadora-03-10-2018).

Desta forma, a encenadora realizou as seguintes alterações ao fim:

O Ator 2 mediante a sua sensibilidade para com o grupo e “escutando o grupo” vai determinar o momento em que o espetáculo deve terminar ou seja, depois de estar a dormir o tempo necessário para as crianças explorarem as bolas de luz, ele vai abrir os olhos suavemente, aperceber-se que o Ator 1 continua a dormir e vai deixá-lo a dormir levantando-se, dirigindo-se para a porta, e dando a perceber o seguinte subtexto: “vamos embora, vamos deixar o menino dormir!” Vai levar consigo a almofada onde os meninos

entregarão as bolas de luz antes de sair, tudo isto sem palavras. A música continuará a tocar e a luz manter-se-á desligada. Assim o ambiente mantém-se e o final ficará mais perceptível. Vamos experimentar e ver no que dá, ok? (Email “Eu brinco” – Encenadora-03-10-2018)

Assim, toda a cena se manteria até ao momento em que as crianças ficavam a explorar as bolas de luz, livremente. Entretanto, após algum tempo de exploração e, ainda no escuro, a performance terminaria da seguinte forma, como podemos ler no guião final do “Eu brinco”:

Passado algum tempo de estarem a “dormir” o Ator 2 levanta-se, percebendo que o Ator 1 dorme, faz-lhe uma festa na cabeça e diz: “shhhhhh”. Encaminha os meninos para a saída, ao mesmo tempo que recolhe as bolas. A sala permanece às escuras e a música em *loop* até todos os meninos saírem da sala.

No caso do CIJD2, à semelhança das sessões anteriores, as crianças envolveram-se de diferentes formas quando os atores lhes colocaram à disposição as bolas de luz. Algumas envolveram-se de forma responsiva, verbalizando palavras como “bolas”, “fixe”, outras crianças de forma interativa, com os seus pares “apanhando as bolas e dando a outras crianças” (NC19-CIJD-091018), e interativa com os atores “Ator 1-CIJD2 faz sinal ao Ator 2 como quem diz “dá-me” (NC19-CIJD-091018) e, por fim, algumas crianças de forma proativa, explorando livremente as bolas, sentadas no tapete ou explorando o espaço cénico.

Após algum tempo de exploração livre das bolas de luz, mais uma vez, a técnica de som acendeu a luz, apesar de que, no novo fim, o ator 2 que recolheria as bolas no escuro. Perante isto, o Ator 2, levantou-se, acariciou cabeça do ator Ator 1, *pediu* às crianças para fazerem silêncio (levando o dedo ao nariz em sinal de “shh”) para ‘deixarem o menino dormir’. De seguida, dirigiu-se à porta da sala abriu-a, colocou-se de cócoras com a almofada aberta e uma mão esticada, como quem pede as bolas de luz. As educadoras ajudaram as crianças a entregar as bolas e saíram.

De acordo com uma das educadoras presentes nesta sessão, as crianças não exploraram tanto os materiais como estaria à espera:

EdV-CIJD2- As luzes, achei que sim, que eles gostaram, mas lá está, como se calhar já estava a sala mais escura, eles também não se mexeram muito. Podiam ter ido lá buscar mais luzes, mais bolinhas... (...) (EntEdV-CIJD2-091018).

No fim do espetáculo, os atores e a técnica de som fizeram uma avaliação da alteração realizada ao fim:

No fim do espetáculo os atores dizem que acham que corre melhor assim, com este fim. Dizem à TSB que não é para acender a luz. Ela diz que sabia que não era, mas achou por

bem acender para se perceber melhor que acabou senão não se sabe que acabou. Eles dizem que assim estraga o momento e é uma luz muito forte. A ideia eles saírem da sala às escuras (NC19-CIJD-091018).

Como pudemos constatar, na opinião dos atores, terminar a performance “Eu brinco” com a indicação dos atores era mais adequado. Já para a técnica de som, continuava a haver a necessidade de acender as luzes para evidenciar ainda mais o fim. Por seu turno, a educadora que os acompanhou referiu que as crianças não exploraram tanto as bolas como esperava.

Independentemente do modo como a encenadora e os atores foram definindo o final da performance, este, como fomos constatando, dificilmente era compreendido pelos bebês e crianças como tal. O acender as luzes, o bater palmas, o início ou o fim de uma música, poderiam ser fatores que despertassem a sua atenção, interrompendo as ações que estavam a realizar, mas, logo de seguida, continuavam a explorar livremente as bolas de luz. Como pudemos constatar, foram quase sempre os adultos a dar o sinal de fim da performance: ora a técnica de luz, ora os atores, ora as acompanhantes. E foi a relação entre as ações e reações de uns e outros que conduziu a performance a uma diversidade de finais.

Neste sentido, convocamos o conceito de *feedback-loop* de Fischer-Lichte (2009) ou, numa versão traduzida, circuito retroativo autorreferencial (Fischer-Lichte, 2019) que diz respeito à influência das ações e reações dos artistas e dos espetadores, uns nos outros, num processo dinâmico, ou seja, o que os artistas fazem, influencia e provoca uma reação nos espetadores e, por sua vez, o que os espetadores fazem provoca uma reação nos artistas e noutros espetadores. Assim, à luz deste conceito de *feedback-loop*, as performances são construídas pelas ações e comportamento de todos os participantes, independentemente de serem artistas ou espetadores. Todos os participantes atuam como cocriadores da performance, a qual, em muitos aspetos, é imprevisível e espontânea até certo ponto (Fischer-Lichte, 2009, p. 3). Nesta perspetiva, a receção de um espetáculo não é um processo passivo, mas sim um processo ativo que vai influenciar o que o artista faz no palco e que, por sua vez, como refere Wartemann (2009), irá ter expressão na reação dos participantes, quer nos silêncios, quer nas reações observáveis e assim sucessivamente. Todos se influenciam neste processo de *feedback-loop*. Na performance “Eu brinco”, principalmente no momento final, este processo de *feedback-loop* foi visível na forma como se construíram diferentes *performances*, a partir da reação de uns e outros no momento e espaço concreto em que cada uma das sessões se desenvolvia, no *aqui* e no *agora* de cada ato performativo.

5. INFLUÊNCIAS NO MODO DE PARTICIPAÇÃO DOS BEBÉS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Ao longo dos 3 ciclos da investigação que desenvolvemos, fomos compreendendo alguns dos aspetos que influenciaram o modo como os bebés e crianças se envolveram na performance “Eu brinco”. Refletiremos sobre eles nos pontos que se seguem, a partir da análise dos vídeos, dos grupos de discussão realizados no ciclo 1 de investigação, das entrevistas realizadas às educadoras de infância, nos ciclos 2 e 3 e dos momentos de reflexão e entrevistas realizadas à equipa artística. Havíamos compreendido, já no ciclo 1, a influência de várias dimensões no modo como os bebés e crianças se envolviam na performance, tais como: a forma como os objetos cénicos eram convocados e o trabalho do ator era desenvolvido; a participação das suas acompanhantes, a informação que lhes era transmitida e a forma como essa informação era interpretada e posta em prática; a faixa etária dos bebés e das crianças; e o contexto educativo em que se inseriam. Os dados recolhidos nos ciclos 2 e 3 permitiram ter uma visão mais detalhada dos aspetos que influenciaram a participação dos bebés e crianças o espetáculo de teatro *para e com* bebés “Eu brinco” que, agora, sistematizaremos.

5.1. Recursos cénicos e trabalho do ator

Os dados da observação, bem como os dados das entrevistas das educadoras apontaram para a que os objetos cénicos, a música, os sons, o elemento-surpresa, bem como a comunicação por meio do corpo e da voz, captaram a atenção, provocaram emoções (riso, susto) e convidaram à interação.

No que diz respeito à comunicação por meio da voz, de acordo com o testemunho de uma das educadoras que acompanhou as crianças do CIJD2, as interjeições usadas pelos atores foram um dos recursos que mais captaram a atenção das crianças:

EntEdV-CIJD2 – E depois uma (...) coisa que acho que também chama muito a atenção é as interjeições dos próprios atores...que fazem "huhu"... Pronto, eles aí ficam muito interessados e capta muito, chama a atenção... (EntEdV-CIJD2-091018).

A educadora que acompanhou o grupo de crianças da CO1 apontou, ainda, o facto de os objetos cénicos permitirem a exploração sensorial:

EdM-CO1- Eu acho que eles gostaram de todos...os materiais...Eu acho que eles talvez, daqueles materiais todos talvez sejam as bolas luminosas...(...) Portanto, eu acho que estes materiais todos sensoriais, os plásticos, para além dos simples brinquedos em caixas, têm muito mais valor...Consegue-se explorar muito mais a imaginação e a parte sensorial, dos sentidos e é muito interessante...eu gosto (EntEdM-CO1-160318).

Fomos dando conta ao longo deste capítulo que a forma como a ação dramática era desenvolvida, através de diferentes formas de comunicação e por intermédio dos recursos cénicos conduzia os bebés e as crianças, nas diferentes cenas da performance “Eu brinco”, a diferentes formas de envolvimento.

Nos ciclos 2 e 3 de investigação, os atores puseram em prática algumas das estratégias discutidas no ciclo 1 de investigação-ação, nomeadamente: estratégias para promover a interação; estratégias para captar a atenção, mudando de uma cena interativa para uma cena contemplativa; estratégias para despertar a curiosidade, como no caso da abertura das almofadas; bem como o uso do gesto para comunicar intenções, como, por exemplo, no ‘pré-sala’ quando comunicavam a intenção de que as crianças os seguissem. Assim, os objetos cénicos, bem como a forma como os atores comunicavam, através do contacto físico, do toque, do sorriso, nas diferentes cenas, conduziram os bebés a diferentes formas de envolvimento.

Uma das estratégias para captar a atenção discutidas no ciclo 1 de investigação, era a forma como os atores iriam retirar os objetos cénicos que iriam usar na performance, de dentro das almofadas. Os atores despertavam a curiosidade das crianças *dialogando* com estas através do olhar e do movimento. O olhar dos atores e o movimento do corpo, captava a atenção e despertava a curiosidade para o que estaria dentro da almofada.

A revisão da literatura destaca que um dos elementos-chave do teatro *para e com* bebés é o elemento surpresa. A utilização do elemento surpresa de acordo com Novák (2013) capta o interesse das crianças, contribuindo para o sucesso da experiência teatral.

Constatámo-lo durante a observação da performance “Eu brinco”, nas diferentes creches e as acompanhantes dos bebés referiram-no nas suas entrevistas, como podemos verificar no seguinte excerto, referente a uma das educadoras que acompanhou as crianças da CPE2:

EdF-CPE2 – E gostei muito desta ideia de guardarem as coisas dentro de almofadas e voltarem a pôr. Fazer aquela, no fundo, uma surpresa, e ir aparecendo devagarinho. (EntEdF-CPE2-020318).

Da mesma opinião foi a auxiliar responsável pelo grupo de bebés participantes na sessão CO2:

AuxPA-CO2 – Depois o movimento deles e quando apareciam com...., portanto, das almofadas tiravam um elemento novo que eles também estavam...eles não estavam à espera...a surpresa ... (...). Estão atentos e depois começar a sair um elemento que não estavam à espera de sair (EntAuxPA-CO2-160318).

Como se pode verificar nos excertos das entrevistas acima apresentados, estas duas acompanhantes referem que a ação de retirar os objetos cênicos de dentro das almofadas, com um certo suspense, como se fosse uma surpresa, foi um dos elementos que mais captou a atenção das crianças e que, como demos conta ao longo do capítulo, as conduziu a um envolvimento contemplativo.

Outras das estratégias discutidas nos grupos de discussão no ciclo 1 para captar a atenção, indicando o fim de uma cena interativa e o início de uma cena contemplativa, foi a de cantar como sinal de arrumar. Nalguns momentos de transição, os atores usavam esta estratégia que, como vimos, à exceção de casos pontuais, funcionou como pretendido.

Outro dos elementos-chave do teatro *para e com* bebés é de acordo com Young e Powers (2008) a utilização de elementos de brincadeira, comicidade, humor e espontaneidade que estimulam, divertem e despertam o interesse das crianças. E como vimos, a reação mais visível e audível nas *cenar dramáticas dialógicas*, em momentos de brincadeira entre os atores nas Cenas “Brincar” e “Comer” foi a dos bebés e crianças se rirem às gargalhadas.

Foram também discutidas no ciclo 1 de investigação estratégias para promover a interação. A Cena I – “Pré-sala” foi uma delas. Este momento tinha como o objetivo criar empatia e proximidade com os bebés e crianças. Era, no fundo, um primeiro convite à participação.

O pré-sala sendo o primeiro momento interativo da performance “Eu brinco” funcionava como um quebra-gelo, dando sinais às crianças que o espetáculo era para ser feito *com* eles e não somente *para* eles.

Já no ciclo 1 havíamos constatado que, na opinião das educadoras que participaram no grupo de discussão 3, os vários convites à interação que os atores foram fazendo ao longo do espetáculo permitiram que as crianças se fossem sentindo cada vez mais desinibidas.

A estrutura da performance foi apontada por uma das educadoras participantes no ciclo 2 de investigação como uma das influências na participação das crianças, como podemos ver no seguinte excerto da sua entrevista:

EdF-CPE2 – Mas acho que o espetáculo foi crescendo e acho que eles inicialmente estavam mais parados. Também o próprio espetáculo era nesse sentido. E depois começaram a entusiasmar-se mais e viu-se muito, no final, a vontade que eles tinham de lá ir, de interagir (EntEdF-CPE2-020318).

A educadora de infância que acompanhou o grupo da CPE2 refere que as crianças se envolveram de acordo com a estrutura da performance, progredindo até um nível interativo.

De destacar que a educadora que acompanhou o grupo de crianças da sessão CO1 referiu que as próprias crianças perceberam que o formato dramático da performance ora convidada a assistir, ora convidava a interagir:

EntEdM-CO1 – Portanto, eu achei engraçada essa dinâmica deles. Achei que eles estavam muito participativos e, ao mesmo tempo, parecia que estavam tão entrosados com o espetáculo, perceberam a dinâmica e interagiram e depois paravam... (EntEdM-CO1-160318).

Como demos conta, o formato dramático adotado em cada uma das cenas do “Eu brinco” conduzia os participantes a diferentes formas e níveis de envolvimento.

Assim, consideramos que a estrutura da performance “Eu brinco”, começando com um momento interativo, o “Pré-sala”, criava condições para os bebês criarem confiança com os atores logo num momento inicial, contribuindo para se sentirem desinibidos para interagirem ao longo da performance.

No que diz respeito à forma como os bebês e crianças se envolveram, na Cena VIII – “Dormir”, verificou-se que o fizeram de forma, maioritariamente, proativa. Tal como as educadoras participantes no ciclo 1 haviam advertido nos grupos de discussão, as crianças dificilmente compreenderiam que o momento no qual os atores distribuíam bolas de luz se tratava do fim. Nesse sentido, acordou-se manter o final em aberto. Como vimos, em cada uma das sessões, o final aberto conduziu a novas *performances* dentro da performance “Eu brinco” construída pelas ações de todos os participantes no *aqui* e *agora* de cada sessão.

5.2. O envolvimento das acompanhantes e as informações prévias

Ao longo da investigação, foi possível compreender que a forma como os bebês e crianças se envolviam na performance era influenciada pela forma como as suas acompanhantes também participavam.

Durante a investigação, quer nas sessões experimentais, quer no desenvolvimento da performance nos ciclos 2 e 3 de investigação, realizados em diferentes creches, foi possível perceber que as acompanhantes dos bebês e crianças, antes e durante o “Eu brinco”, se envolviam a dois níveis: mediando e presenciando.

5.2.1. Presenciar

Nalguns momentos da performance, as acompanhantes presenciavam, ou seja, assistiam como espectadoras à performance e como observadoras das reações das crianças, nalguns momentos, em silêncio, noutros reagindo com sorrisos, risos, gargalhadas.

A partir da análise dos vídeos das 4 sessões apresentadas, foi possível aferir que, em alguns momentos da performance, mais fechados à interação, as acompanhantes se envolveram como espectadoras, assistindo ao desenrolar da ação dramática, tal como a maior parte do grupo que acompanhavam, por exemplo, nas *cenas dramatúrgicas fechadas*: Cena III – “Acordar/Explorar o corpo” – ‘Descobrir o corpo’ e Cena IV – “Lavar” – ‘Montar o Banho’ e nas *cenas dramatúrgicas dialógicas* da Cena IV – “Lavar” – ‘retirar os plásticos de dentro das almofadas’.⁴²

Vejamos o seguinte episódio, da sessão CO1, no qual as crianças se envolveram na performance rindo às gargalhadas, ao que a educadora que os acompanhava se envolveu, num primeiro momento sorrindo e, num segundo momento, rindo:

Os atores viram a página e começam a dar gargalhadas. As crianças, continuam sentadas, e começam a dar gargalhadas. A EdM-CO1 observa as crianças e sorri. (...) Depois os atores começam a abanar a mão à frente do nariz e a dizer "blec" como se cheirasse mal. As crianças riem-se. Algumas crianças fazem o mesmo gesto de abanar a mão à frente do nariz com cara de nojo. A EdM-CO1 ri-se (V1-CO1-160318).

Quando entrevistada a educadora que acompanhou o grupo CO1, afirmou que, no princípio da performance, tentou não exteriorizar o seu envolvimento para não influenciar o grupo. No entanto, referiu que, à medida que a performance se foi desenvolvendo, se deixou envolver cada vez mais de forma espontânea:

EntEdM-CO1 – Não tentei logo ao início que era para não invadir, como eles estão muito habituados a mim. Ou às pessoas que estão com eles. É às vezes podia, sem querer, ter algum tipo de comportamento que os influenciasse e eles queriam ir para ali e eu os influenciasse para ir para outro caminho. Por isso é que não me ri. Ri-me para dentro. Depois é que, a partir daí é que comecei mais a... (...) A deixar...quando vi que eles estavam a participar mais. ...(EntEdM-CO1-160318).

5.2.2. Mediar

Na dimensão mediação da receção incluem-se os momentos em que as acompanhantes organizavam o espaço e as crianças; incentivavam a sua participação; respondiam à interação iniciada

⁴² Ver “Envolvimento acompanhantes” no Quadro-Síntese Interatividade “Eu brinco” (Anexo 21)

pelos bebés e crianças; regulavam emocionalmente (dar colo, por exemplo), e satisfiziam as suas necessidades (colocar chupeta, limpar o nariz).

Nalguns momentos, as educadoras organizavam as crianças no espaço como era o caso do momento de ‘entrada das crianças na sala’ ou durante a performance, como podemos observar no seguinte excerto da transcrição da sessão CPE2, durante a Cena “Comer”:

Durante esta cena, a EdF-CPE22 levantou-se para ir sentar as crianças na meia-lua sem se taparem umas às outras. A EdM-CPE2 apercebeu-se e começou a fazer o mesmo. (V1-CPE2-020318).

As acompanhantes faziam a mediação da receção, respondendo à interação iniciada pelas crianças ou incentivando a sua participação. Vejamos o seguinte excerto da transcrição de vídeo da sessão CIJD2:

EdV-CIJD2 olha para Carla-CIJD2, que está sentada no colo da AuxBV2-CIJD2 e faz uma expressão de boquiaberta, depois olha para os atores e volta a olhar para ela boquiaberta. A Carla-CIJD2 olha para os atores boquiaberta também (V2-CIJD2-091018).

No excerto apresentado anteriormente, a educadora parecia querer chamar a atenção da criança que estava sentada no colo da auxiliar para o que estava a acontecer na performance. A expressão de boquiaberta que traduzimos como “Estás a ver o mesmo que eu?” parece ter captado a atenção da criança que acabou por responder à educadora da mesma forma.

Na entrevista realizada a esta educadora, após o desenvolvimento da performance e à pergunta “como participou na performance?”, um dos aspetos por si referidos foi o ter incentivado o seu grupo de crianças à participação, através da expressão de emoções:

EdV-CIJD2- Primeiro, achei que, como era um teatro participativo, que também eu podia, de certa forma, participar. (...) Também faço caras de espanto, um sorriso, para que eles percebam que eu, adulta, estou a gostar... Para lhes dar abertura para que eles possam também fazer.... Porque eles têm muito essa referência... (...) Durante o teatro tentei, com as crianças que estavam mais fechadas, menos recetivas, tentei fazer uma expressão para eles também interagirem... (...) (EntEdV-CIJD2-091018).

Nalguns momentos as acompanhantes também salvaguardavam questões de segurança junto das crianças. Vejamos o seguinte exemplo, da creche CO2:

Quando os atores começam a “lavar” o corpo, as crianças observam. António-CO2 estica o plástico que está nos seus pés e começa a metê-lo na cabeça. A EdC-CO2 tenta retirar-lhe da cabeça, suavemente, o plástico. Ele volta a agarrar e começa a abrir e a fechar o plástico. Dá gritinhos. Mete o plástico na cabeça, retira e volta a colocar. A EdC-CO2 tira-

lhe o plástico da cabeça. Ele volta a agarrar. A EdC-CO2 volta a tirar. Ele volta a tentar. Ela coloca-lhe as mãos por cima das mãos e diz-lhe algo. Ele para a observar. Algum tempo depois, Fábio-CO2, que está ao lado dele, retira o plástico que está por cima das suas pernas (V2-CO2-160318).

No excerto apresentado, anteriormente, referente ao momento em que os atores realizavam a ação dramática de ‘lavar o corpo’, interpretámos que a educadora estaria a tentar salvaguardar a segurança da criança, pelo facto de esta colocar, insistentemente, o plástico na cabeça. Confirmámos essa intenção a partir da entrevista realizada à educadora em questão, após a realização da performance, na qual afirmou que uma das formas como se envolveu na performance foi salvaguardando as questões de segurança das crianças do seu grupo:

EdM-CO1.... Claro que temos de ser dinamizadoras, na parte da segurança, se eles se magoam...eles não têm essa perspetiva. ...(EntEdM-CO1-160318).

E, como demos conta quando apresentamos a análise dos episódios de envolvimento reativo, as acompanhantes envolveram-se regulando emocionalmente os bebés e crianças.

5.2.3. O briefing

Para a sua participação e para forma como acompanhavam a participação das crianças verificou-se a influência que tinham, nalguns casos, as informações que lhes eram transmitidas.

No teatro para bebés, as informações dadas às acompanhantes são fundamentais para que estas permitam que as crianças se envolvam de acordo com os seus próprios termos. Em performances realizadas em contexto educativo de creche, de acordo com Martlew & Grogan (2013), os artistas devem, num momento anterior ao da performance, clarificar as acompanhantes sobre os objetivos da performance e sobre a forma como pretendem envolver as crianças no espetáculo.

No ciclo 1 de investigação-ação a influência da participação das educadoras na participação dos bebés e das crianças foi notória, quer para os ajudar a regular emocionalmente, em momentos em que se sentiram mais inseguros, quer para incentivar a sua participação nos momentos interativos. Já nos momentos em que os bebés e as crianças tiveram uma participação totalmente livre na exploração do espaço e dos recursos cénicos, constatou-se alguma dificuldade das acompanhantes em saber como agir. Neste caso, pretendia-se que estas respeitassem a participação livre das crianças e, como tal, ser-lhes-ia dada essa informação. Foi-se, assim, ao longo do ciclo 1 de investigação-ação construindo e experimentando o *briefing*, ou seja, o conjunto de informações sobre a performance e sobre a forma como as acompanhantes poderiam agir.

Na primeira versão do *briefing*, as acompanhantes dos bebês eram informadas de que o “Eu brinco” era um espetáculo interativo que pressuponha a livre participação dos bebês e crianças e que haveria um momento prévio de interação nas salas. Só depois os bebês e crianças seriam encaminhados para a sala onde seria realizado o espetáculo. Era solicitada a colaboração das educadoras para sentar os bebês e as crianças em meia-lua, de forma que não se tapassem uns aos outros e de frente para o espaço cênico. Era-lhes solicitado que evitassem a linguagem verbal durante a experiência teatral. Era, ainda, dito às educadoras que, caso algum bebê começasse a chorar durante o espetáculo, poderiam sair da sala por alguns momentos e voltar quando o bebê ou criança estivesse mais calmo. Nesta primeira versão do *briefing*, as acompanhantes dos bebês eram informadas que “o espetáculo é totalmente interativo e os bebês serão convidados a fazer também parte dele – deixem-nos livres e soltos – eles podem participar em qualquer momento do espetáculo”.

Ao longo da investigação fomos tentando compreender a influência do *briefing* na forma como os bebês e crianças se envolviam.

Por exemplo, na sessão SM1, no qual as crianças assumiram total protagonismo, foi realizada a 1ª versão do *briefing*, na qual se pedia às educadoras para deixarem as “crianças livres e soltas”.

Na entrevista realizada à educadora, esta afirmou que não estava certa de como agir durante a performance e que, por isso, foi tentando compreender, algumas vezes incentivando a participação das crianças:

EdI-SM2- (...) Sentia que não sabia muito bem o que ia acontecer a seguir e como é que eu deveria agir ou não. Ou seja, se era suposto eles estarem a brincar envolvidos ou se já era suposto estarem mais calmos. Acho que o momento mais específico foi quando apagaram as luzes e aí conseguimos compreender. Por exemplo, eles quando apagaram as luzes a maioria foi se sentar no tapete e, então, por vezes, fui interagindo quando percebia "ok. é isto que é para fazer, quando começaram a saltar por exemplo, com as almofadas e atirar os lenços. E depois outros momentos em que fiquei assim um bocadinho na dúvida. "Será que agora é para estar mais calma que é para eles também perceberem que é para estarmos mais calmos? Ou se é para estar lá no meio, da própria encenação? (...) (EntEdI-SM2-230218).

Referiu, ainda que, comparando com outros espetáculos da companhia de teatro, na performance “Eu brinco”, não era capaz de antecipar o que aconteceria a seguir e que, no caso da situação em que a segurança das crianças poderia estar em causa, foi a intervenção da investigadora que a levou a agir, dado que não tinha conhecimento se o devia fazer:

EdI-SM2- (...) Com outros teatros [da companhia], sentia que havia mais fluência entre os diferentes momentos e que se conseguia antecipar um bocadinho mais aquilo que ia

acontecer. (...) Por isso é que depois, mais ou menos a metade da encenação, ele [referindo-se a uma criança que foi buscar o plástico] depois foi lá buscar o saquinho novamente, tirar das almofadas... Depois foi quando me disse para ir lá porque eu depois estava naquela "será que devo ir? Como não conseguia anteciper o que é que ia acontecer a seguir... Se era suposto eles estarem mais calmos ou não. Portanto, nesse sentido, alguns outros teatros que já assisti [da companhia] também, conseguia prever com mais facilidade o que é que ia acontecer e isso acaba por facilitar também um bocadinho, às vezes, a nossa própria interação (...) (EntEdI-SM2-230218).

Como tínhamos observado já nas sessões experimentais, a livre participação dos bebés parecia conduzir a performance e os atores a uma sensação de ‘caos’. Além disso, à semelhança do que acontecera nas sessões experimentais, constatamos a influência das informações que eram dadas às educadoras antes da performance ou, da forma como eram interpretadas, na participação dos bebés e das crianças.

Após a realização do espetáculo os atores e a investigadora refletiram sobre esta sessão. Na opinião do ator Ator 1, as acompanhantes dos bebés e das crianças deveriam ter o bom senso de perceber quando intervir ou não. O ator Ator 2, por seu turno, parecia estar mais à vontade com a livre participação das crianças, referindo que:

Ator 2 – Estás a ser atacado ou o que lhe queiras chamar e dizes que isso não deve acontecer. Eu estou a ser "atacado" e sei o que está a acontecer. E as crianças estão se a divertir e permite-me que eu não fique chateado com isso (CpoE-SM-230218).

Assim, no espetáculo CPE2, realizado em data posterior ao da SM2 e, por decisão da encenadora, não foi realizado o *briefing*. Após o espetáculo, os atores, refletiam sobre a sessão e sobre o facto de não se ter realizado o *briefing*, ou comumente chamado por estes de *RP*, como já referimos.

Ator 2 – Isto é daquelas coisas que nós estamos sempre a aprender e a refletir que é: eu achei que hoje, como todos percebemos, correu muito bem.

Investigadora – E porque é que achas que correu tudo bem?

Ator 2 – Porque... o objeto artístico correu bem. E esse objeto artístico é dominado ou é agarrado... Quando há tempo para o objeto artístico respirar, quando há estrutura para isso, quando eles parece que vão ver um espetáculo *'quarta' parede*, mas depois acabam por interagir.... Interagem e perdem o medo, mas...

Investigadora – Mas o que é que achas que ajudou a que eles...

Ator 2 – Se calhar o... Não sei se foi o que aconteceu, mas hoje, em termos de *RP* foi o quê?

Investigadora – Nada

Ator 1 – Nada.

Investigadora – Vocês não fizeram *RP*.

Ator 2 – Ou seja, não fazendo *RP*, o que para mim funcionou foi, tanto educadoras como crianças, foram ver um espetáculo de *'quarta' parede*, que afinal surpreende por não ser *'quarta' parede*...e ganha... O objeto artístico em sim, ganha...

Investigadora – Mas lá pelo meio perguntaram-me se eles podiam entrar, portanto, as educadoras têm sempre essa questão...

Ator 2 – E vão sempre ter essa questão...

Ator 1 – Vão sempre perguntar.... Acho que vão sempre perguntar... (CpoE-CPE2-020318).

Como podemos constatar pelo excerto apresentado anteriormente, no fim do espetáculo, na opinião de um dos atores, o facto de não se ter realizado o *briefing* levou a que as educadoras e as suas crianças tivessem compreendido que a estrutura do espetáculo conduzia a diferentes formas de envolvimento, ora mais fechadas (*'quarta' parede*), ora mais interativas.

Durante a observação constatámos que, apesar de as educadoras não terem qualquer informação prévia sobre como agir na sessão SM2, deixaram as crianças participar de acordo com os seus próprios termos. No entanto, como pudemos constatar, as acompanhantes procuraram informação junto da investigadora para tentarem compreender se, quando as crianças começaram a interagir e a explorar livremente o espaço e os objetos, o podiam ou não fazer, o que foi comum acontecer noutras sessões realizadas noutras creches.

No entanto, não podemos avançar que isto se deva isoladamente ao facto de se terem dado ou não informações às educadoras.

Nos ciclos que se seguiram, considerou-se a necessidade de se alterar o *briefing*. Durante o desenvolvimento da performance, em diferentes creches, a informação de que a performance era totalmente interativa e o pedido que deixassem as “crianças livres e soltas” parecia conduzir o espetáculo, algumas vezes, a situações com as quais os atores tinham alguma dificuldade em gerir, situações essas a que eles chamavam de “caos” e com as quais já se tinham confrontado no ciclo 1. Assim, para evitar o risco de “caos”, ameaçando, inclusivamente, a segurança das crianças, reconheceu-se a necessidade de alterar o *briefing*. Neste sentido, na segunda versão do *briefing*, as educadoras passaram a ser informadas de que se tratava de “um espetáculo participativo onde os bebés serão convidados a fazer parte dele. As crianças podem participar livremente em qualquer momento do espetáculo (...) Pedimos a vossa colaboração em alguma situação que sintam desconfortável (choro intenso, conflitos entre as crianças, etc.)”

Na sessão CIJD2, foi usada a 2ª versão do *briefing*. No caso de uma das educadoras que acompanhou o grupo de crianças da CIJD2, referiu que lhe tinham sido dadas indicações sobre como agir:

EdS-CIJD2 – (...) Ontem já falamos sobre que vínhamos ver uma peça de teatro, falamos da peça de teatro, tínhamos que estar em silêncio. Apesar de haver peças de teatro em

que não é para eles estarem sossegadinhos. Mas nós, realmente, temos de dizer que é para eles estarem sossegadinhos e calados. Desta vez, eu só percebi na hora que eles podiam interagir...Muitas vezes não podem...Mas, ontem, falamos que íamos ver um teatro, que vinham uns senhores, umas senhoras, estar connosco...Portanto, eles estavam à espera. Hoje de manhã, outra vez, antes de entrarmos, a mesma conversa "Vamos preparar, vamos para o teatro. Não podemos fazer barulho no corredor porque está a haver o teatro". Portanto, há sempre uma conversazinha sobre o que vai acontecer, sem explicarmos muito porque também não sabíamos muito mais do que se ia passar...

Investigadora – Mas disse-me que, voltando só um bocadinho a esta questão...

EdS-CIJD2 – Sim. Sim.

Investigadora – Disse-me que só na hora é que percebeu que o espetáculo era...

EdS-CIJD2 – ... para interagir...

Investigadora – ... era para interagir...

EdS-CIJD2 – na hora que uma das...

Investigadora – Na hora em que aquela menina foi lá...

EdS-CIJD2 – Sim...A menina foi lá e disse: “eles podem interagir, só precisam de ter atenção se eles se começarem a empurrar ou a portar mal” ...Foi aí. Porque, geralmente, nós estamos lá sentados com eles, para os "shiu, shui, shiu" Mas aqui não fizemos isso porque tivemos a ordem de que eles podiam interagir, podiam mexer, podiam fazer tudo, o que é ótimo (EnEdS-CIJD2-091018).

Apesar de se terem dado indicações sobre a forma o facto da performance ser participativa, como se pode verificar no excerto da entrevista da educadora, esta já havia dado indicações, no dia anterior e na manhã antes da performance, sobre a necessidade das crianças permanecerem em silêncio, assistindo, o que poderá ter influenciado a forma como as crianças do se envolveram.

Apesar de considerarmos que esta informação influenciava a forma como as educadoras se envolveriam no espetáculo ou na forma como influenciariam a participação dos bebés e crianças, não podemos afirmar que isoladamente exerça uma influência direta na participação das crianças.

Refletiremos, pois, nos pontos seguintes sobre outras influências na participação dos bebés e das crianças na performance “Eu brinco”.

5.3. O contexto familiar e educativo

O contexto familiar e educativo dos bebés e crianças foi outro dos aspetos apontados pelas educadoras de infância participantes no ciclo 1, 2 e 3 da investigação-ação, como aspetos que influenciaram a participação dos bebés e crianças. Nas entrevistas realizadas aos atores além da influência do contexto educativo estes referem, em particular, a influência da participação das educadoras e dos pares, na forma como as crianças participaram ao longo das várias sessões de “Eu brinco”.

Durante o ciclo 1 de investigação-ação, verificou-se que não só os recursos cénicos ou o trabalho realizado pelos atores influenciaram a sua forma de participar na performance. Uma das influências apontadas nas sessões experimentais do “Eu brinco” era o meio educativo. Nestas refletiu-se sobre a influência que poderá ter tido na participação das crianças o facto de os bebés e as crianças da referida creche terem o hábito de assistir sentados a espetáculos de música e contação de histórias e de só se levantarem para interagirem ou explorarem materiais em momentos em que eram convocados para o fazer. Apesar de as crianças destas faixas etárias não dominarem, ainda, as convenções teatrais, as crianças desta creche já teriam alguns destes códigos assimilados, nomeadamente, o de pressupor que se assiste a um espetáculo sentado. Contudo, como vimos nas sessões experimentais, em momentos em que lhes foi dada a oportunidade de jogar e brincar livremente, elas fizeram-no espontaneamente.

À medida que a investigação ia avançando e a performance ia sendo posta em prática, os próprios atores iam compreendendo a influência do contexto educativo na participação das crianças, e sobre a qual refletiam, como no exemplo que abaixo apresentamos e que diz respeito a uma reunião entre a equipa artística e a investigadora:

Ator 2 – Mas há uma coisa que eu...eu achei fundamental (...) o grande fator para este projeto e, provavelmente, para outros também, é a educação...A educação que é dada nas creches, por parte das educadoras, não é? E por parte, da...da...da...Ai como é que se diz? Do...

Investigadora – Da direção?

Ator 2 – Da direção pedagógica...

Investigadora – Hum. Hum.

Ator 2 – Da direção pedagógica... Condiciona o impulso do ser humano... é o que a educação faz... (...) e eu acho que...a educação...e nós que fomos a várias creches, nomeadamente, por exemplo, esta do "SM" que a educação é completamente diferente de uma "CA"...hum..isto são contrapontos muito...e portanto, são as duas creches...são as duas supostamente direcionadas para o mesmo fim, que é educar.. bebés, crianças que vão começar uma vida e...e...têm pontos de partida muito diferentes...

Investigadora – Hum. Hum.

Ator 2 – E premissas diferentes...E princípios...

Investigadora – ...pedagógicos...

Ator 2 – E princípios pedagógicos diferentes...eu acho que isso é uma (...)...fundamental na experiência que tivemos todos de perceber o que é que condiciona o acontecimento...

Ator 1 – Espelha muito...

Ator 2 – Espelha, espelha.... É o espelho...

Ator 1 – É o reflexo direto...

Ator 2 – É o reflexo direto...

Ator 1 – Não quer dizer que seja melhor ou pior...

Ator 2 – Exato...

Ator 1 – Mas é isso.... É isso mesmo...

Ator 2 – Não é melhor nem pior. É só um espelho, um reflexo direto...

Ator 1 – São muito diferentes... (...) Uns hão-de ter as suas vontades em relação a outros... R5-TB-250618)

No excerto apresentado anteriormente, o ator 2 levantava a hipótese de que os diferentes contextos educativos, com princípios pedagógicos diferentes, condicionavam a forma como as crianças participavam no "Eu brinco". De destacar que este ator trouxe, para este momento de reflexão, uma comparação entre duas creches. Neste caso, comparou a creche onde foram realizadas as sessões experimentais, a CCA, na qual, como vimos, as crianças tinham o hábito de assistir a espetáculos sentadas, pedindo permissão para interagir, com a creche SM que apresentamos como tendo sido aquela em que as crianças tiveram o maior protagonismo e na qual as suas acompanhantes respeitaram a sua livre participação e, inclusive, a incentivaram. Porém, como vimos até aqui, vários aspetos podem ter influenciado a forma como as crianças se envolveram na performance "Eu brinco".

Os atores apontaram ainda a influência dos pares na forma como participaram na performance:

Ator 1 – E, por isso, é que também é importante esta leitura ser feita não só com a criança, mas também com o ambiente que a rodeia, porque o ambiente deles e os pares que estão com eles, naquele momento, apesar de serem todos muito muito pequenos e, se calhar, nem se aperceberem disso, influenciam se muito uns aos outros... (...)

Ator 1 – ...muito, muito, muito. Há ações simples de: eu vou tentar tocar no pé de um, logo no início e ele afasta-se, os outros 10 a seguir vão se afastar (EntAtor 1 – 030419).

Observámos, também, ao longo das sessões realizada nos ciclos 2 e 3 de investigação, a influência dos pares. Por exemplo, em momentos em que um bebé/criança era convidado a interagir e contagiava os restantes no mesmo sentido. Um outro exemplo era o da influência das reações emocionais de choro de alguns bebés/crianças que desviavam o foco de atenção daqueles que se encontravam focados na ação dramática. Por fim, esta influência recíproca foi observável também nos momentos interativos entre pares. As ações de uns e outros influenciavam-se mutuamente, contribuindo para criar novas *performances* interativas dentro da performance "Eu brinco", como fomos dando conta ao longo do capítulo.

Além da influência do contexto educativo, foi também apontada por uma educadora de infância entrevistada no ciclo 3 de investigação, a influência do meio familiar na participação das crianças. Neste caso, referiu a influência do hábito das crianças irem ou não com a família a espetáculos na forma como se envolveram na performance:

EdL-CIJD1 – Temos crianças que estão habituadas ir...oh pa...encontramos tudo. Há pais que habitualmente levam as crianças a essas atividades e vê-se logo por aqueles que estão mais à vontade.... Há outros que nunca viram... (...) E esses que nunca viram, estranham...normalmente choram, que é a maneira que eles se manifestam. Portanto, é uma coisa que eles não viram, não percebem o que é que as pessoas estão a fazer.... Porque não estão habituados a essas coisas.... É uma coisa que é notória. Há crianças que estão habituados a fazer essas coisas e as que não estão...

Investigadora – E tem algumas que estão?

EdL-CIJD1 – Sim. Sim. Há algumas que eu sei que estão. Por isso, estão mais a vontade, nota-se.... Mais à vontade... participam, estão descontraídos, estão relaxadas... Aquelas que já estão habituadas...há essa situação, não é? (...) Portanto, há muitas crianças que vêm aqui um teatro que já viram...então essas crianças têm uma postura mais relaxada, mais descontraída, participam, já não os assusta o estranho... Porque estas crianças pequenas o que os assusta são caras novas e uma coisa estranha... (EntEdL-CIJD1-091018).

Na opinião desta educadora as crianças que estavam habituadas a assistir a espetáculos fora do contexto educativo com as suas famílias, terão mais à vontade para assistir e envolver-se em espetáculos no contexto educativo. Esse hábito, na sua opinião, traria uma maior à vontade às crianças para participarem nos espetáculos em contexto educativo.

5.4. Características individuais

As características individuais das crianças, como a faixa etária e a personalidade, foram apontados pelas educadoras que participaram no ciclo 1 de investigação-ação como aspetos que influenciaram a participação dos bebés e das crianças.

No que diz respeito à faixa etária, as educadoras que participaram no grupo de discussão 3, referente à sessão 3 de experimentação na qual participaram bebés e crianças entre os 12 e os 24 meses, afirmaram a possibilidade de os bebés e crianças mais novas se terem envolvido de forma menos interativa do que as crianças mais velhas, tal como podemos ver no seguinte excerto do grupo de discussão 3:

Cord-CCA – Sala de 1 ano...

EdM-CCA3 – É isso. Eles estranham muito com esta idade. Estranham muito...
(...)

EdF-CCA3 – Sala de 1 ano... eles próprios depois acabam por também não estarem sempre a interagir...

Ator 1 – Isso é verdade.

EdF-CCA3 – Só vão mais para o fim. Não é? Na sala dos 2, acho que sim...participam mais, envolvem-se mais. Acho que as crianças acabam por primeiro olham, observam, criam confiança e depois sim... (...) E acabam por vir (GD-CCA3-301117).

Num estudo realizado por Young e Powers (2008) concluiu-se que a participação das crianças em espetáculos de teatro *para e com* bebés tinha sido diferente em função das faixas etárias, com uma tendência para as crianças mais novas chorarem, e os mais velhos, interagirem imediatamente com os objetos cénicos/performers, movendo-se à volta do espaço livremente, vocalizando ou conversando, fazendo questões, entre outros.

No ciclo 1 de investigação, os dados da observação da sessão experimental 3 evidenciaram que, perante a aproximação física dos atores, nos momentos interativos, alguns bebés e crianças (com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses) se envolveram de forma contemplativa, observando as ações dos atores, e outros de forma reativa, não aceitando o convite à interação realizado pelos atores. Além disso, reagiram a sons, movimentos bruscos, chorando, ao passo que, por exemplo, os da sessão 2 (com idades entre os 24 e os 36 meses) reagiram com gargalhadas.

No ciclo 2 e 3 de investigação não foram observadas diferenças significativas na forma como as crianças se envolveram com os atores, os pares e as suas educadoras que possamos aliar ao facto dos diferentes grupos se encontrarem em diferentes faixas etárias.

No que diz respeito às reações emocionais negativas aos recursos cénicos e trabalho do ator, nos ciclos 2 e 3 de investigação, nas sessões que aqui apresentamos, observámos alguns episódios de envolvimento reativo, quer como reação aos sons altos, à música, quer como reação ao convite à interação. Estes episódios foram observados em todas as sessões realizadas, nas quais participaram crianças de diferentes faixas etárias: na creche CPE2, a criança que se envolveu de forma reativa, chorando, em reação aos atores baterem o ritmo da melodia com as mãos no chão, na transição entre a Cena III – “Acordar/Explorar o Corpo” e a Cena IV – “Lavar”, tinha, à data de realização da sessão 25 meses. Na creche CIJD2, a criança que se envolveu na ação através do choro, no momento em que os atores atiraram lenços ao ar, ao ritmo da música, na Cena V – “Vestir”, tinha 21 meses.

Nas *cenas dramatúrgicas interativas*, algumas crianças das 4 sessões observadas, que evidenciaram sinais de não aceitarem o convite à interação, situavam-se em diferentes faixas etárias. No momento de interação em que os atores se aproximaram das crianças com o movimento de ‘formiga’, algumas crianças evidenciaram sinais de recusa à interação. Neste caso, a criança da creche CPE2, tinha 30 meses, uma das crianças da creche CO1 tinha 27 meses e a outra tinha 36 meses. Na sessão CO2, uma das crianças tinha 16 meses e a outra tinha 21 meses.

No momento de ‘interação com os lenços’, a criança da CIJD2 que reagiu à aproximação do ator com uma expressão facial de desconfiança e choro tinha 22 meses.

No momento em que os atores se deslocaram no espaço jogando ao ‘esconde-esconde’ na cena VII “Brincar”, a criança da creche CO2 que reagiu a esta ação chorando, tinha 16 meses.

Na Cena VIII – “Dormir”, no momento em que se apagaram as luzes, vários bebés e crianças da CO2, com idades entre os 11 e os 27 meses, reagiram ao escuro com choro.

Assim, de acordo com os nossos dados, registaram-se episódios de envolvimento reativo em todas as faixas etárias. Porém, apesar de não ser uma diferença significativa, houve um registo maior de episódios de envolvimento reativo na sessão em que participação os bebés e crianças da CO2 que tinham entre os 11 e os 27 meses.

Além da influência da faixa etária, nos 3 grupos de discussão realizados no ciclo 1, as educadoras de infância apontaram aspetos individuais como a influência da personalidade na forma como os bebés e crianças se envolveram na performance, associando as crianças com temperamentos mais reservados a um tipo de envolvimento mais contemplativo, como podemos constatar nos seguintes excertos relativos aos grupos de discussão da sessão 1, 2 e 3 de experimentação:

CordR-CCA – Estavam em casa, completamente. É muito giro. Mas claro que isto também tem muita a ver com a maneira de ser deles (GD-CCA1-281117).

(...)

EdZ-CCA2 – E aqui vê-se muito bem o temperamento de cada um. Há 2 ou 3 que são mais reservados e ficam... a ver de longe. Não é? E não participam tanto (GD – CCA2-291117).

(...)

EdM-CCA3 – (...) Mas se calhar outro tipo de crianças que se...quando puserem os lenços ou o que seja o ir chamar, eles próprios alguns já vão, os mais...alguns...depende do feitio... (GD-CCA3-301117).

No ciclo 2 e 3 de investigação este aspeto não foi mencionado pelas educadoras de infância entrevistadas após as performances nas diferentes creches. Pelo que não nos foi possível relacionar a forma como as crianças dos ciclos 2 e 3 se envolveram com a sua personalidade.

5.5. Espaço e número de crianças por sessão

Nas experiências teatrais para crianças com menos de três anos o espaço cénico é pensado como um espaço de jogo, de forma que os bebés e crianças fiquem próximos dos atores para que possam fruir da experiência teatral (Álvarez-Uria et al., 2015; Zuazagoitia et al., 2014). Neste sentido, Young (2004) defende que o espaço deve ser cuidadosamente estruturado para permitir uma participação com diferentes níveis de envolvimento no espetáculo.

Ainda na fase de criação da performance, a dimensão e condições do espaço, bem como a forma como este seria organizado para sentar as crianças, foram alvo de reflexão e planificação.

Normalmente no teatro para bebés, o espaço cénico situa-se ao nível do chão e é pensado para que o público (bebés, crianças e acompanhantes) fique sentado num semicírculo no mesmo nível que o da cena (Rodríguez, 2017). No chão, onde se sentará o público, podem ser colocadas almofadas, tapetes, carpetes (Madonni, 2017; de Loon, 2012) e, nalguns casos, cadeiras atrás das almofadas, para facilitar a visualização do espetáculo (Rodríguez, 2017). No caso de tratar-se de uma creche, de acordo com Zuazagoitia et al. (2014), o espaço é adaptado consoante as necessidades das crianças.

No caso da performance “Eu brinco”, as crianças sentavam-se em meia-lua, de frente para o espaço cénico, normalmente, sobre uma manta ou colchões colocados, no chão, pelas suas acompanhantes.

No que diz respeito à dimensão do espaço, aquando da experimentação na creche CCA, os atores constataram que, dada a dimensão das salas onde foram realizadas as sessões experimentais, um dos requisitos para a realização da performance nas diferentes creches, nos ciclos 2 e 3 de investigação-ação, era que esta fosse realizada num espaço amplo, com um tamanho de cerca de 5 m por 7m.

Ao longo dos ciclos 2 e 3 de investigação-ação, a dimensão e condições do espaço onde foram realizadas as sessões do “Eu brinco” foram variando de contexto educativo para contexto educativo. Nalgumas creches, as performances foram realizadas em espaços polivalentes, tais como ginásios. Mas, mais frequentemente, o espaço disponibilizado era o de uma das salas das crianças que iriam participar na sessão.

Os espaços eram preparados, algumas vezes reorganizados, de forma a criar uma área ampla para montar o cenário e para as crianças se sentarem em meia-lua. Assim, os materiais e brinquedos que existiam eram encostados às paredes.

Nos ciclos 2 e 3 de investigação, a dimensão do espaço, bem como os elementos circundantes, nomeadamente, os materiais da sala parecem ter tido influência na forma das crianças participarem.

Nas sessões que apresentamos no capítulo anterior, as condições e dimensões do espaço variaram de creche para creche.

Na sessão SM2, a performance foi realizada num espaço polivalente, neste caso, um ginásio no qual havia vários materiais de ginástica (bolas, arcos, espaldares, colchões, etc.). Os atores

montaram o cenário ao lado desses materiais. O espaço para as crianças se sentarem era reduzido. Como referimos na sessão SM2, as crianças tiveram uma participação, maioritariamente, proativa. No entanto, dada a quantidade de crianças que circulavam pelo espaço, bem como os materiais que se encontravam espalhados, a sua segurança ficou ameaçada e os atores consideraram a sua participação *caótica*.

A investigadora, por seu turno, refletiu, em conjunto, com os atores, sobre alguns aspetos que pareciam influenciar uma participação mais proativa, nomeadamente, o espaço que, no caso desta creche, tinha vários materiais de ginásio à volta, o que fazia com que o espaço ficasse mais reduzido e poderia despoletar outras ações⁴³.

Na sessão realizada na CPE2, a performance foi realizada num espaço polivalente, uma espécie de ginásio, um espaço amplo e no qual havia brinquedos. Neste sentido, e considerando a reflexão feita em conjunto com os atores na sessão relativa à SM2, a investigadora solicitou às educadoras de infância responsáveis pelos grupos de crianças que fossem retirados os materiais passíveis de distrair ou colocar a segurança das crianças em risco. Após a realização da performance nesta creche, e como já antes referimos, os atores consideraram que o facto de não terem realizado o *briefing*, dando as indicações sobre o carácter participativo tinha contribuído para que as educadoras tivessem compreendido a estrutura da performance, que ora convidava a assistir, ora convidada a interagir, ora convidava a brincar. Neste sentido, as crianças desta creche terão tido, na perspetiva dos atores, uma participação que ia ao encontro da estrutura da performance, tendo-se, desta forma, evita o ‘caos’. Porém, neste sentido, a investigadora advertiu para outras dimensões que poderiam ter influenciado a participação das crianças, neste caso, a dimensão do espaço:

Investigadora – Mas há outra coisa aqui que não houve a semana passada, duas coisas, aliás: o ter tirado os brinquedos que faz diferença e o espaço ser muito maior.

Ator 2 – Este espaço é fantástico...

Ator 1 – Isso faz muita diferença (CpoE-CPE2-020318).

No caso da creche CO, na sessão CO1 e CO2, bem como na creche CIJD2, o espetáculo foi realizado na sala de um dos grupos de crianças. Nestes casos, em ambas as creches, os espaços foram reorganizados de forma a criar um espaço amplo para montar o cenário e sentar as crianças em meia-lua. No caso das creches CO e CIJD2, o espaço da sala tinha uma dimensão reduzida, com vários

⁴³ Nesta creche (SM), foram realizadas 2 sessões da performance “Eu brinco”. Na primeira sessão (SM1), anterior à que apresentamos nesta análise (SM2), os bebés e crianças participantes foram buscar os materiais de ginástica durante a performance (arcos e bolas).

materiais à volta, o que fazia com que a distância entre os atores e as crianças sentadas na meia-lua fosse também reduzida, ao passo que no CPE2, dada a grande dimensão do espaço, o espaço entre os atores e as crianças era maior.

Assim, constatámos que, por um lado, a reduzida dimensão do espaço permitia que os atores e as crianças se aproximassem fisicamente mais uns dos outros. Por outro lado, o número de crianças por sessão poderia ter implicações no facto de os atores nem sempre conseguirem chegar a todas as crianças e convidá-las a interagirem, como foi o caso da sessão CPE2 e sobre o qual refletimos ao longo do capítulo.

6. UMA NOVA IMAGEM DE BEBÉ: AS MUDANÇAS E OS ELEMENTOS-CHAVE NA COMUNICAÇÃO E NA INTERAÇÃO

Durante a investigação que desenvolvemos os atores e a encenadora da Companhia de teatro experimentaram métodos e técnicas para o desenvolvimento de um trabalho teatral que permitisse a participação ativa dos bebés e crianças na performance teatral participativa “Eu brinco”. A experimentação, bem como o processo de reflexão sobre a mesma, em momentos após espetáculos, nos grupos de discussão, nas reuniões de avaliação e planificação, bem como nas entrevistas finais, deu conta dos dilemas e desafios enfrentados pelos atores, das mudanças no seu trabalho, bem como os elementos-chave para comunicar e interagir com os bebés

Como havíamos visto no ciclo 1 de investigação, apesar dos atores terem ganho uma nova imagem de bebé, capaz e competente, a sua participação livre durante o “Eu brinco” foi-lhes colocando algumas dificuldades. Nos ciclos 2 e 3, o desenvolvimento do espetáculo em diferentes creches foi lhes colocando novos desafios e dificuldades que se refletiram em mudanças no seu trabalho e na própria performance.

Os principais desafios e dilemas com que os atores se viram confrontados relacionavam-se, como fomos constatando, com a participação livre e espontânea dos bebés. Se por um lado, se pretendia criar e pôr em cena, nas diferentes creches, uma performance que fosse respeitadora da expressão livre das crianças, por outro, esta colocava-lhes vários desafios e dilemas. Para um dos atores, perder o controlo e o fio condutor da performance revelava-se o maior desafio, como podemos ver no seguinte excerto referente à entrevista final:

Ator 1 – Eu acho que a principal é aquela que eu já referi que é: sentir que eu vou perder de alguma forma o controlo do espetáculo. Quer eu queira, quer não, eu estou formatado para "isto é um espetáculo", apesar de se chamar “Eu brinco” e de ser uma brincadeira tremenda. Tenho esta formatação que é minha e que, pronto, e que me dá estas

limitações e que sentindo sempre que existe algum caminho a tornar-se mais descontrolado, fico com algum receio. Mas acho que também posso dizer de forma muito expedita que é a única que me preocupa. Desde que eu esteja confortável, digamos assim, nesse sentido, acho que permite muito pouca coisa deixar-me angustiado (EntAtor 1 – 030419).

Para o outro ator, uma das dificuldades que manifestou ter sentido no ciclo 1 ocorreu logo após ter dado oportunidade às crianças de participarem livremente e, por esse motivo, se ter confrontado com a necessidade de terminar esse momento de interação e de livre participação, o que ele entendia como estar a faltar ao compromisso estabelecido com a performance “Eu brinco”: respeitar a voz dos bebés e das crianças.

Neste sentido, o desafio dos atores passou por porem em prática estratégias que permitissem conduzir os bebés e crianças a diferentes formas de envolvimento. Se, no princípio da investigação, ‘participar’ na performance estava associado a interagir, ao longo do seu desenvolvimento, o diálogo entre a teoria e a prática foi revelando diversos modos de ‘participar’, que iam desde o ato de assistir até ao ato de jogar e brincar livremente.

Assim, ao longo da investigação, e tendo por base os objetivos definidos por cada um dos atores, foi possível constatar que, à medida que se foram confrontando com novos desafios e dificuldades, foram elaborando mudanças no seu processo de trabalho que se traduziram na valorização da voz do bebé.

6.1. Valorização da voz do bebé e da criança

Os dados que recolhemos ao longo da investigação, tal como referido, evidenciaram mudanças no trabalho da companhia de teatro. E essas mudanças traduziram-se, numa nova imagem de bebé, evidenciando uma maior capacidade de escuta reconhecimento da sua voz e participação, o que, por consequência, se refletiu nos seus restantes trabalhos que desenvolviam, como podemos ver no seguinte excerto de um momento de reflexão do ator 1, no ciclo 2 de investigação, e que já havíamos constatado no ciclo 1 de investigação:

Ator 1 – (...) sinto que consigo tornar isso transversal aos restantes projetos...hum... aquilo que eu tinha como planeado para um "Cuqueco" ou para uma "Onda", muitas das vezes, neste momento, alteram-se consoante aquilo que eu sinto que eles que me propõem... (R5-TB-250618).

O mesmo ator afirma que a imagem de bebê para ele passou por três estádios diferentes, nomeadamente, um antes do “Eu brinco”, outro durante o “Eu brinco” e o último após o “Eu brinco”, como podemos ver no seguinte excerto da sua entrevista final:

Ator 1 – Eu acho que, se calhar, preciso de começar um bocadinho antes. Porque são 3 imagens. É uma imagem do que é um bebê antes de começar a fazer “teatro para bebés”, uma imagem de quando comecei a fazer “teatro para bebés” e outra quando comecei a fazer o “Eu brinco” ... Eu acho que a grande diferença, no meu caso, vê-se da primeira para a segunda, ou seja, o antes de começar a fazer “teatro para bebés” e o depois. Porque o ter começado a fazer a “Onda” fez-me perceber muita coisa, que eu achava que não acontecia nos bebés. Eu achava que eles não iam ter capacidade para estar ali meia-hora, a olhar para dois paspalhos a fingirem que fazem umas palhaçadas. Não acharia sequer possível ver um bebê de 4 ou 5 meses sentado a olhar de olhos esbugalhados, para atores e a reagir com sorrisos, com gargalhadas, com expressões mais trancadas, com... Não achava possível. E, para mim, foi uma grande diferença, de começar a fazer trabalhos para [a companhia] neste caso, com os bebés. Portanto, esta foi a principal diferença. Foi “Espera, eles se calhar até assimilam aqui qualquer coisa. E os espetáculos que fiz da “Onda” ainda foram bastantes até começar a fazer o “Eu brinco”. Fiz aí quase um ano de “Onda”. Só “Onda”. Portanto, deu para eu ir percebendo várias coisas e então já cheguei a um pré “Eu brinco” com uma imagem de “Ok. Eles, eles percebem, eles recebem”, mas faltava-me a essência deste espetáculo que era “O que é que, permitindo que a voz deles seja ouvida, traz?” e nunca pensei que um bebê pudesse ter tanta opinião (*risos da investigadora*). Sem abrir a boca, pudesse ter tanta opinião sobre alguma coisa. Nunca pensei que fosse possível, de alguma forma, com pequenos estímulos – porque, na verdade, o espetáculo começa apenas com pequenos estímulos corporais e tudo mais – houvesse respostas deles tão assertivas, quase como se fosse um argumento que eles já tinham pensado. Dás duas premissazinhas e eles já pensaram no argumento e “toma lá uma conclusão” Nunca pensei que fosse possível haver este tipo de resposta da parte deles. (EntAtor 1 – 030419).

De acordo com este, a primeira imagem de bebê que conhecia, antes de começar a fazer teatro para bebés, era a de um ser incapaz de compreender aquilo a que assistia, durante um espetáculo. A segunda imagem, quando começou a fazer teatro para bebés, a de um bebê com capacidade para assistir e reagir ao espetáculo. A terceira imagem, após o “Eu brinco”, traduzia um bebê, capaz e competente, um bebê ator, dramaturgo e cocriador do ato performativo.

A principal dificuldade que o ator 1 manifestou, ao longo da investigação foi a de perder o fio condutor. Na entrevista final, o ator reflete sobre uma maior capacidade, ainda em desenvolvimento, para se deixar conduzir pelas ações propostas pelas crianças:

Ator 1 – Hum...segundo objetivo (*lendo*) “permitir-me a deixar a criança direcionar a ação”. Aqui também vejo alguma evolução da minha parte. Acho que, apesar de sentir, que preciso de ter algum controlo na ação e de conseguir voltar ao fio condutor, como já fiz tantos, e já percebi o que é que pode acontecer quando corre mal, tenho menos medo do correr mal. Portanto, já me consigo permitir mais a que a criança direcione a ação,

com menos intervenção minha, na tentativa de voltar ao fio condutor, do que no início. Portanto, acho que este também é um processo em desenvolvimento, mas sinto uma grande diferença. Acho que ter tido algumas sessões de “Eu brinco” em que muita coisa correu mal e eu saí de lá frustrado, me ajudou a perceber que, se calhar, aquilo é o topo do mau que pode acontecer para mim. Mas que foi ótimo para eles, mas que, para mim, Ator 1-pessoa-ator, não foi controlável, mas, quer dizer: não foi horrível...(…) Acho que isto reduz o meu medo de que as coisas corram mal e, conseqüentemente, sentir mais necessidade de ter controlo sobre a ação e, conseqüentemente, permitir, então que a criança direcione a ação de forma mais da vontade dela, do que propriamente a minha. Portanto, este objetivo, também sinto que está em desenvolvimento (EntAtor 1 – 030419).

No mesmo sentido, o ator reflete que o desenvolver a capacidade de se adaptar às propostas dos bebés e crianças não foi mais do que interiorizar a interação entre ele e os bebés como uma contracena entre dois atores – ele e os bebés:

Ator 1 – Desenvolver a capacidade de adaptação consoante as escolhas da criança". Este eu acho que posso dizer que já está assim mais tranquilo e quase... Eu acho que este... há um objetivo final que se consegue alcançar que é.... é ser ator... Na verdade, nós não estamos a ser atores diferentes, a ser atores com bebés. Porque, na verdade, estamos a receber uma contracena, e, na minha opinião, um ator dá sempre consoante aquilo que recebeu. Portanto, eles podem não ter uma contracena para comigo que seja de diálogo, mas que seja de ações. Eu, se estiver em palco com outro ator que me diz um texto que tem que deixar a minha personagem triste, e se ele um dia se lembra de dizer aquilo de uma forma que vai deixar a minha personagem feliz, a minha personagem vai ficar feliz...(…) Portanto, esta capacidade de me adaptar às escolhas deles é só contracenar com eles, na verdade, não é? É só isto, a resposta é só esta. Portanto, acho que este objetivo, quase que poderia dizer que está "check". Porque é só isto. Não há muita ciência por trás. É só ser ator. É só usá-los como contracena e as escolhas deles sejam elas de que tipo forem: de intenções, de presença, eu, o meu corpo, as minhas emoções vão sempre responder de acordo com isso. Portanto, é só isso. É só um ser-se ator. Não precisa de ser-se um ator diferente com eles...Hum... (EntAtor 1 – 030419).

Da mesma forma que o ator Ator 1, o ator Ator 2 reflete numa imagem de bebé e criança antes e depois do “Eu brinco”:

Ator 2 – Antes do "Eu brinco" não tinha noção do quão completos já eles eram...Tinha a sensação de serem seres mais primitivos do que são. E acho que já têm muita cor, muita cor. Eu fiquei espantado e estupefacto, quando comecei a perceber que, eu já falei nisto hoje, acho eu, que... Um ano, dois anos já se começam a perceber traços de personalidade, já se começa a perceber a tal reorganização emocional.... Começa-se a perceber já quase que uma hipótese de conseguir dizer... conseguireis identificar quase profissões, já neles (*risos*). De gostos e orientações profissionais.... Eu não sabia que eram já tão, talvez...transparentes são sempre, não é? Mas que era tão visível já, nesta... nesta idade já... (...) Não é apenas um pequeno bebé que chora, come, dorme e muito dependente. Não. Já há pessoa, já há personalidade...que é uma coisa que eu, como tinha pouco contacto, não tinha essa percepção... (...) Ou seja, todas essas características

de personalidade já são visíveis, e transportam-se para aquilo que eles nos dão e da maneira como nos dão. Portanto, isto de perceber a voz deles e as vontades deles, sim, foi um trabalho que foi apreendido (EntAtor 2– 030419).

De acordo com reflexão do ator Ator 2, antes do “Eu brinco”, a imagem que possuía de bebê era a de um ser incompleto e dependente. Após o “Eu brinco”, passou a ter uma nova imagem de um bebê com voz, que traduz a sua forma de ser e estar no mundo, os seus traços de personalidade, a partir das suas manifestações expressivas individuais e únicas.

No que diz respeito à encenadora, esta já possuía uma imagem de bebê capaz e competente. Por esta razão, a companhia de teatro que dirigia foi a que, numa primeira incursão pelo universo de teatro para bebês em Portugal, se revelou a mais próxima dos objetivos da investigação que se pretendiam desenvolver. Porém, o “Eu brinco” trouxe-lhe o desafio de criar uma dramaturgia na qual o bebê fosse considerado um participante ativo e cuja livre expressão fosse respeitada:

Encenadora – A verdade é que...bem...com o “Eu brinco”, o bebê é muito mais ativo, não é? É muito mais participativo. Ao dar a sua leitura daquilo que o contagia, ao expressar isso, está a ser respeitado porque há uma adaptação àquilo que está a ser feito, àquela reação, ou seja...há uma adaptação dos atores, não é? à reação do que aquele bebê pode trazer... Portanto, é um bebê com expressão.

Investigadora – Mas tu já olhavas para os bebês dessa forma, anteriormente?

Encenadora – Quer dizer, eu já os olhava como seres totalmente capazes de ter, de expressar e de... Acontece é que, com este espetáculo, essa capacidade, essa resposta à reação deles é uma coisa que acontece. (...) Portanto, pode não ficar só naquela postura passiva, não é? E que as coisas podem, acontecem na mesma, não é? Há qualquer coisa que acontece ali que pode não ter uma interação, pode não haver uma resposta do bebê, mas que pode ser também rica de alguma maneira... Mas eles têm esse papel ativo nessa criação conjunta e, por isso, acho que é um bebê com mais voz... (EntEncenadora-020419).

Nesse sentido, a principal mudança no seu trabalho foi começar a dar uma maior atenção, no processo de criação dos espetáculos que se seguiram ao “Eu brinco” e, como já havíamos constatado no ciclo 1 de investigação, à forma como poderia ser dada voz aos bebês:

Encenadora – Acho que, sobretudo, foi a atenção aos momentos em que, artisticamente, se podem incluir os bebês e ter isso em conta...Eu acho que isso mudou bastante... Apetece-me criar... ser o “Eu brinco” embrião e agora criar uma coisa nova com as mesmas premissas, mas uma coisa nova...Perceber.... Com as mesmas premissas, mas outra coisa... (EntEncenadora-020419).

Aliada à nova imagem de bebê capaz, competente, cocriador e não mero espectador passivo, os atores revelaram o desenvolvimento de uma maior capacidade de escuta das suas vozes.

Num momento de reflexão, durante o ciclo 2 de investigação, um dos atores revelou que conquistou uma nova função com o desenvolvimento do “Eu brinco”, a de escutar:

Ator 1 – (...) agora as que coisas... que eram... que eram... exteriores partem de dentro, ou seja, já parte tudo de uma escuta diferente... parte... parte de uma vontade de querer perceber melhor o auditório, neste caso, o público, as crianças que temos...porque, apesar de todas elas, às vezes, e no meio, na mesma sessão, por exemplo, termos todos a mesma idade e reagem às coisas de forma completamente diferentes. Então o que eu acho que, para mim, enquanto ator, foi... foi... mais fulcral, de diferença foi: eu senti que, além de estar a fazer a minha parte como ator no fio condutor que havia sido definido para o espetáculo, seja ele qual for, sinto que tenho... tenho uma nova função, que é a função de escutar e de ouvir, perceber, de adaptar-me àquilo que eles me estão a dar (R5-TB-250618).

Na entrevista final, após a conclusão da investigação, o mesmo ator revelava uma maior capacidade de ‘ler’ as crianças do que no princípio da investigação: “Sinto-me mais capaz de os ler do que me sentia até à altura” (EntAtor 1-030419). Mas reforça que esta capacidade de ler o ambiente, compreender quem eram e como se envolveriam os bebés e crianças, era, à altura de realização da entrevista, um objetivo em processo de construção:

Ator 1 – Ok. Então o primeiro eu tinha definido como (*lendo*) "Desenvolver a capacidade de escuta mais sensível e calibrada consoante o público que se apresenta". Em relação a este objetivo, a minha intenção seria conseguir fazer, sempre de forma mais clara, esta primeira leitura de que tipo de criança é que nós temos à nossa frente. (...) E acho que, cada vez mais, isto ainda é um processo, não é? isto é quase como com ensaios: só fazendo, fazendo, fazendo é que tu vais começar a perceber o que é que realmente se aplica, o que é que não se aplica. Mas acho que, já vou conseguindo, de alguma forma, logo nos primeiros momentos do espetáculo, perceber, mais ou menos, como é que a coisa vai encaminhar-se e como é que eu devo dispor-me para eles. (...) Portanto, este objetivo acho que ainda não está concluído e sinceramente não sei se é um objetivo que em alguma altura eu vou dizer "ok cheguei lá" (...). Portanto, este objetivo é um bocadinho mais utópico, mas, portanto, aqui a cena do "desenvolver a capacidade" acaba por lhe dar alguma realidade. Portanto, é isto: é o “desenvolver”, é uma coisa que nunca vai ter o seu fim, é um desenvolvimento constante...(EntAtor 1-030419).

O outro ator, referiu, tendo por base um dos objetivos definidos por si, que ganhou uma nova capacidade de estar presente, de se focar nas ações e reações dos bebés e crianças, sem que nada o afetasse, nomeadamente, os problemas da vida pessoal:

Ator 2 (*Lendo o 5º objetivo*) “Nas sessões, estar presente no momento e criar laços de confiança com os bebés”...hum...Também acho que, com o decorrer das apresentações, também acho que foi alcançado na medida em que, se calhar, no início, como eu ainda estava a apalpar terreno, e não sabia bem o que é que ia ser, porque isto foi uma experiência para todos, não é? (...) Portanto, o estar presente no momento sim, acho que

sim. Acho que consegui alcançar isso. É uma coisa que em qualquer trabalho como ator tens que querer alcançar isso, que é estares no momento presente. Mas nos primeiros tempos de uma peça, de um ensaio até, de qualquer coisa, esse momento presente é difícil, porque muitas vezes ainda estás na tua cabeça. E não exatamente no momento presente. Mas acho que, agora com o "Eu brinco" acho que alcancei (...) Parece que, quando tu estás mal disposto, tens que passar a estar bem disposto, porque não podes ir maldisposto trabalhar com bebés. Porque eles vão sentir e vão chorar, porque eles vão te rejeitar, porque vai ser um caos. E tu deves ter essa premissa para qualquer altura da tua vida. Por isso é que é uma profissão difícil. Esta e muitas outras não é, obviamente? Mas, esse domínio da minha vida pessoal e se calhar até estou mais triste e este *shift* que tens que fazer, ajudou muito e ajuda... ajuda muito (EntAtor 2-030419).

Esta nova forma de olhar para os bebés e crianças, traduziu-se, ao longo da investigação, num maior à vontade na interação com os bebés, como podemos ver no seguinte excerto de um momento de reflexão referente ao ciclo 2 de investigação:

Ator 2 – Claramente a diferença entre uma primeira abordagem e o decorrer do processo há...um...um...processo de ficar à vontade com um bebé...que é um ser sensível por sinal e...que eu comecei a atividade laboral há muito pouco tempo, [na Companhia]...e...mas...já... tinha começado há pouco tempo, tinha pouca experiência, e a experiência que tinha era diferente desta... porque esta tinha o intuito pedagógico e interativo e...e...de investigação e, portanto, claramente, um dos pontos fulcrais desta evolução é...o... identificares-te e apropriares-te do universo que estás a falar, que é o universo de eu, ator de 28 anos e um público de zero...de zero não...mas de 6 meses aos 3 anos...e como é que eu me apropriei e fiquei mais à vontade nessa relação. E esse segundo ponto foi o domínio das minhas ferramentas como ator, porque estava habituado a trabalhar para adultos ou para...já tinha feito teatro infantil e perceber que ferramentas e que sensibilidade é que tenho eu cá dentro e que é que isso implica em termos de...de...de...como é que é? De tradução física, de tradução prática... Ou seja, há um reconhecimento do que é que é este universo, do que é que é esta sensibilidade, do que é que é este ser que está no início da vida e a Encenadora também fala connosco nesse sentido de que são sensíveis... (R5-TB-250618)

O Ator 2 refere que o projeto de investigação-ação o apoiou na apropriação do universo infantil que até então desconhecia, dada a sua inexperiência anterior no trabalho com bebés e crianças. Neste sentido, gradualmente foi ganhando ferramentas específicas para o trabalho do ator *para e com* bebés, o que lhe permitiu um maior à vontade na interação.

Esta nova de imagem de bebé e criança que os atores desenvolveram refletiu-se, ainda, em repercussões a nível pessoal no caso de um dos atores. O ator 1 referiu que, a nível familiar, uma nova imagem de bebé e criança com *voz* o fez olhar para as crianças da sua família, neste caso, as suas sobrinhas com umas novas lentes:

Ator 1 – Portanto antes do “Eu brinco” eu não tinha esta imagem dos bebés e foi isto que se complementou de forma muito forte. Por isso eu, hoje em dia, mesmo com as minhas sobrinhas, eu tenho duas sobrinhas, uma de 3 anos e uma de 6, sinto que este trabalho, este trabalho, [na companhia] fez muita diferença, mas este trabalho do “Eu brinco”, em particular, me fez mudar muito a maneira como eu lido com elas porque eu seguia o padrão da minha mãe, que seguia o padrão da mãe dela, que seguia o padrão da avó da minha mãe... Portanto, eu vim quebrar aqui um bocadinho a corrente, aquilo que eu, às vezes, via do meu irmão mais velho, do pai delas, a passar-lhes de "Não. isso não é suposto. Não. Não. Não." Havia muito “não”. Eu ouvia muito "não". A minha mãe diz muito "não" às minhas sobrinhas e eu, neste momento, estou numa perspetiva precisamente do oposto. Às vezes, até digo à minha mãe "não lhe digas que não. Deixa-a fazer. Se der raia deus, se não der, não deu. Ela há de descobrir. Ela vai descobrir coisas. Não estejam sempre com o “não”. “não”. “não”. Digam “sim” também, permitam.” E isto fez-me muita diferença, na maneira como eu me comporto com elas e isto, transpondo para a vida pessoal, Ator 1-não ator, Ator 1-tio, acho que fez muita diferença na minha vida. Muita, muita, muita, muita diferença. A maneira como eu os percebo. Ou a maneira como eu os encaro. Dou-lhes mais valor agora, do que dava. E muito mais importância, àquilo que eles têm para nos dizer do que propriamente achar que “Eu sou mais velho, portanto, eu é que mando.” Não. Não. Já não é assim.... não é assim de todo (EntAtor 1 – 030419).

Antes do “Eu brinco” o ator olhava para as suas sobrinhas com uma visão adultocêntrica, centrada na ideia de que, enquanto adulto, possuía maior conhecimento e saber do que estas. Após o “Eu brinco”, o ator revelou uma maior predisposição para ouvir e respeitar as suas vozes. O ator referiu, ainda que passou por diferentes fases durante a realização do “Eu brinco” desde o entusiasmo, até à estagnação que o fizeram compreender a necessidade de mudanças na vida pessoal:

Ator 1 – Sim. Acho que posso dizer que eu passei por três fases neste projeto: a primeira fase, a fase de desconhecido e de "o que é que isto vai ser?" e de estimulação nesse sentido. Passei uma segunda fase, que foi a fase de parecer que estava estagnado e que não conseguia desenvolver mais nada. E uma terceira fase em que, de alguma forma, eu comecei a resolver algumas coisas na minha vida pessoal, que me permitiram desenvolver também aquilo que eu achava que estava a ficar estagnado. Portanto, estas três fases foram fases muito díspares, umas das outras. A primeira fase de criação foi tipo "Ok. isto... e aí... e agora?...será que?...". E depois, ainda na primeira fase de exploração do espetáculo, é experimentar e perceber "Olha isto afinal resulta muito bem e não sei quê e não sei que mais". E depois, ao fim de algumas apresentações, parece que começa a chegar a uma monotonia, e eu parecia que não estava a conseguir encontrar uma luz, para me mover. E percebi que o problema não era de todo o espetáculo, era eu. Era eu, o Ator 1 que tinha coisas para resolver e que, começando a resolver essas coisas, me ia permitir muito mais. Por isso é que eu acho que também este espetáculo de hoje em particular fez muita, muita diferença para mim, porque foi quase como um culminar de muita resolução que eu tenho estado a fazer, nestes últimos meses...E foi tipo "Toma lá um bombom de "Eu brinco" para tu veres como é que está a tua situação". Portanto, acho que o “Eu brinco” me mudou não só como ator, mas também como pessoa. Veio aqui despertar algumas coisas, em mim, que eu por estar a perceber que, no meu

trabalho, não estava a resultar, me fizeram perceber que eu precisava de ir resolver a minha vida pessoal, portanto, é um "obrigado". Carla, obrigado. (EntAtor 1 – 030419).

Assim, as mudanças que se traduzem numa valorização da voz do bebé dizem respeito a uma nova imagem de bebé, capaz e competente, espetador ativo e emancipado, cocriador da experiência teatral. Esta nova imagem traduziu-se numa maior capacidade de escuta e de valorização da voz dos bebés, num maior à vontade na interação com os bebés e crianças que se repercutiu noutros trabalhos performativos e, no caso de um dos atores, trouxe benefícios na sua vida pessoal.

6.2. Comunicação não verbal

No que diz respeito à comunicação que se estabelecia no espetáculo de teatro *para e com* bebés “Eu brinco” destacou-se, ao longo da investigação, a importância da comunicação não verbal. A comunicação através dos objetos cénicos e do corpo com destaque para a comunicação visual permitia aos bebés e aos atores se lerem e se interpretarem uns aos outros.

Através do contacto visual os atores e os bebés “liam-se” uns aos outros, comunicando intenções como podemos observar no seguinte excerto da entrevista realizada ao ator 1:

Ator 1 – Olha eu, cada vez mais, continuo a achar que (...) o olhar é muito importante. Tanto para mim, como para eles. Eles olharem para mim e eu olhar para eles e haver quase que, como uma validação, do "Eu posso entrar. Eu não posso entrar. Estás-me a deixar". É quase como se, só através dos olhos, eu conseguisse falar com eles e perguntar-lhes "Querem participar?" "Sim. Não". "Eu percebo a vossa resposta, pelo vosso olhar". Muitas das vezes, eles também precisam do olhar deles, de alguma forma, para se validarem com as pessoas que têm presentes com eles na sala: com as educadoras, com as auxiliares, com as pessoas que eles reconhecem alguma autoridade. E este, para mim, é o elemento mais importante, neste tipo de espetáculos (EntAtor 1 – 030419).

O mesmo ator referiu na sua entrevista final a importância da comunicação através das mãos, nomeadamente, através do toque para comunicar com os bebés:

Ator 1 – E percebi, principalmente, isto: que as minhas mãos são muito importantes. Eu achava que o olhar era o mais importante e continuo a achar que sim. Mas nunca pensei que as mãos e a maneira como nós mostramos ou... ou... quase que só tocar com um dedo num dedo deles, ou uma mão deles que está pousada e eu coloco a minha por cima, lhes transmite alguma calma... Há uns tempos tive um "E brinco", em que uma das crianças com quem eu estava a interagir, começou a chorar muito, e eu lembrei-me "Eu vou usar a minha mão, de alguma forma", e a primeira coisa que me veio à cabeça, de forma instintiva, foi colocar a minha mão nas costas dele e ele acalmou, de forma quase imediata. Foi quase como se sentisse que era a mão de alguém que ele sabe que o protege, que estava ali, para o proteger, naquele momento em que ele estava, de alguma

forma, perturbado. E tenho percebido que, realmente, as mãos são muito, muito importantes. E falamos. Nós falamos com as mãos por algum motivo também... (EntAtor 1 – 030419).

A encenadora referiu, além da importância da expressão corporal e do contacto físico, a comunicação que se estabeleceu por meio dos objetos cénicos:

Encenadora- Acho que os objetos que utilizamos, os panos, o contacto físico que eles têm, aquela relação de espelho que os atores têm de “este é o meu pé”, a mexerem no seu próprio pé...E depois veem o pé do bebé... fazer esse espelho constante entre o corpo dos atores e o corpo dos bebés. A questão dos objetos, que eles próprios podem segurar. E depois a questão das brincadeiras entre os dois atores, que são muito brincadeiras que os bebés reconhecem e que também fazem, provavelmente... E que também acho que é uma maneira de eles se relacionarem com o espetáculo, não é? (EntEncenadora-020419).

Através da comunicação não verbal, através do olhar, do toque e da mediação dos objetos cénicos, os atores e os bebés liam-se, interpretavam-se e construíam ações em conjunto, como atores e espetadores uns dos outros.

6.3. Escuta e presença

No espetáculo de teatro *para e com* bebés “Eu brinco” destacou-se, ainda, como elemento-chave para comunicar e interagir com os bebés a capacidade de escuta e de presença ativa.

A escuta refere-se à capacidade de leitura e interpretação do ambiente que rodeava o ator, através da ativação de todos os sentidos (permitindo ao ator perceber se o bebé estava aberto à interação, por exemplo) agindo e improvisando em função do que acontecia. Para tal, os atores precisam de ter a capacidade de estar totalmente focados no *aqui* e no *agora* do ato performativo:

Ator 2 – Sim... Eu acho que é inevitável neste espetáculo haver essa...acho que é o fundamental para nós como atores, é haver essa escuta...(...) Tens de estar a ver o que te está a dar, o que tu lhas podes dar, e essas fases todas do ser espetador, ou propores ou imitares, ou simplesmente olhares. Depois tens de perceber que há personalidades diferentes e tens de perceber como é que tu mudas a abordagem. Porque há uns que estão mais distanciados, outros ficam com medo. Tens de ter a sensibilidade para perceber como é que podes ir, não podes ir (R3-TB-051217).

O ator 1 referiu que necessitava de ter a sensibilidade de compreender o ambiente que o rodeava, *ouvindo e falando* com o bebé, sendo ator e espetador, ao mesmo tempo, em função da interpretação da leitura que fazia das reações dos bebés e das crianças. Assim, os atores improvisavam a sua ação em função da sua leitura, como refere o ator 2:

Ator 2 – E teres de estar com a escuta muito ativa e com a capacidade de improviso e de diálogo também muito ativa. (...) Porque, dependendo do que eles têm para dar, tu também vais dar em troca. Há sempre uma conversa muito ativa... (...) se me olham nos olhos, é porque estão comigo. Se me desviam o olhar, se querem ir para a educadora, é porque eu, se calhar, ainda estou a intimidar, não estou a ser amigo, não estou a respeitar o espaço deles. E, portanto, tenho de passar a um próximo bebé. (EntAtor 2 – 030419).

Como se pode observar no excerto anterior, o ator 2 referiu o diálogo ativo entre este e os bebés, no qual a comunicação visual tinha um peso fundamental como já demos conta no ponto anterior. A partir da observação das reações das crianças, nomeadamente, a de se refugiarem no colo das suas acompanhantes, o ator improvisava a sua ação, nomeadamente, tentando estabelecer interação com outro bebé/criança.

7. O TEATRO PARA E COM BEBÉS NA CRECHE: UM DIÁLOGO ENTRE INVESTIGAÇÃO, TEATRO E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Para respondermos ao nosso principal compromisso: a de provocar mudanças no trabalho da companhia de teatro, foi essencial o diálogo entre teatro, investigação e creche que caracterizou toda a investigação-ação que desenvolvemos.

A partir deste diálogo foi possível aproximar o teatro e a creche, num processo em que a teoria e a prática se colocaram lado a lado, num vaivém constante.

Este diálogo permitiu, numa fase inicial, aos atores e à encenadora compreenderem o campo teórico e metodológico subjacente a esta investigação.

Ao longo da investigação permitiu uma troca constante de conhecimentos próprios das áreas de atuação de cada um dos intervenientes. Permitiu uma reflexão constante sobre a prática a partir da experimentação realizada pelos próprios atores, e dos *feedbacks* da investigadora e das educadoras participantes na investigação.

Num momento de reflexão no ciclo 2 de investigação-ação, a encenadora referiu a este propósito que o processo de experimentação na creche e a troca de saberes entre a investigadora e a encenadora tiveram um papel de relevo no processo de criação:

Encenadora- Sim. Sim. Eu só queria também balançar... Eu acho que esta...hum... eu sempre... ou seja, todos os espetáculos que eu fui criando... eu com a “CA”, fui sempre fazendo parcerias e apresentando, quase como pré-estreia, os espetáculos que ia fazendo... para ter um *feedback* do público e, como dava aulas na escola, ia testando bocadinhos de cenas para os meus alunos. Acho que sempre houve esse diálogo ou essa tentativa de diálogo...esse diálogo sim, nem foi tentativa.... Acho que sempre existiu esse

diálogo... No entanto, para a criação do "Eu brinco" foi muito mais...hum... muito mais estruturado...muito mais pensado... inserido num projeto de investigação, com uma investigadora a orientar, ou seja, a tua presença veio enriquecer muito mais essas pontes... Porque esse era um dos objetivos do trabalho... (...) Mas porque és uma pessoa de fora, não é? És uma pessoa da área da educação e da psicologia e, por isso, obviamente que isso enriqueceu o processo de construção...hum... com a tua... com aqueles textos partilhados por ti antes do... durante os ensaios... havia palavras-chave que para mim ficaram muito presentes em relação ao público... tinha palavras constantemente na cabeça e que me ajudaram... que tem a ver com objetivos concretos depois para o projeto...
(R5-TB-250618).

Como se pode constatar no excerto anteriormente apresentado, a encenadora destacou, neste momento de reflexão que, apesar de já ter por hábito realizar processos de experimentação dos seus espetáculos na creche, o processo de criação do “Eu brinco” foi estruturado e guiado tendo por base uma orientação guiada pela investigação o que terá contribuído para o seu sucesso.

Condizente com a opinião da encenadora foi a do ator 2 referiu que a troca de saberes ao longo do processo entre os vários intervenientes foi fundamental:

Ator 2 – E portanto, tendo em conta que é um universo artístico-pedagógico para bebés, a verdade é que, a relação que cada um de nós tem com bebés, trouxe muito para o projeto...E a verdade é que tu, investigadora, tens uma filha, a EnJC, encenadora tem 2 filhos... eu tinha muito pouca relação com bebés... tenho só dois...duas primas... primas bebés, que contacto mas não é muito frequentemente, o AtG tem 2 sobrinhas que contacta...bastante...E depois as educadoras que, ainda dão um *feedback*, naquelas sessões que nós fazíamos... (...) em que claramente o diálogo foi fundamental para que isto acontecesse e para que o espetáculo esteja como está...hum...porque cada um tem visões diferentes, cada um tem experiências diferentes, cada um conta... conta uma história diferente, cada um viu uma coisa diferente a acontecer...hum...e com estas coisas todas em cima da mesa, nós debatemos, discutimos e evoluímos...hum... (...)

E mesmo, com tudo aquilo que nós íamos falando em dias que tu vinhas "Olha hoje aconteceu... aconteceu isto que é... que...porque é que tu achas que que a criança reagiu assim?" "Ah, hoje achei... muito, muito engraçado que houve uma altura que vocês fizeram não sei o quê...E... e havia um bebé muito pequenino que... que despertou para..." E eu acho que esse tipo de coisas era bom para nos fazer pensar e maturar as coisas... sairmos dali e, se calhar, eu muitas vezes dava por mim a conduzir de volta e a pensar no espetáculo... (R5-TB-250618)

Como se pode constatar através do excerto apresentado anteriormente, o ator 2 reforçou o contributo dos diferentes papéis exercidos pelos intervenientes e destacou os *feedbacks* pós espetáculos entre estes e a investigadora como um contributo para repensarem e melhorarem as suas práticas.

Nas entrevistas realizadas às educadoras, uma das educadoras referiu que o diálogo entre a creche e o teatro permitiu tomar conhecimento sobre como agir no espetáculo interativo:

Mas acho que é importante porque nós estamos, nós educadores e eles enquanto atores, estamos em constante evolução. Portanto se calhar para mim também é importante saber qual é a minha postura no teatro e (...) eu acho que para eles também deve ser importante saber o que é que podemos melhorar para estimular mais ou para apelar mais às crianças de x idades ou... (EntEdl-SM2).

Como podemos constatar no excerto apresentando anteriormente, a educadora em questão referiu, ainda, que este diálogo era benéfico para os atores, permitindo-lhes adaptar o seu trabalho às necessidades das crianças.

A este propósito citamos a opinião do ator 1 que destacou, na sua entrevista final, a importância das opiniões das acompanhantes dos bebés para a melhoria das suas práticas teatrais ao longo do processo:

Ator 1- Eu acho que, na fase da construção, foi muito importante, porque a verdade é que aquilo que nós podemos pensar sobre aquilo que estamos a fazer, podemos ter imensas certezas sobre as coisas, mas as experiências que fizemos na “CA” e falar com todas as pessoas que estiveram envolvidas nesse processo, fez-nos perceber de tudo o que estava a resultar e o que não estava. Portanto, em fase de criação, eu acho que foi essencial porque, senão eu acho que nunca teríamos conseguido chegar a um sumo tão rico. Já na fase de exploração, digamos assim, do espetáculo, acho que é muito importante, porque há muita coisa que pode ser adaptada. Mesmo não havendo alterações de estrutura, digamos assim, no espetáculo, há muita coisa que pode ser adaptada da nossa parte, da parte dos atores. E irmos recebendo esse tipo de *feedbacks* é muito importante, para nós, para isso. Porque também, nós, estamos numa fase inicial ou estávamos, na altura, numa fase mais inicial do projeto e precisávamos desses estímulos, eu falo por mim. É muito importante, mesmo que sejam, coisas boas ou más, é importante, haver esse *feedback*, e perceber o que é que está a resultar, o que é que não está. "olha aqui, vê lá, isso se calhar assusta." Essas coisas são muito importantes para nós, portanto, eu acho que este, lá está, é o tal triângulo que eu estava a falar há bocado. Acho que se não houvesse este vértice educadoras, acho que tinha sido um grande tiro no pé, acho que foi muito importante, foi muito importante, tanto na fase de criação, como agora na fase de exploração do projeto, acho que sim (EntAtor1-030419).

O ator 1 destacou, neste momento da entrevista, a importância de dialogar com as acompanhantes dos bebés, quer na fase de cocriação e experimentação, quer na fase em que o “Eu brinco” este em cena, em diferentes creches, no sentido de adaptar o seu trabalho e o próprio espetáculo às necessidades e especificidades dos bebés.

O ator 2 teve, na sua entrevista final, uma opinião concordante com a do ator 1 no que diz respeito aos *feedbacks* das acompanhantes para adaptarem o seu trabalho às necessidades das

crianças:

Ator 2 – Fundamental. Fundamental, porque sendo um trabalho de pesquisa, um trabalho inovador, na medida em que não sabemos muito bem o que é que estamos à procura, e estamos a descobrir novos caminhos, obviamente, que o parecer de quem trabalha com eles todos os dias e de quem está com eles todos os dias e quem domina a linguagem e a existência dos bebés, é fundamental. Porque o que têm a dizer, contribuirá sempre para um melhor trabalho e para melhores resultados. E acho que foi mudando pouca coisa no objeto em si teatral, do que eu me lembro. eu acho que foi mudando pouca coisa. Foi mudando mais o que nós dizíamos para que o objeto tivesse os efeitos que nós pretendíamos (...) E esse parecer foi fundamental e a maneira como nós íamos abordando e dizendo às educadoras o que é que ia acontecer e que postura é que elas deveriam ter para nos ajudarem. Claro que foi tendo diferenças, para melhor (EntAtor2-030419).

O diálogo constante realizado ao longo da investigação trouxe também benefícios para as acompanhantes dos bebés e para as suas práticas pedagógicas, de acordo com os dados das entrevistas que lhes foram realizadas.

De acordo com uma das educadoras que acompanhou as crianças da CPE2 o teatro para e com bebés na creche pode ser um meio de enriquecer a sua prática pedagógica com novas ideias:

EdF-CPE2 – Acho que estamos sempre à procura dessas experiências. Então para nós eu acho que nos ajuda um bocadinho a abrir, a abrir o mundo, sair um bocadinho das nossas rotinas e pensar, se calhar, vai me abrir a cabeça para eu depois fazer outras experiências com as crianças (EntEdF-CPE2-020318).

Uma das educadoras de infância que acompanhou o grupo da CIJD2 referiu que o teatro na creche poder daria origem a atividades que poderiam fazer com as crianças pós performance:

EdV-CIJD2 – Acho que é um...até em temos de trabalho de sala posterior... Anterior é sempre difícil porque não sabemos muito bem...Percebemos mais ou menos o tipo de peça e tal mas nunca conseguimos muito bem dar-lhes um background. Mas, à posterior, conseguimos sempre falar da peça...E se calhar depois até reproduzir alguma coisa. não é? Arranjar uma almofada e abrir e fechar.... Levá-los ou transportá-los outra vez para aquela magia da peça... Portanto, acho que é uma mais-valia... (EntEdV-CIJD2-091018).

A auxiliar responsável pelo grupo de crianças da CO1, referiu a importância do teatro se deslocar às creches como uma forma de democratizar o acesso dos bebés ao teatro:

AuxPA-CO2-160318 – Eu acho que sim, que se as creches não podem ir sair para o exterior e ver estes espetáculos, é uma forma de eles conseguirem terem o espetáculo dentro da escola. E também nós profissionais aprendemos sempre mais alguma coisa (EntAuxPA-CO2-160318).

Assim, o diálogo entre os atores, a investigadora, a encenadora e as acompanhantes dos bebês permitiu: compreender o campo teórico e metodológico; trocar conhecimentos; confrontar diferentes pontos de vista; uma reflexão constante sobre a prática que trouxe melhorias no trabalho dos atores e da encenadora, bem como contribuiu para enriquecer as práticas pedagógicas das educadoras de infância. Por fim, contribuiu para a criação de um espetáculo de teatro *para e com* bebês, no qual estes foram considerados como sujeitos ativos, como cocriadores da experiência teatral e não apenas como recetores passivos.

EPÍLOGO

A imagem de um bebê e criança como ator social, com voz própria e pleno de direitos, tem vindo a refletir-se numa crescente produção de espetáculos artísticos direcionados para a primeira infância, mais concretamente, para bebês e crianças até aos três anos.

A criação para bebês e crianças pequenas depende, entre outros aspetos, da idade concreta do público, bem como da imagem que os criadores têm de bebê e de criança pequena. Mas, como fomos dando conta ao longo desta tese, alguns dos conceitos que sustentam a prática do teatro para bebês são o brincar, o jogo espontâneo da criança, o de participação e interação.

No que diz respeito ao processo de criação, alguns criadores de teatro, convocam a participação das crianças, não só na forma final do espetáculo, como também na sua fase de criação, convidando-as a participar em ensaios e observando as suas reações, trocando impressões com aquelas que melhor as conhecem, as acompanham diariamente e as acompanham nos espetáculos: as educadoras de infância e as auxiliares de ação educativa. Há ainda projetos em que artistas, educadores, investigadores e crianças trabalham juntos, como investigadores, em todo o processo de criação de espetáculos teatrais participativos. Este encontro entre diferentes saberes, perspetivas, interesses e competências, integradas num processo coletivo, aproxima o teatro e os contextos educativos.

Para respondermos ao nosso principal compromisso, o de provocar mudanças no trabalho da companhia de teatro, foi essencial o diálogo entre teatro, investigação e educação de infância, que caracterizou toda a investigação desenvolvida, num processo em que a teoria e a prática se colocaram lado a lado, num vaivém constante.

Este diálogo possibilitou, no ciclo 1 de investigação, aos atores e encenadora compreenderem o campo teórico e metodológico subjacente a esta investigação. Permitiu, também, uma troca constante de conhecimentos próprios das áreas de atuação de cada um dos intervenientes. Na fase de criação da performance, no ciclo 1 de investigação, o diálogo entre a investigadora, a encenadora, os atores e as educadoras de infância, nas sessões experimentais, alicerçou a conceção de um espetáculo *para* e *com* os bebês que vieram a participar nele nos ciclos seguintes, planeando e experimentando técnicas, recursos e métodos que respeitassem a participação desses bebês de acordo com os seus próprios termos.

Essa fase de criação da performance pode dividir-se em três grandes dimensões: a coencenação, a experimentação e a correflexão. A dimensão coencenação concerne à participação dos atores, da encenadora e da investigadora na criação do guião inicial do “Eu brinco”; a dimensão

correflexão diz respeito à participação das educadoras de infância, dos atores, da encenadora e da investigadora em momentos de reflexão após as sessões experimentais bem como das sessões de estreia do espetáculo e que foram dando origem a alterações ao guião inicial “Eu brinco”. Nestes momentos de reflexão, foram planeadas diferentes estratégias para captar a atenção e promover a interação com os bebés e crianças. A dimensão experimentação diz respeito ao processo de cocriação e experimentação realizado na creche CCA. Na fase de experimentação na creche, a observação das reações das crianças, a experimentação dos recursos cénicos e artísticos e das diferentes estratégias planeadas e a reflexão sobre a experimentação, foram dando origem a alterações e experimentações sucessivas à mesma.

Neste primeiro ciclo de investigação, durante o processo de experimentação os atores viram-se confrontados com alguns desafios e dilemas da participação. Se, por um lado, se pretendia criar uma performance na qual os bebés e crianças pudessem participar de acordo com os seus termos e necessidades, por outro, a sua participação livre levava os atores os atores a uma sensação de caos. Ao longo do desenvolvimento da investigação, em diferentes creches, os atores continuaram a experimentar as estratégias planeadas no ciclo 1 de investigação.

A fase de receção da performance proporcionou uma reflexão constante sobre a prática, em função dos *feedbacks* obtidos pela investigadora, informada pela observação dos espetáculos e pela opinião das educadoras entrevistadas logo após cada uma das sessões. Estas, muitas vezes, davam algumas sugestões de melhoria que, após debatida com a equipa artística, ia dando origens a alterações na forma como a performance se desenvolvia ou nas informações que eram transmitidas às educadoras que participariam nas sessões seguintes.

Durante a investigação que envolveu a realização do processo de cocriação da performance teatral participativa “Eu brinco” e a análise da sua receção, a observação das reações e expressões comunicativas dos bebés e crianças, pelas suas múltiplas linguagens, através do corpo, da voz e da expressão de emoções, abriram caminho para a interpretação do(s) seu(s) modo(s) de participação. De acordo com as definições contemporâneas de espetador, ainda que não haja uma interação física entre atores/performers e o público, o espetador pode ser um participante ativo na forma como receciona o espetáculo. Na performance teatral participativa “Eu brinco”, pretendia-se respeitar a participação dos bebés de acordo com os seus próprios termos. Como tal, foi criada de forma a permitir diferentes níveis de envolvimento, combinando, em alguns momentos, uma estrutura dramática, conservando o carácter espectral do teatro dramático e, noutros momentos, um carácter performativo.

A partir da análise dos dados da observação das sessões realizadas em diferentes creches, ao longo da investigação, criámos o conjunto de categorias que dizem respeito ao envolvimento dos bebés e crianças na performance “Eu brinco”, nomeadamente: contemplativo, responsivo, interativo, reativo e proativo.

O *envolvimento contemplativo* diz respeito ao tipo de atitude de espetador característica do teatro dramático, na qual se assiste ao espetáculo, observando sem movimentação física ou interação com os outros. Observámos este tipo de envolvimento nos momentos em que os atores conduziam a ação dramática convidando a assistir através: da ausência de movimento; da realização de movimentos segmentares; do movimento do corpo em deslocação no espaço; da produção de interjeições; da voz cantada e da música gravada que acompanhava as cenas; do manuseio dos objetos cénicos.

O *envolvimento responsivo* caracterizou-se pela manifestação de diferentes reações, através de um envolvimento emocional positivo, aos recursos cénicos e ao trabalho do ator. Verificou-se que o envolvimento responsivo acontecia em quase todos os momentos da performance, perante diferentes ações realizadas pelos atores. Manifestou-se através do sorriso, do riso às gargalhadas, acompanhados de gestos de apontar, da emissão de vocalizações, da verbalização de palavras, da imitação das ações realizadas pelos atores, entre outros.

O *envolvimento interativo* envolvia a realização de uma ação em conjunto com os pares, com as suas acompanhantes ou com os atores, através do sorriso, do contacto visual, do contacto físico e/ou da mediação de um objeto. Podia dar-se como resposta a uma interação iniciada pelos outros ou partir do bebé/criança. Observámos diferentes formas de envolvimento interativo, em função do formato dramatúrgico adotado na performance. Nas *cenar dramatúrgicas fechadas e dialógicas* verificou-se que os bebés e crianças se envolveram, interativamente, com as suas acompanhantes e com os pares através do contacto visual e do sorriso. Ainda nas *cenar dramatúrgicas dialógicas*, os bebés e crianças envolveram-se com as suas acompanhantes através da aproximação física, do contacto visual e do sorriso e envolveram-se com os seus pares também através da aproximação física, da troca de sorrisos e risos, acompanhados de gestos de apontar. Nas *cenar dramatúrgicas interativas*, os bebés e as crianças envolveram-se interativamente com os atores, com os seus pares e com as suas acompanhantes. A interação foi iniciada, em alguns momentos, pelos bebés/crianças, noutros deu-se como resposta ao convite à interação iniciado por outros. Assim, nas cenas interativas, os bebés e crianças envolveram-se interativamente com os atores através do contacto visual, do sorriso, do contacto físico e da mediação dos objetos. E os bebés e crianças envolveram-se interativamente com as suas acompanhantes e com os seus pares através dos objetos cénicos.

O *envolvimento reativo* diz respeito à manifestação de reações emocionais negativas perante determinados sons, movimentos e perante o escuro, bem como ações de recusa ao convite à interação iniciado pelos atores.

Observámos reações de choro em momentos pontuais da performance, perante determinados movimentos e determinados sons e perante o escuro. Observámos, ainda, ações de recusa à interação em determinados momentos da performance.

O *envolvimento proativo* referia-se à participação livre e espontânea dos bebés, sem interação com os outros, na qual se movimentavam livremente no espaço e exploravam livremente os objetos cénicos. Observámos este tipo de envolvimento, principalmente, em momentos da performance em que a ação dramática convidava à interação e à livre exploração dos recursos cénicos, nomeadamente na Cena “Brincar” e na Cena “Dormir”.

Assim, nalguns momentos, as crianças observavam o que estava a acontecer em cena, noutros, entravam no espaço cénico, imitavam os atores, propunham ações aos atores que estes, por sua vez, imitavam. Os bebés e crianças envolviam-se, igualmente, em interações com os seus pares e com as suas acompanhantes. Desta forma, os atores, os bebés/crianças e as suas acompanhantes eram atores e espectadores uns dos outros: observavam-se, imitavam-se, interpretavam, improvisavam e criavam coletivamente. Neste jogo de dar e receber, as crianças e bebés não eram recetores passivos da performance, mas construtores ativos de significado.

Verificou-se que o envolvimento dos bebés e das crianças tinha várias influências. A forma como a ação dramática era conduzida, ora convidando a assistir, ora convidando a interagir e a brincar, era uma delas conduzindo os participantes a diferentes formas de envolvimento.

Nas *cenas dramáticas fechadas*, mantinha-se a *‘quarta’ parede* que separava os atores dos bebés e crianças. Nestas, os atores interpretavam de forma monológica, sem estabelecerem contacto visual com as crianças, nem um com o outro. A ação desenvolvida através do movimento do corpo, do movimento dos objetos cénicos, a música cantada pelos atores, a música gravada que acompanhava as cenas conduziu os participantes a um envolvimento, maioritariamente, contemplativo. Apesar de nas cenas dramáticas fechadas, em termos gerais, os bebés e crianças e as suas acompanhantes se terem envolvido de uma forma, maioritariamente, contemplativa, observaram-se outras formas de envolvimento em resposta às ações dos atores, realizados com o corpo ou com objetos cénicos, e às ações de uns e outros no espaço e no tempo de cada uma das sessões, nomeadamente, reativo, responsivo e interativo com as educadoras e com os seus pares.

Nas *cenar dramatúrgicas dialógicas*, na performance “Eu brinco”, a *‘quarta’ parede* começava a quebrar-se quando os atores, à medida que desenvolviam a ação dramática iam estabelecendo contacto visual com os bebés e com crianças pequenas. A ação dramática era desenvolvida através do movimento do corpo, da produção de sons, com o corpo (batendo as mãos no chão) e com a voz (bocejando, fazendo interjeições e cantando), do movimento de deslocação no espaço, do movimento do plástico e dos lenços. Um dos recursos usados, em quase todas as cenas, era a música que definia o tempo de cada cena. Nas *cenar dramatúrgicas dialógicas*, à semelhança do que aconteceu nas cenas dramatúrgicas fechadas, verificou-se que os recursos cénicos convocados e o trabalho do ator, conduziram os bebés, as crianças e as suas acompanhantes a diferentes formas de envolvimento. Porém, de uma forma geral, verificou-se um maior envolvimento contemplativo, nalgumas, e responsivo, noutras.

Nas *cenar dramatúrgicas interativas*, os atores quebravam a *‘quarta’ parede*, entrando no espaço das crianças, envolvendo-se em interações com os bebés e crianças, através do contacto visual e do sorriso, do toque, do movimento do corpo, da expressão facial e da utilização dos objetos cénicos, que funcionavam como mediadores da interação. Nas *cenar dramatúrgicas interativas*, os bebés e crianças envolveram-se, de forma interativa, com os atores, com os pares e com as suas acompanhantes. Envolveram-se, também, de forma reativa e responsiva nalguns momentos. E, por fim, em episódios esporádicos, envolveram-se de forma contemplativa e proativa.

No que diz respeito à participação das acompanhantes dos bebés na performance “Eu brinco” verificou-se que, em alguns momentos, estas assistiam como espectadoras ao desenrolar da ação dramática e como observadoras das reações das crianças. Em alguns momentos assistiam em silêncio, noutros reagiam com sorrisos, risos, gargalhadas. Noutros momentos, ainda, mediavam a receção dos bebés e das crianças: organizavam o espaço e as crianças; incentivavam a sua participação; respondiam à interação iniciada pelos bebés e crianças; regulavam emocionalmente e satisfaziam as suas necessidades. O modo como as educadoras de infância e as auxiliares de ação educativa acompanhavam as crianças, como interagiam com os bebés e com as crianças durante o espetáculo, dando resposta às suas necessidades, e como reagiam ao que observavam, em suma, o modo como participavam do espetáculo, influenciava o modo como os próprios bebés/crianças se envolviam na performance. E no modo de estar e acompanhar e mediar a participação das crianças verificava-se a influência, em alguns casos, das informações que lhes eram transmitidas, previamente, através do *briefing*.

A influência do meio educativo e do meio familiar na participação dos bebés e das crianças pequenas foi, também, apontada pelas educadoras de infância. Assim, o facto de algumas crianças terem o hábito de assistirem a espetáculos quer na creche quer fora do contexto familiar apontava para que algumas tivessem já conhecimento de algumas convenções teatrais, tais como o assistir sentado a um espetáculo.

As características individuais dos bebés e das crianças, como a faixa etária e a personalidade, foram também apontados pelas educadoras que participaram no ciclo 1 de investigação-ação como aspetos que influenciaram a participação dos bebés e das crianças, nomeadamente, associando as crianças mais novas a um envolvimento reativo. No ciclo 2 e 3 de investigação, registaram-se episódios de envolvimento reativo em todas as faixas etárias participantes na performance. Porém, apesar de não ser uma diferença significativa, houve um registo maior de episódios de envolvimento reativo na sessão em que participação os bebés e crianças da C02 que tinham entre os 11 e os 27 meses.

Por fim, verificou-se que as condições e dimensões do espaço influenciavam a forma como as crianças se envolviam na performance.

O desenvolvimento desta investigação permitiu uma melhoria das práticas teatrais da companhia de teatro, principalmente no que diz respeito à imagem de bebé e criança pequena. Assim, para além de um maior respeito pela voz e participação das crianças, os atores referiram uma maior competência para “traduzir” as suas linguagens. Ao assumir uma atitude aberta e de escuta, os atores ganharam uma nova capacidade de interpretar as linguagens dos bebés. Por seu turno, a encenadora apontou que o maior contributo desta investigação foi ter ganho uma maior preocupação com a inclusão dos bebés e crianças, como cocriadores de todo o processo artístico.

No que diz respeito ao trabalho de ator, as estratégias utilizadas para comunicar e interagir com os bebés tiveram como veículo principal o corpo, através do contacto visual, do sorriso, do toque, da procura de proximidade física e da utilização de objetos. Tal como aponta a teoria, a proximidade física, a expressão facial, especialmente, o contacto visual entre artistas e bebés (Aristabazal et al., 2013; Taube, 2009; Zuazagoitia et al., 2014) são um meio de comunicar intenção e manter um vínculo com crianças muito pequenas (Drury & B.Fletcher-Watson, 2016). Nesta interação entre atores e bebés, os atores devem ter capacidade de interpretar as linguagens dos bebés (Rodrigues et al, 2018), assumindo uma atitude aberta e de escuta (Frabetti, 2009; Hovik, 2014).

Ao longo do desenvolvimento da investigação, o encontro entre diferentes perspetivas, saberes e competências, através de um trabalho de reflexão contínua *sobre e na* prática, aproximou

criadores, atores, investigadores, educadores, bebês e crianças. Tratou-se de um projeto que uniu investigação, teatro e educação de infância.

Nas entrevistas realizadas às educadoras, estas apontaram, ainda, as potencialidades pedagógicas do teatro na creche, nomeadamente, o teatro como um meio de expressão, de comunicação e de promoção da socialização, da participação, da criatividade e da imaginação.

De acordo com Hovik (2019b) no teatro para bebês não há uma convenção de que este seja feito com um fundamento pedagógico. Na sua opinião, para alguns artistas fazer um trabalho com considerações pedagógicas compromete a liberdade artística e estabelece relações de poder assimétricas entre os adultos e as crianças. Ainda assim, refere a autora, há sempre questões pedagógicas tidas em consideração ao longo do percurso, ainda que os artistas não tenham conhecimento disso.

Acreditamos que o teatro na creche, como experiência estética, promove o contacto com diferentes linguagens, proporciona a convivência com experiências culturais e artísticas, com formas de comunicação e expressão que vão ao encontro das “cem linguagens” (Edwards, Gandini & Forman, 1999) dos bebês e crianças pequenas. Um teatro que, como afirma Frabetti (2011) procure “contar e não apenas mostrar” e que permita “encontrar novas possibilidades para comunicar, desvendando fragmentos do seu mundo interior” (p. 49). Defendemos que este contacto com experiências culturais e artísticas seja realizado tendo em vista a perspectiva a concretização dos direitos da criança, nomeadamente, o direito à cultura e à arte. Para Manferrari (2000), o teatro para bebês pode ser uma oportunidade para brincar com a voz, com os sons e os silêncios e, para assim, descobrir o poder evocativo do gesto, dando às crianças oportunidade se expressarem a si próprias numa variedade de linguagens.

Assim, o espaço educativo das creches pode ser um lugar onde as crianças podem experimentar e vivenciar, através das suas linguagens próprias, diferentes linguagens artísticas, nomeadamente, as teatrais.

O teatro na creche pode ser considerado, na nossa perspectiva, um processo interdisciplinar e de interlocução entre profissionais de teatro e profissionais de educação de infância, seja através da troca de saberes e conhecimentos próprios de cada uma das áreas, seja pela elaboração de projetos de criação colaborativos. Porém, consideramos que esta interlocução deverá ser pautada por critérios adequados a estas faixas etárias, proporcionando aos bebês e crianças pequenas o direito a usufruir de experiências teatrais adequadas ao seu nível desenvolvimento, às suas necessidades e respeitando as suas formas naturais e espontâneas de expressão.

O teatro levado a cabo na creche, entendido como uma experiência estética, poderá, intrínseca e indiretamente, favorecer o desenvolvimento das crianças. Mas entendemos que não deverá ter um fim didático, com o objetivo de que os bebés e crianças adquiram determinadas aprendizagens ou competências.

Consideramos, assim, que este encontro de diferentes saberes e perspetivas contribuiu para aproximar o teatro e a creche. Por um lado, as creches usufruíram de um momento teatral pensado, especificamente, para bebés e crianças até aos três anos, abrindo portas para a efetiva valorização da participação dos bebés e das crianças, enquanto sujeitos ativos dos processos de socialização, de aprendizagem e construção do conhecimento artístico-teatral. Por sua vez, os atores, ao receberem *feedbacks* de todos os envolvidos nos espetáculos, tiveram oportunidade de melhorar o seu trabalho, adequando-o às necessidades e interesses do público-alvo.

Esta investigação poderá ser um ponto de partida para o aprofundamento, debate e difusão teórica sobre o teatro *para* e *com* bebés, contribuindo para colmatar a inexistência de investigação na área em Portugal. Como sugestão de trabalhos futuros, apontamos a possibilidade de um levantamento sobre o teatro *para/com* bebés em Portugal, desde a sua origem até à atualidade. Apontamos, ainda, um possível contributo deste trabalho para a análise da receção no teatro para a infância. A partir da grelha categorial, por nós criada, relativa ao envolvimento dos bebés e das crianças pequenas, seria relevante a realização de outros estudos sobre a receção do teatro *para/com* bebés.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afolabi, T. (2017). Theatre and participation: Towards a holistic notion of participation. *Applied Theatre Research*, 5(2), 67–82. https://doi.org/10.1386/atr.5.2.67_1
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática. Guia pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico* (pp. 21–26). Instituto de Inovação Educacional.
- Alanen, L. (2014). Repensando a infância, com Bourdieu. *Revista NUPEM*, 6 (11), 39–55. <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/588>
- Alderson, P. (2005) Crianças como Investigadoras. Os Efeitos dos Direitos de Participação na Metodologia de Investigação. In P. Christensen & A. James (Org.) *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Alessi, V., & Garanhani, M. (2019). As garatujas teatrais nos gestos dos bebês: Um estudo bakhtiniano. *Revista Zero-a-Seis*, 21(39), 3–15. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p3>
- Álvarez-Uria, A., Tresseras, A., Zelaeita, E., & Vizcarra, M. T. (2015). Juego, teatro y educación infantil. La obra teatral «Kubik» y su valor pedagógico-artístico. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 143–161. <https://doi.org/10.14201/et2015331143161>
- Amorim, K., Costa, C., Rodrigues, L., Moura, G., & Ferreira, L. (2012). O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas Em Psicologia*, 20(2), 309–326. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-03>
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família* (2a ed.). Editora Ganabara.
- Aristizabal, P., Lasarte, G., Camino, I., & Zuazagoitia, A. (2013). Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. *Aula Abierta*, 41(3), 91–100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401273>

Arruda, G., & Nascimento, A. (2019). Quem são os bebês? Perspectivas e possibilidades para a construção de um conceito. *Educação Em Foco*, 24(3), 981–1018.

<https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/29156>

Artaud, A. (1938/2018). *O Teatro e o seu Duplo*. Maldoror

Barbosa, M., & Fochi, P. (2011). O teatro e os bebês: Trajetórias Possíveis Para uma Pedagogia com Crianças Pequenas. *Espaços Da Escola*, 21(69), 29–38.

https://www.researchgate.net/publication/319653207_O_teatro_e_os_bebes_Trajetorias_Possiveis_Para_uma_Pedagogia_com_Crianças_Pequenas

Barbosa, M., Delgado, A., & Tomás, C. (2016). Estudos da infância, Estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter-Ação*, 41(1), 103–122.

<https://doi.org/10.5216/ia.v40i3.36351>

Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Porto Alegre.

Baumgärtel, S. A. (2008). Um teatro contemporâneo como laboratório da fantasia social: Alguns apontamentos acerca do teatro chamado pós-dramático. *Urdimento*, 1(9), 129–134.

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101092007129>

Bastos, G. (2006). *O Teatro para crianças em Portugal*. Editorial Caminho.

Bastos, G. (2009). O teatro para crianças nas vésperas da Revolução. *Sinais de Cena*, (12), 52–54.

<https://revistas.rcaap.pt/sdc/article/view/12728>

Bastos, G. (2013). O teatro para crianças: Perspectivas actuais. *Sinais de Cena*, (19), 53–60.

<https://revistas.rcaap.pt/sdc/article/view/13032>

Barata, J. (1979). *Didática do Teatro*. Livraria Almedina.

Barnett, D. (2008). When is a play not a drama? Two examples of postdramatic theatre. *New Theatre*

- Quarterly*, 24(1), 14–23. <https://doi.org/10.1017/S0266464X0800002X>
- Bezлга, I. (2015). Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: O caso do teatro-educação. *Revista Digital Do LAV*, 8(3), 3–27.
<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19863>
- Bishop, C. (2006). *Participation*. Whitechapel and The MIT Press.
https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/97/
- Bishop, C. (2012a). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship* (1st Edition). Verso. <https://doi.org/10.5860/choice.50-4224>
- Bishop, C. (2012b). Participation and spectacle: Where are we now? In N. Thompson (Ed.), *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991-2011* (pp. 25–45). MIT Press.
- Boal, A. (1991). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2009). *Jogos para atores e não-atores*. Civilização Brasileira.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Breel, A. (2015). Audience agency in participatory performance. *Participations: Journal of Audience & Reception Studies*, 12(1), 368–387. [https://www.participations.org/Volume 12/Issue 1/23.pdf](https://www.participations.org/Volume%2012/Issue%201/23.pdf)
- Broster, D. (2012) Being there: an examination of how children respond and interact to an immersive theatre environment. In T. Maguire & K. Schuitema (Eds.), *Theatre for young audiences. A critical handbook* (pp. 117-128). UCL Institute of Education Press.
- Cabral, F. (2016a). *Teatro para Bebês: Processos Criativos, Dramaturgia e Escuta* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.
http://btdt.ibict.br/vufind/Record/UNB_87e90b485c41487a9377a02070b87eb3

- Cabral, F. (2016b). Teatro para bebês : Uma experiência de escuta na construção dramaturgicamente musical. *Dramaturgias – Revista Do Laboratório de Dramaturgia*, 2-3 (1), 221-234. <https://periodicos.unb.br/index.php/dramaturgias/article/view/8751>
- Cabral, F. (2017). El teatro para bebés: Un encuentro genealógico. *Boletín Ibero Americano de Teatro*, (12), 137-146. <https://www.assitej.net/gl/publicaciones/boletin-iberoamericano-de-teatro-12/>
- Caldas, J. (1990). *O Instante Plural*. Livros Horizonte.
- Caldas, J. (2010). O teatro para a infância e juventude em Portugal: Depois de Abril. *Sinais de Cena*, (14), 68-72. <https://revistas.rcaap.pt/sdc/article/view/12774>
- Caldas, J. (2011a). Por um teatro popular a partir da infância. In *José Caldas, 40 anos de teatro*. Quinta Parede. https://aslaranxasmairanxasdetodasalaranxas.files.wordpress.com/2014/09/jose_caldas_40_anos_teatro.pdf
- Caldas, J. (2011b). Os inventores do teatro antes do teatro. In *José Caldas, 40 anos de teatro*. Quinta Parede. https://aslaranxasmairanxasdetodasalaranxas.files.wordpress.com/2014/09/jose_caldas_40_anos_teatro.pdf
- Camargo, M. (2011). A Crise da Representação Moderna. *Biblioteca Onli-Ne de Ciências Da Comunicação*, 1-14. http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=1945
- Campos, C. (2008). Arte e vida: Integração social – direito das crianças à educação e expressão artísticas. *Pensar*, 13(1), 65-74. <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/800/1695>
- Carlomagno, M., & Rocha, L. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1), 173-188. <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>

- Carlson, M. (2015). Teatro Pós-dramático e Performance Pós-dramática. *Revista Brasileira de Estudos Da Presença*, 5(3), 577–595. <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/57863>
- Castillo, J. (1979). Teatro Educativo. In *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 203–220). Editorial Playor.
https://www.academia.edu/36611907/Jos%C3%A9_Romera_Castillo_Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua_y_la_Literatura
- Cervera, J. (1991). *Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Editorial Cincel.
- Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Editora Nacional.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-critica-del-teatro-infantil-espanol-0/>
- Chateau, J. (1975). *A criança e Jogo*. Atlântida.
- Chisaka, B. (2013). The Self and Story Telling in Action Research. In T Mukabeta, S. Hamandishe & C. Nzombe (Eds.), *Action Research: Some Practical Ideas for educational practice* (pp. 30-33). Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/action-research-some-practical-ideas-educational-practice/>
- Cohen, R. (2002). *Performance como linguagem. Criação de um tempo-espaço de experimentação*. Editora Perspectiva.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/82649/mod_resource/content/1/COHEN%20Renato%20-%20Performance%20como%20linguagem.pdf
- Comentário geral n.º 17 (2013) [Observación general N.º 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)]. Comité de los Derechos del Niño. Naciones Unidas.
<https://www.refworld.org/es/docid/51ef9bf14.html>
- Convenção dos Direitos da Criança (1990). Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de setembro. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1894&tabela=leis

- Cook, D., Frønes, I., Rizzini, I., Qvortrup, J., Nieuwenhuys, O., & Morrow, V. (2018). Past, present and futures of childhood studies: A conversation with former editors of *Childhood*. *Childhood*, 25(1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/0907568217742554>
- Corbett, M. (2016). Children' s Right to Culture: A Paradigm Shift. *Arts in Education Portal*. <https://artsineducation.ie/wp-content/uploads/Childrens-Right-to-Culture.pdf>
- Costa., I. (2003). *O desejo do teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* [Tese de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Coutinho, A. (2016). Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Educativa*, 19(1), 762–773. <https://doi.org/10.18224/educ.v19i3.5426>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 355–380.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Danan, J., & Massa, D. (2019). A Dramaturgia No Tempo Do “Pós-Dramático.” *Cena*, (29), 14–23. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.98145>
- Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2005) Aprendendo as Vidas de Crianças com Deficiências. Desenvolvendo uma Abordagem Reflexiva. In P. Christensen & A. James (Orgs.) *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Davis, J. (2007). Rethinking the architecture: An action researcher's resolution to writing and presenting their thesis. *Action Research*, 5(2), 181–198. <https://doi.org/10.1177/1476750307077322>

- de Loon, C. (2012). The Art of the Cart: Designing Oily Shows. In M. Brown (Ed.), *Oily Cart. All sorts of theatre for all sorts of kids* (pp. 27-32). UCL Institute of Education Press.
- Delgado, A., Nörnberg, M. (2013). Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. *Linhas Críticas* 19(38), 147-167.
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4097>
- Denzin, N & Lincoln, Y. (2005a). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Sage Publications.
- Denzin, N & Lincoln, Y. (2005b). Paradigms and Perspectives in contention. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 183-190). Sage Publications.
- Denzin, N & Lincoln, Y. (2005c). Strategies of inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 375-385). Sage Publications.
- Dias, L. (2015). Nietzsche, Artaud e o pós dramático: elementos de uma crise anunciada? *Ensaios Filosóficos*, XI, 73–84.
http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo_11/LucianadaCostaDias.pdf
- Dick, B. (2002). Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization*, 9(4), 159–170. <https://doi.org/10.1108/09696470210428886>
- Dillon, G. A. (2017). Reflexiones sobre el teatro para bebés desde la psicología del desarrollo. *Boletín Ibero Americano de Teatro*, (12), 65–74. <https://www.assitej.net/gl/publicaciones/boletin-iberoamericano-de-teatro-12/>
- Dimitriadou, M. (2018). Immer. The creation of a play for Early Years In J. Belloli, A. Dalla Rosa & A. Sachetti (Eds.), *Wide Eyes. Celebrating curiosity through vision and practice* (pp. 75-78). Edizioni Pendragon.

- Dornelles, L. V., & Fernandes, N. (2015). Estudos da criança e pesquisa com crianças: Nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Curriculo Sem Fronteiras*, 15(1), 65–78. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39721>
- Drury, R., & Fletcher-Watson, B. (2016). The infant audience: The impact and implications of child development research on performing arts practice for the very young. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 292–304. <https://doi.org/10.1177/1476718X15614041>
- Duarte, T. (2007). Teatro/Escola: que futuro? In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (Orgs.), *Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares* (pp. 87-93). Edições Afrontamento.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for educational change*. Open University Press.
- Elnan, M. (2012). The notion of children: How can the idea of childhood, of Children as Spectators and of Understanding Influence Theatre for Young Audiences. In M. van de Water (Ed.), *TYA, Culture, Society. International Essays on Theatre for Young Audiences* (pp.165-178). Peter Lang GmbH.
- Fallon, C. & Van Loo, M. (2009). Babies and theatre. In W. Schneider (Ed.), *Theatre for Early Years: Research in Performing Artes for Children from Birth to Three* (pp.94-98). Peter Lang GmbH.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educaçao*, 21(66), 759–779. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. (2008). Subjectividade e Bem-Estar das Crianças: (In)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 60–91. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19>
- Fischer-Lichte, E. (2009). Culture as Performance. *Modern Austrian Literature*, 42(3), 1–10. <http://www.jstor.com/stable/24649950>

Fischer-Lichte, E. (2019). *Estética do Performativo*. Orfeu Negro

Fisher, K., & Phelps, R. (2006). Recipe or performing art?: Challenging conventions for writing action research theses. *Action Research*, 4(2), 143–164.

<https://doi.org/10.1177/1476750306063989>

Fitzgerald, R., Graham, A. & Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition. Exploring the promise of dialogue. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.). *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (pp. 293-305). Routledge.

Fletcher-Watson, B. (2013). Toward a grounded dramaturgy: Using grounded theory to interrogate performance practices in theatre for early years. *Youth Theatre Journal*, 27(2), 130–138.

<https://doi.org/10.1080/08929092.2013.837706>

Fletcher-Watson, B., Fletcher-Watson, S., McNaughton, M., & Birch, A. (2014). From cradle to stage: How early years performing arts experiences are tailored to the developmental capabilities of babies and toddlers. *Youth Theatre Journal*, 28(2), 130–146.

<https://doi.org/10.1080/08929092.2014.940075>

Fletcher-Watson, B. (2015). Seen and not heard: Participation as tyranny in Theatre for Early Years. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(1), 24-38.

<https://doi.org/10.1080/13569783.2014.953470>

Fletcher-Watson, B. (2016). *"More like a poem than a play": towards a dramaturgy of performing arts for Early Years* [Tese de Doutorado não publicada]. Royal Conservatoire of Scotland & University of St Andrews). <https://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/8974>

Fletcher-Watson, B. (2018). Toward a grounded dramaturgy, part 2 : Equality and artistic integrity in Theatre for Early Years. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 3–15.

<https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1402839>

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor

Fochi, P. (2017). Teatro desde bebês: contributos para pensar o teatro, a arte e a educação. *Móin-Móin – Revista de Estudos Sobre Teatro de Formas Animadas*, 2(18), 65–81.

<https://doi.org/10.5965/2595034702182017065>

Fowler, C. (2009). Installation theatre. Creating a performance space for babies and toddlers. In W. Schneider (Ed.), *Theatre for Early Years. Research in Performing Arts for Children from Birth to Three* (pp. 113-118). Peter Lang GmbH.

Frabetti, R. (2009). Does theatre for children exist? An unlikely model. In W. Schneider (Ed.), *Theatre for Early Years. Research in Performing Arts for Children from Birth to Three* (pp. 135-145). Peter Lang GmbH.

Frabetti, R. (2011). A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: O teatro é um conto vivo. *Pro-Posições*, 22(2), 39–50. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a04.pdf>

Frabetti, R. (2013) Small size, big citizens – The right of children to full citizenship. In J. Belloli, L. Morris & S. Phinney (Eds.) *Small Size Annual Book 3* (pp. 12-15). Edizioni Pendragon.

Frabetti, R. (2016a). 3003 For all the invisible of the world. For the children, the most invisible among the invisible. In R. Frabetti (Ed.) *Stubborn Little Thumbings. 30! Thirty years of theatre in the crèches* (pp. 18-25). Edizioni Pendragon.

Frabetti, R. (2016b). Stubborn Little Thumbings. 30! Thirty years of theatre in the crèches. An introduction. In R. Frabetti (Ed.), *Stubborn Little Thumbings. 30! Thirty years of theatre in the crèches* (pp. 5-11). Edizioni Pendragon.

Frabetti, R. (2018). Wide Eyes. Between amazement and otherness. In J. Belloli, A. Dalla Rosa & A. Sachetti (Eds.), *Wide Eyes. Celebrating curiosity through vision and practice* (pp. 07-10). Edizioni Pendragon.

- Frabetti, V. (2000). With our eyes and skin. In (Small Size) *Theatre and Yearly Years: Stories of artistic practices* (pp. 35-59). Edizioni Pendragon.
- Fragateiro, C. (1983). *Teatro para Crianças (ou um projecto global)*. Centelha.
- Gibbs, G. (2014). Using Software in Qualitative Analysis. In U. Flick (Ed), *The Sage Handbook of Data Analysis* (pp. 277-294). Sage Publications.
- Gardner, L. (2012). Foreword. Oily Cart –into Wonderland. In M. Brown (Ed.), *Oily Cart. All sorts of theatre for all sorts of kids* (pp. ix-xiii). UCL Institute of Education Press.
- Goldberg, R. (2007). *A Arte da performance. Do futurismo ao presente*. Orfeu Negro.
- Gomes, J., Ramos, A. & Silva, S. (2009). Contributos para o estudo do texto dramático e do teatro para crianças em Portugal. In B. Rechou, A. Ramos & J. Gomes (Coords), *Teatro para a Infância e Juventude. Aproximações à literatura dramática* (pp. 7-73). Deriva Editores.
- Gottlieb, A. (2009). Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, 20(3), 313–336.
<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42002>
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, K. (1999). Defining the field of literature in action research: A personal approach. *Educational Action Research*, 7(1), 105–124. <https://doi.org/10.1080/09650799900200077>
- Hammersley, M. (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113–127.
<https://doi.org/10.1177/0907568216631399>
- Hao, C. (2014). Observing Children' s Responses- An Alternative Framework to Evaluate Children' s Theatre. *Theatrex Asia*, 1(1), 1–14.
https://www.academia.edu/14641900/Vol_1_1_Caleb_Lee_Observing_Children_s_Responses

[An Alternative Framework to Evaluate Children's Theatre](#)

- Heikkinen, H., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: Five principles for validation. *Educational Action Research, 15*(1), 5–19.
<https://doi.org/10.1080/09650790601150709>
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry, 3*(3), 274-294.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107780049700300302>
- Huapaya, C. (2008). O encontro da encenação com a performance. *Anais Abrace, 9*(1), 1–5.
<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1310>
- Hovik, L. (2014). The Red Shoes Project -theatre for the very young as artistic research, 1–18.
https://www.researchgate.net/publication/260122301_The_Red_Shoes_Project_-_theatre_for_the_very_young_as_artistic_research
- Hovik, L. (2019a). Becoming small: Concepts and methods of interdisciplinary practice in theatre for early years. *Youth Theatre Journal, 33*(1), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/08929092.2019.1580647>
- Hovik, L. (2019b). What kind of art? Notes on conventions in a new artistic field. *DRAMA – Nordisk Dramapedagogisk Tidsskrift, 2*, 6–11. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-01-03>
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist, 109*(2), 261–272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Como Planificar la Investigación Acción*. Laertes, S.A. de Ediciones.
- Kramer, S. (2000a). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias, 1*(2), 1–14. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>
- Kramer, S. (2000b). Linguagem, cultura e alteridade. Para ser possível a educação depois de

- Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. *Enrahonar* 31, 149–159.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5291183>
- Koudela, I. (1991). *Brecht: um jogo de aprendizagem*. Editora Perspectiva.
- La Baracca-Testoni Ragazzi (2011). *Carta dei diritti dei bambini all 'arte e alla cultura [Charter of Children's Rights to Art and Culture]*. Edizione Pendragon/La Baracca-Testoni Ragazzi.
- Lehmann, H.-T. (2003). Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. *Sala Preta*, 3, 9–19.
<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57114>
- Lehmann, H.-T. (2017). *Teatro Pós-Dramático*. Orfeu Negro.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Editorial Estampa, Lda.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Liebel, M. (2012). Framing the Issue: Rethinking Children's Rights. In M. Liebel (Ed.), *Children's Rights from Below* (pp. 9-28). Palgrave Macmillan.
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123–140. <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Lima, A. (1914). *O teatro na Escola*. Guimarães & Ca – Editores.
- Lopes, J., & Pereira, L. (2019). Teatro com bebês: Narrando vivências na educação infantil. *Eccos – Revista Científica*, (50), 1–26. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14014>.
- Lopes, J., & Pereira, L. (2020). Teatro com bebês, Movimentos enunciativos e estéticos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar.*, 6(2), 452–468.
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45961/0>

- Machado, M. (2014). Teatro e Infância, Possíveis mundos de vida (e morte). *Revista Aspas* 4(2), 1–14.
<http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/85291>
- Madonni, S. (2017). Teatro para bebés en Mar del Plata. Historia de una experiencia que sigue creciendo. *Boletín Ibero Americano de Teatro*, (12), 259-269.
<https://www.assitej.net/gl/publicaciones/boletin-iberoamericano-de-teatro-12/>
- Manferrari, M. (2000). The eyes of the mind, the ears of the soul, the fingers of thoughts. Comments on the expressiveness of the children. In Small Size (Ed.) *Experiencing art in early years: Learning and development processes and artistic languages* (pp. 59-65). Edizioni Pendragon.
- Maguire, T. (2012). There is no audience: meeting the dramaturgical challenges of the spectator in children's theatre. In T. Maguire & K. Schuitema (Eds.), *Theatre for young audiences. A critical handbook* (pp. 9-21). UCL Institute of Education Press.
- Maguire, T. & Schuitema, K. (2012). Introduction. In T. Maguire & K. Schuitema (Eds.), *Theatre for young audiences. A critical handbook* (pp. 1-7). UCL Institute of Education Press.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 1–11). Oxford University Press.
https://www.researchgate.net/publication/264857700_Musicality_Communicating_the_vitality_and_interests_of_life
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). The human nature of music. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–21.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>
- Marchi, R. (2017). A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, 12(2), 1–21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0019>
- Marinis, M., & Dwyer, P. (1987). The Dramaturgy of the Spectator. *The Drama Review: TDR*, 31(2), 100–114. <https://doi.org/10.2307/1145819>

- Marshall, J. (2008). Finding Form in Writing for Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 682–694). Sage Publications 2008.
- Martlew, J., & Grogan, D. (2013). Reach for the Stars! Creative engagement with young children. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1029–1041.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733382>
- Mason, J. & Bolzan, N. (2010). Questioning understandings of children’s participation. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.). *A handbook of children and young people’s participation: perspectives from theory and practice* (pp. 125-132). Routledge.
- McAteer, M. (2013). Writing Up an Action Research Project. In M. Lagrande (Ed.), *Action Research in Education* (pp. 1–18). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473913967.n8>
- Mestälampi, K. (2017). ¿Por qué trabajo para los más pequeños. *Boletín Ibero Americano de Teatro*, (12), 245–251. <https://www.assitej.net/gl/publicaciones/boletin-iberoamericano-de-teatro-12/>
- Morris, L. (2018) uoo, mee, weee! A celebration of individuality. In J. Belloli, A. Dalla Rosa & A. Sachetti (Eds.), *Wide Eyes. Celebrating curiosity through vision and practice* (pp. 13-16). Edizioni Pendragon.
- Mouri, S. L. (2014). A linguagem teatral na creche: perspectivas e experiências a partir de um projeto na escola municipal de educação básica Irmã Dulce – Diadema. *Caderno Intersaberes*, 3(4), 82–97.
<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/123>
- Mutin, J. J. (2011). Teatro : entre tradição e modernidade, hesitações e balbuciações do novo século. *Palíndromo*, (6), 197–211.
- Nagel, L., & Hovik, L. (2016). The SceSam Project—Interactive dramaturgies in performing arts for children. *Youth Theatre Journal*, 30 (2), 149–170.

- <https://doi.org/10.1080/08929092.2016.1225611>
- Nöth, W. (2003). Crisis of representation? *Semiotica*, 143(1/4), 9–15.
<https://doi.org/10.1515/semi.2003.019>
- Novák, J. (2013) *A moment of eternity*. In J. Belloli, L. Morris & S. Phinney (Eds.), *Small size Annual Book 3* (pp. 54-57). Edizioni Pendragon.
- Ojalvo, E., & Viro, I. (2019). El teatro para la primerísima infancia en España. *AILIJ – Anuario de Investigación En Literatura Infantil y Juvenil*, (17), 83–100.
<https://doi.org/10.35869/ailij.v0i17.1426>
- Oliveira, C. (2017). Do Teatro à Performance – um lugar de Colapso. *Revista Landa*, 6(1), 22–40.
<https://revistalanda.ufsc.br/vol-6-n1-2017/>
- Patel, R., Schnädelbach, H., & Koleva, B. (2018). *Come and Play: Interactive Theatre for Early Years* [paper presentation] (pp. 376–385). Proceedings of the Twelfth International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interactions, Stockholm.
<https://doi.org/10.1145/3173225.3173251>
- Pauline, J. (1999). Rewriting narratives of self: Reflections from an action research study. *Educational Action Research*, 7(1), 85–103. <https://doi.org/10.1080/09650799900200078>
- Pavis, P. (2017). *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo*. Perspectiva.
- Plaisance. (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educ. Soc.*, 25(86), 221–241.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100011>
- Peters, S. (2013). Participatory children’s theatre and the art of research: The Theatre of research/das forschungstheater 2003-2013. *Youth Theatre Journal*, 27(2), 100–112.
<https://doi.org/10.1080/08929092.2013.837693>
- Peters, S. (2017). *Live art & kids*. Live Art Development Agency.

http://www.thisisliveart.co.uk/uploads/documents/SYBILLE_STUDY_GUIDE_WEB.pdf

Plassard, D. (2012). O pós-dramático, ou seja, a abstracção. *Sinais de Cena*, (18), 14–20.

<https://revistas.rcaap.pt/sdc/article/view/12975>

Pontes e Souza, J., Sobrinho, R., & Herran, V. (2017). Resignificando os conceitos de criança e infância. *Revista Amazonida*, 2(3), 113–129.

<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4116/3591>

Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 729–750. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>

Qvortrup, J. (2014). Visibilidades de crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 23–42.

<https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>

Rancière, J. (2010). O espectador emancipado. *Urdimento*, 2(15), 107–122.

<https://doi.org/10.5965/1414573102152010107>

Reason, M. (2012). The possibility of theatre for children. In T. Maguire & K. Schuitema (Eds.). *Theatre for young audiences. A critical handbook* (pp. 23-34). UCL Institute of Education Press.

Reason, M. (2015). Participations on Participation: Researching the “active” theatre audience. *Participations – Journal of Audience & Reception Studies*, 12(1), 271–280.

[http://www.participations.org/Volume 12/Issue 1/17.pdf](http://www.participations.org/Volume%2012/Issue%201/17.pdf)

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 1-10). Sage Publications.

Ribeiro-Cunha, C. (2018) (no prelo). Investigar com bebés e crianças pequenas no teatro para e com bebés. In *Atas do III Colóquio Internacional de Ciências da Educação*. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

- Ribeiro-Cunha, C. (2019a). Teatro para e com bebês e crianças até aos 3 anos: diálogos artísticos-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas. In L. Dornelles & P. de Moraes Lima (Orgs.), *Por uma Luta da Defesa da Criança: Corpo e Cultura* (pp. 763-772). Editora Vieira.
- Ribeiro-Cunha, C. e Antunes, C. P. (2019b) (no prelo). “Eu brinco” – um espetáculo de teatro *para e com* bebês. In *Atas das IV Jornadas em Estudos da Criança*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Ribeiro-Cunha, C. e Antunes, C. P. (2020). Eu brinco [I play]: report on a theatre performance for and with babies in Portugal. In M. van de Water (Ed.), *Diversity, Representation, and Culture in TYA* (pp.117-). *ASSITEJ South Africa*.
- Richter, S. & Barbosa, M. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens da creche. *Educação, Santa Maria*, 35(1), 85-96.
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. F. & Rodrigues, P. M. (2018). *Ecos de GermInArte: TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodríguez, C. (2017). Experiencia ITO Teatro para bebês. *Boletín Ibero Americano de Teatro*, (12), 75–88. <https://www.assitej.net/gl/publicaciones/boletin-iberoamericano-de-teatro-12/>
- Rosa, L. R. (2016). Cultura e primeira infância: Perspectivas para as crianças de pouca idade. *Revista Do Centro de Pesquisa e Formação*, (3), 186–206.
<https://www.sescsp.org.br/files/artigo/11949853-4c6c-4059-a05e-5626f8e1a4e4.pdf>
- Rotta de Oliveira, A. (2016). Teatro contemporâneo para crianças pequenas e a pedagogia da infância: Um primeiro olhar. In I. Cortesão, L. V. Dornelles, N. Fernandes, M. Ferreira, I. Neves, P. Pequito, ... & E. Vilarinho (Orgs.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 13–21). ESEPF Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2607>

- Roulston, K. (2014). Analyzing Interviews. In U. Flick (Ed), *The Sage Handbook of Data Analysis* (pp. 298-312). Sage Publications.
- Ryngaert, J. P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sarmento, M. (2003a). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmento & A. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos : Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 1–22). ASA. <https://iehost.net/pdf/encruzilhadas.pdf>
- Sarmento, M. (2003b). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 1–18. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>
- Sarmento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedad e Infancias*, (1), 39–60. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7379>
- Sarmento, M., & Marchi, R. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações*, (4), 91–113. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.498>
- Sarmento, M., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. Sarmento (Eds.), *As crianças: contextos e identidades*. (pp. 7–30). Universidade do Minho. <https://www.cecs.uminho.pt/publicacao/as-criancas-contextos-e-identidades-processos-de-mediacao-com-criancas-em-idade-pre-escolar/>
- Sarmento, M. (2007). Culturas infantis e interculturalidade. In L. Dornelas (Ed.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 19–40). Vozes. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66604/1/Sarmento%202007%20Culturas%20da%20Infancia%20e%20Interculturalidade.pdf>
- Sarmento, M. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. In L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais* (pp. 197–218). Húmus. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34076/1/Apresentação> –

Metodologia de investigação em ciências sociais da educação.pdf

Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedad e Infancias*, (1), 39–60. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7379>

Schneider, W. (2013). TYA as cultural policy. *Youth Theatre Journal*, 27(2), 96–99. <https://doi.org/10.1080/08929092.2013.837686>

Schnoor, O. (2012). Early childhood studies as vocal studies: Examining the social practices of “giving voice to children’s voices” in a crèche. *Childhood*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1177/0907568212466902>

Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In U. Flick (Ed), *The Sage Handbook of Data Analysis* (pp. 171-183). Sage Publications.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content Analysis in Practice*. Sage Publications.

Silva, A. (2014). Adolfo Lima e a Introdução do Teatro Escolar Educativo em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 4, 65–74. <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/45>

Silva, H., & Baumgärtel, S. A. (2008). O acontecimento teatral como proposta política, paralelos entre o teatro do oprimido e o teatro pós-dramático. *DAPesquisa*, 3(5), 983–991. <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15641>

Silva, V. (2014). Considerações sobre infância: reflexões de diferentes campos de saber. *Revista Educação Online*, (16), 138–144. <https://doi.org/10.36556/eol.v0i16.47>

Simic, I. (2009). Dance and movement is a natural choice of language. In W. Schneider (Ed.), *Theatre for Early Years. Research in Performing Arts for Children from Birth to Three* (pp. 109-112). Peter Lang GmbH.

- Slade, Peter (1978). *O jogo dramático infantil*. Summus Editorial Lda.
- Small Size Network. (2022, março). *Members*. <http://www.smallsizenetwork.org/>
- Smith, L. M. (2004). Yesterday, today, tomorrow: Reflections on action research and qualitative inquiry. *Educational Action Research*, 12(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/09650790400200244>
- Solmer, M. (1999). *Manual de Teatro*. Edição Instituto Português de Artes do Espetáculo.
- Sormani, N. & Llagostera, L. (2017). Prólogo. *Boletín Ibero Americano de Teatro*, (12), 19–21. <https://www.assitej.net/gl/publicaciones/boletin-iberoamericano-de-teatro-12/>
- Spyrou, S. (2011). The limits of children ' s voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 152–165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Taube, G. (2009). Aesthetic peculiarities of the “Theatre for Early Years”. In W. Schneider (Ed.), *Theatre for Early Years. Research in Performing Arts for Children from Birth to Three* (pp. 15-24). Peter Lang GmbH.
- Tebet, G. (2018). Territórios de infância e o lugar dos bebês. *Educação Em Foco*, 23(3), 1007–1030. <https://periodicos.uuff.br/index.php/edufoco/article/view/20114>
- Tebet, G., & Abramowicz, A. (2014). O bebê interroga a sociologia da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 43–61. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4254>
- Tebet, G., & Abramowicz, A. (2018). Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *ETD – Educação Temática Digital*, 20(4), 924–946. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8649692>
- Tejerina Lobo, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's*

Rights, 15, 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

Thomas, N. (2011). Children' s Rights: Policy into Practice. *Centre for Children and Young People: Background Briefing Series*, (4), 1–22.

<https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/other/Childrens-rights-policy-into-practice/991012821203502368>

Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, (32), 129–144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>

Trevarthen, C. (2017). The Affectionate, Intersubjective Intelligence of the Infant and Its Innate Motives for Relational Mental Health. *CAT & RMH Vol.1, 1(1)*, 10–53. <https://internationalcat.org/wp-content/uploads/Journal-CAT-1-TREVARTHEN.pdf>

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466.

<https://doi.org/10.1590/s1517-97022005000300009>

van de Water, M. (2012a). *Theatre, Youth, and Culture: A Critical and Historical Exploration*. Plagrave Macmillan.

van de Water, M. (2012b). *TYA, Culture, Society. International Essays on Theatre for Young Audiences*. Peter Lang GmbH.

van de Water, M. (2017a). Conclusiones. Notas de cierre. *Boletín Ibero Americano de Teatro*, (12), 299–302. <https://www.assitej.net/gl/publicaciones/boletin-iberoamericano-de-teatro-12/>

van de Water, M. (2017b). Teatro para jóvenes en el siglo XXI: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Para quién es? La meta-pregunta. *Boletín Ibero Americano de Teatro*, (12), 25–34.

<https://www.assitej.net/gl/publicaciones/boletin-iberoamericano-de-teatro-12/>

- Vega, M. (2017). Palabras, sonidos e imágenes... *Boletín Ibero Americano de Teatro*, (12), 147-157. <https://www.assitej.net/gl/publicaciones/boletin-iberoamericano-de-teatro-12/>
- Wartemann, G. (2009). Theatre as interplay: Processes of collective creativity in theatre for young audiences. *Youth Theatre Journal*, 23(1), 6–14. <https://doi.org/10.1080/08929090902851528>
- Webb, T. (2012a). Impossible audiences: The Oily Cart's theatre for infants, people with complex learning disabilities and other young audiences who are primarily non-verbal. In T. Maguire & K. Schuitema (Eds.), *Theatre for young audiences. A critical handbook* (pp. 93-103). UCL Institute of Education Press.
- Webb, T. (2012b). My Life in Cart: Writing and directing for Oily Cart. In M. Brown (Ed.), *Oily Cart. All sorts of theatre for all sorts of kids* (pp. 17-25). UCL Institute of Education Press.
- Webb, T. (2012c). The history of Oily Cart. In M. Brown (Ed.), *Oily Cart. All sorts of theatre for all sorts of kids* (pp. 3-9). UCL Institute of Education Press.
- Winter, R. (1998). Finding a voice – Thinking with others: A conception of action research. *Educational Action Research*, 6(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/09650799800200052>
- Winter, R. (2002). Truth or fiction: Problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research*, 10(1), 143–154. <https://doi.org/10.1080/09650790200200178>
- Young, S. (2004). 'It's a bit like flying': developing participatory theatre with the under-twos: a case study of Oily Cart. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 13-28. <https://doi.org/10.1080/1356978042000185885>
- Young, S. (2008). Sticky Fingers & Toes: Final Report on Somerset Thrive! Project. University of Exeter. <http://www.takeart.org/images/uploads/downloads/StickyFingers.pdf>
- Young, S. & Powers, N. (2008). *See theatre: Play theatre. Starcatchers final report*. Edinburgh: North

Edinburgh Arts Centre. <https://www.starcatchers.org.uk/wp-content/uploads/2016/10/See-Theatre-Play-Theatre-Report.pdf>

Zuazagoitia, A., Viscarra, M. T., Aristizabal, P., Bustillo, J., & Tresserras, A. (2014). Acompañando las emociones de la pequeña infancia (0-3 años) mediante el teatro. *Ágora*, 16(1), 1–17.
https://www.researchgate.net/publication/282649612_Acompanando_las_emociones_de_la_pequena_infancia_0-3_anos_mediante_el_teatro

Zurawski, M. P. (2018). *Tramas e dramas no Teatro para Bebês: entre significações e sentidos*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de São Paulo.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-134858/pt-br.php>

ANEXOS


Anexo 1 – Carta dos direitos da criança à cultura e à arte

CARTA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS À ARTE E À CULTURA

As crianças têm o direito:

- 1 de se aproximar da arte em todas as suas vertentes: teatro, música, dança, literatura, poesia, cinema, artes visuais e multimedia
- 2 de experimentar as linguagens artísticas, pois elas são saberes fundamentais
- 3 de fazer parte dos processos artísticos que nutrem a inteligência emotiva de cada uma, e que ajuda a desenvolver a sensibilidade e a competência artística de uma forma harmônica
- 4 de desenvolver, através da relação com as artes, a inteligência corporal, semântica e icônica
- 5 de desfrutar dos produtos artísticos de qualidade, criados para todas as crianças, mesmo no que diz respeito à diferentes faixas etárias
- 6 de ter uma relação com a arte e com a cultura sem serem tratados como consumistas, mas como sujeitos competentes e, além de tudo, sensíveis
- 7 de frequentar às instituições artísticas e culturais disponíveis na cidade, seja com a família ou com a escola, para descobrir e viver tudo o que o território oferece
- 8 de participar dos eventos artísticos e culturais com frequência, e não apenas ocasionalmente, durante a vida escolar e a vida nas creches e pré-escolas
- 9 de conviver com a família o prazer de uma experiência artística
- 10 de ter um sistema integrado entre a escola e as instituições artísticas e culturais, pois só uma interação contínua pode oferecer uma cultura viva
- 11 de frequentar e visitar museus, teatros, bibliotecas, cinemas e outros lugares de cultura e espetáculo, juntos com as colegas da escola
- 12 de viver experiências artísticas acompanhadas dos professores, enquanto mediadores necessários para sustentar e valorizar as percepções de todos
- 13 a uma cultura laica, no que diz respeito das diferenças de identidade
- 14 à integração, se imigrantes, através do conhecimento e do convívio do patrimônio artístico e cultural da comunidade na qual vivem
- 15 a projetos artísticos e culturais, levando em consideração as diferentes habilidades
- 16 a lugares idealizados e estruturados para serem acolhidos em diversas idades
- 17 de atender à uma escola que seja o verdadeiro caminho de acesso para uma cultura ampla e pública
- 18 de participar às propostas artísticas e culturais da cidade, independentemente das condições sociais e econômicas a que pertence, porque todas as Crianças têm direito à arte e à cultura

73



Traduzido por Beatrice Bonidi e Ana Lucia Goulart De Faria. Retirado de:

La Baracca-Testoni Ragazzi (2011). *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura [Charter of Children's Rights to Art and Culture]*. Bologna: Edizione Pendragon/La Baracca-Testoni Ragazzi

Anexo 2 – Guião dos Grupos de Discussão – Acompanhantes dos bebés (Ciclo 1 de investigação-ação)

Tema

Processo de criação de performances teatrais por atores, educadores de infância, bebés e crianças até aos 3 anos.

Objetivo:

- Promover oportunidades para a participação dos educadores de infância no processo de criação;

Participantes: educadoras de Infância, atores, encenadora, investigadora

Data: 28-11-2017; 29-11-2017; 30-11-2017

Local: CCA

Sou aluna do doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, na Universidade do Minho, Braga e estou a desenvolver, em conjunto, com [a companhia], uma investigação-ação. Esta investigação tem como objetivo central o processo de criação de performances teatrais participativas com atores, educadores de infância, bebés e crianças até aos 3 anos.

Neste momento, estamos na fase de criação. Depois de alguns ensaios, passamos para uma fase de experimentação/de teste com os bebés e crianças, para tentarmos perceber qual a sua receptividade às propostas e, desse modo, estabelecermos o melhor percurso da performance.

1 – Considerando que o objetivo deste espetáculo é o de promover, através do teatro, momentos de interação e participação com os bebés e crianças, o que achou do que acabou de observar?

2 – Houve algo que queira destacar? O que mais gostou?

3 – Mudaria alguma coisa?

4 – Houve alguma preparação dos bebés/crianças para esta atividade? Se sim, como foi realizada?

5 – Enquanto educadora de infância, qual a sua opinião relativamente à criação de um diálogo entre o teatro e o contexto educativo?

Grata pela colaboração,

Carla Cunha

Anexo 3 – Guião da entrevista semiestruturada – Acompanhantes dos bebés (Ciclo 2 e 3 de investigação-ação)

Tema

Comunicação e participação dos bebés, crianças até aos 3 anos, educadores e atores em performances teatrais participativas.

Objetivos:

- Analisar as formas de comunicação e participação dos bebés e das crianças pequenas;
- A forma como as educadoras de infância comunicaram e participaram durante a performance;
- Analisar as técnicas, recursos, métodos artístico-pedagógicos convocados pelos atores que permitiram a comunicação, expressão e participação dos/com os bebés e crianças.

Entrevistadas: Educadoras de Infância/Auxiliares de ação educativa

Entrevistadora: Carla Cunha (Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade Educação Dramática)

Meio de comunicação – oral (se consentida, gravada);

Sou aluna do doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, na Universidade do Minho, Braga e estou a desenvolver, em conjunto, com [a companhia], uma investigação-ação. Esta investigação tem como objetivo central o processo de criação de performances teatrais participativas com atores, educadores de infância, bebés e crianças até aos 3 anos.

Depois de uma fase de criação realizada pelos atores, realizamos uma fase de experimentação/teste em creches para percebermos o que funcionava melhor. Neste momento, estamos na fase de apresentação dos espetáculos e temos como objetivo perceber como os bebés e crianças até aos 3 anos e educadores de infância comunicam e participam nos espetáculos.

1 – Considerando que o objetivo deste espetáculo é o de promover, através do teatro, momentos de interação e participação com os bebés e crianças e educadores de infância, enquanto adulta, como foi a sua participação?

2- E como vê a participação dos bebés e das crianças?

3- O espetáculo conta com momentos mais e menos interativos. Quais os que considerou mais interessantes para os bebés e crianças?

4 – Quais foram, na sua opinião, os recursos utilizados pelos atores, que mais captaram o interesse das crianças?

5 – De todos os momentos do espetáculo, qual ou quais foram o/os que mais gostou?

6 – Houve alguma preparação dos bebés/crianças para esta atividade? Se sim, como foi realizada?

7 – Na sua opinião, enquanto educadora de infância, o que pensa sobre o diálogo entre o teatro e o contexto educativo?

Grata pela colaboração,

Carla Cunha

Anexo 4 – Guião de Entrevista – Atores

Tema: Avaliação do processo de criação e receção do espetáculo de teatro *para e com* bebés – “Eu brinco”

Objetivos:

- Analisar as técnicas, recursos, métodos convocados pelos atores para comunicar com os bebés/crianças durante o “Eu brinco”;
- Analisar as técnicas, recursos, métodos convocados pelos atores que permitiram/respeitaram a participação dos bebés e crianças no “Eu brinco”;
- Compreender a perceção dos atores sobre a participação das crianças e dos educadores de infância/auxiliares no “Eu brinco”;
- Compreender a perceção dos atores sobre o diálogo criado entre as creches e o teatro durante o desenvolvimento da investigação;
- Analisar as mudanças realizadas no trabalho dos atores durante o desenvolvimento da investigação;
- Identificar métodos, técnicas e recursos-chave para desenvolver teatro *para e com* bebés.

Entrevistados: Atores

Entrevistadora: Carla Cunha (Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade Educação Dramática)

Meio de comunicação – oral (se consentida, gravada);

Data: 03-04-2019

Local: Atelier da Companhia de teatro

1. Quando começaste a fazer teatro para bebés?
2. Com o “Eu brinco”, pela primeira vez, como ator, fizeste um espetáculo de teatro não só *para* mas também *com* bebés.
 - a) Que técnicas/recursos/métodos usas para comunicar com os bebés e crianças durante o espetáculo “Eu brinco”?
 - b) Que técnicas/recursos/métodos usas para promover/respeitar a participação dos bebés e crianças durante o espetáculo “Eu brinco”?
 - c) Como é que as reações das crianças durante o espetáculo te informam sobre o teu trabalho?
 - d) Como é a participação das crianças e das adultas (educadoras/auxiliares)?
 - e) Qual é o momento do espetáculo que achas que é mais interessante para as crianças? Porquê?
 - f) Qual é o momento do espetáculo que gostas mais de fazer? Porquê?
 - g) Qual era a imagem de bebé/criança que tinhas antes do “Eu brinco” e qual a que tens agora?
 - h) Quais foram/são as tuas maiores dificuldades durante o “Eu brinco”?

3. Cada um de vocês, definiu os seus objetivos individuais, de acordo com os objetivos da investigação. Fala-me de cada um dos objetivos que definiste e se os alcançaste ou não.
4. Durante o desenvolvimento da investigação, criamos um diálogo com as creches. Numa fase inicial, cocriamos o espetáculo com as creches. Numa 2^a fase, as conversas e entrevistas com as educadoras, foram nos informando sobre mudanças a fazer.
 - a) O que pensas sobre este diálogo?
5. O que mudou no teu trabalho de ator depois do “Eu brinco?”
6. Para ti, quais são as características principais do trabalho de ator para desenvolver teatro *para* e *com* bebés e crianças com menos de 3 anos?

Grata pela colaboração,
Carla Cunha

Anexo 5 – Guião de Entrevista – Encenadora

Tema: Avaliação do processo de criação e receção do espetáculo de teatro *para* e *com* bebés – “Eu brinco”

Objetivos:

- Analisar a perceção da encenadora sobre as técnicas, recursos, métodos convocados pelos atores para comunicar com os bebés/crianças durante o “Eu brinco”;
- Analisar a perceção da encenadora sobre as técnicas, recursos, métodos convocados pelos atores que permitiram/respeitaram a participação dos bebés e crianças no “Eu brinco”;
- Compreender a perceção da encenadora sobre a participação das crianças e dos educadores de infância/auxiliares no “Eu brinco”;
- Compreender a perceção da encenadora sobre o diálogo criado entre as creches e o teatro durante o desenvolvimento da investigação;
- Analisar as mudanças realizadas no trabalho da encenadora durante o desenvolvimento da investigação;
- Identificar métodos, técnicas e recursos-chave para desenvolver teatro *para* e *com* bebés.

Entrevistada: Encenadora

Entrevistadora: Carla Cunha (Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade Educação Dramática)

Meio de comunicação – oral (se consentida, gravada);

Data: 02-04-2019

Local: Atelier Companhia de teatro

1. Como começaste a desenvolver teatro para crianças com menos de 3 anos? O que te levou a fazê-lo?
2. Como encenadora, quais são os objetivos do teu trabalho? Educacionais, artísticos, sociais...?
3. Depois de ter conhecido o vosso trabalho, tivemos a nossa primeira reunião. Nesta, partilhei com vocês algumas leituras sobre projetos internacionais levados a cabo por artistas em colaboração com educadores, investigadores, bebés e crianças até aos 3 anos, no desenvolvimento de performances teatrais participativas. Após algumas trocas de ideias, sugeriste-me desenvolver, em colaboração com [a companhia], um espetáculo de teatro *para* e *com* bebés, o “Eu brinco”.
 - a) O que te levou a fazê-lo?
 - b) Dos espetáculos do “Eu brinco” que observaste, quais foram as ferramentas/recursos/técnicas convocados pelos atores para comunicar com os bebés e crianças?
 - c) E para promover/respeitar a sua participação?
 - d) Como foi a participação das crianças e educadoras?

- e) Qual é o momento do espetáculo que achas que é mais interessante para as crianças? Porquê?
 - f) Qual era a imagem de bebé/criança que tinhas antes do “Eu brinco” e qual a que tens agora?
4. Durante o desenvolvimento da investigação, criamos um diálogo com as creches. Numa fase inicial, cocriamos o espetáculo com as creches. Numa 2ª fase, as conversas e entrevistas com as educadoras, foram nos informando sobre as mudanças a realizar.
- a) O que pensas sobre este diálogo?
 - b) Pensas continuar a fazê-lo no teu trabalho de criação?
5. O que mudou no teu trabalho de criação depois do “Eu brinco?”
6. Para ti, quais são as características principais para desenvolver teatro *para* e *com* bebés e crianças com menos de 3 anos?

Grata pela colaboração,
Carla Cunha

Anexo 6 – Consentimento informado – Companhia de teatro (Ciclo 1 e 2 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao projeto de investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação será realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e co-orientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Será desenvolvido um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação de performances teatrais participativas. O estudo será realizado em colaboração com a companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos parceiros do projeto. Os dados serão recolhidos através de observação participante, vídeo, grupos de discussão e entrevistas.

Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos. Os resultados deste estudo serão disseminados através da produção de artigos em revistas científicas, de comunicações orais em congressos, colóquios, conferências e da produção da tese de doutoramento.

Princípios éticos: Consideramos que os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados são adequados aos sujeitos de investigação envolvidos e respeitam os seus direitos. A participação no estudo é livre e voluntária, podendo desistir da mesma em qualquer momento. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes, salvaguardando que a utilização dos dados registados em vídeo ou fotografia serão para uso exclusivo deste estudo. A aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação, será assegurada e respeitada, no desenrolar do trabalho, observando as suas reações e expressões comunicativas.

Colaboração entre investigadora e a companhia de teatro:

A companhia de teatro é uma Associação Cultural sem fins lucrativos, criada em 2010 por JC e MMP que se dedica à criação de: espetáculos e projetos artísticos multidisciplinares para bebés e crianças até aos 6 anos, quer em contexto escolar, quer em contexto familiar, reunindo diversos criadores que trabalham em conjunto, cruzando saberes e experiências; e ateliês multidisciplinares com cariz pedagógico, destinados a creches e estabelecimentos de educação pré-escolar.

Dentro do seu âmbito de ação, a companhia de teatro desenvolve, ainda, espetáculos de teatro para bebés e crianças até aos 3 anos em contextos educativos de creche. Neste contexto, pretende dar início a um novo projeto, a partir da adaptação de um espetáculo já encenado, tendo por objetivo a criação de espetáculos participativos e contando, para tal, com a colaboração de Carla Ribeiro e Cunha, doutoranda em Estudos da Criança na Especialidade de Educação Dramática.

Direitos e Deveres das partes envolvidas:

Durante a continuação da realização deste estudo, no ano letivo de 2017/2018, a investigadora solicita autorização para:

- O envolvimento em dinâmicas colaborativas com os participantes no espetáculo “Eu brinco”;
- A realização de entrevistas à equipa artística do “Eu brinco”;
- A realização de filmagens dos ensaios e espetáculos;
- A realização e gravação áudio de conversas informais entre a equipa artística e investigadora;
- Aceder à agenda da companhia de teatro para que possa, com a maior antecedência possível, contactar os contextos educativos onde serão realizados os espetáculos;
- Que lhe sejam facultados os contactos dos responsáveis dos referidos contextos educativos;

Anexo 6 – Consentimento informado – Companhia de teatro (Ciclo 1 e 2 de investigação-ação)

Durante este estudo a investigadora compromete-se a:

- Assumir corresponsabilidade no processo de criação do espetáculo “Eu brinco”, sendo o seu principal contributo relacionado com as questões da voz e participação dos bebés e crianças até aos 3 anos e o estabelecimento de um diálogo entre a creche e o teatro;
- Estabelecer os protocolos de colaboração com os contextos educativos onde serão apresentados os espetáculos, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Informar os contextos educativos e os encarregados de educação relativamente aos objetivos da investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Assegurar e respeitar, no desenrolar do trabalho, a aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação;
- Garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, salvaguardando que a utilização dos dados registados em vídeo ou fotografia serão para uso exclusivo deste estudo.
- Devolver os resultados finais do estudo aos participantes.

Durante este estudo, a companhia de teatro compromete-se a:

- Permitir, à investigadora, a realização de entrevistas à equipa artística do “Eu brinco”;
- Facultar, à investigadora, a realização de filmagens dos ensaios e espetáculos;
- Permitir, à investigadora, a realização e gravação áudio de conversas informais entre a equipa artística e investigadora;
- Facilitar, à investigadora, o acesso à agenda da Companhia, com a maior antecedência possível, para que esta possa contactar os contextos educativos onde serão realizados os espetáculos;
- Desenvolver com a investigadora dinâmicas colaborativas para o desenvolvimento do espetáculo “Eu brinco”.

Grata pela colaboração

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
crc.uminho@gmail.com / id6503@uminho.pt / +351 969895449

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação

Declaro que aceito não to participar nestudo.

Nome:

.....
BI/CD n° Validade...../...../.....

Assinatura:Data: / /

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

Anexo 7 – Consentimento informado – Atores (Ciclo 1 e 2 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao projeto de investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação será realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e coorientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Trata-se de um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação de performances teatrais participativas. O estudo será realizado em colaboração com a companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos parceiros do projeto. Os dados serão recolhidos através de observação participante, vídeo, grupos de discussão e entrevistas. Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos.

Direitos e Deveres das partes envolvidas:

Durante a realização deste estudo, no ano letivo de 2017/2018, a investigadora solicita autorização para:

- A participação dos atores da Companhia de teatro responsáveis pelo espetáculo “Eu brinco”;
- A realização de filmagens dos atores durante os ensaios e realização dos espetáculos do “Eu brinco”;
- A realização e gravação de entrevistas aos atores;
- A realização e gravação de conversas informais entre a equipa artística, investigadora e equipa educativa.

Durante este estudo a investigadora compromete-se a:

- Informar os atores relativamente à investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, utilizando nomes fictícios;
- Salvar e guardar que os dados registados em vídeo serão para uso exclusivo deste estudo;
- Devolver os resultados finais do estudo aos participantes.

Grata pela sua colaboração

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
id6503@alunos.uminho.pt / carlascunha@gmail.com / 969895449

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação.

Declaro que aceito não to participar r estudo.

Nome:

BI/CD nº..... Validade...../...../.....

Assinatura:Data: / /.....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

Anexo 8 – Consentimento Informado – Creche CCA (Ciclo 1 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao projeto de investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação será realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e coorientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Será desenvolvido um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação de performances teatrais participativas. O estudo será realizado em colaboração com companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos parceiros do projeto. Os dados serão recolhidos através de observação participante, vídeo, grupos de discussão e entrevistas.

Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos. Os resultados deste estudo serão disseminados através da produção de artigos em revistas científicas, de comunicações orais em congressos, colóquios, conferências e da produção da tese de doutoramento.

Princípios éticos: Consideramos que os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados são adequados aos sujeitos de investigação envolvidos e respeitam os seus direitos. A participação no estudo é livre e voluntária, podendo desistir da mesma em qualquer momento. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes, salvaguardando que a utilização dos dados registados em vídeo ou fotografia serão para uso exclusivo deste estudo. A aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação, será assegurada e respeitada, no desenrolar do trabalho, observando as suas reações e expressões comunicativas.

Colaboração entre investigadora e a companhia de teatro:

A companhia de teatro é uma Associação Cultural sem fins lucrativos, criada em 2010 por JC e MMP que se dedica à criação de: espetáculos e projetos artísticos multidisciplinares para bebés e crianças até aos 6 anos, quer em contexto escolar, quer em contexto familiar, reunindo diversos criadores que trabalham em conjunto, cruzando saberes e experiências; e ateliês multidisciplinares (expressão corporal, dramática, hora do conto, etc.) com cariz pedagógico, destinados a creches e estabelecimentos de educação pré-escolar.

Dentro do seu âmbito de ação, a companhia de teatro desenvolve, ainda, espetáculos de teatro para bebés e crianças até aos 3 anos em contextos educativos de creche. Neste contexto, pretende dar início a um novo projeto, a partir da adaptação de um espetáculo já encenado, denominado “Eu brinco”, tendo por objetivo a criação de espetáculos participativos e contando, para tal, com a colaboração da investigadora Carla Ribeiro e Cunha e dos bebés, crianças até aos 3 anos e educadoras de infância da CCA.

Colaboração entre investigadora, companhia de teatro e creche “CCA”

O espetáculo “Eu brinco” será co construído pelos atores da companhia de teatro, diretora artística, investigadora, educadoras de infância, bebés e crianças até aos 3 anos da Creche “CCA”. Assim, após um período de ensaios no Atelier da Companhia de teatro, serão realizados, na referida creche, ensaios com os bebés e crianças até aos 3 anos e respetivas educadoras de infância e coordenadora pedagógica. Estes ensaios serão filmados para que possamos observar as reações, manifestações expressivas e as formas de participação dos bebés e crianças e das educadoras de infância. Serão ainda realizadas entrevistas às educadoras de infância e conversas informais entre a equipa educativa, equipa artística e investigadora relativamente ao processo de criação do espetáculo.

Direitos e Deveres das partes envolvidas:

Durante a realização deste estudo, no ano letivo de 2017/2018, a investigadora solicita autorização para:

- A participação dos bebés e crianças até aos 3 anos mediante autorização das mesmas e dos encarregados de educação;
- A participação das educadoras de infância e coordenadora pedagógica mediante autorização das mesmas;
- A realização de filmagens dos ensaios realizados com os diferentes grupos de crianças e respetivas educadoras de infância da Creche “CCA”, mediante autorização dos envolvidos e respetivos encarregados de educação;
- A realização de entrevistas às educadoras de infância mediante autorização das mesmas;
- A realização e gravação áudio de conversas informais entre a equipa educativa, a equipa artística e a investigadora mediante autorização dos mesmos.

Durante este estudo a investigadora compromete-se a:

- Informar as educadoras de infância e os encarregados de educação relativamente aos objetivos da investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Assegurar e respeitar, no desenrolar do trabalho, a aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação;
- Garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, salvaguardando que a utilização dos dados registados em vídeo ou fotografia serão para uso exclusivo deste estudo;
- Devolver os resultados finais do estudo aos participantes.

Durante este estudo, a CCA compromete-se a:

- Desenvolver com a investigadora e equipa da companhia de teatro, dinâmicas colaborativas para o desenvolvimento do espetáculo “Eu brinco”.
- Permitir, à investigadora, a realização de entrevistas à equipa educativa;
- Facultar, à investigadora, a realização de filmagens dos ensaios e espetáculos;
- Permitir, à investigadora, a realização e gravação áudio de conversas informais entre a equipa artística, equipa educativa e investigadora;

Grata pela colaboração

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
id6503@alunos.uminho.pt / carlasrcunha@gmail.com / 969895449

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação

Declaro que aceito não to participar nestudo.

Nome:

.....

...

BI/CD n° Validade...../...../.....

Assinatura:Data: / /.....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

Anexo 9 – Consentimento Informado – Acompanhantes dos bebés (Ciclo 1 e 2 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira, por favor, assinar este documento,

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação será realizado no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e co-orientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Desenvolveremos um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação de performances teatrais participativas. O estudo será realizado em colaboração com a companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos parceiros do projeto. Os dados serão recolhidos através de observação participante, vídeo, grupos de discussão e entrevistas. Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos.

Princípios éticos: A participação no estudo é livre e voluntária, podendo desistir da mesma em qualquer momento. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes, salvaguardando que a utilização dos dados registados em vídeo ou fotografia serão para uso exclusivo deste estudo.

Grata pela sua colaboração.

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
[id6503@uminho.pt](mailto:carlasrcunha@gmail.com) / carlasrcunha@gmail.com / 969895449

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo. Desta forma, aceito participar nesta investigação e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome:

BI/CD n° Validade...../...../.....

Assinatura:Data: /..... /.....

Anexo 10 – Consentimento Informado – Responsáveis legais (Ciclo 1 e 2 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira, por favor, assinar este documento,

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação será realizado no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e co-orientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Desenvolveremos um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação de performances teatrais participativas. O estudo será realizado em colaboração com companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos parceiros do projeto. Os dados serão recolhidos através de observação participante, vídeo, grupos de discussão e entrevistas.

Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos.

Princípios éticos: Consideramos que os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados são adequados aos sujeitos de investigação envolvidos e respeitam os seus direitos. A participação no estudo é livre e voluntária, podendo desistir da mesma em qualquer momento. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes, salvaguardando que a utilização dos dados registados em vídeo ou fotografia serão para uso exclusivo deste estudo. A aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação, será assegurada e respeitada, no desenrolar do trabalho, observando as suas reações e expressões comunicativas.

Grata pela sua colaboração e a do seu educando.

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
ld6503@uminho.pt / 969895449

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando neste estudo.

Declaro que aceito não to que o meu edndo participe neste estudo.

Nome da criança... ..

Nome do encarregado de educação:

BI/CD nº... .. Validade...../...../.....

Grau de parentesco ou tipo de representação

Assinatura encarregado de educação:Data: / /

Anexo 11 – Consentimento informado – Companhia de teatro (Ciclo 3 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao projeto de investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação será realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e co-orientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Será desenvolvido um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação de performances teatrais participativas. O estudo será realizado em colaboração com a companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos parceiros do projeto. Os dados serão recolhidos através de observação participante, vídeo, grupos de discussão e entrevistas.

Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos. Os resultados deste estudo serão disseminados através da produção de artigos em revistas científicas, de comunicações orais em congressos, colóquios, conferências e da produção da tese de doutoramento.

Princípios éticos: Consideramos que os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados são adequados aos sujeitos de investigação envolvidos e respeitam os seus direitos. A participação no estudo é livre e voluntária, podendo desistir da mesma em qualquer momento. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes, salvaguardando que a utilização dos dados registados em vídeo ou fotografia serão para uso exclusivo deste estudo. A aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação, será assegurada e respeitada, no desenrolar do trabalho, observando as suas reações e expressões comunicativas.

Colaboração entre investigadora e companhia de teatro:

A companhia de teatro é uma Associação Cultural sem fins lucrativos, criada em 2010 por JC e MMP que se dedica à criação de: espetáculos e projetos artísticos multidisciplinares para bebés e crianças até aos 6 anos, quer em contexto escolar, quer em contexto familiar, reunindo diversos criadores que trabalham em conjunto, cruzando saberes e experiências; e ateliês multidisciplinares com cariz pedagógico, destinados a creches e estabelecimentos de educação pré-escolar.

Dentro do seu âmbito de ação, a companhia de teatro desenvolve, ainda, espetáculos de teatro para bebés e crianças até aos 3 anos em contextos educativos de creche. Neste contexto, deu início a um novo projeto, a partir da adaptação de um espetáculo já encenado, denominado “Eu brinco”, tendo por objetivo a criação de um espetáculo participativo e contando, para tal, com a colaboração da investigadora Carla Ribeiro e Cunha e dos bebés, crianças até aos 3 anos e educadoras de infância da Creche CCA. Para tal, assumiu o compromisso de participar no processo de investigação-ação iniciado pela investigadora no ano letivo 2017/2018. A investigadora acompanhou o espetáculo “Eu brinco”, realizado em várias creches ao longo do ano letivo, levando a cabo ciclos de planificação, ação, observação e reflexão de acordo com os objetivos da investigação e envolvendo todos os participantes da investigação.

Direitos e Deveres das partes envolvidas:

Durante a continuação da realização deste estudo, no ano letivo de 2018/2019, a investigadora solicita autorização para:

- A realização de entrevistas à equipa artística do espetáculo “Eu brinco”;
- A realização de filmagens dos ensaios e espetáculos;
- A realização e gravação áudio de conversas informais entre a equipa artística e a investigadora;
- Aceder à agenda da companhia de teatro para que possa, com a maior antecedência possível, contactar os contextos educativos onde serão realizados os espetáculos;

- Que lhe sejam facultados os contactos dos responsáveis dos referidos contextos educativos;

Durante a continuação do desenvolvimento deste estudo a investigadora compromete-se a:

- Estabelecer os protocolos de colaboração com os contextos educativos onde serão apresentados os espetáculos, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Informar os contextos educativos e encarregados de educação relativamente aos objetivos da investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Assegurar e respeitar, no desenrolar do trabalho, a aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação;
- Garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, salvaguardando que a utilização dos dados registados em vídeo ou fotografia serão para uso exclusivo deste estudo;
- Devolver os resultados finais do estudo aos participantes.

Durante a continuação do desenvolvimento deste estudo, a companhia de teatro compromete-se a:

- Permitir, à investigadora, a realização de entrevistas à equipa artística do “Eu brinco”;
- Facultar, à investigadora, a realização de filmagens dos ensaios e espetáculos;
- Permitir, à investigadora, a realização e gravação áudio de conversas informais entre a equipa artística e investigadora;
- Facilitar, à investigadora, o acesso à agenda da Companhia, com a maior antecedência possível, para que esta possa contactar os contextos educativos onde serão realizados os espetáculos;
- Facultar, à investigadora, os contactos dos responsáveis dos referidos contextos educativos;

Grata pela colaboração

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
crc.uminho@gmail.com / id6503@uminho.pt / +351 969895449

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação

Declaro que aceito não to participar nestudo.

Nome:

.....

BI/CD n° Validade...../...../.....

Assinatura:Data: / /

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

Anexo 12 – Consentimento informado – Atores (Ciclo 3 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao projeto de investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação será realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e coorientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Trata-se de um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação de performances teatrais participativas. O estudo será realizado em colaboração com a companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos parceiros do projeto. Os dados serão recolhidos através de observação participante, vídeo, grupos de discussão e entrevistas. Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos.

Direitos e Deveres das partes envolvidas:

Durante a continuação da realização deste estudo, no ano letivo de 2018/2019, a investigadora solicita autorização para:

- A participação dos atores da Companhia de teatro responsáveis pelo espetáculo “Eu brinco”;
- A realização de filmagens dos atores durante os ensaios e realização dos espetáculos do “Eu brinco”;
- A realização e gravação de entrevistas aos atores;
- A realização e gravação de conversas informais entre a equipa artística, investigadora e equipa educativa.

Durante este estudo a investigadora compromete-se a:

- Informar os atores relativamente à investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, utilizando nomes fictícios;
- Salvar e guardar que os dados registados em vídeo serão para uso exclusivo deste estudo;
- Devolver os resultados finais do estudo aos participantes.

Grata pela sua colaboração

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
crc.uminho@gmail.com / id6503@uminho.pt / +351 969895449

-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação.

Declaro que aceito não to participar r estudo.

Nome:

BI/CD nº Validade...../...../.....

Assinatura:Data: / /

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Anexo 13 – Consentimento Informado – Direção das creches (Ciclo 3 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao projeto de investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação está a ser realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e coorientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Trata-se de um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação e análise de performances teatrais participativas. O estudo está a ser realizado em colaboração com a companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos participantes. Os dados são recolhidos através de observação participante, gravações vídeo e áudio, grupos de discussão, conversas informais e entrevistas.

Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos. Os resultados deste estudo serão disseminados através da produção de artigos em revistas científicas, de comunicações orais em congressos, colóquios, conferências e da produção da tese de doutoramento.

Princípios éticos: Consideramos que os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados são adequados aos sujeitos de investigação envolvidos e respeitam os seus direitos. A participação no estudo é livre e voluntária, podendo desistir da mesma em qualquer momento. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes (através da utilização de nomes fictícios), salvaguardando que os dados registados em vídeo serão para uso exclusivo deste estudo. Todos os dados recolhidos são armazenados num ficheiro pessoal da investigadora e tratados de forma confidencial. A aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação, será assegurada e respeitada, no desenrolar do trabalho, observando as suas reações e expressões comunicativas.

Direitos e Deveres das partes envolvidas:

Durante a realização deste estudo, no ano letivo de 2018/2019, a investigadora solicita autorização para:

- A participação dos bebés e crianças até aos 3 anos mediante autorização das mesmas e dos encarregados de educação;
- A participação das educadoras de infância mediante autorização das mesmas;
- A realização de filmagens do espetáculo “Eu brinco” mediante autorização dos encarregados de educação e das educadoras de infância;
- A realização de entrevistas às educadoras de infância mediante autorização das mesmas;
- A realização e gravação áudio de conversas informais entre a equipa educativa, a equipa artística e a investigadora mediante autorização dos mesmos.

Durante este estudo a investigadora compromete-se a:

- Informar as educadoras de infância e os encarregados de educação relativamente aos objetivos da investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Assegurar e respeitar, no desenrolar do trabalho, a aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação;
- Garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, através da utilização de nomes fictícios e da não divulgação da sua imagem;
- Salvaguardar que todos os dados recolhidos são armazenados num ficheiro pessoal da investigadora e são tratados de forma confidencial;

- Devolver os resultados finais do estudo aos participantes.

Grata pela colaboração

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
crc.uminho@gmail.com/ + 351969895449

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Eu _____, diretor(a) da _____ (o) _____ (colocar nome da creche), cartão de cidadão nº _____, válido até ___/___/_____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer momento, recusar a participação na investigação.

Declaro que aceito participar na investigação e autorizo a recolha de dados aquando da realização do espetáculo “Eu brinco”, através de vídeo, notas de campo e gravações áudio relativas às educadoras de infância (responsáveis por cada sala), mediante autorização das mesmas, bem como dos bebés e crianças, mediante autorização dos encarregados de educação.

Assinatura: _____ Data: ___ / ___ / _____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

Anexo 14 – Consentimento informado – Acompanhantes dos bebés (Ciclo 3 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao projeto de investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação está a ser realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e coorientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Trata-se de um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação e análise de performances teatrais participativas. O estudo está a ser realizado em colaboração com a companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos participantes. Os dados são recolhidos através de observação participante, gravações vídeo e áudio, grupos de discussão, conversas informais e entrevistas.

Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos. Os resultados deste estudo serão disseminados através da produção de artigos em revistas científicas, de comunicações orais em congressos, colóquios, conferências e da produção da tese de doutoramento.

Princípios éticos: Consideramos que os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados são adequados aos sujeitos de investigação envolvidos e respeitam os seus direitos. A participação no estudo é livre e voluntária, podendo desistir da mesma em qualquer momento. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes (através da utilização de nomes fictícios), salvaguardando que os dados registados em vídeo serão para uso exclusivo deste estudo. Todos os dados recolhidos são armazenados num ficheiro pessoal da investigadora e tratados de forma confidencial. A aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação, será assegurada e respeitada, no desenrolar do trabalho, observando as suas reações e expressões comunicativas.

Direitos e Deveres das partes envolvidas:

Durante a realização deste estudo, no ano letivo de 2018/2019, a investigadora solicita autorização para:

- A participação das educadoras de infância responsáveis pelos grupos de bebés e crianças que participarão no espetáculo “Eu brinco”;
- A realização de filmagens das educadoras de infância durante a participação no espetáculo “Eu brinco”;
- A realização e gravação de entrevistas às educadoras de infância, após a realização do espetáculo;
- A realização e gravação de conversas informais entre a equipa educativa, investigadora e equipa artística.

Durante este estudo a investigadora compromete-se a:

- Informar as educadoras de infância relativamente à investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, através da utilização de nomes fictícios e da não divulgação da sua imagem;
- Salvaguardar que todos os dados recolhidos são armazenados num ficheiro pessoal da investigadora e são tratados de forma confidencial;
- Devolver os resultados finais do estudo aos participantes.

Grata pela sua colaboração

Anexo 14 – Consentimento informado – Acompanhantes dos bebés (Ciclo 3 de investigação-ação)

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
crc.uminho@gmail.com/ + 351969895449

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Eu _____ responsável pelo grupo _____ da (o) _____ (colocar nome da creche), cartão de cidadão nº _____, válido até _____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer momento, recusar a participação na investigação.

Declaro que aceito participar na investigação e autorizo a recolha de dados aquando da realização do espetáculo “Eu brinco”, através de vídeo, notas de campo e gravações áudio. Autorizo, ainda, a recolha de dados através de entrevista e gravação áudio, após a realização do espetáculo “Eu brinco”.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____.

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

Anexo 15 – Consentimento Informado – Responsáveis legais dos bebés/crianças (Ciclo 3 de investigação-ação)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao projeto de investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação está a ser realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e coorientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: Trata-se de um projeto de investigação-ação que tem por objetivo central o processo de criação e análise de performances teatrais participativas. O estudo está a ser realizado em colaboração com companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos participantes. Os dados são recolhidos através de observação participante, gravações vídeo e áudio, grupos de discussão, conversas informais e entrevistas.

Pretendemos construir um corpo teórico e original, que permita aos profissionais de educação de infância e aos profissionais de teatro refletirem, questionarem e enriquecerem as suas práticas artístico-pedagógicas e contribuir para o reconhecimento dos bebés e das crianças pequenas, como atores sociais com voz própria e plenos de direitos. Os resultados deste estudo serão disseminados através da produção de artigos em revistas científicas, de comunicações orais em congressos, colóquios, conferências e da produção da tese de doutoramento.

Princípios éticos: Consideramos que os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados são adequados aos sujeitos de investigação envolvidos e respeitam os seus direitos. A participação no estudo é livre e voluntária, podendo desistir da mesma em qualquer momento. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes (através da utilização de nomes fictícios), salvaguardando que os dados registados em vídeo serão para uso exclusivo deste estudo. Todos os dados recolhidos são armazenados num ficheiro pessoal da investigadora e tratados de forma confidencial. A aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação, será assegurada e respeitada, no desenrolar do trabalho, observando as suas reações e expressões comunicativas.

Direitos e Deveres das partes envolvidas:

Durante a realização deste estudo, no ano letivo de 2018/2019, a investigadora solicita autorização para:

- A participação do/a seu/sua educando/a na investigação;
- A realização de filmagens do/a seu/sua educando/a durante a participação no espetáculo “Eu brinco”.

Durante este estudo a investigadora compromete-se a:

- Informar os encarregados de educação relativamente à investigação, tornando explícito que a participação no estudo é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento;
- Assegurar e respeitar, no desenrolar do trabalho, a aceitação ou recusa dos próprios bebés e crianças, para participar na investigação;
- Garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, através da utilização de nomes fictícios e da não divulgação da sua imagem;
- Salvaguardar que todos os dados recolhidos são armazenados num ficheiro pessoal da investigadora e são tratados de forma confidencial;
- Devolver os resultados finais do estudo aos participantes.

Grata pela sua colaboração e a do/a seu/sua educando/a.

Carla Sofia Ribeiro e Cunha

Anexo 15 – Consentimento Informado – Responsáveis legais dos bebés/crianças (Ciclo 3 de investigação-ação)

Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
crc.uminho@gmail.com/ + 351969895449

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Eu _____, cartão de cidadão
nº _____, válido até ___/___/_____, encarregado de educação
de _____, nascido a ___/___/_____(*data de
nascimento da criança*), declaro ter lido e compreendido este documento,
bem como as informações que me foram fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer
momento, recusar a participação do/a meu/minha educando/a na investigação.
Declaro que autorizo que o/a meu/minha educando/a participe na investigação e autorizo a recolha de dados, aquando da
realização do espetáculo “Eu brinco”, através de vídeo, notas de campo e gravações áudio.

Assinatura: _____ Data: ___ / ___
/ _____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

Anexo 16 – Consentimento informado – Divulgação da imagem e dos nomes verdadeiros da encenadora e atores da companhia de teatro

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao pedido de autorização da utilização da imagem e nomes verdadeiros dos atores e da encenadora da Companhia de teatro, no âmbito da investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação está a ser realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e coorientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: A investigação desenvolvida teve como objetivo central o processo de criação e análise de performances teatrais participativas. O estudo foi realizado em colaboração com a companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos participantes.

Os resultados deste estudo serão disseminados através da produção de artigos em revistas científicas, de comunicações orais em congressos, colóquios, conferências e da produção da tese de doutoramento.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da investigação, a investigadora Carla Sofia Ribeiro e Cunha vem, por este meio, solicitar autorização para:

- A utilização das imagens dos atores, encenadora e espaços da Companhia de teatro recolhidas ao longo do desenvolvimento da investigação;
- A utilização dos nomes verdadeiros dos atores, encenadora e da Companhia de teatro;
- A utilização de informação contida no site da Companhia de teatro.

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

No âmbito da investigação, a investigadora Carla Sofia Ribeiro e Cunha compromete-se a:

- A utilizar as imagens solicitadas, única e exclusivamente, para fins referentes à investigação desenvolvida, nomeadamente, a produção de artigos científicos, de comunicações em congressos e da tese de doutoramento;
- A utilizar a informação contida no site, única e exclusivamente, para fins referentes à investigação desenvolvida, nomeadamente, a informação que contextualize a história e objetivos da Companhia de teatro;
- Salvar a identidade dos bebés e crianças, educadoras de infância e creches participantes neste estudo, através da utilização de nomes fictícios e da não divulgação da sua imagem.

Grata pela colaboração

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
rcr.uminho@gmail.com / jd6503@uminho.pt / +351 969895449

Eu _____, cartão de cidadão n.º _____, válido até ___/___/_____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela investigadora.

Declaro que autorizo a utilização da minha imagem e do meu nome verdadeiro para fins de desenvolvimento da investigação.

Assinatura: _____ Data: ___ / ___ / _____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção informação contida neste documento, relativa ao pedido de autorização da utilização da imagem e nomes verdadeiros dos atores e da encenadora da Companhia de teatro, no âmbito da investigação de Carla Sofia Ribeiro e Cunha. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar esclarecimentos. Se concorda com os termos propostos solicito o favor de assinar este documento.

Título do estudo: “Teatro para e com bebés e crianças até aos 3 anos: diálogos artístico-pedagógicos na criação de performances teatrais participativas”.

Enquadramento: Este trabalho de investigação está a ser realizado por Carla Sofia Ribeiro e Cunha, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática, orientado pela Doutora Carla Antunes e coorientado pela Doutora Natália Fernandes – Instituto de Educação da Universidade do Minho; CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança e é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/129738/2017).

Explicação do estudo: A investigação desenvolvida teve como objetivo central o processo de criação e análise de performances teatrais participativas. O estudo foi realizado em colaboração com a companhia de teatro, bebés e crianças até aos 3 anos e respetivos educadores de infância dos contextos educativos participantes.

Os resultados deste estudo serão disseminados através da produção de artigos em revistas científicas, de comunicações orais em congressos, colóquios, conferências e da produção da tese de doutoramento.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da investigação, a investigadora Carla Sofia Ribeiro e Cunha vem, por este meio, solicitar autorização para:

- A utilização das imagens dos atores, encenadora e espaços da Companhia de teatro recolhidas ao longo do desenvolvimento da investigação;
- A utilização dos nomes verdadeiros dos atores, encenadora e da Companhia de teatro;
- A utilização de informação contida no site da Companhia de teatro.

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

No âmbito da investigação, a investigadora Carla Sofia Ribeiro e Cunha compromete-se a:

- A utilizar as imagens solicitadas, única e exclusivamente, para fins referentes à investigação desenvolvida, nomeadamente, a produção de artigos científicos, de comunicações em congressos e da tese de doutoramento;
- A utilizar a informação contida no site, única e exclusivamente, para fins referentes à investigação desenvolvida, nomeadamente, a informação que contextualize a história e objetivos da Companhia de teatro;
- Salvar a identidade dos bebés e crianças, educadoras de infância e creches participantes neste estudo, através da utilização de nomes fictícios e da não divulgação da sua imagem.

Grata pela colaboração

Carla Sofia Ribeiro e Cunha
Doutoranda em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Dramática
Instituto de Educação, Universidade do Minho
crc.uminho@gmail.com / id6503@uminho.pt / +351 969895449

Eu _____, cartão de cidadão n.º _____, válido até ___/___/_____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela investigadora.

Declaro que autorizo a utilização das imagens da encenadora e espaços da Companhia de teatro recolhidas ao longo do desenvolvimento da investigação; A utilização dos nomes verdadeiros da encenadora e da Companhia de teatro; A utilização de informação contida no site da Companhia de teatro para fins referentes à investigação desenvolvida.

Assinatura: _____ Data: ___ / ___ / _____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

Anexo 17 – Guião inicial “Eu brinco”

Cena I – “Acordar/Descoberta do corpo”

Na cena “Acordar” da nova dramaturgia “Eu brinco”, os dois atores começariam deitados e realizariam um conjunto de movimentos para “acordar” o corpo”: um “acordaria” as pernas, o outro “acordaria” os braços, através de movimentos marcados e sincronizados. Depois, passariam para o movimento de “formiga” (os dedos indicador e médio “caminhariam” no seu próprio corpo e depois no chão). Para se aproximarem das crianças, que estariam sentadas na meia-lua, os atores deslocar-se-iam pelo chão, através de movimentos de rebolar sobre o próprio corpo, terminando deitados, de barriga para baixo, de frente para as crianças. Usando o movimento de “formiga” e estabelecendo contacto visual, estabeleceriam interações com as crianças, enquanto durasse a música. Depois de terem estabelecido interações com os bebés e crianças, na meia-lua, os atores colocar-se-iam de joelhos, de frente para as crianças, começariam a cantar a melodia, marcariam o ritmo marcado pela encenadora, batendo com as mãos no chão, ao mesmo tempo que dariam meia-volta sobre si próprios e, depois, enquanto cantavam, deslocar-se-iam, a gatinhar, até às almofadas vermelhas onde estariam os plásticos para a Cena II – “Lavar”.

Cena II – “Lavar”

A cena “Lavar” começaria com os atores a retirarem de dentro das almofadas vermelhas, os plásticos de grandes dimensões. De seguida, um dos atores prepararia o seu plástico para realizar a cena no chão, o outro ator colocaria o seu plástico sobre a estrutura de metal para fazer a cena em pé. Fariam “ondas” com os seus plásticos. Depois um ator deitar-se-ia no chão, sobre o seu plástico, ao mesmo tempo que outro ator se levantaria atrás do seu plástico preso na estrutura. Cada um iniciaria a ação de tomar banho: os movimentos que o ator deitado fizesse seriam reproduzidos pelo ator que está em pé, como se fosse o reflexo na água. De seguida, os atores recolheriam os plásticos. Neste momento, dar-se-ia destaque às mãos do ator que está atrás da estrutura. De seguida, os atores iniciariam a ação de lavar a cara, que consistiria em usar o plástico com movimentos circulares à frente da cara, como se estivessem a esfregar, ao mesmo tempo que faziam o som “vrr”. Primeiro faria um ator, depois o outro ator. E depois, os dois ao mesmo tempo. Depois, iniciariam a ação de “sair do banho”, realizando uma série de movimentos de “sacudir a água do corpo”. De seguida, criariam o efeito de “remoinho” fazendo rodar o plástico, criando, metaforicamente, o efeito da água a sair pelo

ralo. Os movimentos realizados seriam feitos em sincronia, dando primazia a movimentos ao nível do chão, próximos das crianças. Os

atores estabeleceriam contacto visual com as crianças em vários momentos. A cena terminaria quando os atores guardassem os plásticos novamente dentro das almofadas vermelhas.

Cena III – “Vestir”

A cena “Vestir” começaria com os atores a tirarem de dentro das almofadas laranja, lenços coloridos, que seriam usados simbolicamente para ‘vestir’. Esta abertura das almofadas seria feita em sincronia entre os atores, através da respiração e de uma triangulação de olhares entre a almofada/crianças/almofada, para captarem a atenção dos bebês e crianças e conduzirem o seu foco de atenção para o que estaria dentro da almofada. De seguida, começariam a retirar lenços de dentro das almofadas. Um dos atores representaria uma personagem que estaria triste e o outro representaria uma personagem que estaria contente. Através deste subtexto, estabeleceriam interações com as crianças, usando os lenços como indutores da ação performativa. O objetivo seria o de proporcionar às crianças a possibilidade de realizarem ações com os lenços e imitar as suas ações. Quando terminasse a música, que seria a deixa para terminar o momento de interação, os atores cantariam uma melodia para recolherem os lenços. De seguida, deslocar-se-iam pelo chão até à almofada laranja, na qual guardariam os lenços.

Cena IV – “Comer”

A cena “Comer” começaria com os atores a colocarem a mão na barriga, fazendo movimentos, sons e expressões faciais dando a entender que teriam “fome”. De seguida, pegariam nos seus “baldes de leite” e colocá-los-iam à sua frente. Depois, interpretariam ações de “beber o leite” através de “imagens em movimento”: o ator 1 faria uma imagem e *congelaria*; o ator 2 faria outra imagem e *congelaria*, e assim sucessivamente. A última imagem seria a de um dos atores a entornar o seu leite (os lenços brancos caíam do balde) e o outro ator a ficar com “bigodes de leite”. O ator que entornaria o leite faria o som “Oh” (com uma expressão facial de tristeza) e o outro o som “Ah!” (com uma expressão facial de satisfação). De seguida, um dos atores limparia os “bigodes de leite” e o outro ator o leite entornado sobre si (recolhendo os lenços brancos). A cena terminaria com ambos a baterem com os baldes no chão, ao mesmo tempo.

Cena V – “Brincar”

A cena “Brincar” começaria com os atores a pegarem na 3ª almofada (bege). De seguida, as duas personagens sairiam à rua, realizando uma série de movimentações no espaço em volta da estrutura metálica e abraçados à sua almofada, até se encontrarem através do olhar. De seguida, a personagem que estaria contente tocaria na almofada da outra personagem que estaria triste, como se o estivesse a convidar para brincar. De seguida, a personagem contente começaria a fazer uma torre de almofadas e a personagem triste destruiria a torre e fá-la-ia à sua maneira. Depois, a personagem contente daria um pontapé na torre de almofadas. E, de seguida, os dois atores iniciariam ações com as almofadas, envolvendo os bebés e as crianças na ação teatral e performativa: espalhar almofadas no espaço, à volta das crianças; jogar ao esconde-esconde com almofadas, entre as crianças; usar a almofada como carro e como chapéu.

Os atores explorariam outras ações nas sessões experimentais na creche, a partir da sua interação com os bebés e crianças.

Cena V – Livro das Emoções

Os atores teriam um caderno em branco, que seria o “Livro das Emoções”. Nesta cena, os atores imaginariam que viam no caderno alguma coisa que lhes despertasse determinada emoção. De seguida, olhariam um para o outro, depois para as crianças e representariam a emoção. Terminariam a cena a expressar um estado de “sono”, passando para a cena seguinte “Dormir”. Esta cena seria definida, após experimentação nas creches.

Cena VI – Dormir

Na cena “Dormir” os atores retirariam bolas de luz de dentro da última almofada, explorando ações entre eles; explorariam ações de acender e apagar as luzes; terminariam apagando as luzes para, depois, se deitarem e terminarem o espetáculo.

Esta cena seria definida, após experimentação nas creches.

Anexo 18 – Comparação entre “Eu brinco, eu danço” e “Eu brinco” (Guião Inicial)

“EU BRINCO, EU DANÇO”	“EU BRINCO” – GUIÃO INICIAL
Cena I – “Acordar/Descoberta do corpo”	
<p>Na Cena I do “Eu brinco, eu danço”, o ator “acordava” o corpo, num crescendo de movimentos, desde o estar deitado, de olhos fechados, até ficar em pé, de olhos abertos. Era usada linguagem verbal, nomeadamente, palavras que indicavam algum estado, por exemplo, <i>tenho sono</i> ou uma ação que se ia desenvolver a seguir, como, por exemplo, tomar <i>banho</i>.</p>	<p>Na cena “Acordar” os dois atores começariam deitados e realizariam um conjunto de movimentos para “acordar” o corpo”: um “acordaria” as pernas, o outro “acordaria” os braços, através de movimentos marcados e sincronizados. Depois, passariam para o movimento de “formiga” (os dedos indicador e médio “caminhariam” no seu próprio corpo e depois no chão). Para se aproximarem das crianças, que estariam sentadas na meia-lua, os atores deslocar-se-iam pelo chão, através de movimentos de rebolar sobre o próprio corpo, terminando deitados, de barriga para baixo, de frente para as crianças. Usando o movimento de “formiga” e estabelecendo contacto visual, estabeleceriam interações com as crianças, enquanto durasse a música. Depois de terem estabelecido interações com os bebés e crianças, na meia-lua, os atores colocar-se-iam de joelhos, de frente para as crianças, começariam a cantar a melodia, marcariam o ritmo marcado pela encenadora, batendo com as mãos no chão, ao mesmo tempo que dariam meia-volta sobre si próprios e, depois, enquanto cantavam, deslocar-se-iam, a gatinhar, até à sua almofada onde estariam os plásticos para a Cena II – “Lavar”.</p>

Cena II – “Lavar”	
<p>No espetáculo “Eu brinco, eu danço”, na Cena II, que representava a rotina do “banho”, o ator retirava um plástico, de grandes dimensões, de dentro de uma almofada e esfregava-o na cara como se a estivesse a lavar, ao mesmo tempo que fazia o som “vrrr”. Depois, estendia o plástico no chão até chegar perto das crianças. De seguida, o ator movimentava o plástico como se fossem “ondas”. Neste momento, as crianças podiam tocar e explorar o plástico. De seguida, o ator deitava-se sobre o plástico e fazia movimentos corporais como se estivesse a “nadar”. Depois recolhia o plástico, levantava-se e começava a esfregar partes do corpo com o plástico, verbalizando as partes do corpo em que tocava: “braço, perna...” Por fim, o ator dançava, usando o plástico. Terminava, fazendo-o rodopiar como se fosse a água a ir pelo ralo abaixo.</p>	<p>A cena “Banho” começaria com os atores a retirarem de dentro das almofadas, os plásticos de grandes dimensões. De seguida, um dos atores prepararia o seu plástico para realizar a cena no chão, o outro ator colocaria o seu plástico sobre a estrutura de metal para fazer a cena em pé. Fariam “ondas” com os seus plásticos. Depois um ator deitar-se-ia no chão, sobre o seu plástico, ao mesmo tempo que outro ator se levantaria atrás do seu plástico preso na estrutura. Cada um iniciaria a ação de tomar Lavar: os movimentos que o ator deitado fizesse seriam reproduzidos pelo ator que estaria em pé, como se fosse o reflexo na água. De seguida, os atores recolheriam os plásticos. Neste momento, dar-se-ia destaque às mãos do ator que está atrás da estrutura. De seguida, os atores iniciariam a ação de lavar a cara, que consistiria em usar o plástico com movimentos circulares à frente da cara, como se estivessem a esfregar, ao mesmo tempo que faziam o som “vrrr”. Primeiro faria um ator, depois o outro ator. E depois, os dois ao mesmo tempo. Depois, iniciariam a ação de “sair do banho”, realizando uma série de movimentos de “sacudir a água do corpo”. De seguida, já com um dos atores no chão e o outro em pé, criariam o efeito de “remoinho” fazendo rodar o plástico, criando, metaforicamente, o efeito da água a sair pelo ralo. Os movimentos realizados seriam feitos em sincronia, dando primazia a movimentos ao nível</p>

	<p>do chão, próximos das crianças. Os atores estabeleceriam contacto visual com as crianças em vários momentos. A cena terminaria quando os atores guardassem os plásticos novamente dentro das almofadas vermelhas.</p>
<p>Cena III – “Vestir”</p>	
<p>No “Eu brinco, eu danço”, na Cena III, que se referia ao momento do “vestir”, o ator, dirigia-se a uma almofada que continha lenços coloridos e dizia “roupa”. Abria a almofada e começava a atirar lenços pelo ar. Depois usava um chapéu para fazer uma coreografia. De seguida, começava a arrumar os lenços, espalhados no chão, dentro do chapéu. Por fim, dirigia-se a outra almofada e retirava um macacão para vestir.</p>	<p>A cena “Vestir” começaria com os atores a tirarem de dentro das almofadas laranja, lenços coloridos, que seriam usados simbolicamente para o ‘vestir’. Esta transição entre almofadas seria feita em sincronia entre os atores, através da respiração e de uma triangulação de olhares entre a almofada/crianças/almofada, para captarem a atenção dos bebés e crianças e conduzirem o seu foco de atenção para o que estaria dentro da almofada. De seguida, começariam a retirar lenços de dentro das almofadas. Um dos atores representaria uma personagem que estaria triste e o outro representaria uma personagem que estaria contente. Através deste subtexto, estabeleceriam interações com as crianças, usando os lenços como indutores da ação performativa. O objetivo seria o de proporcionar às crianças a possibilidade de realizarem ações com os lenços e imitar as suas ações. Quando terminasse a música, que seria a deixa para terminar o momento de interação, os atores cantariam uma melodia para recolherem os lenços. De seguida, deslocar-se-iam pelo chão até à almofada laranja, na qual guardariam os lenços.</p>

Cena IV – Comer	
<p>O ator, depois de vestido, realizava uma coreografia, em pé, verbalizando a palavra “fome”. De seguida, dirigia-se a uma caixa cor-de-laranja, da qual retirava alguns adereços para realizar ações como se estivesse a tomar o pequeno-almoço: comer frutas e beber leite. Dentro do “copo de leite” havia tecidos brancos e creme Nívea. Assim, depois de “beber o leite”, o ator ficava com “bigodes de leite”.</p>	<p>A cena “Comer” começaria com os atores a colocarem a mão na barriga, fazendo movimentos, sons e expressões faciais dando a entender que teriam “fome”. De seguida, pegariam nos seus “baldes de leite” (que estariam em cena, ao lado da estrutura metálica) e colocá-los-iam à sua frente. Depois, interpretariam várias ações através de “imagens em movimento”, fingindo beber o leite: o ator 1 faria uma imagem e <i>congelaria</i>; o ator 2 faria outra imagem e <i>congelaria</i>, e assim sucessivamente. Assim, um dos atores, entornaria o seu leite (os lenços brancos caíram do balde) e o outro ator ficaria com “bigodes de leite”. O ator que entornaria o leite faria o som “Oh” (com uma expressão facial de tristeza) e o outro o som “Ah!” (com uma expressão facial de satisfação). De seguida, um dos atores limparia os “bigodes de leite” e o outro, o leite entornado sobre si (recolhendo os lenços brancos). A cena terminaria com ambos a baterem com os baldes no chão, ao mesmo tempo.</p>
Cena V – “Brincar”	
<p>No “Eu brinco, eu danço”, a Cena V – “Brincar” – era antecedida pela cena “Lavar os dentes”. O ator começava a cena, dizendo “dentes”. Depois pegava numa escova de dentes e fazia de conta que lavava os dentes. De seguida, fazia uma breve coreografia com a escova, acompanhando o movimento da escova de dentes com o som “sh” (som da escova a lavar os dentes).</p>	<p>A cena “Brincar” começaria com os atores a pegarem na 3ª almofada (bege). De seguida, as duas personagens saíam à rua, realizando uma série de movimentações no espaço em volta da estrutura metálica e abraçados à sua almofada, até se encontrarem através do olhar. De seguida, a personagem que estaria contente tocaria na almofada da outra personagem que estaria triste,</p>

<p>Arrumava a escova dentro de um cesto cor-de-laranja e dizia “brincar”. Nesta cena, o ator realizava um conjunto de ações, imaginando que a escova de dentes se transformava noutros objetos: carro (empurrar carro); cavalo de pau (andar a cavalo); bebé (embalar o bebé); pá (escavar); pente (pentear o cabelo); microfone (cantar); flauta (tocar flauta); cana de pesca (pescar); pesos (levantar pesos). Depois ria-se, ficava cansado e arrumava a escova novamente na caixa.</p>	<p>como se o estivesse a convidar para brincar. De seguida, a personagem contente começaria a fazer uma torre de almofadas e a personagem triste destruiria a torre e fá-la-ia à sua maneira. Depois, a personagem contente daria um pontapé na torre de almofadas. E, de seguida, os dois atores iniciariam ações com as almofadas, envolvendo os bebés e as crianças: espalhar almofadas no espaço, à volta das crianças; jogar ao esconde-esconde com almofadas, entre as crianças; usar a almofada como carro e como chapéu.</p> <p>Os atores explorariam outras ações nas sessões experimentais na creche, a partir da sua interação com os bebés e crianças.</p>
<p>Cena VI – Livro das Emoções</p>	
<p>No “Eu brinco eu danço”, na Cena VI – “Livro das emoções” o ator interpretava a ação de desenhar no caderno. Depois dizia “a bola é assim”, mostrando a imagem às crianças. De seguida, fazia uma coreografia. A cena progredia repetindo esta ação com outros desenhos que já existiam no caderno (exemplo: estrela e chuva). Depois, demonstrava, através de expressão facial, que observava no livro algo que o fazia expressar emoções (Exemplos: rir/chorar). Terminava a exploração do caderno com a expressão de um estado de sono, bocejando e dizendo “sono”.</p>	<p>Os atores teriam um caderno em branco, que seria o “Livro das Emoções”. Nesta cena, os atores imaginariam que viam no caderno alguma coisa que lhes despertasse determinada emoção. De seguida, olhariam um para o outro, depois para as crianças e representariam a emoção. Terminariam a cena a expressar um estado de “sono”, passando para a cena seguinte “Dormir”. Esta cena seria definida, após experimentação nas creches.</p>
<p>Cena VI – Dormir</p>	
<p>O momento final acabava no escuro. O ator retirava várias bolas de luz, de dentro de uma</p>	<p>Na cena “Dormir” os atores retirariam bolas de luz de dentro da última almofada, explorando</p>

<p>almofada, colocando-as num semicírculo. E depois deitava-se.</p>	<p>ações entre eles; explorariam ações de acender e apagar as luzes; terminariam apagando as luzes para, depois, se deitarem e terminarem o espetáculo.</p> <p>Esta cena seria definida, após experimentação nas creches.</p>
---	---

Anexo 19 – Guião “Eu brinco” em progresso

BRIEFING

Sessão 1 de experimentação:

Briefing – Conjunto de indicações sobre o espetáculo e sobre o papel das educadoras enquanto acompanhantes das crianças: espetáculo participativo; sentar as crianças em meia lua; permitir que as crianças participem livremente.

Sessão 2 de experimentação:

No *briefing* seriam, assim, clarificadas as indicações às educadoras, nomeadamente, a de que a performance era participativa e que as crianças poderiam participar livremente.

Sessão 3 de experimentação:

Briefing – além das informações previamente discutidas, pedir-se-ia às educadoras para evitarem a linguagem falada. Esta questão só veria a ser discutida novamente após a estreia

PRÉ-SALA

Sessão 1 de experimentação

Pré-sala – Momento prévio de interação com as crianças nas suas salas após o qual seriam conduzidas para a sala onde se realizaria o espetáculo.

Cena I – “Acordar/Descoberta do corpo”

Assim, na cena “Acordar” da nova dramaturgia “Eu brinco”, os dois atores começariam deitados e realizariam um conjunto de movimentos para “acordar” o corpo”: um “acordaria” as pernas, o outro “acordaria” os braços, através de movimentos marcados e sincronizados. Depois, passariam para o movimento de “formiga” (os dedos indicador e médio “caminhariam” no seu próprio corpo e depois no chão). Para se aproximarem das crianças, que estariam sentadas na meia-lua, os atores deslocar-se-iam pelo chão, através de movimentos de rebolar sobre o próprio corpo, terminando deitados, de barriga para baixo, de frente para as crianças. Usando o movimento de “formiga” e estabelecendo contacto visual, estabeleceriam interações com as crianças, enquanto durasse a música. Depois de terem estabelecido interações com os bebés e crianças, na meia-lua, os atores colocar-se-iam de joelhos, de frente para as crianças, começariam a cantar a melodia, marcariam o ritmo marcado pela encenadora, batendo com as mãos no chão, ao mesmo tempo que dariam meia-

volta sobre si próprios e, depois, enquanto cantavam, deslocar-se-iam, a gatinhar, até às almofadas vermelhas onde estariam os plásticos para a Cena II – “Lavar”.

Sessão 3 de experimentação

Cena I – “Acordar”

A música seria diminuída para encurtar o tempo em que os atores “exploravam o corpo”.

Cena II – “Lavar”

Assim, a cena “Lavar” do novo “Eu brinco” começaria com os atores a retirarem de dentro das almofadas vermelhas, os plásticos de grandes dimensões. De seguida, um dos atores prepararia o seu plástico para realizar a cena no chão, o outro ator colocaria o seu plástico sobre a estrutura de metal para fazer a cena em pé. Fariam “ondas” com os seus plásticos. Depois um ator deitar-se-ia no chão, sobre o seu plástico, ao mesmo tempo que outro ator se levantaria atrás do seu plástico preso na estrutura. Cada um iniciaria a ação de tomar banho: os movimentos que o ator deitado fizesse seriam reproduzidos pelo ator que está em pé, como se fosse o reflexo na água. De seguida, os atores recolheriam os plásticos. Neste momento, dar-se-ia destaque às mãos do ator que está atrás da estrutura. De seguida, os atores iniciariam a ação de lavar a cara, que consistiria em usar o plástico com movimentos circulares à frente da cara, como se estivessem a esfregar, ao mesmo tempo que fariam o som “vrr”. Primeiro faria um ator, depois o outro ator. E depois, os dois ao mesmo tempo. Depois, iniciariam a ação de “sair do banho”, realizando uma série de movimentos de “sacudir a água do corpo”. De seguida, criariam o efeito de “remoinho” fazendo rodar o plástico, criando, metaforicamente, o efeito da água a sair pelo ralo. Os movimentos realizados seriam feitos em sincronia, dando primazia a movimentos ao nível do chão, próximos das crianças. Os atores estabeleceriam contacto visual com as crianças em vários momentos. A cena terminaria quando os atores guardassem os plásticos novamente dentro das almofadas vermelhas.

Sessão de estreia:

Na Cena “Lavar”, o ator que realizava o seu momento do banho no chão estabeleceria mais contacto visual com as crianças de forma a manter as crianças focadas na ação. Para tal, iria fazê-lo, ao mesmo tempo que levantasse a cabeça como se estivesse a sair do banho

Cena III – “Vestir”

A cena “Vestir” começaria com os atores a tirarem de dentro das almofadas laranja, lenços coloridos, que seriam usados simbolicamente para ‘vestir’. Esta abertura das almofadas seria feita em sincronia entre os atores, através da respiração e de uma triangulação de olhares entre a almofada/crianças/almofada, para captarem a atenção dos bebés e crianças e conduzirem o seu foco de atenção para o que estaria dentro da almofada. De seguida, começariam a retirar lenços de dentro das almofadas. Um dos atores representaria uma personagem que estaria triste e o outro representaria uma personagem que estaria contente. Através deste subtexto, estabeleceriam interações com as crianças, usando os lenços como indutores da ação performativa. O objetivo seria o de proporcionar às crianças a possibilidade de realizarem ações com os lenços e imitar as suas ações. Quando terminasse a música, que seria a deixa para terminar o momento de interação, os atores cantariam uma melodia para recolherem os lenços. De seguida, deslocar-se-iam pelo chão até à almofada laranja, na qual guardariam os lenços.

Sessão 1 de experimentação

Cena III – “Vestir” – Maior tempo de interação com as crianças a partir do objeto cénico lenços coloridos

Cena IV – “Comer”

Após este processo de discussão e experimentação, a cena “Comer” do novo “Eu brinco” ficou definida da seguinte forma: ao lado da estrutura de metal estariam dois baldes com lenços brancos. Um dos baldes teria espalhado, por dentro, creme Nívea, para que o ator, ao beber, ficasse com “bigodes de leite”. A cena começaria com os atores a colocarem a mão na barriga, fazendo movimentos, sons e expressões faciais dando a entender que teriam “fome”. De seguida, pegariam nos seus “baldes de leite” e colocá-los-iam à sua frente. Depois, interpretariam ações de “beber o leite” através de “imagens em movimento”: o ator 1 faria uma imagem e *congelaria*, o ator 2 faria outra imagem e *congelaria*, e assim sucessivamente. A última imagem seria a de um dos atores a entornar o seu leite (os lenços brancos cairiam do balde) e o outro ator a ficar com “bigodes de leite”. O ator que entornaria o leite faria o som “Oh” (com uma expressão facial de tristeza) e o outro o som “Ah!” (com uma expressão facial de satisfação). De seguida, um dos atores limparia os “bigodes de leite” e o outro ator o leite entornado sobre si (recolhendo os lenços brancos). A cena terminaria com ambos a baterem com os baldes no chão, ao mesmo tempo.

Sessão 3 de experimentação:

Toda a cena “Comer” se manteria até à parte em que os atores pegam nos baldes para iniciarem as imagens em movimento, nas qual bebiam, entornavam o leite e limpava. Na nova adaptação da cena, ambos os baldes de leite teriam pedaços de Nívea por dentro, para que, quando os atores bebessem, ficassem com “bigodes de leite”. Assim, depois de terem bebido o leite e entornado o leite, ficariam ambos com “bigodes de leite”. Limpariam os “bigodes de leite” com um lenço que teriam dentro dos baldes de leite. Voltariam os dois a beber mais leite, exagerando nos sons que faziam a beber o leite (*glug, glug, glug*). No fim de beber o leite um dos atores faria o som Ah! (de satisfação) e o outro “Oh!” (de tristeza) e, em vez de limparem os “bigodes de leite”, sujar-se-iam mais, colocando pintas de Nívea na cara. No fim, limpariam tudo o que tinham sujado.

Cena V – “Brincar”

Assim, a transição entre a cena “Comer” e a cena “Brincar” na dramaturgia “Eu brinco” seria feita com os atores a baterem, ao mesmo tempo, com os seus baldes no chão e a pegarem na 3ª almofada (bege). De seguida, as duas personagens saíam à rua, realizando uma série de movimentações no espaço em volta da estrutura metálica e abraçados à sua almofada, até se encontrarem através do olhar. De seguida, a personagem que estaria contente tocava na almofada da outra personagem que estaria triste, como se o estivesse a convidar para brincar. De seguida, a personagem contente começaria a fazer uma torre de almofadas e a personagem triste destruiria a torre e fá-la-ia à sua maneira. Depois, a personagem contente daria um pontapé na torre de almofadas. E, de seguida, os dois atores iniciariam ações com as almofadas, envolvendo os bebés e as crianças na ação teatral e performativa: espalhar almofadas no espaço, à volta das crianças; jogar ao esconde-esconde com almofadas, entre as crianças; usar a almofada como carro e como chapéu.

Os atores explorariam outras ações nas sessões experimentais na creche, a partir da sua interação com os bebés e crianças.

Sessão 1 de experimentação:

Depois das duas personagens, uma triste e a outra contente, se terem “encontrado”, e da personagem contente convidar a personagem triste a brincar, os atores realizariam as seguintes ações: fazer uma torre de almofadas; fazer e desfazer a torre de almofadas; fazer um círculo de almofadas à volta das crianças; saltar pedrinhas (saltar em cima das almofadas, pelo meio das crianças); correr e

esconder-se um do outro (usando as almofadas e as próprias crianças para se esconderem); por fim, distribuir almofadas pelas crianças, convidando-as à interação.

Sessão de estreia:

Quando os atores se *encontrassem*, antes de iniciarem a brincadeira juntos, trocariam as suas almofadas entre si.

Cena VI – Livro das Emoções

Os atores teriam um caderno em branco, que seria o “Livro das Emoções”. Nesta cena, os atores imaginariam que viam no caderno alguma coisa que lhes despertasse determinada emoção. De seguida, olhariam um para o outro, depois para as crianças e representariam a emoção. Terminariam a cena a expressar um estado de “sono”, passando para a cena seguinte “Dormir”. Esta cena seria definida, após experimentação nas creches.

Sessão 1 de experimentação:

A transição entre a cena “Brincar” e a Cena “Livro das emoções” seria realizada fazendo uma cama de almofadas à volta das crianças, na qual os atores se sentariam com o livro aberto e improvisariam as emoções que estariam a ver no livro. De seguida, fechariam o livro e colocá-lo-iam debaixo de uma almofada.

Sessão 2 experimentação:

Assim, ficou acordado que, na transição entra a cena “Brincar” e a Cena “Livro das Emoções”, os atores cantariam a melodia que já usavam na cena “Vestir”. A melodia funcionaria como sinal para mudar de cena. De seguida, dariam uma almofada a cada criança e pedir-lhes-iam, através de gesto e movimento, para que se sentassem, em círculo, à sua volta.

Sessão de estreia:

Após os atores interpretarem as emoções que vissem no livro, bocejariam e enquanto um ator distribuisse as bolas de luz para mudar o foco de atenção das crianças, o outro ator colocaria o livro por baixo da sua almofada.

Cena VII – Dormir

Na cena “Dormir” os atores retirariam bolas de luz de dentro da última almofada, explorando ações entre eles; explorariam ações de acender e apagar as luzes; terminariam apagando as luzes para, depois, se deitarem e terminarem o espetáculo.

Esta cena seria definida, após experimentação nas creches.

Sessão 1 de experimentação:

Depois, pegariam na 3ª almofada, retirariam as bolas de luz, acendê-las-iam, dá-las-iam às crianças. De seguida, far-se-ia um *blackout* e as crianças ficariam a explorar as bolas de luz, enquanto os atores dançariam à volta da cama

Sessão 3 de experimentação:

Assim, os atores terminariam a cena “Livro das Emoções” bocejando e guardando o livro. De seguida, pegariam nas almofadas onde estariam as bolas de luz. Retirariam as bolas e começariam a acender as luzes. Depois dariam as bolas às crianças para estas as explorarem. Dar-lhes-iam algum tempo de exploração. Depois, cantariam e começariam a recolher as bolas. Pediriam ajuda às crianças, através de linguagem não verbal, para os ajudarem a guardar as bolas. Depois fariam uma cama com as almofadas disponíveis. Depois olhariam um para o outro, diriam “adeus” um ao outro e às crianças, através de linguagem não verbal. Depois deitar-se-iam. E se as crianças se quisessem poderiam deitar-se com eles.

Sessão de estreia:

Os atores, distribuiriam as bolas de luz pelas crianças, deixando-as explorar livremente, depois olhariam um para o outro e diriam ‘adeus’ um ao outro e, de seguida, deitar-se-iam nas mesmas posições corporais em que começaram. A performance teria um fim não evidente

Anexo 20 – Guião “Eu brinco” – Cenas versus formato dramático adotado

Cena I – Pré-sala – Cena dramática interativa

Cena II – Acordar

Entrada das crianças na sala – Cena dramática fechada

Acordar o Corpo – Cena dramática fechada

Bocejo – Cena dramática dialógica

Cena III – Acordar/Explorar o corpo

Descobrir o corpo – Cena dramática dialógica

Formiga – Cena dramática interativa

Transição entre a Cena III (Acordar/Explorar o Corpo) e Cena IV (Lavar) – cena dramática dialógica

Cena IV – Lavar

Retirar os plásticos de dentro das almofadas – Cena dramática dialógica

Montar o banho – Cena dramática fechada

Ondas – Cena dramática dialógica

Lavar o Corpo – Cena dramática dialógica

Lavar a Cara – Cena dramática dialógica

Sacudir o corpo e Remoinho – Cena dramática dialógica

Cena V – Vestir

Abrir as almofadas para retirar os lenços – Cena dramática dialógica

Atirar lenços ao ar – Cena dramática dialógica

Interação através dos lenços – Cena dramática interativa

Cena VI – Comer – Cena dramática dialógica

Cena VII – Brincar

“Toc-Toc” e Encontro entre as duas personagens – Cena dramática dialógica

Pilha de almofadas – Cena dramática dialógica

Saltar ao eixo por cima da almofada – Cena dramática dialógica

Saltar pedrinhas – Cena dramática interativa

Esconde-esconde – Cena dramatúrgica interativa

Pilha almofadas na cabeça – Cena dramatúrgica interativa

Livro das Emoções – Cena dramatúrgica dialógica

Cena VIII – Dormir – Cena dramatúrgica aberta

Anexo 21 – Interatividade do “Eu brinco”

(Análise das sessões CPE2, CO1, CO22 e CIJD2)

Formato	Ação dos atores	Cena da performance	Parte da cena	Ações dos atores	Recursos cénicos e técnicos	Envolvimento dos bebés	Envolvimento das acompanhantes
Cena Dramatúrgica Fechada	<p>Representação monológica</p> <p>Nestas cenas mantem-se a 'quarta' parede que separa os atores do público. Os atores interpretam de forma monológica, isto é, representam uma personagem, sem estabelecerem contacto visual com as crianças, nem um com o outro.</p>	Cena II – Acordar o corpo	<i>Entrada das crianças na sala</i>	Enquanto toca a música ambiente, os atores colocam-se em cena, deitando-se sobre três almofadas pretas, um de frente e outro de costas para o público.	Música gravada	<p>Contemplativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foco de atenção alternado (CPE2, CO1, CO2, CIJD2) <p>Reativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chorar (CPE2, CO1, CIJD2) <p>Interativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Com educadoras - Partilhar a experiência – CPE2 	<p>Mediar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço e das crianças; - Regulação emocional
			<i>Acordar o corpo</i>	Os atores desenvolvem a ação dramática através do movimento do corpo (pernas, braços) sem estabelecerem contacto visual um com o outro ou com os bebés e crianças	Música gravada	<p>Contemplativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foco na ação (CPE2, CO2) - Foco de atenção alternado (CIJ2, CO1) <p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imitar atores (CO2) <p>Reativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chorar (CO2) 	<p>Mediar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regulação emocional <p>- Presenciar</p>
		Cena IV – Lavar	<i>Montar o banho</i>	Os atores desenvolvem a ação dramática para 'montar o seu banho' através do movimento do corpo no espaço (sentados e em pé) e do movimento do plástico	Música gravada Plásticos	<p>Contemplativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foco na ação (CPE2, CO1) - Foco de atenção alternado (CIJ2) <p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rir (CO2) - Sorrir (CO2) - Apontar (CO2) - Ações corporais (abrir e fechar as mãos, esticar as mãos em direção aos atores) e verbalizar (CO1) <p>Interativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Com pares - Através do contacto visual e do sorriso (CO1) 	- Presenciar

Cena Dramatúrgica dialógica	<p>Representação dialógica Os atores interpretam de forma dialógica, isto é, continuam a representar uma personagem, mas <i>dialogando</i> com os bebés e crianças ou com um com o outro, através do contacto visual e do sorriso.</p>	<p>Cena II – Acordar o corpo</p>	<p><i>Bocejo</i></p>	<p>Nesta cena, os atores, sentados nas almofadas, desenvolvem a ação dramática, através da produção de sons (bocejando) e do movimento dos braços (tapando a boca e espreguiçando), ao mesmo tempo que estabelecem contacto visual com os bebés e com as crianças. Os atores desenvolvem a ação dramática de forma alternada, quando bocejam e, depois, em sincronia, quando espreguiçam.</p>		<p>Contemplativo - Foco na ação (CPE2, CO1, CO2) - Foco de atenção alternado (CIJD2) Responsivo - Sorrindo (CO1) Interativo Com educadoras - Através do sorrindo (CO1)</p>	<p>Mediar: - Respondendo à interação iniciada pelas crianças</p>
		<p>Cena III – Acordar o corpo/Explorar o corpo</p>	<p><i>Descobrir o corpo</i></p>	<p>Os atores, sentados nas almofadas, desenvolvem a ação dramática através do movimento do corpo (um ator realiza movimentos com a parte superior do corpo e o outro ator com a parte inferior do corpo) e estabelecendo contacto visual com os bebés e crianças.</p>	<p>Música gravada</p>	<p>Contemplativo (CPE2, CO1, CO2, CIJD) Responsivo - Imitar atores (CPE2) - Bater palmas (CO1) Interativo Com pares - Através do olhar e do sorriso (CPE2)</p>	<p>Presenciar</p>
			<p><i>Transição entre a cena III – Acordar/Explorar o Corpo e a cena IV – Lavar</i></p>	<p>Nesta cena, que acontece após o momento interativo <i>Formiga</i>, os atores colocam-se de joelhos de frente para as crianças, começam a bater o ritmo da melodia com as mãos no chão, ao mesmo tempo que rodam sobre si próprios. Depois, e enquanto cantam a melodia, realizam movimentos de deslocação no espaço, de joelhos, como se estivessem a gatinhar, até chegarem às almofadas pretas. Durante os movimentos de deslocação no espaço, <i>dialogam</i> com os bebés e crianças através do contacto visual e do sorriso.</p>	<p>Música cantada pelos atores Som de bater com as mãos no chão para marcar o ritmo da melodia</p>	<p>Contemplativo (CPE2, CO1, CO2 E CIJD2) Responsivo - Procurar o olhar das adultas e dos pares (CPE2) - Sorrir (CO1, CIJD2) Reativo - Chorar (CPE2) Interativo Com educadoras - Através do olhar e do sorriso (CO1)</p>	<p>Presenciar - – Assistir ao espetáculo Mediar: - Regulação emocional; - Incentivando a participação.</p>

		Cena IV – Lavar	<i>Retirar os plásticos de dentro das almofadas</i>	Os atores, sentados sobre as almofadas, convocam o olhar para captar a atenção das crianças para o que está dentro da almofada e, à medida que retiram os plásticos de dentro dela, enquanto toca a música, continuam a <i>dialogar</i> , através do olhar, com as crianças. A ação dramática é desenvolvida através do contacto visual, do movimento do braço e do movimento do plástico.	- Almofadas pretas com plásticos dentro - Música gravada	Contemplativo - Foco na ação (CPE2, C01, CO2) - Foco de atenção alternado (CIJD2) Responsivo - Ações corporais (bater pernas e braços) e rir (CO2)	Presenciar - Assistir ao espetáculo
			<i>Ondas</i>	Um dos atores encontra-se sentado sobre o seu plástico. O outro ator, em pé, atrás da estrutura sobre o qual colocou o plástico na cena <i>Montar o Banho</i> . Ao ritmo da música, os atores fazem ondas com os seus plásticos através do movimento de braços. Um dos atores interpreta de forma monológica, dado que se encontra posicionado atrás do plástico e o outro ator interpreta de forma dialógica, ou seja, à medida que realiza os movimentos das “ondas”, estabelece contacto visual com os bebés e crianças.	- Música gravada - Plásticos	Contemplativo - Foco na ação (CPE2, C01, CO2) - Foco de atenção alternado (CIJD2) Responsivo - Imitar os atores (CO1) - Explorar os plásticos com as mãos (CO1, CO2) - Rir às gargalhadas (CO2) Interativo Com pares - Através do olhar e do sorriso (CO2)	Presenciar - Assistir ao espetáculo
			<i>Lavar o corpo</i>	Nesta cena um dos atores deita-se sobre o seu plástico no chão, de frente para as crianças. O outro ator levanta-se atrás do seu plástico montado na estrutura. A cena do banho é realizada como se fosse em espelho, ou seja, um dos atores está deitado no chão, e o outro de pé, atrás do plástico, fazendo, ambos, movimentos com diferentes partes do corpo, em espelho, simulando lavar diferentes partes do corpo, ao ritmo da música. Mais,	- Música gravada - Plásticos	Contemplativo - Foco na ação (CPE2) - Foco de atenção alternado (CIJD2) Interativo Com educadoras - Através do olhar e da aproximação física (CPE2); - Através do olhar e do sorriso (CO1); (CO2) Com pares - Através do contacto físico, do olhar e de gestos de apontar	Presenciar: - Assistir ao espetáculo Mediar: - Respondendo à interação iniciada pelas crianças. - Incentivar participação; - Salvaguardar questões de segurança

				uma vez, nesta cena, um dos atores interpreta de forma monológica e o outro de forma dialógica.		(CPE2) Responsivo - Imitar os atores (CPE2) - Observar e sorrir (CO2)	
			<i>Lavar a cara</i>	Após o segmento em que os atores interpretam o banho em espelho, recolhem os plásticos e dão início à coreografia de lavar a cara. Um dos atores continua sentado e o outro ator continua em pé. Os atores interpretam a cena de lavar realizando movimentos circulares à frente da cara, utilizando os plásticos e produzindo o som “vrrr”, alternadamente e, depois, em conjunto. À medida que realizam a ação dramática, estabelecem contacto visual com os bebés e crianças.	Plástico Som “vrrr”	Contemplativo - Foco de atenção alternado (CPE2; CIJD2) Responsivo - Observar e sorrir (CPE2, CO1); - Imitar os atores (CO1); - Procurar o olhar da acompanhante (CO1, CO2); - Rir às gargalhadas (CO1, CO2); - Rir às gargalhadas, ao mesmo tempo que realizam ações corporais (abandar o tronco para trás e para a frente, esticar os braços, apontar) (CO1, CO2)	Presenciar: - Assistir ao espetáculo
			<i>Sacudir o corpo e Remoinho</i>	O ator que estava sentado levanta-se. O outro ator continua em pé. Em sincronia, ambos os atores ‘sacodem’ a água do banho do corpo (através de movimentos das pernas). De seguida, pegam nos plásticos e fazem um ‘remoinho’ (rodando os plásticos no ar e até ficarem enrolados nos seus braços) que, metaforicamente, significa a água do banho a ser despejada no ralo. Depois, aproximam-se da primeira almofada preta. De seguida, retiram os plásticos que ficaram enrolados nos seus braços, com o som “tchhh” e, “com o mesmo som, colocam os plásticos lá dentro em 5 movimentos. No final, inspiram e fecham as almofadas em sincronia. Fazem uma festa na almofada com as duas	Plástico Música	Contemplativo - Foco na ação (CPE2, CO1, CO2); - Foco de atenção alternado (CIJD2) Responsivo - Rir (CO1); - Procurar o olhar da educadora (CO1, CO2); - Emitir Vocalizações (CO2); - Ações corporais (abandar o tronco e pernas) (CO2)	Presenciar: - Assistir ao espetáculo

			mãos e colocam-na de parte” (Guião final “Eu brinco).				
		Cena V – Vestir	<i>Abrir as almofadas para retirar lenços</i>	Depois de, no final da cena anterior, guardarem os plásticos dentro da primeira almofada preta, os atores sentam-se, pegam na segunda almofada, e, através de movimentos sincronizados, abrem a segunda almofada preta, olham para dentro dela, depois, sorriem e estabelecem contacto visual com as crianças e, de seguida, começam a retirar lenços coloridos.	Música Almofadas	<p>Contemplativo (CPE2, CO1, CO2, CIJD2)</p> <p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rir (CO1); - Bater palmas (CO2); - Verbalização (CO2); - Ações corporais (gestos de apontar) (CO2) <p>Interativo</p> <p>Com educadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através do sorriso (CO2) 	<p>Presenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao espetáculo <p>Mediar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respondendo à interação iniciada pelas crianças; - Incentivando a participação
			<i>Atirar lenços ao ar</i>	Depois de captarem a atenção dos bebés para o que está dentro da almofada, os atores retiram de dentro delas, ao som da música, lenços coloridos e atiram ao ar. Quando ficam sem lenços, fingem que vão tirar mais um mas quando se apercebem que não há mais lenços dizem “Oh”.	Música Almofadas Lenços	<p>Contemplativo (CPE2, CO1, CO2, CIJD2)</p> <p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressões faciais de surpresa (CPE2); - Procurar o olhar dos outros e apontar (CPE2); - Sorrir (CO1); - Rir (CO1); - Verbalizar (CO1) - Vocalizações, sorrir e ações corporais (bater palmas, abanar o tronco para um lado e para o outro) (CO2) <p>Reativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choro (CIJD2) 	<p>Presenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao espetáculo <p>Mediar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regular emocionalmente
		Cena VI- Comer		Esta cena acontece após o momento de <i>interação com os Lenços</i> da cena V – Vestir. Nesta cena, os atores interpretam ações que indicam que estão a tomar o seu pequeno-almoço transformando-as em imagens paradas, ou seja, um ator representa uma ação e ‘congela-a’	Música Balões Lenços Creme Nívea	<p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sorrir (CPE2, CO1) - Imitar atores (CPE2, CO1, CO2) - Procurar o olhar da acompanhante (CPE2) - Rir às gargalhadas (CO1, CPE2) - Apontar, rir às gargalhadas e atirar-se para trás (CO1) - Rir, bater com pernas e mãos 	<p>Presenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao espetáculo, reagindo com gargalhadas; - Observar as crianças; <p>Mediar:</p>

				<p>(<i>freeze</i>), em seguida, o outro ator faz outra cena e ‘congela-a’, transformando-a noutra imagem. A cena continua com o primeiro a ‘descongelar’ e transformar a sua imagem noutra imagem e, assim, sucessivamente. As ações que os atores realizam nesta cena são: agarrar-se à barriga; esfregar a barriga e realizar sons de ‘fome’; colocar os baldes à sua frente; colocar leite no copo (colocar lenços brancos dentro do balde); beber o leite; entornar o leite (deixando cair os lenços brancos que estão dentro do copo); ficar com ‘bigodes de leite’; ‘limpar’ o leite entornado (recolhendo os lenços brancos); sujar a cara com ‘pingas de leite’ (colocar pintas de creme Nivea na cara); limpar-se (esfregar um pano no corpo e na cara); guardar os baldes.</p>		<p>(CO2); - Rir e bater palmas (CO2)</p> <p>Contemplativo - Foco na ação (CPE2); - Foco de atenção alternado (CIJD2)</p>	- Reorganizar as crianças
		<p>Cena VII – Brincar</p>	<p><i>Toc-Toc e Encontro entre as duas personagens</i></p>	<p>Após terminarem a Cena V Comer, pousando os baldes no chão, os atores dão início à Cena VII – Brincar. As duas personagens, uma triste e a outra contente, agarrados cada uma à sua almofada, <i>encontram-se</i> pela primeira vez debaixo da estrutura, após realizarem uma série de movimentações no espaço, em pé, e de ouvirem um “toc-toc” (bater à porta). Depois, já com música, os dois atores <i>encontram-se</i> através do olhar. Uma das personagens incita a outra a brincar, tocando-lhe na almofada. Quando ambas as personagens se apercebem que têm uma almofada igual iniciam a</p>	<p>Knock-knock sonoro Almofadas Música</p>	<p>Responsivo - Rir (CPE2); - Imitar atores (CPE2); - Rir às gargalhadas (CIJD2, CO1); - Ações corporais (abandar os braços para cima e para baixo) (CO2)</p> <p>Contemplativo - Foco na ação (CPE2); - Foco de atenção alternado (CIJD2, CO1, CO2)</p> <p>Interativo Com educadoras - Através do sorriso (CO2)</p>	<p>Presenciar: - Assistir ao espetáculo; Mediar: - Incentivo à participação - Respondendo à interação iniciada pelas crianças</p>

				brincadeira juntas.			
			<i>Pilha de almofadas</i>	Os atores, em pé, fazem, em conjunto, uma pilha de almofadas que ameaça cair constantemente. Os atores fazem o som “oh” de cada vez que as almofadas estão prestes a cair	Almofadas Música	<p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rir às gargalhadas (CPE2, CO1, CO2, CIJD2); - Rir e abanar as pernas (CPE2); - Procurar o olhar dos pares e das acompanhantes (CPE2). <p>Contemplativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foco na ação (CIJD2) <p>Reativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choro (CIJD2) <p>Interativo</p> <p>Com pares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sorrir, aproximar fisicamente e rir (CIJD2) 	<p>Presenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao espetáculo; <p>Mediar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regular emocionalmente
			<i>Saltar ao eixo por cima das almofadas</i>	Depois da pilha de almofadas ter caído, no segmento anterior da Cena VII – Brincar, as duas personagens constroem uma linha de almofadas. Cada um coloca-se nos extremos da linha. Começam a saltar e fingem que vão chocar um contra o outro no centro. Repetem esta ação algumas vezes. A	Almofadas Música	<p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rir às gargalhadas (CPE2, CO1, CO2, CIJD2) - Observar e sorrir (CIJD2) <p>Contemplativo</p> <p>Foco na ação (CO1)</p> <p>Reativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chorar (CIJD2) <p>Interativo</p>	<p>Presenciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao espetáculo; <p>Mediar:</p> <p>Regular emocionalmente;</p> <p>Responder à interação iniciada pelas crianças.</p>

				determinada altura, fazem ‘choca com os pés’ (bater com o pé de um no pé do outro) no centro da linha de almofadas		Com educadoras - Através do contacto visual e do sorriso (CIJD2) Com pares - Através do contacto visual e do sorriso (CIJD2)	
			<i>Livro das Emoções</i>	Este segmento da Cena Brincar realiza-se após o segmento Pilha de almofadas na cabeça. Quando a música baixa, um dos atores pega no <i>Livro das Emoções</i> . Depois, ambos se sentam na cama de almofadas a folhear o livro e, através de expressões faciais e sons, transmitem várias emoções: surpresa, alegria, medo, nojo. Terminam a bocejar, dando a entender que têm sono, fazendo a transição para a última cena, Dormir. Neste segmento, os atores estabelecem contacto visual com as crianças à medida que vão folheando o livro e observando aquilo que lhes faz despertar as diferentes emoções.	Música Livro das Emoções	Responsivo - Verbalizar (CPE2) - Imitar atores (CPE2, CIJD2, CO1) - Apontar (CPE2) - Apontar, rir e bater com pés e mãos (CPE2) - Sorrir (CIJD2, CO2) - Rir às gargalhadas (CO1, CO2) Contemplativo - Foco na ação (CPE2, CIJD2, CO1)	Presenciar: - Assistir ao espetáculo; Mediar: - Responder às ações realizadas pelas crianças ou pelos atores, sorrindo e rindo
Cena Dramatúrgica interativa	Convite à interação Escuta e improvisação Os atores adotam uma postura de <i>performers</i> , entrando no espaço da <i>plateia</i> e envolvendo-se em interações com os bebés e crianças, através do contacto visual e do sorriso, do toque, do movimento do corpo, da expressão facial e da	Cena I – Pré-Sala		Os atores colocam-se ao nível físico dos bebés e das crianças, cantam a melodia de transição e convidam-nos à interação através do contacto visual, do sorriso, do contacto físico e comunicam a intenção de que estes os sigam através do gesto das mãos, dos braços e do movimento do corpo.	Música cantada pelos atores	Contemplativo (CP2, CO1, CO2, CIJD2) Interativo Com educadoras - Procurando refúgio (CIJD2) Com atores - Através do contacto físico (CO1 e CIJD2) Reativo - Chorar (CO2); - Recusar o convite à interação (CO2 e CIJD2)	Mediar: - Organizar as crianças - Regular emocionalmente

	<p>utilização dos objetos cénicos, que funcionam como mediadores da interação. A interação pode ocorrer a partir de um convite realizado pelos atores ou como resposta ao convite iniciado pelos bebés e pelas crianças. A ação dramática é previamente definida, mas varia consoante a participação dos bebés.</p>	<p>Cena III – Acordar o corpo/Explorar o corpo</p>	<p><i>Formiga</i></p>	<p>Os atores deslocam-se de joelhos em direção às crianças. Convidam as crianças à interação, aproximando-se fisicamente delas, através do contacto visual e do movimento do corpo, e do contacto físico através do movimento de <i>formiga</i> (dedo indicador e médio a caminhar sobre o chão)</p>	<p>Música</p>	<p>Contemplativo (CPE, CO1, CO2, CIJD2) Interativo Com atores - Através do contacto visual e do sorriso (CPE, CO1, CIJD2) Com atores e educadoras - Através do sorriso (CO2) Responsivo - Imitar os atores (CIJD2) Reativo - Esconder os olhos e a cara (CO1) - Desviar o olhar (CPE2, CO1, CIJD2) - Voltar cara (CO1, CO2) - Afastar-se fisicamente (CO1) - Proteger a parte do corpo em que é tocado, com as mãos (CO1) - Encolher-se no colo da acompanhante (CPE2, CO1) - Recolher as pernas e as mãos (CO2)</p>	<p>Mediar: - Respondendo à interação iniciada pelas crianças - Regular emocionalmente - Incentivar a participação</p>
		<p>Cena V – Vestir</p>	<p><i>Interação através dos lenços</i></p>	<p>Depois de atirarem os lenços ao ar, os atores iniciam interações com as crianças, aproximando-se fisicamente destas e usando os lenços como indutor da ação dramática e como mediador da interação entre estes e as crianças. Mais uma vez, o contacto visual é uma das formas de comunicação usadas pelos atores para comunicarem as suas intenções. Durante o tempo em que corre a música, os atores, interagem com as crianças, ora propondo ações, ora interpretando o que as crianças propõem</p>	<p>Lenços Música gravada</p>	<p>Interativo A partir dos lenços, contacto visual e sorriso Com atores (a partir dos lenços, do contacto visual e do sorriso): - A ação parte dos atores (CPE2, CO2, CO1) - A ação parte dos bebés (CIJD2, CO1) Com atores e educadoras: - A ação começa com o ator e depois o bebé convida a educadora à interação (CO2) Com educadoras (a partir dos lenços, do contacto visual e do</p>	<p>Mediar: - Incentivo à participação - Regular emocionalmente - Responder à interação iniciada pelas crianças.</p>

						<p>sorriso)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ação parte das educadoras (CPE2, CIJD2, CO1, CO2) <p>Contemplativo (CPE2), (CO2)</p> <p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imitar atores (CPE2, CIJD2, CO1) - Rir às gargalhadas, atirar-se para trás (CO2) <p>Reativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão facial de desconfiança e choro (CIJD2) 	
	Cena VI – Brincar	<i>Saltar pedrinhas</i>	Os atores espalham todas as almofadas (as pretas e as coloridas) no espaço cénico em volta das crianças e iniciam uma ação de saltar por cima das almofadas, como se estivessem a saltar pedrinhas.	Almofadas pretas e coloridas Música gravada	<p>Contemplativo CPE, CO1, CO2, CIJD2</p> <p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ações corporais (Arrastar o rabo, esticar as mãos e debruçar-se para agarrar almofadas) (CPE2, CIJD2, CO1); - Rir (CPE2); - Rir à gargalhada (CIJD2); - Rir e bater com as mãos sobre a almofada (CIJD2) <p>Proativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as almofadas (CPE2) - Envolver-se na ação desenvolvida (CPE2) <p>Interativo Com educadoras – Partilha da experiência (CO2)</p>	<p>Presenciar: Assistir ao espetáculo</p> <p>Mediar: - Incentivar a participação</p>	
		<i>Esconde-esconde</i>	Após <i>saltarem pedrinhas</i> , saltando por cima das almofadas que estão espalhadas no espaço cénico e em volta dos bebés e das crianças, os atores iniciam uma brincadeira de esconde-esconde um com o outro e, se os bebés e crianças estiveram recetivos, envolvendo-os também.	Almofadas pretas e coloridas Música gravada	<p>Contemplativo (CPE2, CIJD2, CO1)</p> <p>Responsivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esconder-se atrás das almofadas (CPE2, CIJD2, CO2); - Imitar os sons/observar e rir às gargalhadas (CPE2, CIJD2, CO1); - Acenando negativamente em sinal de resposta “não sei” (CO1); 	<p>Presenciar: - Assistir ao espetáculo</p> <p>Mediar: - Regular emocionalmente</p>	

						<p>- Sorrir e olhar para o outro ator (CO1);</p> <p>Interativo Com atores - Através do contacto visual e gestos de apontar (CPE2, CO1)</p> <p>Proativo - Exploração da almofada (CIJD2)</p> <p>Reativo - Chorar (CO2)</p>	
			<i>Pilha de almofadas na cabeça</i>	<p>Depois de brincarem ao esconde-esconde um com o outro e com as crianças, cada um dos atores faz uma pilha de almofadas na cabeça que cai constantemente.</p> <p>Também neste segmento, os atores, apesar de terem um guião previamente definido, improvisam ações em função da participação das crianças.</p>	<p>Almofadas pretas e coloridas</p> <p>Música gravada</p>	<p>Contemplativo (CO2, CIJD2)</p> <p>Responsivo - Imitar atores (CPE2, CIJD2) - Rir às gargalhadas (CPE2, CO1, CIJD2)</p> <p>Proativo - Explorar livremente as almofadas (CIJD2)</p> <p>Interativo Com atores – a ação parte dos atores - Através dos objetos cénicos (almofadas) (CPE2, CO1) Com educadoras – a ação parte da criança - Através dos objetos cénicos (almofadas) (CPE2)</p>	<p>Presenciar: - Assistir ao espetáculo; - Reagir com risos e gargalhadas.</p> <p>Mediar: - Incentivo à participação - Responder à interação iniciada pelas crianças</p>
Cena dramaturgica aberta	Escuta e improvisação Os atores improvisam a partir das reações das crianças A ação dos atores é dependente da participação das crianças	Cena VIII – Dormir		<p>Depois de os atores bocejarem no segmento <i>Livro das Emoções</i> da <i>Cena Brincar</i>, entra a última música e faz-se um <i>blackout</i>. Os atores guardam o livro e pegam nas almofadas onde estão guardadas as bolas de luz. Ambos os atores se sentam sobre a cama de almofadas feita no chão. E, de dentro da sua almofada, começam a retirar bolas de luz. Acendem as bolas uma a uma e, em movimentos muito suaves e lentos, fazem as bolas</p>	<p>Música gravada</p> <p>Almofadas</p> <p>Bolas de luz colorida</p>	<p>Contemplativo (CPE2, CO1)</p> <p>Responsivo - Levantar para observar (CPE2); - Verbalizar (CO1, CIJD2)</p> <p>Interativo A partir das bolas: - Com atores (CPE2, CIJD2); - Com pares (CO2, CIJD2); - Com educadoras (CO2)</p> <p>Proativo</p>	<p>Presenciar: - Assistir às ações realizadas pelos bebés e crianças e pelos atores; - Reagir com sorrisos;</p> <p>Mediar: - Incentivo à participação - Finalização da performance - Organização das</p>

			<p>rolarem pelo chão. Até ficaram com apenas uma bola na mão. Depois, os atores, dizem adeus um ao outro, depois dizem adeus às crianças e deitam-se sendo que um dos atores fica de costas para o público e o outro de frente, tal como no início da performance.</p> <p>Na versão 2 – alterado no ciclo 3 de investigação:</p> <p>Toda a cena se manteve até ao momento em que as crianças ficavam a explorar as bolas de luz livremente. Entretanto, após algum tempo de exploração e ainda no escuro, a performance terminaria da seguinte forma : “Passado algum tempo de estarem a “dormir” o Actor 2 levanta-se, percebendo que o Actor 1 dorme, faz-lhe um festa na cabeça e diz: “shhhhhh”. Encaminha os meninos para a saída, ao mesmo tempo que recolhe as bolas. A sala permanece às escuras e a música em loop até todos os meninos saírem da sala”</p>	<p>Exploração livre das bolas e do espaço (CPE2, CO2, CO1, CO2);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arrastar o rabo e gatinhar para chegar às bolas de luz (CO2); - Sentados a explorar livremente as bolas de luz (CO2); - Ações de exploração das bolas: atirar as bolas para a frente, fazê-las rebolar pelo chão, passar a bola de uma mão para a outra (CO2); observar, abanar a bola, bater com a bola no chão (CPE2) <p>Reativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choro (CO2) 	crianças
--	--	--	--	--	----------