



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II:
Conceções e processos de criação
relativos a espetáculos teatrais para a infância**

Cidália Daniela Ferreira Carvalho

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação

2019



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II:
Conceções e processos de criação
relativos a espetáculos teatrais para a infância**

Cidália Daniela Ferreira Carvalho

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação

Orientação: Professor Doutor Miguel Falcão

2019

O que acontece quando se trabalha para o público infantil, dos três aos seis anos de idade, é que não se deixa também de trabalhar para o público adulto, porque estas crianças ainda não têm autonomia para decidir ir ao teatro sozinhas. (Requeijo, 2019)

Eu acho que as crianças devem ter noção de que ali é um palco e que há uma certa linha que não podem passar, que há regras a cumprir dentro de um teatro, mas também é bom que haja comunicação, que não seja um texto representado como se fosse opaco para o outro, como se não soubéssemos que daquele lado, por exemplo, estão crianças dos três aos seis anos de idade. (Fonseca Santos, 2019)

Do que eu tenho conhecimento, este projeto [“Boca Aberta”] é o que está mais pensado em termos de articulação e de poder expandir o que acontece ali [no espetáculo com as crianças] em outras ondas. (Santos, 2019)

Nós, aqui [no TNDM II], temos muito esta filosofia que é a *pessoa*, a importância do contacto direto, seja o professor ou o educador. (Ascensão, 2019)

A ideia é mantermos sempre a continuidade do projeto igualmente com as pessoas e também poder alargar, porque achamos que, como Teatro Nacional, também temos esse papel – “teatro para todos [com] lugar para todos”. (Rosado, 2019)

AGRADECIMENTOS

Em 2017, recém-licenciada, decidi aventurar-me numa das mais atribuladas viagens da minha vida. De mochila às costas, fui para uma cidade que ficava a uma distância de trezentos e cinquenta e nove quilómetros de casa. Uma cidade que não era a minha, mas com que sempre sonhei. Como em qualquer viagem, guardamos memórias e pessoas que embelezam, com um toque especial, as suas paisagens.

Assim, agradeço à minha mãe, que fez questão de me acompanhar na primeira viagem que fiz para esta nova cidade. Foi a primeira a encorajar-me e a acompanhar-me nos novos caminhos que foram surgindo na minha vida. Ao meu pai, que ficou sempre à nossa espera. Tivesse sido uma viagem com carga positiva ou negativa, ele esteve sempre lá para me receber no seu abraço e não há sensação melhor do que ter alguém à nossa espera no que é, e sempre será, o nosso lar. Ao meu irmão, por ser o meu eterno ídolo.

Ao meu namorado, pelo amor, pela paciência, pela entrega, pela confiança e por toda a força incondicional que depositou em mim, ao longo desta viagem.

À Ana e ao Ivo que me proporcionaram uma nova noção de casa, abrindo as portas de sua casa a uma “desconhecida”, acolhendo-me como uma conhecida de anos.

Ao Professor Doutor Miguel Falcão que enriqueceu, guiou e aconchegou esta minha viagem e aos demais professores do Mestrado de Educação Artística da Escola Superior de Educação de Lisboa que forneceram as diversificadas aprendizagens.

Às minhas caras colegas de Mestrado, em especial, à imprescindível companheira de viagem – Patrícia Cotão – com quem partilhei muito mais do que uma simples caminhada, naquele que é o percurso de uma dissertação.

Ao Teatro Nacional D. Maria II, por ter acolhido esta investigação de braços abertos e à equipa do Projeto “Boca Aberta” por me ter robustecido a sensação de que o meu lugar é no teatro.

À Sandra Barreto pela sua incansável amizade, apoio e acompanhamento, mesmo a quilómetros de distância. E à Mariana Dixe pelas notáveis revisões textuais.

Um especial obrigado a todas as personagens principais e secundárias que desempenharam um importante papel nesta peça e embelezaram esta minha longa viagem e cenários e um igual agradecimento a quem leu aquele que foi o seu último destino.

RESUMO

A presente dissertação parte dos processos de criação dos espetáculos *Mau, Mau, Lobo Mau!* e *Falas Estranhês?*, integrados no Projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II, na temporada de 2018-19, com vista a descrever e perceber este trabalho destinado privilegiadamente a crianças em idade pré-escolar.

Este estudo de caso enquadra-se numa metodologia qualitativa e no paradigma interpretativo, tendo a seguinte pergunta de partida: que conceções e práticas caracterizam os processos de criação dos espetáculos de teatro para a infância, no âmbito do Projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II? Foram definidos quatro objetivos gerais: (i) entender como se (re)organiza o Teatro Nacional D. Maria II para integrar, na sua programação anual, a criação e a apresentação de espetáculos para a infância; (ii) compreender a especificidade deste projeto para as crianças em idade pré-escolar, no âmbito da programação do Teatro Nacional D. Maria II; (iii) conhecer as conceções da equipa do Projeto “Boca Aberta” relativamente ao teatro para a infância; e (iv) perceber os processos de criação – dramática, cénica e plástica – dos espetáculos do Projeto “Boca Aberta”, na temporada de 2018-19.

O processo de investigação incluiu diferentes técnicas de recolha e de tratamento de dados: notas de campo, entrevistas e pesquisa documental, bem como análise de conteúdo e análise documental, respetivamente.

Entre os seus resultados mais relevantes, este estudo, com forte incidência descritiva, mostra a importância que assume a oportunidade de continuidade das equipas de criação e de aprofundamento dos processos de trabalho, assim como a exigência e o rigor que os espetáculos para a infância e juventude requerem, equivalentes às criações consideradas para adultos. A possibilidade de os membros da equipa criativa do Projeto “Boca Aberta” projetarem as suas conceções sobre teatro para a infância nos processos de criação dos espetáculos, pelos quais são responsáveis, é um fator que promove a motivação dos intervenientes e fortalece os resultados alcançados.

Palavras-chave: Projeto “Boca Aberta” – TNDM II, Teatro para a Infância, Processo Criativo, Espetáculo Teatral e Público Pré-Escolar.

ABSTRACT

The present dissertation starts with the making of two shows, *Mau, Mau, Lobo Mau!* and *Falas Estranhês?*. These were incorporated in the “Boca Aberta” project that took place at the Teatro Nacional D. Maria II, in the academic year of 2018-19, in order to describe and perceive this work aimed specially for pre-school children.

This case study fits into a qualitative methodology and an interpretative paradigm, with the following starting question: what conceptions and practices characterize the processes of creation of theater shows for children, with in the frame work of the “Boca Aberta” project of Teatro Nacional D. Maria II? Four general objectives were defined: (i) understanding how the Teatro Nacional D. Maria II reorganizes itself to fit the development and presentation of theater shows for kids, in its annual schedule; (ii) perceive the specific nature of this project for the young kids in pre-school ages, as part of the Teatro Nacional D. Maria II schedule; (iii) get to know the ideas of the “Boca Aberta” project team regarding theater for the youngest; and lastly (iv) understand the creative process – dramaturgic, scenic and plastic – of the “Boca Aberta” project’s 2018-19 shows.

The research process included different data collection and processing techniques: field notes, interviews and documentary research, as well as content analysis and documentary analysis, respectively.

Among its most relevant results, this study, with a strong descriptive incidence, shows the importance that the opportunity continuity of the teams to create and deepen work processes assumes, as well as the requirement and rigour that shows for childhood and youth require, equivalent to the creations considered for adults. The possibility for the members of the “Boca Aberta” project creative team to plan their designs about theater for childhood in the processes of creating the shows, by which they are responsible, is a factor that promotes the motivation of stakeholders and strengthens the results achieved.

Key Words: “Boca Aberta” Project – TNDM II, Theater for Kids, Creative Process, Theater Show and Pre-School Public.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1. A criança e a educação.....	4
2.1.1. A arte no desenvolvimento da criança	8
2.2. O teatro para a infância	11
2.2.1. Particularidades das equipas artísticas	15
2.2.2. Processos criativos dos espetáculos	18
2.3. O público nas criações teatrais.....	21
2.3.1. Diversidade de públicos.....	22
2.3.2. O teatro e as instituições educativas	24
3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	27
3.1. Definição da problemática do estudo.....	27
3.2. Questões orientadoras e objetivos do estudo	28
4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	30
4.1. Plano do estudo	30
4.2. Processos e técnicas de recolha de dados.....	32
4.2.1. Notas de campo.....	33
4.2.2. Entrevistas.....	35
4.2.3. Pesquisa documental.....	38
4.3. Processos e técnicas de análise de dados	39
4.3.1. Análise de conteúdo.....	41
4.3.2. Análise documental.....	42
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	44
5.1. Resultados das notas de campo.....	44
5.1.1. Notas de campo do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	44
5.1.2. Notas de campo do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	51
5.2. Resultados das entrevistas.....	57
5.3. Resultados da análise documental.....	71
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Locais das sessões de ensaios do espetáculo Mau, Mau, Lobo Mau!.....	45
Figura 2. Fases de trabalho na criação do espetáculo Mau, Mau, Lobo Mau!	45
Figura 3. Locais das sessões de ensaios do espetáculo Falas Estranhês?	51
Figura 4. Fases de trabalho na criação do espetáculo Falas Estranhês?	52
Figura 5. Sessões de apresentação das criações teatrais do PBA	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Organização do plano do estudo.....	32
Tabela 2. Participantes nas sessões de ensaios do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	46
Tabela 3. Processos de criação dramaturgica do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	47
Tabela 4. Processos de criação cénica do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	48
Tabela 5. Processos de criação plástica do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	49
Tabela 6. Participantes nas sessões de ensaios do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	53
Tabela 7. Processos de criação dramaturgica do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	54
Tabela 8. Processos de criação cénica do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	55
Tabela 9. Processos de criação plástica do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	56
Tabela 10. Apresentação da AC da categoria “conceções sobre teatro para a infância” do tema 1	58
Tabela 11. Apresentação da AC da categoria “teatro para a infância e juventude no TNDM II” do tema 1.....	61
Tabela 12. Apresentação da AC da categoria “desenvolvimento do projeto” do tema 2	64
Tabela 13. Apresentação da AC da categoria “resultados do projeto” do tema 2.....	70

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise Documental
CHULC	Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central
CML	Câmara Municipal de Lisboa
CO	Coautora
EN	Encenadora
EPE	Educação Pré-Escolar
EPI	Espetáculo para a Infância
IE	Instituição Educativa
JI	Jardim de Infância
LGP	Linguagem Gestual Portuguesa
LM	Lobo Mau
MCV	Menina de Casaco Vermelho
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PBA	Projeto “Boca Aberta”
PE	Produção Executiva
PS	Psicóloga
RE	Relações Externas
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
SE	Serviço Educativo
TNDM II	Teatro Nacional D. Maria II
TPIJ	Teatro para a Infância e Juventude

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação incide nos espetáculos criados no âmbito do Projeto “Boca Aberta” (PBA) na temporada de 2018-19, integrado na Programação para a Infância e Juventude do Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II), em particular nas conceções e nos processos de criação da equipa interveniente.

Assiste-se atualmente a uma preocupação crescente em proporcionar às crianças o acesso a práticas educativas e culturais, entre as quais o teatro, apesar das limitações que se continuam a verificar, especialmente em contextos mais afastados dos grandes centros urbanos. Eu fui uma dessas crianças que teve o acesso dificultado aos bens culturais. Sempre vivi numa aldeia, com todos os constrangimentos inerentes, e os meus pais não tinham um grande conhecimento sobre a importância dessas experiências, incluindo da educação artística, no desenvolvimento da criança. Hoje, considero que esta foi uma lacuna na minha educação, mas com o passar do tempo fui-me apercebendo dessa realidade e ganhando interesse pela área teatral através dos *media*, especialmente da televisão. Senti, desde muito cedo, o desejo de conhecer a área da representação e todo o mundo que a envolve, pelo que a minha aproximação ao mundo das artes se deu de uma forma proativa. Posteriormente, partilhei-a com os meus pais, permitindo que eles conhecessem algo que desconheciam no seu quotidiano.

Apesar de me interessar pela prática como artista e de me querer afirmar como tal, há uns anos atrás, a área da educação artística começou a intensificar-se como uma das minhas ambições profissionais, após ter tido a oportunidade de lecionar atividades de enriquecimento curricular no ensino básico e de ter colaborado durante algum tempo na realização de atividades de teatro num centro de estudos. A partir daí, a necessidade de frequentar um curso na área do Teatro na Educação, de forma a solidificar, sistematizar e enriquecer a teoria para as minhas ambições práticas, começou a desenvolver-se numa escala maior. Neste caminho sobre a teoria, mas permanentemente ligada à prática teatral, senti ainda a necessidade e a curiosidade de investir mais na observação, e não somente na participação direta em projetos teatrais.

Estas minhas motivações do foro profissional impulsionaram a vontade de desafiar o TNDM II a acolher um estudo sobre as conceções e os processos de criação do

PBA, criando as condições logísticas para o meu acompanhamento regular dos trabalhos. Este desafio aconteceu numa ida ao TNDM II para assistir a um dos espetáculos do PBA, no ano letivo de 2017-18, no âmbito da unidade curricular de Desenvolvimento Curricular em Educação Artística, do Mestrado em Educação Artística. O desafio foi aceite e, conseqüentemente, foi-me possibilitada a presença nos processos de criação dos dois espetáculos para a infância (EPI) integrados na temporada de 2018-19, tendo como público-alvo as crianças em idade pré-escolar, sendo desenvolvido num Teatro Nacional e caracterizando-se pela sua continuidade. Esta experiência, para além de ter viabilizado a investigação, contribuiu para um forte enriquecimento tanto a nível profissional como pessoal.

O estudo – tendo como pergunta de partida “que conceções e práticas caracterizam os processos de criação dos espetáculos para a infância, no âmbito do projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II?” – desenvolveu-se a partir de um plano de trabalho que incluiu o recurso à observação direta não participante e à pesquisa documental, complementados por entrevistas. A recolha e o tratamento de dados foram acompanhadas por uma constante revisão de literatura, com vista ao estabelecimento de um quadro concetual teórico, traçando um caminho para a discussão dos resultados que relacione as conceções e as práticas das equipas do PBA.

A dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos principais, numerados na sequência da Introdução, que considero o primeiro capítulo.

O segundo capítulo é composto pelo quadro teórico, para cuja elaboração recorri a processos de leituras diversificadas. Subdividi-o em três subcapítulos essenciais. No primeiro subcapítulo, pretendo analisar, numa visão mais ampla, duas “entidades” que, cada vez mais, são indissociáveis em educação: a infância e a arte, incidindo nos contributos das áreas artísticas para o desenvolvimento da criança. No segundo subcapítulo prossigo para uma compreensão sobre os processos de teatro para a infância, assim como as particularidades e os processos de criação que têm vindo a ser defendidos ao longo das últimas décadas, tanto para o público jovem como para o adulto. No último subcapítulo, direciono o olhar para uma abordagem sobre o público nas criações teatrais e o surgimento ou amadurecimento de relações já existentes na criação de espetáculos para a infância.

No terceiro capítulo, enquadro e defino a problemática da investigação, concretizando-a com a apresentação das questões orientadoras e respetivos objetivos do estudo.

No quarto capítulo, apresento e fundamento teoricamente as opções metodológicas que sustentam a investigação, assim como os processos e as técnicas seguidos para a recolha e a análise dos dados.

No quinto capítulo consta, em primeiro lugar, a apresentação dos resultados das notas de campo relativas aos dois EPI do PBA na temporada de 2018-19: *Mau, Mau, Lobo Mau!* e *Falas Estranhês?*. Em seguida, faço a apresentação dos resultados das quatro entrevistas realizadas a cinco membros integrados tanto na equipa do TNDM II como do PBA. Em último lugar, apresento os resultados da análise documental.

O sexto capítulo consiste na discussão dos resultados obtidos sobre o objeto de estudo – processos de criação teatral do PBA –, isto é, na triangulação de todos os resultados obtidos, através da análise de conteúdo (AC), das notas de campo e das entrevistas e da análise documental (AD), incluindo os resultados da revisão de literatura plasmados no enquadramento geral do trabalho.

A finalizar o trajeto por todas as etapas delineadas, apresento as conclusões finais do estudo, nas quais procuro sistematizar as respostas que obtive para as questões e os objetivos inicialmente definidos.

Para concluir a introdução desta dissertação, saliento a afirmação de Pires, Gomes e Gonçalves (2017), que é oportuna no âmbito deste estudo, quando descrevem todo o processo que uma investigação requer: “a teoria é construída «de baixo para cima»; isto é, vai-se construindo um quadro à medida que as suas formas se vão delineando e que as suas partes se vão constituindo, numa dinâmica heurística de produção de conhecimento” (p. 249).

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico encontra-se dividido em três subcapítulos. No primeiro, enquadrado o pensamento de autores que têm vindo a investigar a importância do contacto da criança com a linguagem artística nos contextos de educação formal. No segundo subcapítulo, descrevo algumas conceções sobre o teatro para a infância defendidas nas últimas décadas, assim como, de um modo geral, analiso as conceções e as práticas de equipas de teatro. No terceiro e último, abordo a questão do público com o objetivo de identificar as suas diversidades e as relações entre o teatro e as instituições educativas (IE).

2.1. A criança e a educação

A infância é uma espécie de ponto de partida que sai do lugar para outros lugares dentro de si. Nela, têm-se pensamentos e fazem-se perguntas que não são do campo da racionalidade, mas do campo fenomenológico – ou seja, do campo que abre o pensamento. (Cunha & Gonçalves, 2015, p. 69)

O conhecimento desenvolve-se por camadas à medida que o ser humano vai crescendo e passando por diversas etapas. Durante a infância, este desenvolvimento atravessa diferentes fases, sendo que, em cada uma delas, a criança tem acesso a diversas experiências de aprendizagem. Cunha e Gonçalves (2015) afirmam que é a partir da infância que o ser humano começa a interrogar estas fases da vida. Ao mesmo tempo que vai trilhando o seu próprio caminho, a criança vai apreendendo os valores que lhe são transmitidos e construindo as suas próprias conceções. A capacidade ou a possibilidade de a criança ser autónoma, de se questionar, de aprender e criar, têm mudado de acordo com as épocas. Em Portugal, a partir da “Revolução dos Cravos” de 1974, com o novo papel da mulher na sociedade, a industrialização do país, a valorização da criança, não só na sociedade como também no ambiente familiar, “as crianças [passaram a ser] concebidas como atores sociais de direito no tempo presente” (Coutinho & Tomás, 2018, p. 126). Todas estas mudanças provocaram novas conceções e pensamentos na sociedade, o que conseqüentemente gerou um aumento da expectativa sobre a educação na infância.

O conceito de infância, em particular nas últimas duas décadas, tem carecido de uma atenção especial, e também se tem assistido a um aumento do número de instituições para crianças, desde os seus primeiros meses de vida (Charréu, 2019, p. 49).

O Ministério da Educação (1997) refere que a Educação Pré-Escolar (EPE) é a primeira etapa da vida do indivíduo no processo de educação e defende que esta é a “estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (p. 7). A partir de 1997, a EPE passou a ser considerada uma experiência relevante e, segundo as palavras de Dionísio e Pereira (2006, p. 598), dado o reconhecimento da importância destas primeiras experiências educativas da criança, foram criadas redes de estabelecimentos, designados por Jardins de Infância (JI), com o objetivo do acesso tão amplo quanto possível.

Naquele mesmo ano de 1997, foi apresentado, pela primeira vez, o documento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE) que se tornou num tipo de guião para este nível educativo, facilitando o educador a organizar e planificar as suas intervenções, o que provocou uma mudança na organização do currículo e, conseqüentemente, uma maior aposta na formação do educador.

Em 2016, houve uma revisão do documento OCEPE, que tinha sido apresentado em 1997. Nesta reformulação é defendido que o acesso e a qualidade devem ser um direito da criança e, por isso, todos os profissionais da infância devem recorrer sempre que necessário às metas e objetivos nele definidos:

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos de idade e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. (Ministério da Educação, 2016, p. 4)

No universo da criança existem duas “fontes” essenciais para o enriquecimento e o desenvolvimento das suas aprendizagens: o contexto escolar e o contexto familiar. Estes

são dois meios educativos que devem manter-se equilibrados e trabalhados em permanente contacto entre ambos.

As OCEPE não devem ser encaradas pelos profissionais da infância como etapas pré-determinadas e fixas, mas, sim, como uma base de referências a ser oferecida a toda a criança, de uma forma proporcional ao seu desenvolvimento. O documento mais recente defende que a criança é um “sujeito e agente do processo educativo” (Ministério da Educação, 2016, p. 9), tornando-a no ponto de partida e de chegada dos estímulos ao desenvolvimento de capacidades e do acompanhamento ao crescimento, pelos profissionais de educação, em sintonia com as famílias.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma promoção da multiculturalidade através da inserção no meio social de diferentes culturas, religiões, etnias, entre outras. Visto que a educação é um veículo fundamental na vida do ser humano e não é indiferente a estas alterações sociais, no documento de 2016 destacam-se duas palavras: a diversidade e a inclusão. Esta premissa deriva de uma diversidade social e, por isso mesmo, os normativos oficiais promovem a não exclusão.

A educação na infância pretende ter uma configuração holística de modo a proporcionar à criança um entendimento, uma aprendizagem e uma compreensão integral de todos os fenómenos que a rodeia. Esta visão holística é inclusiva, porque trabalha a partir da diversidade cultural como referência, para uma ação que trabalha tanto o polo individual como o polo coletivo.

Neste processo, “a criança como um todo, os profissionais, as famílias, as comunidades, as múltiplas dimensões da realidade e os processos de educar e aprender” (Mesquita, 2017, p. 59) compõem um conjunto de elementos que devem estar interligados e que têm o direito de participar na ação pedagógica em que a criança é a principal interlocutora. Seguindo esta ideia, Mesquita (2017) defende que este movimento holístico, na prática pedagógica, veio dar respostas “às pedagogias de sentido único, mecanicistas, fragmentadas, que valorizam a dimensão cognitiva e racional” (p. 59). De acordo com o mesmo autor, a visão holística é proporcionada em contextos que estimulam a criança para aprender, explorar e conseguir representar através de variadas formas de expressão, tendo espaço para errar, repetir, recriar e permitir que se consigam identificar. O papel do educador passa a ser entendido como um “facilitador da aprendizagem” (*Idem*,

p. 62), com a capacidade de gerir o currículo, proporcionar um ambiente de aprendizagem e fornecer experiências para que a criança possa desenvolver-se globalmente.

Uma das formas de a criança começar a aprender e a criar esta ligação, de uma forma criativa e natural, está relacionada com uma das características que mais se associa a esta faixa etária, o brincar.

Nas OCEPE, em 2016, é atribuída a devida importância à ação do brincar como uma “atividade natural da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Ministério da Educação, 2016, p. 10). Desse modo, desde que nasce, ela deve brincar com tudo o que está ao seu alcance de uma forma espontânea e livre. É através desta ação que consegue retirar aprendizagens, das mais simples às mais complexas, como a perceção dos objetos e da sua funcionalidade ou até mesmo da noção do que é bom ou mau.

É a partir da reformulação da educação que a conceção do brincar deixa de ser vista como algo redutor, mas sim como uma atividade que ajuda a estimular e a promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Esta ideia deve ser promovida e desenvolvida pelo educador, sendo que deverá dar espaço para que a criança “aprenda a aprender” (Ministério da Educação, 2016, p. 11).

Coelho (2017) retrata esta evolução sobre a definição e a importância do brincar estabelecendo uma “dimensão central das abordagens pedagógicas e do currículo, constituindo um elemento central da evolução das ideias e das práticas em educação de infância” (p. 98). Mas, ao mesmo tempo, este autor também relata o lado oposto, constatando que muitos dos educadores dos dias de hoje não projetam estas ideias nas suas práticas pedagógicas, ficando à sua inteira responsabilidade a forma como as implementa – ou não – nos seus processos educativos.

Ferreira e Tomás (2017), no artigo “Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal”, relatam exemplos concretos num JI público com crianças de cinco a seis anos de idade, identificando situações de alguns educadores que não se regem pelas OCEPE e não impulsionam a educação através do ato do brincar, assim como situações de educadores que claramente seguem o postulado naquele documento. Quando os educadores aproveitam o momento do brincar impulsionado pela criança, vão ao encontro do

pensamento de Rogers (citado por Coelho, 2017), ao defender que “o brincar da criança influencie a pedagogia, em vez de, como é o caso em muitas salas de educação de infância e em certas abordagens pedagógicas, a pedagogia de influenciar o brincar das crianças” (p. 100).

Existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido da tomada de consciência de que as práticas pedagógicas podem “moldar” as experiências de uma criança.

2.1.1. A arte no desenvolvimento da criança

A Arte é uma linguagem universal, que transmite significados impossíveis a qualquer outro tipo de linguagem, seja esta linguagem semântica, dialógica ou científica. (Direção-Geral da Educação, 2019, p. 11)

O conceito de arte tem sido inserido com frequência nos últimos anos na educação e no quotidiano da sociedade, de uma forma abrangente. Para Panella, Gally e Fidelis (2015), a “arte liga os saberes para a transversalidade do conhecimento que compreende o todo que abarca a experiência humana” (p. 56). Acrescentam que este pode ser entendido como um meio que proporciona o conhecimento universal, no que diz respeito tanto ao lado racional, provocando reflexões sobre a realidade, como ao lado sentimental, despertando o lado mais sensível do ser humano.

Rovisco (2018) enuncia que a criança é “quem analisa ainda a vida com inocência” (p. 19) e, desse modo, é importante que o contacto com a arte, para um desenvolvimento do olhar criativo e espontâneo, aconteça desde cedo. Não se pretende afirmar que a criança passe a reproduzir o que já foi feito nas diferentes áreas artísticas, mas, sim, que consiga apreender, através daquilo que vê e a que tem acesso, uma nova forma de expressão.

Com o passar dos tempos, o campo da arte tem beneficiado de uma nova visão pela sociedade no que diz respeito às potencialidades que pode despertar no desenvolvimento integral do indivíduo. A concretização desta mudança tem sido lenta, mas tem-se assistido a um progressivo esforço.

No ano letivo de 2009-10, foi instituído pela Direção-Geral da Educação, estrutura do Ministério da Educação português, o Programa de Educação Estética e Artística, um

projeto de intervenção a nível nacional, que visa o reforço da promoção do gosto pelas artes nas comunidades educativas trabalhando tanto com a criança, como com o educador e a família. A sua criação foi motivada pela existência de um baixo índice de atividades de cariz prático de criação e educação artística nas escolas públicas. Uma das suas premissas é a procura de novos métodos de trabalho através de diferentes formas de arte no contexto escolar: artes visuais, dança, música e teatro.

Segundo Rosa (2018), este programa também tem o intuito de formar “novos públicos, numa perspetiva de desenvolvimento da educação inclusiva, de qualidade e equitativa”, e acrescenta que “a escola pode fazer a diferença e os professores podem ser inspiradores para que as artes se afirmem como uma dimensão essencial na educação básica, estruturante para o percurso da criança, logo a partir do Ensino Pré-Escolar”. É importante que a IE e o educador trabalhem em parceria com a família e, por essa razão, a existência deste programa na educação poderá ser um impulso para que as famílias comecem a ter mais interesse pelas áreas artísticas. Ou seja, incluir os hábitos culturais no seu quotidiano integrando a criança sem que haja uma restrição de idades.

Todas as dinâmicas que têm sido criadas/estimuladas no domínio de uma educação com conteúdos artísticos não se traduz necessariamente na inexistência de problemas/dificuldades em manter ou criar “um diálogo entre o mundo artístico e a escola” (Oliveira, 2014, p. 65). E apesar de todas as iniciativas, ainda existe um conflito entre aqueles que acreditam e os que não acreditam acerca da valorização da “arte como educadora de uma sociedade” (*Idem*, p. 66). Para que a arte ocupe um lugar de primazia é fundamental que haja uma (re)educação da sociedade, começando pelas novas gerações. O mesmo autor acrescenta que “esta visão da educação garante que a autonomia do educador se construa em estreita ligação com a autonomia das crianças e não à sua margem, instituindo a autonomia como interesse coletivo” (*Idem*, p. 67). Através das artes na educação, é possível que educador e criança trilhem o caminho conjunto para uma sociedade mais consciente da importância da arte.

A educação através da arte, seja em que idade for, não deve ser um ato único e isolado na vida do indivíduo, mas, sim, algo integrante e com uma evolução gradual e positiva a nível social. Canavarro (2017) refere que “as artes comungam com a educação aquilo que são as condições-base quer para criar, quer para aprender” (p. 217), no sentido

de o ser humano ter as ferramentas necessárias para apreender e interpretar. Esta dupla – cultura e educação – deve ser considerada e trabalhada como dois fatores que se complementam, em vez de se misturarem, porque tem de existir um respeito mútuo por cada multiplicidade de expressões que ambas integram (Pacheco, 2007, p. 12). Ao fomentar a análise das obras de arte regularmente, mesmo sendo apenas a partir do âmbito escolar, começa a suscitar na criança o interesse por estas áreas. Posteriormente, ela partilha e complementa com a sua família esses novos interesses que podem culminar em atividades culturais conjuntas que, ao mesmo tempo, promovem a relação familiar.

Na contemporaneidade tem-se assistido a uma forte aproximação e relação entre o campo da arte com o campo da “pedagogia cultural” (Charréu, 2019). Segundo este autor:

Definimos por pedagogia cultural o conjunto de práticas e experiências de aprendizagem informal, envolvendo os mais diversos campos do saber, e que são veiculados pelas dinâmicas culturais não escolares da sociedade. Assim, os museus, os centros culturais, os teatros, os media (digitais e analógicos) entre muitos outros dispositivos contemporâneos, são hoje cruciais no modo como aprendemos muitas das coisas com as quais damos sentido à nossa existência e interpretamos o mundo. (p. 53)

O campo da arte, aos poucos, começa a ser inserido e defendido no seio das comunidades educativas como um complemento fundamental para uma visão mais sensível e informada. A “pedagogia cultural” é composta por uma diversidade e quantidade de dinâmicas e de atividades que ocorrem em simultâneo. Contudo, não se pretende enaltecer o domínio das artes como uma área mais relevante do que as outras áreas de conteúdo, apenas que seja igualmente reconhecido o seu contributo no desenvolvimento da criança. Este cenário vai ao encontro da ideia expressa por Caldas (2010), quando afirma que “insistimos que as nossas criações artísticas, sem negarem o valor dos outros campos do conhecimento, se afirmam como território do pensamento abstrato e do complexo jogo lúdico, bem como um processo que pode educar enquanto arte” (p. 72).

Em suma, a criança começa desde muito cedo a fruir diversas experiências de aprendizagem, que devem ser consideradas de forma articulada e respeitar o desenvolvimento de cada criança.

2.2. O teatro para a infância

O Teatro para a Infância em Portugal é uma longa história de miséria, fome, crescimento, e claro de oralidade – os actores, como contadores de histórias ancestrais que se repetem infinitamente. (Caldas, 2005, p. 17)

Todo este caminho estruturado a partir da educação e da arte, associado à importância do desenvolvimento da criança, reporta-nos agora para o cerne desta investigação: o teatro para a infância e juventude¹. O teatro para a infância e juventude, no seu vasto percurso sempre pontuado por particularidades nos modos de fazer e de rececionar, foi tendo várias designações, como “«Teatro Infantil», «Teatro Infantil e Juvenil» e «Teatro Escolar»” (Bastos, 2006, p. 129).

A mesma autora, apresenta uma trilogia de visões integradas no teatro para a infância e juventude: “(i) teatro escrito e representado por crianças; (ii) teatro escrito por adultos e representado por crianças; (iii) teatro escrito e representado por adultos” (*Idem*, p. 28). Nestas diferentes visões, independentemente de quem cria ou de quem interpreta, o público-alvo é sempre a criança/jovem. Para Guerra, Oliveira e Ferreira (citado por Bastos, 2006), ainda existe uma quarta visão que é “a «dramatização na sala de aula» que [representa] uma série de atividades realizadas em contexto escolar, procura, sobretudo, cumprir vagas recomendações dos programas” (p. 27). Portanto, é possível verificar que a criança deve ter a oportunidade de experimentar e vivenciar, mas também pode/deve aprender a observar outros (crianças ou adultos) a fazer. Caso contrário, as expressões artísticas desempenharão apenas um “papel de ilustrador [e isso] é esvaziá-las dos seus conteúdos e da sua dimensão humana” (Vasconcelos et al., 2011, p. 137). É necessário

¹ Esta é a expressão/conceito que usarei ao longo da minha investigação para abordar esta vertente específica do teatro.

que se mantenha um equilíbrio entre a experimentação e a fruição, para que a criança compreenda as particularidades da linguagem artística.

Esta atividade cruza a vertente da escrita dramática e da literatura para a infância e juventude com a da criação teatral. Por exemplo, conforme refere Duarte (2014), durante o salazarismo, os espetáculos para a infância eram compostos “geralmente de peças com um único ato, que se resumiam a duas ou três páginas e abordavam temas tão pobres que, provavelmente, até para as próprias crianças, seriam destituídos de interesse” (p. 22). Esta escrita dramática e a criação teatral direcionada à criança era usada apenas como um serviço didático, moralizador e pedagógico, uma tríade que visava motivar a criança para uma aprendizagem de cariz escolar e reafirmar a moral e os bons costumes. O teatro direcionado à criança desempenhava apenas o serviço de uma atividade “educativa”, dentro e fora da escola, que seguia e promovia a doutrina instituída.

Assim, assistia-se a um forte binómio no teatro para a infância – o teatro e a escola – onde a sua prática era “ao lado da escola e na escola” (Bastos, 2006, p. 216). Desse modo as suas práticas teatrais dificilmente saíam para o exterior destes estabelecimentos. Os artistas estavam inconformados com esta tradição, mas só após o 25 de abril de 1974 foi possível repensar os conceitos e os valores a transmitir à criança, tendo-se assistido a experiências de reformulação da estrutura, da linguagem e da temática, tanto na criação teatral como na escrita dramática para a infância. De acordo com Bastos (2006), o desenvolvimento do teatro, como o da literatura para a infância, “terá feito um percurso de uma «pedagogia da resposta» para a «pedagogia da interrogação»” (p. 317). Estas práticas artísticas começaram a transpor as fronteiras do edifício da escola, assim como a desencadear o pensamento acerca da capacidade de a criança compreender a complexidade de um espetáculo, a estimular o seu lado sensorial e a promover uma pedagogia do questionamento.

Após o surgimento destas novas conceções sobre as práticas teatrais para a infância, impulsionou-se o aumento do interesse profissional por esta área do teatro e as propostas artísticas nela inseridas. José Caldas é um exemplo, enquanto encenador e dramaturgo para o público jovem, cuja prática profissional teve início no ano de 1975, em Portugal. Ele afirma que o teatro para a infância e juventude deve ser “um objeto artístico, criado por artistas adultos, a ser fruído por um público de crianças e jovens, pais

e professores” (Caldas, 2010, p. 68). Seguindo a mesma linha de pensamento, Duarte (2014) completa que os espetáculos para a criança não devem interessar somente a esta faixa etária, mas também ao adulto que a acompanha, definindo-o como “um teatro para todos” (p. 23).

O teatro para a infância e juventude passou a integrar espetáculos com uma pluralidade de leituras cuja fruição artística abrange um público multietário e, portanto, podem e devem ser fruídos por públicos de todas as faixas etárias: crianças, jovens, famílias, docentes.

Conforme defende Yendt (2007), esta área do teatro parte de um desejo em criar um espaço onde habita o diálogo entre o público infantil e o público adulto. A atividade teatral para a criança, criada pelo adulto, tem de exprimir a necessidade de uma visão do mundo a partir da sua conceção, “porque as crianças . . . não querem ser infantilizadas, querem crescer, e é justamente num diálogo onde elas identificam um espaço verdadeiramente adulto que podem crescer” (*Idem*, p. 45). Este ideal originou uma procura e uma necessidade de criações de espetáculos com uma linguagem mais complexa, abstrata e ambígua, caracterizados pela mesma multiplicidade humana presente num espetáculo em que o público-alvo pertence a uma faixa etária adulta.

Gomes (2014) também reforça que “o teatro para crianças considera o adulto artista como o transmissor de formas artísticas” (p. 175). Na prática teatral contemporânea esta posição do adulto artista tem sido considerada pelos criadores e pelas organizações internas das IE. Começou a assistir-se à relevância da ida ao teatro como um importante fator que possibilita o contacto da criança com experiências e práticas culturais. Porém, segundo Yendt (2007), o trabalho das práticas teatrais na escola ou com o público escolar deve ser feito com profundidade e continuidade, pois, “neste domínio, nada tem sentido se não tiver uma continuidade. Não estamos no domínio de acções pontuais” (p. 47).

Seguindo com a análise da perspetiva sobre um trabalho contínuo para a área da infância e juventude, é possível identificar que o orçamento é um fator limitante para a criação deste tipo de projetos. Sobre o assunto, Caldas (2010, pp. 70-71) nomeia algumas associações que apoiam esta vertente da educação artística. Estas organizam eventos/encontros com profissionais da área, em Portugal, com participantes de diferentes pontos do mundo, de modo a partilhar as experiências individuais com os restantes. De

associações promotoras deste trabalho destacam-se nomes como o Centro Português de Teatro para a Infância e Juventude (com término de atividade nos anos noventa), posteriormente substituída pela Associação de Teatro para a Infância e Juventude, a Fundação Calouste Gulbenkian, entre outras.

Duarte (2014) convoca a posição da Associação de Teatro para a Infância e Juventude, que contribuiu para a criação e exibição de um grande número de espetáculos teatrais destinados a crianças e jovens, expressa nos seguintes termos:

Este teatro em nada se distingue do teatro para adultos, a não ser pela capacidade de atingir e interessar o público infantil e juvenil, embora, como produto artístico que é, não deixe também de interessar o público adulto. À partida, nenhum tema deve ser excluído face ao público infantil e juvenil. Tudo depende do modo como for tratado. (p. 153)

É notória a pretensão, por parte de quem cria e apoia esta área, de que o conceito de teatro para crianças não se diferencie como um género teatral, mas que represente apenas um público, em que tudo pode ser abordado com o seu devido cuidado. Em pleno século XXI, estas conceções ainda não são consideradas e aplicadas por todos os criadores que têm como público-alvo a infância, sendo uma “luta” que tem sido transposta de geração para geração.

Apesar deste processo de mudança nas conceções sobre criar para o público jovem, durante décadas a programação teatral para a infância consistia em acontecimentos pontuais e descontínuos devido, entre outras razões, à desigualdade na atribuição de apoios financeiros do Estado, não sendo igualmente valorizadas como as produções para uma faixa etária adulta (Duarte, 2014, p. 150). O trabalho em continuidade direcionado para a infância tornava-se difícil para os criadores ou grupos de teatro sem acesso a outros apoios. Na mesma linha, José Gil (citado por Duarte, 2014) assegura:

O teatro foi sempre um parente pobre da cultura e o teatro infantil, para além de parente pobre, era também um parente muito afastado. Assim, por ser tão raro e disperso, nunca deu lugar a um trabalho continuado. (p. 109)

Duarte (*Idem*) mostra que, no âmbito do teatro português, ao longo das últimas décadas, apesar das muitas experiências pontuais e efémeras, têm surgido grupos e companhias dedicados à criação de espetáculos para os jovens públicos com um trabalho contínuo, entre os quais se destaca O Bando, que iniciou a atividade no pós-abril de 1974 e continua a incluir na sua prática espetáculos, também destinados à infância e juventude, que não fazem concessões à imaginação, às potencialidades do simbólico e aos temas considerados “tabus” para a infância.

Caldas (2010) também mostra este lado, o da resistência, acerca do teatro para a infância na contemporaneidade pelos profissionais, porque, como realça Bastos (2013), são poucos os grupos que trabalham exclusivamente nesta área com um apoio financeiro por parte do Estado, através do setor da Cultura. Estes autores referem, em particular, a luta diária de grupos profissionais ou amadores na resistência da criação de espetáculos teatrais dirigidos a este público-alvo. Caldas (2005) vai mais longe, ao afirmar que cada espetáculo é um “milagre” para a maioria dos grupos: “A situação económica e a política cultural para o teatro é tão débil que as nossas obras são verdadeiros milagres” (p. 38).

Nos últimos anos, as equipas ou os criadores de teatro têm trabalhado em conjunto para um novo olhar sobre as componentes teatrais para a infância e juventude, para que não seja considerado um produto menor e um trabalho descontinuado. Aos poucos começa-se a assistir a uma nova conceção do teatro para crianças, que passa a incluir uma heterogeneidade de públicos e a usufruir das mesmas condições técnicas e artísticas do teatro dirigido à faixa etária adulta, apesar de essa mudança ser difícil e lenta até nas programações teatrais. Em suma, o teatro para a infância e juventude tem vindo a autonomizar-se da escola, embora em certa medida ainda inscrito numa perspetiva pedagógica, acompanhando a evolução tanto no campo da educação como, especificamente, dos estudos da criança.

2.2.1. Particularidades das equipas artísticas

O teatro que crio à procura da infância faz-se exactamente deste jogo de formas artísticas, da forte contracena entre os actores e do drama: a acção que transporta o público a um estar diverso, isto é, a divertir-se. (Caldas, 2011, p. 2)

O teatro é uma arte complexa que respeita e aglutina, numa relação, todas as expressões artísticas, independentemente de quem se encontra sentado na plateia. Desse modo, as criações teatrais para a infância devem corresponder à própria complexidade deste público, em vez de o tratar com condescendência. Para Caldas (2011), esta é uma das particularidades da sua criação artística destinada às crianças: “o nosso teatro tem esta função de desafiar-las para o encontro com a sua diversidade e complexidade” (p. 3). Nas suas obras *30 anos de teatro e jovem público* (Caldas, 2005) e *40 anos de teatro* (Caldas, 2011), o autor passa em revista todos os seus inúmeros espetáculos para crianças e jovens. É possível identificar uma poética que contém múltiplos planos de leituras, um duplo jogo entre elementos teatrais e o ator, uma adaptação de textos originais de diversos autores e géneros literários que retratam uma multiplicidade de temas coetâneos, uma forte componente musical e o recurso a uma linguagem simbólica. Todas estas particularidades ajudam na aproximação da criança, assim como de quem a acompanha. O criador considera que o seu teatro se tem caracterizado “por ser teatro apenas, com toda a sua complexidade humana e artística” (Caldas, 2005, p. 5).

No âmbito da criação teatral, não especificamente focada na infância e juventude, embora com reflexões que lhe podem ser convenientes, é possível encontrar equipas artísticas ou artistas teatrais que vão redefinindo as suas práticas e estéticas numa tentativa de encontrar outras visões em cada espetáculo. Para Brook (2016), “não existem fórmulas, não existem métodos” (p. 142) e, nesta linha de pensamento, encontro João Mota², apologista do “método de não ter método” (p. 17). Estas perspetivas estão em sintonia com os pressupostos de metodologia de trabalho, adotadas por vários criadores/coletivos/grupos de teatro, que se vão adaptando e definindo consoante as necessidades que surgem nos ensaios ou nas apresentações dos espetáculos, como sustenta Brook (2016).

² João Mota é ator, encenador e professor, sendo também fundador e diretor da companhia Comuna – Teatro de Pesquisa.

Cada um parte de uma necessidade e trabalha para a satisfazer. E, apesar disso, a própria pureza dos seus desígnios e a natureza nobre e séria das suas atividades implicam inevitavelmente um tom definido para as respetivas escolhas e uma limitação do seu campo de ação. (p. 85)

Não há regras rígidas e únicas sobre como se deve fazer teatro, seja ele para um público mais novo ou mais velho e, nesse sentido, Vaz (2015) refere que “cada processo surge como forma em que se começa por procurar uma coisa como resposta a uma necessidade, mas com o tempo surgem outras necessidades, e outras perguntas, ou outras respostas” (p. 12). Dessa forma, a criação de um espetáculo é uma constante variável.

No entanto, são distinguidas algumas especificidades ou cuidados que se devem ter em conta relativamente a quem está do outro lado do palco. Segundo Miguel Fragata³, criar para um adulto ou para uma criança é igualmente trabalhoso e não se deve diferenciar isso quando se constrói um espetáculo. Todavia, acrescenta: “é claro que se eu estou a construir um espetáculo para crianças de oito anos têm que [existir] preocupações diferentes daquelas que tenho se estiver a construir um espetáculo para adultos” (citado por Palma, 2015). Na área da programação para a infância e juventude, Susana Menezes⁴ (citada por Palma, 2015) defende que um programador desta área tem de assistir a todas as áreas artísticas para depois ser rigoroso e assertivo nos projetos que quer apresentar à criança.

Vicente (2012) caracteriza a geração de artistas dos anos noventa – incluindo Tiago Rodrigues, Patrícia Portela, entre outros – como uma “geração sem fronteiras”, expressão que intitula o seu artigo, no qual identifica nestes artistas uma necessidade de procura por novas conceções e práticas em diferentes núcleos estéticos, sem estarem limitados pelas linhas pré-definidas para a criação de um determinado tipo de espetáculo. Ou seja, qualquer das suas obras quebra essas limitações tendo sempre uma leitura possível, independentemente do público que a observa.

³ Miguel Fragata é encenador, intérprete, sendo também fundador e diretor da companhia Formiga Atómica.

⁴ Susana Menezes é diretora artística do Teatro LU.CA.

Ainda segundo Vicente (2012), a partir das concepções desta geração de artistas o fenómeno teatral começou a ser experimentado e pesquisado seguindo a ideia de coletivo e não de individualidade. Assim, passou a existir, nos processos de criação, uma linguagem no plural – o nosso –, em vez de uma linguagem no singular – o meu –, ou seja, é possível encontrar diversas linguagens artísticas, fruto das experiências vividas de todos os participantes.

Os criadores teatrais contemporâneos não rejeitam o que foi sendo feito, defendido e teorizado pelas gerações que os antecederam; pelo contrário, vêm integrando essas mudanças nas suas formas de pesquisar, criar e apresentar os fenómenos teatrais, sem a obrigatoriedade de se caracterizarem por uma estética teatral.

2.2.2. Processos criativos dos espetáculos

Chegar a um espaço vazio qualquer e fazer dele um espaço de cena. Uma pessoa atravessa esse espaço vazio enquanto outra pessoa observa – e nada mais é necessário para que ocorra uma ação teatral. (Brook, 2016, p. 7)

Para Brook (2016), esta é a essência de qualquer processo teatral que não deve cingir-se ao período temporal em que é criado, nem ao género teatral onde se insere. Existem criadores que estipulam e seguem, afincadamente, metas e objetivos pré-estabelecidos para cada momento de criação, em contrapartida para outros criadores existe “uma apropriação de várias técnicas, sendo que uma técnica pode ter uma função, mas num segundo dia a mesma técnica ter uma função diferente; a finalidade é só uma: ampliar as possibilidades expressivas” (Vaz, 2015, p. 19).

Não existem linhas ténues ou diferenças entre os processos criativos dos espetáculos em relação ao teatro para a infância e juventude, pois, o fator distintivo é o público-alvo a que se destina. Cabe a cada criador teatral escolher os métodos mais adequados para os processos de criação dos seus espetáculos, tendo em atenção os meios e o destinatário da sua prática teatral. Seguindo esta ideia, Vaz (2015) refere que “os conceitos não [definem] à partida um estilo ou uma forma de teatro” (p. 60).

Fonseca (2010), nas suas práticas de criação teatral destinada a crianças, aplica o método de ter alguns elementos da faixa etária a que se destina o espetáculo durante o

período de ensaios para ter uma percepção das reações e opiniões daquele público-alvo. O autor clarifica: “funcionava como indicativos da capacidade de comunicação do nosso espetáculo com o público” (*Idem*, p. 31). Para João Mota, “um público presente exige um outro grau de atenção dos atores” (citado por Vaz, 2015, p. 43).

Fonseca (2010) explica que, por norma, conclui o processo com uma conversa aberta no final de cada espetáculo de forma a escutar o que o público-alvo tem a dizer sobre aquilo a que tinha assistido. Este autor defende também que uma criança que não tenha tido boas experiências terá mais dificuldade em voltar a passar por uma situação dessas, porque “difícilmente se tornará um adulto apto à fruição dessa arte” (*Idem*, pp. 33-34).

Este processo de trabalho é igualmente desenvolvido pela criadora contemporânea portuguesa Patrícia Portela (citada por Vicente, 2012), que realça a importância de uma conversa “informal” no desfecho dos espetáculos. Como tal, defende que “a conversa com o espectador é o que mais me interessa porque isso é que faz crescer o espetáculo” (*Idem*, p. 78). Destaca que é através da fruição do espectador que se constrói um próximo espetáculo ou se (re)estrutura um certo pormenor nesse mesmo espetáculo.

Este diálogo com o público, após a sessão de apresentação, também se verifica na prática teatral de Caldas (2011), em particular nas sessões com famílias, ao fim de semana. O autor começou a perceber que muito destes novos espectadores iam pela primeira vez ao teatro com a família, pelo que este prazer tinha sido partilhado pela criança, que, por vezes, já tinha assistido durante a semana com a escola. Recebeu também respostas impressionantes das crianças em relação à fruição artística. Para o autor, “nenhum crítico, nenhum filósofo de estética penetra com tanta curiosidade a obra” (*Idem*, p. 26). A criança tem a capacidade de suscitar outras leituras sobre o fenómeno teatral e de interpelar a própria equipa de criação.

Uma outra característica que deve ser incluída no processo de criação de espetáculos para a infância é a integração de elementos que provoquem o riso no público. Conforme afirma Neto (2003), este elemento “é fundamental no teatro para jovens e uma das maiores dificuldades para os autores” (p. 10), porque esta característica não deve ser usada de forma vulgar ou apenas por se tratar desta faixa etária do público; deve ser, sim, um riso provocado pela complexidade da cena ou da dramaturgia.

O estatuto do texto também é algo que tem vindo a ser alterado ao longo das décadas, passando de geração em geração. Segundo Vicente (2012), tem existido uma “libertação definitiva do peso autoral do texto nos processos de criação” (p. 75), na medida em que a construção textual para cada espetáculo pode ser diversificada. O espetáculo pode surgir a partir de textos dramáticos já publicados, através de recriações/adaptações de textos não dramáticos e/ou a partir de partituras do movimento que têm uma narrativa implícita, mas sem o recurso à palavra.

Numa fase de ensaios dos processos de criação, a personagem poderá surgir através da repetição de texto, originando uma melhor compreensão do que quer transmitir ao público. Este trabalho é desenvolvido juntamente com a improvisação que dá uma outra perspetiva ao autor quando este coloca o texto em cena. A este método de sugestão e de reformulação durante o processo de criação, Tiago Rodrigues (citado por Vicente, 2012), que o aplica recorrentemente, denomina de “dramaturgia em tempo real” (p. 74).

Independentemente dos métodos ou conceções integradas nas práticas pelos criadores teatrais, nas diferentes áreas do teatro, é realçada a importância de se estar constantemente a alterar ou a introduzir algo novo nos processos de criação dos espetáculos. Para Vaz (2015), “o alterar várias vezes significa precisamente que o objeto cénico está vivo, que está em constante questionamento” (p. 49), daí ser importante a envolvimento de todos os membros na construção do espetáculo para questionarem o que está a ser criado. As respostas podem ser suscitadas através da multiplicidade de técnicas e metodologias integradas no decorrer do processo criativo.

Nicolette (2002) define as intervenções realizadas em grupo no processo criativo como um trabalho de “criação coletiva”, em que todos os intervenientes no processo de criação participam para a construção do fenómeno teatral. Estes procedimentos desenvolvem-se a partir do “criar, recriar e alterar propostas de cenas a serem (re)experimentadas pelos atores durante os ensaios” (*Idem*, p. 322), tanto por sugestão do encenador como do dramaturgo, sendo que o ator não desempenha apenas o papel de mero executante, mas também participa com sugestões ou ideias sobre a criação das cenas do espetáculo. Em idêntica linha de pensamento, Trotta (2015) defende que “do ponto de vista artístico, não existe hierarquia determinada para a estrutura da criação: as atribuições artísticas dependerão sempre do modo como aquele coletivo as pratica, as define” (p. 3).

Não existe, pois, nesta perspectiva, um ambiente de preponderância, mas sim de uma relação entre todos os membros, resultando no trabalho sustentado numa criação com as sugestões de todos os envolvidos: “a criação realizada por um coletivo dotado de continuidade se referencia no tempo: para trás, como memória e experiência; para frente, como desejo” (*Idem*, p. 2). Ou seja, existe um conjunto de pessoas motivadas pelo desejo de criar/perspetivar um futuro, em que aprendem com as suas vivências passadas e pretendem projetar essas aprendizagens no processo criativo. Solmer (2014) considera que este trabalho em coletivo contribui para que o processo de criação das cenas surja de uma articulação entre os vários intervenientes do espetáculo. Porém, na sua opinião, cabe ao encenador a seleção e a decisão final do desenho dos atores no espaço cénico (p. 270).

Em síntese, os processos de criação teatral não seguem trâmites pré-estabelecidos; existem inúmeros caminhos possíveis que cabe aos criadores percorrer, conjugando conceções pessoais com práticas em equipa.

2.3. O público nas criações teatrais

A única coisa que todos os tipos de teatro têm em comum é a necessidade de um público. Isto é mais do que um truísmo: no teatro, o público completa as fases de criação. (Brook, 2016, p. 184)

O conceito de público encontra um vasto campo em teorias – criadas e desenvolvidas – ao longo das diferentes épocas. Para Brook (2016), este é um fator que complementa os processos de criação e produção independentemente da sua designação teatral. Paquete de Oliveira (2004) chega mesmo a afirmar que, “sem público, um produto não tem razão de existir” (p. 145). Esta ideia encontra eco nas palavras de Tiago Rodrigues (citado por Vicente, 2012), quando afirma que “a presença do público faz sempre parte da narrativa do espetáculo (...) [e que não lhe] interessa construir um espetáculo que poderia acontecer sem o público estar presente” (p. 77), e também nas de Pedro Penim (*Idem*), ao defender que “esta relação com o público é matéria de reflexão contínua” (p. 78). Independentemente da faixa etária, da classe social e das perspetivas que o próprio criador tenha sobre este elemento, o conceito de público interfere na conceção do espetáculo, segundo o ponto de vista de cada encenador.

Para Brook (2016), o conceito de público resume-se a uma palavra:

Entre os diversos termos que designam as pessoas que observam, para público, para espectador, há uma palavra que sobressai nalgumas línguas, por ter uma qualidade diferente das outras. Assistência – eu assisto a uma peça. Assistir: a palavra é simples e é a chave. (p. 203)

Segundo Brook, quando se assiste a uma peça pode ser estabelecida uma simbiose entre o público e o ator e, muitas vezes, só quando o encenador está em contato com as reações do público é que tem a real perceção do todo do espetáculo. Numa dimensão geral, sobre as áreas da criação teatral, é possível encontrar diferentes perspetivas sobre a forma como este vínculo deverá ser trabalhado ou criado. Tiago Rodrigues (citado por Vicente, 2012) refere que, nos seus espetáculos, no que ao trabalho dos atores diz respeito, “muita coisa [é] dita diretamente para o público, que convoca o público” (p. 78). Durante o processo de construção do espetáculo este criador teatral trabalha desde logo a direção das palavras e dos gestos do ator para com o espectador.

As múltiplas áreas das criações teatrais são compostas por esta união – partilha entre o ator e o público – na qual é importante que estejam implícitos uma responsabilidade e um respeito mútuo. Brook (2016) defende que “os choques e as surpresas abrem brechas nos reflexos do espectador, tornam-no subitamente mais disponível, mais atento, mais desperto, o que confere ao ator e ao observador o mesmo grau de potencialidade e de responsabilidade” (p. 77). Porém, o ator, quando está em palco, tem de saber jogar e equilibrar o seu estado, porque é quem comunica diretamente com o seu recetor, logo a prestação do ator pode ser afetada pelo espectador.

No entanto, o público pode adquirir uma das duas formas de estar perante o espetáculo: ser participante do próprio fenómeno teatral ou estar a fruir das ações artísticas apresentadas.

2.3.1. Diversidade de públicos

Dentre as mais variadas estéticas de encenação que o teatro contemporâneo utiliza, o momento atual se caracteriza por uma imensidão de códigos,

referenciais, modos, modalidades, de diferentes culturas e épocas que se entrecruzam com uma velocidade espantosa, nunca vista antes. Ao adentrar no mundo teatral, o público recebe um convite para se despir de preconceitos, empreender viagens e conhecer paixões diversas. (Rosseto, 2008, p. 71)

De acordo com Rosseto, as áreas artísticas – não só o teatro –, com o evoluir das gerações, vão criando diferentes formas de apresentação e comunicação com o público, atualizando-se com ele, de forma a acompanhar as novas leituras e olhares existentes na contemporaneidade. Esta modificação permite que não ocorra um afastamento do público para com a arte.

Neste âmbito, Gomes e Lourenço (2009) defendem que a democratização cultural tem tido efeitos crescentes em “estratégias de alargamento e de criação de novos públicos para a cultura” (p. 11). Tem-se assistido a uma descentralização da oferta cultural por vários pontos do país (âmbito nacional, regional e municipal), um aumento do número de públicos e uma diversidade social. Neste alargamento de criações artísticas, tanto em contexto regional como local, os conceitos “centro” e “periferia” passam a ser considerados núcleos igualmente relevantes (Pereira, 2010, p. 10).

A democratização cultural proporcionou uma maior oferta e um melhor acesso à cultura por parte das populações. A associação cultural, Artemrede, fundada em 2005, é um exemplo de estratégia de alargamento e criação de novos públicos, atuando em vários pontos do país, e privilegiadamente nos municípios aderentes, e enquadrando diversificadas instituições culturais, tais como teatros, cineteatros e outros espaços públicos.

No desenvolvimento de atividades culturais e artísticas, a nível político, passou a existir uma acentuada preocupação na integração de diferentes realidades sociais. Para Gomes e Lourenço (2009), tem sido feito um trabalho no sentido da “promoção de uma maior proximidade entre as populações mais desfavorecidas e os diferentes bens e serviços da cultura” (p. 31). Desse modo, tal proximidade é essencial para que as diferentes práticas artísticas alcancem outras dimensões de inclusão, tanto a nível social como de localização e/ou de heterogeneidade de público. Os poderes políticos têm dado alguns passos neste setor, por exemplo, ao nível de uma maior aposta na construção de

equipamentos culturais (museus, bibliotecas, centros culturais, entre outros) e dos apoios à itinerância dos espetáculos e à sua divulgação pelos *media*. Verifico também esta mudança e inclusão da arte no meio educativo (IE pública ou privada) e a promoção de serviços educativos (SE) organizados pelas instituições culturais. Lourenço (2004) salienta como exemplo a criação do Programa de Difusão das Artes do Espetáculo (PDAE), criado em 2000 pelo Instituto Português das Artes do Espetáculo (IPAE), que apoiou ações artísticas para crianças e jovens numa articulação com as instituições culturais. Nele existia um conjunto de atividades de forma a garantir a “*diversidade e regularidade da oferta*” (*Idem*, p. 168). Este programa tinha como previsão inicial manter-se até 2003, contudo, foi interrompido no primeiro semestre de 2002.

Segundo Lourenço (2004), após a implementação do PDAE, as instituições culturais passaram a integrar diversificadas atividades nas suas programações “de [uma] forma mais regular, criando nalguns casos, projectos específicos de desenvolvimento de acções formativas para as artes dirigidas a um público infante-juvenil” (p. 169). Este tipo de atividades, que Fragateiro (2007) entende como um “trabalho de fixação, de mobilização de públicos” (p. 26), visava sobretudo despertar o desejo da experiência artística em diferentes faixas etárias, sendo simultaneamente realçada a importância do fazer e do ver.

2.3.2. O teatro e as instituições educativas

[É necessário que a] escola desenvolva ações que fomentem o contacto com a área teatral, seja dentro da instituição escolar ou através dela. (Fonseca, 2010, p. 74)

As IE desempenham um papel fundamental na ligação da arte teatral com a criança, porque, muitas das vezes, este contacto é primeiramente estabelecido pelo contexto educativo e não pelo contexto familiar. No entanto, Fonseca (2010) refere que nem sempre este contacto é estabelecido, provocando a intervenção de grupos ou companhias de teatro a intervir nessa responsabilidade de criar um contacto com as IE. A articulação entre as instituições culturais e educacionais, tendo em mente um trabalho contínuo, é um processo que tem sido bastante longo e demorado. Para Gomes e Lourenço

(2009), “as experiências pontuais de articulação datam já de meados do século XX” (p. 69).

Numa lógica de fortalecer as ligações entre estes dois tipos de instituições, o Plano Nacional das Artes (PNA), desenvolvido conjuntamente pelos Ministérios da Cultura e da Educação, propôs a criação de um Projeto Cultural de Escola e um índice para medir o impacto cultural das organizações. Conforme se lê na informação oficial da Direção-Geral da Educação (2019), “o PNA promove a transformação social, mobilizando o poder educativo das artes e do património na vida dos cidadãos: para todos e com cada um” (p. 14). Neste plano está claramente identificado o apoio às iniciativas de criação artística e uma divulgação das mesmas pelo território nacional, ou seja, existe a intenção de promover a sua circulação e o acesso por um maior número de pessoas. Consequentemente, está implícita uma valorização dos profissionais das áreas artísticas, como também o estabelecimento de ligações entre os agentes culturais e educativos para dar a conhecer os seus projetos.

Os espaços culturais e artísticos abrangem diversificadas ações artísticas para uma multiplicação de diferentes faixas etárias de público-alvo. Para Gomes e Lourenço (2009), existe uma preocupação “quer atendendo a características geracionais (público infantil/juvenil, idosos) ou profissionais (públicos especializados, profissionais da educação), quer atendendo a públicos com necessidades específicas (públicos com necessidades especiais tais como invisuais, deficientes auditivos e motores)” (p. 132). Existe uma adaptação dos fenómenos artísticos para que toda a sociedade tenha um igual acesso e oportunidade de fruírem destes espaços e ofertas culturais.

Destacam ainda que o público-alvo dos SE das instituições culturais/artísticas são as escolas. Embora estes serviços não sejam apenas direcionados aos públicos escolares, estes têm prevalecido no número de idas àqueles espaços, mantendo fortes parcerias:

A importância progressiva atribuída às estratégias de alargamento de públicos, o relevo da educação artística na educação global dos indivíduos e as crescentes solicitações das escolas para visitas culturais, terão sido razões fundamentais para o reforço do trabalho com e para as escolas nos equipamentos culturais. Muito desse trabalho passa, inclusive, por conceber

atividades com ligações às matérias curriculares dos diversos graus de ensino.
(Gomes & Lourenço, 2009, p. 150)

Este reforço de um trabalho com as entidades educativas começa a ser instituído gradualmente nos serviços ou programações das entidades teatrais. Porém, algumas destas estruturas não têm as condições necessárias para garantir uma oferta continuada, programando apenas projetos/espetáculos de natureza pontual, sem possibilidade de consolidar um SE.

Através dos SE dos teatros, são criadas diversas atividades com o intuito de multiplicar os públicos. Gomes e Lourenço (2009) realçam que “as atividades com as escolas são centrais, mas através delas são potenciadas as atividades vocacionadas para as famílias (programadas para o fim-de-semana), por exemplo, podendo estas ter sido estimuladas pelas visitas dos filhos em contexto escolar” (p. 176). Portanto, o trabalho articulado entre a escola e o teatro é de suma importância, porque pode impulsionar a vontade na criança ou no jovem de partilhar estas vivências artísticas com os seus familiares.

Em suma, é importante salientar que estas duas entidades – teatros/instituições artísticas e IE – devem trabalhar em articulação, embora respeitando as suas particularidades, para que os seus “públicos” possam beneficiar de um enriquecimento mútuo. O contacto com a arte deve ser aceite como uma atividade que possibilita o despertar do espírito crítico e da capacidade de análise, bem como o conhecimento das linguagens artísticas, diferentemente das atividades com fins essencialmente pedagógicos ou académicos, que deve ser uma responsabilidade desempenhada pelas entidades educativas e não pelas entidades culturais.

3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, enquadro e apresento as minhas preocupações e as motivações que me conduziram a este estudo, bem como defino a respetiva problemática, da qual decorreram as questões orientadoras e os objetivos gerais, também explicitados.

3.1. Definição da problemática do estudo

Uma investigação é constituída por várias etapas e concetualizações que permitem que o investigador não se desorienta e se afaste do caminho que inicialmente traçou. Para um bom processo de trabalho existem fórmulas que o ajudam, começando pela estruturação da problemática que impulsiona a vontade de procurar possíveis respostas, desencadeando a produção de conhecimento. Como tal, Coutinho (2015) defende que “a produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, iterativo e em espiral” (p. 19).

Esta “viagem académica” começou em virtude da minha formação inicial em teatro. Toda a área que envolve a construção de um espetáculo/projeto teatral sempre fez parte dos meus interesses. Com o decorrer do tempo, a educação artística começou a ganhar maior relevo na minha vontade pessoal de desenvolver este tipo de conhecimento dentro da área teatral e de adquirir ferramentas que o fundamentassem. Daí a decisão de ingressar neste Mestrado. Tanto a nível pessoal como profissional, houve também a necessidade de estar presente num projeto de teatro numa posição “externa”, sem que existisse uma participação direta no mesmo. Durante algum tempo interroguei-me de que forma iria encontrar uma equipa em teatro que estivesse disponível para a colaboração/participação num estudo de natureza científica.

Aquando de uma ida ao Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II), no ano letivo de 2017-18, proporcionada no âmbito da unidade curricular de Desenvolvimento Curricular em Educação Artística do Mestrado, tive o primeiro contacto com a existência do Projeto “Boca Aberta” (PBA). Este projeto tem como principais destinatários as crianças em idade pré-escolar, embora também abranja outras faixas etárias, e é composto por um leque diversificado de atividades, de inter-relações com instituições educativas (IE), de trabalho de criação em continuidade, entre outros aspetos. Numa conversa informal com

a responsável das Relações Externas do TNDM II, o desafio foi lançado: a possibilidade de observação não participante nos processos de criação teatral dos dois espetáculos inseridos na programação do PBA na temporada de 2018-19, de forma a estudar este abrangente trabalho artístico para a infância integrado na programação daquele equipamento público.

Coutinho (2015) alerta que “a interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes” (p. 17). Por outras palavras, lembra que, para perceber a totalidade, é necessário também perceber as partes que a constituem. Torna-se, portanto, útil “deslindar, examinar e compreender de forma holística” (Morgado, 2012, p. 8) as partes que integram o PBA e o TNDM II. Nesta linha, esta investigação e os seus resultados poderão ser pertinentes para o próprio Teatro, mas também para outras instituições que privilegiem a infância como público-alvo.

O desafio lançado, e posteriormente aceite, foi a simbiose perfeita com as minhas motivações pessoais e profissionais. Foi então que dei início a esta investigação.

Segundo Stake (2016), “as perguntas para as questões problemáticas ou a enunciação de problemas fornecem uma poderosa estrutura conceptual para organizar o estudo de um caso” (p. 33). A este respeito, tornou-se necessário, em primeiro lugar, sistematizar numa pergunta de partida o foco principal e globalizador da investigação: que conceções e práticas caracterizam os processos de criação dos espetáculos de teatro para a infância, no âmbito do Projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II?

3.2. Questões orientadoras e objetivos do estudo

Stake (2016) considera que “é muitas vezes útil organizar o estudo em volta de uma questão problemática, ou em volta de várias” (p. 147). Nesta investigação foi necessário concretizar a pergunta de partida em quatro questões orientadoras para o estudo:

- Em que medida uma estrutura de programação e produção de grande dimensão, como o Teatro Nacional D. Maria II, se (re)organiza para integrar projetos de criação e apresentação de espetáculos para a infância?
- De que forma e com que objetivos o projeto se enquadra na programação do Teatro Nacional D. Maria II?

- Quais são as concepções desta equipa artística, nas suas diversas funções, sobre o teatro para a infância?
- Como são planeados, desenvolvidos e avaliados os processos de criação dos espetáculos teatrais direcionados à criança em idade pré-escolar?

Estas questões, subjacentes ao processo da investigação, estiveram desde o início em permanente reestruturação, em função do desenvolvimento de novas circunstâncias e à medida que o trabalho progrediu. Stake (2016) afirma que “as hipóteses e a enunciação dos objectivos afunilam o enfoque, minimizando o interesse na situação e nas circunstâncias” (p. 32). Para obter uma mais clara resposta àquelas interrogações, foram definidos os seguintes objetivos para o estudo:

- Entender como se (re)organiza o Teatro Nacional D. Maria II para integrar, na sua programação anual, a criação e a apresentação de espetáculos para a infância;
- Compreender a especificidade deste projeto para a criança em idade pré-escolar, no âmbito da programação do Teatro Nacional D. Maria II;
- Conhecer as concepções da equipa do Projeto “Boca Aberta” relativamente ao teatro para a infância;
- Perceber os processos de criação – dramaturgica, cénica e plástica – dos espetáculos do Projeto “Boca Aberta”, na temporada de 2018-19.

Com o primeiro objetivo pretendi perceber que tipo de organização específica, interna e na relação com outras instituições, foi necessária da parte do TNDM II para acolher na sua programação anual espetáculos que requerem algumas condições particulares, desde logo na constituição da equipa. O segundo objetivo visou compreender os objetivos com que foi criado um projeto específico para a criança em idade pré-escolar e, de algum modo, como se relaciona com outras dimensões da programação. O terceiro objetivo incidiu nos pontos de vista de alguns agentes artísticos da equipa do TNDM II e do PBA, sobre o teatro para a infância e, simultaneamente, na obtenção de informação sobre a génese, o desenvolvimento e os resultados das quatro edições do PBA. E, por último, com o quarto objetivo, procurei entender, através da observação direta das sessões de ensaios e de outras sessões de trabalho, como é que foram encadeadas e desenvolvidas as diferentes etapas daquele específico processo de criação, na temporada de 2018-19.

4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A partir da primeira interrogação muitas mais foram surgindo, no decorrer do processo de investigação e, como tal, foi necessária uma procura constante de respostas. Neste capítulo pretendo clarificar os distintos métodos de recolha, tratamento e análise de dados, aos quais recorri para obter as respetivas respostas e organizar a investigação.

4.1. Plano do estudo

Segundo a problemática apresentada, esta investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, segue uma metodologia qualitativa e assume a configuração de um estudo de caso.

O paradigma interpretativo pretende realçar noções de “*compreensão, significado e ação*” (Coutinho, 2015, p. 17), ou seja, a sua premissa é o mundo envolvente dos sujeitos a partir de duas ações: numa primeira tenta perceber como é que aquele sujeito pensa e interpreta determinado acontecimento e, numa segunda, articula todos os fatores anteriormente recolhidos, tentando compreender o mundo do outro a partir da perspetiva do próprio indivíduo. Para Sarmiento (2003), este paradigma “resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social” (p. 142). Desta forma, dá-se a possibilidade de construir uma maior amplitude de perspetivas que envolvem “interpretações de interpretações” (Coutinho, 2015, p. 18) para um enriquecimento do próprio investigador, a partir de uma determinada realidade vivida pelos seus sujeitos.

A metodologia qualitativa procura “a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51). Coutinho (2015) acrescenta que tem como propósito “compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem” (p. 289). Os resultados obtidos através de uma metodologia qualitativa não partem da descoberta, mas sim da afirmação das características do objeto de estudo.

A metodologia diferencia-se do paradigma pelo facto de este ser algo mais amplo, na medida em que ajuda a compreender todo o processo de trabalho no próprio objeto de

estudo. Uma metodologia qualitativa no quadro do paradigma interpretativo permite “um *conhecimento compreensivo* que não nos separe, antes nos una, daquilo que estudamos e investigamos” (Morgado, 2012, p. 50).

O desenho de investigação corresponde a um estudo de caso. O estudo de caso é um “estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem-definida: o «caso»” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). O investigador aprofunda a sua investigação para um entendimento pormenorizado sobre aquele determinado e específico objeto de estudo, sem o associar a outros congéneres. Uma pesquisa fundamentada neste plano de investigação é caracterizada por uma visão holística, porque pretende a compreensão do todo e das singularidades do caso, reunindo dados pormenorizados e exaustivos. Este cenário vai ao encontro da descrição feita por Stake (2016): “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11). O seu principal objetivo é compreender o caso em particular e não compreendê-lo de forma a replicá-lo em outros casos. Coutinho (2015) refere que o que importa é a “riqueza da diversidade individual” (p. 29). Este tipo de investigação é composto por uma busca de respostas a duas perguntas principais – como? e porquê? – e, para uma aquisição de dados mais fidedignos, é requerido “o *envolvimento pessoal* do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos” (Morgado, 2012, p. 59). Propõe ainda o mesmo autor, numa tentativa de síntese, a seguinte definição para estudo de caso:

É um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s). (Morgado, 2012, p. 63)

Tendo em conta a problemática e os objetivos desta investigação, estruturei um plano do estudo que viabilizasse a sua consecução, não perdendo de vista que “o rigor

científico é . . . proporcional ao rigor da medida” (Morgado, 2012, p. 12). O plano estruturou-se em quatro fases, a cada uma correspondendo atividades específicas e progressivamente desenvolvidas (cf. Tabela 1).

Tabela 1
Organização do plano do estudo

Etapas	Tarefas		Calendário	
Fase 1	Revisão de literatura		De setembro de 2018 a novembro de 2019	
Fase 2	Recolha de dados	Pesquisa e recolha documental	A partir de setembro de 2018	
		Preparação de entrevistas	De novembro a janeiro de 2018	
		Observação não participante	<i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	De janeiro a fevereiro de 2019
			<i>Falas Estranhês?</i>	De abril a maio de 2019
		Realização de entrevistas	De fevereiro a maio de 2019	
Fase 3	Análise e tratamento de dados		A partir de fevereiro de 2019	
Fase 4	Redação da dissertação		A partir de junho de 2019	

Apesar de o processo se iniciar com a revisão de literatura, a leitura gradual de diferentes documentos e a consulta de fontes diversificadas e atualizadas mantiveram-se ao longo do processo, contribuindo também para "*centrar e refinar*" (Coutinho, 2015, p. 60) as questões orientadoras e os objetivos do estudo. A recolha e o tratamento de dados possibilitaram a compreensão da complexidade e das particularidades do objeto de estudo. A construção progressiva do quadro teórico auxiliou e orientou o movimento reflexivo da investigação em diferentes fases. Os resultados obtidos foram sintetizados assim como triangulados, possibilitando a redação da investigação.

4.2. Processos e técnicas de recolha de dados

Antes ainda de o investigador iniciar o estudo, bem como ao longo de todo o processo, deve atribuir uma especial atenção às questões éticas. Segundo Lima (2005), o processo de investigação “está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos” (p. 128). Apesar de uma conduta de pesquisa eticamente correta se concentrar em múltiplos princípios e orientações práticas,

destaco, de forma sintetizada, a relação com os participantes na investigação. Acima de tudo é importante que o investigador respeite cada um dos participantes que, de uma forma direta ou indireta, estão envolvidos na investigação, obtendo o seu consentimento informado sobre todos os aspetos que o poderão envolver neste processo, a confidencialidade dos dados, assegurando que os dados fornecidos serão apresentados como anónimos, e a divulgação prévia dos resultados da investigação com os seus participantes (Baptista, 2014). Desta forma, ficam garantidas a transparência e a credibilidade científica da investigação, sem esquecer que “existe uma responsabilidade ética do investigador para com outros públicos” (Lima, 2005, p. 155).

Os processos e técnicas de recolha de dados de um estudo de caso têm como objetivo recolher dados de forma a “entender como os actores, as pessoas a ser estudadas, vêem as coisas” (Stake, 2016, p. 28). Para Coutinho (2015), este processo “trata-se de saber «o que» e «como» vão ser recolhidos os dados” (p. 105). Em idêntica linha de pensamento está Rodrigues (2001), quando defende que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados estão dependentes do investigador e não vice-versa. Segundo as suas palavras, “na verdade, não se trata tanto de saber que técnicas e instrumentos podem ser prescritos mas de reter a orientação fundamental para a investigação” (*Idem*, p. 64). Um outro autor, Yin (2005), acrescenta que “qualquer descoberta ou conclusão [num] estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e [exata] se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (p. 126).

Este procedimento da investigação tem em conta a problemática e os objetivos do estudo, centrando-se numa captação, o mais completa possível, dos seus fenómenos. Para este estudo, foram definidas as seguintes técnicas de recolha de dados: notas de campo, entrevistas e pesquisa documental.

4.2.1. Notas de campo

As notas de campo são uma técnica de recolha de dados que parte do método da observação, em que o investigador faz os registos por escrito daquilo que conseguiu ouvir e ver (Coutinho, 2015). Para Stake (2016), “as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso” (p. 77). Nesta linha de pensamento, Morgado (2012) diz que é necessário “compreender os sentidos e os significados que os atores conferem

às suas ações” (p. 90). A partir deste método, o investigador é livre, no sentido em que não fica dependente de outras pessoas, e pode registar comportamentos, atividades e características daquilo que está a acontecer naquele preciso momento.

Rodrigues (2001) considera a observação como um procedimento base para qualquer investigação: “*descrever* para *desocultar* e para isso *observar*” (p. 66). O investigador tem de estar constantemente à procura do visível – aquilo que consegue ver a partir das significações dos atores – e do invisível – aquilo que consegue interpretar a partir do que vê. Em simultâneo, “deve ser empático e reflexivo mas, ao mesmo tempo, capaz de se [distanciar] para poder discernir com lucidez sobre as situações que observa” (Morgado, 2012, p. 88).

A partir da observação são estruturadas as notas de campo – uma das técnicas de recolha de dados. Segundo Coutinho (2015), esta fase “tem como objetivo ser o instrumento onde o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo” e “também pode apoiar o investigador no desenvolvimento do estudo” (p. 299). A mesma autora (Coutinho, 2015) refere que este método pode contribuir para uma vasta obtenção de dados devido à minuciosa informação que pode ser fornecida, porque, também de acordo com Flick (2005), o investigador está em contacto direto com “situações naturais” (p. 138).

Para tentar perceber os comportamentos sociais, durante os processos de criação dos espetáculos, numa específica comunidade/instituição, o PBA, estive em permanente contacto com a equipa artística, durante a temporada de 2018-19.

Antes do contacto com a equipa artística do PBA, foi feito no dia 18 de janeiro de 2019 um primeiro encontro com a responsável das Relações Externas do TNDM II, juntamente com uma das Produtoras Executivas da respetiva entidade cultural, que é também responsável pela Direção de Cena do PBA. Nesta instância foram partilhadas, discutidas e questionadas ideias gerais sobre o projeto e sobre esta investigação. Após este primeiro contacto, as equipas do TNDM II e do PBA reuniram-se para esclarecer e definir aspetos relativos à inserção do projeto na presente investigação.

Os registos das notas de campo, nesta investigação, foram feitos no decorrer das sessões de ensaios, consoante a respetiva calendarização estipulada para cada espetáculo, tendo eu estado ao lado da equipa do PBA, sem qualquer intervenção. Primeiramente, a

equipa artística foi questionada no sentido de autorizar o registo fotográfico e videográfico dos processos criativos dos espetáculos. A equipa dialogou e estipulou, por consenso, que, para um melhor funcionamento das sessões de ensaios, seria mais apropriado o registo fotográfico e de áudio.

A minha presença consistiu na observação não participante, o que, conseqüentemente, derivou num exaustivo registo escrito de tudo o que vi e ouvi, complementado com registos fotográficos e áudio, sem desta forma perturbar o desencadeamento dos processos de criação. Primeiramente, os registos das notas de campo foram feitos no caderno que me acompanhou em todas as sessões de ensaios, só numa fase posterior transcritos e organizados numa ficha modelo, estruturada por tabelas, de modo a obter uma melhor organização e leitura das mesmas (cf. Anexo F ↯ e H ↯).

Nas estruturas das fichas modelo das notas de campo estão integradas informações como: a data; os horários; o(s) local(ais); as respetivas funções de cada indivíduo presente; os momentos-chave e uma descrição pormenorizada de cada sessão de ensaio. De forma a completar estas tabelas, foram integradas fotografias, áudios e citações dos intervenientes. A numeração das notas de campo é relativa ao número de sessões de ensaios realizados com a presença dos membros da equipa artística do PBA e a minha presença. Em circunstâncias pontuais – como ausência minha – não procedi ao registo por escrito das notas de campo, pelo que este número não corresponde ao real número de sessões de ensaios efetuadas.

4.2.2. Entrevistas

Segundo Albarello et al. (1997), “a utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados «já existentes», mas que deve obtê-los” (p. 86). Esta técnica de recolha de dados permite que o entrevistador tenha acesso, em primeira mão, a opiniões, perceções e pensamentos do entrevistado. Morgado (2012) refere: “as entrevistas permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho” (p. 74). Assim, a entrevista poderá desempenhar um duplo papel na investigação: o de compreensão e/ou o de fundamentação das ações dos seus intervenientes.

Esta técnica de recolha de dados corresponde a um processo entre o(s) entrevistador(es), poderá ser executada por uma ou mais pessoas e o(s) entrevistado(s) poderão ser uma ou um grupo de pessoas (Silvestre & Araújo, 2012, p. 149).

Face a esta técnica, o investigador deve manter uma postura neutra e disponível relativamente ao entrevistado. Coutinho (2015) relata que o objetivo deve consistir numa recolha de informação e não num debate de opiniões. Complementando a ideia desta autora, Albarello et al. (1997) defende que o entrevistador “escuta, estimula o discurso do seu interlocutor . . . , cria um clima de confiança, para que a pessoa possa descobrir e revelar atitudes correspondentes aos seus pensamentos profundos” (p. 100).

A utilização das entrevistas para uma recolha de dados varia nos diversos objetivos e contextos, por parte do investigador, assim como nas diversas formas de conceção e estrutura que existem para esta técnica. Para uma melhor adequação aos objetivos e à problemática deste estudo optei pela aplicação do método da entrevista semiestruturada ou semi-diretiva.

A entrevista semiestruturada tem como objetivo “explorar livremente o pensamento do outro, permanecendo ao mesmo tempo no quadro do objeto de estudo” (Albarello et al., 1997, p. 111), sendo que, “quando o objetivo da coleta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto, o meio mais eficiente é a entrevista semiestruturada” (Flick, 2005, p. 95). Na mesma linha, Silvestre e Araújo (2012) concretizam:

Neste tipo de entrevista predominam perguntas que estimulam o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, exprimir a sua opinião e/ou justificar o seu comportamento. O entrevistador pode conduzir a entrevista de forma a obter os dados que pretende, orientando-a através da sequência em que coloca as perguntas e/ou colocando as perguntas que considera mais convenientes numa determinada fase da entrevista. (p. 151)

Dessa forma, os guiões das entrevistas semiestruturadas são desenhados de modo a guiar o entrevistador no desenrolar da entrevista para que ele não se esqueça de abordar nenhum assunto pertinente. Além disso, é da sua responsabilidade guiar a sua própria

entrevista. Contudo, Flick (2005) ressalva que a decisão da ordem das perguntas “só pode ser tomada na própria situação da entrevista”, o que torna imprescindível “um equilíbrio permanente entre o desenrolar da entrevista e o guião” (p. 94).

No decurso desta investigação, foram planeadas cinco entrevistas, sendo que apenas quatro foram efetuadas a vários elementos da equipa do TNDM II e do PBA:

- Entrevista semiestruturada à encenadora dos espetáculos do PBA (cf. Anexo A ¶);
- Entrevista semiestruturada a uma das coautoras dos espetáculos do PBA (cf. Anexo B ¶);
- Entrevista semiestruturada à psicóloga integrada nos processos de criação do PBA (cf. Anexo C ¶);
- Entrevista semiestruturada, conjunta, à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA (cf. Anexo D ¶).

Havia a intenção de uma quinta entrevista direcionada ao Diretor Artístico do TNDM II, a realizar no final da temporada de 2018-19, porém esta não se concretizou por motivos de incompatibilidade de agenda. Na entrevista em que estava prevista a presença das duas coautoras, apenas uma pôde comparecer.

Para cada uma das entrevistas semiestruturadas deste estudo foram elaborados os respetivos guiões (cf. Anexo A1 ¶, B1 ¶, C1 ¶ e D1 ¶). Estes guiões são constituídos por tabelas que contêm informações importantes para que nenhum aspeto relevante seja esquecido no decorrer da entrevista. Os guiões partiram dos conteúdos que pretendia abordar com cada entrevistada e respetivos objetivos, estruturados em tópicos que foram reformulados em questões no ato da entrevista. Os guiões incluem também breves notas que antecipam aspetos a ter em conta consoante as respostas das entrevistadas.

As marcações das entrevistas foram previamente combinadas com cada entrevistada, via e-mail, definindo a data, o horário e o local, face à sua disponibilidade. Este processo foi realizado após a estreia do primeiro espetáculo do PBA, na temporada de 2018-19, sendo que eu já havia tido um primeiro contacto com todas as entrevistadas. A realização de um contacto prévio facilitou em muito a estruturação e a preparação dos conteúdos e a fluidez no processo das entrevistas.

Na recolha de dados, usei uma máquina de filmar e tive o apoio técnico de uma colega. Para a obtenção de dados eficazes e precisos, as entrevistas foram gravadas em vídeo, ou somente em áudio, tendo sido devidamente pedidas as autorizações aos envolvidos, bem como foram acautelados procedimentos essenciais, como os que são salientados por Guerra (2006):

[O investigador] não deve esquecer as questões prévias a colocar no início das entrevistas, tais como a explicitação do objeto de trabalho, a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informações considerando o seu estatuto de informador privilegiado, a duração e a licença para gravar, etc. (p. 60)

Concluída a fase da execução das entrevistas a cada uma das participantes, procedi à transcrição do seu conteúdo, designado por protocolo de entrevista (cf. Anexo A2 †, B2 †, C2 † e D2 †). No final deste procedimento foram enviados, via e-mail, a cada entrevistada os referentes protocolos das entrevistas para a validação dos mesmos.

Todas as fases, os procedimentos, as intervenções e os cuidados implícitos numa entrevista requerem uma conduta estratégica e morosa por parte do entrevistador, o que a diferencia de uma conversa informal.

4.2.3. Pesquisa documental

Stake (2016) refere que “recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar” (p. 84), isto é, qualquer investigação, seja em que área for, precisa de recorrer a fontes de documentação para aumentar o seu leque de possibilidades de novas perceções ou garantir a credibilidade das informações já recolhidas. A pesquisa documental pode ser baseada em documentos escritos ou não (como fotografias, filmes, revistas, materiais de divulgação, entre outros), distinguindo-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como base apenas documentos escritos (obras publicadas, artigos, documentos em arquivo, entre outros).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) esclarecem que “a pesquisa documental é um procedimento que [usa] métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise

de documentos dos mais variados tipos” (p. 5). Sem o recurso à pesquisa documental e à pesquisa bibliográfica, o investigador pode ser encaminhado para ruas sem saída ou caminhos obscuros, e o estudo tornar-se inconclusivo pela falta de documentação. Da mesma forma, Meirinhos e Osório (2010) defendem que “a informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (p. 62).

Nesta investigação, foi necessário recorrer a variadas fontes para uma obtenção de dados sobre a instituição TNDM II, a programação existente dirigida à infância e juventude e o PBA. Entre as fontes consultadas, contam-se programas e folhas de sala dos espetáculos, relatórios de atividades e o próprio *site* do Teatro Nacional, que contêm dados referentes às quatro edições do PBA. Deve ser salientado que, em todo este processo, o acompanhamento por parte da responsável pelas Relações Externas do TNDM II e da produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA foi constante (cf. Anexo J [†]). O acesso a estes documentos foi imprescindível, porque as técnicas de recolha de dados – descritas anteriormente – não permitiram concretizar dados específicos ou factuais relativamente a pormenores das quatro edições do PBA. Em idêntica linha de pensamento, Stake (2016) afirma que, “muito frequentemente, os documentos servem como substitutos de registos de atividade que o investigador não poderia observar directamente” (p. 85).

Em síntese, conforme explicam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), “a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo . . . porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação” (p. 13).

4.3. Processos e técnicas de análise de dados

De acordo com Morgado (2012), independentemente da metodologia da investigação, a análise e a interpretação dos dados são dois fatores que dão credibilidade a este campo. Este autor refere:

O principal objetivo de qualquer investigação [é o de] encontrar respostas para o(s) problema(s) e/ou questões que originaram a sua realização, [para tal] torna-se necessário verificar em que medida as informações recolhidas

correspondem a tais intentos, o que só é possível através de uma análise dos dados recolhidos. (p. 92)

Nesta perspetiva, cada metodologia tem os seus próprios procedimentos, mas no fundo, todas as metodologias partem do fator da palavra e, como tal, é necessário analisar os significados desses mesmos termos (Coutinho, 2015).

Rodrigues (2001) defende que “a análise não se faz em sequência à recolha mas em simultaneidade” (p. 65). Segundo esta autora, a recolha e a análise de dados devem andar de mãos dadas, ao longo do processo de trabalho, para desta forma o investigador conseguir recolher novos dados, ou aprofundar a análise sobre os dados obtidos. Caracteriza-os como “um processo de vaivém ininterrupto entre os objectivos do investigador” (*Idem*).

A análise de dados tem como objetivo criar significados do que foi observado e também auxiliar a compreensão e a relação dos dados obtidos. Para Stake (2016), “analisar significa, na essência, fraccionar” e, para tal, “precisamos fraccionar a nova impressão, dando significado às partes” (p. 87). Posteriormente, dá-se a fase onde é necessário voltar a reconstruir um todo, de modo a tornar o objeto de estudo compreensível tanto para o investigador como para o leitor. Afirma ainda o mesmo autor: “a página não se escreve sozinha, mas através da descoberta, da análise, da atmosfera certa, do momento certo, através da leitura e releitura dos relatos, através de um pensamento profundo, o nosso entendimento avança e a página está impressa” (*Idem*, p. 89).

Segundo Morgado (2012), “trata-se de um procedimento para o qual não existem receitas” (p. 93), que fica à responsabilidade, interpretação e reflexão de cada investigador, conforme o que pretende obter da sua investigação. Isto vai ao encontro da perspetiva de Coutinho (2015), quando afirma que “a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (p. 290). Rodrigues (2001) descreve a análise de dados como uma “técnica de redução fenomenológica dos dados, em que o autor vai sobrepondo os «planos de significação e de intenção dos sujeitos intervenientes», contextualizando-os, de modo a fazer emergir sínteses interpretativas, caracterizações das situações estudadas” (p. 67).

Tendo por base a definição da problemática e dos objetivos deste estudo recorro a duas formas de análise de dados, que considero mais proficientes para a obtenção de resultados: a análise de conteúdo (AC) e a análise documental (AD).

4.3.1. Análise de conteúdo

A AC é uma técnica que utiliza um confronto entre as referências/interpretações do investigador e o material recolhido. Na definição Guerra (2006):

A análise de conteúdo tem uma «dimensão descritiva» que visa dar conta do que nos foi narrado e uma «dimensão interpretativa» que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. (p. 62)

Esta técnica de análise de dados é recorrente em textos ditos ou escritos, permitindo que o investigador consiga identificar uma sequência de dados que podem ser considerados momentos-chave para o objeto de estudo. Nesta mesma linha, Esteves (2006) defende que, “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas” (p. 107). Morgado (2012) acrescenta que, “embora não haja modelos ideais, a análise de conteúdo processa-se sempre em função de um determinado referente teórico” (p. 113).

Neste estudo, foi feita inicialmente uma “pré-análise” (Coutinho, 2015), na qual foram organizados os dados considerados pertinentes para a AC. Optei por realizar a AC somente às entrevistas, dada a complexidade dos seus conteúdos e as possibilidades de cruzamento entre si. As notas de campo não foram submetidas a AC, embora tenham sido interpretadas, relacionadas entre si e mobilizadas no conjunto dos resultados obtidos.

Relativamente à AC das quatro entrevistas referidas anteriormente, foram realizadas várias etapas, entre as quais a categorização, que consiste em criar grupos/categorias de elementos com características comuns e organizar as unidades de

texto nas categorias pré-definidas. Segundo Coutinho (2015), isto permite “reunir um maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (p. 221), o que Morgado (2012) define como uma atribuição de sentido. Também relevantes neste processo são a criação de unidades de registo, que codificam em segmentos mais pormenorizados as categorias, e a identificação das unidades de enumeração, que quantificam as ocorrências obtidas para cada unidade de registo (*Idem*, p. 113).

De forma a que estas etapas e informações ficassem organizadas e simplificadas foram construídas tabelas. Devido à vasta informação obtida com as quatro entrevistas realizadas, foi necessária a construção de seis tabelas de AC. A sua divisão foi estabelecida, primeiramente, por dois temas comuns: o tema 1, o teatro para a infância; e o tema 2, o PBA. Posteriormente, foram construídas três tabelas para cada um dos temas, divididas por diferentes categorias (cf. Anexo E1-E6 ↯).

A especificidade da análise de conteúdo consiste na fragmentação dos dados de modo a produzir uma nova interpretação desses mesmos dados visando um tratamento da informação recolhida. Segundo Morgado (2012), esta ação traduz-se em novas visões e “carece de espírito crítico e criativo” (p. 106). Posso aferir que este processo dá a possibilidade de descobertas, para além do que se vê, e da criação de correlações entre vários sujeitos, possibilitando “uma redução da informação, segundo regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (Esteves, 2006, p. 107).

4.3.2. Análise documental

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), “a etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos” (p. 10). Assim sendo, a AD ajuda a que o investigador tenha um outro acesso a dados relativos ao objeto de estudo. De forma a completar este processo, Morgado (2012) refere que “para facilitar a análise de documentos é costume construírem-se grelhas de análise específicas que permitem orientar o estudo e sistematizar a informação recolhida” (p. 87). E acrescenta: “para além de contribuir para

verificar a autenticidade e credibilidade dos documentos, permite contextualizar a informação recolhida e avaliar a sua adequação ao objeto de estudo” (*Ibidem*).

Seguindo estas visões complementares dos dois autores, para efetuar uma AD criei quatro tabelas com os dados recolhidos das quatro edições do PBA. A primeira refere-se à estrutura do TNDM II, na qual são destacadas algumas equipas importantes para o desenrolar do PBA (cf. Anexo J1 †); a segunda refere-se aos elementos da equipa artística do PBA (cf. Anexo J2 †); a terceira refere-se às sessões de apresentação dos espetáculos das quatro edições do PBA (cf. Anexo J3 †); e, por último, a quarta refere-se aos dados técnicos subjacentes às sessões de apresentação (cf. Anexo J4 †).

Este processo permitiu a organização da vasta documentação a que consegui ter acesso, a sintetização da informação e destaque das informações mais pertinentes para uma melhor e mais fidedigna conclusão dos resultados relativamente ao objeto de estudo.

Para a investigação “alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção” (Stake, 2016, p. 126), foi necessário recorrer à triangulação. Coutinho (2015) define assim esse processo:

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar. (p. 239)

Concluo, então, que este procedimento ajuda o investigador a confirmar os dados que conseguiu recolher e a melhorar a interpretação do objeto de estudo da investigação. Stake (2016) confirma que “usamos a triangulação, para minimizar as percepções erradas e a invalidação das nossas conclusões” (p. 148), para que, desta forma, o investigador não seja ludibriado pelas suas próprias inferências relativamente aos resultados que conseguiu obter.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS



Neste capítulo, procedo à apresentação dos resultados. Em primeiro lugar, apresento as notas de campo relativas aos processos de criação dos espetáculos teatrais, por ordem cronológica. Em segundo lugar, mostro, através das entrevistas, as concepções teóricas dos diferentes agentes artísticos, os quais, nalguns casos, também clarificam aspetos das suas práticas. Por último, realço, a partir da análise documental (AD), dados das quatro edições do Projeto “Boca Aberta” (PBA).

5.1. Resultados das notas de campo

Com base na análise de conteúdo (AC) das notas de campo, pretendo identificar as etapas e os processos de criação, assim como as respetivas equipas dos dois espetáculos de teatro para a infância da temporada de 2018-19, *Mau, Mau, Lobo Mau!* e *Falas Estranhês?*, no âmbito do PBA.

5.1.1. Notas de campo do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

O processo de criação do primeiro espetáculo – *Mau, Mau, Lobo Mau!* – decorreu entre janeiro e fevereiro de 2019. Deste espetáculo fez parte a componente em que as comunidades educativas vão ao Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II).

Através do **calendário**  estipulado para as sessões de ensaios e das tabelas de notas de campo referentes a este espetáculo (cf. Anexo F1-F15 )¹, constato um número total de dezanove sessões programadas, sendo que o número total de sessões efetuadas foi de dezoito. Porém, as notas de campo que registei são referentes a um número total de quinze sessões, uma vez que a do dia 25 de janeiro de 2019 não se realizou, ao contrário do que havia sido inicialmente programado, e não me foi possível comparecer nas dos dias 26 de janeiro, 2 e 9 de fevereiro.

As sessões de ensaios foram repartidas – entre a manhã e a tarde – sendo os respetivos horários geridos pela equipa de criação do PBA consoante as necessidades. A maioria das sessões de ensaios, do primeiro espetáculo para a infância, decorreu no Salão Nobre do TNDM II (cf. Figura 1), onde o espetáculo seria apresentado ao público, embora

tenham sido utilizados outros espaços, dentro e fora do edifício (neste caso, o armazém onde são guardados adereços e figurinos do TNDM II, que poderiam ser selecionados).

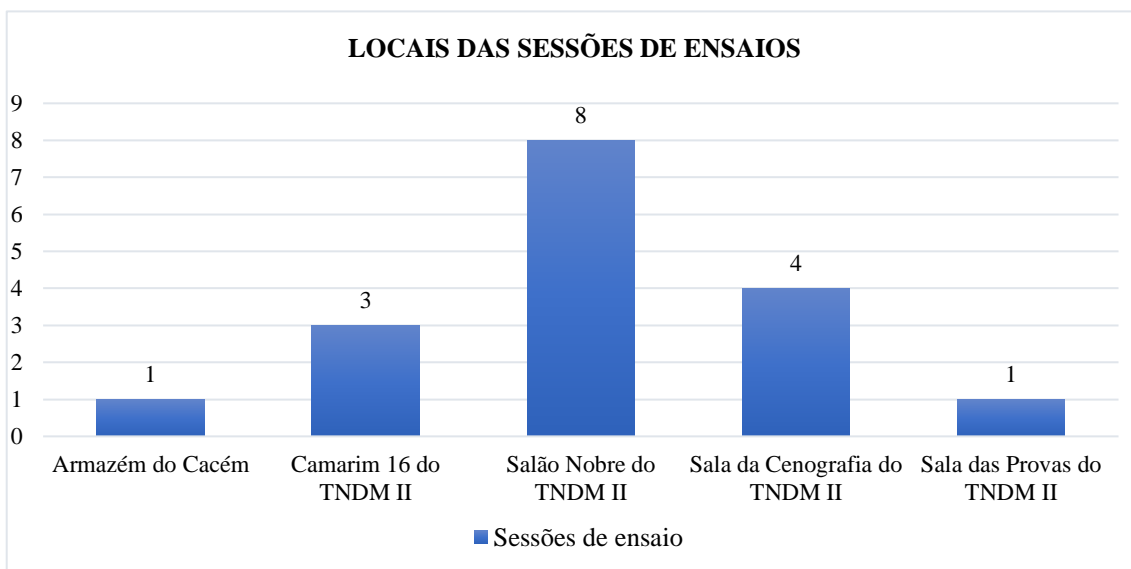


Figura 1. Locais das sessões de ensaios do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

A partir do registo das notas de campo foi possível identificar sete fases de trabalho ao longo do processo de criação do referido espetáculo (cf. Figura 2). Segundo os resultados apresentados na Figura 2, identifico uma maior incidência de sessões de ensaios relativas ao trabalho no espaço – fase 3 do processo criativo. Também constato a singularidade do ensaio fotográfico e do ensaio geral.

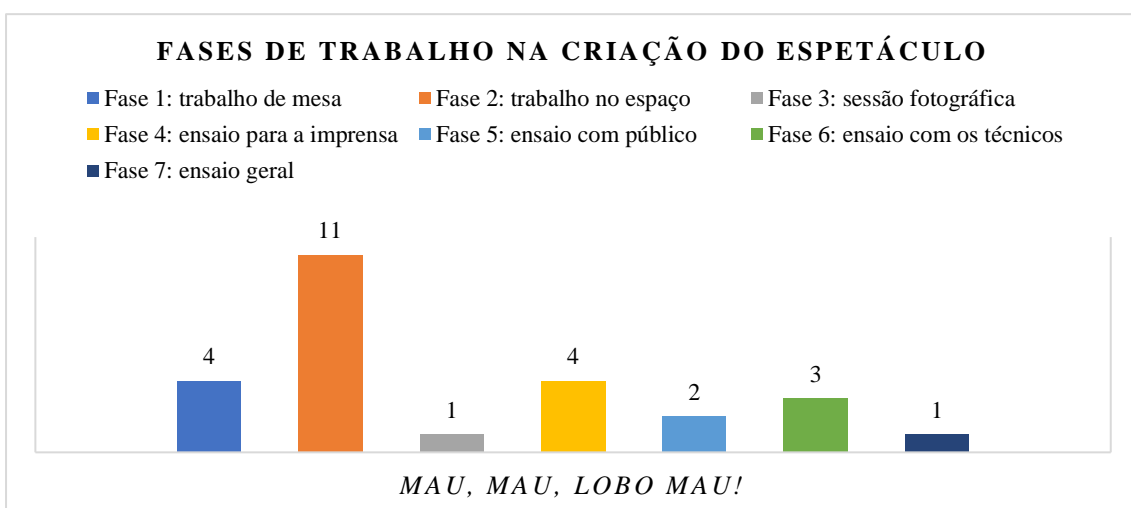


Figura 2. Fases de trabalho na criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

Perante os resultados obtidos, realço a existência de um cruzamento entre as diferentes fases de trabalho, com base nas necessidades da equipa envolvida no processo de criação. A título de exemplo, refiro, através da oitava nota de campo (cf. Anexo F8 ⚡) que se iniciou no espaço cénico mas que, no decorrer da sessão de ensaio, a equipa se foi ocupando do trabalho de mesa, mesmo sem a presença das coautoras dos espetáculos do PBA. Um outro exemplo está presente na décima quarta nota de campo (cf. Anexo F14 ⚡), em que se verifica uma correlação entre o ensaio geral e o ensaio para a imprensa. Nesta sessão de ensaio estiveram presentes os *media* (três canais televisivos).

Durante o processo de criação do espetáculo identifiquei diferentes funções dos participantes, de forma a corresponder às necessidades da construção do espetáculo (cf. Tabela 2). A partir dos dados desta tabela, posso verificar a presença de membros da equipa do PBA, do TNDM II, dos *media* e do público convidado nas diferentes fases do processo criativo do espetáculo.

Tabela 2

Participantes nas sessões de ensaios do espetáculo Mau, Mau, Lobo Mau!

Funções	Nº total de presenças	Notas de campo
Coordenador da Direção de Cena do TNDM II	1	1
Assessora do Diretor Artístico do TNDM II	1	1
Fotógrafo externo do TNDM II	1	7
Jornalista da Rádio TSF	1	8
Jornalista da Revista Visão	1	9
Público convidado	1	10
Psicóloga	1	12
Jornalista da Rádio Renascença	1	13
Canais televisivos	1	14
Responsável pela equipa das Relações Externas do TNDM II	1	15
Equipa da Maquinaria do TNDM II	2	8, 12
Equipa do Guarda-Roupa do TNDM II	3	2, 4, 11
Coautoras	3	3, 10, 11
Elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II	3	8, 9, 13
Técnico de sonoplastia	4	12, 13, 14, 15
Técnico de luminotecnia	4	12, 13, 14, 15
Direção de cena	15	1-15
Encenadora	15	1-15
Atores	15	1-15

Na Tabela 2 confirmo que a equipa de criação (encenadora e atores) e a diretora de cena compareceram em todas as sessões de ensaios, enquanto, nos restantes casos,

incluindo colaboradores do espetáculo ou outros, se registaram presenças pontuais. Através da análise dos resultados, no decorrer do processo de criação, identifiquei a presença de uma psicóloga, de diferentes elementos dos *media* – rádio, revistas e canais televisivos – e de público convidado. O elenco do espetáculo era composto por dois atores.

É de realçar também que o conjunto total de sessões de ensaios incluiu, integradamente, diferentes processos: os processos de criação dramaturgica, os processos de criação cénica e os processos de criação plástica. Para uma melhor estruturação dos dados obtidos referentes a estes processos, reorganizei as notas de campo em tabelas (cf. Tabela 3, 4 e 5).

Tabela 3

Processos de criação dramaturgica do espetáculo Mau, Mau, Lobo Mau!

	Práticas	Intervenientes	Notas de campo
Processos de criação dramaturgica	Diálogo, discussão e partilha de ideias	Todos	1-12
	Discussão para análise do texto	Todos	1-12
	Discussão para adequação ao público-alvo	Todos	1-12
	Leitura	Encenadora, coautoras e atores	1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11
	Reescrita do guião	Todos	2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12

Os dados inseridos na Tabela 3 permitem confirmar o desenvolvimento contínuo do processo de criação dramaturgica ao longo das sessões de ensaios – da primeira até à décima segunda – com a participação da equipa de criação do PBA. Verifico que este processo se inicia, antes das sessões de ensaios, com a criação da primeira versão do guião para o respetivo espetáculo, momento que integra as coautoras e a encenadora. Desta forma, a sessão de ensaios começa com a prática de leituras e possíveis reescritas da primeira versão do guião, com a presença do elenco e da diretora de cena do PBA. Do processo de criação dramaturgica resultaram sete versões do guião, até à versão final (cf. Anexo G [†]).

No que diz respeito ao processo de criação cénica, através da análise da Tabela 4 concluo que teve início na quarta sessão de ensaios e se manteve até à última sessão (mesmo após o ensaio geral). Como se verifica, o registo por escrito das alterações/indicações, por parte da encenadora e dos atores, acompanhou o trabalho de

interpretação. O exercício de improvisação realizado pelos atores foi um método constantemente utilizado para a criação das cenas do espetáculo, presente neste processo, que se manteve até à sessão de ensaio anterior ao ensaio geral. Também verifico que foi realizada a passagem completa do guião e a cronometragem da sua duração – fase seguinte ao início da criação cénica.

Tabela 4
Processos de criação cénica do espetáculo Mau, Mau, Lobo Mau!

	Práticas	Intervenientes	Notas de campo
Processos de criação cénica	Registo por escrito das alterações/indicações	Encenadora e atores	1-13
	Trabalho de interpretação	Atores	1-13
	Trabalho de direção de atores	Encenadora e atores	1-15
	Trabalho de direção de cena	Diretora de cena	1-15
	Discussão para análise do texto	Todos	1-15
	Discussão para adequação ao público-alvo	Todos	1-15
	Organização do espaço cénico	Todos	4-15
	Exercício de improvisação	Atores	4-13
	Realização da passagem completa do guião	Atores	5-15
	Processo de cronometragem	Diretora de cena	5-15
	Trabalho de ponto	Encenadora e diretora de cena	5, 6, 7, 8, 9, 10
	Sessão fotográfica	Todos e o fotógrafo externo do TNDM II	7
	Ensaio para a imprensa	Todos e as equipas dos <i>media</i>	8, 9, 13, 14
	Troca de personagens para estimular a criação	Encenadora e atores	9
	Ensaio com público	Público convidado	10
	Ensaio com a psicóloga	Todos e psicóloga	12
Preparação da frente de sala	Diretora de cena	13, 14	
Ensaio geral	Equipa do PBA e do TNDM II, JI da rede privada de Lisboa	14	

Numa fase intermédia, a equipa de criação construiu uma nova dinâmica de trabalho de atores baseada na troca de personagens entre os intérpretes. Este trabalho teve como intuito a promoção da construção de novas perspetivas sobre as cenas. E, nesta mesma fase do processo de criação cénica, verifiquei o auxílio de “deixas” textuais do guião para os atores, efetuada pela encenadora ou pela diretora de cena.

O trabalho fotográfico desenvolveu-se numa única sessão e, em contrapartida, a presença dos *media* foi acontecendo, a partir de uma fase intermédia, com o decorrer das sessões de ensaios. Numa fase final do processo de criação, constatei, uma única vez, a

presença de público e da psicóloga colaboradora da equipa. Na décima terceira sessão, relativamente à frente de sala, foi testada a entrada do público para os atores terem a perceção de como este procedimento seria desencadeado no ensaio geral.

O ensaio geral ocorreu na penúltima sessão de ensaios (no dia 14 de fevereiro), no entanto, posso referir que, inicialmente, tinha sido programada para o dia 15 de fevereiro, mas por motivos de foro institucional do respetivo Jardim de Infância (JI) teve que ser antecipada. A equipa de criação do PBA preferiu, para que não houvesse perdas de ritmo de trabalho, realizar uma passagem completa do guião na sessão de ensaio do dia 15 de fevereiro, após o ensaio geral e antes da estreia. A penúltima sessão de ensaios desenvolveu-se como se de uma sessão de apresentação do espetáculo se tratasse. Nele estiveram presentes as equipas do PBA e do TNDM II, as crianças e os educadores de um JI da rede privada de Lisboa e equipas de estações televisivas. Existiu ainda um momento de diálogo com o público-alvo, após o ensaio geral, dinamizado pela encenadora.

A nível da criação plástica, constatei que foi desenvolvido um trabalho que acompanhou todo o processo criativo do espetáculo, de uma forma colaborativa entre a equipa do PBA e do TNDM II (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Processos de criação plástica do espetáculo Mau, Mau, Lobo Mau!

	Práticas	Intervenientes	Notas de campo
Processos de criação plástica	Trabalho de direção de cena	Diretora de cena	1-15
	Discussão para análise do texto	Todos	1-15
	Discussão para adequação ao público-alvo	Todos	1-15
	Escolha e ajuste de elementos da cenografia e adereços	Encenadora, diretora de cena e equipa da Maquinaria	1, 2, 8, 10, 11, 12
	Escolha e ajuste de comunicação	Encenadora, diretora de cena e equipa de Direção de Comunicação e Imagem	2, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 14
	Escolha e ajuste de guarda-roupa	Encenadora, diretora de cena e equipa do Guarda-Roupa	2, 4, 7, 10, 11
	Trabalho de sonoplastia e luminotecnia	Encenadora, diretora de cena e técnicos de som e de luz	10, 12, 13, 14, 15

A construção da cenografia deste espetáculo partiu das ideias da encenadora e a sua concretização contou com a cooperação da equipa de Maquinaria e Direção de Cena do TNDM II. Foram usados materiais já existentes no armazém ou no TNDM II, e também foram adquiridos outros que não estavam disponíveis no acervo do Teatro. Este

trabalho consistiu na procura e diálogo constante entre a encenadora e a diretora de cena do espetáculo, durante todo o processo de criação. A execução dos figurinos iniciou-se com as ideias da encenadora, mais tarde partilhadas com a equipa do Guarda-Roupa do TNDM II. A confeção dos figurinos e dos seus adereços ficaram à responsabilidade desta equipa do Teatro Nacional, havendo momentos de escolha e ajustes das peças pelos atores, encenadora e diretora de cena. Após o uso consecutivo do guarda-roupa durante as sessões de ensaios, todas as respetivas peças eram tratadas pelo serviço de lavandaria do Teatro.



Este espetáculo teve necessidade de sonoplastia e de luminotecnia. Os seus desenhos partiram das ideias da encenadora, tendo sido debatidos com os respetivos técnicos do TNDM II. O trabalho desenvolveu-se através de discussão sobre opções a tomar, realização de testes e concretização de passagens completas do guião.

Em termos de comunicação do espetáculo, numa primeira fase, foram feitas reuniões entre a encenadora, a diretora de cena e a equipa de Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II. Nelas, foi debatida a conceção de cartazes, *flyers*, folhas de sala, entre outros materiais, para os respetivos espetáculos da temporada de 2018-19. A partir de uma fase intermédia do processo de criação, assistiu-se à presença de equipas dos *media* nas sessões de ensaio, inclusive no ensaio geral.

Em síntese, o processo de criação – dramatúrgica, cénica e plástica – do primeiro espetáculo foi complementado tanto por práticas que são específicas de alguns processos de criação como por outras que são comuns a todos os processos do trabalho criativo. Estes processos consistiram, maioritariamente, num trabalho coletivo com a intervenção de todos os presentes nas respetivas sessões de ensaios. Em momentos específicos ocorreram intervenções individuais, correspondendo às funções atribuídas. Além disso, durante todo o processo criativo do espetáculo, em diferentes momentos de discussão entre os membros da equipa, foi regular a análise a nível textual ou com vista à adequação de pormenores tendo em conta a faixa etária do público-alvo.

5.1.2. Notas de campo do espetáculo *Falas Estranhês?*

O processo de criação do segundo espetáculo – *Falas Estranhês?* – decorreu entre fevereiro a maio de 2019. Este espetáculo distinguiu-se do anterior pela dinâmica de deslocação do teatro às comunidades educativas envolvidas no PBA.

Através do **calendário**  estipulado para as sessões de ensaios e das tabelas de notas de campo recolhidas (cf. Anexo H1-H20 ), verifico uma programação de vinte e seis sessões. Esta calendarização encontra-se dividida entre visitas técnicas aos novos JI, sessão de leitura da primeira versão do guião, sessões de ensaios e, por último, ensaios gerais.

O número total de sessões programadas foi o mesmo que o de sessões efetuadas. Contudo, uma das sessões de ensaios (no dia 9 de abril de 2019) não aconteceu na data inicialmente programada, tendo sido reposta no dia 13 de abril (dia previsto para folga da equipa). Neste tópico apresento vinte notas de campo, uma vez que nas duas visitas técnicas aos JI (nos dias 11 e 18 de fevereiro de 2019) e em quatro sessões de ensaios (nos dias 13, 15, 22 de abril e 4 de maio de 2019) não me foi possível estar presente.

As sessões de ensaios foram repartidas entre a manhã e a tarde, sendo os respetivos horários geridos pela equipa de criação do PBA. A maioria das sessões de ensaios do segundo espetáculo para a infância decorreu no Camarim 16 do TNDM II, embora tenham sido utilizados outros espaços, dentro do edifício. Em relação ao espetáculo anterior, surgiu um novo espaço: JI da rede privada de Lisboa (cf. Figura 3).

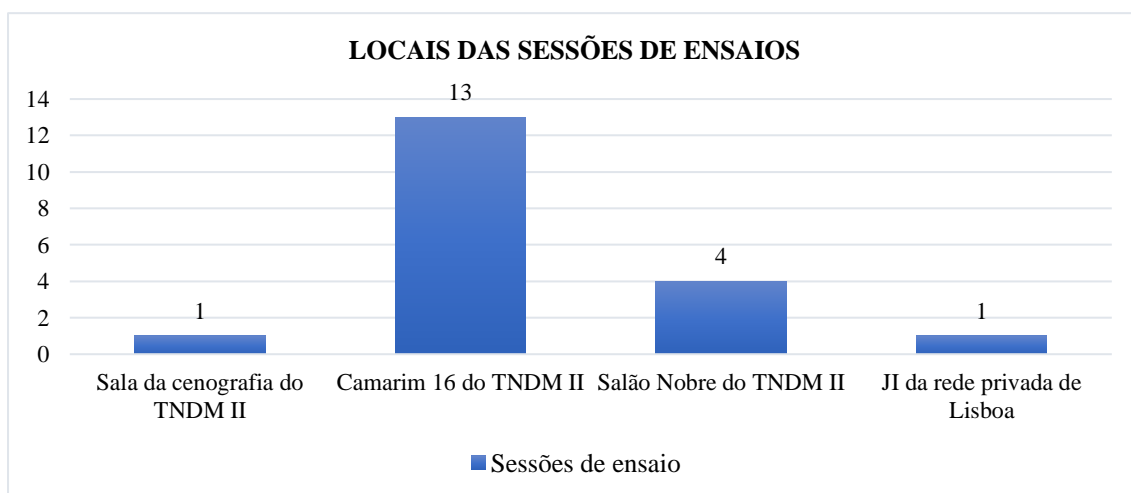


Figura 3. Locais das sessões de ensaios do espetáculo *Falas Estranhês?*

A partir do registo das notas de campo foi possível identificar sete fases de trabalho ao longo do processo de criação do segundo espetáculo (cf. Figura 4).

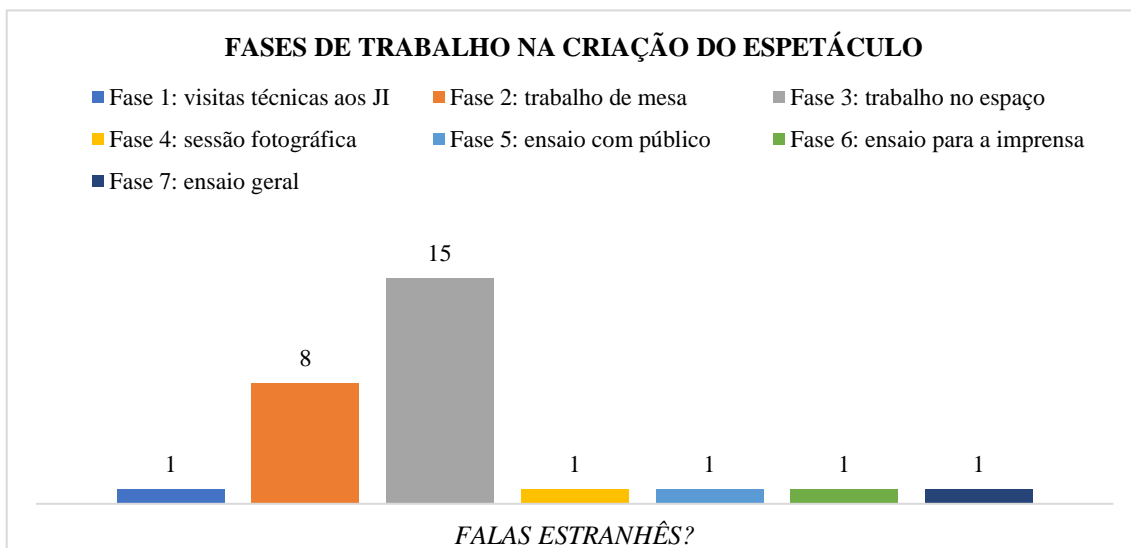


Figura 4. Fases de trabalho na criação do espetáculo *Falas Estranhês?*

De acordo com os dados apresentados na Figura 4, verifico uma maior incidência de sessões de ensaios caracterizadas por trabalho no espaço – fase 3 do processo criativo. Os registos das notas de campo mostraram um cruzamento entre estas fases de trabalho, correspondendo às necessidades de toda equipa integrada no PBA. Além disso, também identifiquei a particularidade da ocorrência de visitas técnicas aos novos JI da Câmara Municipal de Lisboa (CML). Esta foi a primeira fase de trabalho, no processo de criação do espetáculo, que decorreu em catorze novos JI da CML, sendo que a última visita técnica aconteceu em cinco deles (cf. Anexo H1 ↯). Este procedimento foi realizado de forma assídua pela encenadora e pela diretora de cena dos espetáculos do PBA, tendo contado também com a presença da responsável pelas Relações Externas do TNDM II. As visitas técnicas foram constituídas por momentos de diálogo entre os presentes, entrega aos educadores dos JI de materiais referentes ao PBA e ao TNDM II e visita aos espaços disponíveis da respetiva entidade educativa. Nesta fase, realço a preocupação e a atenção, por parte da equipa do PBA, para a possibilidade da existência de crianças com necessidades especiais.

Para o procedimento da escolha dos espaços dentro das opções que os JI disponibilizaram, a encenadora analisou questões relacionadas com a acústica, a temperatura, a iluminação e a amplitude/dimensão. Além disso, acautelou a necessidade de uma pequena sala para servir de camarim e de acessibilidade a casas de banho para os atores. Em simultâneo, foi feito um registo fotográfico, pela diretora de cena, de cada um dos espaços visitados dos respetivos JI, originando um dossiê que posteriormente é enviado à encenadora. Após este envio, a encenadora define o espaço, a disposição dos elementos das salas, espaço cénico e público e a quantidade de sessões de representação necessárias, face ao tamanho do espaço e da quantidade de público. Entretanto, a diretora de cena fez chegar todas estas informações aos respetivos JI.

Em todo o processo de criação deste espetáculo, intervieram indivíduos com nove funções diferentes (cf. Tabela 6). A partir dos dados desta tabela, posso verificar a presença de membros da equipa do PBA, do TNDM II, dos *media* e do público convidado nas diferentes fases do processo criativo do espetáculo.

Tabela 6
Participantes nas sessões de ensaios do espetáculo Falas Estranhês?

Funções	Nº total de ocorrências	Notas de campo
Público convidado	1	14
Fotógrafo externo do TNDM II	1	16
Jornalista da revista <i>Time Out</i>	1	20
Responsável pela equipa das Relações Externas do TNDM II	2	1, 20
Elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II	2	19, 20
Coautoras	4	3, 2, 6, 10
Direção de cena	17	1-8; 10-14; 16; 18-20
Atores	19	2-20
Encenadora	20	1-20

Conforme os dados referidos, ainda da mesma tabela, realço a presença da encenadora em todas as fases que constituíram o processo de criação do espetáculo. Verifico também que os atores (o elenco era composto por três elementos) não presenciaram as visitas técnicas aos novos JI da CML e que a diretora de cena não esteve presente em três sessões de ensaios, enquanto nos restantes casos, se registaram presenças pontuais no mesmo período de trabalho, incluindo de colaboradores no espetáculo e/ou outros. Durante a construção deste espetáculo, evidencio uma única presença dos *media*,

que coincidiu com o ensaio geral. A psicóloga não esteve presente nas sessões de ensaios, somente nas sessões de apresentação, pelo que a sua participação não consta nos dados da Tabela 6.

Com vista a concretizar o processo desenvolvido, sistematizei em três tabelas os dados referentes às dimensões dramática, cénica e plástica (cf. Tabela 7, 8 e 9).

Tabela 7

Processos de criação dramática do espetáculo Falas Estranhas?

	Práticas	Intervenientes	Notas de campo
Processos de criação dramática	Discussão para análise do texto	Todos	2-17
	Registo por escrito das alterações/indicações	Todos	2-17
	Discussão para adequação ao público-alvo	Todos	2-17
	Leitura	Atores, encenadora e coautoras	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10
	Reescrita do guião	Todos	2, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 17

A partir dos dados da Tabela 7, verifico uma continuidade do processo de criação dramática até, praticamente, à última sessão de ensaio, com a participação da equipa de criação do PBA, inclusive a diretora de cena. Também identifico que este processo se inicia, numa fase anterior à sessão de ensaios, com a criação da primeira versão do guião para o respetivo espetáculo, momento que integra as coautoras e a encenadora. Desta forma, a sessão de ensaios começa com a prática de leituras e possíveis reescritas da primeira versão do guião, com a presença do elenco e da diretora de cena do PBA. Este processo foi desenvolvido com e sem a presença das coautoras do projeto.

Durante o processo de leitura realizou-se o trabalho sobre a experimentação, interrupção, correção e repetição por parte dos atores e o trabalho sobre a explicação e exemplificação por parte da encenadora. Todo o trabalho desenvolvido no decorrer do processo de criação dramática resultou na criação de oito versões do guião, até à versão final (cf. Anexo I ↴).

Segundo os dados da Tabela 8, relativamente ao processo de criação cénica, verifico que este teve início na quinta sessão de ensaios e foi finalizado com o ensaio geral. Como se verifica, o registo por escrito das alterações/indicações, por parte da encenadora e dos atores, acompanhou o processo criativo do espetáculo, tendo terminado

algumas sessões antes do ensaio geral. O exercício de improvisação pelos atores, que resultou na criação das cenas do espetáculo, foi integrado desde o início deste processo, seguindo-se a realização da passagem completa do guião e a sua cronometragem.

Tabela 8
Processos de criação cénica do espetáculo Falas Estranhês?

	Práticas	Intervenientes	Notas de campo
Processos de criação cénica	Registo por escrito das alterações/indicações	Todos	5-18
	Exercício de improvisação	Atores	5-19
	Trabalho de direção de atores	Encenadora e atores	5-19
	Trabalho de interpretação	Atores	5-19
	Trabalho de direção de cena	Diretora de cena	5-20
	Discussão para análise do texto	Todos	5-20
	Discussão para adequação ao público-alvo	Todos	5-20
	Organização do espaço cénico	Todos	5-20
	Realização da passagem completa do guião	Atores	6-19
	Processo de cronometragem	Diretora de cena	6-19
	Trabalho de ponto	Encenadora e diretora de cena	4-9
	Ensaio com público	Público convidado	14
	Sessão fotográfica	Todos e fotógrafo externo do TNDM II	16
	Preparação da frente de sala	Diretora de cena	18, 19
	Ensaio para a imprensa	Equipa dos <i>media</i>	20
Ensaio geral	Equipa do PBA e do TNDM II, JI da rede privada de Lisboa	20	

Numa fase intermédia do processo de criação cénica, identifiquei o auxílio de “deixas” textuais do guião para os atores, efetuada pela encenadora ou pela diretora de cena, assim como a particularidade de uma única sessão de ensaio com a presença de público convidado.

Neste espetáculo, o ensaio geral ocorreu na última sessão de ensaios e teve como espaço de apresentação um JI da rede privada de Lisboa, tendo contado com a presença das equipas do PBA, do TNDM II e de um jornalista da revista *Time Out*. Este processo exigiu a montagem e a desmontagem da cenografia, assim como duas sessões de apresentação para crianças em idade pré-escolar no respetivo JI. Existiram ainda dois momentos de diálogo com o público-alvo, antes e depois do ensaio geral, dinamizados pela encenadora.

Em relação ao processo de criação plástica (cf. Tabela 9), começou a ser delineado a partir da quarta sessão e terminou numa fase final das sessões de ensaio, tendo resultado de um trabalho coletivo entre a equipa do PBA e do TNDM II.

Tabela 9
Processos de criação plástica do espetáculo Falas Estranhês?

	Práticas	Intervenientes	Notas de campo
Processos de criação plástica	Trabalho de direção de cena	Diretora de cena	1-20
	Discussão para análise do texto	Todos	1-20
	Discussão para adequação ao público-alvo	Todos	1-20
	Escolha e ajuste de elementos da cenografia e adereços	Encenadora e diretora de cena	4, 5, 6, 12, 15
	Escolha e ajuste de guarda-roupa	Encenadora, diretora de cena e equipa do Guarda-Roupa	4, 11, 12, 13
	Trabalho de sonoplastia	Encenadora, diretora de cena e equipa técnica	5, 12, 13, 15

A construção da cenografia deste espetáculo partiu das ideias da encenadora e da sua colaboração com a equipa de Direção de Cena do TNDM II. Este processo desenvolveu-se através da pesquisa e do diálogo constantes entre a encenadora e a diretora de cena do espetáculo, durante todo o processo de criação e recolha de materiais já existentes no TNDM II. No entanto, houve materiais que precisaram de ser comprados, dado a sua inexistência no Teatro.

Neste espetáculo, a escolha do guarda-roupa fez-se, em primeiro lugar, a partir da recolha de figurinos, pela diretora de cena da sala de figurinos do TNDM II. Contudo, foi necessário proceder à compra de uma grande parte dos figurinos para este espetáculo. Após o uso consecutivo dos figurinos durante as sessões de ensaios, estes foram sendo conservados pelos serviços de lavandaria do Teatro.

O espetáculo *Falas Estranhês?* integrou dispositivos de som, mas não dispôs de uma direção técnica específica nas sessões de apresentação, uma vez que foi operado pelos atores, no decorrer do espetáculo. A escolha das músicas utilizadas no espetáculo partiu da encenadora. Todavia, no processo de criação foi necessário recorrer à Equipa Técnica do TNDM II para a resolução de algumas dificuldades sentidas pela equipa de criação do PBA, como o recorte das músicas e a escolha do tipo de coluna para um melhor desempenho, tanto nos espaços dos JI como no Salão Nobre do TNDM II.

Em suma, os processos de criação – dramatúrgica, cénica e plástica – do segundo espetáculo foi complementado tanto por práticas que são específicas de alguns processos de criação como por outras que são comuns a todos os processos do trabalho criativo. Estes processos consistiram num trabalho coletivo, com a intervenção de todos os presentes nas respetivas sessões de ensaios e, em momentos específicos, ocorreram intervenções individuais, correspondendo às funções atribuídas. Além disso, durante todo o processo criativo do espetáculo, houve momentos de discussão entre os respetivos membros da equipa, que consistiam numa análise a nível textual ou na adequação de pormenores tendo em conta a faixa etária do público-alvo.

5.2. Resultados das entrevistas

De seguida, apresento os resultados obtidos das quatro entrevistas realizadas. Da reorganização dos discursos das entrevistadas – análise de conteúdo (AC) –, resultaram seis tabelas que correspondem às respetivas categorias, tendo como referência o respetivo guião (cf. Anexo E1-E6 ¶). A AC das entrevistas, com base nos objetivos desta investigação, foram divididas em dois temas principais. Cada tema está subdividido em categorias que agrupam indicadores, fazendo corresponder, a cada um, as respetivas unidades de registo e de enumeração.

Em primeiro lugar, apresento os resultados obtidos relativamente ao primeiro tema – Teatro para a infância (cf. Anexo E1 ¶, E2 ¶ e E3 ¶) –, que é composto por um total de duzentas e quarenta e duas unidades de registo.

À categoria “percursos académicos e profissionais” correspondem duas subcategorias: a “formação académica superior” e as “experiências profissionais” (cf. Anexo E1 ¶). Através da análise dos dados obtidos, verifico que cada uma das entrevistadas tem como base uma formação académica superior, em distintas áreas. Em alguns dos casos, este caminho académico foi completado com um segundo curso e/ou estágio profissional. O campo das experiências profissionais das entrevistadas também é vasto e diversificado, porém identifico um aspeto em comum: uma ligação com o trabalho para a infância por diferentes meios, sejam eles educacionais, de criação teatral, de literatura ou de produção cultural. Além disso, duas das entrevistadas já colaboraram – ou colaboram – em projetos teatrais para a infância congéneres.

À categoria “concepções sobre teatro para a infância” correspondem as quatro subcategorias e os dezoito indicadores apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Apresentação da AC da categoria “concepções sobre teatro para a infância” do tema 1

Subcategorias	Indicadores	UE
Benefícios das artes no desenvolvimento da criança	Oportunidade de fruição artística por crianças	25
	Oportunidade de fruição artística por acompanhantes de crianças	4
	Estímulo para a expressão e a criatividade	2
	Inclusão escolar e social	3
O teatro para a infância e juventude em Portugal	Instituições que trabalham nesta vertente	2
	Mudanças nas perspetivas sobre esta vertente	7
	Aspetos políticos e culturais a melhorar	6
	O papel dos educadores e encarregados de educação	6
Literatura para a infância e juventude	Interesse pessoal por esta área	3
	Valorização crescente da literatura para a infância	3
	Articulação da literatura para a infância com a poesia	2
	Características da escrita/adaptação de textos	8
	Temáticas abordadas	8
Processos criativos de espetáculos para a infância e juventude	Características comuns aos processos de criação para a infância e para adultos	26
	Especificidades do trabalho de ator em criações para a infância	4
	Especificidades do público-alvo (crianças em idade pré-escolar)	7
	Alterações nos processos de trabalho dos espetáculos	3
	Acompanhamento e contributo de um psicólogo nos processos criativos	5
	Ligação de criações teatrais com instituições educativas	9

As entrevistadas salientam, de forma positiva, que é extremamente necessário a ligação às artes logo desde a infância. A psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA (PS) defende que não “há necessidade de pôr como limite os três anos de idade. É claro que a forma de apreensão é absolutamente diferente de uma criança que já tem acesso à linguagem verbal, à possibilidade de concetualizar, de simbolizar e de apreender de alguma forma o outro, de uma criança que fica numa ambiência que tem uma estética diferente”. E acrescenta ainda: “as duas situações são válidas com o cuidado que toda a criança merece” (cf. Anexo C2 † e E2 †). A encenadora (EN) destaca que é importante que haja uma fruição artística pela criança, mas que quem a acompanha também deve ter o mesmo acesso, afirmando que “quando se concebem os espetáculos também tem de se pensar em qualquer coisa que cativa os adultos, porque não podem ser meros acompanhantes. Sobretudo os educadores que não vêm aqui só para guardar as crianças, têm que ter algum prazer a ver os espetáculos” (cf. Anexo A2 † e E2 †). Ainda é realçada a necessidade do acesso à arte por parte de todos, isto é, da existência de um

trabalho de readaptação para que ninguém seja excluído. PS destaca que “este é o nosso trabalho: abrir e expor, de uma forma absolutamente natural, às escolas e à comunidade, que todos são bem-vindos e que fazemos as adaptações necessárias para tal” (cf. Anexo C2 ⚡ e E2 ⚡).

Na categoria “concepções sobre teatro para a infância”, evidencio um consenso de opiniões no que diz respeito à evolução, em termos de qualidade, que tanto o teatro como a literatura para a infância sofreram nos últimos anos. A perspectiva de EN sobre este assunto também se alterou com o passar dos anos: “tinha se calhar aquela ideia, que muitas pessoas têm, de que é uma espécie de produto menor, porque, durante muitos anos, o que se fazia para a infância, de facto, eram espetáculos que eu, pessoalmente, não achava assim tão interessantes. Mas tinha um preconceito, confesso” (cf. Anexo A2 ⚡ e E2 ⚡). O indicador “aspetos políticos e culturais a melhorar” traduz algumas preocupações de EN, enquanto criadora para a infância, quando refere que “o teatro para a infância é o irmão pobre dos outros espetáculos e, portanto, o que me preocupa é a questão do investimento, que ainda não é o que deveria ser”. Acrescenta também que “o trabalho com continuidade é muito importante e, neste momento, embora haja muita oferta de qualidade para a infância, às vezes, é mais esporádica” (cf. Anexo A2 ⚡ e E2 ⚡).

A última subcategoria – “processos criativos de espetáculos para a infância e juventude” – indica a forma como as entrevistadas percecionam as componentes que devem estar interligadas com o teatro para a infância. EN afirma que o seu trabalho surge de uma “espécie de receita: espetáculos próximos, portáteis, com uma duração curta, em que o jogo dos atores e o trabalho com os objetos são muito importantes” (cf. Anexo A2 ⚡ e E2 ⚡). A entrevistada rejeita a ideia de que é necessário infantilizar e ilustrar as criações teatrais para a faixa etária do público-alvo e defende que “a infantilidade também pode ser ilustrada através da rapidez do pensamento”. A coautora do PBA (CO) realça que os criadores para a infância “têm de ter noção de quem está do outro lado” (cf. Anexo B2 ⚡ e E2 ⚡). Esta linha de pensamento coincide com a perspectiva de PS quando diz que tudo “tem que ver com a sensibilidade e que quase tudo se pode dizer, dependendo do grau e da forma como é abordado”, realçando ainda que “a beleza também acontece na relação” (cf. Anexo C2 ⚡ e E2 ⚡).

No indicador “especificidades do trabalho de ator em criações para a infância”, EN defende que “fazer teatro é brincar e eu acho que o ator tem de brincar nestes espetáculos . . . , tem que jogar; e se eles jogarem entre eles, o público também está incluído nesse jogo”. Acrescenta também que deve existir “uma flexibilidade e uma escuta do ator muito apurada para que o espetáculo funcione” (cf. Anexo A2 ¶ e E2 ¶).

No indicador sobre o “acompanhamento e contributo de um psicólogo nos processos criativos”, PS começa por destacar que “é importante um olhar de psicólogo, mas não é que tenha de ser do psicólogo. Um psicólogo que não tenha tido uma vivência, experiência artística ou expressiva-artística, dificilmente se apercebe senão da dimensão cognitiva ou teórica do que se está a passar na criança. Por outro lado, está a experiência artística, do que é possível modificar: é esta ligação que acho que tem de ser construída de várias formas”. Ainda acrescenta: “este fator, de um psicólogo com este conhecimento, é mais importante e relevante no acompanhamento deste género de projetos”. Pela sua experiência profissional, no que diz respeito ao acompanhamento de projetos para a infância, PS explica que “não é fácil, porque, no fundo, é fazer sugestões de mudanças no objeto artístico já no final do processo criativo” (cf. Anexo C2 ¶ e E2 ¶).

Ainda na categoria “concepções sobre teatro para a infância”, as entrevistadas salientaram a relevância de uma ligação de criações teatrais com instituições educativas (IE), de diversos pontos de vista. Para CO, essa relação “é fundamental não só para criar hábitos, mas também porque cria uma proximidade que leva a que as pessoas sintam esse lado comunitário do teatro” (cf. Anexo B2 ¶ e E2 ¶). A responsável pelas Relações Externas do TNDM II (RE) acrescenta que “nesta perspetiva de estar a formar públicos, de uma educação não-formal, o teatro também tem esta missão, dentro da sua missão de serviço público, tem esta obrigação de envolver estes grupos e estas pessoas” (cf. Anexo D2 ¶ e E2 ¶). PS manifesta uma das suas preocupações neste campo, dizendo que “deve ser bastante articulado este trabalho de trazer as crianças a ver um espetáculo, com o que é trabalhado sobre o mesmo. É necessária a obtenção de respostas a estas iniciativas” (cf. Anexo C2 ¶ e E2 ¶).

À categoria “teatro para a infância e juventude no TNDM II” correspondem as três subcategorias e os quinze indicadores apresentados na Tabela 11.

Tabela 11

Apresentação da AC da categoria “teatro para a infância e juventude no TNDM II” do tema 1

Subcategorias	Indicadores	UE
Programação para a infância e juventude	Objetivos da programação para infância e juventude	1
	Características da programação para infância e juventude	11
	Pertinência de programação específica	3
	Conceções sobre a programação para infância e juventude	6
	Projetos integrados na respetiva programação	14
Exigências gerais de produção	Fixação de equipas nos projetos	3
	Condições dos espaços de apresentação dos espetáculos	1
	Especificidades da produção de espetáculos no TNDM II	1
	Especificidades da produção de espetáculos fora do TNDM II	6
	Exigência na comunicação	1
	Logística na receção do público	3
	Condições orçamentais	1
Relações com o público	Particularidades da receção pelo público infantil	11
	Particularidades da receção pelo público juvenil	3
	Particularidades da receção pelo público adulto	5

Quanto à subcategoria “programação para a infância e juventude”, as entrevistadas realçam uma das características que consideram mais relevante, não só nesta programação como em todos os projetos e espetáculos do TNDM II: a continuidade. RE refere que o Teatro requer “uma grande continuidade no tempo e, habitualmente, estamos a falar de horizontes de três temporadas – não são três anos, são três temporadas”. Esta é uma continuidade que se prevê “com alguns grupos, nomeadamente os espectadores” e devemos “tentar ao máximo que a coordenação e o acompanhamento, em termos executivos, da sua realização, sejam feitos pelas mesmas pessoas, sempre que possível” (cf. Anexo D2 ¶ e E3 ¶). A produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA (PE) partilha desta ideia e sublinha que “isso depois também nos ajuda a conseguir que os projetos cheguem a algum sítio, porque sem essa relação é muito difícil chegar lá” (cf. Anexo D2 ¶ e E3 ¶). Também é realçado que a programação para a infância e juventude no TNDM II é realizada pelo Diretor Artístico. RE afirma que “é dos poucos teatros em que não há um programador que programe só para a infância e juventude” e garante que “um projeto para a infância, . . . no TNDM II, segue a tramitação de qualquer outro tipo de projeto. A diferença encontra-se pela temporada específica dos projetos para a infância e juventude” (cf. Anexo D2 ¶ e E3 ¶).

Nesta programação do TNDM II foi assinalada pelas entrevistadas a receção destes espetáculos e projetos por diferentes faixas etárias de público (infantil, juvenil e

adulto) e diferentes contextos (escolar e familiar). Defendem que, trabalhando para uma maior abrangência e diversidade de públicos, se consegue, aos poucos, chegar a todas as camadas da sociedade. Para EN, quando trabalha “com um público escolar, por exemplo, como acontece . . . no TNDM II, em que o público vem das escolas públicas que vamos conhecendo, nós chegamos a todo o espectro da sociedade, e temos de pensar que há crianças que estão a assistir a um espetáculo pela primeira vez e, portanto, é bom que se sintam confortáveis durante aquele período de tempo”. Para EN existe um maior interesse num “trabalho com o contexto escolar do que para as famílias, embora este também seja importante” (cf. Anexo A2 ↯ e E3 ↯). RE chama a atenção para a necessidade de um trabalho para o público juvenil, porque é “uma tentativa de agarrar os jovens numa altura em que eles começam a sair com autonomia e [em] que fazem as suas vidas baseando as suas escolhas nos seus gostos, ou seja, vão a festivais, começam a sair com os seus amigos, entre outros, e por isso pretende-se que eles possam vir também ao teatro autonomamente, sem professores e sem pais” (cf. Anexo D2 ↯ e E3 ↯). Nesta programação, RE evidencia que o contacto principal é “a família ou o professor e é esta ligação com os professores que eu acho muito importante, mais do que as escolas. Nós percebemos isto com o tempo, porque muitas vezes o contacto com a escola, diretor e coordenador, fica perdido” (cf. Anexo D2 ↯ e E3 ↯).

Seguidamente, apresento os resultados obtidos relativamente ao segundo tema – Projeto “Boca Aberta” (cf. Anexo E4 ↯, E5 ↯ e E6 ↯) –, que congrega um total de trezentas e cinco unidades de registo.

À categoria “génese do projeto” correspondem duas subcategorias: os “fatores decisivos para o projeto” e as “linhas gerais definidas” (cf. Anexo E4 ↯). Nas unidades de registo, integradas na primeira subcategoria, é imediatamente evidenciada, no discurso das entrevistadas, uma forte motivação, tanto a nível pessoal como profissional, que as levou a aceitar de imediato este desafio. Este convite partiu do Diretor Artístico da instituição cultural objetivando a reformulação do conceito de leituras encenadas. CO relata que “foi a partir deste desafio que nós começámos e temos vindo a desenvolver o «Boca Aberta»” (cf. Anexo B2 ↯ e E4 ↯). RE sinaliza que este projeto “nasceu de uma coincidência. Na altura, a CML estava com um projeto aberto à comunidade da cidade de Lisboa – «Com Arte» – e o TNDM II queria avançar com um trabalho para a Educação

Pré-Escolar (EPE). Este projeto ia ao encontro desse espectro, porque era financiado pelo orçamento participativo. PE conclui dizendo que “depois foi essa vontade de continuar que permitiu o avanço” (cf. Anexo D2 † e E4 †).

Quanto à subcategoria “linhas gerais definidas”, EN destaca que “a principal finalidade deste projeto é vincular crianças de escolas e o grupo que as acompanha, como as educadoras, auxiliares, etc., a serem espectadoras de teatro com alguma regularidade, dentro daquela que se consegue . . . [no PBA]”. Ainda realça que “apesar de tudo, nós estamos a falar do PBA que já conta com setenta e cinco salas. Isto são mil e tal crianças. Estamos a falar duma grande cidade que é Lisboa” (cf. Anexo A2 † e E4 †). As entrevistadas ainda falam sobre a abrangência deste projeto e PE sublinha que “este projeto não é só para alguns, vai chegar a todos, quer dizer nunca chega a todos, porque não há só JI da rede pública e, aliás, nós também tentamos combater isso, de certa maneira, com alguns JI ou educadores da rede privada de Lisboa, com quem já temos alguma relação e fazemos os ensaios gerais para eles, tentamos incluí-los, porque não existe só a rede pública” (cf. Anexo D2 † e E4 †). RE informa que “apesar de o trabalho estar focado nestas crianças dos três aos seis anos, apresenta uma plasticidade tal que permite sempre ter tantas camadas de leitura quantas as pessoas que vão assistir, sejam elas as crianças, os educadores, os pais, os irmãos ou um público sénior, com este cruzamento que estamos a fazer entre público pré-escolar e sénior, nomeadamente o projeto com a SCML que permite esta relação” (cf. Anexo D2 † e E4 †).

Este projeto é constituído por sessões descontraídas, ou seja, sessões com uma atmosfera mais acolhedora e com mais tolerância no que diz respeito ao movimento e ao barulho na plateia. PS refere que “não há só sessões descontraídas, porque tudo aquilo é um espaço de sessões descontraídas”. Relembra também outras “situações, noutros teatros, em que efetivamente se tenta fazer este trabalho com as sessões descontraídas, com a ligação às escolas, mas em que não há um trabalho de continuidade – que é uma característica deste projeto” (cf. Anexo C2 † e E4 †).

À categoria referente ao “desenvolvimento do projeto” correspondem as três subcategorias e os vinte e três indicadores apresentados na Tabela 12.

Tabela 12

Apresentação da AC da categoria “desenvolvimento do projeto” do tema 2

Subcategorias	Indicadores	UE
Processos de criação e apresentação das quatro edições do projeto	Formação das equipas	16
	Escolha de temas/textos	15
	Processos de escrita	30
	Processos de dramaturgia	11
	Processos de encenação	9
	Processos de realização plástica	5
	Processos de criação de personagem/interpretação	8
	Articulação com a vertente da psicopedagogia	17
	Articulação entre as equipas	16
	Apresentação dos espetáculos	2
	Realização das visitas técnicas às instituições educativas	2
	Inclusão do público-alvo nos processos de criação	1
Processos de produção e comunicação das quatro edições do projeto	Relação com as instituições educativas	10
	Relação com os docentes	8
	Relação com as entidades parceiras	16
	Adequação dos períodos de duração dos espetáculos	2
	Adequação da faixa horária para as apresentações dos espetáculos	3
	Logística de parcerias e apoios	7
Práticas ligadas à fruição artística após os espetáculos	Criação de dinâmicas educativas	5
	Criação de atividades pedagógicas e artísticas	3
	Mudanças nos processos pedagógicos e artísticos	3
	Dinamização de discussões após o espetáculo	2
	Disponibilização de materiais de apoio	2

Quanto à subcategoria sobre os “processos de criação e apresentação das quatro edições do projeto”, as entrevistadas apresentaram diversos aspetos que ajudam a perceber o desenvolvimento do PBA. No indicador “formação das equipas”, as entrevistadas realçaram, de forma positiva, a continuidade dos elementos integrantes, tanto na equipa de criação do PBA como na equipa do TNDM II. EN considera que este é um aspeto positivo “porque a equipa artística, no fundo, se considerarmos as autoras e eu, mantém-se desde o início do projeto, não muda” e acrescenta: “até nesse aspeto eu posso contar com a equipa do TNDM II – o que também é um privilégio –, porque se eu imaginar um figurino, eu falo com a responsável pelo Guarda-Roupa e aquilo que existe aqui recicla-se e reconstrói-se” (cf. Anexo A2 ¶ e E5 ¶). PE lembra que “dois dos atores, estão . . . desde o início” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶). Para RE, a “continuidade das equipas artísticas também nos traz isso. No início pensava que tinha que ver com uma certa estagnação ou repetição, mas não. Por outro lado, eu acho que é um aprofundamento dos processos de trabalho e um crescimento para estes grupos, tanto a nível do projeto como

a nível de cada um” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶). EN nota que “depois dá muito medo pensar que, com a mesma equipa e com os mesmos recursos, temos que nos reinventar ainda por mais dois anos. É assim um bocado aflitivo” (cf. Anexo A2 ¶ e E5 ¶).

Nos indicadores acerca da “escolha de temas/textos”, dos “processos de escrita” e dos “processos de dramaturgia”, as entrevistadas descrevem e identificam características do processo de criação dramática das criações teatrais das quatro edições do projeto. CO descreve que a escolha de temas/textos para os espetáculos “tem muito que ver com aquilo que nós observamos junto das nossas crianças (filhos, sobrinhos, etc.), mas também junto das escolas que visitamos”, e ainda acrescenta que “há toda essa experiência que nós temos e as nossas preocupações em relação àquilo que nós também queremos abordar, transmitir aos mais jovens”. A mesma entrevistada ainda salienta que “quando nós [encenadora e coautoras] escolhemos [um determinado texto], tem que ver necessariamente com isto e com o tema; andamos à procura dos livros que hoje estão disponíveis porque também é importante que as crianças, encarregados de educação ou educadores saibam de onde é que aquilo partiu para poderem ler a história completa, para os miúdos saberem de que textos é que estamos a partir” (cf. Anexo B2 ¶ e E5 ¶). Apesar dos diferentes registos de escrita das duas coautoras dos espetáculos do PBA, CO descreve que “no fundo aqui tentamos tudo, recorremos a todos os registos, não necessariamente àquilo que eu ou a coautora2 fazemos fora daqui, mas a uma tentativa de conjugar tudo”.

O processo de escrita dos espetáculos é descrito por CO da seguinte forma: “o que nós fazemos é uma colagem e adaptação de textos: vamos buscar um bocadinho de texto aqui e ali e, conforme o desenrolar dos ensaios, caso nos pareça necessário, incluímos textos nossos ou fazemos ligações que surgem”. E acrescenta: “depois é, no fundo, tentar sempre, com a encenadora, atingir aquele ponto em que todas estamos satisfeitas com o texto e, às vezes, é difícil: temos que ter ensaios, ir para o TNDM II” (cf. Anexo B2 ¶ e E5 ¶). CO relata que partem “sempre de livros, porque corresponde com a origem do projeto” (cf. Anexo B2 ¶ e E5 ¶) e esclarece: “desde o princípio que nos reunimos [encenadora e coautoras] e nos organizamos da seguinte forma: vamos fazer isto e aquilo, eu tenho estes livros e trocamos-los, sentamo-nos e depois há um momento em que estamos sozinhas a fazer o esqueleto da peça, mas já estamos a enviar umas para as outras

e estamos sempre em diálogo” (cf. Anexo B2 ¶ e E5 ¶). No decorrer das quatro edições do projeto, PE identifica que “o tempo de construção da escrita é muito mais alargado e a encenadora também foi estando cada vez mais por dentro deste processo, o que não aconteceu na primeira edição do [«Boca Aberta»]”, e realça: “atualmente, há muito esse trabalho de criar um visual aquando da escrita. Isso permite uma proximidade . . . Depois, como também se criou esta cumplicidade, este ano, pelo menos eu sinto muito isso, o texto está mesmo a fechar quase em cima da estreia [dos espetáculos], porque também já há essa perceção [de todos os membros da equipa]” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶). EN destaca: “já temos uma relação de empatia em que eu consigo mudar algumas coisas sem ter que as consultar constantemente, às vezes até por sugestão dos atores, que assim [dando um maior contributo] também se sentem muito mais à vontade no processo” (cf. Anexo A2 ¶ e E5 ¶). Seguindo a mesma linha, CO destaca a importância de “estar com os atores (porque há coisas que nos escapam, das quais só damos conta quando ouvimos os atores a ler), é aí que percebemos que temos de aprofundar/desenvolver mais esta ou aquela parte de determinada forma” e finaliza: “isto depende sempre de espetáculo para espetáculo, ou seja, de caso para caso” (cf. Anexo B2 ¶ e E5 ¶).

Nos indicadores dos “processos de encenação” e dos “processos de realização plástica”, EN realça a participação dos atores, defendendo que “há muitas formas de trabalhar e esta não é a única que está certa, mas acho que, para os atores, é mais simpático sentirem que existe um trabalho em equipa e que não são simplesmente marionetas, sendo que às vezes também têm de sê-lo: num dia é preciso seguir as indicações dadas, noutro pode haver mais tempo para discutir (depende muito do tempo disponível para a criação do espetáculo)” (cf. Anexo A2 ¶ e E5 ¶). Relativamente à realização plástica dos espetáculos, EN partilha que “é sempre um dispositivo com um ou dois objetos que criam um ambiente, no entanto, ao fundo do cenário pode estar uma parede branca, um quadro de giz, uma janela, desenhos dos miúdos, a ementa do almoço”, e remata: “também não pretendo passar a fazer cenografias e figurinos, tirar assim o lugar aos meus colegas” (cf. Anexo A2 ¶ e E5 ¶).

No indicador referente aos “processos de criação de personagem/interpretação”, EN deixa “os atores improvisarem mais ou menos conforme o tempo que . . . disponível e [o processo] vai variando de espetáculo para espetáculo” e complementa: “depois vamos

adequando, mas ao longo deste processo, as autoras também veem e opinam sobre o trabalho de interpretação. E a responsável pela Produção Executiva/Direção de Cena deste projeto, que está connosco desde o princípio, quando lhe é pedido, também vai acrescentado ideias ou dando opiniões” (cf. Anexo A2 ¶ e E5 ¶).

No indicador “articulação com a vertente da psicopedagogia”, verifico uma intervenção a nível psicopedagógico nos processos de criação dos espetáculos. PS afirma que as suas “observações são muito precisas em termos, por exemplo, de sonoridades/variações sonoras, de luminosidades, de ritmos (mais ou menos bruscos), de avanços de cena e não propriamente da construção da história, porque isso já está feito, mas na forma como ela [a história] é apresentada e representada e também como ocupa o espaço. E, portanto, são esses aspetos de como é que isso pode ser percecionado/rececionado – uma luminosidade intensa, uma intermitente, uma luz estroboscópica, um ritmo, uma tonalidade brusca de voz – por crianças pequenas e algumas com perturbações no desenvolvimento”, e sublinha que “quase já não necessita de adaptações” (cf. Anexo C2 ¶ e E5 ¶). PE, na mesma linha, refere que “agora já temos mais essa noção e com o trabalho da psicóloga que acompanha este projeto já sabemos que temos de adaptar isto, aqui, mas também já nos viemos a aperceber de que já o fazemos naturalmente” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶).

No que diz respeito ao indicador sobre a “articulação entre as equipas”, existe um trabalho em equipa e um apoio mútuo entre todos os envolvidos. EN partilha que, no período de trabalho, tem esta noção: “no fim, tenho de apresentar um trabalho digno e sei que, se não estiver bem, o Diretor Artístico do TNDM II não mo dirá” (cf. Anexo A2 ¶ e E5 ¶). Sobre esta ideia, CO afirma que “é assim que este projeto tem chegado a bom porto, é com estas contribuições de todas as pessoas que estão envolvidas no PBA” (cf. Anexo B2 ¶ e E5 ¶).

Ainda na subcategoria “processos de criação e apresentação das quatro edições do projeto”, no indicador “realização das visitas técnicas às instituições educativas”, EN descreve o procedimento que faz parte do espetáculo relacionado com a componente do teatro ir às instituições educativas. Para EN, “a tarefa é – dentro das condições que a escola tem, e nunca excluindo uma escola, porque não tem um auditório ou não tem uma sala com as condições ideais – tentar, dentro dos espaços que tem [a escola], e sem colidir

com o seu dia a dia, arranjar o melhor espaço para que vejam o espetáculo nas melhores condições” (cf. Anexo A2 ¶ e E5 ¶).

Quanto à subcategoria “processos de produção e comunicação das quatro edições do projeto”, as entrevistadas identificam importantes fatores, em termos logísticos, para a continuidade do PBA. PE salienta: “nós só queremos trabalhar com quem quer trabalhar connosco, porque acreditamos nesta relação de partilha, não há esta ideia de trabalhar com as escolas e vêm todos, quer queiram quer não. Torna-se um trabalho mais prazeroso e rentável para ambas as partes” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶). Uma ideia que RE completa: “estas são as escolas, mas se houver algum educador que não quer participar, e nós temos casos em que isso se verifica, não se inscrevem. Há uma inscrição inicial e apenas se inscrevem os educadores ou professores que querem trabalhar com o TNDM II” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶).

As entrevistadas reconhecem a relação com a CML como um dos pilares do PBA, mas também destacam a importância de criar outros elos de ligação. RE expressa assim a sua opinião: “estes trabalhos de parceria com as instituições podem ajudar-nos, porque têm estes conhecimentos/competências e, de facto, nós [TNDM II] só temos que aprender com elas. Nestes projetos, estamos sobretudo disponíveis para aprender e fazê-los crescer e a pensarmos em conjunto. Não ser apenas aquela ideia de que isto é assim e assim, porque somos o TNDM II e nós é que sabemos. Não temos um poder absoluto” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶). Nesta linha de pensamento, as entrevistadas destacam que existem encontros com as entidades parceiras, de forma que, na temporada seguinte, sejam trabalhadas as necessidades/apreciações sentidas. PE salienta que “é uma maneira de pensarmos e não só executarmos o projeto. Acho que é muito importante e, sobretudo, é uma verdadeira parceria com as outras instituições” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶).

Para além da relação com outras entidades parceiras, é sublinhado o contacto direto com os educadores. RE refere que isso se tornou recentemente perceptível para a equipa: “as professoras continuam este projeto nas escolas e contaminam muitas vezes outras escolas. Por vezes esses docentes criam essas pontes quando mudam de escola ou de agrupamento” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶). No entanto, ao longo das quatro edições do PBA houve a necessidade de adequar a faixa horária nas sessões de apresentação. PE concretiza: “nós antes íamos primeiro às escolas e depois vinham as escolas aqui, mas

este ano [letivo] tivemos que trocar esta ordem de deslocações. Isto aconteceu por várias razões. Uma delas foram os transportes, porque eles [JI] têm mais atividades na primavera/verão fora das escolas e, em termos de logística, também facilita nós irmos lá nessa altura” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶).

RE refere que “a parceria com a CML não se reduz ao financiamento que nos dá, mas sim a todo o apoio logístico, tal como a ponte com os JI – temos essa chancela de um selo da CML que nos faz chegar às instituições”. Além disso, “nos contactos que fomos fazendo com a CML, percebemos que também havia um interesse mútuo em pensar num projeto continuado para o pré-escolar da cidade de Lisboa de modo a abranger todos” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶).

Quanto à subcategoria “práticas ligadas à fruição artística após os espetáculos”, no indicador “criação de dinâmicas educativas”, RE explica que “existiu um pedido dos educadores de infância que deu aso a que pensássemos nestes momentos de formação” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶). PS salienta “que esta questão de fazer os *workshops* é uma boa via” (cf. Anexo C2 ¶ e E5 ¶). Além disso, RE acrescenta: é necessário “pensar em formas de dar retorno, formas de documentar este trabalho, que não estamos ainda a fazer, . . . permite tentarmos ter olhares exteriores, ter algum retorno do que são estes processos para poder dar, não só números, mas sim um retorno qualitativo do que é que estamos a fazer” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶).

No que diz respeito ao indicador “mudanças nos processos pedagógicos e artísticos”, a nível artístico, RE assume: “na primeira edição, percebemos que eventualmente a parte que teríamos de trabalhar era a de repensar o processo de criação artística no sentido da escrita do texto – articulado de uma outra forma e num outro tempo –, porque sentimos que os textos se adaptariam muito melhor a uma apresentação a alunos do [ensino] básico, do primeiro e segundo ano [de escolaridade], do que propriamente a alunos do pré-escolar, pensando nos três anos [de idade], por exemplo, que era o que gostávamos” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶). A nível pedagógico, PE precisa: “nós no primeiro ano fizemos um dossiê pedagógico para entregar nas escolas, mas depois percebemos que aquilo não funcionou ou pelo menos não tivemos um retorno dessa entrega”, e ainda acrescenta: “percebemos que mais valia entregar uma proposta de

trabalho no ato do espetáculo do que o próprio dossiê pedagógico” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶).

À última categoria do tema 2, “resultados do projeto”, correspondem as duas subcategorias e os nove indicadores apresentados na Tabela 13.

Tabela 13

Apresentação da AC da categoria “resultados do projeto” do tema 2

Subcategorias	Indicadores	UE
Receção dos espetáculos das quatro edições do projeto	Receção dos espetáculos no TNDM II	6
	Receção dos espetáculos nas instituições educativas	4
	Reação das crianças à presença de adultos	9
	Relevância das duas vertentes do projeto: dentro e fora do TNDM II	3
	Repercussões dos espetáculos nas entidades envolvidas	6
Balanço das quatro edições do projeto	Potencialidades do projeto	28
	Fragilidades do projeto	8
	Experiências descontinuadas no projeto	1
	Mudanças a introduzir no projeto	8

Quanto à subcategoria “receção dos espetáculos das quatro edições do projeto”, as entrevistadas dão relevo às componentes incutidas no projeto: as instituições educativas vêm ao teatro e o teatro vai às instituições educativas. EN ressalva que “também é importante pensar que, se calhar, se não fosse um projeto contínuo [o projeto das idas às escolas], não seria assim tão importante” (cf. Anexo A2 ¶ e E6 ¶). Para RE, “o acolhimento é muito importante, é a chegada, porque este é o primeiro impacto que as pessoas têm quando vêm ao teatro”, e acrescenta: “é tão importante este momento de chegada ao teatro como o final do espetáculo, quando aquelas turmas ficam ali sem saber o que é que vai acontecer e existe alguém que se chega à frente e diz «então gostaram? Agora tenho aqui...». É o fechar. Contudo, ao sábado, com as sessões familiares, isso não é necessário, porque todos percebem que é altura de ir embora” (cf. Anexo D2 ¶ e E6 ¶). Para PS estamos perante “um trabalho extremamente importante a vários níveis, tanto para as instituições como para o PBA, sendo que, para as instituições, é também pela credibilidade do TNDM II. Eu acho que isto pode ser um impulso para se fazerem mais projetos nesta área” (cf. Anexo C2 ¶ e E6 ¶). Por sua vez, para PE, “nas escolas com quem trabalhamos, há miúdos que são novos e o impacto de virem ao teatro, na minha opinião, já é diferente do impacto daqueles miúdos que estão há pouco tempo

conosco, porque na própria escola as professoras já falam sobre a ida ao teatro de uma outra maneira” (cf. Anexo D2 ¶ e E6 ¶).

Quanto à subcategoria “balanço das quatro edições do projeto”, as entrevistadas destacam as potencialidades deste projeto. Enquanto PS salienta que o PBA está bem estruturado em termos de articulação e na possibilitação de outras oportunidades de experiência teatral ao seu público (cf. Anexo C2 ¶ e E6 ¶), RE revela que “é um trabalho de muita resiliência, porque estes processos são muito difíceis” (cf. Anexo D2 ¶ e E6 ¶) e acrescenta que “o alargamento aconteceu . . . em 2018-19, mas em dois anos dar-se-á um alargamento a todas as escolas da rede pública” e isso “é o mais importante”: “tentamos sempre fazer melhor e aqui [TNDM II] temos tempo para isso. Eu acho que são projetos para errar e experimentar”. PE salienta: “no final destes seis anos de “Boca Aberta”, vamos ter para todos os tipos de público os espetáculos que foram criados ao longo destes anos” (cf. Anexo D2 ¶ e E6 ¶).

Já sobre o indicador referente às “fragilidades do projeto”, segundo EN “a dificuldade é a de descobrir como fazer para continuar sem cairmos numa receita, na repetição de uma fórmula” (cf. Anexo A2 ¶ e E6 ¶). RE alerta para o facto de que se fosse preciso “todos os anos fazer uma candidatura isto não era exequível e nós percebemos isso, porque há tempos que não se compadem com os tempos de resposta e há projetos que não podem avançar assim devido à falta de respostas” (cf. Anexo D2 ¶ e E6 ¶).

Face ao indicador “experiências descontinuadas no projeto”, apenas foi realçada uma unidade de registo em que PE informa que “com a SCML, para além dos JI e Centros de Dia, também estávamos a trabalhar com as Casas de Acolhimento . . . Percebemos que não faria muito sentido este trabalho [com as Casas de Acolhimento]” (cf. Anexo D2 ¶ e E6 ¶).

5.3. Resultados da análise documental

Para compreender a situação do PBA na fase de desenvolvimento da investigação, foi necessário fazer uma retrospectiva, de modo a identificar as mudanças efetuadas ao longo das quatro edições para que a sua continuidade fosse garantida. Para uma apresentação dos resultados, realizei a AD, que consistiu na reorganização dos dados

obtidos, através de fontes documentais, em tabelas elaboradas para o efeito (cf. Anexo J1-J4 †).

Através da primeira tabela de pesquisa documental (cf. Anexo J1 †) obtive a informação sobre a estrutura e a equipa do TNDM II, e em particular de seis subequipas desta instituição cultural que participaram nas quatro edições do PBA. Verifico que a equipa do TNDM II, entre as temporadas de 2015-16 e de 2018-19 (da primeira à quarta edição do PBA), manteve os seus responsáveis no que se refere à Direção Artística e à Direção de Relações Externas, enquanto que, na Direção de Comunicação e Imagem, se deu a alteração do seu responsável na temporada de 2018-19. Também identifico que o PBA tentou manter a continuidade dos elementos responsáveis pela Produção Executiva e Direção de Cena – a(s) mesma(s) pessoa(s) em algumas das edições do projeto. Em contrapartida, num momento inicial, este projeto não integrou dispositivos técnicos de luminotecnia e sonoplastia ou, pelo menos, não dispôs de uma direção técnica específica. Esta equipa foi integrada em edições posteriores e nas criações teatrais que apresentam a dinâmica da deslocação ao teatro pelas comunidades educativas envolvidas no projeto.

A segunda tabela de pesquisa documental (cf. Anexo J2 †) fornece dados relativos à constituição das equipas de criação, presentes em todas as edições do projeto. Através da sua análise, identifico a presença de uma única encenadora e de duas coautoras ao longo das quatro edições do projeto. Relativamente aos atores, é notória uma variação no elenco, contudo é de destacar a presença de dois atores nas quatro edições desenvolvidas. Na primeira edição do projeto, identifico uma singularidade: a criação de um monólogo. O elenco tanto foi constituído por elementos do sexo feminino como do sexo masculino.

Na terceira tabela (cf. Anexo J3 †), verifico, na primeira edição, um número total de quatro criações teatrais (duas no TNDM II e duas nos JI), sendo que as restantes edições foram compostas por um total de duas criações teatrais (uma no TNDM II e uma nos JI). Na terceira edição houve a reposição de uma das criações teatrais da edição anterior. As criações teatrais das respetivas edições decorreram em diferentes meses, exceto na primeira edição, em que as quatro criações teatrais foram apresentadas no mesmo mês. As designações destas criações teatrais para a infância também foram sendo alteradas ao longo das quatro edições – inicialmente, eram designadas como leituras encenadas para a infância, de seguida foram nomeadas por histórias encenadas para a

infância e, na edição em que incide este estudo, por espetáculos para a infância. A partir dos resultados desta tabela, foi elaborada a Figura 5, com dados referentes a locais e tipos de sessões de apresentação das criações teatrais ao longo das quatro edições do PBA. Verifico a continuidade da escolha de dois espaços para as representações teatrais do PBA – o Salão Nobre do TNDM II e as IE. Na primeira edição, houve sessões de apresentação das quatro criações teatrais para o público geral na Biblioteca da Imprensa Nacional (BIN).

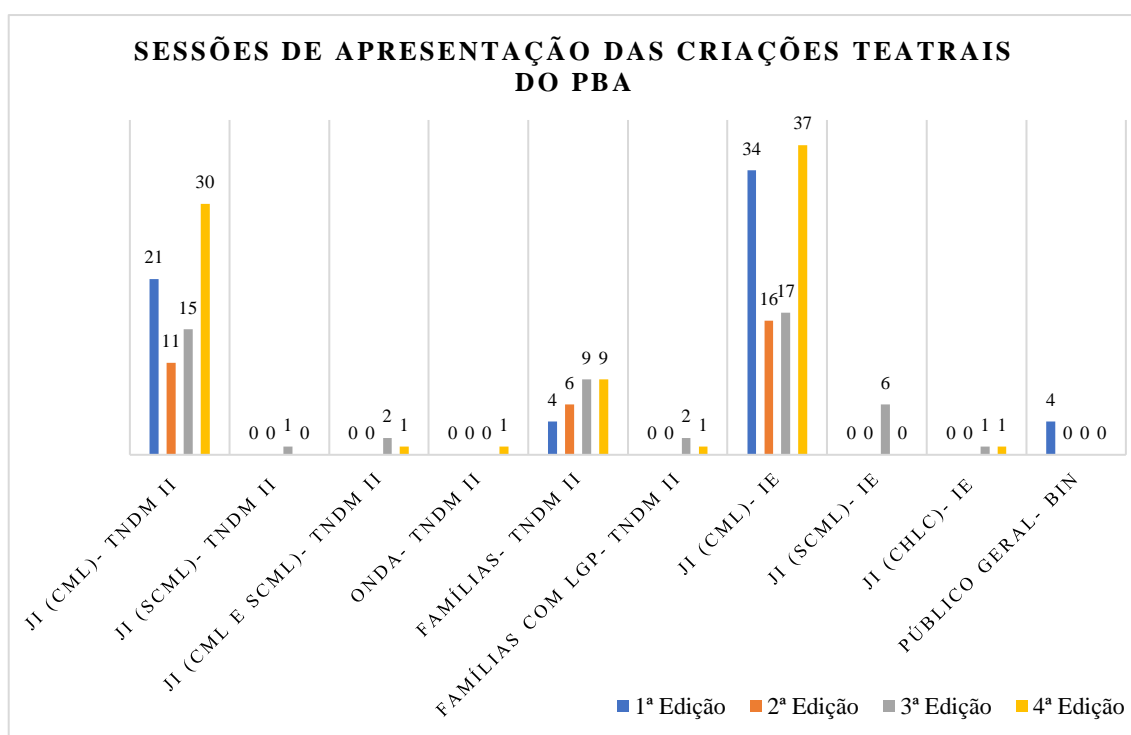


Figura 5. Sessões de apresentação das criações teatrais do PBA

Nas quatro edições do projeto, foi comum a existência de sessões para famílias, no TNDM II, e sessões com os JI da Câmara Municipal de Lisboa (CML), no TNDM II e nas IE. As duas vertentes das criações teatrais do PBA integram sessões para famílias, que ocorrem ao fim de semana.

A partir da terceira edição, foram incluídas mais duas IE – a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) e o Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central (CHULC) –, assim como sessões para famílias com Língua Gestual Portuguesa (LGP). Julgo poder inferir que, devido às condições de saúde das crianças dos JI do CHULC,

apenas lhes é possível assistir aos espetáculos apresentados nas IE ou da comunidade. Verifico a inexistência de sessões de apresentação do segundo espetáculo da quarta edição para a SCML. Na quarta edição, identifico uma única sessão que foi apresentada, especificamente, para uma organização francesa de difusão artística – ONDA –, grupo de programadores que assistiram ao espetáculo, na companhia de algumas crianças em idade pré-escolar, expressamente convidadas pela equipa do TNDM II.

A quarta tabela de pesquisa documental (cf. Anexo J4 ↕) mostra os dados relativos a questões de preço, duração dos espetáculos e faixas etárias do público-alvo, determinados para cada temporada.

Após a análise destes resultados, verifico a existência de um aumento do valor do preço dos bilhetes para as criações teatrais do PBA, na quarta edição. Além dessa alteração, posso aferir que as criações teatrais apresentam duas hipóteses de duração: vinte e trinta minutos. Perante os resultados, constato que, nas duas primeiras edições, a totalidade das criações teatrais teve a duração de vinte minutos, enquanto que, nas duas últimas, houve uma variação entre os vinte (nove criações) e os trinta minutos (duas criações).

Concluindo a apresentação dos resultados de pesquisa documental, constato que a definição da faixa etária do público-alvo a que se destinam as criações teatrais do PBA foi comum às quatro edições, sendo dirigidas a crianças entre os três e os seis anos de idade, ou seja, em idade pré-escolar.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretendo proceder à triangulação de todos os resultados obtidos a partir das diversas fontes e anteriormente apresentados, incluindo a revisão de literatura. De acordo com Stake (2016), “a função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação” (p. 58). Como tal, é pretendido que a combinação destas estratégias possa favorecer uma eficaz “contemplação”, face às questões orientadoras da investigação:

- Em que medida uma estrutura de programação e produção de grande dimensão, como o Teatro Nacional D. Maria II, se (re)organiza para integrar projetos de criação e apresentação de espetáculos para a infância?
- De que forma e com que objetivos o projeto se enquadra na programação do Teatro Nacional D. Maria II?
- Quais são as conceções desta equipa artística, nas suas diversas funções, sobre o teatro para a infância?
- Como são planeados, desenvolvidos e avaliados os processos de criação dos espetáculos teatrais direcionados à criança em idade pré-escolar?

Quanto à análise da estrutura do Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II), foi possível verificar a criação de uma linha de programação para a infância e juventude, na temporada de 2015-16. Constatou-se que, para a sua implementação, a equipa do TNDM II debruçou-se sobre o que estava a ser feito e de que forma estava a ser aplicado em outras instituições culturais, que integram na sua estrutura um trabalho com/para estas faixas etárias, o que possibilitou a preparação desta proposta, na respetiva temporada (cf. Anexo D2 ↕ e E3 ↕).

Através da pesquisa documental e da análise de conteúdo (AC) das entrevistas, verifico que este projeto para o público jovem foi inicialmente intitulado como “Cresce e Aparece”, sendo que na temporada de 2018-19 a sua designação foi alterada para “Infância e Juventude”. Esta mudança coincidiu com a entrada de um novo Diretor Artístico que tinha como objetivo aprofundar e trabalhar de uma outra forma os projetos/espetáculos direcionados a este público.

Verifico ainda que esta programação é estruturada por um único programador que, a nível profissional, desempenha outras funções de foro artístico e em outras vertentes na área da criação teatral, não sendo a sua especialidade a programação ou o trabalho em teatro para a infância e juventude. Este programador é um artista multifacetado no que diz respeito às diferentes áreas artísticas, para além de ser o Diretor Artístico deste Teatro Nacional. Um programador para a infância e juventude deve manter um olhar alargado sobre tudo o que é praticado em diferentes áreas de forma a enriquecer o leque de conteúdos que pretende apresentar às crianças e aos jovens (Menezes citado por Palma, 2015).

É necessário destacar que o TNDM II, enquanto instituição cultural portuguesa, começou a conferir uma outra abordagem aos trabalhos direcionados para a infância e juventude na sua programação anual. As entrevistadas reconhecem que o fator da continuidade é uma forte característica dos projetos integrados nesta programação no que se refere ao tempo e duração, à equipa de trabalho e ao núcleo de espectadores dos projetos. Esta característica foi uma das preocupações do teatro para a infância durante sucessivas décadas, sendo uma luta constante por parte dos artistas (Duarte, 2014).

Verifico também que a equipa se preocupou com a construção de relações com os espectadores. Nos últimos anos este tem sido um forte investimento do Teatro, o que fica claro nas palavras da responsável pelas Relações Externas do TNDM II (RE) quando afirma que “o teatro tem estas educadoras que já fazem parte de uma bolsa/núcleo de professores próximos que vêm regularmente e recebem informação do TNDM II. Estas relações de continuidade e trabalho de públicos têm vindo a ser feitas desde há alguns anos e têm vindo a crescer e, de facto, são fundamentais” (cf. Anexo D2 ↕ e E3 ↕). Também foi reforçada pelas entrevistadas a importância do contacto direto com o educador, mais do que com as instituições educativas (IE), contacto que pode perder-se devido a questões institucionais.

O facto de existir um foco na faixa etária do público-alvo desta programação não é motivo para que os seus projetos sejam tratados de forma diferente pela equipa do TNDM II, quando comparados com os projetos que têm como público-alvo uma outra faixa etária. Segundo uma das entrevistadas, o que poderá diferenciá-los é o seu período de duração nas temporadas.

Face à produção desta programação no TNDM II, existe uma contínua procura por atividades que promovam a formação individual e coletiva deste público, assim como possibilidades de apoios financeiros para as mesmas. Este tem sido um objetivo que ainda não conseguiram alcançar. RE afirma que a continuidade do projeto “obriga . . . a tentar encontrar financiamentos que . . . permitam um olhar para a frente” (cf. Anexo D2 ⚡ e E3 ⚡). Aqui, identifico uma vontade da equipa do TNDM II de ir mais longe do que construir/apresentar os espetáculos, pretendendo investir noutras iniciativas que vão ao encontro das necessidades das pessoas envolvidas.

É ainda salientado que o orçamento para esta vertente ou para qualquer outra área no TNDM II é limitado, mas o Teatro acredita e tenta investir nos projetos. De resto, vários autores notaram que, em pleno século XXI, verificam-se situações orçamentais restritas para o setor da cultura em Portugal, nomeadamente na área do teatro (Gil citado por Duarte, 2014).

Na temporada de 2018-19 estavam integrados nesta programação três projetos direcionados para o público jovem: “Panos”, “K Cena” e “Boca Aberta”, tendo existido em temporadas anteriores outros projetos congéneres. Constato que estes diferentes projetos integrados na respetiva programação abrangem desde a criança até ao jovem de quinze anos. Verifico, através da AC das entrevistas, que existem diferenças nos objetivos do que se pretende inculcar nas crianças e nos jovens com estes projetos. No caso do Projeto “Boca Aberta” (PBA), identifico uma maior importância da possibilidade de contacto da criança com objetos artísticos do que propriamente do intuito de que a mesma se torne espectador de teatro, contrariamente aos projetos para a adolescência – “Panos” e “K Cena” – que são uma tentativa de os cativar a ir ao Teatro de uma forma autónoma, ou seja, sem a necessidade da presença de um adulto, passando a fazer parte do leque de opções de saídas dos jovens.

Apesar da finalidade destes projetos, é de igual importância referir que são direcionados para o público jovem, tendo como base a sua continuidade. Este aspeto ajuda a promover uma valorização desta área do teatro e, simultaneamente, a fortalecer as experiências artísticas na aprendizagem sobre qualquer camada de conhecimento desde a infância (Cunha & Gonçalves, 2015).

Quanto à análise, no âmbito do PBA integrado na programação do TNDM II, verifico que na mesma temporada, em que se criou esta oportunidade para a infância e juventude, também foi proposto este novo projeto artístico para crianças em idade pré-escolar, procurando “conciliar um discurso pedagógico criativo com uma linguagem inovadora, em que a imaginação e o sentido lúdico constituem o cerne da comunicação” (Duarte, 2007, p. 88).

Através da AC das entrevistas foi possível identificar que esta instituição cultural tinha vontade de avançar com um trabalho para a educação pré-escolar (EPE), o que coincidiu com um concurso aberto que a Câmara Municipal de Lisboa (CML) lançou à comunidade – “Com Arte” – ao qual o TNDM II concorreu com esta proposta. Neste caso específico, concluo que o PBA surgiu da confluência de ambições destas duas entidades. Durante as primeiras duas edições o PBA esteve ligado a este projeto da CML, porém, com o término do projeto “Com Arte”, o TNDM II deu-lhe continuidade, mantendo a parceria com a CML.

Realço que já existiam, neste Teatro Nacional, leituras encenadas para a infância, no entanto, o novo Diretor Artístico tinha a vontade de continuar e aprofundar esse trabalho, acrescentando uma outra perspetiva a este conceito. Estas leituras foram integradas no PBA com o intuito de criar uma dimensão teatral a partir de textos que integram o Plano Nacional de Leitura. Através do cruzamento da análise de conteúdo (AC) e da análise documental (AD), identifiquei alterações nas designações das criações teatrais do PBA, passando a ser consideradas na temporada de 2018-19 como espetáculos para a infância. A coautora do PBA (CO) refere que “no início, o «Boca Aberta» ainda aparecia como «leituras encenadas», agora já aparece como «espetáculos» porque, de facto, não faria sentido, [os espetáculos] já não são meras leituras encenadas” (cf. Anexo B2 ¶ e E4 ¶).

Face ao PBA, a partir da AC das entrevistas, constato uma diferença de dois pontos de vista, quando duas das entrevistadas enquadram o projeto na respetiva instituição cultural, sendo referido pela encenadora (EN) como uma produção exclusiva do TNDM II, enquanto RE afirma que este projeto é uma produção própria como são muitas outras produções que integram a programação anual desta entidade.

É possível identificar da premissa deste projeto duas componentes: o teatro vai às instituições educativas e as instituições educativas vêm ao teatro. As cinco entrevistadas reconhecem uma igual relevância destas duas componentes para a fruição artística da criança, porque “no fundo é recíproco – nós acolhemo-las e agora nós também vamos a essa casa ver um espetáculo” (cf. Anexo B2 ¶ e E6 ¶). Segundo Campos (2009), “o contacto directo dos jovens com o teatro profissional nunca se deve perder” (p. 113). É nesta perspetiva que enquadro estas duas componentes integradas no projeto, onde sobressai, por parte desta equipa, a vontade de proporcionar à criança/jovem o contacto com o objeto artístico, independentemente do espaço onde decorre a ação teatral. Para além de que este aspeto ajuda a que a criança em idade pré-escolar compreenda que esta arte – o teatro – também pode ser feita fora de um espaço glamoroso como é o TNDM II, com a mesma qualidade. Brook (2016) classifica este aspeto como o mistério do teatro.

Este projeto trabalha diretamente com os JI da rede pública de Lisboa, cujo número de IE tem aumentado ao longo das quatro edições. Importa também referir que apesar de o PBA ter como principal destinatário estas entidades educativas de foro público, existiu um forte interesse da equipa em tentar integrar toda a criança em idade pré-escolar da cidade de Lisboa. Como tal, incluem algumas entidades educativas da rede privada para quem são feitos os ensaios gerais das criações teatrais. Constatado ainda que, na temporada de 2017-18, o PBA criou ligações com mais duas entidades parceiras, tendo sido incluído neste projeto um trabalho intergeracional que cruza públicos de diversas idades, com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), e proporciona à criança hospitalizada uma igual fruição da criação teatral na vertente da ida do teatro às IE, com o Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central (CHULC) – Hospital Dona Estefânia (cf. Anexo J3 ¶). Realço a existência de reuniões, no final de cada edição do PBA, com estas parcerias de modo a que a próxima temporada seja estruturada a partir de um trabalho de equipa.

Relativamente à participação dos educadores neste projeto, essa possibilidade requer uma inscrição por parte dos próprios. As entrevistadas consideram que o TNDM II não tem a pretensão de trabalhar com todas as salas da EPE que integram um determinado JI, mas, sim, com aqueles educadores que querem aderir, voluntariamente, a este projeto artístico. Segundo Caldas (2007), “o princípio da cumplicidade entre artista

e professor é a chave de abertura para a prática teatral na Escola” (p. 21). Associo estas palavras à relação que a equipa do TNDM II tem criado com o seu núcleo de educadores, principalmente neste projeto que tem como principal objetivo vincular crianças no âmbito educativo e os diferentes grupos que as acompanham. Este projeto para além do trabalho com o contexto escolar, também integrou, desde o seu início, o contexto familiar nas sessões de apresentação das criações teatrais (cf. Anexo J3 †). Estes dois contextos – escolar e familiar – fazem parte de um conjunto de fatores que devem estar em plena sintonia e participar de uma forma ativa na ação pedagógica do desenvolvimento da criança (Mesquita, 2017).

O PBA é caracterizado como um projeto artístico para crianças, mas através das AC das entrevistas é possível detetar um outro ponto de vista, quando a psicóloga que acompanha os espetáculos (PS) questiona “espetáculo para crianças ou espetáculo com crianças?” e afirma que “neste projeto [«Boca Aberta»] eu vejo muito um espetáculo também com crianças” (cf. Anexo C2 † e E3 †). A entrevistada confirma que o facto de a criança ter liberdade para reagir perante o que está a ver faz com que tenha acesso e consiga invadir o espaço cénico e, desta forma, considera que é também um espetáculo para e com crianças.

Face às criações teatrais que compõem o PBA, é salientada pelas entrevistadas a importância da dimensão plástica, em que há a preocupação de contemplar várias “camadas”, possibilitando múltiplas leituras por um público heterogéneo composto de crianças e adultos, alunos e professores, pais e filhos. Este aspeto vai ao encontro do que Caldas (2010) e Duarte (2014) afirmam quando defendem que o objeto artístico para a infância não deve ter um acesso restrito, ou seja, deve ser fruído tanto por crianças como pelos jovens, pais, professores, ou outros públicos. Um teatro para a infância e juventude, onde há lugar para todos, que não se restringe à faixa etária do seu público-alvo, porque o “teatro é um acto de cidadania, património vivo de todos” (Caldas, 2011, p. 3).

Constato uma preocupação do TNDM II em incluir e possibilitar este acesso às artes e ao teatro a qualquer cidadão que esteja predisposto a tal. Este projeto tem como principais interlocutores as crianças, porque é importante que tenham contacto com o campo artístico e a oportunidade que proporciona para abrir o pensamento (Cunha & Gonçalves, 2015). Uma das mais-valias do projeto, embora não seja caso único no país,

é o facto de promover sessões descontraídas e sessões com tradução em Língua Gestual Portuguesa (LGP) para a infância. A maior diferença relativamente a outros projetos semelhantes, segundo uma das entrevistas, PS, consiste na continuidade das criações teatrais e da equipa.

Ao longo das quatro edições do projeto são evidenciadas, a partir do cruzamento dos resultados recolhidos, algumas mudanças tanto a nível logístico como de produção. Na primeira edição do projeto foram identificadas pelas entrevistadas algumas fragilidades, que necessitaram de ser reformuladas na edição seguinte, no que diz respeito à quantidade de criações teatrais apresentadas, ao processo de criação artística no sentido da escrita do texto e à construção de um dossiê pedagógico para entregar às IE. Também verifico uma experiência que não teve continuidade no projeto, o trabalho com as Casas de Acolhimento da SCML. RE, que acompanhou de perto este projeto, caracterizou esta primeira edição como “um ano de experiência” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶).

O mesmo participante assinalou uma das conquistas deste projeto, concretizada apenas nesta quarta edição: “a concretização das sessões para o público do nosso universo (sessões para as famílias), que não estavam a correr bem em termos de comunicação e retorno, e, este ano, pela primeira vez, temos praticamente as sessões [para as famílias] do *Falas Estranhês?* esgotadas. Temos muitos poucos lugares disponíveis para venda. O espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* também correu muito bem” (cf. Anexo D2 ¶ e E6 ¶). Todavia, realça que este projeto “ainda não tem a visibilidade que nós gostaríamos que tivesse – irá ter – pelo menos com o financiamento acho que promove essa ação” (cf. Anexo D2 ¶ e E4 ¶).

Através das notas de campo (cf. Anexo F ¶ e H ¶), constato uma forte presença de diferentes *media* (rádio, jornais/revistas e canais televisivos), assim como a de um fotógrafo externo cujo objetivo era fotografar o processo de criação para, *a posteriori*, ser material de divulgação, na fase final das duas criações teatrais da temporada de 2018-19. Este aspeto mostrou que o TNDM II apostou nos *media* para comunicar com o exterior a existência deste projeto para a criança em idade pré-escolar. A divulgação tem servido ao longo das últimas décadas como auxílio para uma maior afluência de públicos nas atividades artísticas (Gomes & Lourenço, 2009).

Após a vivência de um ciclo de três temporadas deste projeto (2015-16 até 2017-18), na terceira edição houve a pretensão por parte das entidades integradas de renovar o protocolo por mais três temporadas (2018-19 até 2020-21), com o principal objetivo de alargar este projeto a todos os JI da rede pública de Lisboa. Face a este novo protocolo, as entrevistadas confirmam que haverá uma maior disponibilidade e flexibilidade por parte das equipas do TNDM II para continuarem a encaminhar dentro do que foi e do que tem sido este projeto, com todas as dinâmicas que o envolve.

Nesta perspetiva de crescimento do projeto sobressaíram, por parte de uma das entrevistadas, duas preocupações que mostra proximidade desta equipa, integrada num Teatro Nacional, com a população envolvida no projeto. Identifico que não é por existir um crescimento galopante que a equipa passou para segundo plano as relações de proximidade que criou ao longo das quatro temporadas de PBA ou a sua responsabilidade de dar respostas aos seus parceiros. Quanto ao lema da temporada de 2018-19 desta instituição (“há lugar para todos”, a partir das palavras das entrevistadas), posso aferir que este não é feito apenas da reputação que um Teatro Nacional tem e deverá ter, mas é complementado com ações que dão significado às palavras e que ajudam a manter a ideia de um teatro próximo da “comunidade”, que é acessível para todos.

Quanto ao PBA, apesar de ter uma existência ainda curta (quatro edições), posso inferir que o projeto se foi reformulando e evoluindo em diversos aspetos, de edição para edição, porque, como PS define, “é um projeto sensível” (cf. Anexo C2 ¶ e E6 ¶). Isto permite-me constatar a importância de projetos artísticos com as particularidades que caracterizam o PBA, para aprofundar, valorizar e fidelizar um trabalho criado para a criança em idade pré-escolar, porque educar não começa só a partir do ensino básico, mas, sim, desde que o ser humano nasce (Ministério da Educação, 2016).

Na análise das conceções sobre teatro para a infância (TPI), entre as cinco entrevistadas verifico uma harmonia de pontos de vista, complementando-se, tendo também em conta os seus diferentes percursos profissionais. Destaco dois aspetos nos conteúdos abordados nas entrevistas, pois foram realçados por todas as participantes. Em primeiro lugar, defendem que o espetáculo para a infância deve ser pensado tendo em conta as necessidades e os interesses da própria criança e, ao mesmo tempo, de modo a cativar o adulto que a acompanha. Para que tal aconteça é necessário que o espetáculo

tenha vários níveis de leitura e, segundo EN, conseguir este ponto de equilíbrio é a grande dificuldade em criar para o público jovem. Em segundo lugar, o educador é destacado como um elemento com grande importância no papel da fruição artística pela criança, porque tem a capacidade de movimentar grandes grupos de crianças/jovens e partilhar estas vivências com outros educadores. A função deste agente educativo passou a ser considerada como um meio essencial para a criação de várias pontes de aprendizagem na vida do ser humano (Mesquita, 2017). Todavia, PS reitera que “um educador que não está . . . «de pé no chão e mão na tinta», isto é, que não passou por isso [experiências/vivências artísticas], dificilmente vai conseguir perceber não só a importância (porque a importância poderá apreender de outras formas), mas como facilitar e propiciar” (cf. Anexo C2 † e E2 †). Noto também que existe ainda uma necessidade de formação do próprio educador, para que este seja capaz de proporcionar as circunstâncias artísticas à criança. Nesta linha de pensamento, EN defende que a educação artística deve ser propiciada tanto à criança como ao educador.

Face à faixa etária do público-alvo (criança em idade pré-escolar), as entrevistadas defendem que, nesta idade, o ser humano está recetivo a tudo o que é novo e por isso está preparado para ver e ouvir tudo sobre a realidade, reagindo com espanto perante as circunstâncias. Daí a importância destes projetos, pois, têm a capacidade de despertar perguntas, mais do que dar respostas, para desta forma impulsionar na criança a vontade de querer saber mais (Bastos, 2006).

A partir da AC das entrevistas, constato que CO defende que não se podem deixar “pontas soltas” na construção dramaturgica para este público, pois, ele deve sair do espetáculo com uma noção de que aquela história acabou, mas que a vida das personagens não termina com o próprio espetáculo. Verifico este ideal nas criações teatrais deste projeto, em que uma das personagens – o Escaravelho – teve continuidade durante as três primeiras edições, uma ideia que continuará presente nas próximas três temporadas com a personagem do Lobo Mau (LM). Relativamente à duração dos espetáculos para a criança em idade pré-escolar, as entrevistadas defendem que não se devem ultrapassar os trinta minutos, verificando-se uma correspondência entre as conceções e a prática concretizada, conforme demonstrado na AD (cf. Anexo J4 †).

Verifico também que as entrevistadas defendem a ideia de não existirem temas proibidos e que apesar de existirem temas mais difíceis de abordar, tudo pode ser mostrado à criança em idade pré-escolar, com o devido cuidado, frescura e novidade (Duarte, 2014). No entanto, PS destaca que, como existe um vasto leque de potenciais temas, é possível apostar em temas mais ligados ao campo emocional da criança dos três aos seis anos de idade. Outro aspeto em que se observou a sintonia entre as entrevistadas é o da determinação em não “infantilizar” as crianças, aliás “o trabalho [para crianças] nunca é «infantil»” (Fragata citado por Palma, 2015). EN, enquanto criadora teatral para o público mais jovem, destaca no seu trabalho três fatores essenciais: a proximidade, a linguagem mimética e a repetição, porém realça que, no início do processo de criação, não diferencia o trabalho para um público juvenil ou adulto.

Através da AC das entrevistas, torna-se notório que entendem que a arte pode e deve ser incutida na criança desde sempre, sem a restrição de idades, desde que haja uma adaptação na linguagem apresentada. O mesmo também está vinculado às ações que integram situações de inclusão escolar e social. As entrevistadas também realçaram a importância das artes no desenvolvimento da criança, identificando o seu duplo papel, ou seja, a criança pode estar envolvida no processo criativo e expressivo ou pode estar recetiva na fruição artística. Este aspeto, sinalizado pelas agentes artísticas (cf. Anexo E †), mostrou que a arte aliada à educação ajuda a construir as bases necessárias para o desenvolvimento da capacidade de criação e de aprendizagem do ser humano, devido ao acesso que dá às ferramentas necessárias para tal (Canavarro, 2017): uma característica que também se aplica ao educador.

No entanto, PS salienta que é extremamente importante a obtenção de um retorno dos educadores para com estas iniciativas criadas pelas instituições culturais. Noto, através da AC das entrevistas e das notas de campo, que a equipa do PBA tem desenvolvido um trabalho a este nível, reajustando, a cada edição, uma forma de conseguir um maior número de respostas. Assim, identifico dois procedimentos que têm sido mais recorrentes nos processos pedagógicos desta equipa: a entrega de uma proposta de trabalho e a conversa aberta após o espetáculo. Esta última estratégia possibilita a escuta imediata sobre as perceções do público-alvo, o que permite (re)estruturar ou

preparar o próximo espetáculo (Caldas, 2011; Fonseca, 2010; Portela citada por Vicente, 2012).

No âmbito dos processos pedagógicos identifiquei uma diferença no procedimento das duas vertentes do PBA, através das sessões de ensaio geral (cf. Anexo F14 ¶ e H20 ¶): quando as instituições educativas vêm ao teatro existe um momento de diálogo com o público-alvo, após o espetáculo; no entanto, quando o teatro vai às instituições educativas, há dois momentos de diálogo com o público-alvo, antes e após o espetáculo. Ambas são feitas pela encenadora.

Neste campo da fruição artística pela criança, identifiquei ainda a relevância do processo relacional e da dimensão emocional e de confiança entre a criança e o adulto. É nesta perspetiva que o TNDM II tem trabalhado, tentando manter a continuidade da equipa de trabalho, que foi identificada pelos membros do PBA e evidenciada na AD (cf. Anexo J1 ¶ e J2 ¶). Além disso, as entrevistadas realçaram que esta característica ajuda no aprofundamento de uma relação dos processos de trabalho, promovendo um crescimento para estes grupos tanto a nível pessoal como profissional. Além disso, o trabalho com estas faixas etárias não faz a diferença quando é pontual; a continuidade ajuda a promover o desejo da fruição de espetáculos teatrais (Yendt, 2007).

As entrevistadas sinalizaram uma evolução, nas últimas décadas, no que diz respeito ao teatro e à literatura para a infância e juventude, descrevendo que passou a existir mais qualidade e vigor nestes dois setores da cultura. Os resultados obtidos mostram que os membros da equipa olham e defendem esta área com igualdade perante qualquer outra área dentro do teatro, visto que “há um público específico e que nós temos de trabalhar para ele, que tem tanta dignidade como qualquer outro público” (cf. Anexo B2 ¶ e E2 ¶). Todavia, em termos globais, para EN os espetáculos para a infância ainda não são valorizados como são os espetáculos para os adultos, porque existe um orçamento curto para que a mudança desta conceção ocorra. Este fator tem vindo a acompanhar, ao longo das últimas décadas, a história desta área do teatro e, por motivos financeiros, tem-se assistido a um trabalho difuso, sem continuidade no tempo (Gil citado por Duarte, 2014). O caminho para a mudança está a ser trilhado e, como RE retrata, “encontramos instituições que têm exatamente as mesmas preocupações que nós . . . preferem um

público mais reduzido, mas numa perspectiva mais continuada e profunda” (cf. Anexo D2 ¶ e E2 ¶).

Observo que o trabalho do ator nos espetáculos para a infância também se refletiu na AC das entrevistas como um fator essencial para captar a atenção do público jovem. Foi realçada a importância da existência de um jogo entre os atores, para que este público também se envolva no fenómeno teatral, ponderado conforme a atitude do espectador (Caldas, 2011). EN salienta que o papel do ator corresponde a “uma atenção enorme e fazer teatro é isso: estar lá com os sentidos todos alerta. Mas aqui [no caso do teatro para a infância] acho que a atenção tem que ser ainda maior” (cf. Anexo A2 ¶ e E2 ¶).

Segundo Terrasêca (2007), “pensar a articulação entre Teatro e Escola significa interligá-las sem preconceber a subordinação de uma à outra” (p. 97) e, em relação a este binómio, verifico que as entrevistadas defendem que esta articulação é importante, pois é onde o teatro deverá desempenhar o papel de um espaço comunitário, para além de artístico, que deve estar ao alcance de todos, em vez de ser mais um espaço pedagógico. Esta prática ajuda a sociedade, independentemente da sua faixa etária, no que se refere a adquirir as mecânicas e os comportamentos de que a fruição artística necessita. Este é um procedimento que o ser humano está constantemente a apreender em qualquer fase da sua vida.

Quanto aos processos de criação dos espetáculos teatrais direcionados à criança em idade pré-escolar do PBA, concluo, através da AC das entrevistas, das notas de campo e da AD, que existe uma simbiose entre as conceções e as práticas dos seus intervenientes neste projeto. Verifico ainda uma preparação das criações teatrais para a temporada seguinte, muito antes do início das sessões de ensaios, tanto pela equipa do TNDM II como pela equipa do PBA.

Constato que o processo de criação dramaturgica se encontra dividido em três etapas ao longo do processo de criação dos espetáculos: escolha da temática, processo de escrita e processo de dramaturgia. Segundo a AC das entrevistas, a escolha dos temas para os espetáculos começa após o final da edição anterior, varia de edição para edição e depende de vários fatores para a sua opção. Este procedimento corresponde à origem do projeto – leituras encenadas – que tem como base textos de livros que abordam o respetivo tema. As entrevistadas referiram a importância de a criança ter à sua disposição o leque

de referências bibliográficas que serviram como base para a construção do espetáculo, algo que vai ao encontro das palavras de Fragateiro (2007), quando defende que “uma prática teatral [deve ser] capaz de se debruçar sobre temáticas do pensamento de hoje e sobre temáticas que [liguem] a arte e a ciência” (p. 23).

O processo de escrita também acontece numa fase anterior ao início das sessões de ensaios, entre as duas coautoras e a encenadora e, apesar das primeiras terem registos de escrita diferentes, CO refere que, no PBA, “o que nós fazemos é despirmo-nos um pouco das nossas características mais óbvias e tentarmos arranjar uma linguagem comum” (cf. Anexo B2 ¶ e E5 ¶). Posso inferir que o projeto não se limita a registos e géneros de escrita textual e que os espetáculos são construídos a partir de obras clássicas da literatura e obras de escritores portugueses ou estrangeiros contemporâneos, variando em género literário: tanto vão do romance ao conto como do teatro à poesia. Este processo é descrito como uma colagem e adaptação de textos, onde também ocorre a construção de excertos da autoria, tanto das coautoras como da encenadora, ou de pequenas ligações de uns excertos com os outros (cf. Anexo F ¶ e H ¶).

As sessões de ensaios são iniciadas com o processo de dramaturgia – a quantidade de sessões varia de espetáculo para espetáculo – onde identifico a presença dos atores e da diretora de cena, cujas opiniões foram tidas em conta, o que é perceptível através das notas de campo. Este aspeto é também referido na AC das entrevistas, nas conceções da EN, quando refere que “os intérpretes legalmente não são considerados autores, mas eu acho que o trabalho de interpretação é um trabalho de autoria, conforme os casos” (cf. Anexo A2 ¶ e E2 ¶). É através deste contacto com todos os membros da equipa e das leituras realizadas que as coautoras e a encenadora percebem onde podem desenvolver ou aprofundar ideias implícitas no guião. Nesta fase de trabalho, na quarta edição do PBA, destaco as relações de empatia e de partilha entre toda a equipa. Aquando da ausência física das coautoras no espaço, manteve-se o contacto entre ambas e a encenadora, havendo uma atualização das alterações textuais efetuadas nas sessões de ensaios.

Este processo sofreu mudanças ao longo das quatro edições, tanto a nível textual como da participação da encenadora, de acordo com PE: “neste momento, o tempo de construção da escrita é muito mais alargado e a encenadora também foi estando cada vez

mais por dentro deste processo, o que não aconteceu na primeira edição do [«Boca Aberta»]” (cf. Anexo D2 † e E5 †).

É de assinalar também que a calendarização pré-estabelecida pela equipa do TNDM II para as sessões de ensaios, dos respetivos espetáculos, sendo que, após o seu início, a equipa artística do PBA fez uma gestão autónoma, respeitando as disponibilidades de cada membro. O período de duração tanto das sessões de ensaios como das sessões de apresentação variou de espetáculo para espetáculo. Contudo, verifiquei que as sessões de ensaios, dos espetáculos da temporada de 2018-19, não ultrapassaram um mês de duração. Nesta perspetiva, Brook (2016) defende que “o tempo não é um fator absoluto nesta matéria [construção dos espetáculos]; podem obter-se resultados espantosos em três semanas” (p. 21).

Face ao processo de criação cénica, este foi iniciado após algumas sessões de trabalho de mesa e terminou aquando do ensaio geral, embora seja um elemento do espetáculo que pode sofrer pequenas alterações após a estreia tendo em conta as reações do público-alvo. Verifico também que não existe um espaço fixo para as sessões de ensaios, pois, estão sujeitas à disponibilidade dos espaços do Teatro. Em contrapartida, as sessões de apresentação têm como palco principal o Salão Nobre. Esta sala é glamorosa e acolhedora, mas não tem a disposição de uma sala de espetáculos, ou seja, é uma sala ampla e não é constituída por um palco e uma plateia. Posso inferir que a equipa do PBA e do TNDM II não tem a pretensão de mostrar à criança a estrutura de um teatro, mas sim o que este pode proporcionar em termos de fruição do espetáculo, o que vai ao encontro da conceção da EN: “quando se trata de crianças muito pequenas eu acho que a proximidade é um fator essencial, acho que fruem muito mais de um espetáculo quando estão próximas. Certamente haverá pessoas que conseguem fazer um espetáculo na Sala Garrett [sala principal do TNDM II] para crianças dos três aos seis anos. Eu não sei fazer bem, ou pelo menos nunca tentei, e também não me interessa” (cf. Anexo A2 † e E2 †).

Os registos das notas de campo permitem, também, constatar que a equipa do PBA não se regeu por nenhum método ou fórmula para o processo de criação cénica, neste aspeto indo ao encontro das possibilidades enunciadas por Brook (2016). As sessões de ensaios desenrolaram-se de forma intuitiva e espontânea, entre todos os elementos presentes. Além disso, nos espetáculos para a infância, o trabalho surgiu a partir da

improvisação e da repetição, momentos onde se identificaram as indicações da encenadora durante ou após a execução. Também noto uma grande frequência na realização de passagens completas do guião e da sua cronometragem, de forma a que a equipa tivesse a noção de como estava o todo e de quanto tempo já tinha o espetáculo. Desse modo, saliento a afirmação de Caldas (2007), que é oportuna no âmbito dos processos criativos desta equipa, quando define o teatro como:

A arte [que] se constrói com o erro, nas inúmeras repetições que são os ensaios, da humildade e grandiosa aceitação deste erro para o crescimento das personagens, da sua relação e do mundo do «faz de conta» que será reinventado em cada representação. (p. 10)

Nesse processo de criação verifico uma prática constante, por parte da encenadora, baseada na explicação e exemplificação do que pretende em determinada cena, o que ajudou a que os atores desenvolvessem o seu trabalho no sentido que era pretendido (Brook, 2016). É importante realçar que, durante este processo, se manteve uma relação de proximidade entre todos os intervenientes. Considero que este fator surgiu da continuidade de alguns elementos da equipa deste projeto, aspeto que emana da AD (cf. Anexo J2 ↕), como aconteceu no elenco da temporada de 2018-19 que participou em edições anteriores. Este aspeto vai ao encontro das palavras da EN: “sempre que se trabalha com atores pela primeira vez é mais difícil, porque não se sabe quando é que se deve dizer, o que é que se pode dizer, em que momento é que deve acontecer; e o mesmo acontece com o ator, que não sabe o que é que está na minha cabeça, onde é que eu quero chegar, onde é que eu gostava que ele chegasse” (cf. Anexo A2 ↕ e E5 ↕). Assim, destaco a continuidade como tendo sido fundamental para esta equipa de criação aprofundar uma relação de trabalho consistente.

Brook (2016) entende que o trabalho de criação é um processo que deve ser privado e, numa fase inicial, a equipa não deverá estar preocupada ou constrangida com a presença de outras pessoas, apesar de existir necessidade de desafios:

Há um momento em [que] se torna necessário ter outras pessoas a assistir, quando aquelas caras que parecem sempre hostis contribuem para renovar uma tensão positiva, que por sua vez cria um novo ponto de concentração: o trabalho deve fazer constantemente novas exigências. (p. 183)

Verifico uma relação entre estas palavras e o desenvolvimento dos processos de criação do PBA: numa fase final, nos dois processos de criação teatral da quarta edição, a encenadora convidou pessoas conhecidas para assistirem a uma sessão de ensaio em que foi feita uma passagem completa do guião. Constató que, no caso do *Mau, Mau, Lobo Mau!*, a presença do público ajudou a despertar novos caminhos para aquele que seria o resultado final do espetáculo ou, como foi no caso do *Falas Estranhês?*, a equipa conseguiu perceber como é que pessoas com um olhar externo reagiriam ao que estavam a assistir. Posso inferir que este procedimento é essencial para a encenadora, pois, permite que ela perceba de que forma pode – ou não – apurar a criação cénica do respetivo espetáculo.

Na fase final do processo de criação cénica, conforme mostram as notas de campo e a AC das entrevistas, a presença de uma psicóloga visa prevenir opções do espetáculo que possam provocar perturbações/reações emocionais na criança. PS alerta que, apesar da sua função nos espetáculos para a infância, é importante que este membro tenha tido alguma vivência/experiência artística, porque, sem esta prática, dificilmente poderá dar um contributo naquele contexto específico. O trabalho do psicólogo deverá consistir em processos de diálogo com o criador do espetáculo, baseados no respeito mútuo, porque, por vezes, implica transformações no objeto artístico numa fase terminal do processo criativo. Pelos resultados obtidos, posso inferir que a equipa de criação do PBA já tem uma sensibilidade no que diz respeito a possíveis circunstâncias que possam perturbar o estado do público-alvo, visto não terem ocorrido sugestões de alterações, por parte da psicóloga, quanto ao primeiro espetáculo da temporada de 2018-19 (cf. Anexo F12 †).

Existiu também um constante cuidado da equipa, durante o processo de criação, na adequação do espetáculo ao público-alvo, como afirma EN: o espetáculo “tem de ter rigor, ritmo, diálogo, comunicação... E depois há pequenas coisas que, às vezes,

acrescento ou retiro, já a pensar especificamente na faixa etária do público-alvo” (cf. Anexo A2 ¶ e E3 ¶).

No que diz respeito à criação plástica dos espetáculos, há a necessidade de diálogo e cooperação com as equipas responsáveis do TNDM II, após ser delineada a ideia por parte da encenadora. Pude apurar, com base nas notas de campo, que, desde o início das sessões de ensaios, existiu uma entajuda das equipas e uma disponibilização permanente dos recursos do Teatro para este processo de criação. De uma forma geral, ambas as equipas trabalharam em todos os processos, referentes à criação do espetáculo, “em sintonia” (cf. Anexo D2 ¶ e E5 ¶).

Verifico ainda que as duas vertentes do projeto – o teatro vai às instituições educativas e as instituições educativas vão ao teatro – são compostas pelo mesmo número de fases e por processos idênticos, apesar de terem particularidades que as distinguem. Na vertente em que o teatro vai às instituições educativas, verifico a ocorrência de visitas técnicas para a escolha dos espaços onde decorrerão as sessões de apresentação, realizadas pela encenadora e pela diretora de cena, bem como o facto de, ao longo das quatro edições, esta componente do projeto não ter disposto de uma direção técnica específica, contrariamente à maioria dos espetáculos – embora não na sua totalidade – em que as instituições educativas vão ao teatro (cf. Anexo J1 ¶). Na vertente em que as instituições educativas vão ao teatro, esta visita resulta de um ensaio geral no TNDM II, enquanto a ida do teatro às instituições educativas resulta de dois ensaios gerais (no TNDM II e no espaço de um JI). Constatei que os ensaios gerais, de ambas as componentes, integraram crianças e educadores de JI da rede privada de Lisboa.

Posso inferir que os processos de criação dos espetáculos do PBA – dramaturgicamente, cénica e plástica – são complementares. Saliento a cooperação entre todos os membros e equipas integrados neste projeto, no qual constato um trabalho de construção teatral de forma coletiva (Trotta, 2015). No conjunto dos resultados obtidos, fica patente que o PBA e o TNDM II trabalharam no sentido da partilha e da continuidade, criando condições para que cada interveniente possa “falhar”, “aprender” e “melhorar”, aceitando, de acordo com a afirmação do Diretor Artístico do TNDM II no início da temporada de 2018-19, que “o único limite é a lotação das salas”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo constitui a última paragem desta caminhada com que finalizo a “viagem académica” que realizei. Aqui, sintetizo as conclusões finais de todo o estudo, conferindo cada um dos objetivos traçados.

Quanto ao objetivo de perceber como é integrada, na programação anual do Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II), a criação e a apresentação de espetáculos para a infância (EPI), começo por salientar que, a partir da temporada de 2015-16, teve início uma nova experiência de organizar os projetos e espetáculos para a infância e juventude, tendo sido criada uma programação para tal efeito. Relaciono a entrada de um novo Diretor Artístico, que também desempenha a função de programador desta área no Teatro Nacional, com a reformulação, renovação e criação de ações para a infância e juventude.

Importa destacar que esta programação para a infância e juventude, durante as quatro temporadas, foi de grande importância, porque possibilitou a crianças e jovens da cidade de Lisboa o contacto com diferentes projetos teatrais, devido à existência de sessões para os jardins de infância (JI) e para as famílias. No âmbito do binómio fruição/participação artística, proporcionou, como defende Yendt (2007), “a relação entre um público de crianças e o Teatro como uma possibilidade de acesso de jovens espectadores desde a idade mais jovem às formas e conteúdos da criação teatral contemporânea” (p. 45).

Considero que a equipa do TNDM II, no âmbito desta programação, pretende não só disponibilizar a fruição artística do seu público-alvo, mas também propiciar momentos de formação ao seu núcleo de educadores. Verifico que os constrangimentos orçamentais têm dificultado a criação de novas propostas de cariz formativo ou artístico nesta área, em específico por parte da equipa do Teatro Nacional.

Posso concluir que a temporada estudada – em particular o Projeto “Boca Aberta” (PBA) – integra um período de mudança no TNDM II, no que diz respeito à prática teatral para a infância e juventude.

No que diz respeito ao objetivo de compreender a especificidade deste projeto, no âmbito da programação do TNDM II, concluo que foi um resultado da vontade da respetiva instituição cultural que se aliou, inicialmente, ao projeto “Com Arte” da Câmara

Municipal de Lisboa (CML) e verifico que, desde o início, é pensado e estruturado para o mesmo público-alvo. As crianças e os educadores dos JI da rede pública de Lisboa são os seus principais destinatários, mas também são proporcionados momentos específicos em alguns contextos educativos da rede privada da referida cidade. Devo, ainda, salientar que para além dos JI, este projeto também está disponível para o público geral (contexto familiar), para idosos e crianças da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) e para crianças internadas no Hospital Dona Estefânia – Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central (CHULC).

Apesar do foco na criança em idade pré-escolar, destaco a ampla heterogeneidade de públicos que o PBA tem pretendido integrar com as suas criações teatrais. Este projeto poderá contribuir para que o teatro para a infância e juventude (TPIJ), em Portugal, comece a ser reconhecido como uma área teatral que “não designa um modelo, uma estética ou uma moral ou uma pedagogia, mas [que] designa simplesmente um público” (Caldas, 2005, p. 5).

No ano em que se desenvolveu a investigação, o projeto já tinha passado pelo primeiro ciclo de três temporadas (de 2015-16 a 2017-18) e encontrava-se no seu segundo ciclo, composto igualmente por três temporadas (de 2018-19 a 2020-21), cujo principal objetivo é, no seu termo, abranger todos os JI da rede pública de Lisboa. Ao longo da sua existência, o projeto tem mantido a CML como parceiro privilegiado, tanto na parte financeira como na parte logística.

Considero que o fator de continuidade, no âmbito das relações com as suas instituições parceiras, o seu núcleo de espectadores e a sua equipa de trabalho, se tem assumido de grande importância, possibilitando assim que este projeto continue atualmente. A encenadora deste projeto (EN) defende que é importante que as crianças “vão ao teatro com as famílias, com as escolas, com um amigo, seja com quem for, mas a diferença está no facto de elas irem ao mesmo teatro dois ou três anos seguidos com uma equipa artística que elas conhecem e onde se sentem confortáveis” (cf. Anexo A2 ↕ e E2 ↕).

Realço também que este projeto pretende trabalhar com quem está disponível a integrar estas atividades, que apresente também objetivos que queira alcançar para proporcionar às suas crianças uma fruição artística positiva.

Os resultados permitem concluir que prevalece entre a equipa do TNDM II e do PBA o desejo de que este projeto continue na mesma linha em que tem sido criado até este momento e que o seu acesso seja ampliado, o que também espelha um trabalho de resiliência em querer, de edição para edição, melhorar e evoluir, de modo a que as crianças e as instituições educativas (IE) envolvidas tenham contacto com boas experiências artísticas.

Quanto às conceções da equipa do PBA relativamente ao teatro para a infância, concluo que as conceções teóricas das equipas são colocadas na sua prática teatral, destacando-se o contacto direto com o educador e a fruição de espetáculos no indivíduo desde cedo.

Relativamente ao que visa perceber os processos de criação dos espetáculos da temporada de 2018-19, importa destacar que a equipa do TNDM II e a do PBA estão em sintonia no que se refere à criação de EPI, concretamente quanto à possibilidade de a fruição artística ser acessível a qualquer faixa etária e independentemente da condição económica dos públicos-alvo. A construção dos espetáculos, desde o início, tem sido realizada de forma coletiva, verificando-se oportunidades de participação da parte de todos e havendo interesse na manifestação de opinião e na discussão de ideias. Desse modo, não houve nenhum elemento que colocasse o seu nível profissional acima dos outros colegas de trabalho ou impusesse os seus ideais.

Todos os processos de criação – dramaturgica, cénica e plástica – foram conjugados de forma espontânea, não houve qualquer ordem pré-estabelecida para o desenvolvimento dos respetivos processos e para a abordagem de conteúdos ou linguagens. Foi um trabalho que foi sendo desencadeado à medida das suas necessidades. Considero que o facto de a equipa já se conhecer possibilitou o desenrolar da construção dos espetáculos.

O PBA tem contribuído para que a criação artística para a infância seja equiparada à criação artística para adultos. Os artistas teatrais contemporâneos têm desenvolvido um trabalho contínuo no sentido deste desejo. Convém salientar que os processos de criação do PBA seguem os trâmites de qualquer outro tipo de projetos/espetáculos.

Considero que a existência das duas vertentes deste projeto (o teatro vai às instituições educativas e as instituições educativas vão ao teatro), bem como as duas

dimensões que engloba, artística e pedagógica, cumprem a finalidade do TNDM II de, através do PBA, dar a conhecer o Teatro à criança em idade pré-escolar e ao seu docente, bem como proporcionar-lhes boas experiências de fruição (para muitos é a primeira vez), ao mesmo tempo que valoriza de uma igual forma os espaços educativos. Destaco que os processos de criação dos espetáculos nas duas vertentes se desenvolveram tendo em conta os mesmos métodos, recursos e técnicas, embora com algumas particularidades no caso em que o teatro vai às instituições educativas.

Globalmente, esta investigação proporcionou-me, através de um olhar externo sobre os processos de criação de espetáculos teatrais para a criança em idade pré-escolar, um enriquecimento a nível pessoal relativamente à faixa etária em questão, e despertou a nível profissional a curiosidade em querer compreender melhor os processos e as técnicas de criação que são praticadas e defendidas na área do TPIJ.

Quanto às limitações desta investigação, identifico a dificuldade sentida na apresentação e discussão dos resultados de uma forma concreta e pragmática, pelo facto de existir uma vasta recolha de dados sobre o objeto de estudo, através dos processos e técnicas de recolha de dados. Em consequência, senti que o foco desta investigação ficou disperso na multiplicidade de dados. Considero também que devia ter planeado mais atempadamente a entrevista ao Diretor Artístico do TNDM II, para que a sua realização se tivesse concretizado, de forma a contribuir com o seu ponto de vista para o enriquecimento do primeiro objetivo desta investigação.

Este processo investigativo, pelas leituras realizadas e outras fontes pesquisadas, permitiu-me confirmar a ideia pré-definida de que, de uma forma geral, existem poucas descrições escritas dos processos de criação teatral, o que me leva a inferir que os criadores não têm por hábito fazer – ou tornar públicos – registos dos seus processos criativos. Nesta investigação, uma dificuldade sentida decorreu da pouca documentação e escassa reflexão escrita sobre essas experiências ou conceções, aliás, já notada por Duarte (2007).

Devo admitir que eventualmente não me tenha sido possível identificar e analisar todas as principais particularidades do PBA, mas é minha convicção que esta investigação poderá incentivar o desenvolvimento de mais estudos análogos e, até, a prática de registo regular dos processos pelas próprias equipas criativas com trabalho dedicado à infância e

juventude. Seria interessante, por exemplo, o desenvolvimento de estudos comparados, sobre processos artísticos similares e respetivos resultados, entre esta equipa e outra com diferentes características e recursos, de modo a identificar e analisar, mais cabalmente, potencialidades e fragilidades de ambos os lados.

Em jeito de balanço final, posso inferir que este trabalho teve “uma intenção . . . louvável, já que o processo de investigação se [converteu], simultaneamente, num processo de aprendizagem” (Morgado, 2012, p. 33), realçando as minhas ambições tanto a nível profissional como pessoal.

REFERÊNCIAS

- Albarello, L., Diagneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C. Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In D. Ruquoy et al (Eds), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Portugal: Gradiva.
- Baptista, I. (Coord.). (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica (Carta Ética)*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bastos, G. (2006). *O teatro para crianças em Portugal: história e crítica*. Lisboa: Caminho.
- Bastos, G. (2013). O teatro para crianças: Perspectivas atuais. *Sinais de cena*, 19, 53-70.
- Brook, P. (2016). *O Espaço Vazio* (3.^a ed.). Lisboa: Orfeu Negro.
- Caldas, J. (Coord.). (2005). *30 anos de teatro e jovem público*. Porto: Quinta Paredede.
- Caldas, J. (2007). Uma viagem de retorno até ao coração selvagem. In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (orgs.), *Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares* (9-10). Porto: Edições Afrontamento.
- Caldas, J. (2007). A nostalgia do inefável. In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (orgs.), *Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares* (19-22). Porto: Edições Afrontamento.
- Caldas, J. (2010). O teatro para a infância e juventude em Portugal: Depois de abril. *Sinais de Cena*, 14, 68-72.
- Caldas, J. (2011). *40 anos de teatro*. Porto: Quinta Paredede.
- Campos, A. (2009). Teatro/Escola: Onde nos podemos encontrar?. *Sinais de Cena*, 11, 112-114.
- Canavarro, R. A. (2017). A voz dos artistas. In M. Assis, E. X. Gomes, J.S. Pereira, & A. L. Pires (Eds.), *10x10 - Ensaios entre Arte e Educação* (pp. 213-220). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charréu, L. (2019). Arte, Infância e a Pedagogia Cultural. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 47-55. Consultado em:
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/167>

- Coelho, A. (2017, setembro/dezembro). Brincar e pedagogia em educação de infância. [C.E.I] *Cadernos de educação de infância*, 112, 98-103.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. & Chaves, H. J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Coutinho, A. & Tomás, C. (2018, maio/agosto). O lugar das crianças de 0 a 3 anos nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 4(2), 123-132. Consultado em <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/478>
- Cunha, A. & Gonçalves, S. (2015). *A criança e o brincar como arte: analogias e sentidos*. Lisboa: Whitebooks.
- Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006, julho/dezembro). A educação pré-escolar em Portugal (concepções oficiais, investigação e práticas). *Perspetiva*, 24(2), 597-622.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Plano Nacional das Artes*. República Portuguesa. Consultado em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=00a06c3f-f066-4036-adc2-b030b946e6ba>
- Duarte, T. (2007). Teatro/Escola: que futuro?. In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (orgs.), *Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares* (87-93). Porto: Edições Afrontamento.
- Duarte, T. (2014). *Teatro para crianças, teatro para todos: um percurso histórico do teatro para a infância em Portugal*. Sintra: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M & Tomás, C. (2017, setembro/dezembro). Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. [C.E.I] *Cadernos de educação de infância*, 112, 19-33.

- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor Ed.
- Fonseca, G. (2010). *Acima de tudo, Teatro! Um olhar sobre a produção teatral para a infância e juventude a partir de Porto Alegre* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Do Rio Grande Sul). Consultado em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24812>
- Fragateiro, C. (2007). Animar a ruptura para um mundo de inteligência sensível. In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (orgs.), *Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares* (23-28). Porto: Edições Afrontamento.
- Gomes, S. (2014). Teatro e infância: em busca da poética do devir. *Pós: Belo Horizonte*, 4(7), 174-183.
- Gomes, R. & Lourenço, V. (2009). *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos “Serviços Educativos” em Portugal*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Guerra, C. I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Príncípia Editora, Lda.
- Lima, J. A. (2005). Ética na Investigação. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lourenço, V. (2004). Aprender com a prática: expressividade artística e formação de públicos. In R. T. Gomes (Coord.), *Públicos da Cultura* (pp. 163-172). Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. Consultado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>
- Mesquita, C. (2017, setembro/dezembro). A pedagogia holística em educação de infância. *[C.E.I] Cadernos de educação de infância*, 112, 59-63.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

- Morgado, C. J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neto, C. (2003). *Pecinha é a vovozinha!* São Paulo: DBA.
- Nicolete, A. (2002). Criação Coletiva e Processo Colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgico. *Sala Preta – PPGAC*, 2, 318-325.
Consultado em <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57109>
- Oliveira, M. (2014). A dimensão Educativa da Arte Contemporânea. In L. Vidal (Ed.), *Imaginar 58* (pp. 64-69). Porto: Norcópia.
- Pacheco, N. (2007). Teatro/Escola: entre a sedução e o conflito. In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (orgs.), *Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares* (11-15). Porto: Edições Afrontamento.
- Palma, T. (2015). *O teatro para a infância que não quer infantilizar as crianças*. Consultado em <https://observador.pt/especiais/teatro-infancia-nao-quer-infantilizar-as-criancas/>
- Panella, M., Gally, M., & Fidelis, M. (2015). Arte como conhecimento do mundo na metodologia criativa e pedagógica do projeto “De fora adentro – cartografia dos sentidos”. *Revista Estética e Semiótica*, 5(1), 51-60.
- Paquete de Oliveira, M. J. (2004). O “Público não existe. Cria-se.” Novos *media*, novos Públicos?. In R. T. Gomes (Coord.), *Públicos da Cultura* (pp. 143-151). Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.
- Pereira, P. (2010). *Espaços Culturais para a Infância e Juventude. Perspetivas e uma possível realidade* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa). Consultado em <https://run.unl.pt/handle/10362/5346>
- Pires, A. L., Gomes, E. & Gonçalves, T. (2017). Teorizando espaços entre arte e educação. Génesis e desenvolvimento do projeto de investigação. In M. Assis, E. X. Gomes, J.S. Pereira, & A. L. Pires (Eds.), *10x10 - Ensaio entre Arte e Educação* (pp. 238-257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, A. (2001). A Investigação do Núcleo Magmático do Processo Educativo. In A. Estela, & J. Ferreira (orgs.), *Investigação em Educação: métodos e técnicas* (59-70). Lisboa: Educa.

- Rosa, C. (2018, outubro). *Novas Janelas de Oportunidades*. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/boletim_dge_n29_outubro2018.html
- Rosseto, R. (2008, janeiro/dezembro). O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo. *Revista científica / FAP, Curitiba, 3*, 69-84. Consultado em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1626>
- Rovisco, R. (2018, janeiro/abril). Uma viagem pela arte. *[C:E:I] Cadernos de educação de infância, 112*, 19-26.
- Sarmiento, M. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M. Carvalho & R. Vilela (Orgs.), *Itinerários de pesquisa*. Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação (pp. 137-179). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Sá-Silva, J.; Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 1(1)*, 1-15. Consultado em <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>
- Silvestre, H. C. & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Solmer, A. (Coord.). (2014). *Manual de Teatro*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Stake, E. R. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Terrasêca, M. (2007). Das relações Teatro/Escola e dos modos de ser dos seus profissionais. In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (orgs.), *Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares* (95-104). Porto: Edições Afrontamento.
- Trotta, R. (2015). O Coletivo em Criação. *Revista do Lume, 7*, 1-8. Consultado em <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/335>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: LouresGráfica.
- Vaz, F. (2015). *A palavra do corpo em João Mota. Um estudo sobre a presença, o corpo e a palavra nos espetáculos Cyrano de Bergerac e Play Strindberg*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Teatro e Cinema). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/5570>

- Vicente, G. (2012). Geração sem fronteiras. *Sinais de cena*, 17, 70-78.
- Yendt, M. (2007). Teatro-Escola e a formação de públicos. In N. Pacheco, J. Caldas & M. Terrasêca (orgs.), *Teatro e Educação: Transgressões Disciplinares* (45-48). Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A. Entrevista semiestruturada à encenadora dos espetáculos do PBA	110
Anexo A1. Guião da entrevista	111
Anexo A2. Protocolo da entrevista	113
ANEXO B. Entrevista semiestruturada à coautora dos espetáculos do PBA.....	123
Anexo B1. Guião da entrevista	124
Anexo B2. Protocolo da entrevista	126
ANEXO C. Entrevista semiestruturada à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA.....	136
Anexo C1. Guião da entrevista	137
Anexo C2. Protocolo da entrevista	139
ANEXO D. Entrevista semiestruturada à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA...	148
Anexo D1. Guião da entrevista	149
Anexo D2. Protocolo da entrevista	151
ANEXO E. Tabelas de análise de conteúdo das quatro entrevistas semiestruturadas ..	165
Anexo E1. Teatro para a infância – percursos académicos e profissionais	166
Anexo E2. Teatro para a infância – conceções sobre teatro para a infância.....	170
Anexo E3. Teatro para a infância – teatro para a infância e juventude no TNDM II	186
Anexo E4. Projeto “Boca Aberta” – génese do projeto	194
Anexo E5. Projeto “Boca Aberta” – desenvolvimento do projeto.....	199
Anexo E6. Projeto “Boca Aberta” – resultados do projeto.....	221
ANEXO F. Notas de campo do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV	230
Anexo F1. Notas de Campo: 1 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau,</i> <i>Lobo Mau!</i> – PBA IV]	231
Anexo F2. Notas de Campo: 2 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau,</i> <i>Lobo Mau!</i> – PBA IV]	233
Anexo F3. Notas de Campo: 3 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau,</i> <i>Lobo Mau!</i> – PBA IV]	239

Anexo F4. Notas de Campo: 4 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	243
Anexo F5. Notas de Campo: 5 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	249
Anexo F6. Notas de Campo: 6 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	254
Anexo F7. Notas de Campo: 7 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	259
Anexo F8. Notas de Campo: 8 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	263
Anexo F9. Notas de Campo: 9 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	268
Anexo F10. Notas de Campo: 10 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	272
Anexo F11. Notas de Campo: 11 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	276
Anexo F12. Notas de Campo: 12 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	280
Anexo F13. Notas de Campo: 13 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	283
Anexo F14. Notas de Campo: 14 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	285
Anexo F15. Notas de Campo: 15 [Processo de criação do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – PBA IV]	287
ANEXO G. Guião do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	289
ANEXO H. Notas de campo do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	296
Anexo H1. Notas de Campo: 1 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	297
Anexo H2. Notas de Campo: 2 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	300

Anexo H3. Notas de Campo: 3 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	304
Anexo H4. Notas de Campo: 4 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	307
Anexo H5. Notas de Campo: 5 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	311
Anexo H6. Notas de Campo: 6 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	315
Anexo H7. Notas de Campo: 7 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	319
Anexo H8. Notas de Campo: 8 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	321
Anexo H9. Notas de Campo: 9 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	323
Anexo H10. Notas de Campo: 10 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	326
Anexo H11. Notas de Campo: 11 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	329
Anexo H12. Notas de Campo: 12 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	331
Anexo H13. Notas de Campo: 13 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	334
Anexo H14. Notas de Campo: 14 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	336
Anexo H15. Notas de Campo: 15 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	338
Anexo H16. Notas de Campo: 16 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	340
Anexo H17. Notas de Campo: 17 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	342

Anexo H18. Notas de Campo: 18 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	343
Anexo H19. Notas de Campo: 19 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	345
Anexo H20. Notas de Campo: 20 [Processo de criação do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – PBA IV]	346
ANEXO I. Guião do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	348
ANEXO J. Tabelas de pesquisa documental	356
Anexo J1. Estrutura do TNDM II	357
Anexo J2. Equipa de criação do PBA	358
Anexo J3. Sessões e locais das representações das criações teatrais do PBA	359
Anexo J4. Dados técnicos das representações das criações teatrais do PBA	361

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 14. Guião da entrevista semiestruturada à encenadora dos espetáculos do PBA	111
Tabela 15. Guião da entrevista semiestruturada à coautora dos espetáculos do PBA...	124
Tabela 16. Guião da entrevista semiestruturada à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA	137
Tabela 17. Guião da entrevista semiestruturada à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA.....	149
Tabela 18. AC da categoria “percursos académicos e profissionais” do tema 1	166
Tabela 19. AC da categoria “conceções sobre teatro para a infância” do tema 1	170
Tabela 20. AC da categoria “teatro para a infância e juventude no TNDM II” do tema 1	186
Tabela 21. AC da categoria “génese do projeto” do tema 2.....	194
Tabela 22. AC da categoria “desenvolvimento do projeto” do tema 2	199
Tabela 23. AC da categoria “resultados do projeto” do tema 2	221
Tabela 24. Notas de campo de 22.01.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	231
Tabela 25. Notas de campo de 23.01.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	233
Tabela 26. Notas de campo de 24.01.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	239
Tabela 27. Notas de campo de 29.01.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	243
Tabela 28. Notas de campo de 30.01.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	249
Tabela 29. Notas de campo de 31.01.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	254
Tabela 30. Notas de campo de 01.02.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	259
Tabela 31. Notas de campo de 05.02.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	263
Tabela 32. Notas de campo de 06.02.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	268
Tabela 33. Notas de campo de 07.02.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	272
Tabela 34. Notas de campo de 08.02.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	276
Tabela 35. Notas de campo de 12.02.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	280
Tabela 36. Notas de campo de 13.02.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	283
Tabela 37. Notas de campo de 14.02.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	285

Tabela 38. Notas de campo de 15.02.2019 – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	287
Tabela 39. Notas de campo de 25.02.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	297
Tabela 40. Notas de campo de 12.03.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	300
Tabela 41. Notas de campo de 01.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	304
Tabela 42. Notas de campo de 02.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	307
Tabela 43. Notas de campo de 03.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	311
Tabela 44. Notas de campo de 04.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	315
Tabela 45. Notas de campo de 05.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	319
Tabela 46. Notas de campo de 08.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	321
Tabela 47. Notas de campo de 10.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	323
Tabela 48. Notas de campo de 11.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	326
Tabela 49. Notas de campo de 12.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	329
Tabela 50. Notas de campo de 16.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	331
Tabela 51. Notas de campo de 17.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	334
Tabela 52. Notas de campo de 18.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	336
Tabela 53. Notas de campo de 23.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	338
Tabela 54. Notas de campo de 24.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	340
Tabela 55. Notas de campo de 26.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	342
Tabela 56. Notas de campo de 29.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	343
Tabela 57. Notas de campo de 30.04.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	345
Tabela 58. Notas de campo de 02.05.2019 – <i>Falas Estranhês?</i>	346
Tabela 59. Estrutura do TNDM II	357
Tabela 60. Equipa de criação do PBA	358
Tabela 61. Sessões e locais das representações do PBA	359
Tabela 62. Dados técnicos das representações do PBA	361

ANEXO A.

Entrevista semiestruturada à encenadora dos espetáculos do PBA

Anexo A1. Guião da entrevista

Voltar à leitura (p. 37) 

Tabela 14

Guião da entrevista semiestruturada à encenadora dos espetáculos do PBA

Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Notas
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre a natureza do estudo em curso e o objetivo da entrevista. • Solicitar a colaboração da profissional. • Solicitar autorização para proceder à gravação vídeo da entrevista. • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista. 	Procurar que a entrevistada seja clara e objetiva nas respostas obtidas.
Teatro para a infância	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o percurso profissional em teatro para a infância. • Compreender a sua metodologia de trabalho para a infância. • Conhecer as suas conceções relativamente a espetáculos para crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar sobre a vertente do seu percurso profissional mais direcionada, nos últimos anos, para a infância. • Perceber qual é a sua visão sobre criar para um público infantil e um público adulto. • Perguntar sobre algumas características que, na sua ótica, têm sempre de estar presentes num espetáculo para crianças. • Perguntar que cuidados é preciso ter – nos planos dramaturgico, cénico e plástico – na construção dos espetáculos. • Questionar sobre a importância do papel do Ator em teatro para a infância. • Questionar sobre a relevância que pode ter o papel do público nos processos criativos. • Interpelar sobre a importância que atribui à promoção de atividades culturais, em particular teatrais, junto de crianças em idade pré-escolar. • Solicitar que explique de que forma tem acompanhado o teatro para a infância que se vai fazendo em Portugal e que tipo de experiências mais a têm interessado e, até, influenciado. 	Fazer referência, no início da entrevista, aos espetáculos criados pela entrevistada para a infância.
Projeto “Boca Aberta”: processos e resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as origens e o desenvolvimento deste projeto no TNDM II. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar sobre as motivações que a levaram aceitar este desafio. • Questionar sobre a principal finalidade deste projeto. 	Clarificar, se necessário, alguns aspetos (dramaturgico,

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os conteúdos e práticas do trabalho artístico. • Identificar possíveis reformulações do projeto ao longo de todas as edições. • Analisar o balanço destas quatro edições do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar como surgiram as características, a relevância e o método de trabalho do coletivo integrante deste projeto. • Perguntar qual é a importância da apresentação de espetáculos tanto no TNDM II como em instituições escolares. • Perguntar sobre os critérios para as escolhas dos espaços em que, nas escolas, os espetáculos são apresentados. • Interpelar sobre o que distingue, nos planos da conceção e da produção, os dois tipos de espetáculos que apresentam no projeto (isto é, no TNDM II e nos JI). • Questionar de que forma o novo protocolo com a CML influenciou – ou não – a construção e produção dos espetáculos desta temporada de 2018-19. • Pedir que indique (des)vantagens de todo este caminho percorrido do PBA. 	<p>cénico ou de produção) do processo de criação dos espetáculos.</p>
Agradecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração na realização do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se, para além das questões colocadas, quer prestar mais alguma informação que ache pertinente. • Agradecer a colaboração prestada. 	

[Voltar à leitura \(p. 37\)](#) 

Anexo A2. Protocolo da entrevista

Voltar à leitura (p. 38; p. 58; p. 59; p. 60; p. 62; p. 63; p. 64; p. 65; p. 66; p. 67; p. 68; p. 70; p. 71; p. 86; p. 87; p. 88; p. 89; p. 91; p. 93) 

Entrevistada: Encenadora dos espetáculos do PBA

Entrevistadora: Cidália Daniela Ferreira Carvalho

Local: Salão Nobre – Teatro Nacional D. Maria II

Data: 26 de fevereiro de 2019

Curso: Mestrado em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPL)

Docente orientador: Prof. Doutor Miguel Falcão

Entrevista gravada em vídeo e áudio (40:00)

Bom dia. Agradeço-te por teres aceitado conceder esta entrevista. Pergunto-te, antes de mais, se podemos proceder à gravação em vídeo da entrevista; asseguro-te que os dados servirão somente para utilização no meu estudo.

Consinto.

Nos últimos anos tens-te dedicado a projetos/espetáculos direcionados a um público mais jovem sobretudo crianças. É exemplo disso o teu mais recente espetáculo *Pró menino e prá menina*. Como é que começou o teu interesse em trabalhar para a infância?

Eu fiz a Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) e, antes disso, tinha feito teatro universitário. Jamais me passou pela cabeça fazer teatro para a infância. Tinha se calhar aquela ideia, que muitas pessoas têm, de que é uma espécie de “produto menor”, porque, durante muitos anos, o que se fazia para a infância de facto eram espetáculos que eu, pessoalmente, não achava assim tão interessantes. Mas tinha um preconceito, confesso. Achava que não era nada disso que eu queria fazer. Quando acabei a ESTC, queria ser atriz, queria grandes palcos e plumas...

...televisão.

Televisão nunca foi assim um grande sonho, mas queria fazer teatro, queria fazer os grandes clássicos. E fiz alguns. Mas tive uma professora na ESTC...

Que também foi nossa professora no primeiro ano do Mestrado...

... pela qual toda a gente passou. E essa professora dirigia o Centro de Pedagogia e Animação do Centro Cultural de Belém (CPA-CCB), que deve ter sido dos primeiros polos a trabalhar para a infância de uma forma diferente da que se usava. E, na altura, havia até condições financeiras se calhar melhores, ou que nunca mais se voltaram a repetir. E havia uma série de espetáculos estrangeiros para a infância que eram apresentados no Centro Cultural de Belém (CCB) e que eu tive a possibilidade de ir vendo. E fui percebendo que trabalhar para a infância podia ser tão ou mais interessante do que trabalhar para um público adulto, porque havia um investimento, uma pesquisa, um rigor na conceção desses espetáculos, muito grande. Quando a professora da ESTC me convidou [para colaborar com ela no CCB], não queria

nada, não gostava nada de crianças, não queria ter filhos, não tinha paciência, mas resolvi aceitar o desafio e, de facto, é daqueles pontos de viragem significativos na minha vida pessoal. E aprendi muito. Eu estive em colaboração com a essa professora mais ou menos oito/nove anos e quase tudo o que eu aprendi sobre o trabalho para a infância foi com ela; ou através dela e de um artista espanhol com quem tive a sorte de me cruzar, logo no início, que é o José Antonio Portillo, que era professor primário e começou a criar objetos para a infância para cativar as crianças para a leitura e para a escrita. Pronto, foram assim duas pessoas que me marcaram muito neste percurso. Entretanto essa professora saiu do CPA-CCB e eu comecei a procurar outros locais para continuar este trabalho com a infância e fui encontrando outros sítios que me acolheram, como o Teatro Maria Matos, a [Fundação Calouste] Gulbenkian, a Artemrede, e nunca mais parei. Pronto, é isto.

Para ti, que já criaste para públicos de diferentes faixas etárias, quais são as diferenças entre criar para um público mais jovem e para um público adulto?

No outro dia um jornalista perguntava se era mais difícil. Eu não acho que seja mais difícil nem mais fácil. É sempre difícil criar, o processo criativo é muito difícil. O que acontece quando se trabalha para o público infantil, dos três aos seis anos de idade, é que não se deixa também de trabalhar para o público adulto, porque estas crianças ainda não têm autonomia para decidir ir ao teatro sozinhas. Quando se concebem os espetáculos também tem de se pensar em qualquer coisa que cativa os adultos, porque não podem ser meros acompanhantes. Sobretudo os educadores, não vêm aqui só para guardar as crianças, têm que ter algum prazer a ver os espetáculos. E isso é o que eu acho difícil. É manter um espetáculo que seja interessante para as crianças, porque têm uma capacidade de concentração, de atenção, que é mais reduzida e se dispersam com mais facilidade, mas ao mesmo tempo, sem esquecer os adultos que as acompanham. É necessário ter sempre vários níveis de leitura num espetáculo.

Quando estás a criar um espetáculo para crianças, pensas a partir do que supões ser o ponto de vista de uma criança ou de um adulto?

Normalmente, penso nas crianças. Não é que consiga ter outra vez três anos. Eu fui professora durante dez anos num colégio privado, onde lecionei Expressão Dramática desde o pré-escolar até ao nono ano de escolaridade. E o facto de trabalhar já há algum tempo com estas faixas etárias fez com que ganhasse algum conhecimento sobre como funcionam as cabeças e os corpos em determinadas idades. Portanto, tento pensar nelas, mas depois também tento fazer com que os adultos não se aborrecam e encontrem algum prazer nestes objetos.

Quais são as características que, na tua visão, têm de estar sempre presentes em espetáculos para crianças?

Na minha visão, que não é a única – e isto é muito importante de referir –, quando se trata de crianças muito pequenas eu acho que a proximidade é um fator essencial, acho que fruem muito mais de um espetáculo quando estão próximas. Certamente haverá pessoas que conseguem fazer um espetáculo na Sala Garrett [sala principal do TNDM II] para crianças dos três aos seis anos. Eu não sei fazer bem, ou pelo menos nunca tentei, e também não me interessa. Interessa-me este espaço de proximidade, [através de] uma linguagem que seja simbólica, que não seja muito mimética, em que os objetos possam assumir outras funções. Isto [interessa-me] porque desperta uma capacidade de transformação e de utilização simbólica dos objetos que se vai perdendo com o tempo porque, cada vez mais, os próprios brinquedos são miméticos. E, portanto, é importante despertar isso [linguagem simbólica]. Muitas vezes não está lá tudo, está lá um pequeno objeto que simboliza outras coisas. Às vezes trabalho com mais ou menos texto. Quando trabalho com texto, gosto muito de trabalhar nas repetições. Acho que é quase um truque porque as histórias tradicionais que se mantêm ao

longo do tempo estão cheias de repetições, acumulações e perduram exatamente porque têm esses fatores. Então, muitas das vezes, nos espetáculos gosto de brincar com isso, com a ideia de repetir, porque elas [as crianças] gostam de ouvir outra vez uma coisa que já conhecem. E depois há uma duração... Eu acho que mais de trinta minutos para crianças dos três aos seis anos é demais. Tenho trabalhado nesta espécie de receita: espetáculos próximos, portáteis, com uma duração curta, em que o jogo dos atores e o trabalho com os objetos são muito importantes. Acho que são estas as características.

Já criaste algum espetáculo para crianças em idade pré-escolar com mais de trinta minutos ou nunca tentaste?

Não, nunca tentei, porque eu acho que uma coisa é as pessoas dizerem “ai o meu filho aguenta ver porque ele já viu”, mas, para nós pelo menos, os nossos filhos são sempre especiais. A mim interessa-me muito mais o trabalho com o contexto escolar do que para as famílias, embora este também seja importante. Apesar de tudo, em qualquer teatro onde trabalhei, o público familiar é quase sempre o mesmo. E, desta forma, não conseguimos “furar” ali uma determinada camada da população – e este é um trabalho que vai demorar. Quando trabalho com um público escolar, por exemplo, como acontece aqui no TNDM II, em que o público vem das escolas públicas que vamos conhecendo, nós chegamos a todo o espectro da sociedade, e temos de pensar que há crianças que estão a assistir a um espetáculo pela primeira vez e, portanto, é bom que se sintam confortáveis durante aquele período de tempo. No PBA, por exemplo, hoje aconteceu que os miúdos de seis anos, que estão a terminar o pré-escolar, acharam que [o espetáculo] tinha pouco tempo, mas os miúdos de três anos já estavam cansados e a passar um bocadinho do seu limite.

Há pouco falaste do papel do ator. Qual é a sua importância num espetáculo para crianças em idade pré-escolar?

Eu acho que tem que ver uma atenção enorme; e fazer teatro é isso: estar lá com os sentidos todos alerta. Mas aqui [no caso do teatro para a infância] acho que a atenção tem que ser ainda maior. Apesar de não ser um espetáculo improvisado – há uma partitura, um texto e, mesmo se não houver um texto, há sempre uma partitura que deve ser seguida (não é lembrar-se [o ator] de fazer o que lhe apetece) –, tem que ver uma flexibilidade e uma escuta do ator muito apurada para que o espetáculo funcione. Por exemplo, no PBA, quando fazemos os espetáculos aqui no Salão Nobre, é tudo muito mais fácil de controlar, mas quando vamos para as escolas, o sítio onde elas vivem, que é o território delas, então aí essa atenção tem que ser ainda maior, redobrada. Fazer teatro é brincar e eu acho que o ator tem de brincar nestes espetáculos – o signo brincar em português é mais depreciativo do que o signo jogar que os ingleses e franceses usam –, tem que jogar; e se eles jogarem entre eles, o público também está incluído nesse jogo. Há aqui uma ideia de jogar que eu acho que é importante para os miúdos perceberem que fazer teatro é isto.

O ator também não deve jogar muito com o público desta faixa etária, senão o mesmo [público] pode tomar conta do espetáculo, não achas?

Sim, isso aí vira-se o feitiço contra o feiticeiro. Também é uma coisa que eu acho que não é preciso, não é preciso fazer concessões, dar tudo de mão beijada, fazer com que os meninos estejam sempre a repetir coisas do tipo “sim”, “não”. Eles fazem isso neste espetáculo; eu nem sequer tinha previsto essa possibilidade e o ator, perante a atitude do público, tem de moderar a sua interação. A diferença é que o público adulto tem outros códigos mais estabelecidos, faz mais cerimónia, e o público da infância, se de repente quiser tomar conta do espetáculo, toma; e é exatamente nesse jogo de rédeas que o ator tem que saber jogar.

Nos teus espetáculos direcionados para a infância, as personagens não são de todo infantilizadas. Achas que isso é necessário para se conseguir uma maior aproximação ao público-alvo, crianças em idade pré-escolar?

Não, acho que não. Por exemplo, no espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*, existe uma menina de casaco vermelho. Ela [a atriz] não é uma menina, é uma mulher. Por mais que lhe pintasse uma sardas, que é o que se faz normalmente, ninguém ia acreditar que era uma menina da idade deles; não é, não vai ser. E ele [o ator] nunca vai ser um lobo, nem eu, por mais que coloque umas orelhas, vou ser um coelho. Portanto, eu acho que não é preciso infantilizar, nem ilustrar. E é difícil este registo em que às vezes os atores têm que fazer uma personagem que é infantil. Este espetáculo não é tão infantil comparativamente ao espetáculo *Pró menino e prá menina*, em que a infantilidade, às vezes, estava na rapidez da cabeça, na mudança de pensamento da personagem e não nos gestos de imitação de uma criança pequena. A infantilidade também pode ser ilustrada através da rapidez do pensamento.

De que forma o público em idade pré-escolar é considerado durante o processo de criação de um espetáculo?

Durante uma primeira fase acho que não penso logo neles, deixo os atores improvisarem mais ou menos conforme o tempo que tenho disponível e [o processo] vai variando de espetáculo para espetáculo. Mas até ter assim um esqueleto montado não estou a pensar logo para quem se dirige o espetáculo. Acho que há uma parte do processo que faço e faria da mesma forma se estivesse a trabalhar com um público adulto. Mais para a parte final, quando o espetáculo começa a ficar fechado, começo a pensar de facto neles [espectadores em idade pré-escolar] e a perceber “isto não vai funcionar; aqui eles vão distrair-se; isto vai ser excessivo” ou “está muito repetitivo; eles vão tomar conta do espetáculo e os atores não vão conseguir agarrá-lo” ou “há aqui uma zona em que [o espetáculo] precisava de ter mais ritmo para captar a atenção deles”. Mas acho que no início da abordagem – é giro fazeres essa pergunta porque só comecei a pensar nisso agora – penso como se fosse um espetáculo que eu estou a criar.

Um espetáculo criado independentemente da faixa etária do público-alvo.

Um espetáculo como criaria para adultos; que tem de ter rigor, ritmo, diálogo, comunicação... E depois há pequenas coisas que, às vezes, acrescento ou retiro, já a pensar especificamente na faixa etária do público-alvo. Este processo às vezes até acontece já depois de [o espetáculo] estreiar, porque, perante as reações do público, vamos percebendo se há algo para potenciar, ou retirar, porque não está a funcionar; e como estes espetáculos são muito curtos [na duração], dá para repetir/ensaiai muitas vezes, fazer esses ajustes ainda depois da estreia.

Qual é a importância que atribuis à promoção de atividades culturais, em particular teatrais, para crianças em idade pré-escolar?

Eu acho que é muito importante. Uma vez estava aqui a conversar com o Diretor Artístico do TNDM II sobre o PBA e não há pretensão de acharmos que estas crianças, no futuro, vão ser espectadores de teatro, de pensar “de certeza que eles vão voltar e quando forem crescidos vão ao teatro.” Não. Mas o facto de terem estas oportunidades para estar em contacto com objetos artísticos que nós achamos que têm qualidade e que foram pensados para eles é muito importante e é muito importante que chegue a toda a população. Apesar de tudo, nós estamos a falar do PBA que já conta com setenta e cinco salas. Isto são mil e tal crianças. Estamos a falar duma grande cidade que é Lisboa. No entanto, este tipo de projetos – e a sua continuidade – deveria ser feito, se fosse possível, com todas as crianças. É importante que elas vão ao teatro com as famílias, com as escolas, com um amigo, seja com quem for, mas a diferença está no facto de elas irem ao mesmo teatro dois ou três anos seguidos com uma equipa artística que elas conhecem e onde se sentem confortáveis. Este é o tipo de trabalho que acho que é essencial fazer-se e que pode ser muito bem aproveitado por

quem está do outro lado, que são as educadoras, por exemplo, para depois terem ferramentas para trabalhar a partir daqui. Acho essencialmente que o trabalho com continuidade é muito importante e, neste momento, embora haja muita oferta de qualidade para a infância, às vezes, é mais esporádica.

Como é que tens acompanhado o teatro para a infância que se vai fazendo em Portugal?

Estou muito contente em termos de qualidade, acho que aconteceu com o teatro para a infância o mesmo que aconteceu com o livro infantil. Há vinte anos os livros infantis eram meras ilustrações do que estava escrito na página ao lado e acho que houve uma revolução enorme na perspetiva do que era o livro infantil, passou a existir uma qualidade imensa quer de textos, quer de ilustrações, edições, etc. De momento também acho que, no teatro para a infância, passou a existir uma série de pessoas a criar com muito rigor e muita qualidade. O grande problema está no facto de nós termos um orçamento para a cultura que é curto, muito curto, e que fica muito aquém das necessidades para se fazer um trabalho que efetivamente mude alguma coisa. Posso considerar que o teatro para a infância é o irmão pobre dos outros espetáculos e, portanto, o que me preocupa é a questão do investimento, que ainda não é o que deveria ser, mas também não é o que deveria ser em nenhuma área cultural. Mas como [o teatro para a infância] é um “subsector” do teatro ainda se torna mais difícil de alcançar um determinado patamar. Acho que é por isso que ainda há muitos espetáculos para a infância com um ou dois atores, e [os espetáculos para a infância] são muito difíceis de criar e ainda não são valorizados da mesma maneira que são valorizados os espetáculos para adultos. Contudo, o caminho está a ser trilhado e relativamente à qualidade dos espetáculos para a infância já obtivemos um grande avanço.

E já começa a haver mudanças visíveis nesta vertente.

Sim, e é engraçado porque as pessoas ganham hábitos. Durante os anos em que trabalhei como professora, fazia esse trabalho muito em parceria com as educadoras. Muitas vezes era sugerido ir ver espetáculos e elas [as educadoras], com o tempo, iam dizendo “eu já não gosto das mesmas coisas de que gostava. Eu agora já gosto de outro tipo de espetáculos”, o que também fazia com que levassem os miúdos a ver outros tipos de espetáculos. Esta educação (estética/artística), de que se fala, tem que ser feita nas crianças assim como nos educadores. A ligação com as escolas é muito importante, porque uma criança é uma criança e um educador trabalha com vinte e cinco crianças, pode fazer uma mudança numa população maior.

De que forma, atualmente, os teus trabalhos de criação são influenciados – ou não – por estas novas estéticas do teatro para a infância?

Não sei se consigo ter noção das influências que recebo das outras coisas que vejo. Acho que tinha de pensar um bocado, olhar para trás e perceber onde é que fui buscar algumas coisas. Uma das coisas essenciais que aprendi logo no início foi que nunca devemos subestimar este público; nem este nem nenhum. Não é porque se vai fazer um espetáculo fora de Lisboa que se vai pensar em fazer diferente. Acho que não se pode subestimar o público, tem sempre de se colocar alguma exigência. Não sei se tenho noção de que modo é que as coisas que eu vejo (por exemplo, os livros, os espetáculos, etc.) afetam o meu trabalho, mas acho que, de alguma maneira, afetam. Mas não sei dizer assim exatamente o que poderá influenciar o meu trabalho de criação.

O PBA teve início na temporada de 2015-16. Atualmente já conta a sua quarta edição. Quais foram as motivações que te levaram a aceitar este desafio?

Este desafio foi um convite do Diretor Artístico do TNDM II para encenar umas leituras encenadas aqui para o TNDM II – no primeiro ano não eram duas, eram quatro – e eu aceitei, achei que se encaixava naquilo que eu já estava a fazer, ou ia fazendo, sobretudo quando ele me disse que o objetivo era fazer um trabalho com escolas públicas e com uma possibilidade de continuidade. Logo de início havia como pressuposto esta dinâmica de trazer as crianças ao TNDM II e levar o teatro às escolas e isto era algo que se encaixava no meu percurso relativamente às questões da proximidade e da portabilidade. Também acho importante o facto de os espetáculos serem portáteis – não têm de ser todos e não estou com isto a dizer que o teatro tem de ser todo “pobrezinho e portátil”, não é isso, mas é bom que haja alguns objetos portáteis para serem facilmente transportados. Para além disto, eu também já conhecia bem a coautora²; não conhecia a coautora¹ e ainda tinha outro desafio, que era trabalhar com os estagiários que estavam cá nesse ano a concluir o trabalho final para a ESTC. Portanto, havia uma série de aspetos que me interessavam na proposta, como trabalhar com gente nova, a possibilidade de contaminar outras pessoas com este gosto pelo trabalho para a infância. E isso aconteceu, não em todos os casos, mas em alguns. Portanto, sentir que, de alguma maneira, já passou algum tempo e agora é a minha vez de passar esse legado (uma palavra muito pomposa), esse gosto pelo trabalho para a infância.

Qual é a principal finalidade deste projeto?

Para mim a principal finalidade deste projeto é vincular crianças de escolas e o grupo que as acompanha, como as educadoras, auxiliares, etc., a serem espectadoras de teatro com alguma regularidade, dentro daquela que se consegue aqui [no PBA]. Desta forma, é importante, no final dos espetáculos, conversar com os nossos interlocutores, educadoras e crianças, dentro do possível, e todos os anos tentar melhorar esta dimensão do trabalho.

Caracterizas o trabalho do PBA tendo como base a continuidade e o facto de raramente se alterar o elenco da equipa artística, com o objetivo de criar empatia com este público-alvo e o seu tecido escolar. Como é que defines o trabalho com a mesma equipa artística de temporada para temporada?

Ah, é bom, porque a equipa artística, no fundo, se considerarmos as autoras e eu, mantém-se desde o início do projeto, não muda. No primeiro ano em que trabalhei com elas, e quando me apresentaram os textos, de cada vez que queria mudar alguma coisa chamava-as para virem aqui, ao TNDM II, conversar para mudar uma palavra ou uma vírgula. Neste momento também já temos uma relação de empatia em que eu consigo mudar algumas coisas sem ter que as consultar constantemente, às vezes até por sugestão dos tores, que assim [dando um maior contributo] também se sentem muito mais à vontade no processo. Depois alguns dos atores foram sendo os mesmos desde o princípio – e sempre que se trabalha com atores pela primeira vez é mais difícil, porque não se sabe quando é que se deve dizer, o que é que se pode dizer, em que momento é que deve acontecer; e o mesmo acontece com o ator, que não sabe o que é que está na minha cabeça, onde é que eu quero chegar, onde é que eu gostava que ele chegasse. Esta ideia de continuidade é também positiva pelo facto de poderes aprofundar uma relação de trabalho... Depois dá muito medo pensar que, com a mesma equipa e com os mesmos recursos, temos que nos reinventar ainda por mais dois anos. É assim um bocado aflitivo, mas acho que vamos conseguir e há sempre um diálogo aqui com a equipa do TNDM II. Este projeto é uma produção exclusiva da casa, é dos poucos projetos pelo qual a única entidade responsável é mesmo o TNDM II. E é um privilégio, devia haver mais pessoas com este privilégio. Portanto, acho que a dificuldade é a de descobrir como fazer para continuar sem cairmos numa receita, na repetição de uma fórmula.

Eu acompanhei os ensaios do primeiro espetáculo para esta temporada e reparei que também trabalham muito na base do coletivo. Qual é a relevância deste modelo de trabalho neste projeto?

[É muito importante] porque, se tu tens uma palavra a dizer sobre o espetáculo, tu vinculaste-te ao espetáculo, ou seja, não estás simplesmente, como ator, a fazer o que o encenador te mandou fazer naquele momento. Se há uma ideia tua que é aceite e se tu tens a possibilidade de discutir qual é o caminho que o espetáculo vai seguir, isso cria um vínculo e tu [enquanto ator] também sentes que o espetáculo tem um contributo teu. Os intérpretes legalmente não são considerados autores, mas eu acho que o trabalho de interpretação é um trabalho de autoria, conforme os casos. Neste espetáculo, em termos da discussão do texto, eles [os atores] tiveram uma palavra muito importante, mas depois, no “pôr em cena”, não foi dos casos em que tiveram mais espaço para explorar ou propor, em termos de criação (porque o texto também tinha uma linha condutora mais contínua, ou seja, era mais fechado). Em contrapartida já houve espetáculos em que só trouxe objetos e eles inventaram uma série de coisas a partir daí. Depois vamos adequando, mas ao longo deste processo, as autoras também veem e opinam sobre o trabalho de interpretação. E a responsável pela produção executiva/direção de cena neste projeto, que está connosco desde o princípio, quando lhe é pedido, também vai acrescentado ideias ou dando opiniões. Há muitas formas de trabalhar e esta não é a única que está certa, mas acho que, para os atores, é mais simpático sentirem que existe um trabalho em equipa e que não são simplesmente marionetas, sendo que às vezes também têm de sê-lo: num dia é preciso seguir as indicações dadas, noutro pode haver mais tempo para discutir (depende muito do tempo disponível para a criação do espetáculo).

Como já foi referido anteriormente este projeto divide-se em duas partes: os JI vêm ao teatro e o teatro vai aos JI. Qual é a importância da existência destas duas partes implícitas no projeto?

Houve uma altura em que pensámos muito sobre isso: se tivéssemos de desistir de uma parte do projeto, de qual é que desistíamos? Há mais teatros a fazer o trabalho de trazer as crianças ao teatro e há menos teatros a irem às escolas. Esse tipo de dinâmica é muito difícil; pode parecer um projeto muito simples, mas, em termos de produção, é um projeto pesado e que exige muito trabalho. Também é importante pensar que, se calhar, se não fosse um projeto contínuo [o projeto das idas às escolas], não seria assim tão importante. A ida às escolas permite conhecer o meio onde vivem [as crianças], quais são os problemas de cada escola, quais são as mais valias de cada uma delas, e é estando no terreno que nós conseguimos ver isso. Para as crianças, de repente verem a sua sala de aula ser transformada num teatro, num espaço de representação, com atores a sério que eles já viram num teatro cheio de dourados e lustres, é um momento muito importante nas suas vidas e torna a escola um local muito digno. Nesta rede de escolas públicas existem algumas com condições fantásticas e outras muito precárias, por exemplo, com salas com muita humidade. Mas, ainda assim, esses lugares merecem receber um espetáculo, isso também valoriza aqueles edifícios e os sítios que eles habitam. Trazê-los aqui ao TNDM II é, na minha opinião, fundamental: eles vêm ao Salão Nobre, que é uma sala muito bonita, muito imponente, cheia de lustres e de dourados, pela qual, muitas vezes, as pessoas passam e acham que é um lugar que não é para elas, não entram. Eu também não entro nas lojas muito caras (não sei porquê) e há lojas em que eu nunca entrei porque têm o mesmo efeito dissuasor – “isto não é para mim” –, mas essas não são mesmo para mim. O teatro é possível para estas pessoas. Mesmo as educadoras com quem falamos, algumas nunca entraram aqui, e é importante que elas entrem e que não considerem este espaço – este e outros, sejam teatros, museus, todos estes sítios que têm esta escala um pouco maior do que o normal – um obstáculo.

Como acabaste de referir, os espetáculos que vão às escolas precisam de outra atenção nos planos de conceção e de produção. Como é que distingues esses planos?

Por exemplo aqui, este ano, consegui ter um cenário. Isto é impensável com uma parede numa escola e, por isso, tenho de criar um dispositivo cénico. Por exemplo, já tive uma mesa com bancos que era uma estação dos correios; um banco e duas árvores que serviam de cenário a uma investigação de uns detetives. É sempre um dispositivo com um ou dois objetos que criam um ambiente, no entanto, ao fundo do cenário pode estar uma parede branca, um quadro de giz, uma janela, desenhos dos miúdos, a ementa do almoço... Portanto, é um cenário e, conseqüentemente, um espetáculo que tem de conviver com ruído visual e sonoro. Normalmente guardo para o Salão Nobre do TNDM II os espetáculos mais intimistas e robustos e os que agüentam todo-o-terreno para levar às escolas.

Para além da logística que é tida em conta na escolha dos espaços, durante as visitas técnicas que são feitas aos JI, sentes a necessidade de delinear alguns critérios?

Sim, quer dizer, eu sei que tenho de trabalhar naquela escola, quer o espaço me agrade muito, pouco ou nada. A tarefa é – dentro das condições que a escola tem, e nunca excluindo uma escola, porque não tem um auditório ou não tem uma sala com as condições ideais – tentar, dentro dos espaços que tem [a escola], e sem colidir com o seu dia a dia, arranjar o melhor espaço para que vejam o espetáculo nas melhores condições. Como pudeste ver ontem, oferecem-nos muitas das vezes o ginásio da escola, só que normalmente é uma sala com um pé direito muito alto, muito despida e com uma acústica péssima. Portanto, prefiro, se for a uma escola com três ou quatro turmas, fazer três sessões na própria sala de aula com o trabalho de arrastar móveis, cadeiras, objetos...

Tirar coisas das paredes...

...sim, às vezes, [é preferível] do que estar a fazer num ginásio em que [as crianças se] dispersam imenso e em que já se perde a qualidade que acho que pretendia que o espetáculo tivesse. Este é um processo onde vamos sempre adaptando.

O espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* já está em cena. Em que estado se encontra o processo de criação do segundo espetáculo programado para este ano – *Falas Estranhês*??

A primeira versão do texto está escrita há bastante tempo, desde mais ou menos julho do ano passado, e a ideia deste espetáculo *Falas Estranhês?* era abordar a questão da língua e da convivência entre diferentes línguas. Este tema é muitas das vezes o reflexo do universo de algumas escolas de Lisboa, em que há uma percentagem muito grande de não falantes de Português. Interessa-nos perceber de que forma é que [os alunos dessas escolas] conseguem comunicar noutra língua ou cada um na sua língua, como é que se arranjam pontos de comunicação. Nesta história existem três criaturas que se encontram: uma fala português e é de cá – é uma coisa que as pessoas gostam muito de dizer “este é de cá e este não é de cá”; depois há uma que não é de cá mas que está cá há muito tempo, portanto, já fala português e estranhês; e, por último, há um recém chegado que só fala estranhês – é uma situação que acontece muitas vezes. Quando eu e as coautoras construímos esta primeira versão, tínhamos em mente que a pessoa que falava estranhês ia aprendendo a falar português e isso facilitava a sua comunicação. Mas depois ficámos uns dias sem trabalhar e achávamos que faltava ali outro elemento qualquer que não sabíamos o que era. Até que descobrimos que era necessário o fluxo contrário, ou seja, era a pessoa que só falava português que também queria aprender estranhês e, desta forma, chegámos a um sítio que, na minha opinião, é um bom ponto de partida: existem três criaturas que se encontram e dominam línguas diferentes, mas há uma vontade mútua de aprenderem a forma como o outro fala. Integram este elenco

três atores, os dois que fazem o primeiro espetáculo desta temporada e o um outro ator, que já fez outras edições do PBA. Neste momento vamos começar a fazer umas leituras com a presença das autoras, para ver quais são os problemas, onde precisamos de mais ou menos história ou texto, para eu descobrir qual é a situação/ambiente em que o espetáculo se vai desenrolar... Muitas vezes há o texto e depois há uma situação qualquer que se sobrepõe e que surge onde acontece a ação.

O PBA este ano assinou um novo protocolo de mais três anos com a Câmara Municipal de Lisboa (CML). Como é que isso interferiu ou não na construção dos espetáculos para esta temporada de 2018-19?

No *Falas Estranhês?* não interferiu muito, porque já tínhamos decidido que era esse o tema e decidimos manter, mas no *Mau, Mau, Lobo Mau!* já interferiu, porque, à semelhança das três primeiras edições, nas quais houve uma personagem, que era o Escaravelho do Manuel António Pina, que se manteve durante os três anos, ao criar este primeiro *Mau, Mau, Lobo Mau!*, pensámos numa situação que pudesse ser desenvolvida no mesmo cenário e com as mesmas personagens, sendo possível entrar mais uma ou outra, ao longo de três anos. Portanto, este primeiro espetáculo terá continuidade, os outros que vamos levar às escolas serão sempre diferentes e só no final desta edição é que vamos pensar que tema é que vamos abordar no próximo ano.

De uma forma global quais são as (des)vantagens do PBA?

Eu não sou uma pessoa muito positiva, mas relativamente a este projeto não encontro assim muitas desvantagens. Eu gosto mesmo de fazer isto e mesmo em termos de acolhimento neste teatro... É um projeto que é difícil, porque eu não tenho ninguém na cenografia, nos figurinos, nos adereços, portanto, sai tudo um pouco da minha cabeça e não é essa a minha formação... Também não pretendo passar a fazer cenografias e figurinos, tirar assim o lugar aos meus colegas, mas até nesse aspeto eu posso contar com a equipa do TNDM II – o que também é um privilégio –, porque se eu imaginar um figurino, eu falo com a responsável pelo Guarda-Roupa e aquilo que existe aqui recicla-se e reconstrói-se. Também é algo que acho muito interessante em trabalhar aqui: há um acervo enorme de figurinos, adereços, elementos que às vezes é muito curioso ver reinventados; e depois há sempre alguém que trabalha aqui no teatro há mais tempo que diz “ai, aquele banco era da não sei quantas no espetáculo não sei o quê”/ “ai aquele vestido foi aquela atriz que usou”... Acho muito bom o facto de voltar a dar vida a coisas que já serviram para outros espetáculos. Não sei se encontro alguma desvantagem. Só houve uma, no início, quando começámos: fizemos quatro espetáculos no mesmo ano e claramente percebemos que não resultava. De resto, não. Depois há ainda a formação para as educadoras, que eu também gosto muito de fazer; há um protocolo com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, numa escala menor do que com a CML, que consiste em levar os espetáculos a Centros de Dia, isto é, apresentá-los a público idoso e em jardins de infância. Esta, por acaso, foi uma sugestão minha que foi bem acolhida... E também há essa abertura de propor coisas que são aceites. Depois o Diretor Artístico do TNDM II também teve a ideia de levar os espetáculos à escola do Hospital Dona Estefânia... Há aqui um diálogo que é positivo e há aqui uma confiança...

De parte a parte...

Sim, acho que há uma confiança muito grande. Eu estou aqui a trabalhar e sei que, no fim, tenho de apresentar um trabalho digno e sei que, se não estiver bem, o Diretor Artístico do TNDM II não mo dirá...


Não há esse “julgamento”...

Mas há, sim, honestidade. Durante o processo eu tenho liberdade e confiança para criar. Existe aqui, por trás, uma equipa que sabe muito sobre teatro, em todas as áreas, desde a técnica à direção de cena, não é só a nível da direção artística... um saber muito prático que se vai perdendo, porque as coisas são cada vez mais voláteis e as pessoas estão cada vez menos tempo em cada sítio, as coisas vão mudando. No entanto, há aqui pessoas que conhecem esta casa de uma ponta à outra e que te guiam aqui dentro... porque, ao princípio, é um pouco difícil, não sabes muito bem quem é que manda em quê, a quem é que pedes o quê, quem é que é responsável e não queres fazer as coisas mal, nem perturbar. O TNDM II tem uma programação muito intensa, há muitas coisas a acontecer ao mesmo tempo. Se escolheres as pessoas certas, há aqui uns bons guias que te guiam neste edifício.

Para além das questões colocadas tens mais alguma informação que aches que seja pertinente?

Não, acho que não. Acho que já falei de tudo.

Muito obrigada pela tua disponibilidade e cooperação.

Voltar à leitura (p. 37; p. 38; p. 58; p. 59; p. 60; p. 62; p. 63; p. 64; p. 65; p. 66; p. 67; p. 68; p. 70; p. 71; p. 86; p. 87; p. 88; p. 89; p. 91; p. 93) 

ANEXO B.

Entrevista semiestruturada à coautora dos espetáculos do PBA

Anexo B1. Guião da entrevista

Voltar à leitura (p. 37) 

Tabela 15

Guião da entrevista semiestruturada à coautora dos espetáculos do PBA

Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Notas
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Motivar as entrevistadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre a natureza do estudo em curso e o objetivo da entrevista. • Solicitar a colaboração da profissional. • Solicitar autorização para proceder à gravação vídeo da entrevista. • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista. 	Procurar que a entrevistada seja clara e objetiva nas respostas obtidas.
Formação/Profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o percurso profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar o que destaca como experiências mais importantes da sua formação. • Questionar sobre as razões de se ter interessado pela escrita ou adaptação de textos – em particular de teatro – para a infância. • Perguntar sobre o motivo e as circunstâncias de se ter juntado à equipa artística do PBA. 	Fazer referência ao seu registo de escrita mais direcionado para a poesia.
O teatro para a infância e a relação com instituições educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que tipo de abordagens textuais e visuais são usadas com crianças em idade pré-escolar. • Compreender as perspetivas sobre a importância da relação do teatro para a infância com instituições educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar que tipo de abordagens textuais e visuais defende que devem ser feitas a crianças em idade pré-escolar. • Questionar sobre as principais características do processo de criação textual para crianças em idade pré-escolar. • Perguntar como afere que determinado tema ou proposta criativa são adequados à faixa etária a que, privilegiadamente, se destinam os espetáculos. • Perguntar como vê a ligação do teatro para a infância com as instituições educativas. 	

<p>Projeto “Boca Aberta”</p> <p>Espectáculos 2018-19: <i>Mau, Mau, Lobo</i> <i>Mau! e Falas</i> <i>Estranhês?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias usadas para a escolha dos temas e géneros literários. • Compreender os princípios e os procedimentos da seleção e adaptação dos textos. • Perceber a importância atribuída à componente de dramaturgia/texto em espetáculos para crianças em idade pré-escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar sobre o processo de escrita com duas coautoras que têm registos de escrita diferentes. • Perguntar sobre a possibilidade, numa criação deste tipo, de partir não de uma obra publicada, mas, sim, de materiais recolhidos em contexto escolar. • Perguntar como são definidos os temas destes espetáculos e quais foram os principais motivos que as levaram à escolha destes temas para a temporada de 2018-19. • Perguntar quais são os aspetos privilegiados na seleção dos textos para crianças em idade pré-escolar. • Interpelar sobre a forma de como esse processo é delineado e definido. • Questionar como se estabelece a relação entre os processos de criação dramaturgica e de criação cénica. • Perguntar de que forma o texto vai sendo – caso seja – alterado durante a criação cénica. • Solicitar em que fase, por norma, deixam de intervir ativamente neste processo. 	<p>Fazer referência ao registo de escrita da coautora2 dos espetáculos que é mais direcionado para a comédia.</p>
<p>Agradecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração na realização do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se, para além das questões colocadas, quer prestar mais alguma informação que ache pertinente. • Agradecer a colaboração prestada. 	

Voltar à leitura (p. 37) 

Anexo B2. Protocolo da entrevista

Voltar à leitura (p. 38; p. 59; p. 62; p. 65; p. 66; p. 67; p. 78; p. 79; p. 85; p. 87) 

Entrevistada: Coautora dos espetáculos do PBA

Entrevistadora: Cidália Daniela Ferreira Carvalho

Local: Camarim 16 – Teatro Nacional D. Maria II

Data: 1 de abril de 2019

Curso: Mestrado em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPL)

Docente orientador: Prof. Doutor Miguel Falcão

Entrevista gravada em vídeo e áudio (50:00)

Boa tarde. Agradeço-te por teres aceitado conceder esta entrevista. Pergunto-te, antes de mais, se podemos proceder à gravação em vídeo da entrevista; asseguro-te que os dados servirão somente para utilização no meu estudo.

Claro que sim.

Como é que descreves o teu percurso profissional?

O meu percurso profissional é um bocadinho atípico. Ou seja, licenciiei-me em Direito – não gostei nada! – e, então, fui fazer coisas diferentes. Resolvi inscrever-me no Mestrado de Literatura Portuguesa, porque sempre me interessei pela literatura. Sempre li muito e pareceu-me que esta seria a minha área. Ao mesmo tempo que estava a frequentar o mestrado, comecei a trabalhar como jornalista na área de Divulgação Cultural. Paralelamente, escrevia ensaios sobre a obra de vários poetas e depois esse percurso foi-se concretizando, ou seja, fiz vários programas de televisão, colaborei com revistas e jornais e, entretanto, também surgiu este interesse e gosto por trabalhar na área infantojuvenil – criação para os mais novos. Ao longo do tempo fiz várias coisas ligadas às criações para os mais novos, que surgiram por acaso, e também porque as pessoas deram conta que eu tinha especial interesse por esta área, nomeadamente nos programas, que sempre fiz, onde divulgava livros e espetáculos para esta faixa etária. Para além de escrever para crianças também colaborei com o PBA. Já colaborei com outros teatros, nomeadamente o Teatro São Luiz, já organizei colóquios dedicados a criações para a infância e juventude e agora também sou especialista no Plano Nacional de Leitura para a área infantojuvenil. No meu percurso estão conjugadas várias vertentes: escrevo e publico poesia, escrevo literatura infantojuvenil, continuo a ser jornalista na área da Divulgação Cultural e agora faço este projeto maravilhoso que é o “Boca Aberta”.

Quais foram as razões de te teres interessado pela escrita ou adaptação de textos, particularmente de teatro, para a infância?

A minha casa é praticamente toda forrada a livros: há várias estantes com literatura infantojuvenil. Existe muita gente que acha que comecei a comprar e a interessar-me pela literatura infantojuvenil quando nasceu o meu filho, mas não. Quando ele nasceu já tinha uma vasta biblioteca à disposição dele porque sempre tive esse fascínio pela literatura infantojuvenil. Quando era miúda pedia aos meus pais e aos meus avós para me comprarem, livros por isso, sempre li

muito. E depois comecei a ser eu a comprar. Não faço distinções, tanto compro um livro de poesia como um álbum ilustrado. Desta forma vou acompanhando o que tem sido feito ao longo do tempo. Por exemplo, estamos numa medida importante/feliz para a literatura infantojuvenil, porque há ótimos escritores e ilustradores em Portugal. Nessa medida, quando o Diretor Artístico do TNDM II me desafiou a mim, e à coautora², para ajudarmos estas leituras encenadas do TNDM II a ganharem outra dimensão e que se fossem tornando, aos poucos, espetáculos, como é agora no caso, no início, o que nós fizemos foi basicamente ver com a encenadora que temas nos interessava tratar e, depois, juntar uma quantidade de textos/livros que abordassem esses temas e construir um guião que permitisse que a encenadora, com os atores, criasse um “mini” espetáculo. Mini no sentido da duração porque tudo isto têm a mesma dignidade que tem os espetáculos para adultos. Foi a partir deste desafio que nós começámos e temos vindo a desenvolver o “Boca Aberta”. O que nós fazemos é uma colagem e adaptação de textos: vamos buscar um bocadinho de texto aqui e ali e, conforme o desenrolar dos ensaios, caso nos pareça necessário, incluímos textos nossos ou fazemos ligações que surgem. Deste modo criou-se esta marca “Boca Aberta”, que já tem uma identidade própria e que se distingue de uma simples leitura encenada, porque não são só leituras de textos. Há toda esta construção de uma nova coisa a partir de textos.

De que forma incluis a vertente da poesia na escrita/adaptação para o teatro?

Isso depende dos textos e às vezes dos temas, porque podemos ter partes muito poéticas, que não são necessariamente em verso, e, por um outro lado, há textos em verso que podem escapar a um tom mais literário por ser mais irónico, sendo que a ironia também é muito literária. Mas há um aspeto que tem muito que ver com o próprio tema e com a forma como depois nós o abordamos. Eu acho que a literatura infantojuvenil e a poesia são territórios gémeos, utilizam os mesmos recursos e fazem-se a partir da mesma coisa que é um espanto em relação ao mundo. Acho que quando nós estamos a trabalhar na área infantojuvenil estamos necessariamente a lidar também com a poesia.

Anteriormente referiste a razão de teres sido convidada a pertenceres à equipa artística do PBA. Quais foram os motivos que te levaram a aceitar este desafio?

Primeiro, eu sou espectadora do muito que se faz e do que se tem vindo a fazer de espetáculos para os mais jovens. Acompanho o trabalho da encenadora há alguns anos e há também essa curiosidade de perceber como é que podemos sair daquele território – que felizmente já está em vias de extinção – em que as crianças são tratadas com condescendência, isto é, tudo é feito com recurso a diminutivos e de uma forma que seja apenas para os divertir, em que alguns temas são rasurados. Na minha opinião, as crianças estão preparadas e têm esse olhar fresco sobre a realidade que lhes permite ouvir coisas que nós à partida achamos que não são para elas. Quando o Diretor Artístico do TNDM II nos convidou, aceitei de imediato: primeiro, porque ia trabalhar com a coautora² que já conheço há alguns anos e, depois, porque íamos trabalhar com a encenadora – não a conhecia pessoalmente e nunca tinha trabalhado com ela, mas conhecia o seu trabalho. Assim sendo, pareceu-me que era um convite que nunca poderia recusar, até porque este é o território em termos profissionais que me faz mais feliz. Eu sempre que tenho de vir trabalhar para o TNDM II com a equipa do “Boca Aberta”, e sempre que tenha de fazer coisas para crianças, já sei que não me vai custar, por muito cansada que eu esteja ou se estiver num dia mau. Eles [as crianças e esta equipa] acabam sempre por me salvar o dia e, portanto, eu nunca poderia recusar este convite.

Na tua opinião, que tipo de abordagens textuais e visuais são mais apropriadas para serem feitas a crianças em idade pré-escolar?

Há algumas particularidades que nós [equipa do “Boca Aberta”] temos vindo a descobrir à medida que vamos trabalhando juntos, têm que ver com o facto de existirem palavras que elas [as crianças] ainda não dominam e assim o texto vai-lhes escapar, ainda que não na sua totalidade, pois, nós podemos colocar uma palavra dentro de um determinado contexto e as crianças percebem pelo contexto. Tem que se tentar encontrar uma espécie de proximidade, um ponto de equilíbrio entre o desconhecido e o conhecido, porque as crianças adoram e estão sempre disponíveis para descobrir e para que lhes apresentem coisas diferentes daquelas a que elas já estão habituadas e conhecem. Há essa predisposição natural nos miúdos que os levam a gostar do desconhecido e, portanto, nós tentamos sempre ter uma dose de conhecido, seja através das histórias ou da linguagem, como também de permitir que eles acedam a novas zonas, que ainda não dominam. No fundo, é misturar um pouco a curiosidade com a imaginação e criar um ambiente, um texto e um cenário, que lhes seja familiar, mas que, simultaneamente, lhes seja estranho. Isto é difícil, parece uma contradição, mas tem que ver sempre esses elementos que eles já dominam para não se sentirem totalmente inseguros e, a partir daí, se sentirem confortáveis e disponíveis para que lhes ensinem mais ou para que lhes deem outros elementos que ainda não dominam/conhecem. Tem que se jogar muito bem: há um equilíbrio que é diferente de quando se faz um espetáculo/livro para crianças mais velhas, que já têm mais conhecimento do que quando se faz para crianças em idade pré-escolar. Temos que lhes dar alguma segurança, mas nunca as tratar com condescendência, ou seja, nunca infantilizar. Se nós as infantilizarmos, elas [as crianças] são as primeiras a perceber e rejeitam. Existe um jogo de equilíbrios muito subtil, que no caso do “Boca Aberta”, me parece que temos conseguido atingir porque funcionamos como uma equipa. Todos nós trazemos aquilo que sabemos e dominamos, mas partilhamos e corrigimos sempre que é possível/necessário e isso parece-me fundamental num projeto deste género.

Achas que existem temas complicados para abordar com crianças em idade pré-escolar?

Há temas mais difíceis, mas não há temas proibidos. Falar da morte pode ser mais complicado, só que tem de ser feito obrigatoriamente, porque faz parte da vida e qualquer criança, a determinado momento, perde alguém ou alguma coisa, por exemplo, um animal doméstico. A morte é algo que existe nas nossas vidas, para as quais nunca se está preparado, mas para as quais nós temos de estar preparados e, portanto, quanto mais cedo e mais depressa as crianças ouvirem falar de todos os assuntos, menos dificuldades terão depois em gerir as sensações, os sentimentos e tudo o que vão sentir quando isso de facto acontecer. Nós [equipa do “Boca Aberta”] tivemos aqui um espetáculo – *Isto é o Fim?* (2017-18) – que teve um percurso que não foi isolado, teve uma continuidade. Uma das personagens, o Escaravelho, que veio do livro *Histórias que me contaste tu* de Manuel António Pina, morre e é claro que os miúdos ficam mais receosos, nervosos e alguns até duvidam – “mas será que ele morreu mesmo?” – e às vezes têm dificuldade em aceitar, mas depois integram aquela experiência dentro deles e essa zona que é desconhecida talvez seja menos dolorosa quando eles passarem de facto na realidade.

Quando passa a ser “conhecida”.

Sim, e é claro que há temas tão batidos como o amor, mas é um tema muito difícil de abordar, seja na área que for, como na poesia, num romance, num espetáculo, seja para os mais jovens ou mais velhos. No “Boca Aberta” também já falamos de amor – *Isto é o amor!* (2017-18) – e correu bem, porque é preciso que estes temas sejam encarados: quer os que são mais difíceis, quer os que são mais batidos com alguma novidade e frescura, sem estarmos a repetir *clichés* e a cair nos mesmos lugares. É isso que nós tentamos fazer aqui e tentamos chegar aos miúdos através desse equilíbrio,

que eu falava há pouco, que pode misturar a tristeza com a alegria e o riso com o choro. Mas todos os espetáculos têm de ter esses elementos que nos remetem para tudo o que existe na nossa vida. Há momentos em que nós estamos tristes, há momentos em que estamos felizes e, portanto, num espetáculo, mesmo que tenha vinte minutos, nós podemos ir da alegria à tristeza e vice-versa, pegando em todos esses sentimentos e em tudo o que se pode sentir também na vida.

Deve-se mostrar esses sentimentos tal e qual como são no dia a dia ou criar uma outra visão sobre os mesmos, segundo a faixa etária deste público-alvo?

A fantasia é muito útil e pode ser interessante nós explorarmos algumas coisas pelo lado da fantasia. Nós, aqui [no PBA], normalmente o que fazemos é “a morte aconteceu de facto”, ou seja, o Escaravelho caiu e depois foi levado numa maca, saiu de cena. Se ele continuasse ali, talvez os miúdos fossem para casa com a dúvida – “ah, como ele continuou ali, se calhar ele vai continuar a viver”. Mas não, a encenadora fez questão de que o Escaravelho sáísse de cena, porque foi a última vez que eles viram o Escaravelho do “Boca Aberta” e, portanto, aquela personagem morreu mesmo. Quando falamos sobre o amor, havia personagens que se beijavam, as personagens estavam apaixonadas umas pelas outras, o amor era real e o amor não tinha qualquer tipo de preconceito, porque havia em palco atores que beijavam atores, atrizes que beijavam atrizes. E na forma como os miúdos reagem ao beijo, às vezes com nojo, é que se percebe que eles estão numa fase extraordinária que é a de ainda não terem preconceitos, porque eles reagem a um beijo entre dois homens ou duas mulheres exatamente da mesma maneira como reagem a um beijo entre um homem e uma mulher, quer seja os que reagem com alegria, porque gostam de ver beijos, ou aqueles que reagem com nojo. É muito interessante ver como os miúdos reagem, porque nós também aprendemos com isso, aprendemos a construir espetáculos a partir das reações deles.

Na tua opinião, quais são as principais características do processo de criação textual que devem estar presentes nos espetáculos para crianças em idade pré-escolar?

Eu acho que basicamente é preciso existir um enredo e uma intriga. A narrativa tem de estar construída de uma maneira em que está a subir até a um ponto máximo, clímax, e depois se vai resolvendo. Mas isso é o que se faz normalmente com qualquer texto: há uma evolução, consegue-se perceber a ação que está ali a passar-se e depois algumas das personagens vão-se desenvolvendo/apresentando até se chegar ao desfecho. Para além disto há coisas que são muito intuitivas. É muito difícil para mim identificar quais são os nossos métodos e quais são as fases de trabalho, mas isso, na verdade, como em tudo o que eu faço, tem um lado muito intuitivo que tem que ver com a experiência, com a observação, e com o facto de eu assistir a muitos espetáculos para os mais jovens, ler muita literatura infantojuvenil, ter sempre convivido com crianças e tentar manter esse meu olhar de espanto em relação ao mundo. E, portanto, há ali coisas que me são muito intuitivas e que nós [encenadora e coautoras] também vamos fazendo em função daquilo que queremos mostrar. Às vezes posso achar que o texto já está pronto ou uma personagem pode estar menos desenvolvida, mas acho que já temos ali o esqueleto do texto. Posteriormente, quando vamos ler com a encenadora, o que acontece é que ela tem uma ideia na cabeça que tem mais a ver com a parte de encenação, do visual e do que ela quer do espetáculo. E nós temos que adaptar aquilo tudo, porque fica melhor de outra maneira e também se adapta melhor àquilo que a encenadora imaginou. Deste modo, aproveitamos o esqueleto, mas damos-lhe outras nuances, desenvolvemo-lo de maneira diferente daquilo que estava previsto. Acho que para o público pré-escolar é que não podemos deixar muitas pontas soltas. Podemos deixar algumas zonas por resolver, sem solução, mas acho que as crianças dessas idades devem sair daqui com um certo sentido de que aquela história se fechou, não necessariamente aquelas personagens. Por exemplo, o Escaravelho voltou várias vezes, mas aquele momento do percurso daquelas personagens fechou-se ali,

tiveram a sua aventura que foi partilhada com eles [público-alvo]. E, portanto, mesmo que eu ache que há uma ou outra ponta solta, elas [crianças] precisam de ter depois instrumentos para pensar sobre aqueles espetáculos de uma forma que lhes alimente mais perguntas – não é tanto que lhes dê respostas, mas que saiam daqui curiosas para saber mais sobre aquelas personagens. Por isso é que depois voltam.

Numa visão mais ampla, como é que vê a ligação do teatro para a infância com as instituições escolares?

Eu acho que é importantíssima, fundamental, esta ideia de o teatro poder sair do seu edifício e depois as crianças poderem vir ao edifício, porque o teatro tem esse lado comunitário e, supostamente, deveria ser para todos, de estar ao alcance de todos. Aquela partilha de estarmos todos numa plateia a assistir a um espetáculo. Esse contacto entre as instituições escolares e o teatro é fundamental não só para criar hábitos, mas também porque cria uma proximidade que leva a que as pessoas sintam esse lado comunitário do teatro. Parece-me que, por exemplo, neste projeto do “Boca Aberta”, nós visitarmos a segunda casa deles [as escolas] implica que haja ali uma movimentação de elementos e uma preparação que suscita nas crianças uma ansiedade de abrirem as portas para receberem os espetáculos, os atores e tudo isso. Depois elas, se puderem deslocar ao teatro, isso é fundamental, porque no fundo é recíproco – nós acolhemo-las e agora nós também vamos a essa casa ver um espetáculo. Isso é uma ideia que eu acho que está na base do teatro desde os princípios dos tempos e que para os miúdos é fundamental, para depois não se criar esse afastamento que está cada vez mais enraizado na nossa sociedade – o afastamento da arte e de tudo o que é artístico: museus, teatros, etc. Se a escola tomar essa iniciativa e os miúdos se habituarem, mais depressa pedirão aos pais – “eu gostaria de ir outra vez ao teatro”. O mesmo se passa com as exposições e o cinema. Eu acho que este tipo de projetos ajuda a fidelizar um público. Que as crianças se sintam confortáveis a ver teatro e que de repente não achem que é uma coisa estranhíssima, onde nunca entraram como se fosse uma coisa sagrada onde elas não tivessem lugar.

Qual é a tua opinião relativamente ao que se tem vindo a fazer na vertente de teatro para a infância em Portugal?

Eu acho que neste momento nós estamos a atravessar uma fase ótima, porque houve uma altura em que tudo era feito sem a preocupação do outro. Os textos eram simplesmente encenados e mesmo na literatura infantojuvenil era uma coisa muito moralista, acética e impessoal. Eu acho que as crianças devem ter noção de que ali é um palco e que há uma certa linha que não podem passar, que há regras a cumprir dentro de um teatro, mas também é bom que haja comunicação, que não seja um texto representado como se fosse opaco para o outro, como se não soubéssemos que daquele lado, por exemplo, estão crianças dos três aos seis anos de idade. Portanto, acho que isso deve ser tomado em conta e é o que tenho vindo a observar do que está a ser feito nos últimos tempos em Portugal, tanto no teatro como na literatura infantojuvenil, esta noção de que há um público específico e que nós temos de trabalhar para ele, que tem tanta dignidade como qualquer outro público. Além disso são muito exigentes. Há uma frase/história que eu gosto muito do Álvaro Magalhães (é um autor de literatura infantojuvenil e cujos textos já trabalhamos aqui no “Boca Aberta”), que tem a ver com Nikolai Miaskovski – “um dia perguntaram ao Miaskovski como é que se faz teatro para crianças? E ele respondeu «exatamente como se faz para adultos, mas melhor»”. E eu acho que tem muito que ver com esta noção, que já está muito enraizada hoje em dia nos nossos criadores, que se têm de esforçar tanto para criar este texto/espetáculo como se esforçariam num espetáculo para adultos. Têm de ter noção de quem está do outro lado. É dessa troca e conceções que depois nascem espetáculos extraordinários que têm sido feitos e mostrados nos últimos anos em Portugal.

Como referi anteriormente, a construção da dimensão dramática dos espetáculos do PBA tem duas coautoras com registos de escrita diferentes: uma tem um registo de escrita mais direcionado para a poesia, e a outra tem um registo de escrita mais direcionado para a comédia. De que forma é que constroem os textos para estes espetáculos com a diversidade de registos de escrita presentes?

Sim, nós temos [registos de escrita diferentes], mas a verdade é que nós somos leitoras de tudo, ou seja, a coautora² sempre foi guionista e trabalhou sempre na área do humor. Aliás, eu conheci-a nas Produções Fictícias, também trabalhei lá, consumo muito humor e estou muito habituada àquele registo. A coautora² também é uma grande leitora de tudo – poesia, romance, teatro, etc. – e, portanto, o que nós fazemos é despirmo-nos um pouco das nossas características mais óbvias e tentamos arranjar uma linguagem comum que, lá está, é um bocadinho intuitiva, porque na verdade quando se escreve, nomeadamente para teatro, e quando se experimentam várias áreas, não se pode estar só dentro de uma caixinha, temos que estar disponíveis para experimentar outros registos. Acho que há uma contaminação boa de tudo isso, porque a coautora² também tem muita poesia dentro dela e eu também tenho sentido de humor. Depois é, no fundo, tentar sempre, com a encenadora, atingir aquele ponto em que todas estamos satisfeitas com o texto e, às vezes, é difícil: temos que ter ensaios, ir para o TNDM II e estar com os atores (porque há coisas que nos escapam, das quais só damos conta quando ouvimos os atores a ler), é aí que percebemos que temos de aprofundar/desenvolver mais esta ou aquela parte de determinada forma. Mas em relação àquilo que nós conseguimos e tentamos construir nos nossos próprios registos: no fundo aqui tentamos tudo, recorremos a todos os registos, não necessariamente àquilo que eu ou a coautora² fazemos fora daqui, mas a uma tentativa de conjugar tudo.

As dimensões dramáticas destes espetáculos surgem a partir da literatura para a infância. Porque é que não surgem a partir de material recolhido nas entidades escolares?

Ainda não fizemos isso; isto teve que ver precisamente com a origem do projeto, porque no TNDM II existiam leituras encenadas para a infância e o Diretor Artístico do TNDM II quis reformular aquele conceito, então propôs-nos que fizéssemos essas leituras de uma outra maneira. Quando são leituras encenadas nós partimos necessariamente de textos e, portanto, temos vindo a fazer isso, se calhar ainda vamos passar por essa outra fase – não faço ideia –, mas até agora temos vindo a partir de personagens e situações que vêm narradas ou surgiram em livros e das quais muitas já estão no imaginário dos mais jovens e de todos, por exemplo, o Lobo Mau (LM). Nós [encenadora e coautoras] trabalhamos isso e também tentamos trabalhar com novidade, só que partimos sempre de livros, porque corresponde com a origem do projeto, tanto que, no início, o “Boca Aberta” ainda aparecia como “leituras encenadas”, agora já aparece como “espetáculos”, porque de facto não faria sentido, [os espetáculos] já não são meras leituras encenadas.

De que forma são definidos os temas para os espetáculos de cada temporada?

Isso depende muito de ano para ano, às vezes tem que ver com os livros que andamos a ler, falamos as três e decidimos; outras vezes pensamos no que nos falta abordar, agora que já temos não sei quantos espetáculos feitos; também aquilo que observamos, por exemplo, construímos o espetáculo *Falas Estranhês?* porque há muitas pessoas estrangeiras a viver em Portugal (não são os turistas, são mesmo as pessoas que vivem cá) e há muitas escolas em que os miúdos lidam com essa realidade: de repente terem um melhor amigo chinês e terem de arranjar maneira de se comunicarem/entenderem. Portanto, tem muito que ver com aquilo que nós observamos junto das nossas crianças (filhos, sobrinhos, etc.), mas também junto das escolas que visitamos. Eu também vou muitas vezes a escolas como autora de literatura infantojuvenil, a encenadora também já deu aulas e faz estes trabalhos todos que têm que ver com

a proximidade. Há toda essa experiência que nós temos e as nossas preocupações em relação àquilo que nós também queremos abordar, transmitir aos mais jovens.

Perante isto, as escolas não propõem temas que poderão ser abordados nas temporadas seguintes?

Não.

É algo que parte de vocês enquanto artistas/autoras destes espetáculos inseridos no “Boca Aberta”.

Sim, de nós e da encenadora.

Quais foram os principais motivos que as levaram à escolha dos temas para os dois espetáculos da temporada de 2018-19: *Mau, Mau, Lobo Mau!* e *Falas Estranhês?*?

Nós [“Boca Aberta”] tivemos a morte do Escaravelho e queríamos uma personagem que funcionasse em vários espetáculos, ou seja, o Escaravelho esteve em três espetáculos contínuos e agora também queríamos uma personagem que permitisse essa exploração em vários espetáculos e que as crianças pudessem acompanhar ao longo de vários anos/temporadas. No espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*, achámos que era engraçado ter esse LM ausentado que, afinal, não é assim tão mau, que simplesmente está ali a cumprir o seu trabalho/as suas funções. E esta é também uma forma de falar da velhice: há aquela criança muito espontânea, fresca e em contrapartida o LM que já está velho, sozinho e que já não tem muito com que se entreter. Há essa ligação especial que às vezes os mais jovens têm com os mais velhos e que é também um combate à solidão, uma espécie de empatia que se gera quase instantaneamente. E nós quisemos trabalhar essa ideia com uma personagem que já existisse no imaginário das crianças e que agora surgisse de uma forma nova – acho que partiu daqui, já não me recordo, porque às vezes reunimo-nos, surgem muitas ideias e depois decidimos: “não, agora vamos avançar com isto”. Depois o espetáculo *Falas Estranhês?* tem que ver com aquilo que te estava a dizer, de hoje em dia vemos que há muitas escolas com esta preocupação e há muitos miúdos que arranjam sempre maneira de comunicar falando línguas diferentes. Portanto, esta realidade, que é hoje a de Portugal e a de Lisboa, de existir comunidades que se estão a estabelecer com a sua língua, os seus costumes, os seus hábitos e que nós [portugueses] devemos respeitar, acolher e com quem devemos procurar forma de comunicar os nossos costumes, e vice-versa. Também parte desta ideia de partilha e entendimento entre pessoas que supostamente são e vêm de contextos diferentes.

Quais são os aspetos que se devem privilegiar na seleção e adaptação dos textos para este público-alvo (crianças em idade pré-escolar)?

Nós [encenadora e coautoras], normalmente, recorremos a textos que já são aqueles que nós gostamos de ler, que têm as mesmas preocupações que as nossas, textos que não são condescendentes; há uns que são mais tradicionais do que outros mas todos têm um certo trabalho sobre a linguagem, estimulam a imaginação, têm essa capacidade de olhar o mundo com espanto. Existem textos que nós já sabemos que queremos trabalhar ou dos quais gostamos e, portanto, um dia haveremos de os integrar, sendo que muitos deles vão saltando dos ensaios, mas nós guardamo-los para novas ocasiões e oportunidades. Depois há esse aspeto dos textos que nós gostamos de ler e há também a questão, que era no fundo aquilo que dizia há pouco, daqueles textos que moralizam muito e que são antiquados, não só na linguagem mas também no tom – não nos interessa trabalhar esse género de textos. Quando nós [encenadora e coautoras] escolhemos [um determinado texto], tem que ver necessariamente com isto e com o tema; andamos à procura dos livros que hoje estão disponíveis porque também é importante que as crianças, encarregados de educação ou educadores saibam de

onde é que aquilo partiu para poderem ler a história completa, para os miúdos saberem de que textos é que estamos a partir. O meu filho, como vem sempre ao “Boca Aberta” e tem os livros em casa, normalmente já os leu comigo, olha para mim a meio do espetáculo e diz “este texto é daquele livro que lemos no outro dia”, e portanto, ele perceber (isto acontece com várias crianças) que de um texto se pode partir para uma peça, se pode criar mais e que elas [as crianças] podem guardar uma história dentro delas e desenvolvê-la à sua maneira, é uma coisa que me parece muito enriquecedora e, no fundo, é sempre o propósito deste género de projetos – deixar uma semente que possa germinar dentro das pessoas que nos veem, nos ouvem e nos seguem.

Essa situação também aconteceu numa das sessões do *Mau, Mau, Lobo Mau!*. A maioria das crianças acompanharam, juntamente com os atores, a história *Corre Corre, Cabacinha* de Eva Mejuti e André Letria e muitas associaram a *Menina de Casaco Vermelho* (MCV) com a personagem do *Capuchinho Vermelho*. Qual é a tua opinião relativamente à importância do texto, propriamente dito, em espetáculos para crianças em idade pré-escolar?

Eu não tenho nada contra espetáculos que tenham mais movimento, aliás, nós até já tivemos vários espetáculos assim, por exemplo, *Isto é uma Viagem!* (2016-17), em que havia uma parte que era só ação, sem texto. A encenadora explora muito bem isso, fá-lo muitas vezes nos seus trabalhos e os miúdos também adoram, sobretudo quando os atores têm jeito (e os nossos têm) e conseguem encarnar completamente aquela função que têm para desempenhar, e portanto, isso funciona muito bem. Sendo que, para mim, o texto é fundamental, como é óbvio, uma vez que sou escritora e leitora, e acho que quanto mais cedo as crianças ouvirem histórias – quer seja em casa com os pais ou no teatro – mais cedo ficam com essa capacidade de atenção à linguagem, de reparar/descobrir as palavras e nós sem linguagem não nos relacionávamos, não comunicávamos. O texto é sempre importante, não só para narrar a história, mas também para elas [crianças] se habituarem, no fundo, à estrutura que nós seguimos nos nossos dias, isto é, nós para nos apresentarmos dizemos o nosso nome, o que fazemos, o que já fizemos – uma personagem – e, portanto, nós (seres humanos) temos que nos organizar através da narrativa que usa sempre a linguagem e as palavras. Parece-me que, para aprenderem a estruturar ideias/um raciocínio e a trabalhar essas ferramentas fundamentais, como a imaginação, ouvir histórias, lidar com textos desde pequeninos, para elas, é fundamental também porque percebem novos mundos e que este [mundo] onde vivemos é apenas uma pequena parte de tudo o que existe. Essa abertura da cabeça, da imaginação, da linguagem ao mundo é fundamental e eu acho que se deve fazer nessa fase dos três aos seis anos de idade, que é quando as crianças estão mais permeáveis a tudo o que vem de fora e olham para tudo com espanto, tudo para elas é novo.

Pelo que fomos percebendo, a fase da construção dramaturgica destes espetáculos parte do tema, segue para a literatura infantojuvenil já existente, depois é feito um trabalho entre as duas coautoras e a encenadora e, por fim, têm o primeiro contacto com os atores. Este processo vai sofrendo alterações de temporada para temporada ou, normalmente, é mantido?

Sim, normalmente mantemo-nos nesta lógica, sendo que esta temporada de 2018-19, também por existir menos livros que abordavam os temas – quer dizer, existem muitos livros sobre o Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho, mas não daquela forma que nós [encenadora e coautoras] queríamos tratar o tema – nós achámos que devíamos usar textos mais autorais, ou seja, que tivessem uma estrutura que com muito texto nosso, de forma a auxiliar os pensamentos/ideias da encenadora a nível cénico. Nesta temporada a única diferença foi termos tido menos base em termos de texto, ou seja, tivemos que ir repescar, usar e moldar mais as histórias àquilo que nós tínhamos na cabeça, do que propriamente a situação inversa, que era a que nós fazíamos – por vezes, adaptávamos aquele texto para que o mesmo fosse inserido

no espetáculo e agora estamos a trabalhar para que os textos sejam inseridos dentro de uma estrutura que nós imaginámos. Nos anos anteriores, estivemos sempre as três [encenadora e coautoras]: primeiro cada uma sozinha, depois trabalhamos em conjunto (a ler em voz alta, depois a discutir “isto aqui não funciona” ou “aqui já funciona”). Esta partilha é fundamental neste projeto, porque só assim é que vamos conseguindo perceber a razão pela qual esta parte funciona ou não, e depois já chegamos aqui [aos ensaios] com os atores e, ouvindo pela quarta ou quinta vez, eles próprios já nos dizem “isto não está a funcionar, falta aqui qualquer coisa” ou “isto não pode ir por este caminho”, já temos esse à-vontade uns com os outros. Portanto, nesta escrita e reescrita, neste avançar e retroceder, estamos todos a fazer a mesma coisa (para mim é maravilhoso porque eu, na maior parte das vezes, nos outros trabalhos, trabalho sozinha, apesar de fazer televisão, e é claro que tenho as pessoas a filmar comigo e tudo isso, mas há uma parte do trabalho que é muito solitário) e aqui não há nenhuma fase do trabalho que seja solitária. Desde o princípio que nos reunimos [encenadora e coautoras] e nos organizamos da seguinte forma: vamos fazer isto e aquilo, eu tenho estes livros e trocamos-los, sentamo-nos e depois há um momento em que estamos sozinhas a fazer o esqueleto da peça, mas já estamos a enviar umas para as outras e estamos sempre em diálogo. Eu acho que é assim que este projeto tem chegado a bom porto, é com estas contribuições de todas as pessoas que estão envolvidas no PBA.

Portanto este processo de construção dramaturgica está em permanente diálogo com a construção cénica dos espetáculos?

Sim, sempre. O texto está sempre a perseguir a encenação e vice-versa, trabalhamos sempre de uma forma articulada.

Na reta final deste processo da dimensão cénica existe a presença da psicóloga que acompanha o PBA. Achas que era necessária a intervenção da mesma numa fase anterior, por exemplo, na construção da dimensão dramaturgica?

Acho que não. Mas, na verdade, a encenadora é que tem mais essa experiência porque eu e a coautora² não estamos tanto em contacto com a psicóloga, mas há pequenas coisas que nós aprendemos, por exemplo, coisas que podem ofender/julgar alguém. Nós, regra geral, temos bom senso e sabemos mais ou menos em que zonas podemos andar e onde podemos, ou não, ter mais liberdade. Estas perceções foram adquiridas através da nossa experiência e, por isso, como há esse bom senso e intuição, não sei se seria necessário. Eu acho que poderia ser um contributo interessante, porque eu tenho um interesse-me imenso por psicologia e gosto de aprender com outras pessoas mas, à partida, não me parece fundamental existir desde logo esse acompanhamento.

Em que fase, por norma, as coautoras deste projeto deixam de intervir ativamente neste processo de construção dos espetáculos?

Normalmente é quando os ensaios já estão avançados, porque nós vimos assistir sempre que é possível. Depois há um momento em que a encenadora diz “não, isto agora está fechado”, eventualmente temos que cortar um bocadinho de texto porque está demasiado longo ou neste caso [no espetáculo *Falas Estranhês?*] precisámos de acrescentar texto porque estava muito curto. Mas há um momento em que já têm o texto definido e aí não é preciso tanto a nossa presença, já não precisamos de estar aqui para contribuir com alterações para o texto, sendo que nós gostamos, sempre que podemos, de estar presentes. Isto depende sempre de espetáculo para espetáculo, ou seja, de caso para caso.


De que forma acompanhas a receção feita por este público-alvo aos espetáculos do “Boca Aberta”?

É maravilhoso, eu adoro ir às escolas e de ver as reações delas [crianças], quer nas escolas quer no TNDM II. Aquela disponibilidade que elas têm para acolher o espetáculo, os atores e para verem que há ali “pessoas estranhas” (isto nas histórias que elas nunca viram), depois a atenção com que muitas delas seguem a história e aquilo que retiram do espetáculo... É muito curioso ver como elas nos conseguem surpreender sempre com as suas reações e também é importante para a construção dos próximos espetáculos porque, às vezes, há coisas que funcionam melhor do que outras e nós, só estando lá, é que damos conta disso. Portanto, elas são sempre surpreendentes e é sempre divertido porque há sempre momentos em que elas se riem ou em que ficam assustadas, vivem aquilo muito intensamente. Eu adoro, porque também vivo as coisas com bastante intensidade, também tenho esse lado e acho extraordinário ver as reações das crianças.

Para além das questões colocadas tens mais alguma informação que aches que seja pertinente?

Não, acho que não, perguntaste tudo.

Muito obrigada pela tua disponibilidade e cooperação.

[Voltar à leitura \(p. 37; p. 38; p. 59; p. 62; p. 65; p. 66; p. 67; p. 78; p. 79; p. 85; p. 87\)](#) 

ANEXO C.

Entrevista semiestruturada à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA

Anexo C1. Guião da entrevista

Voltar à leitura (p. 37) 

Tabela 16

Guião da entrevista semiestruturada à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA

Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Notas
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre a natureza do estudo em curso e o objetivo da entrevista. • Solicitar a colaboração da profissional. • Solicitar autorização para proceder à gravação vídeo da entrevista. • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista. 	Procurar que a entrevistada seja clara e objetiva nas respostas obtidas.
Crianças em idade pré-escolar (dos três aos cinco anos de idade)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as suas conceções sobre o papel das artes no desenvolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar como perspectiva, enquanto psicóloga, o lugar das artes no desenvolvimento da criança. • Perguntar que relevância atribui à dimensão da fruição artística e, em particular, de espetáculos de teatro, por crianças. 	
Projeto “Boca Aberta” – TNDM II	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o papel do psicólogo no processo de criação dos espetáculos. • Compreender a dimensão deste projeto para o desenvolvimento das crianças. • Identificar as repercussões deste projeto nas diferentes instituições participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar quais foram as motivações que a levaram a aceitar este tipo de trabalho. • Questionar sobre a intervenção do olhar do psicólogo na montagem de espetáculos que pretendem ser inclusivos e “descontraídos”. • Perguntar como é que descreve o papel do psicólogo num processo criativo neste género de projetos. • Solicitar a sua opinião relativamente à sessão com interpretação em Língua Gestual Portuguesa no espetáculo que decorre no Salão Nobre do TNDM II. • Perguntar de que forma este projeto poderá ter repercussões nas entidades que tem como parceiras (Jardins de Infância, Santa Casa da Misericórdia e Hospital Dona Estefânia). • Perguntar quais são os trajetos que devem ser feitos a nível das escolas e do TNDM II para que este projeto alcance os resultados pretendidos tanto nas crianças como nos educadores e encarregados de educação. 	<p>Fazer referência, no início deste bloco, ao facto de a entrevistada acompanhar este projeto desde 2016-17.</p> <p>Caso a entrevistada não refira, perguntar sobre o tema escolhido para o segundo espetáculo –</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar uma opinião sobre as dimensões dramaturgica, cénica e plástica do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> da temporada de 2018-19. • Solicitar uma opinião global, enquanto psicóloga, sobre o PBA, pedindo que indique alguns aspetos que, na sua opinião, mais resultam e outros que deveriam ser melhorados. 	<p><i>Falas Estranhês?</i> – da temporada de 2018-19.</p>
Agradecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração na realização do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se, para além das questões colocadas, quer prestar mais alguma informação que ache pertinente. • Agradecer a colaboração prestada. 	

Voltar à leitura (p. 37) 

Anexo C2. Protocolo da entrevista

Voltar à leitura (p. 38; p. 58; p. 59; p. 60; p. 63; p. 67; p. 69; p. 70; p. 71; p. 80; p. 82; p. 83) ↩

Entrevistada: Psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA

Entrevistadora: Cidália Daniela Ferreira Carvalho

Local: Casa da entrevistada

Data: 9 de abril de 2019

Curso: Mestrado em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPL)

Docente orientador: Prof. Doutor Miguel Falcão

Entrevista gravada em áudio (50:00)

Boa tarde. Agradeço-lhe por ter aceitado conceder esta entrevista. Pergunto-lhe, antes de mais, se podemos proceder à gravação em vídeo da entrevista, com a garantia de que os dados serão usados somente no meu estudo.

Se não se importar Cidália, prefiro que não seja gravada em vídeo.

Não há problema, farei apenas o registo em áudio. Podemos proceder ao início da nossa entrevista?

Sim, podemos.

Como vê, enquanto psicóloga, o lugar das artes no desenvolvimento da criança?

Logo essa pergunta, dirigindo-se a mim enquanto psicóloga, traz-me algumas indecisões, porque uma pessoa é muito mais do que só aquela parte profissional e, se calhar, nesta resposta eu vou incluir elementos de uma parte profissional, a formação em educação de infância, uma vez que trabalhei como educadora de infância mas vou também lembrar-me das minha próprias vivências expressivas e artísticas enquanto criança e pessoa, e que depois continuaram a ser trabalhadas enquanto psicóloga. Quando me pergunta a importância do papel das artes no desenvolvimento da criança, eu fico a pensar, para já, neste duplo papel/posicionamento que é o estar nas artes (ou seja, estar no processo criativo e expressivo) e o estar também num papel mais recetivo de fruição artística e, portanto, vejo estas duas dimensões. Em termos de fruição, genericamente, [a arte no desenvolvimento da criança] articula variadíssimos aspetos de enriquecimento ao nível cognitivo, afetivo, cultural – no reconhecimento de uma multiculturalidade – e também nesse posicionar emocional no objeto artístico. Em termos de expressão, desenvolve inúmeras competências a nível do pensamento criativo, de possibilidades/exploração de comunicação, de reconhecimento das suas potencialidades também corporais, verbais e não verbais, das possibilidades sinestésicas, de descobertas múltiplas e, portanto, há um enriquecimento a nível das possibilidades expressivas, de comunicação com o outro que possibilitam, depois, o desenvolvimento com impacto a nível cognitivo, como sabemos.

Que tipo de trabalhos/processos são necessários estimular em crianças em idade pré-escolar?

Como sabe, há muitas perspetivas: mais de fora para dentro e mais de dentro para fora. Eu acredito muito que tudo se faz por um processo relacional e por uma dimensão emocional e de confiança que é estabelecida entre o adulto e a

criança; um princípio mais de não diretividade, ou seja, de possibilitar que a criança experiencie, que tenha à sua disposição uma série de recursos para que possa experienciar. Parece-me que é importante que experiencie a vivência do corpo livre a nível da dança, do movimento expressivo; a vivência do jogo dramático que é espontâneo na criança – a criança faz o jogo dramático todos os dias; o possibilitar/dar/expandir esse jogo livre, dar outra expansão de cenário para esse jogo espontâneo; a expressão plástica.

Portanto, estes fatores poderão ser possibilitados às crianças em idade pré-escolar a partir das artes, dos espetáculos criados para crianças...

Espetáculo para crianças ou espetáculo com crianças?

No teatro para a infância existem essas duas vertentes. Qual é a sua visão relativamente a estas duas modalidades?

Neste projeto [“Boca Aberta”] eu vejo muito um espetáculo também com crianças.

De que forma?

Quando a criança pode reagir, pode entrar um bocadinho em cena e, portanto, a criança pode ter um papel mais livre, eventualmente não terá, mas poderá ter e essa possibilidade deve estar aberta: a da criança até poder invadir um bocadinho o espaço cénico.

Na sua visão é algo que também abrange a parte da reação do público-alvo [crianças em idade pré-escolar] perante aquilo que está a ver.

Exatamente.

Há pouco mencionou a fruição artística e também já abordámos a sua visão do teatro para a infância. Em suma, acha que é importante a introdução do teatro/práticas teatrais logo a partir dos três anos de idade, ou seja, em crianças em idade pré-escolar?

Sim, claro que sim. Aliás acho que a vivência/experiência artística é natural e pode ser [importante] desde sempre, mesmo antes dos três anos de idade, quer dizer desde que haja possibilidade de adaptação para que a criança não tenha de ficar restringida/calada/aprisionada a um determinado espaço. No fundo é poder ir a uma exposição, algo que deve fazer parte da vida. Não me parece que há necessidade de pôr como limite os três anos de idade. É claro que a forma de apreensão é absolutamente diferente de uma criança que já tem acesso à linguagem verbal, à possibilidade de conceitualizar, de simbolizar e de apreender de alguma forma o outro, de uma criança que fica numa ambiência que tem uma estética diferente. Penso que as duas situações são válidas com o cuidado que toda a criança merece.

Neste projeto acompanha um ou dois ensaios na reta final da construção dos espetáculos, desde a sua segunda edição, em 2016-17. Quais foram as motivações que a levaram a aceitar o convite para fazer parte do PBA?

Verdadeiramente foi estar muitíssimo próxima [da área], ou seja, poder dar o meu contributo em termos de conhecimento. Eu estava a trabalhar, na altura, na direção do Mestrado em Educação Especial [da Universidade de Évora] e, portanto, estava a trabalhar bastante com a educação inclusiva e as necessidades especiais. Por outro lado, na minha área profissional, estou associada às terapias expressivas, como disciplina, enquanto docente. O facto de poder fazer esta aproximação, ainda por cima *in loco*, ou seja, no próprio local, e estar em contacto – do ponto de vista

individual foi extremamente gratificante – com o objeto artístico. Outra componente importantíssima foi poder contribuir para que crianças que muitas vezes não têm tanto acesso [ao teatro]... Porque se imagina que, enfim, podem perturbar o espetáculo ou não perceber uma série de coisas... Poder ajudar nessa abertura. Acho excepcional esta criação das sessões descontraídas neste projeto [“Boca Aberta”]. Motivou-me poder também dar esse meu contributo.

Como foi convidada para pertencer a este PBA?

Eu já tinha estado em outros projetos também de sessões descontraídas, por exemplo, no Teatro Maria Matos, no Teatro São Luiz, onde continuo, no Teatro Luís de Camões [LU.CA] e isto foi através da Acesso Cultura, que me contactou primeiro. Mas este [PBA], com este trabalho de continuidade – aliás, é um projeto de continuidade o trabalho que a encenadora faz atualmente – quase já não necessita de adaptações. Acho que a encenadora já sabe muito bem aquilo a que pode estar atenta e já quase não são necessárias as minhas intervenções.

De que forma a sua intervenção desde a temporada de 2016-17 pode ter modificado a forma de pensar/estruturar, no ato da criação cénica, da encenadora?

Bom, eu não sei o que mudou no pensamento, sei o que mudou em termos do próprio espetáculo, da estética, etc. Repare, as minhas observações são muito precisas em termos, por exemplo, de sonoridades/variações sonoras, de luminosidades, de ritmos (mais ou menos bruscos), de avanços de cena e não propriamente da construção da história, porque isso já está feito, mas na forma como ela [a história] é apresentada e representada e também como ocupa o espaço. E, portanto, são esses aspetos de como é que isso pode ser percebido/recebido – uma luminosidade intensa, uma intermitente, uma luz estroboscópica, um ritmo, uma tonalidade brusca de voz – por crianças pequenas e algumas com perturbações no desenvolvimento. Porque foi exatamente esse o pedido que me fizeram: não tanto a nível auditivo, porque já há sessões de Linguagem Gestual Portuguesa (LGP), não era por aí, mas muito mais em situações de algumas perturbações emocionais. As minhas adaptações são a esse nível e acho que a encenadora se foi apercebendo, porque os apontamentos foram decrescendo.

Foi acontecendo muito naturalmente.

Muito naturalmente. Não há só sessões descontraídas, porque tudo aquilo é um espaço de sessões descontraídas.

Podemos considerar que estas intervenções no processo criativo dos espetáculos do “Boca Aberta” são feitas a partir do seu olhar profissional enquanto psicóloga simultaneamente com o facto de já ter trabalhado com crianças em idade pré-escolar.

Claro, claro. Não consigo, muito bem, estar a especificar, porque trabalho enquanto educadora, formadora de educadores, psicóloga; trabalhei em clínica durante bastante tempo com crianças... Portanto, é um pouco esta ligação de diferentes experiências.

Neste PBA recorre às suas vivências profissionais e pessoais para auxiliar no processo de construção dos espetáculos.

Exato, articulando ao mesmo tempo com o ponto de vista do artista, porque não é fácil e, por vezes, é até doloroso – noutras situações, não nesta do “Boca Aberta” – dar indicações que às vezes implicam uma grande transformação da obra. Não é fácil, porque, no fundo, é fazer sugestões de mudanças no objeto artístico já no final do processo criativo.

Como é que descreve a importância deste acompanhamento/olhar de um psicólogo [compreensão psicológica] em processos de criação de espetáculos para a infância?

Eu não sei se é de um psicólogo, eu acho que não há propriamente categorias profissionais. É importante um olhar de psicólogo, mas não é que tenha de ser do psicólogo. Um psicólogo que não tenha tido uma vivência, experiência artística ou expressiva-artística, dificilmente se apercebe senão da dimensão cognitiva ou teórica do que se está a passar na criança. Por outro lado, está o da experiência artística, do que é possível modificar: é esta ligação que acho que tem de ser construída de várias formas. É importante o olhar de uma pessoa que conhece, neste caso, as crianças com estas idades e com alterações do desenvolvimento, mas tem de ser todo um processo de diálogo, primeiro connosco próprios (não só de psicólogo), e depois com várias outras dimensões e simultaneamente com o criador do espetáculo numa perspetiva de um grande respeito. Eu acho que tem que ver, assim, uma construção de grande respeito.

Eu faço referência à função de psicólogo, porque no PBA é designada como a psicóloga que acompanha o processo de criação dos espetáculos na sua fase final, mas é interessante perceber este outro lado que apresenta do papel de um psicólogo que poderá acompanhar projetos desta índole.

E é. Antes houve um colega meu, não no TNDM II, e claro que falei com ele; às vezes há dificuldade em perceber o que é que se pode fazer. No entanto, já com outro [colega], que eu encaminhei para outro projeto, noutro teatro, por ser uma pessoa ligada às artes e efetivamente psicólogo, as coisas funcionaram. Portanto, isto para dizer que não é só ser psicólogo. O psicólogo pode dar a importância às artes no sentido do desenvolvimento da criança, que existe, até pode perspetivar mais em termos cognitivos ou no que quer que seja, mas pode não ter a dimensão da importância vivencial. E eu acho que este fator, de um psicólogo com este conhecimento, é mais importante e relevante no acompanhamento deste género de projetos.

Acha que a sua intervenção na construção dos espetáculos do PBA deveria acontecer antes e ser mais prolongada no tempo?

Não tenho sentido a necessidade. Uma coisa sobre a qual eu me questioneei, obviamente (mas que não faz parte), é o porquê da escolha dos temas. Mas tem sido a encenadora [juntamente com as outras duas autoras dos espetáculos deste projeto] que a têm feito e escolhem de uma forma muito interessante. Portanto, acho que, se houvesse alguma intervenção anterior da minha parte, poderia ser ao nível dessa sugestão, porque isso, sim, é mais concetual, mais do conhecimento. Poderia existir essa construção antecipada só em termos da escolha temática, mas, lá está, não é uma encomenda artística, isto é, as coisas têm que surgir naturalmente da parte do criador e das suas vontades/preocupações; depois é questão de fazer uma adaptação. Em suma, na minha perspetiva, acho que as coisas como são feitas têm sido bem intuídas.

Este projeto tem algumas sessões de Língua Gestual Portuguesa (LGP) que decorrem no Salão Nobre do TNDM II. Qual é a sua opinião relativamente à existência destas sessões neste género de projetos para a infância?

Quase todas as sessões descontraídas, mesmo em outros sítios, têm LGP e parece-me que é extremamente importante no sentido da acessibilidade às crianças que têm dificuldades auditivas. É possível que qualquer criança tenha acesso ao teatro ou aos espetáculos – o que quer que lhe chamemos – e ao poder de apreender uma dimensão, que não seria possível se não existisse isto [sessões de LGP], que é a dimensão verbal, que no teatro é, mais ou menos, fundamental.

Há uns anos estas questões não eram tão presentes como são na atualidade?

Ah, claro. Há uns três anos – também daí o meu interesse neste projeto – não se falava em sessões descontraídas cá [em Portugal] e agora sim. Ainda há pouco tempo fui a uma mesa redonda sobre a abertura em museus de exposições com momentos, espaços, ou idealmente ambos, descontraídos. Que seja possível criar alternativas para pessoas com perturbações no desenvolvimento, com situações de deficiências sensoriais, cognitivas, espectro do autismo ou com multideficiências, entre outros, ou seja, alternativas para que essas pessoas também possam vivenciar [exposições, neste caso] e ter o mesmo acesso [à cultura].

O PBA tem essas preocupações. Eu acompanhei as visitas técnicas aos novos Jardins de Infância (JI). Tanto a encenadora como a responsável pela produção executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA perguntavam às educadoras se naquelas salas havia crianças com alguma necessidade especial. Desta forma, pediam às educadoras para incluírem essas mesmas crianças, principalmente, na ida ao TNDM II; preparavam os atores para a eventualidade de surgir alguma situação durante o espetáculo; e alertavam a CML para as questões de acessibilidade dos transportes. Existe esta preocupação da inclusão de todos.

Isso já está tão incorporado, Cidália, que nem estava a fazer o *click*, porque quando estamos a pensar em inclusão, não é uma inclusão que se faz a partir do primeiro dia, do primeiro ano, do primeiro ciclo, porque veio no decreto-lei número tal, etc. Portanto, a perspetiva é outra e sinto que nisto – estava a esquecer-me de falar precisamente por isso – a inclusão escolar, a inclusão social faz-se também nesse sentido e faz-se não pensando em excluir rigorosamente ninguém. Este é o nosso trabalho: abrir e expor, de uma forma absolutamente natural, às escolas, à comunidade, que todos são bem-vindos e que fazemos as adaptações necessárias para tal. Por vezes, pela parte dos próprios pais, ainda há/pode existir algumas renitências/reticências em colocar [em determinado ambiente cultural] a criança, o jovem ou até filhos em idades mais adultas – em outras situações que não nesta do “Boca Aberta” –, porque podem fazer sons, movimentarem-se, estarem agitados e, portanto, têm medo que os seus filhos estejam a incomodar. O ideal é que exista um espaço ou espetáculos em que isso [um nível de descontração] é possível a todos, não só aos portadores de deficiência ou aos que têm perturbações no desenvolvimento – senão seria também uma exclusão, seria um gueto –, mas a todos.

De que forma o PBA poderá ter repercussões nas entidades que tem como parceiras, ou seja, os JI, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) e o Hospital Dona Estefânia?

Nos JI acho que é óbvio, se bem que haja coisas que me faltam saber efetivamente na articulação com os JI. Por exemplo, não sei muito bem o que é desenvolvido do jardim infantil para cá [TNDM II]. Acho que deve ser bastante articulado este trabalho de trazer as crianças a ver um espetáculo, com o que é trabalhado sobre o mesmo. É necessária a obtenção de respostas a estas iniciativas, os tais *workshops* para as educadoras são uma possibilidade, mas também é preciso saber o que é que a educadora trabalha com a criança antes e depois do espetáculo. Sei que noutras sessões descontraídas as coisas não são feitas assim, ou seja, às vezes há um esforço da parte do teatro para dar e depois é pedido para devolver, mas não há essa devolução. Não há e poder-se-ia fazer um trabalho tanto antes como depois [da ida ao espetáculo]. Por exemplo, em alguns – estou a lembrar-me – museus na Inglaterra, antes de as crianças/jovens com necessidades especiais visitarem o museu, eles [responsáveis pelos museus] têm trabalho para fazer com as turmas, os pais, os professores em geral. Antes da visita, já há uma série de motivação, de preparação, de exploração que depois pode permitir um maior enriquecimento. Tem duas vertentes: por um lado, é benéfico, por outro, também tira o lado da surpresa. Porém, o trabalho antes ou depois é essencial e creio que ainda falta trabalhar um pouco nesse aspeto.

Para além dos *workshops* que são disponibilizados às educadoras pelo TNDM II, a equipa artística também constrói propostas de trabalho segundo o tema de cada espetáculo para que as educadoras trabalhem em contexto de sala.

Do que eu tenho conhecimento, este projeto [“Boca Aberta”] é o que está mais pensado em termos de articulação e de poder expandir o que acontece ali [no espetáculo com as crianças] em outras ondas.

E relativamente às repercussões que poderão ter na SCML e no HDE?

Em termos institucionais ou para as pessoas que lá estão?

Ambas.

Bom, para as pessoas que lá estão, [a repercussão] é óbvia em termos de usufruto e da fruição artística. Em termos das instituições, eu acho que alerta para a necessidade, por um lado, de ter esta perspetiva inclusiva também com os idosos [situação com a SCML], de poder ainda fazer este trabalho intergeracional. É um trabalho que se poderia desenvolver muito mais do que na realidade se desenvolve, e que sabemos que é gratificante tanto para os mais novos como para os idosos. É um trabalho extremamente importante a vários níveis, tanto para as instituições como para o PBA, sendo que, para as instituições, é também pela credibilidade do TNDM II. Eu acho que isto pode ser um impulso para se fazerem mais projetos nesta área.

Quais são os trajetos que devem ser feitos a nível das escolas e do TNDM II para que este projeto alcance os resultados pretendidos, tanto nas crianças como nos educadores e encarregados de educação?

Eu acho que esta questão de fazer os *workshops* é uma boa via. Na ideia de se poder eventualmente fazer uma abordagem anterior ao espetáculo – acho que é a encenadora que a faz –, este projeto está realmente bem estruturado. Estava a pensar noutras situações, noutros teatros, em que efetivamente se tenta fazer este trabalho com as sessões descontraídas, com a ligação às escolas, mas em que não há um trabalho de continuidade – que é uma característica deste projeto. A encenadora está nisto já há algum tempo e é um projeto em que ela está a investir. É muito diferente das situações em que há uma companhia que vai fazer um espetáculo, abre uma sessão descontraída e em que, depois, daí a dois meses, vai outra companhia, com uma outra sessão descontraída. Não há um trabalho de continuidade com a companhia, as escolas vêm, mas depois o meio, como o *feedback*, como vai e vem, teria de ser via teatro. Essa é uma mais valia de um projeto sediado num teatro, que permite fazer efetivamente um trabalho comunitário e ganhar uma perceção da evolução do impacto nestas crianças. Há umas duas semanas fui a uma sessão descontraída, noutro contexto, que era com as mesmas escolas e estava a pensar: “estas crianças são umas sortudas, elas não sabem como são sortudas por terem esta possibilidade de irem com regularidade a espetáculos e passar estes primeiros anos da vida em contacto com espetáculos em que, efetivamente (isto agora fala aqui a minha idade), há coisas muito bonitas para a infância. Muito bonitas e muito bem estruturadas, extremamente ricas – só espetáculos de teatro, só espetáculos de dança ou espetáculos com uma intermodalidade que cada vez mais se faz”. É extremamente rico. Para além destes trajetos, eu, se fosse criadora deste género de projetos, teria de envolver os corpos gerentes/os dirigentes, teria de arranjar uma forma de os trazer também para a vivência – não só as educadoras –, porque no fundo também são esses [corpos gerentes/dirigentes] que propiciam, que dão espaço, tempo e permissão. A educadora pode ter vontade, mas os diretores têm que preencher isto, programar aquilo, etc.; se não há espaço, não há abertura e, portanto, não há possibilidade de fazer/perceber. Eventualmente, também organizava uns seminários onde se convidavam essas pessoas

para permitir esta abertura à comunidade e para que a comunidade começasse a aderir e a construir os seus próprios projetos envolvendo teatros, projetos desta natureza, etc.

Como é que os responsáveis por estas crianças (educadores ou encarregados de educação) ajudam/motivam e/ou interferem nesta relação entre o teatro e as crianças?

Os educadores, através da formação, estão preparados para sentir na pele o que isto [a relação entre o teatro e as crianças] é, em vez de ser só da cabeça. É uma coisa muito preocupante, porque – e eu tenho acompanhado a formação de professores desde Bolonha – com esta alteração dos programas, parte das expressões tenha sido grandemente reduzida. Um educador que não está, como eu digo, “de pé no chão e mão na tinta”, isto é, que não passou por isso [experiências/vivências artísticas], dificilmente vai conseguir perceber, não só a importância (porque a importância poderá apreender de outras formas), mas como facilitar e propiciar. Eu acho que é muito ao nível da formação do educador. Relativamente ao encarregado de educação, não será tão acessível entrar nesse espaço. Provavelmente, aí, a escola terá um papel em convocar os pais para desde coisas mais teóricas às vivências, para uma espécie de *mix* de experiência de pais com filhos. Estou agora a lembrar-me de um projeto em que também estive envolvida em 2001, em Mafra, com uma companhia de dança, Amalgama, em que fizemos vários *workshops* intergeracionais, ou seja, com pais, avós e crianças, e isso permitia-lhes descobrir a alegria de estar nesta experiência artística. Portanto, poderia ser mais autêntica essa possibilidade de facilitar, sendo que depois há contingências da realidade: o poder ir, o poder pagar, o poder deslocar-se, mas, enfim, são coisas que não conseguimos controlar.

Já interviei no processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – primeiro espetáculo da temporada de 2018-19. Qual é a sua opinião relativamente às dimensões dramaturgica, cénica e plástica pelas quais optou a equipa artística para este espetáculo?

No meu recordar acho que estava interessante, desafiador, com alguns riscos, principalmente se fossem um bocadinho mais crescidos [público-alvo]. (A entrevistada procurou algumas notas que tirou aquando de um dos ensaios deste espetáculo a que assistiu, para avivar a memória). Eu tinha aqui uma frase que escrevi na altura: “em última análise isto pode ser perigoso, é a procura dos limites do medo”. Houve lá uma cena que, de alguma forma, me evocou um bocadinho este não ter medo, não ter medo, não ter medo da personagem MCV; precisamente o conceito da procura, do desafio, do enfrentar dos limites, não com esta idade, mas um bocadinho mais tarde, poderia ser perigoso. Depois, no final, a consciência de ter encontrado e de ser possível ter um medo foi positiva. Estava agora a tentar lembrar-me, mas não me consigo lembrar, sinceramente, porque não tenho isto filmado na cabeça. A minha observação é toda muito feita ali, no presente, e não tenho aqui [no papel onde tirou notas durante o ensaio a que assistiu] escritas notas de adaptação.

Precisa de ajuda para a relembrar de algum momento em específico?

Sim, preciso. Eu lembro-me perfeitamente da estética, da história do espetáculo, o que me está a faltar é em termos simbólicos, porque o LM estava inicialmente a dormir, mas em termos verbais ou sonoros, ele dá um grito... e aquilo poderia assustar, mas como o ator tem uma cara divertida, acaba por não ser assustador. Há sempre esse jogo de ambivalência que não assusta a criança.

O LM já era idoso, estava frágil, não tinha dentes, garras, já não assustava ninguém. Entretanto apareceu a MCV que, pelo caminho, na floresta, passou por muitas situações de perigo, mas não teve medo de nada, nem

de ninguém. Depois chegou à casa do LM, ele convidou-a para entrar precisamente porque quer “assustá-la”, mas ela também não tem medo dele e ainda goza com o seu estado. Ficaram ali a conversar e a contar histórias um ao outro, até que são horas de o LM tomar os seus medicamentos, toca um relógio de cuco e é precisamente neste momento que ela [MCV] encontra o seu medo – que era o seu objetivo quando saiu de casa. No final, a MCV sai de cena, mas antes promete ao LM que todas as quintas-feiras irá visitá-lo e levar-lhe bolinhos de manteiga e amoras, os seus favoritos.

Exatamente. Esta observação [a que fez anteriormente sobre os limites do medo] foi feita antes do momento do relógio de cuco. A encenadora tocou em vários aspetos importantes sobre o tema do medo, por exemplo, aquela criança que diz sempre que não tem medo, trabalhando assim a aceitação do mesmo. Eu acho que, no fundo, é isto: poder aceitar o medo, a permissão de ter medo, o medo como algo aceitável na vida de um ser humano.

Em termos plásticos e cénicos o que achou do espetáculo destinado a crianças em idade pré-escolar?

Foi perfeitamente adequado para as idades a que se destinavam os espetáculos, tudo muito bem desenhado e pensado.

Os ensaios do espetáculo que vai às escolas, *Falas Estranhês?*, já se iniciaram na semana passada. Já teve conhecimento do tema deste espetáculo?

Não, ainda não.

Que temas devem ou podem – ou não – ser apresentados ou propostos às crianças em idade pré-escolar?

Isto, para ficar registado, é um bocado complicado. Se calhar diria que todos os temas podem ser abordados, mas como há tantos temas (porque todos podem ser abordados), há uns mais prioritários do que outros. Tendo em conta a atualidade, o contexto, as crianças, efetivamente, elas [crianças] podem ter, e têm, acesso a muita coisa, mas também me parece que há alguns temas que não são necessários antecipar.

Tais como?

É difícil dizer e é difícil de acordo com o contexto. Por exemplo, se fossem criados espetáculos, imagine, para uma zona mais rural, Trás-os-Montes, poderiam eventualmente ser outros temas. Estes temas, como o do medo, são temas transversais ao ser humano. Mas há alguns temas mais concretos que, em idades muito novinhas... Estou a lembrar-me de coisas, por exemplo, mais relacionadas com a sexualidade ou a violência.

Acha que temas como a sexualidade e a violência, por exemplo, não devem ser inseridos já nestas idades?

Depende sempre da forma como são inseridos, mas se calhar há muitas outras coisas, como esta da parte emocional, para apresentar a crianças em idade pré-escolar.

Por falar nestas possibilidades sobre os temas, lembro-me que, no ano passado, no PBA, foram abordados os temas amor e morte. Achou adequado retratar a morte para crianças dos três aos seis anos de idade?

Eu estive presente nos dois espetáculos. Acho que sim. Repare, a criança, com esta idade, à partida ainda não tem noção da sua própria morte, mas, efetivamente, é confrontada com a morte ou com a representação que os outros lhe fazem da morte e, portanto, esta é também uma representação da morte. Foi uma representação extremamente sensível e as crianças, mesmo com três ou cinco anos de idade, conseguiram fazer a sua apreensão, que não sabemos qual é.

Devem utilizar-se metáforas ou personificações para abordar esses temas, digamos mais “sensíveis”, tendo em contas as idades do público-alvo?

Eu acho que isso é muito próximo ao trabalho artístico: o recurso a metáforas, a personificação. Não tenho uma resposta concreta para si, porque acho mesmo que tem que ver com a sensibilidade, eu acho que quase tudo se pode dizer, dependendo do grau e da forma como é abordado. Não lhe posso mesmo dizer se deve ou não se deve, porque, se calhar, há formas extremamente violentas de dizer coisas com metáforas e formas extremamente subtis de dizer as coisas como realmente são. Lá está, como mencionei no princípio, parte da relação e é a relação que faz as coisas. A beleza também acontece na relação.

Qual é a sua opinião global sobre o PBA, tendo em conta a sua colaboração no mesmo?

Acho um projeto original, com a sua grandiosidade em termos de continuidade e de expansão. É um projeto sensível e que eu, sinceramente, espero que continue.

Consegue indicar alguns aspetos que, na sua opinião, resultam melhor e outros que deviam ser melhorados/alterados?

Eu conheço essencialmente os espetáculos, não estou tão a par do projeto em si. Há algo que resulta e que me parece muito interessante, que é o facto de eles [equipa do projeto] trabalharem com os mesmos atores, tem que ver essa continuidade relacional que ajuda ao próprio jogo dramático (que é o “fazer de conta que” e “vamos encarnando”). Mas há uma continuidade que permite também sustar as angústias, por exemplo, [o sentido figurado] da morte. O ir e vir, e construir-se juntamente com aquela pessoa. Eu acho que isso é uma grande vantagem em termos de acompanhamento e desenvolvimento da criança. Em relação ao processo de construção dos espetáculos, tudo o que eu senti em determinado momento disse à encenadora, portanto, não tenho assim nada presente. Desde a segunda edição que tenho vindo a acompanhar este projeto e nota-se um grande crescimento a nível do processo de criação dos espetáculos e mesmo dos próprios atores.

Para além das questões colocadas tem mais alguma informação que considere pertinente acrescentar?

Sinceramente, não estou a ver, Cidália.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e cooperação.

Voltar à leitura (p. 37; p. 38; p. 58; p. 59; p. 60; p. 63; p. 67; p. 69; p. 70; p. 71; p. 80; p. 82; p. 83) 

ANEXO D.

Entrevista semiestruturada à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA

Anexo D1. Guião da entrevista

Voltar à leitura (p. 37) 

Tabela 17

Guião da entrevista semiestruturada à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA

Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Notas
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Legitimar a entrevista. Motivar as entrevistadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Informar sobre a natureza do estudo em curso e o objetivo da entrevista. Solicitar a colaboração das profissionais. Solicitar autorização para proceder à gravação vídeo da entrevista. Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista. 	Procurar que as entrevistadas sejam claras e objetivas nas respostas obtidas.
Teatro/Projetos para a infância	<ul style="list-style-type: none"> Identificar conteúdos e práticas em teatro para a infância. Compreender as questões – globalmente consideradas de logística – num projeto para a infância. 	<ul style="list-style-type: none"> Perguntar como é pensado e concretizado – em termos logísticos – um projeto de raiz para a infância. Perguntar sobre a relevância de um público-alvo (já definido) na criação de um projeto teatral. Questionar sobre o trabalho que é feito a nível de produção e relações externas com diferentes faixas etárias de público. Perguntar sobre a importância da relação entre o teatro e instituições escolares. Questionar de que modo é importante incutir as práticas teatrais em crianças em idade pré-escolar. 	Entender a perceção das entrevistadas relativamente a teatro para a infância.
Projeto “Boca Aberta”: passado, presente e futuro	<ul style="list-style-type: none"> Perceber todos os processos desenvolvidos para implementar este projeto no serviço educativo do TNDM II. Compreender as componentes deste projeto nas dimensões da gestão, da produção e das relações externas institucionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Perguntar sobre a pertinência deste projeto no âmbito da programação do TNDM II. Questionar como foram estabelecidas as ligações de parceria com outras entidades, por exemplo, CML. Perguntar que tipo de abordagens foram feitas com as entidades escolares. Perguntar sobre as componentes de trabalho da produção e relação externas deste projeto desde a primeira edição. Solicitar que necessidades técnicas e pedagógicas foram sentidas ao longo destas quatro edições do projeto. 	Identificar, no início da entrevista, as diferentes posições das entrevistadas neste projeto. Durante a entrevista dar a devida relevância às opiniões das duas entrevistadas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o processo e o balanço do PBA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar como surgiu a necessidade de as escolas irem ao TNDM II e de a equipa artística ir às escolas. • Perguntar como são tratadas, em termos logísticos, estas deslocações tanto do teatro como dos grupos escolares. • Perguntar de que forma foi necessário ajustar o projeto – nas dimensões de gestão e produção – para este novo ciclo. • Solicitar uma avaliação global sobre o novo protocolo com a CML estabelecido para o triénio letivo 2018-19 a 2020-21. • Interpelar sobre as perspetivas para este projeto. 	
Agradecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração na realização do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se, para além das questões colocadas, querem prestar mais alguma informação que achem pertinente. • Agradecer a colaboração prestada. 	

Voltar à leitura (p. 37) 

Anexo D2. Protocolo da entrevista

Voltar à leitura (p. 38; p. 60; p. 61; p. 62; p. 63; p. 64; p. 65; p. 66; p. 67; p. 68; p. 69; p. 70; p. 71; p. 75; p. 76; p. 77; p. 81; p. 86; p. 88; p. 91) 

Entrevistadas: Responsável pelas Relações Externas do TNDM II e produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA

Entrevistadora: Cidália Daniela Ferreira Carvalho

Local: Teatro Nacional D. Maria II

Data: 30 de abril de 2019

Curso: Mestrado em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPL)

Docente orientador: Prof. Doutor Miguel Falcão

Entrevista gravada em áudio e vídeo (1:13:27)

Bom dia. Agradeço-vos por terem aceitado conceder esta entrevista. Pergunto-vos, antes de mais, se podemos proceder à gravação em vídeo da entrevista, com a garantia de que os dados serão usados somente no meu estudo.

Responsável pelas Relações Externas do TNDM II (RE) – Se não te importares, prefiro não aparecer na gravação de vídeo.

Produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA (PE) – Por mim, sim.

Não há problema, farei apenas o registo de vídeo com PE. Podemos proceder ao início da nossa entrevista?

Ambas – Sim.

Como descrevem, brevemente, o vosso percurso profissional?

PE – O meu percurso profissional começa logo, pelo menos é a ideia que eu tenho, no estágio que fiz aqui no TNDM II. Eu estava a fazer o Mestrado em Políticas e Gestão da Cultura na Europa e tinha muito interesse em trabalhar com o público infantil/juvenil, quando surgiu a oportunidade de fazer aqui [no TNDM II] o meu estágio, precisamente nas Relações Externas, para poder trabalhar com este público. Isto, no mesmo ano em que se iniciou o “Boca Aberta”. Foi quando surgiu esta hipótese de eu trabalhar com as Relações Externas, no sentido de estabelecer a relação com as escolas, como também na Direção de Cena dos espetáculos. Na Direção de Cena, durante o primeiro ano [do “Boca Aberta”] apenas acompanhei os espetáculos e não os ensaios. Depois fui acabar o Mestrado e voltei para aqui [TNDM II], porque este projeto ia continuar, eu tinha interesse e também tiveram interesse em que eu continuasse. Com o tempo passei a assumir funções de mais responsabilidades, atualmente faço a Direção de Cena nos ensaios [dos espetáculos do “Boca Aberta”], mantive as minhas funções nas Relações Externas e, recentemente, comecei a ter um papel na produção de outros dois projetos, para além do “Boca Aberta”, também inseridos na [programação] infância e juventude: o “Panos” e o “K Cena”. Isto de forma muito resumida.

RE – Para complementar um bocadinho a PE e dar o outro lado do trabalho dela aqui no TNDM II, quando ela veio para aqui tinha o objetivo de trabalhar nesta área de projetos educativos para a infância e juventude. Nós estávamos

numa altura de mudança, o teatro de três em três anos tinha (e tem) novas propostas artísticas, isto é, tínhamos um novo Diretor Artístico que pretendia dar um enfoque aos projetos e programação para a infância e juventude [do TNDM II] dando uma continuidade [a esta programação], mas trabalhando de uma outra forma e profundidade. A PE veio numa altura em que também nos ajudou – correspondendo aos interesses dela – a repensar algumas questões [relativas a este tipo de programação]. Nós, nessa altura, repensámos tudo no que se referia a questões de enquadramento, de horários, de preçário, entre outras. Os primeiros trabalhos dela foram o levantamento de todas as entidades que estavam a trabalhar nesta área de infância e juventude e o de pesquisar quais os tipos de projetos e para que faixas etárias é que estavam a trabalhar. Fez também uma recolha dos diferentes valores que estavam a ser praticados. Este trabalho de pesquisa possibilitou que nós conseguíssemos preparar uma proposta para a temporada seguinte deste projeto, com o seu primeiro grande chapéu – “Cresce e Aparece” –, um projeto onde se integraram todos os espetáculos para a infância e juventude. Depois, o aparecimento do “Boca Aberta”, naturalmente, pedia que existisse uma pessoa que acompanhasse este trabalho de perto nas e com as escolas, porque uma das responsáveis pela Direção de Relações Externas e Frente de Casa no TNDM II, que fazia esse trabalho, estava assoberbada com outros tipos de projetos, e queríamos uma pessoa que acompanhasse este trabalho também fora do TNDM II, uma vez que este projeto tem esta valência: dentro e fora do teatro. No primeiro ano [do projeto] foi um trabalho muito mais avassalador, porque tivemos uma proposta mais dura em termos de calendário, ou seja, eram duas histórias no teatro e duas histórias na escola no período de um mês. Além disso, foi o primeiro ano em que estávamos a trabalhar com a CML de modo a perceber quais eram as suas dinâmicas. Foi um ano de experiência.

Como descreves o teu percurso profissional?

RE – A minha área de formação é Antropologia. Depois acabei por não querer exercer nessa área e fiz uma pós-graduação em Gestão nas Artes. Nessa altura comecei a trabalhar na área da cultura, em Produção: primeiro em companhias de teatro independentes e depois numa estrutura já mais organizada, na Expo’98. Fiz a Expo’98, a seguir trabalhei noutros projetos no Parque Expo. Saí no final de 2006 e em 2007 vim para aqui [TNDM II] trabalhar em Produção, com a antiga diretora de produção que já conhecia. Em 2011, convidaram-me a integrar/desenvolver [no TNDM II] a área de Direção de Relações Externas, que não existia, e [onde as] relações públicas tinham outro tipo de atribuições mais institucionais. Desenvolvi esta vertente das Relações Externas, que tinha outras valências, com uma equipa que foi sendo criada e ia integrando outros elementos. É onde estou até hoje e já são mais de dez anos.

Como é pensada e concretizada, em termos logísticos, a implementação de projetos/espetáculos na programação para a infância e juventude, num teatro nacional?

RE – Um projeto para a infância, aqui no TNDM II, segue a tramitação de qualquer outro tipo de projeto. A diferença encontra-se na temporada específica dos projetos para a infância e juventude. O Diretor Artístico do TNDM II procura programar – é ele quem programa – e no teatro não há nenhum programador para esta área, como há em outros equipamentos congéneres. É dos poucos teatros em que não há um programador que programe só para a infância e juventude. Quando eventualmente isso acontece, o Diretor Artístico tem uma pessoa que o assessoria ou tem uma pessoa específica que trabalha nesta área. Aqui não. O Diretor Artístico do TNDM II trabalha integradamente nesta área da programação, por isso, qualquer projeto que integre este grande chapéu para a infância e juventude é tratado como qualquer outro [projeto direcionado para outro público], à exceção de alguns projetos que, pelas suas características, que têm que ver com a continuidade que se lhes pretende dar, merecem um outro olhar. O que nos distingue de outras instituições que estejam a trabalhar para estes públicos é o facto de não termos carreiras curtas de

projetos. Pretendemos que tenham uma grande continuidade no tempo e, habitualmente, estamos a falar de horizontes de três temporadas – não são três anos, são três temporadas. É raríssimo isto acontecer em outras instituições. Prevemos uma duração que extravasa, em muito, o ano civil e isto obriga-nos, em primeiro lugar, a uma organização e a perspetivas diferentes, porque as coisas são pensadas a um longo prazo. Esta continuidade não tem que ver só com estes projetos, mas também com alguns grupos, nomeadamente os espectadores, por exemplo, no trabalho com os professores, as escolas envolvidas e os grupos envolvidos em vários aspetos. Temos neste momento três projetos que caem absolutamente dentro desta grelha, que são o “Panos”, o “K Cena” e o “Boca Aberta” (este último, de que estamos aqui a falar). Também já tivemos outros projetos, como o “Montanha Russa”, que culminou num espetáculo que pediu um trabalho que durou um ano e meio, quase duas temporadas. Isto obriga-nos a tentar encontrar financiamentos que nos permitam um olhar para a frente e a continuidade das equipas, porque o que também queremos nestes projetos é tentar ao máximo que a coordenação e o acompanhamento, em termos executivos, da sua realização, sejam feitos pelas mesmas pessoas, sempre que possível. A PE é um bom exemplo, porque tem aqui uma figura de *pivô*. Não só na parte desta ponte com as escolas, mas em tudo o que toca às Relações Externas – o contacto com as instituições que acompanham este projeto: CML, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central (CHULC) – Hospital Dona Estefânia, e ainda equipas nas escolas, equipas técnicas e outras [equipas] aqui no TNDM II. No caso do [projeto] “Panos”, também temos um coordenador que queremos que acompanhe estas próximas edições, uma vez que acompanhou esta [passada]. No caso do [projeto] “K Cena”, é um formato que ainda está a ser avaliado, mas também temos uma continuidade de duas formadoras, que já estiveram a acompanhar oficinas de curta duração [anteriormente no TNDM III] e agora estão neste projeto de teatro juvenil com o acompanhamento da PE.

Qual é a relevância da existência de uma predefinição do público-alvo para a criação de projetos com estes formatos?

RE – Acho que [a existência de um público-alvo definido no projeto] deve interferir. Eu acho que a PE também poderá ter aqui uma palavra a dizer, porque tem acompanhado os processos de criação. O que nós percebemos, por exemplo, no “Boca Aberta”, é que o pensar num público-alvo dos três aos seis anos é muito importante, precisamente para que todos os criadores desde o primeiro momento estejam a trabalhar para este foco. Na primeira edição, percebemos que eventualmente a parte que teríamos de trabalhar era a de repensar o processo de criação artística no sentido da escrita do texto – articulado de uma outra forma e num outro tempo –, porque sentimos que os textos se adaptariam muito melhor a uma apresentação a alunos do [ensino] básico, do primeiro e segundo ano [de escolaridade], do que propriamente a alunos do pré-escolar, pensando nos três anos [de idade], por exemplo, que era o que gostávamos. Portanto, isso em termos criativos, acho que nos levou a reformular/pensar em tudo.

PE – Sim, principalmente a questão dos tempos, como a RE estava a dizer. Neste momento, o tempo de construção da escrita é muito mais alargado e a encenadora, também foi estando cada vez mais por dentro deste processo, o que não aconteceu na primeira edição do “Boca Aberta”. No primeiro ano existiram problemas a nível do texto, mas sabendo para o que estávamos a trabalhar, a encenadora conseguiu dar a volta na parte da encenação, e então – falando só na encenação – a cena resultava. Ela conseguiu fazer jogos com os atores que levavam a que os miúdos estivessem atentos, talvez não ao texto, mas estavam a ver o que se estava a passar. Podiam não ouvir ou perceber, mas viam e recebiam a mensagem transmitida. Atualmente, há muito esse trabalho de criar um visual aquando da escrita. Isso permite uma proximidade, e como tu conseguiste perceber com os ensaios, envolveu a encenadora muito mais no projeto pois é um trabalho que começa muito antes e continua até muito tarde no período dos ensaios. Depois, como também se criou

esta cumplicidade, este ano, pelo menos eu sinto muito isso, o texto está mesmo a fechar quase em cima da estreia [dos espetáculos], porque também já há essa percepção [de todos os membros da equipa]. Os atores também já estão muito envolvidos no processo de criação dos espetáculos, porque também já sabem do que é que aquelas crianças vão estar mais ou menos à espera e quais serão as reações. No primeiro ano, havia situações em que nós imaginávamos que as crianças iam reagir de uma maneira: em algumas estávamos certos, mas noutras estávamos longíssimos de perceber. Agora já temos mais essa noção e com o trabalho da psicóloga que acompanha este projeto já sabemos que temos de adaptar isto, aqui, mas também já nos viemos a aperceber de que já o fazemos naturalmente. Dois dos atores estão connosco desde o início.

RE – A continuidade das equipas artísticas também nos traz isso. No início pensava que tinha que ver com uma certa estagnação ou repetição, mas não. Por outro lado, eu acho que é um aprofundamento dos processos de trabalho e um crescimento para estes grupos, tanto a nível do projeto como a nível de cada um, pelo menos é isso que nós sentimos. Esta questão da definição da faixa etária é muito importante para o trabalho com estes grupos, mas, por outro lado este projeto também tem uma característica muito interessante que é: apesar de o trabalho estar focado nestas crianças dos três aos seis anos, apresenta uma plasticidade tal que permite sempre ter tantas camadas de leitura quanto as pessoas que vão assistir, sejam elas as crianças, os educadores, os pais, os irmãos ou um público sénior, com este cruzamento que estamos a fazer entre público pré-escolar e sénior, nomeadamente o projeto com a SCML que permite esta relação, ou seja, para a criança e para quem a acompanha – é esse o objetivo da encenadora e dos restantes criativos.

PE – No ano passado, sentiu-se muito isso no espetáculo *É isto o fim?*, aqui no Salão Nobre e que teve uma personagem que seguiu os três anos [letivos]. É a ideia também para este ano no espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*, a de que a personagem do LM perdesse durante os três anos. O espetáculo *É isto o fim?* falava sobre a morte e sentia-se muito que os adultos nutriam e absorviam a informação de uma maneira completamente diferente das crianças. Por exemplo, tivemos aqui um episódio em que uma educadora saiu a chorar compulsivamente e nós ficámos a achar que ela estava a ter algum problema, mas não, ela estava a reagir assim, porque tinha morrido alguém há pouco tempo e o espetáculo estava a tocar-lhe muito.

RE – Situações que não tocam às crianças mas que têm outro eco em adultos. No ano passado acho que isso se sentiu, porque tocamos em assuntos mais sensíveis, como é o caso do amor e da morte, de uma forma muito curiosa e transversal. Portanto, acho que houve esse eco nos dois espetáculos [da temporada 2017-18] – *É isto o amor!* e *É isto o fim?* – em muitas faixas etárias.

Há pouco a RE referiu alguns tipos de financiamento para estes projetos. De que forma procuram manter e criar parcerias para o financiamento dos projetos?

RE – O PBA nasceu de uma coincidência. Na altura, a CML estava com um projeto aberto à comunidade da cidade de Lisboa – “Com Arte” – e o TNDM II queria avançar com um trabalho para o pré-escolar. Este projeto ia de encontro desse espectro, porque era financiado pelo orçamento participativo. O primeiro ano foi uma ideia de experiência e era um projeto que tinha muitas pernas para andar e, por isso, começámos a trabalhar com as escolas próximas do TNDM II – foi isso que propusemos nesse ano. Um dos objetivos seguintes era o alargamento do número de escolas. Nos contactos que fomos fazendo com a CML, percebemos que também havia um interesse mútuo em pensar num projeto continuado para o pré-escolar da cidade de Lisboa de modo a abranger todos. O alargamento aconteceu agora, em 2018-19, mas em dois anos dar-se-á um alargamento a todas as escolas da rede pública. Depois em termos financeiros percebemos que o orçamento do TNDM II – não só para esta área, mas para todas as áreas – é muito limitado. Um contacto com a SCML seria interessante pelo trabalho que estávamos a fazer e pelas preocupações que

tínhamos, também pela área de responsabilidade social – menos até por esta área. Mas percebemos que com todos os equipamentos que têm nesta área do JI e de apoio à população sénior seria uma boa parceria, porque correspondia também a uma ideia da encenadora de um trabalho entre seniores e crianças. Poderíamos seguir com este projeto. Com a SCML, para perceberem como é que estas coisas têm por vezes caminhos autónomos, a nossa abordagem passou por direcionar o caminho para a Cultura que está a trabalhar e, de repente, acabamos por estar a trabalhar muito mais na área social que tutela todas estas áreas e equipamentos. A parceria com o Hospital Dona Estefânia também foi uma coincidência, porque foi um contacto com o Hospital de São José devido à relação próxima com equipamentos aqui na zona envolvente. Recebemos reações como “olhe a Estefânia [Hospital Dona Estefânia] também é nossa”. E, de facto, tendo uma escola [inserida dentro do Hospital Dona Estefânia] tentamos também alargar este projeto. Queremos muito encontrar um financiamento para esta área da infância e juventude que englobe outras situações, mas estamos ainda à procura, a fazer alguns contactos. Ainda não o conseguimos. Contudo, eu acho que estes financiamentos já nos permitem perspetivar ou pelo menos ter esta ideia de continuidade. O que é muito curioso é que encontramos instituições que têm exatamente as mesmas preocupações que nós, ou seja, que não querem um “toca e foge” ou “olha agora eu vou fazer aqui um investimento e tocar trinta mil crianças”. Não. Preferem um público mais reduzido, mas numa perspetiva mais continuada e profunda. Encontrar estes parceiros que pensam como nós tem sido muito gratificante.

Na vossa opinião, qual é a importância da construção duma relação entre os teatros e as instituições escolares?

PE – Eu acho que é muito importante, pelo menos eu notei muito isso nas escolas com as quais nós trabalhamos. Temos as “nossas escolas”, é assim que nós chamamos às primeiras. São um núcleo de dez, mais duas que, entretanto, também se foram agregando. É uma relação quase familiar. A equipa do “Boca Aberta” também faz, para além dos espetáculos, as oficinas, porque muitas das educadoras nos pediram, não tinham essas atividades e tinham algum interesse em desenvolvê-las. E nós também começamos a fazer essas oficinas, a partir da segunda edição do projeto, e já fizemos três módulos em fases diferentes. Temos aqui educadoras que se sentem em casa quando chegam ao TNDM II. Sentem-se em casa e já brincam comigo. Por exemplo, dizem que não querem fazer os exercícios e que me pagam para fazer por elas. Já existe uma relação de proximidade. Além disso, também facilita muito a nossa ida às escolas e a vinda delas, porque não é um frete que estão a fazer, é algo de que gostam e têm uma boa relação com o teatro ou com aquelas pessoas naquele teatro. Isto facilita-nos imenso. No início – aliás, agora com as escolas novas sente-se isso outra vez – é difícil que nos respondam, que percebam que nós temos que chegar aos locais marcados às nove horas da manhã e que têm que cá estar a essa hora, porque só temos estes horários (não depende só de nós, mas também dos transportes da CML), entre outras circunstâncias. Enquanto que quem já trabalha há mais tempo connosco, com quem já há essa relação, já percebe e diz “olha neste dia eu não posso, mas noutro dia qualquer conseguimos, pode ser de manhã ou de tarde, nós arranjámo-nos e fazemos isto”. Eu espero que para o ano as novas parceiras que entraram este ano já tenham essa relação, sensibilidade e à vontade, no bom sentido, connosco – de perceberem que nós estamos disponíveis para as ajudar e que elas também, para nos ajudar, têm de agilizar. Isso eu acho que é importantíssimo e também esta continuidade na equipa, não só artística, mas a equipa do TNDM II. Isso depois também nos ajuda a conseguir que os projetos cheguem a algum sítio, porque sem essa relação é muito difícil chegar lá. No início do projeto foi a CML que entrou em contacto com os JI envolvidos e acho que isso facilitou de certa maneira, porque se calhar seria mais difícil nós nos dirigirmos aos JI e dizer “temos aqui um projeto que é gratuito”. Com as escolas novas já somos nós a fazer o contacto direto. Este ano pedimos ajuda à CML para entrarem em contacto com os diretores dos agrupamentos dos novos JI. Se não fosse esta relação que estamos a tentar criar era muito difícil ter as escolas connosco. É como a RE

estava a dizer, não é só com estes projetos, mas com os espetáculos que temos aqui. Por exemplo, já temos uma relação com alguns dos professores, aí já não é diretamente com a instituição escolar, é com os professores, individualmente. O que nos permite comunicar os espetáculos que estão em exibição. Um início de um diálogo como “temos este espetáculo para vocês” é diferente, é um contacto quase pessoal.

RE – Eu acho que esta relação, o teatro e a educação, é de facto muito importante e, tendo em conta esta oferta ao público infantojuvenil, o nosso interlocutor mais direto são as crianças e os jovens até aos quinze anos, mas elas não vêm sozinhas ao teatro, vêm acompanhadas com os professores ou as suas famílias. Portanto, o nosso contacto é a família ou o professor e é esta ligação com os professores que eu acho muito importante, mais do que as escolas. Nós percebemos isto com o tempo, porque muitas vezes o contacto com a escola, diretor e coordenador, fica perdido. O que faz a diferença é o professor, porque movimenta regularmente grupos de alunos ao teatro, que faz a ponte e que regimenta com outros professores. Nós, aqui [no TNDM II], temos muito esta filosofia que é a *pessoa*, a importância do contacto direto seja o professor ou o educador. Acabámos por perceber isto no “Boca Aberta”, pois, as professoras continuam este projeto nas escolas e contaminam muitas vezes outras escolas. Por vezes esses docentes criam essas pontes quando mudam de escola ou de agrupamento. Acho que é muito importante este contacto com a escola nesta perspetiva de estar a formar públicos, de uma educação não-formal, o teatro também tem esta missão, dentro da sua missão de serviço público, tem esta obrigação de envolver estes grupos e estas pessoas. Era muito bom que conseguíssemos chegar a todas as pessoas envolvidas no núcleo escolar como a equipa de auxiliares, por exemplo. Acho que é um trabalho que só o tempo irá possibilitar. Através das crianças idealizamos chegar a quem as rodeia como é o caso do “Boca Aberta” que é “vocês [crianças] vieram ao “Boca Aberta” com a escola, agora podem vir também com os vossos pais”. Percebemos que em termos de comunicação isto é uma abordagem interessante, mas de facto este contacto é fundamental. O teatro tem estas educadoras que já fazem parte de uma bolsa/núcleo de professores próximos que vêm regularmente e recebem informação do TNDM II. Estas relações de continuidade e trabalho de públicos têm vindo a ser feitas desde há alguns anos e têm vindo a crescer e, de facto, são fundamentais.

De que modo é importante incutir as práticas teatrais em crianças em idade pré-escolar, dos três aos seis anos de idade?

RE – Eu acho que isso é como tudo na vida. As pessoas assumem que as crianças nesta idade têm de aprender a andar, comer, dormir, ir à casa de banho, vestir, fazer coisas sozinhas, entre outras. É como aquelas pessoas que dizem “porque dar livros a crianças de três e quatro anos se elas ainda não sabem ler?”. Não sabem ler, mas sabem que a mecânica do livro é ser folheado da direita para a esquerda, se tiverem na Arábia sabem que é ao contrário. Sabem o que é o momento de se sentarem para ouvir uma história; sabem o que são letras. No teatro é a mesma coisa, sabem o que é vir a um teatro, o que é assistir a um espetáculo, qual o momento de ouvir e a partir daí vão adquirindo essas mecânicas ou esses comportamentos. Encontramos aqui crianças que vêm pela primeira vez aos três anos, depois vêm aos quatro, de uma outra forma, e aos cinco vêm de uma forma que, de certeza, os leva a chegar a casa e a fazer o seu relato.

PE – Sim, isso nota-se. Aliás, eu até acho engraçado isso. Nas escolas com que trabalhamos, há miúdos que são novos e o impacto de virem ao teatro, na minha opinião, já é diferente do impacto daqueles miúdos que estão há pouco tempo connosco, porque na própria escola as professoras já falam sobre a ida ao teatro de uma outra maneira. Enquanto que as escolas novas que vêm ao Salão Nobre, quase noventa por cento dos miúdos, andam entusiasmados e espantados como se fosse um palácio. Mas depois, sinto que com as visitas continuadas, as educadoras já trabalham de outra maneira a vinda ao teatro como algo mais “normal”, do dia a dia e, esse tipo de comportamento já passa a ser “normal”, como ir à casa de banho.

RE – Já sabem como é que se faz, ou seja, sabem que entram por uma porta, sobem e vão ver um espetáculo, porque nós ao trabalhar com adolescentes que nunca tinham vindo ao teatro somos confrontados com muitas perguntas que nos fazem no átrio como “agora o que é que vai acontecer?”. E acho que é isso, que a vinda regular ao teatro – a este ou a outro qualquer – leva a que as pessoas saibam que naturalmente vão chegar, vão estar no átrio, vão entrar para uma sala maior ou menor durante um tempo e que vão bater palmas no fim, se assim o entenderem. Há uma série de comportamentos que ficam interiorizados, uma pessoa nem pensa neles, mas quando não sabe é algo inquietante e percebemos que em crianças que vêm pela primeira vez cria algum desconforto e inquietação.

PE – Sim, percebemos que existe uma agitação ou ficam a olhar para o lustre durante o tempo inteiro, porque aquilo é novo, é tudo uma novidade, mas estão lá ao mesmo tempo, estão a comportar-se para uma primeira vez. Nós no início do projeto também tivemos estas situações. Aliás, quando vamos às escolas eu faço sempre uma pequena conversa, porque nós percebemos muitas vezes que os educadores, sobretudo os mais novos, têm a ideia de que no teatro não se pode rir, não se pode fazer nada e que é silêncio absoluto, até fazem aquela regra do “chiu e a chave, atiram a chave e não sei o quê” (faz os gestos), mas também meço o que digo em relação aos miúdos e consigo perceber “com estes não posso dizer exatamente assim”, mas adapto para “você podem-se rir, se quiserem rir podem estar à vontade”. Aqui, no Salão Nobre, com as escolas novas, ouve-se muito os educadores a dizer “chiu” (faz o som), quando os miúdos estão só a reagir àquilo que estão a ver e a reagir de uma forma natural. Portanto, é normal que haja essa reação e isso é também um trabalho que nós fazemos com a turma, mas aquilo que estamos a dizer para as educadoras é: “deixem estar lá os miúdos à vontade que nós estamos cá para isso”, eles estão aqui para ver os espetáculos porque muitas vezes há esta questão do “chiu, chiu, chiu” (faz o som), depois levantam-se [educadoras] e vão buscar os miúdos, e assim que estão a prejudicar os outros todos, mais do que os miúdos, e também é preciso tentar medir isso.

RE – O que eu acho é que todos nós já passámos, uns mais e outros menos, mas ainda hoje o que percebemos é que há muitas crianças que fazem estas saídas com a escola: vão ao teatro, aos museus, entre outros e, de repente, terminada a vida escolar deixam de ter estes hábitos, porque deixam de ser convocadas a ir com os seus professores. E, de facto, há professores extraordinários a todos os níveis de ensino, porque fazem muito para além do que lhes é pedido, do que está nas suas atribuições, que trabalham e trazem os alunos regularmente e nós sentimos isso. Temos o exemplo do projeto “Panos” onde os professores trabalham em grupos de teatro de escolas, que vêm passar o fim de semana inteiro a Lisboa, fora do seu horário escolar, fora da sua semana de trabalho, porque existem muitos professores que vêm com os seus alunos ao fim de semana à noite. De facto, são pessoas incríveis e que fazem a diferença. Este olhar para os projetos da adolescência também é uma tentativa de agarrar os jovens numa altura em que eles começam a sair com autonomia e [em] que fazem as suas vidas baseando as suas escolhas nos seus gostos, ou seja, vão a festivais, começam a sair com os seus amigos, entre outros, e por isso pretende-se que eles possam vir também ao teatro autonomamente, sem professores e sem pais.

PE – No projeto “K Cena” também se nota muito. Os adolescentes vieram uma vez com as coordenadoras e agora começam a vir sozinhos, perguntam-me se podem vir. O grupo começa a alargar-se um bocadinho, devagarinho, mas começa a alargar. Começou com dois ou três, mas agora começam a existir esses pedidos de outros, porque querem vir. Eu acho que isso é muito bom.

O PBA é uma produção do TNDM II e qual é a pertinência da sua continuidade no âmbito da programação infância e juventude?

RE – O “Boca Aberta” é uma produção própria do TNDM II como são muitas outras produções. Este projeto tem a mais valia de ter uma duração maior, ou seja, tem uma maior visibilidade, mas é uma produção própria como outra

qualquer, como é o caso do espetáculo que está a decorrer, *O sopro* – é uma produção nossa. Na minha opinião, esta presença [do PBA na programação do TNDM II] é mais importante pela dimensão que conseguiu ganhar na nossa programação, não é um espaço de visibilidade, fisicamente falando – eu acho que ainda não o ganhou –, é um espaço de trabalho que ocupa no calendário, nas equipas e em termos do que move à sua volta: o número de escolas, o número de alunos e o número de anos que está em cena, porque é um projeto que já vem desde o início desta direção artística e que se vai mantendo. Ainda não tem a visibilidade que nós gostaríamos que tivesse – irá ter – pelo menos, com o financiamento, acho que promove essa ação. Acho que é um projeto que, naturalmente, vai ocupar um espaço. Para o ano vamos acolher e vamos deslocar-nos a muitas mais escolas e o calendário vai-se naturalmente alargar, o espaço de ocupação daqui do Salão Nobre vai ser mais longo com o entra e sai de ensaios, apresentações e, conseqüentemente, os tempos e duração dos ensaios vão ser muito maiores. Portanto, iremos ter equipas muito mais envolvidas, ou seja, será praticamente durante toda a temporada, entre formações, períodos de ensaios e apresentações. No último ano previsto do “Boca Aberta” [2020-21] será o ano letivo todo. É algo autónomo no que estamos a trabalhar.

De que forma o TNDM II conseguiu dar uma continuidade ao PBA, sem o financiamento do projeto “Com Arte”, mantendo as ligações de parcerias e patrocínios?

PE – Começou através do projeto “Com Arte” e depois foi essa vontade de continuar que permitiu o avanço. O projeto “Com Arte”, inicialmente, era para ter uma duração de apenas um ano. Depois foi reativado no ano a seguir e no terceiro [ano do PBA] mantivemos o interesse em continuar, assim como a CML, mas como já não havia o orçamento participativo do projeto “Com Arte”, tivemos de fazer uma candidatura. No final desse terceiro ano, este projeto começou a provocar uma vontade de criar um protocolo novo para alargar a todas as escolas.

RE – É isso que a PE disse. Quando os projetos correm bem nenhuma entidade tem a vontade de o deixar cair, mesmo quem financia. Portanto, do nosso lado ou da parte de quem está a apoiar, existe um interesse em fazê-lo continuar. Cabe-nos, também a nós (TNDM II), sermos persuasores, não deixar cair e continuar em cima. Acho que é um trabalho de muita resiliência, porque estes processos são muito difíceis.

PE – Sim, no ano passado a nossa ideia era alargar o projeto a vinte JI, só que com atrasos de resposta, apenas conseguimos alargar a dezanove (um pouco reticente). Este número apenas é válido na vinda dos JI ao TNDM II, pois não conseguimos que os dezanove JI nos conseguissem receber.

RE – Há também o acreditar. O teatro tem sempre esta ideia de acreditarmos e investirmos nos projetos. No PBA, com a SCML, durante uma temporada investimos sem qualquer retorno da parte deles. Primeiramente, quisemos aprender e só depois é que apresentámos uma candidatura com um pedido de financiamento. Estamos sempre a tentar ver até onde é que podemos ir, se tem pernas para andar. Só depois é que apresentamos o projeto.

PE – Exatamente. Com a SCML, para além dos JI e Centros de Dia, também estávamos a trabalhar com as Casas de Acolhimento, porque trabalhamos isso no “K Cena” e também tentámos no “Boca Aberta” para ver como é que era. Só que percebemos que não fazia muito sentido fazermos uma sessão só para esses miúdos, porque implicava que eles saíssem da escola para irem a uma sessão, num sítio que eles não conheciam. Em contrapartida tentamos apostar na vinda com as famílias às sessões – eles estão em Casas de Acolhimento, mas há alguns que estão numa fase de voltar para as suas casas e então têm momentos com as famílias. Porém, nós percebemos que havia crianças que foram a essas sessões familiares e que também já tinham vindo com as escolas, porque eu reconhecia-os – “conheço estes dois miúdos”. Depois percebi que estavam numa escola para a qual nós já trabalhamos. Percebemos que não faria muito sentido este trabalho [com as Casas de Acolhimento].

RE – Aqui, no TNDM II, não se olha para estas entidades só em termos de financiamento. Claro que este valor é muito importante, mas são entidades que têm públicos, estruturas e logísticas a que nós nos queremos associar. A parceria com a CML não se reduz ao financiamento que nos dá, mas sim a todo o apoio logístico, tal como a ponte com os JI – temos essa chancela de um selo da CML que nos faz chegar às instituições. Este é um projeto com a rede pública das escolas da CML que assegura o transporte, entre outras logísticas. Com a SCML é um projeto com o qual queremos muito chegar a estes públicos mais vulneráveis com que estão a trabalhar, ou seja, através do seu envolvimento, chegar a outros JI com outras realidades. Acho que se pretende estar sempre disponível para aprender e fazer crescer/valer os projetos, de acordo também com as necessidades destas entidades. Esta ideia é concretizada através de encontros com as entidades responsáveis para perceber o que correu bem ou mal e criar estratégias para evoluir. Eu acho que é esta perspetiva que todas as pessoas devem ter, esse querer sair da sua zona de conforto e dos trabalhos rotineiros a que estão habituados ou dos projetos “normais” – no sentido em que é um espetáculo que se constrói e se apresenta. Esta tentativa de ir mais longe, perceber até que ponto é que estas pessoas também precisam de outras coisas, tais como: formação, outro tipo de acompanhamento e iniciativas, etc. Estes trabalhos de parceria com as instituições podem ajudar-nos, porque têm estes conhecimentos/competências e, de facto, nós [TNDM II] só temos que aprender com elas. Nestes projetos, estamos sobretudo disponíveis para aprender e fazê-los crescer e pensar em conjunto. Não ser apenas aquela ideia de que isto é assim e assim, porque somos o TNDM II e nós é que sabemos. Não temos um poder absoluto.

PE – Aliás, para mim, às vezes são mais interessantes essas reuniões em que nos conseguimos sentar e falar sobre o que é que correu bem ou mal, o que é que podemos fazer melhor e o que é que mantemos. É uma maneira de pensarmos e não só executarmos o projeto. Acho que é muito importante e, sobretudo, é uma verdadeira parceria com as outras instituições.

Na primeira edição do PBA trabalharam com dez JI. Como é que determinaram essa escolha e seleção destes primeiros JI?

RE – Este projeto [“Com Arte”] tinha definido, em Lisboa, zonas de intervenção e o que foi proposto ao TNDM II era o desenvolvimento de um trabalho com os JI da sua envolvente, não a sua envolvente física, mas sim a zona mais próxima da CML que é a unidade de intervenção territorial do centro histórico, ou seja, vai até Santa Apolónia – Alcântara, que para nós [TNDM II] não é a mesma envolvente. Esta era uma ideia muito importante, porque desde que eu estou aqui que tentamos sempre aproximarmo-nos de quem está mais próximo, ainda que sem o conseguir nos primeiros anos e, portanto, o “Boca Aberta” veio dar resposta a isso. Esta aproximação ao Hospital de São José, também veio a partir das questões “o que é que uma entidade por estar próxima do TNDM II?” ou “ganha alguma coisa por estar próximo?” e se “sim ou não?”. Deverá ganhar e este projeto trouxe-nos esta possibilidade de trabalharmos com estas escolas da proximidade do TNDM II e depois trabalhar com eles num horizonte que se perspetivou para três anos de trabalho e relações.

PE – No primeiro ano do “Boca Aberta” eram doze [JI] na unidade do centro histórico, mas atualmente são catorze – se não me engano –, contudo desses doze [JI] apenas estavam interessados dez. No segundo ano, como faziam parte de agrupamentos, outras escolas quiseram inscreverem-se, porque ouviram falar sobre o projeto. Numa das escolas – essas duas do centro histórico – as educadoras têm mudado todos os anos. Também é um JI pequenino e apenas tem só mais o primeiro e segundo ano do ensino básico, mas já sabem e marcaram presença, porque nós também convidámos essas duas turmas mais velhas a vir ver o espetáculo, juntamente com a do JI. Também fez com que se mantivesse essa relação com a escola e não só com a educadora.

RE – Esta questão que a PE está a levantar, eu tinha-me esquecido de falar há pouco e é muito importante. Nós só trabalhamos – neste projeto [“Boca Aberta”] e em qualquer outro projeto – com os professores que querem trabalhar connosco. Estas são as escolas, mas se houver algum educador que não quer participar, e nós temos casos em que isso se verifica, não se inscrevem. Há uma inscrição inicial e apenas se inscrevem os educadores ou professores que querem trabalhar com o TNDM II. Nós só queremos trabalhar com quem quer trabalhar connosco, porque acreditamos nesta relação de partilha, não há esta ideia de trabalhar com as escolas e vêm todos, quer queiram quer não. Torna-se um trabalho mais prazeroso e rentável para ambas as partes.

O PBA já conta com quatro edições. Durante estas temporadas sentiram a necessidade – ou não – de redefinir ou implementar novas estratégias pedagógicas ou artísticas no projeto?

PE – Não. Nós no primeiro ano fizemos um dossiê pedagógico para entregar nas escolas, mas depois percebemos que aquilo não funcionou ou pelo menos não tivemos um retorno dessa entrega. O que depois se fez foi a entrega, no próprio espetáculo, de uma proposta de trabalho para a turma, como foi no espetáculo *Isto não é um sonho?* em que havia uns carteiros que andavam a entregar cartas e havia um que estava sempre a entregar cartas no mesmo sítio. Eram uns lápis com que o Duarte – dono dos lápis – fazia sempre asneiras tais como, parti-los. Havia uns carteiros que entregavam no fim às educadoras uma caixinha com uma proposta com um lápis de cera a dizer qualquer coisa como “desenhem tudo o que virem” ou “se vocês fossem o Duarte, o que é que desenhavam com este lápis?”. No caso do Duarte, com o lápis castanho, ele desenhava cocós malcheirosos. Houve essa proposta e depois pedíamos para que os educadores nos enviassem as reações para o TNDM II e tivemos o retorno de algumas. Percebemos que mais valia entregar uma proposta de trabalho no ato do espetáculo do que o próprio dossiê pedagógico, porque pelo menos nós já tínhamos o retorno de algum trabalho. Nós no ano passado não fizemos, mas fazíamos perguntas no final do espetáculo que ia às escolas – *É isto o amor!* – tais como, “descobriram o que é que era o amor?” e alguns diziam que “eram os beijinhos” ou “que era gostar da minha mãe”. Não houve de facto o retorno físico, mas houve o retorno de fazermos a pergunta e eles, no imediato, responderem. Depois com a relação que tu crias com os educadores, eles já nos enviam as respostas às propostas, trabalhadas na escola. Temos muitos e-mails de educadores que nos dizem “nós fizemos isto assim e assim”. Este ano vamos voltar a ter uma proposta de trabalho que será entregue aos educadores.

RE – Os anos foram passando e claro que nós nos fomos apercebendo de pormenores como os melhores horários para este público, o melhor calendário para trabalhar, qual o período em que as escolas estão mais disponíveis para vir ao teatro, porque há momentos em que têm muitas atividades e são muito convidadas a participar, e quando é que a CML está mais disponível. Em relação aos professores que nos deram um *feedback*, mostraram que precisavam/gostariam de ter formação e que nós desenvolvêssemos para eles um acompanhamento pedagógico, ou seja, existiu um pedido dos educadores de infância que deu aso a que pensássemos nestes momentos de formação. Outras questões que têm que ver com o tempo/duração de um espetáculo, percebemos agora com o *Mau, Mau, Lobo Mau!* que reduzimos tanto [a duração do espetáculo] que foi demasiado curto para este público-alvo. Isto, algo a que tu, Cidália, assististe e percebeste, é necessário que o espetáculo dure no mínimo os trinta minutos, não podem ser vinte nem vinte e cinco, não podem ser quarenta nem cinquenta, mas sim os trinta minutos, porque menos do que isso também é pouco. Tentamos encurtar para ir de encontro à nossa perspetiva e de repente percebemos que foi demais. Os miúdos disseram muitas vezes “já acabou?”.

PE – Sim, nós também fizemos os *poufs*. No primeiro ano não tínhamos *poufs*, mas foi um investimento que percebemos que com estes meninos era o ideal. Vai-se trabalhando e vai-se vendo/descobrendo. Estamos sempre a descobrir. Por exemplo, nós antes íamos primeiro às escolas e depois vinham as escolas aqui, mas este ano [letivo]

tivemos que trocar esta ordem de deslocações. Isto aconteceu por várias razões. Uma delas foram os transportes, porque eles [JI] têm mais atividades na primavera/verão fora das escolas e, em termos de logística, também facilita nós irmos lá nessa altura.

RE – Isso são aspetos que foram de facto material a integrar. A PE no início não fazia esta abordagem/conversa com as escolas no final dos espetáculos e a frente de casa também não fazia este tipo de acolhimento. Percebermos, se forem a outros teatros – eu às vezes vou, porque sou curiosa –, como é que se faz o acolhimento a estes grupos, como é que se encaminham estas pessoas e como é que se faz esta chegada. O acolhimento é muito importante, é a chegada, porque este é o primeiro impacto que as pessoas têm quando vêm ao teatro. E, de repente, as pessoas percebem que estes aspetos foram pensados e têm sido – creio eu – melhorados de edição para edição. E é tão importante este momento de chegada ao teatro como o final do espetáculo, quando aquelas turmas ficam ali sem saber o que é que vai acontecer e existe alguém que se chega à frente e diz “então gostaram? Agora tenho aqui...”. É o fechar. Contudo, ao sábado, com as sessões familiares, isso não é necessário, porque todos percebem que é altura de ir embora. Há coisas que se vão melhorando.

Como já percebemos, este projeto tem duas vertentes: o teatro vai às instituições educativas e as instituições educativas vêm ao teatro. Em termos logísticos e de produção, como são feitas estas deslocações e a organização para um bom funcionamento?

RE – A CML apoia os transportes, porque esta entidade tem um projeto mais abrangente, que não cobre apenas o “Boca Aberta”, que se chama Passaporte Escolar. Garante o transporte de todas as crianças às atividades não curriculares, fora do seu espaço habitual, quer seja para uma aula de natação ou yoga como para ir ao teatro, museu ou ao cinema – seja o que for. Estamos todos a concorrer para estes transportes, porque a CML tem um determinado número de camionetas que disponibiliza para todo o transporte de crianças.

PE – Nós também tivemos que adaptar os nossos horários das sessões da parte da tarde, no Salão Nobre, porque em primeiro lugar eles deram-nos essa oportunidade – eu acho que, inicialmente, nós tínhamos as sessões para as 14h – e isso implicava que os transportes tinham de ir buscar os miúdos às 13h para estarem aqui às 13h30, isso era na hora de almoço deles [JI], o que não era possível. Depois, na segunda [edição], eles disseram-nos “ok, chegamos lá [aos JI] às 13h45, os motoristas não se importavam, mas entretanto já era completamente impossível e então só podem ir buscar as crianças às 14h”, o que faz com que as sessões aqui da tarde, muitas das vezes, não comecem às 14h30, mas sim mais tarde. Isto são situações que, infelizmente, também não conseguimos mudar. Não podemos fazer sessões mais tarde, porque depois a maior parte dos JI fecha às 15h e ainda têm que dar tempo de regressar à escola. Às vezes, também se deve saber “vender o peixe” às educadoras novas e abordamo-las com um “é só meia horita. Vocês não vão perder nada, e às 15h10 já estão aí” quando sabemos, perfeitamente, que não vão estar, mas depois é possível dizer que vale sempre a pena. Depois há a logística de nós irmos às escolas e nisto somos completamente autónomos, pois temos a nossa carrinha e gerimos com os nossos afazeres, porque é um espetáculo portátil para apresentar, já é pensado para isso. É uma carrinha pequena onde vou eu e a equipa artística. Montamos, apresentamos os espetáculos e regressamos.

O PBA no início da temporada de 2018-19 assinou um novo protocolo com a CML para mais três temporadas. De que forma foi necessário – ou não – ajustar este projeto a esta nova fase e quais foram as dificuldades sentidas – ou não – neste primeiro ano do novo ciclo?

RE – O que nós tentámos foi perspetivar um projeto a mais três temporadas mesmo conhecendo também as prerrogativas e os tempos de uma instituição como a CML, porque estes três anos passados deram-nos essa noção.

Fechado, agora, um projeto a três anos dá-nos completamente margem – se tudo correr bem – para termos um planeamento muito mais atempado, dentro do que nós pretendemos e precisamos para trabalhar, porque de momento a PE está já com a nossa área de produção e fechou já todo o calendário da próxima temporada de idas e vindas aos JI. O planeamento de envolver mais escolas exige, de facto, que a antecipação seja muito maior. Para a temporada de 2020-21 vai ser um esforço ainda maior, no sentido em que tem de estar uma equipa responsável por essas questões praticamente toda a temporada alocada a este projeto, assim como a contratação de pessoas, de artistas, de atores, entre outros. Efetivamente se tivéssemos que todos os anos fazer uma candidatura isto não era exequível e nós percebemos isso, porque há tempos que não se compadecem com os tempos de resposta e há projetos que não podem avançar assim devido à falta de respostas.

PE – A nossa ideia é agora, já é em maio, ter o plano de programação do espetáculo, ou seja, pedir à CML quais as novas escolas que eles querem eventualmente integrar para se realizar os contactos de contratação para a próxima temporada.

RE – Eu acho que as dificuldades têm que ver, às vezes, com as mudanças de equipas, ou seja, se as respostas não vierem no tempo certo, fechamos o protocolo mais tarde do que queríamos, mas isso também é normal. Ainda não conseguimos fechar o protocolo com a SCML, e já começámos o trabalho em setembro passado. Portanto, acho que tem que ver com os tempos de resposta que não se adequam aos nossos tempos de execução. O que nós fazemos é avançamos, acreditamos que tudo vai acontecer, acreditamos nos nossos parceiros e, felizmente, até agora nunca nos demos mal com esta nossa forma de trabalhar. É um pouco mais arriscado, mas tem corrido sempre bem.

Qual é avaliação global/balço que fazem deste novo protocolo com a CML?

RE – O protocolo ainda está no início. A meu ver, em termos pessoais, fiquei muito contente por termos conseguido dar continuidade a um projeto que tinha um histórico de três anos e conseguirmos continuar a alargar com a CML. Claro que se não pudesse ter sido com a CML, também tínhamos convites para irmos trabalhar para outras áreas, mas não era esse o nosso interesse. Portanto, eu acho muito gratificante em termos do outro lado pessoas que estão a acreditar neste projeto e da parte da CML faz muita diferença, porque estão connosco desde o início. Fico muito contente, porque acredito muito nestes projetos. Claro que podiam existir projetos em que nem se justifica este trabalho e este esforço, mas que se consegue perspetivar e pensar, porque se está a trabalhar numa lógica de continuidade. Para mim, é isso que faz sentido. Estou contente com esta equipa do TNDM II tanto a nível da direção artística como do conselho de administração – também têm sempre acarinhado estes projetos – portanto acho que estamos todos em sintonia.

PE – Eu acho mesmo que todo o pessoal da casa tem muito interesse neste projeto. Por acaso agora não, porque não viram muitos ensaios, mas perguntavam “quando é que vocês têm ensaios para irmos espreitar”, as senhoras da limpeza querem estar agora, durante o período dos ensaios, a limpar o Salão Nobre para poderem ver o ensaio, porque já conhecem os atores e também estão envolvidas de certa maneira no projeto nem que seja só porque estão a viver este espaço. O protocolo da CML, para mim, é maravilhoso, porque, para já, podemos pensar que o principal objetivo é o de chegar a todos os JI da rede pública desta cidade. É assim uma sensação muito gratificante. Este projeto não é só para alguns, vai chegar a todos, quer dizer, nunca chega a todos, porque não há só JI da rede pública e, aliás, nós também tentamos combater isso, de certa maneira, com alguns JI ou educadores da rede privada de Lisboa, com quem já temos alguma relação e fazemos os ensaios gerais para eles, tentamos incluí-los, porque não existe só a rede pública.

RE – Claro. Sobretudo, o que eu acho aqui de interessante para as equipas é que estes projetos, que saem fora do que é o *standard*, fazem-nos crescer enquanto pessoas e profissionais, porque o *standard* de produção funciona da seguinte forma: trata-se de um projeto, estreia-se e acaba, depois começa um outro. Estes têm outros tipos de ramificações. Eu

acho que são projetos que nos possibilitam ir até onde nós quisermos, porque também é uma estrutura que permite ouvir bem as sugestões e as propostas. Isso é o mais gratificante destes projetos que têm esta continuidade, que permitem crescer, amadurecer e pensar em fazer melhor. É isso que eu acho que é o mais importante, o tentarmos sempre fazer melhor e aqui [TNDM II] temos tempo para isso. Eu acho que são projetos para errar e experimentar. Em termos profissionais eu também fico muito contente, porque vejo que a PE veio aqui para fazer o estágio e tornou-se numa ótima profissional que também abraçou outras áreas e está a crescer profissionalmente. Acho que também são estes projetos que possibilitam que estas pessoas pensem e cresçam com os projetos, porque se envolvem e há esta continuidade. É outro tipo de processo que não o mecânico, porque o teatro também tem esse trabalho, de alguma forma, rotineiro – começa-se um espetáculo, desenvolve-se, apresenta-se e acaba.

PE – Pessoalmente houve aqui uma fase dos meus contratos que estavam assim um pouco intermitentes e estive uns meses sem estar aqui. E esse trabalho de continuidade fez com que houvesse a ideia de eu querer pelo menos ficar, porque este é a última temporada deste ciclo. Era a morte da personagem Escaravelho e eu queria ficar até ao fim disto, porque é um projeto que eu estou a acompanhar desde o início e há essa vontade também de crescer com ele e acabar onde ele acabar. E, neste caso, felizmente, não acabou. Tem que ver com esse crescer e estar envolvida, não ser só algo como “toca e foge” e que se pode correr o risco de ser uma rotina, porque este projeto já está pronto: “está aqui e é fazer igual”, mas não. Como estamos a crescer temos sempre que pensar de outra maneira e de repensar como fazer isto. Como temos vontade de crescer não só na rede pública, mas também com a SCML e o Hospital Dona Estefânia, eu duvido mesmo que isto durasse muitos mais anos que fosse chegar a esse ponto, porque a ideia é mantermos sempre a continuidade do projeto igualmente com as pessoas e também poder alargar, porque achamos que, como Teatro Nacional, também temos esse papel – “teatro para todos [com] lugar para todos”.

Quais são as vossas perspetivas para o PBA?

RE – Eu acho que agora temos mesmo de nos centrar em tentar agarrar este projeto nestes próximos dois anos, que vão ser difíceis. O projeto está a crescer muito, isto vai ser um crescimento galopante e eu, pessoalmente, tenho agora duas preocupações que são tentar levar o projeto até ao fim dentro do que ele tem sido até agora e que este crescimento também não nos faça perder algumas questões que existem, por exemplo, a proximidade, a relação, entre outras. Ter essa capacidade, às vezes, não é fácil. Por outro lado, este financiamento que estamos agora a conseguir, obriga-nos a estar à altura para darmos o retorno que estas entidades, os nossos parceiros, estão à espera. Há novos momentos que vamos desenvolver para os educadores, como novas formações, e também temos de pensar em formas de dar retorno, formas de documentar este trabalho, que não estamos ainda a fazer, e por isso é que também esta nossa abordagem a esta temporada convosco [as duas investigadoras sobre o PBA] permite tentarmos ter olhares exteriores, ter algum retorno do que são estes processos para poder dar, não só números, mas sim um retorno qualitativo do que é que estamos a fazer. Acho que é muito importante. Esta temporada até foi fácil de gerir, mas de repente para o próximo vai ser um salto grande e para a outra [2020-21] vai ser um salto avassalador. Acho que temos que nos preparar para isso antes de pensarmos e tentarmos mais voos, porque de facto vamos ter alturas de pico de muito trabalho e temos de manter os contactos com as escolas na altura em que se está a criar. Portanto temos aqui muitas coisas que temos de tratar e somos uma equipa muito reduzida. Acho que conseguimos algumas conquistas esta temporada [2018-19]. Acho que é muito importante perceber o que conseguimos, como a concretização das sessões para o público do nosso universo (sessões para as famílias), que não estavam a correr bem em termos de comunicação e retorno e, este ano, pela primeira vez, temos praticamente as sessões [para as famílias] do *Falas Estranhês?* esgotadas. Temos muitos poucos lugares

disponíveis para venda. O espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* também correu muito bem. Acho que é um trabalho em que temos de ir com calma e não tentar dar um passo maior do que a perna.

PE – Eu, profissionalmente, estou completamente de acordo com a RE. Agora, pessoalmente, eu tinha imensa vontade de criar um festival “Boca Aberta” na Sala Garrett, mas depois também pensas que por causa desta questão da continuidade da equipa artística fica difícil fazer isso, porque são os mesmos atores e se estamos a fazer um ano inteiro espetáculos com eles como é que vamos fazer noutra sítio. Para ter esta vontade a nível profissional é preciso de facto repensar, mesmo a fundo, o projeto. Eu vejo, porque sou eu que recebo a maior parte dos pedidos e vejo muitos pedidos de escolas privadas, de Lisboa e fora de Lisboa, que também querem assistir aos espetáculos e então também se ambiciona arranjar uma maneira de poder abrir a outros públicos. Nós, no final destes seis anos de “Boca Aberta”, vamos ter para todos os tipos de público os espetáculos que foram criados ao longo destes anos.

RE – Nós [TNDM II] temos uma rede de digressão de espetáculos que é a Rede Eunice. Claro que eu penso sempre: “como é que nós temos aqui o “Boca Aberta”?; “porque é que não fazemos com que os espetáculos integrem a Rede Eunice?”, mas isto é completamente inviável devido às questões que a PE referiu anteriormente. De facto, são questões muito importantes para se integrarem num projeto como é o nosso projeto de rede internacional. É uma questão a pensar futuramente e perceber como autonomizamos o PBA a este nível. Eu acho que é um projeto que só tem crescido e bem – às vezes os projetos crescem mal – e isso já é fantástico.

Para além das questões colocadas têm mais alguma informação que considerem pertinente acrescentar?

Ambas – Não.


Muito obrigada pela vossa disponibilidade e colaboração.

Voltar à leitura (p. 37; p. 38; p. 60; p. 61; p. 62; p. 63; p. 64; p. 65; p. 66; p. 67; p. 68; p. 69; p. 70; p. 71; p. 75; p. 76; p. 77; p. 81; p. 86; p. 88; p. 91) 

ANEXO E.

**Tabelas de análise de conteúdo das quatro entrevistas
semiestruturadas**

Anexo E1. Teatro para a infância – percursos académicos e profissionais

Voltar à leitura (p. 42; p. 57; p. 84) 

<u>Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas</u>
EN – Entrevista à encenadora dos espetáculos do PBA
CO – Entrevista à coautora dos espetáculos do PBA
PS – Entrevista à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA
RE e PE – Entrevista à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA

Tabela 18

AC da categoria “percursos académicos e profissionais” do tema 1

TEMA 1			
Teatro para a infância			
Categoria: Percursos académicos e profissionais			
Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Formação académica superior	Formação superior em Teatro – Interpretação	EN – Eu fiz a Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) e, antes disso, tinha feito teatro universitário.	1
	Formação superior em Direito	CO – ...licenciei-me em Direito – não gostei nada! – e, então, fui fazer coisas diferentes.	1
	Formação superior em Literatura Portuguesa	CO – Resolvi inscrever-me no Mestrado de Literatura Portuguesa, porque sempre me interessei pela literatura. Sempre li muito e pareceu-me que esta seria a minha área.	1
	Formação superior em Políticas e Gestão da Cultura na Europa	PE – Eu estava a fazer o Mestrado em Políticas e Gestão da Cultura na Europa... PE – Depois fui acabar o Mestrado...	2
	Formação superior em Antropologia	RE – A minha área de formação é Antropologia. Depois acabei por não querer exercer nessa área...	1
	Formação superior em Gestão das Artes	RE – ... e fiz uma pós-graduação em Gestão nas Artes.	1
	Estágio profissional no TNDM II	PE – O meu percurso profissional começa logo, pelo menos é a ideia que eu tenho, no estágio que fiz aqui no TNDM II. PE – ...tinha muito interesse em trabalhar com o público infantil/juvenil, quando surgiu a oportunidade de fazer aqui [no TNDM II] o meu estágio, precisamente nas Relações Externas, para poder trabalhar com este público.	3

		PE – Isto, no mesmo ano em que se iniciou o “Boca Aberta”. Foi quando surgiu esta hipótese de eu trabalhar com as Relações Externas, no sentido de estabelecer a relação com as escolas, como também na Direção de Cena dos espetáculos. Na Direção de Cena, durante o primeiro ano [do “Boca Aberta”] apenas acompanhei os espetáculos e não os ensaios.	
Experiências profissionais	Atividade como atriz	EN – Quando acabei a ESTC, queria ser atriz, queria grandes palcos e plumas... EN – ...queria fazer teatro, queria fazer os grandes clássicos. E fiz alguns.	2
	Atividade como jornalista	CO – O meu percurso profissional é um bocadinho atípico. CO – Ao mesmo tempo que estava a frequentar o mestrado, comecei a trabalhar como jornalista na área de Divulgação Cultural. CO – ...continuo a ser jornalista na área da Divulgação Cultural...	3
	Atividade como escritora	CO – Paralelamente, escrevia ensaios sobre a obra de vários poetas e depois esse percurso foi-se concretizando, ou seja, fiz vários programas de televisão, colaborei com revistas e jornais... CO – No meu percurso estão conjugadas várias vertentes: escrevo e publico poesia, escrevo literatura infantojuvenil,... CO – ... e agora faço este projeto maravilhoso que é o “Boca Aberta”.	3
	Atividade como docente de teatro	EN – Eu fui professora durante dez anos num colégio privado, onde lecionei Expressão Dramática desde o pré-escolar até ao nono ano de escolaridade.	1
	Atividade como docente de outras áreas	PS – ...nesta resposta eu vou incluir elementos de uma parte profissional, a formação em educação de infância, uma vez que trabalhei como educadora de infância... PS – Eu estava a trabalhar, na altura, na direção do Mestrado em Educação Especial [da Universidade de Évora] e, portanto, estava a trabalhar bastante com a educação inclusiva e as necessidades especiais. PS – Por outro lado, na minha área profissional, estou associada às terapias expressivas, como disciplina, enquanto docente.	3
	Atividade em arte para a infância	EN – Quando a professora da ESTC me convidou [para colaborar com ela no CCB], não queria nada, não gostava nada de crianças, não queria ter filhos, não tinha paciência, mas resolvi aceitar o desafio... EN – E aprendi muito. Eu estive em colaboração com a essa professora mais ou menos oito/nove anos e quase tudo o que eu aprendi sobre o trabalho para a infância foi com ela; ou através dela	7

		<p>e de um artista espanhol com quem tive a sorte de me cruzar, logo no início, que é o José Antonio Portillo, que era professor primário e começou a criar objetos para a infância para cativar as crianças para a leitura e para a escrita. Pronto, foram assim duas pessoas que me marcaram muito neste percurso.</p> <p>EN – Entretanto essa professora saiu do CPA-CCB e eu comecei a procurar outros locais para continuar este trabalho com a infância e fui encontrando outros sítios que me acolheram, como o Teatro Maria Matos, a [Fundação Calouste] Gulbenkian, a Artemrede, e nunca mais parei.</p> <p>EN – Jamais me passou pela cabeça fazer teatro para a infância.</p> <p>CO – ...e, entretanto, também surgiu este interesse e gosto por trabalhar na área infantojuvenil – criação para os mais novos. Ao longo do tempo fiz várias coisas ligadas às criações para os mais novos, que surgiram por acaso, e também porque as pessoas deram conta que eu tinha especial interesse por esta área, nomeadamente nos programas, que sempre fiz, onde divulgava livros e espetáculos para esta faixa etária.</p> <p>CO – Primeiro, eu sou espectadora do muito que se faz e do que se tem vindo a fazer de espetáculos para os mais jovens.</p> <p>CO – Eu também vou muitas vezes a escolas como autora de literatura infantojuvenil,...</p>	
	<p>Atividades de produção cultural no TNDM II</p>	<p>PE – ... voltei para aqui [TNDM II], porque este projeto ia continuar, eu tinha interesse e também tiveram interesse em que eu continuasse.</p> <p>PE – Com o tempo passei a assumir funções de mais responsabilidades, atualmente faço a Direção de Cena nos ensaios [dos espetáculos do “Boca Aberta”], mantive as minhas funções nas Relações Externas e, recentemente, comecei a ter um papel na produção de outros dois projetos, para além do “Boca Aberta”, também inseridos na [programação] infância e juventude: o “Panos” e o “K Cena”.</p> <p>RE – Para complementar um bocadinho a PE e dar o outro lado do trabalho dela aqui no TNDM II, quando ela veio para aqui tinha o objetivo de trabalhar nesta área de projetos educativos para a infância e juventude.</p> <p>RE – Saí no final de 2006 e em 2007 vim para aqui [TNDM II] trabalhar em Produção, com a antiga diretora de produção que já conhecia. Em 2011, convidaram-me a integrar/desenvolver [no TNDM II] a área de Direção de Relações Externas, que não existia, e [onde as] relações públicas tinham outro tipo de atribuições mais</p>	<p>5</p>

		<p>institucionais. Desenvolvi esta vertente das Relações Externas, que tinha outras valências, com uma equipa que foi sendo criada e ia integrando outros elementos.</p> <p>RE – É onde estou até hoje e já são mais de dez anos.</p>	
	<p>Atividades profissionais em outras vertentes</p>	<p>CO – Aliás, eu conheci-a nas Produções Fictícias, também trabalhei lá,...</p> <p>PS – Estou agora a lembrar-me de um projeto em que também estive envolvida em 2001, em Mafra, com uma companhia de dança, Amalgama, em que fizemos vários <i>workshops</i> intergeracionais, ou seja, com pais, avós e crianças, e isso permitia-lhes descobrir a alegria de estar nesta experiência artística.</p> <p>RE – Nessa altura comecei a trabalhar na área da cultura, em Produção: primeiro em companhias de teatro independentes e depois numa estrutura já mais organizada, na Expo'98. Fiz a Expo'98, a seguir trabalhei noutros projetos no Parque Expo.</p>	3
	<p>Colaboração em projetos para a infância</p>	<p>CO – Para além de escrever para crianças também colaboro com o PBA. Já colaborei com outros teatros, nomeadamente o Teatro São Luiz, já organizei colóquios dedicados a criações para a infância e juventude e agora também sou especialista no Plano Nacional de Leitura para a área infantojuvenil.</p> <p>PS – Eu já tinha estado em outros projetos também de sessões descontraídas, por exemplo, no Teatro Maria Matos, no Teatro São Luiz, onde continuo, no Teatro Luís de Camões [LU.CA]...</p>	2

Voltar à leitura (p. 57) 

Anexo E2. Teatro para a infância – concepções sobre teatro para a infância

Voltar à leitura (p. 57; p. 58; p. 59; p. 60; p. 83; p. 85; p. 86; p. 87; p. 88; p. 93) ↩

<u>Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas</u>
EN – Entrevista à encenadora dos espetáculos do PBA
CO – Entrevista à coautora dos espetáculos do PBA
PS – Entrevista à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA
RE e PE – Entrevista à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA

Tabela 19

AC da categoria “concepções sobre teatro para a infância” do tema 1

TEMA 1			
Teatro para a infância			
Categoria: Concepções sobre teatro para a infância			
Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Benefícios das artes no desenvolvimento da criança	Oportunidade de fruição artística por crianças	<p>EN – Isto [interessa-me] porque desperta uma capacidade de transformação e de utilização simbólica dos objetos que se vai perdendo com o tempo porque, cada vez mais, os próprios brinquedos são miméticos.</p> <p>EN – ...é importante despertar isso [linguagem simbólica]. Muitas vezes não está lá tudo, está lá um pequeno objeto que simboliza outras coisas.</p> <p>EN – Esta educação (estética/artística), de que se fala, tem que ser feita nas crianças assim como nos educadores.</p> <p>EN – Há aqui uma ideia de jogar que eu acho que é importante para os miúdos perceberem que fazer teatro é isto.</p> <p>CO – Mas todos os espetáculos têm de ter esses elementos que nos remetem para tudo o que existe na nossa vida. Há momentos em que nós estamos tristes, há momentos em que estamos felizes e, portanto, num espetáculo, mesmo que tenha vinte minutos, nós podemos ir da alegria à tristeza e vice-versa, pegando em todos esses sentimentos e em tudo o que se pode sentir também na vida.</p> <p>CO – Na minha opinião, as crianças estão preparadas e têm esse olhar fresco sobre a realidade que lhes permite ouvir coisas que nós à partida achamos que não são para elas.</p>	25

	<p>CO – ...é claro que os miúdos ficam mais receosos, nervosos e alguns até duvidam – “mas será que ele morreu mesmo?” – e às vezes têm dificuldade em aceitar, mas depois integram aquela experiência dentro deles e essa zona que é desconhecida talvez seja menos dolorosa quando eles passarem de facto na realidade.</p> <p>CO – Eu acho que as crianças devem ter noção de que ali é um palco e que há uma certa linha que não podem passar, que há regras a cumprir dentro de um teatro, mas também é bom que haja comunicação, que não seja um texto representado como se fosse opaco para o outro, como se não soubéssemos que daquele lado, por exemplo, estão crianças dos três aos seis anos de idade.</p> <p>CO – ...as crianças adoram e estão sempre disponíveis para descobrir e para que lhes apresentem coisas diferentes daquelas a que elas já estão habituadas e conhecem.</p> <p>CO – Há essa predisposição natural nos miúdos que os levam a gostar do desconhecido...</p> <p>CO – Essa abertura da cabeça, da imaginação, da linguagem ao mundo é fundamental e eu acho que se deve fazer nessa fase dos três aos seis anos de idade, que é quando as crianças estão mais permeáveis a tudo o que vem de fora e olham para tudo com espanto, tudo para elas é novo.</p> <p>CO – E, portanto, mesmo que eu ache que há uma ou outra ponta solta, elas [crianças] precisam de ter depois instrumentos para pensar sobre aqueles espetáculos de uma forma que lhes alimente mais perguntas – não é tanto que lhes dê respostas, mas que saiam daqui curiosas para saber mais sobre aquelas personagens. Por isso é que depois voltam.</p> <p>CO – O meu filho, como vem sempre ao “Boca Aberta” e tem os livros em casa, normalmente já os leu comigo, olha para mim a meio do espetáculo e diz “este texto é daquele livro que lemos no outro dia”, e portanto, ele perceber (isto acontece com várias crianças) que de um texto se pode partir para uma peça, se pode criar mais e que elas [as crianças] podem guardar uma história dentro delas e desenvolvê-la à sua maneira, é uma coisa que me parece muito enriquecedora...</p> <p>CO – Parece-me que, para aprenderem a estruturar ideias/um raciocínio e a trabalhar essas ferramentas fundamentais, como a imaginação, ouvir histórias, lidar com textos desde pequeninos, para elas, é fundamental também porque percebem novos mundos e que este [mundo] onde vivemos é apenas uma pequena parte de tudo o que existe.</p>	
--	--	--

		<p>PS – ...mas vou também lembrar-me das minha próprias vivências expressivas e artísticas enquanto criança e pessoa, e que depois continuaram a ser trabalhadas enquanto psicóloga. Quando me pergunta a importância do papel das artes no desenvolvimento da criança, eu fico a pensar, para já, neste duplo papel/posicionamento que é o estar nas artes (ou seja, estar no processo criativo e expressivo) e o estar também num papel mais recetivo de fruição artística e, portanto, vejo estas duas dimensões.</p> <p>PS – Parece-me que é importante que experiencie a vivência do corpo livre a nível da dança, do movimento expressivo; a vivência do jogo dramático que é espontâneo na criança – a criança faz o jogo dramático todos os dias; o possibilitar/dar/expandir esse jogo livre, dar outra expansão de cenário para esse jogo espontâneo; a expressão plástica.</p> <p>PS – Sim, claro que sim. Aliás acho que a vivência/experiência artística é natural e pode ser [importante] desde sempre, mesmo antes dos três anos de idade, quer dizer desde que haja possibilidade de adaptação para que a criança não tenha de ficar restringida/calada/aprisionada a um determinado espaço. No fundo é poder ir a uma exposição, algo que deve fazer parte da vida.</p> <p>PS – Não me parece que há necessidade de pôr como limite os três anos de idade. É claro que a forma de apreensão é absolutamente diferente de uma criança que já tem acesso à linguagem verbal, à possibilidade de concetualizar, de simbolizar e de apreender de alguma forma o outro, de uma criança que fica numa ambiência que tem uma estética diferente.</p> <p>PS – Penso que as duas situações são válidas com o cuidado que toda a criança merece.</p> <p>PS – Há sempre esse jogo de ambivalência que não assusta a criança.</p> <p>PS – Em termos de fruição, genericamente, [a arte no desenvolvimento da criança] articula variadíssimos aspetos de enriquecimento ao nível cognitivo, afetivo, cultural – no reconhecimento de uma multiculturalidade – e também nesse posicionar emocional no objeto artístico.</p> <p>RE – O que eu acho é que todos nós já passámos, uns mais e outros menos, mas ainda hoje o que percebemos é que há muitas crianças que fazem estas saídas com a escola: vão ao teatro, aos museus, entre outros e, de repente, terminada a vida escolar</p>
--	--	--

		<p>deixam de ter estes hábitos, porque deixam de ser convocadas a ir com os seus professores.</p> <p>RE – Eu acho que isso é como tudo na vida. As pessoas assumem que as crianças nesta idade têm de aprender a andar, comer, dormir, ir à casa de banho, vestir, fazer coisas sozinhas, entre outras. É como aquelas pessoas que dizem “porquê dar livros a crianças de três e quatro anos se elas ainda não sabem ler?”. Não sabem ler, mas sabem que a mecânica do livro é ser folheado da direita para a esquerda, se tiverem na Arábia sabem que é ao contrário. Sabem o que é o momento de se sentarem para ouvir uma história; sabem o que são letras. No teatro é a mesma coisa, sabem o que é vir a um teatro, o que é assistir a um espetáculo, qual o momento de ouvir e a partir daí vão adquirindo essas mecânicas ou esses comportamentos.</p> <p>RE – Já sabem como é que se faz, ou seja, sabem que entram por uma porta, sobem e vão ver um espetáculo...</p> <p>RE – Situações que não tocam às crianças mas que têm outro eco em adultos.</p>	
	Oportunidade de fruição artística por acompanhantes de crianças	<p>EN – Quando se concebem os espetáculos também tem de se pensar em qualquer coisa que cativa os adultos, porque não podem ser meros acompanhantes. Sobretudo os educadores, não vêm aqui só para guardar as crianças, têm que ter algum prazer a ver os espetáculos.</p> <p>EN – Este é o tipo de trabalho que acho que é essencial fazer-se e que pode ser muito bem aproveitado por quem está do outro lado, que são as educadoras, por exemplo, para depois terem ferramentas para trabalhar a partir daqui.</p> <p>EN – Sim, e é engraçado porque as pessoas ganham hábitos.</p> <p>EN – Durante os anos em que trabalhei como professora, fazia esse trabalho muito em parceria com as educadoras. Muitas vezes era sugerido ir ver espetáculos e elas [as educadoras], com o tempo, iam dizendo “eu já não gosto das mesmas coisas de que gostava. Eu agora já gosto de outro tipo de espetáculos”, o que também fazia com que levassem os miúdos a ver outros tipos de espetáculos.</p>	4
	Estímulo para a expressão e a criatividade	<p>PS – Em termos de expressão, desenvolve inúmeras competências a nível do pensamento criativo, de possibilidades/exploração de comunicação, de reconhecimento das suas potencialidades também corporais, verbais e não verbais, das possibilidades sinestésicas, de descobertas múltiplas e, portanto, há um enriquecimento a nível das possibilidades</p>	2

		<p>expressivas, de comunicação com o outro que possibilitam, depois, o desenvolvimento com impacto a nível cognitivo, como sabemos.</p> <p>PS – Como sabe, há muitas perspetivas: mais de fora para dentro e mais de dentro para fora. Eu acredito muito que tudo se faz por um processo relacional e por uma dimensão emocional e de confiança que é estabelecida entre o adulto e a criança; um princípio mais de não diretividade, ou seja, de possibilitar que a criança experiencie, que tenha à sua disposição uma série de recursos para que possa experienciar.</p>	
	Inclusão escolar e social	<p>PS – Ainda há pouco tempo fui a uma mesa redonda sobre a abertura em museus de exposições com momentos, espaços, ou idealmente ambos, descontraídos. Que seja possível criar alternativas para pessoas com perturbações no desenvolvimento, com situações de deficiências sensoriais, cognitivas, espectro do autismo ou com multideficiências, entre outros, ou seja, alternativas para que essas pessoas também possam vivenciar [exposições, neste caso] e ter o mesmo acesso [à cultura].</p> <p>PS – Isso já está tão incorporado, Cidália, que nem estava a fazer o <i>click</i>, porque quando estamos a pensar em inclusão, não é uma inclusão que se faz a partir do primeiro dia, do primeiro ano, do primeiro ciclo, porque veio no decreto-lei número tal, etc. Portanto, a perspetiva é outra e sinto que nisto – estava a esquecer-me de falar precisamente por isso – a inclusão escolar, a inclusão social faz-se também nesse sentido e faz-se não pensando em excluir rigorosamente ninguém.</p> <p>PS – Este é o nosso trabalho: abrir e expor, de uma forma absolutamente natural, às escolas, à comunidade, que todos são bem-vindos e que fazemos as adaptações necessárias para tal. Por vezes, pela parte dos próprios pais, ainda há/pode haver algumas renitências/reticências em colocar [em determinado ambiente cultural] a criança, o jovem ou até filhos em idades mais adultas – em outras situações que não nesta do “Boca Aberta” –, porque podem fazer sons, movimentarem-se, estarem agitados e, portanto, têm medo que os seus filhos estejam a incomodar.</p>	3
O teatro para a infância e juventude em Portugal	Instituições que trabalham nesta vertente	<p>EN – E essa professora dirigia o Centro de Pedagogia e Animação do Centro Cultural de Belém (CPA-CCB), que deve ter sido dos primeiros polos a trabalhar para a infância de uma forma diferente da que se usava. E, na altura, havia até condições</p>	2

		<p>financeiras se calhar melhores, ou que nunca mais se voltaram a repetir.</p> <p>EN – E havia uma série de espetáculos estrangeiros para a infância que eram apresentados no Centro Cultural de Belém (CCB) e que eu tive a possibilidade de ir vendo.</p>	
	Mudanças nas perspetivas sobre esta vertente	<p>EN – Tinha se calhar aquela ideia, que muitas pessoas têm, de que é uma espécie de “produto menor”, porque, durante muitos anos, o que se fazia para a infância de facto eram espetáculos que eu, pessoalmente, não achava assim tão interessantes. Mas tinha um preconceito, confesso.</p> <p>EN – Estou muito contente em termos de qualidade, acho que aconteceu com o teatro para a infância o mesmo que aconteceu com o livro infantil.</p> <p>EN – De momento também acho que, no teatro para a infância, passou a existir uma série de pessoas a criar com muito rigor e muita qualidade.</p> <p>EN – Contudo, o caminho está a ser trilhado e relativamente à qualidade dos espetáculos para a infância já obtivemos um grande avanço.</p> <p>CO – Portanto, acho que isso deve ser tomado em conta e é o que tenho vindo a observar do que está a ser feito nos últimos tempos em Portugal, tanto no teatro como na literatura infantojuvenil, esta noção de que há um público específico e que nós temos de trabalhar para ele, que tem tanta dignidade como qualquer outro público.</p> <p>CO – É dessa troca e conceções que depois nascem espetáculos extraordinários que têm sido feitos e mostrados nos últimos anos em Portugal.</p> <p>RE – O que é muito curioso é que encontramos instituições que têm exatamente as mesmas preocupações que nós, ou seja, que não querem um “toca e foge” ou “olha agora eu vou fazer aqui um investimento e tocar trinta mil crianças”. Não. Preferem um público mais reduzido, mas numa perspetiva mais continuada e profunda.</p>	7
	Aspetos políticos e culturais a melhorar	<p>EN – O grande problema está no facto de nós termos um orçamento para a cultura que é curto, muito curto, e que fica muito aquém das necessidades para se fazer um trabalho que efetivamente mude alguma coisa.</p> <p>EN – Posso considerar que o teatro para a infância é o irmão pobre dos outros espetáculos e, portanto, o que me preocupa é a</p>	6

		<p>questão do investimento, que ainda não é o que deveria ser, mas também não é o que deveria ser em nenhuma área cultural.</p> <p>EN – Mas como [o teatro para a infância] é um “subsector” do teatro ainda se torna mais difícil de alcançar um determinado patamar.</p> <p>EN – Acho que é por isso que ainda há muitos espetáculos para a infância com um ou dois atores...</p> <p>EN – ...e [os espetáculos para a infância] são muito difíceis de criar e ainda não são valorizados da mesma maneira que são valorizados os espetáculos para adultos.</p> <p>EN – Acho essencialmente que o trabalho com continuidade é muito importante e, neste momento, embora haja muita oferta de qualidade para a infância, às vezes, é mais esporádica.</p>	
	<p>O papel dos educadores e encarregados de educação</p>	<p>PS – Os educadores, através da formação, estão preparados para sentir na pele o que isto [a relação entre o teatro e as crianças] é, em vez de ser só da cabeça. É uma coisa muito preocupante, porque – e eu tenho acompanhado a formação de professores desde Bolonha – com esta alteração dos programas, parte das expressões tenha sido grandemente reduzida. Um educador que não está, como eu digo, “de pé no chão e mão na tinta”, isto é, que não passou por isso [experiências/vivências artísticas], dificilmente vai conseguir perceber, não só a importância (porque a importância poderá apreender de outras formas), mas como facilitar e propiciar. Eu acho que é muito ao nível da formação do educador.</p> <p>PS – Relativamente ao encarregado de educação, não será tão acessível entrar nesse espaço. Provavelmente, aí, a escola terá um papel em convocar os pais para desde coisas mais teóricas às vivências, para uma espécie de <i>mix</i> de experiência de pais com filhos.</p> <p>PS – Portanto, poderia ser mais autêntica essa possibilidade de facilitar, sendo que depois há contingências da realidade: o poder ir, o poder pagar, o poder deslocar-se, mas, enfim, são coisas que não conseguimos controlar.</p> <p>RE – O que faz a diferença é o professor, porque movimenta regularmente grupos de alunos ao teatro, que faz a ponte e que regimenta com outros professores.</p> <p>RE – E, de facto, há professores extraordinários a todos os níveis de ensino, porque fazem muito para além do que lhes é pedido, do que está nas suas atribuições, que trabalham e trazem os alunos regularmente e nós sentimos isso.</p>	<p>6</p>

		RE – De facto, são pessoas incríveis e que fazem a diferença.	
Literatura para a infância e juventude	Interesse pessoal por esta área	CO – A minha casa é praticamente toda forrada a livros: há várias estantes com literatura infantojuvenil. Existe muita gente que acha que comecei a comprar e a interessar-me pela literatura infantojuvenil quando nasceu o meu filho, mas não. Quando ele nasceu já tinha uma vasta biblioteca à disposição dele, porque sempre tive esse fascínio pela literatura infantojuvenil. CO – Quando era miúda pedia aos meus pais e aos meus avós para me comprarem, livros por isso, sempre li muito. E depois comecei a ser eu a comprar. CO – Não faço distinções, tanto compro um livro de poesia como um álbum ilustrado.	3
	Valorização crescente da literatura para a infância	EN – Há vinte anos os livros infantis eram meras ilustrações do que estava escrito na página ao lado e acho que houve uma revolução enorme na perspetiva do que era o livro infantil, passou a existir uma qualidade imensa quer de textos, quer de ilustrações, edições, etc. CO – Desta forma vou acompanhando o que tem sido feito ao longo do tempo. Por exemplo, estamos numa era muito importante/feliz para a literatura infantojuvenil, porque há ótimos escritores e ilustradores em Portugal. CO – Eu acho que neste momento nós estamos a atravessar uma fase ótima, porque houve uma altura em que tudo era feito sem a preocupação do outro. Os textos eram simplesmente encenados e mesmo na literatura infantojuvenil era uma coisa muito moralista, acética e impessoal.	3
	Articulação da literatura para a infância com a poesia	CO – Eu acho que a literatura infantojuvenil e a poesia são territórios gémeos, utilizam os mesmos recursos e fazem-se a partir da mesma coisa que é um espanto em relação ao mundo. CO – Acho que quando nós estamos a trabalhar na área infantojuvenil estamos necessariamente a lidar também com a poesia.	2
	Características da escrita/adaptação de textos	CO – Isso depende dos textos e às vezes dos temas, porque podemos ter partes muito poéticas, que não são necessariamente em verso, e, por um outro lado, há textos em verso que podem escapar a um tom mais literário por ser mais irónico, sendo que a ironia também é muito literária. CO – Mas há um aspeto que tem muito que ver com o próprio tema e com a forma como depois nós o abordamos. CO – Tem que se tentar encontrar uma espécie de proximidade, um ponto de equilíbrio entre o desconhecido e o conhecido...	8

		<p>CO – ...nós tentamos sempre ter uma dose de conhecido, seja através das histórias ou da linguagem, como também de permitir que eles acedam a novas zonas, que ainda não dominam.</p> <p>CO – Temos que lhes dar alguma segurança, mas nunca as tratar com condescendência, ou seja, nunca infantilizar. Se nós as infantilizarmos, elas [as crianças] são as primeiras a perceber e rejeitam.</p> <p>CO – No fundo, é misturar um pouco a curiosidade com a imaginação e criar um ambiente, um texto e um cenário, que lhes seja familiar, mas que, simultaneamente, lhes seja estranho.</p> <p>CO – Isto é difícil, parece uma contradição, mas tem que ver sempre esses elementos que eles já dominam para não se sentirem totalmente inseguros e, a partir daí, se sentirem confortáveis e disponíveis para que lhes ensinem mais ou para que lhes deem outros elementos que ainda não dominam/conhecem.</p> <p>CO – Mas isso é o que se faz normalmente com qualquer texto: há uma evolução, consegue-se perceber a ação que está ali a passar-se e depois algumas das personagens vão-se desenvolvendo/apresentando até se chegar ao desfecho.</p>	
	<p>Temáticas abordadas</p>	<p>CO – Há temas mais difíceis, mas não há temas proibidos.</p> <p>CO – Falar da morte pode ser mais complicado, só que tem de ser feito obrigatoriamente, porque faz parte da vida e qualquer criança, a determinado momento, perde alguém ou alguma coisa, por exemplo, um animal doméstico.</p> <p>CO – A morte é algo que existe nas nossas vidas, para as quais nunca se está preparado, mas para as quais nós temos de estar preparados e, portanto, quanto mais cedo e mais depressa as crianças ouvirem falar de todos os assuntos, menos dificuldades terão depois em gerir as sensações, os sentimentos e tudo o que vão sentir quando isso de facto acontecer.</p> <p>CO – ...é claro que há temas tão batidos como o amor, mas é um tema muito difícil de abordar, seja na área que for, como na poesia, num romance, num espetáculo, seja para os mais jovens ou mais velhos.</p> <p>CO – ...é preciso que estes temas sejam encarados: quer os que são mais difíceis, quer os que são mais batidos com alguma novidade e frescura, sem estarmos a repetir <i>clichés</i> e a cair nos mesmos lugares.</p> <p>PS – Isto, para ficar registado, é um bocado complicado. Se calhar diria que todos os temas podem ser abordados, mas como</p>	<p>8</p>

		<p>há tantos temas (porque todos podem ser abordados), há uns mais prioritários do que outros. Tendo em conta a atualidade, o contexto, as crianças, efetivamente, elas [crianças] podem ter, e têm, acesso a muita coisa, mas também me parece que há alguns temas que não são necessários antecipar.</p> <p>PS – É difícil dizer e é difícil de acordo com o contexto. Por exemplo, se fossem criados espetáculos, imagine, para uma zona mais rural, Trás-os-Montes, poderiam eventualmente ser outros temas. Estes temas, como o do medo, são temas transversais ao ser humano. Mas há alguns temas mais concretos que, em idades muito novinhas... Estou a lembrar-me de coisas, por exemplo, mais relacionadas com a sexualidade ou a violência.</p> <p>PS – Depende sempre da forma como são inseridos, mas se calhar há muitas outras coisas, como esta da parte emocional, para apresentar a crianças em idade pré-escolar.</p>	
<p>Processos criativos de espetáculos para a infância e juventude</p>	<p>Características comuns aos processos de criação para a infância e para adultos</p>	<p>EN – Normalmente, penso nas crianças. Não é que consiga ter outra vez três anos.</p> <p>EN – Eu acho que tem que ver uma atenção enorme; e fazer teatro é isso: estar lá com os sentidos todos alerta. Mas aqui [no caso do teatro para a infância] acho que a atenção tem que ser ainda maior.</p> <p>EN – E isso é o que eu acho difícil. É manter um espetáculo que seja interessante para as crianças, porque têm uma capacidade de concentração, de atenção, que é mais reduzida e se dispersam com mais facilidade, mas ao mesmo tempo, sem esquecer os adultos que as acompanham.</p> <p>EN – É necessário ter sempre vários níveis de leitura num espetáculo.</p> <p>EN – Portanto, tento pensar nelas, mas depois também tento fazer com que os adultos não se aborçam e encontrem algum prazer nestes objetos.</p> <p>EN – Na minha visão, que não é a única – e isto é muito importante de referir –, quando se trata de crianças muito pequenas eu acho que a proximidade é um fator essencial, acho que fruem muito mais de um espetáculo quando estão próximas. Certamente haverá pessoas que conseguem fazer um espetáculo na Sala Garrett [sala principal do TNDM II] para crianças dos três aos seis anos. Eu não sei fazer bem, ou pelo menos nunca tentei, e também não me interessa.</p>	<p>26</p>

	<p>EN – Interessa-me este espaço de proximidade, [através de] uma linguagem que seja simbólica, que não seja muito mimética, em que os objetos possam assumir outras funções.</p> <p>EN – Às vezes trabalho com mais ou menos texto. Quando trabalho com texto, gosto muito de trabalhar nas repetições. Acho que é quase um truque, porque as histórias tradicionais que se mantêm ao longo do tempo estão cheias de repetições, acumulações e perduram exatamente porque têm esses fatores.</p> <p>EN – ...muitas das vezes, nos espetáculos gosto de brincar com isso, com a ideia de repetir, porque elas [as crianças] gostam de ouvir outra vez uma coisa que já conhecem.</p> <p>EN – ...há uma duração... Eu acho que mais de trinta minutos para crianças dos três aos seis anos é demais.</p> <p>EN – Tenho trabalhado nesta espécie de receita: espetáculos próximos, portáteis, com uma duração curta, em que o jogo dos atores e o trabalho com os objetos são muito importantes.</p> <p>EN – Não, nunca tentei, porque eu acho que uma coisa é as pessoas dizerem “ai o meu filho aguenta ver porque ele já viu”, mas, para nós pelo menos, os nossos filhos são sempre especiais.</p> <p>EN – Também é uma coisa que eu acho que não é preciso, não é preciso fazer concessões, dar tudo de mão beijada, fazer com que os meninos estejam sempre a repetir coisas do tipo “sim”, “não”.</p> <p>EN – ...eu acho que não é preciso infantilizar, nem ilustrar.</p> <p>EN – A infantilidade também pode ser ilustrada através da rapidez do pensamento.</p> <p>EN – Mas acho que no início da abordagem – é giro fazeres essa pergunta porque só comecei a pensar nisso agora – penso como se fosse um espetáculo que eu estou a criar.</p> <p>EN – Um espetáculo como criaria para adultos; que tem de ter rigor, ritmo, diálogo, comunicação...</p> <p>EN – É importante que elas vão ao teatro com as famílias, com as escolas, com um amigo, seja com quem for, mas a diferença está no facto de elas irem ao mesmo teatro dois ou três anos seguidos com uma equipa artística que elas conhecem e onde se sentem confortáveis.</p> <p>EN – Também acho importante o facto de os espetáculos serem portáteis – não têm de ser todos e não estou com isto a dizer que o teatro tem de ser todo “pobrezinho e portátil”, não é isso, mas é bom que haja alguns objetos portáteis para serem facilmente transportados.</p>	
--	---	--

		<p>CO – Mini no sentido da duração porque tudo isto têm a mesma dignidade que tem os espetáculos para adultos.</p> <p>CO – Há uma frase/história que eu gosto muito do Álvaro Magalhães (é um autor de literatura infantojuvenil e cujos textos já trabalhamos aqui no “Boca Aberta”), que tem a ver com Nikolai Miaskovski – “Um dia perguntaram ao Miaskovski como é que se faz teatro para crianças? E ele respondeu «exatamente como se faz para adultos, mas melhor»”. E eu acho que tem muito que ver com esta noção, que já está muito enraizada hoje em dia nos nossos criadores, que se têm de esforçar tanto para criar este texto/espetáculo como se esforçariam num espetáculo para adultos.</p> <p>CO – Têm de ter noção de quem está do outro lado.</p> <p>CO – Sendo que, para mim, o texto é fundamental, como é óbvio, uma vez que sou escritora e leitora, e acho que quanto mais cedo as crianças ouvirem histórias – quer seja em casa com os pais ou no teatro – mais cedo ficam com essa capacidade de atenção à linguagem, de reparar/descobrir as palavras e nós sem linguagem não nos relacionávamos, não comunicávamos.</p> <p>PS – Eu acho que isso é muito próximo ao trabalho artístico: o recurso a metáforas, a personificação. Não tenho uma resposta concreta para si, porque acho mesmo que tem que ver com a sensibilidade, eu acho que quase tudo se pode dizer, dependendo do grau e da forma como é abordado. Não lhe posso mesmo dizer se se deve ou não se deve, porque, se calhar, há formas extremamente violentas de dizer coisas com metáforas e formas extremamente subtis de dizer as coisas como realmente são.</p> <p>PS – Lá está, como mencionei no princípio, parte da relação e é a relação que faz as coisas. A beleza também acontece na relação.</p> <p>PS – O ideal é que exista um espaço ou espetáculos em que isso [um nível de descontração] é possível a todos, não só aos portadores de deficiência ou aos que têm perturbações no desenvolvimento – senão seria também uma exclusão, seria um gueto –, mas a todos.</p>	
	Especificidades do trabalho de ator em criações para a infância	EN – Apesar de não ser um espetáculo improvisado – há uma partitura, um texto e, mesmo se não houver um texto, há sempre uma partitura que deve ser seguida (não é lembrar-se [o ator] de fazer o que lhe apetece) –, tem que ver uma flexibilidade e uma escuta do ator muito apurada para que o espetáculo funcione.	4

		<p>EN – Fazer teatro é brincar e eu acho que o ator tem de brincar nestes espetáculos – o signo brincar em português é mais depreciativo do que o signo jogar que os ingleses e franceses usam –, tem de jogar; e se eles jogarem entre eles, o público também está incluído nesse jogo.</p> <p>EN – ...o ator, perante a atitude do público, tem de moderar a sua interação.</p> <p>EN – Os intérpretes legalmente não são considerados autores, mas eu acho que o trabalho de interpretação é um trabalho de autoria, conforme os casos.</p>	
	Especificidades do público-alvo (crianças em idade pré-escolar)	<p>EN – O que acontece quando se trabalha para o público infantil, dos três aos seis anos de idade, é que não se deixa também de trabalhar para o público adulto, porque estas crianças ainda não têm autonomia para decidir ir ao teatro sozinhas.</p> <p>EN – E o facto de trabalhar já há algum tempo com estas faixas etárias fez com que ganhasse algum conhecimento sobre como funcionam as cabeças e os corpos em determinadas idades.</p> <p>CO – Além disso são muito exigentes.</p> <p>CO – Tem que se jogar muito bem: há um equilíbrio que é diferente de quando se faz um espetáculo/livro para crianças mais velhas, que já têm mais conhecimento do que quando se faz para crianças em idade pré-escolar.</p> <p>CO – Acho que para o público pré-escolar é que não podemos deixar muitas pontas soltas.</p> <p>CO – Podemos deixar algumas zonas por resolver, sem solução, mas acho que as crianças dessas idades devem sair daqui com um certo sentido de que aquela história se fechou, não necessariamente aquelas personagens.</p> <p>RE – Acho que [a existência de um público-alvo definido no projeto] deve interferir.</p>	7
	Alterações nos processos de trabalho dos espetáculos	<p>EN – E fui percebendo que trabalhar para a infância podia ser tão ou mais interessante do que trabalhar para um público adulto, porque havia um investimento, uma pesquisa, um rigor na conceção desses espetáculos, muito grande.</p> <p>PS – Há uns três anos – também daí o meu interesse neste projeto – não se falava em sessões descontraídas cá [em Portugal] e agora sim.</p> <p>PS – Há umas duas semanas fui a uma sessão descontraída, noutra contexto, que era com as mesmas escolas e estava a pensar: “estas crianças são umas sortudas, elas não sabem como são sortudas por terem esta possibilidade de irem com</p>	3

		regularidade a espetáculos e passar estes primeiros anos da vida em contacto com espetáculos em que, efetivamente (isto agora fala aqui a minha idade), há coisas muito bonitas para a infância. Muito bonitas e muito bem estruturadas, extremamente ricas – só espetáculos de teatro, só espetáculos de dança ou espetáculos com uma intermodalidade que cada vez mais se faz”. É extremamente rico.	
	Acompanhamento e contributo de um psicólogo nos processos criativos	<p>PS – Logo essa pergunta, dirigindo-se a mim enquanto psicóloga, traz-me algumas indecisões, porque uma pessoa é muito mais do que só aquela parte profissional...</p> <p>PS – Eu não sei se é de um psicólogo, eu acho que não há propriamente categorias profissionais. É importante um olhar de psicólogo, mas não é que tenha de ser do psicólogo. Um psicólogo que não tenha tido uma vivência, experiência artística ou expressiva-artística, dificilmente se apercebe senão da dimensão cognitiva ou teórica do que se está a passar na criança. Por outro lado, está o da experiência artística, do que é possível modificar: é esta ligação que acho que tem de ser construída de várias formas.</p> <p>PS – É importante o olhar de uma pessoa que conhece, neste caso, as crianças com estas idades e com alterações do desenvolvimento, mas tem de ser todo um processo de diálogo, primeiro connosco próprios (não só de psicólogo), e depois com várias outras dimensões e simultaneamente com o criador do espetáculo numa perspetiva de um grande respeito. Eu acho que tem que ver, assim, uma construção de grande respeito.</p> <p>PS – O psicólogo pode dar a importância às artes no sentido do desenvolvimento da criança, que existe, até pode perspetivar mais em termos cognitivos ou no que quer que seja, mas pode não ter a dimensão da importância vivencial. E eu acho que este fator, de um psicólogo com este conhecimento, é mais importante e relevante no acompanhamento deste género de projetos.</p> <p>PS – ...não é fácil e, por vezes, é até doloroso – noutras situações, não nesta do “Boca Aberta” – dar indicações que às vezes implicam uma grande transformação da obra. Não é fácil, porque, no fundo, é fazer sugestões de mudanças no objeto artístico já no final do processo criativo.</p>	5
	Ligação de criações teatrais	CO – Eu acho que é importantíssima, fundamental, esta ideia de o teatro poder sair do seu edifício e depois as crianças poderem vir ao edifício, porque o teatro tem esse lado comunitário e,	9

	<p>com instituições educativas</p>	<p>supostamente, deveria ser para todos, de estar ao alcance de todos.</p> <p>CO – Aquela partilha de estarmos todos numa plateia a assistir a um espetáculo.</p> <p>CO – Esse contacto entre as instituições escolares e o teatro é fundamental não só para criar hábitos, mas também porque cria uma proximidade que leva a que as pessoas sintam esse lado comunitário do teatro.</p> <p>CO – Isso é uma ideia que eu acho que está na base do teatro desde os princípios dos tempos e que para os miúdos é fundamental, para depois não se criar esse afastamento que está cada vez mais enraizado na nossa sociedade – o afastamento da arte e de tudo o que é artístico: museus, teatros, etc.</p> <p>PS – Acho que deve ser bastante articulado este trabalho de trazer as crianças a ver um espetáculo, com o que é trabalhado sobre o mesmo. É necessária a obtenção de respostas a estas iniciativas, os tais <i>workshops</i> para as educadoras são uma possibilidade, mas também é preciso saber o que é que a educadora trabalha com a criança antes e depois do espetáculo.</p> <p>PS – Sei que noutras sessões descontraídas as coisas não são feitas assim, ou seja, às vezes há um esforço da parte do teatro para dar e depois é pedido para devolver, mas não há essa devolução. Não há e poder-se-ia fazer um trabalho tanto antes como depois [da ida ao espetáculo]. Por exemplo, em alguns – estou a lembrar-me – museus na Inglaterra, antes de as crianças/jovens com necessidades especiais visitarem o museu, eles [responsáveis pelos museus] têm trabalho para fazer com as turmas, os pais, os professores em geral. Antes da visita, já há uma série de motivação, de preparação, de exploração que depois pode permitir um maior enriquecimento.</p> <p>PS – Tem duas vertentes: por um lado, é benéfico, por outro, também tira o lado da surpresa. Porém, o trabalho antes ou depois é essencial e creio que ainda falta trabalhar um pouco nesse aspeto.</p> <p>RE – Eu acho que esta relação, o teatro e a educação, é de facto muito importante e, tendo em conta esta oferta ao público infantojuvenil, o nosso interlocutor mais direto são as crianças e os jovens até aos quinze anos, mas elas não vêm sozinhas ao teatro, vêm acompanhadas com os professores ou as suas famílias.</p>	
--	------------------------------------	--	--

		RE – Acho que é muito importante este contacto com a escola nesta perspetiva de estar a formar públicos, de uma educação não-formal, o teatro também tem esta missão, dentro da sua missão de serviço público, tem esta obrigação de envolver estes grupos e estas pessoas.	
--	--	---	--

[Voltar à leitura \(p. 57; p. 58; p. 59; p. 60; p. 83; p. 85; p. 86; p. 87; p. 88; p. 93\)](#) 

Anexo E3. Teatro para a infância – teatro para a infância e juventude no TNDM II

Voltar à leitura (p. 57; p. 61; p. 62; p. 75; p. 76; p. 77; p. 80; p. 91) ↩

<u>Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas</u>
EN – Entrevista à encenadora dos espetáculos do PBA
CO – Entrevista à coautora dos espetáculos do PBA
PS – Entrevista à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA
RE e PE – Entrevista à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA

Tabela 20

AC da categoria “teatro para a infância e juventude no TNDM II” do tema 1

TEMA 1			
Teatro para a infância			
Categoria: Teatro para a infância e juventude no TNDM II			
Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Programação para a infância e juventude	Objetivos da programação para infância e juventude	RE – Nós estávamos numa altura de mudança, o teatro de três em três anos tinha (e tem) novas propostas artísticas, isto é, tínhamos um novo Diretor Artístico que pretendia dar um enfoque aos projetos e programação para a infância e juventude [do TNDM II] dando uma continuidade [a esta programação], mas trabalhando de uma outra forma e profundidade.	1
	Características da programação para infância e juventude	EN – O TNDM II tem uma programação muito intensa, há muitas coisas a acontecer ao mesmo tempo. RE – O Diretor Artístico do TNDM II procura programar – é ele quem programa – e no teatro não há nenhum programador para esta área, como há em outros equipamentos congéneres. É dos poucos teatros em que não há um programador que programe só para a infância e juventude. Quando eventualmente isso acontece, o Diretor Artístico tem uma pessoa que o assessoria ou tem uma pessoa específica que trabalha nesta área. Aqui não. RE – O que nos distingue de outras instituições que estejam a trabalhar para estes públicos é o facto de não termos carreiras curtas de projetos. Pretendemos que tenham uma grande continuidade no tempo e, habitualmente, estamos a falar de horizontes de três temporadas – não são três anos, são três temporadas. É raríssimo isto acontecer em outras instituições.	11

	<p>RE – Prevemos uma duração que extravasa, em muito, o ano civil e isto obriga-nos, em primeiro lugar, a uma organização e a perspectivas diferentes, porque as coisas são pensadas a um longo prazo.</p> <p>RE – O Diretor Artístico do TNDM II trabalha integradamente nesta área da programação, por isso, qualquer projeto que integre este grande chapéu para a infância e juventude é tratado como qualquer outro [projeto direcionado para outro público], à exceção de alguns projetos que, pelas suas características, que têm que ver com a continuidade que se lhes pretende dar, merecem um outro olhar.</p> <p>RE – Esta continuidade não tem que ver só com estes projetos, mas também com alguns grupos, nomeadamente os espectadores, por exemplo, no trabalho com os professores, as escolas envolvidas e os grupos envolvidos em vários aspetos.</p> <p>RE – Isto obriga-nos a tentar encontrar financiamentos que nos permitam um olhar para a frente e a continuidade das equipas, porque o que também queremos nestes projetos é tentar ao máximo que a coordenação e o acompanhamento, em termos executivos, da sua realização, sejam feitos pelas mesmas pessoas, sempre que possível.</p> <p>RE – Um projeto para a infância, aqui no TNDM II, segue a tramitação de qualquer outro tipo de projeto. A diferença encontra-se na temporada específica dos projetos para a infância e juventude.</p> <p>RE – Estamos sempre a tentar ver até onde é que podemos ir, se tem pernas para andar. Só depois é que apresentamos o projeto.</p> <p>RE – Há também o acreditar. O teatro tem sempre esta ideia de acreditarmos e investirmos nos projetos.</p> <p>PE – Isso depois também nos ajuda a conseguir que os projetos cheguem a algum sítio, porque sem essa relação é muito difícil chegar lá.</p>	
Pertinência de programação específica	<p>EN – Eu acho que é muito importante. Uma vez estava aqui a conversar com o Diretor Artístico do TNDM II sobre o PBA e não há pretensão de acharmos que estas crianças, no futuro, vão ser espectadores de teatro, de pensar “de certeza que eles vão voltar e quando forem crescidos vão ao teatro.”</p> <p>EN – Mas o facto de terem estas oportunidades para estar em contacto com objetos artísticos que nós achamos que têm qualidade e que foram pensados para eles é muito importante e é muito importante que chegue a toda a população.</p> <p>PE – É como a RE estava a dizer, não é só com estes projetos, mas com os espetáculos que temos aqui.</p>	3
Conceções sobre a programação	<p>EN – ...este tipo de projetos – e a sua continuidade – deveria ser feito, se fosse possível, com todas as crianças.</p> <p>CO – Eu acho que este tipo de projetos ajuda a fidelizar um público.</p>	6

	para infância e juventude	<p>CO – ...no fundo, é sempre o propósito deste género de projetos – deixar uma semente que possa germinar dentro das pessoas que nos veem, nos ouvem e nos seguem.</p> <p>CO – Acompanho o trabalho da encenadora há alguns anos e há também essa curiosidade de perceber como é que podemos sair daquele território – que felizmente já está em vias de extinção – em que as crianças são tratadas com condescendência, isto é, tudo é feito com recurso a diminutivos e de uma forma que seja apenas para os divertir, em que alguns temas são rasurados.</p> <p>RE – Queremos muito encontrar um financiamento para esta área da infância e juventude que englobe outras situações, mas estamos ainda à procura, a fazer alguns contactos. Ainda não o conseguimos.</p> <p>RE – Eu acho que é esta perspetiva que todas as pessoas devem ter, esse querer sair da sua zona de conforto e dos trabalhos rotineiros a que estão habituados ou dos projetos “normais” – no sentido em que é um espetáculo que se constrói e se apresenta. Esta tentativa de ir mais longe, perceber até que ponto é que estas pessoas também precisam de outras coisas, tais como: formação, outro tipo de acompanhamento e iniciativas, etc.</p>	
	Projetos integrados na respetiva programação	<p>EN – É um projeto que é difícil, porque eu não tenho ninguém na cenografia, nos figurinos, nos adereços, portanto, sai tudo um pouco da minha cabeça e não é essa a minha formação...</p> <p>EN – Este projeto é uma produção exclusiva da casa, é dos poucos projetos pelo qual a única entidade responsável é mesmo o TNDM II.</p> <p>EN – E é um privilégio, devia de existir mais pessoas com este privilégio.</p> <p>CO – Deste modo criou-se esta marca “Boca Aberta”, que já tem uma identidade própria e que se distingue de uma simples leitura encenada, porque não são só leituras de textos. Há toda esta construção de uma nova coisa a partir de textos.</p> <p>PS – Espetáculo para crianças ou espetáculo com crianças? Neste projeto [“Boca Aberta”] eu vejo muito um espetáculo também com crianças.</p> <p>PS – Quando a criança pode reagir, pode entrar um bocadinho em cena e, portanto, a criança pode ter um papel mais livre, eventualmente não terá, mas poderá ter e essa possibilidade deve estar aberta: a da criança até poder invadir um bocadinho o espaço cénico.</p> <p>RE – O “Boca Aberta” é uma produção própria do TNDM II como são muitas outras produções. Este projeto tem a mais valia de ter uma duração maior, ou seja, tem uma maior visibilidade, mas é uma</p>	14

		<p>produção própria, como outra qualquer como é o caso do espetáculo que está a decorrer, <i>O sopra</i> – é uma produção nossa.</p> <p>RE – Na minha opinião, esta presença [do PBA na programação do TNDM II] é mais importante pela dimensão que conseguiu ganhar na nossa programação, não é um espaço de visibilidade, fisicamente falando – eu acho que ainda não o ganhou –, é um espaço de trabalho que ocupa no calendário, nas equipas e em termos do que move à sua volta: o número de escolas, o número de alunos e o número de anos que está em cena, porque é um projeto que já vem desde o início desta direção artística e que se vai mantendo.</p> <p>RE – Temos neste momento três projetos que caem absolutamente dentro desta grelha, que são o “Panos”, o “K Cena” e o “Boca Aberta” (este último, de que estamos aqui a falar).</p> <p>RE – Também já tivemos outros projetos, como o “Montanha Russa”, que culminou num espetáculo que pediu um trabalho que durou um ano e meio, quase duas temporadas.</p> <p>RE – No caso do [projeto] “Panos”, também temos um coordenador que queremos que acompanhe estas próximas edições, uma vez que acompanhou esta [passada].</p> <p>RE – No caso do [projeto] “K Cena”, é um formato que ainda está a ser avaliado, mas também temos uma continuidade de duas formadoras, que já estiveram a acompanhar oficinas de curta duração [anteriormente no TNDM II] e agora estão neste projeto de teatro juvenil com o acompanhamento da PE.</p> <p>RE – Temos o exemplo do projeto “Panos” onde os professores trabalham em grupos de teatro de escolas, que vêm passar o fim de semana inteiro a Lisboa, fora do seu horário escolar, fora da sua semana de trabalho, porque existem muitos professores que vêm com os seus alunos ao fim de semana à noite.</p> <p>PE – No projeto “K Cena” também se nota muito.</p>	
Exigências gerais de produção	Fixação de equipas nos projetos	<p>RE – A PE veio numa altura em que também nos ajudou – correspondendo aos interesses dela – a repensar algumas questões [relativas a este tipo de programação]. Nós, nessa altura, repensámos tudo no que se referia a questões de enquadramento, de horários, de preçário, entre outras.</p> <p>RE – Os primeiros trabalhos dela foram o levantamento de todas as entidades que estavam a trabalhar nesta área de infância e juventude e o de pesquisar quais os tipos de projetos e para que faixas etárias é que estavam a trabalhar. Fez também uma recolha dos diferentes valores que estavam a ser praticados.</p>	3

		RE – Este trabalho de pesquisa possibilitou que nós conseguíssemos preparar uma proposta para a temporada seguinte deste projeto, com o seu primeiro grande chapéu – “Cresce e Aparece” –, um projeto onde se integraram todos os espetáculos para a infância e juventude.	
	Condições dos espaços de apresentação dos espetáculos	EN – ...no PBA, quando fazemos os espetáculos aqui no Salão Nobre, é tudo muito mais fácil de controlar, mas quando vamos para as escolas, o sítio onde elas vivem, que é o território delas, então aí essa atenção tem que ser ainda maior, redobrada.	1
	Especificidades da produção de espetáculos no TNDM II	EN – Normalmente guardo para o Salão Nobre do TNDM II os espetáculos mais intimistas e robustos...	1
	Especificidades da produção de espetáculos fora do TNDM II	EN – Esse tipo de dinâmica é muito difícil; pode parecer um projeto muito simples, mas, em termos de produção, é um projeto pesado e que exige muito trabalho. EN – ...e os que aguentam todo-o-terreno para levar às escolas. EN – Sim, quer dizer, eu sei que tenho de trabalhar naquela escola, quer o espaço me agrade muito, pouco ou nada. EN – ...sim, às vezes, [é preferível] do que estar a fazer num ginásio em que [as crianças se] dispersam imenso e em que já se perde a qualidade que acho que pretendia que o espetáculo tivesse. EN – Este é um processo onde vamos sempre adaptando. PE – Depois há a logística de nós irmos às escolas e nisto somos completamente autónomos, pois temos a nossa carrinha e gerimos com os nossos afazeres, porque é um espetáculo portátil para apresentar, já é pensado para isso. É uma carrinha pequena onde vou eu e a equipa artística. Montamos, apresentamos os espetáculos e regressamos.	6
	Exigência na comunicação	RE – Percebemos que em termos de comunicação isto é uma abordagem interessante, mas de facto este contacto é fundamental. O teatro tem estas educadoras que já fazem parte de uma bolsa/núcleo de professores próximos que vêm regularmente e recebem informação do TNDM II. Estas relações de continuidade e trabalho de públicos têm vindo a ser feitas desde há alguns anos e têm vindo a crescer e, de facto, são fundamentais.	1
	Logística na receção do público	RE – E acho que é isso, que a vinda regular ao teatro – a este ou a outro qualquer – leva a que as pessoas saibam que naturalmente vão chegar, vão estar no átrio, vão entrar para uma sala maior ou menor durante um tempo e que vão bater palmas no fim, se assim o entenderem. RE – Há uma série de comportamentos que ficam interiorizados, uma pessoa nem pensa neles, mas quando não sabe é algo inquietante e	3

		<p>percebemos que em crianças que vêm pela primeira vez cria algum desconforto e inquietação.</p> <p>PE – Sim, percebemos que existe uma agitação ou ficam a olhar para o lustre durante o tempo inteiro, porque aquilo é novo, é tudo uma novidade, mas estão lá ao mesmo tempo, estão a comportar-se para uma primeira vez. Nós no início do projeto também tivemos estas situações.</p>	
	Condições orçamentais	RE – Depois em termos financeiros percebemos que o orçamento do TNDM II – não só para esta área, mas para todas as áreas – é muito limitado.	1
Relações com o público	Particularidades da receção pelo público infantil	<p>EN – Eles fazem isso neste espetáculo; eu nem sequer tinha previsto essa possibilidade...</p> <p>EN – ...e o público da infância, se de repente quiser tomar conta do espetáculo, toma;...</p> <p>EN – Mais para a parte final, quando o espetáculo começa a ficar fechado, começo a pensar de facto neles [espectadores em idade pré-escolar] e a perceber “isto não vai funcionar; aqui eles vão distrair-se; isto vai ser excessivo” ou “está muito repetitivo; eles vão tomar conta do espetáculo e os atores não vão conseguir agarrá-lo” ou “há aqui uma zona em que [o espetáculo] precisava de ter mais ritmo para captar a atenção deles”.</p> <p>EN – E depois há pequenas coisas que, às vezes, acrescento ou retiro, já a pensar especificamente na faixa etária do público-alvo. Este processo às vezes até acontece já depois de [o espetáculo] estreiar, porque, perante as reações do público, vamos percebendo se há algo para potenciar, ou retirar, porque não está a funcionar; e como estes espetáculos são muito curtos [na duração], dá para repetir/ensaiar muitas vezes, fazer esses ajustes ainda depois da estreia.</p> <p>EN – Uma das coisas essenciais que aprendi logo no início foi que nunca devemos subestimar este público; nem este nem nenhum. Não é porque se vai fazer um espetáculo fora de Lisboa que se vai pensar em fazer diferente. Acho que não se pode subestimar o público, tem sempre de se colocar alguma exigência.</p> <p>EN – No PBA, por exemplo, hoje aconteceu que os miúdos de seis anos, que estão a terminar o pré-escolar, acharam que [o espetáculo] tinha pouco tempo, mas os miúdos de três anos já estavam cansados e a passar um bocadinho do seu limite.</p> <p>EN – Quando trabalho com um público escolar, por exemplo, como acontece aqui no TNDM II, em que o público vem das escolas públicas que vamos conhecendo, nós chegamos a todo o espectro da sociedade, e temos de pensar que há crianças que estão a assistir a um espetáculo</p>	11

	<p>pela primeira vez e, portanto, é bom que se sintam confortáveis durante aquele período de tempo.</p> <p>EN – A mim interessa-me muito mais o trabalho com o contexto escolar do que para as famílias, embora este também seja importante.</p> <p>CO – E na forma como os miúdos reagem ao beijo, às vezes com nojo, é que se percebe que eles estão numa fase extraordinária que é a de ainda não terem preconceitos, porque eles reagem a um beijo entre dois homens ou duas mulheres exatamente da mesma maneira como reagem a um beijo entre um homem e uma mulher, quer seja os que reagem com alegria, porque gostam de ver beijos, ou aqueles que reagem com nojo.</p> <p>CO – Que as crianças se sintam confortáveis a ver teatro e que de repente não achem que é uma coisa estranhíssima, onde nunca entraram como se fosse uma coisa sagrada onde elas não tivessem lugar.</p> <p>CO – Se a escola tomar essa iniciativa e os miúdos se habituarem, mais depressa pedirão aos pais – “eu gostaria de ir outra vez ao teatro”. O mesmo se passa com as exposições e o cinema.</p>	
Particularidades da receção pelo público juvenil	<p>RE – ...nós ao trabalhar com adolescentes que nunca tinham vindo ao teatro somos confrontados com muitas perguntas que nos fazem no átrio como “agora o que é que vai acontecer?”.</p> <p>RE – Este olhar para os projetos da adolescência também é uma tentativa de agarrar os jovens numa altura em que eles começam a sair com autonomia e [em] que fazem as suas vidas baseando as suas escolhas nos seus gostos, ou seja, vão a festivais, começam a sair com os seus amigos, entre outros, e por isso pretende-se que eles possam vir também ao teatro autonomamente, sem professores e sem pais.</p> <p>PE – Os adolescentes vieram uma vez com as coordenadoras e agora começam a vir sozinhos, perguntam-me se podem vir. O grupo começa a alargar-se um bocadinho, devagarinho, mas começa a alargar. Começou com dois ou três, mas agora começam a existir esses pedidos de outros, porque querem vir. Eu acho que isso é muito bom.</p>	3
Particularidades da recção pelo público adulto	<p>EN – A diferença é que o público adulto tem outros códigos mais estabelecidos, faz mais cerimónia,...</p> <p>EN – Mas até ter assim um esqueleto montado não estou a pensar logo para quem se dirige o espetáculo. Acho que há uma parte do processo que faço e faria da mesma forma se estivesse a trabalhar com um público adulto.</p> <p>EN – Apesar de tudo, em qualquer teatro onde trabalhei, o público familiar é quase sempre o mesmo. E, desta forma, não conseguimos “furar” ali uma determinada camada da população – e este é um trabalho que vai demorar.</p>	5

		<p>RE – Portanto, o nosso contacto é a família ou o professor e é esta ligação com os professores que eu acho muito importante, mais do que as escolas. Nós percebemos isto com o tempo, porque muitas vezes o contacto com a escola, diretor e coordenador, fica perdido.</p> <p>RE – Nós, aqui [no TNDM II], temos muito esta filosofia que é a <i>pessoa</i>, a importância do contacto direto seja o professor ou o educador.</p>	
--	--	---	--

Voltar à leitura (p. 57; p. 61; p. 62; p. 75; p. 76; p. 77; p. 80; p. 91) 

Anexo E4. Projeto “Boca Aberta” – gênese do projeto

Voltar à leitura (p. 62; p. 63; p. 78; p. 81) 

<u>Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas</u>
EN – Entrevista à encenadora dos espetáculos do PBA
CO – Entrevista à coautora dos espetáculos do PBA
PS – Entrevista à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA
RE e PE – Entrevista à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA

Tabela 21
AC da categoria “gênese do projeto” do tema 2

TEMA 2			
Projeto “Boca Aberta”			
Categoria: Gênese do projeto			
Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Fatores decisivos para o projeto	Motivações pessoais	<p>EN – ...e eu aceitei, achei que se encaixava naquilo que eu já estava a fazer, ou ia fazendo, sobretudo quando ele me disse que o objetivo era fazer um trabalho com escolas públicas e com uma possibilidade de continuidade.</p> <p>EN – Logo de início havia como pressuposto esta dinâmica de trazer as crianças ao TNDM II e levar o teatro às escolas e isto era algo que se encaixava no meu percurso relativamente às questões da proximidade e da portabilidade.</p> <p>EN – Para além disto, eu também já conhecia bem a coautora2; não conhecia a coautora1 e ainda tinha outro desafio, que era trabalhar com os estagiários que estavam cá nesse ano a concluir o trabalho final para a ESTC.</p> <p>EN – Portanto, havia uma série de aspetos que me interessavam na proposta, como trabalhar com gente nova, a possibilidade de contaminar outras pessoas com este gosto pelo trabalho para a infância. E isso aconteceu, não em todos os casos, mas em alguns. Portanto, sentir que, de alguma maneira, já passou algum tempo e agora é a minha vez de passar esse legado (uma palavra muito pomposa), esse gosto pelo trabalho para a infância.</p> <p>CO – Quando o Diretor Artístico do TNDM II nos convidou, aceitei de imediato: primeiro, porque ia trabalhar com a coautora2 que já conheço há alguns anos e, depois, porque íamos trabalhar com a encenadora – não a</p>	10

	<p>conhecia pessoalmente e nunca tinha trabalhado com ela, mas conhecia o seu trabalho.</p> <p>CO – Assim sendo, pareceu-me que era um convite que nunca poderia recusar, até porque este é o território em termos profissionais que me faz mais feliz.</p> <p>CO – Eu sempre que tenho de vir trabalhar para o TNDM II com a equipa do “Boca Aberta”, e sempre que tenha de fazer coisas para crianças, já sei que não me vai custar, por muito cansada que eu esteja ou se estiver num dia mau. Eles [as crianças e esta equipa] acabam sempre por me salvar o dia e, portanto, eu nunca poderia recusar este convite.</p> <p>PS – Verdadeiramente foi estar muitíssimo próxima [da área], ou seja, poder dar o meu contributo em termos de conhecimento.</p> <p>PS – O facto de poder fazer esta aproximação, ainda por cima <i>in loco</i>, ou seja, no próprio local, e estar em contacto – do ponto de vista individual foi extremamente gratificante – com o objeto artístico. Outra componente importantíssima foi poder contribuir para que crianças que muitas vezes não têm tanto acesso [ao teatro]... Porque se imagina que, enfim, podem perturbar o espetáculo ou não perceber uma série de coisas... Poder ajudar nessa abertura.</p> <p>PS – Motivou-me poder também dar esse meu contributo.</p>	
Interesse institucional	<p>EN – Este desafio foi um convite do [Diretor Artístico do TNDM II] para encenar umas leituras encenadas aqui para o TNDM II – no primeiro ano não eram duas, eram quatro...</p> <p>CO – Nessa medida, quando o Diretor Artístico do TNDM II me desafiou a mim, e à coautora², para ajudarmos estas leituras encenadas do TNDM II a ganharem outra dimensão e que se fossem tornando, aos poucos, espetáculos, como é agora no caso,...</p> <p>CO – Foi a partir deste desafio que nós começámos e temos vindo a desenvolver o “Boca Aberta”.</p> <p>CO – ...isto teve que ver precisamente com a origem do projeto, porque no TNDM II existiam leituras encenadas para a infância e o Diretor Artístico do TNDM II quis reformular aquele conceito, então propôs-nos que fizéssemos essas leituras de uma outra maneira.</p> <p>CO – ...no início, o “Boca Aberta” ainda aparecia como “leituras encenadas”, agora já aparece como “espetáculos”, porque de facto não faria sentido, [os espetáculos] já não são meras leituras encenadas.</p> <p>PS – Porque foi exatamente esse o pedido que me fizeram: não tanto a nível auditivo, porque já há sessões de Linguagem Gestual Portuguesa (LGP), não era por aí, mas muito mais em situações de algumas perturbações emocionais.</p>	10

		<p>RE – É isso que a PE disse. Quando os projetos correm bem nenhuma entidade tem a vontade de o deixar cair, mesmo quem financia. Portanto, do nosso lado ou da parte de quem está a apoiar, existe um interesse em fazê-lo continuar. Cabe-nos, também a nós (TNDM II), sermos persuasores, não deixar cair e continuar em cima.</p> <p>RE – O PBA nasceu de uma coincidência. Na altura, a CML estava com um projeto aberto à comunidade da cidade de Lisboa – “Com Arte” – e o TNDM II queria avançar com um trabalho para o pré-escolar. Este projeto ia de encontro desse espectro, porque era financiado pelo orçamento participativo.</p> <p>RE – Este projeto [“Com Arte”] tinha definido, em Lisboa, zonas de intervenção e o que foi proposto ao TNDM II era o desenvolvimento de um trabalho com os JI da sua envolvente, não a sua envolvente física, mas sim a zona mais próxima da CML que é a unidade de intervenção territorial do centro histórico, ou seja, vai até Santa Apolónia – Alcântara, que para nós [TNDM II] não é a mesma envolvente.</p> <p>PE – Começou através do projeto “Com Arte” e depois foi essa vontade de continuar que permitiu o avanço. O projeto “Com Arte”, inicialmente, era para ter uma duração de apenas um ano. Depois foi reativado no ano a seguir...</p>	
Linhas gerais definidas	Objetivos	<p>EN – Para mim a principal finalidade deste projeto é vincular crianças de escolas e o grupo que as acompanha, como as educadoras, auxiliares, etc., a serem espectadoras de teatro com alguma regularidade, dentro daquela que se consegue aqui [no PBA].</p> <p>RE – ...para a criança e para quem a acompanha – é esse o objetivo da encenadora e dos restantes criativos.</p> <p>RE – Um dos objetivos seguintes era o alargamento do número de escolas.</p> <p>RE – Poderíamos seguir com este projeto.</p> <p>RE – Ainda não tem a visibilidade que nós gostaríamos que tivesse – irá ter – pelo menos, com o financiamento, acho que promove essa ação. Acho que é um projeto que, naturalmente, vai ocupar um espaço.</p> <p>PE – Como estamos a crescer temos sempre que pensar de outra maneira e de repensar como fazer isto. Como temos vontade de crescer não só na rede pública, mas também com a SCML e o HDE, eu duvido mesmo que isto durasse muitos mais anos que fosse chegar a esse ponto, porque a ideia é mantermos sempre a continuidade do projeto igualmente com as pessoas e também poder alargar, porque achamos que, como Teatro Nacional, também temos esse papel – “teatro para todos [com] lugar para todos”.</p>	6
	Abrangência do projeto	<p>EN – Apesar de tudo, nós estamos a falar do PBA que já conta com setenta e cinco salas. Isto são mil e tal crianças. Estamos a falar duma grande cidade que é Lisboa.</p>	4

	<p>PE – Sim, no ano passado a nossa ideia era alargar o projeto a vinte JI, só que com atrasos de resposta, apenas conseguimos alargar a dezanove (um pouco reticente). Este número apenas é válido na vinda dos JI ao TNDM II pois não conseguimos que os dezanove nos conseguissem receber.</p> <p>PE – No primeiro ano do “Boca Aberta” eram doze [JI] na unidade do centro histórico, mas atualmente são catorze – se não me engano –, contudo desses doze [JI] apenas estavam interessados dez.</p> <p>PE – No segundo ano, como faziam parte de agrupamentos, outras escolas quiseram inscreverem-se, porque ouviram falar sobre o projeto.</p>	
Definição de público-alvo	<p>RE – Através das crianças idealizamos chegar a quem as rodeia como é o caso do “Boca Aberta” que é “vocês [crianças] vieram ao “Boca Aberta” com a escola, agora podem vir também com os vossos pais”.</p> <p>RE – ...por outro lado este projeto também tem uma característica muito interessante que é: apesar de o trabalho estar focado nestas crianças dos três aos seis anos, apresenta uma plasticidade tal que permite sempre ter tantas camadas de leitura quanto as pessoas que vão assistir, sejam elas as crianças, os educadores, os pais, os irmãos ou um público sénior, com este cruzamento que estamos a fazer entre público pré-escolar e sénior, nomeadamente o projeto com a SCML que permite esta relação...</p> <p>PE – Este projeto não é só para alguns, vai chegar a todos, quer dizer, nunca chega a todos, porque não há só JI da rede pública e, aliás, nós também tentamos combater isso, de certa maneira, com alguns JI ou educadores da rede privada de Lisboa, com quem já temos alguma relação e fazemos os ensaios gerais para eles, tentamos incluí-los, porque não existe só a rede pública.</p>	3
Construção de sessões descontraídas e com LGP	<p>PS – Não há só sessões descontraídas, porque tudo aquilo é um espaço de sessões descontraídas.</p> <p>PS – Quase todas as sessões descontraídas, mesmo em outros sítios, têm LGP e parece-me que é extremamente importante no sentido da acessibilidade às crianças que têm dificuldades auditivas.</p> <p>PS – Estava a pensar noutras situações, noutros teatros, em que efetivamente se tenta fazer este trabalho com as sessões descontraídas, com a ligação às escolas, mas em que não há um trabalho de continuidade – que é uma característica deste projeto. A encenadora está nisto já há algum tempo e é um projeto em que ela está a investir.</p> <p>PS – É possível que qualquer criança tenha acesso ao teatro ou aos espetáculos – o que quer que lhe chamemos – e ao poder de apreender uma dimensão, que não seria possível se não existisse isto [sessões de LGP], que é a dimensão verbal, que no teatro é, mais ou menos, fundamental.</p>	6

		<p>PS – Acho excepcional esta criação das sessões descontraídas neste projeto [“Boca Aberta”].</p> <p>PE – Tem que ver com esse crescer e estar envolvida, não ser só algo como “toca e foge” e que se pode correr o risco de ser uma rotina, porque este projeto já está pronto: “está aqui e é fazer igual”, mas não.</p>	
--	--	---	--

[Voltar à leitura \(p. 62; p. 63; p. 78; p. 81\)](#) 

Anexo E5. Projeto “Boca Aberta” – desenvolvimento do projeto

Voltar à leitura (p. 62; p. 64; p. 65; p. 66; p. 67; p. 68; p. 69; p. 70; p. 81; p. 87; p. 88; p. 89; p. 91) ↕

<u>Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas</u>
EN – Entrevista à encenadora dos espetáculos do PBA
CO – Entrevista à coautora dos espetáculos do PBA
PS – Entrevista à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA
RE e PE – Entrevista à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA

Tabela 22

AC da categoria “desenvolvimento do projeto” do tema 2

TEMA 2			
Projeto “Boca Aberta”			
Categoria: Desenvolvimento do projeto			
Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Processos de criação e apresentação das quatro edições do projeto	Formação das equipas	<p>EN – Ah, é bom, porque a equipa artística, no fundo, se considerarmos as autoras e eu, mantém-se desde o início do projeto, não muda.</p> <p>EN – Depois alguns dos atores foram sendo os mesmos desde o princípio – e sempre que se trabalha com atores pela primeira vez é mais difícil, porque não se sabe quando é que se deve dizer, o que é que se pode dizer, em que momento é que deve acontecer; e o mesmo acontece com o ator, que não sabe o que é que está na minha cabeça, onde é que eu quero chegar, onde é que eu gostava que ele chegasse.</p> <p>EN – Esta ideia de continuidade é também positiva pelo facto de poderes aprofundar uma relação de trabalho...</p> <p>EN – Depois dá muito medo pensar que, com a mesma equipa e com os mesmos recursos, temos que nos reinventar ainda por mais dois anos. É assim um bocado aflitivo...</p> <p>EN – Integram este elenco três atores, os dois que fazem o primeiro espetáculo desta temporada e o um outro ator, que já fez outras edições do PBA.</p> <p>EN – Existe aqui, por trás, uma equipa que sabe muito sobre teatro, em todas as áreas, desde a técnica à direção de cena, não é só a nível da direção artística... um saber muito prático que se vai perdendo, porque as coisas são cada vez mais voláteis e as pessoas estão cada vez menos tempo em cada sítio, as coisas vão mudando.</p> <p>EN – No entanto, há aqui pessoas que conhecem esta casa de uma ponta à outra e que te guiam aqui dentro... porque, ao princípio, é um pouco</p>	16

		<p>difícil, não sabes muito bem quem é que manda em quê, a quem é que pedes o quê, quem é que é responsável e não queres fazer as coisas mal, nem perturbar.</p> <p>EN – Se escolheres as pessoas certas, há aqui uns bons guias que te guiam neste edifício.</p> <p>EN – ...mas até nesse aspeto eu posso contar com a equipa do TNDM II – o que também é um privilégio –, porque se eu imaginar um figurino, eu falo com a responsável pelo Guarda-Roupa e aquilo que existe aqui recicla-se e reconstrói-se.</p> <p>RE – Depois, o aparecimento do “Boca Aberta”, naturalmente, pedia que existisse uma pessoa que acompanhasse este trabalho de perto nas e com as escolas, porque uma das responsáveis pela Direção de Relações Externas e Frente de Casa no TNDM II, que fazia esse trabalho, estava assoberbada com outros tipos de projetos, e queríamos uma pessoa que acompanhasse este trabalho também fora do TNDM II, uma vez que este projeto tem esta valência: dentro e fora do teatro.</p> <p>RE – A PE é um bom exemplo, porque tem aqui uma figura de <i>pivô</i>. Não só na parte desta ponte com as escolas, mas em tudo o que toca às Relações Externas – o contacto com as instituições que acompanham este projeto: CML, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa [SCML], Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central [CHULC] – Hospital Dona Estefânia, e ainda equipas nas escolas, equipas técnicas e outras [equipas] aqui no TNDM II.</p> <p>RE – Estou contente com esta equipa do TNDM II tanto a nível da direção artística como do conselho de administração – também têm sempre acarinhado estes projetos – portanto acho que estamos todos em sintonia.</p> <p>RE – A continuidade das equipas artísticas também nos traz isso. No início pensava que tinha que ver com uma certa estagnação ou repetição, mas não. Por outro lado, eu acho que é um aprofundamento dos processos de trabalho e um crescimento para estes grupos, tanto a nível do projeto como a nível de cada um, pelo menos é isso que nós sentimos.</p> <p>PE – Dois dos atores estão connosco desde o início.</p> <p>PE – Pessoalmente houve aqui uma fase dos meus contratos que estavam assim um pouco intermitentes e estive uns meses sem estar aqui. E esse trabalho de continuidade fez com que houvesse a ideia de eu querer pelo menos ficar, porque este é a última temporada deste ciclo. Era a morte da personagem Escaravelho e eu queria ficar até ao fim disto, porque é um projeto que eu estou a acompanhar desde o</p>	
--	--	---	--

		<p>início e há essa vontade também de crescer com ele e acabar onde ele acabou. E, neste caso, felizmente, não acabou.</p> <p>PE – Isso eu acho que é importantíssimo e também esta continuidade na equipa, não só artística, mas a equipa do TNDM II.</p>	
	Escolha de temas/textos	<p>EN – No <i>Falas Estranhês?</i> não interferiu muito, porque já tínhamos decidido que era esse o tema e decidimos manter,...</p> <p>EN – ...mas no <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> já interferiu, porque, à semelhança das três primeiras edições, nas quais houve uma personagem, que era o Escaravelho do Manuel António Pina, que se manteve durante os três anos, ao criar este primeiro <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>, pensámos numa situação que pudesse ser desenvolvida no mesmo cenário e com as mesmas personagens, sendo possível entrar mais uma ou outra, ao longo de três anos.</p> <p>EN – ...e a ideia deste espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> era abordar a questão da língua e da convivência entre diferentes línguas. Este tema é muitas das vezes o reflexo do universo de algumas escolas de Lisboa, em que há uma percentagem muito grande de não falantes de Português. Interessa-nos perceber de que forma é que [os alunos dessas escolas] conseguem comunicar noutra língua ou cada um na sua língua, como é que se arranjam pontos de comunicação.</p> <p>EN – Portanto, este primeiro espetáculo terá continuidade, os outros que vamos levar às escolas serão sempre diferentes e só no final desta edição é que vamos pensar que tema é que vamos abordar no próximo ano.</p> <p>CO – Nós [equipa do “Boca Aberta”] tivemos aqui um espetáculo – <i>Isto é o Fim?</i> (2017-18) – que teve um percurso que não foi isolado, teve uma continuidade. Uma das personagens, o Escaravelho, que veio do livro <i>Histórias que me contaste tu</i> de Manuel António Pina, morre...</p> <p>CO – No “Boca Aberta” também já falamos de amor – <i>Isto é o amor!</i> (2017-18) – e correu bem,...</p> <p>CO – Isso depende muito de ano para ano, às vezes tem que ver com os livros que andamos a ler, falamos as três e decidimos; outras vezes pensamos no que nos falta abordar, agora que já temos não sei quantos espetáculos feitos; também aquilo que observamos, por exemplo, construímos o espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> porque há muitas pessoas estrangeiras a viver em Portugal (não são os turistas, são mesmo as pessoas que vivem cá) e há muitas escolas em que os miúdos lidam com essa realidade: de repente terem um melhor amigo chinês e terem de arranjar maneira de se comunicarem/entenderem.</p>	15

		<p>CO – Portanto, tem muito que ver com aquilo que nós observamos junto das nossas crianças (filhos, sobrinhos, etc.), mas também junto das escolas que visitamos.</p> <p>CO – Há toda essa experiência que nós temos e as nossas preocupações em relação àquilo que nós também queremos abordar, transmitir aos mais jovens.</p> <p>CO – E esta é também uma forma de falar da velhice: há aquela criança muito espontânea, fresca e em contrapartida o LM que já está velho, sozinho e que já não tem muito com que se entreter.</p> <p>CO – Depois o espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> tem que ver com aquilo que te estava a dizer, de hoje em dia vemos que há muitas escolas com esta preocupação e há muitos miúdos que arranjam sempre maneira de comunicar falando línguas diferentes. Portanto, esta realidade, que é hoje a de Portugal e a de Lisboa, de existir comunidades que se estão a estabelecer com a sua língua, os seus costumes, os seus hábitos e que nós [portugueses] devemos respeitar, acolher e com quem devemos procurar forma de comunicar os nossos costumes, e vice-versa. Também parte desta ideia de partilha e entendimento entre pessoas que supostamente são e vêm de contextos diferentes.</p> <p>CO – Existem textos que nós já sabemos que queremos trabalhar ou dos quais gostamos e, portanto, um dia haveremos de os integrar, sendo que muitos deles vão saltando dos ensaios, mas nós guardamo-los para novas ocasiões e oportunidades.</p> <p>CO – Depois há esse aspeto dos textos que nós gostamos de ler e há também a questão, que era no fundo aquilo que dizia há pouco, daqueles textos que moralizam muito e que são antiquados, não só na linguagem mas também no tom – não nos interessa trabalhar esse género de textos.</p> <p>CO – Quando nós [encenadora e coautoras] escolhemos [um determinado texto], tem que ver necessariamente com isto e com o tema; andamos à procura dos livros que hoje estão disponíveis porque também é importante que as crianças, encarregados de educação ou educadores saibam de onde é que aquilo partiu para poderem ler a história completa, para os miúdos saberem de que textos é que estamos a partir.</p> <p>CO – O texto é sempre importante, não só para narrar a história, mas também para elas [crianças] se habituarem, no fundo, à estrutura que nós seguimos nos nossos dias, isto é, nós para nos apresentarmos dizemos o nosso nome, o que fazemos, o que já fizemos – uma personagem – e, portanto, nós (seres humanos) temos que nos organizar através da narrativa que usa sempre a linguagem e as palavras.</p>	
--	--	---	--

	<p>Processos de escrita</p>	<p>EN – A primeira versão do texto está escrita há bastante tempo, desde mais ou menos julho do ano passado,...</p> <p>EN – Quando eu e as coautoras construímos esta primeira versão, tínhamos em mente que a pessoa que falava estranhês ia aprendendo a falar português e isso facilitava a sua comunicação.</p> <p>EN – Mas depois ficámos uns dias sem trabalhar e achávamos que faltava ali outro elemento qualquer que não sabíamos o que era. Até que descobrimos que era necessário o fluxo contrário, ou seja, era a pessoa que só falava português que também queria aprender estranhês e, desta forma, chegámos a um sítio que, na minha opinião, é um bom ponto de partida: existem três criaturas que se encontram e dominam línguas diferentes, mas há uma vontade mútua de aprenderem a forma como o outro fala.</p> <p>CO – Sim, nós temos [registos de escrita diferentes], mas a verdade é que nós somos leitoras de tudo, ou seja, a coautora2 sempre foi guionista e trabalhou sempre na área do humor.</p> <p>CO – A coautora2 também é uma grande leitora de tudo – poesia, romance, teatro, etc...</p> <p>CO – Acho que há uma contaminação boa de tudo isso, porque a coautora2 também tem muita poesia dentro dela e eu também tenho sentido de humor.</p> <p>CO – ...consumo muito humor e estou muito habituada àquele registo.</p> <p>CO – ...o que nós fazemos é despirmo-nos um pouco das nossas características mais óbvias e tentamos arranjar uma linguagem comum que, lá está, é um bocadinho intuitiva, porque na verdade quando se escreve, nomeadamente para teatro, e quando se experimentam várias áreas, não se pode estar só dentro de uma caixinha, temos que estar disponíveis para experimentar outros registos.</p> <p>CO – Mas em relação àquilo que nós conseguimos e tentamos construir nos nossos próprios registos: no fundo aqui tentamos tudo, recorremos a todos os registos, não necessariamente àquilo que eu ou a coautora2 fazemos fora daqui, mas a uma tentativa de conjugar tudo.</p> <p>CO – É muito interessante ver como os miúdos reagem, porque nós também aprendemos com isso, aprendemos a construir espetáculos a partir das reações deles.</p> <p>CO – A fantasia é muito útil e pode ser interessante nós explorarmos algumas coisas pelo lado da fantasia.</p> <p>CO – ...no início, o que nós fizemos foi basicamente ver com a encenadora que temas nos interessava tratar e, depois, juntar uma quantidade de textos/livros que abordassem esses temas e construir um</p>	<p>30</p>
--	-----------------------------	--	-----------

	<p>guião que permitisse que a encenadora, com os atores, criasse um “mini” espetáculo.</p> <p>CO – O que nós fazemos é uma colagem e adaptação de textos: vamos buscar um bocadinho de texto aqui e ali e, conforme o desenrolar dos ensaios, caso nos pareça necessário, incluímos textos nossos ou fazemos ligações que surgem.</p> <p>CO – É isso que nós tentamos fazer aqui e tentamos chegar aos miúdos através desse equilíbrio, que eu falava há pouco, que pode misturar a tristeza com a alegria e o riso com o choro.</p> <p>CO – Eu acho que basicamente é preciso existir um enredo e uma intriga. A narrativa tem de estar construída de uma maneira em que está a subir até a um ponto máximo, clímax, e depois se vai resolvendo.</p> <p>CO – Para além disto há coisas que são muito intuitivas. É muito difícil para mim identificar quais são os nossos métodos e quais são as fases de trabalho, mas isso, na verdade, como em tudo o que eu faço, tem um lado muito intuitivo que tem que ver com a experiência, com a observação, e com o facto de eu assistir a muitos espetáculos para os mais jovens, ler muita literatura infantojuvenil, ter sempre convivido com crianças e tentar manter esse meu olhar de espanto em relação ao mundo.</p> <p>CO – E, portanto, há ali coisas que me são muito intuitivas e que nós [encenadora e coautoras] também vamos fazendo em função daquilo que queremos mostrar.</p> <p>CO – Depois é, no fundo, tentar sempre, com a encenadora, atingir aquele ponto em que todas estamos satisfeitas com o texto e, às vezes, é difícil: temos que ter ensaios, ir para o TNDM II...</p> <p>CO – Quando são leituras encenadas nós partimos necessariamente de textos e, portanto, temos vindo a fazer isso, se calhar ainda vamos passar por essa outra fase – não faço ideia –, mas até agora temos vindo a partir de personagens e situações que vêm narradas ou surgiram em livros e das quais muitas já estão no imaginário dos mais jovens e de todos, por exemplo, o Lobo Mau [LM].</p> <p>CO – Nós [encenadora e coautoras] trabalhamos isso e também tentamos trabalhar com novidade, só que partimos sempre de livros, porque corresponde com a origem do projeto...</p> <p>CO – Sim, de nós e da encenadora.</p> <p>CO – ...acho que partiu daqui, já não me recordo, porque às vezes reunimo-nos, surgem muitas ideias e depois decidimos: “não, agora vamos avançar com isto”.</p> <p>CO – Nós [encenadora e coautoras], normalmente, recorremos a textos que já são aqueles que nós gostamos de ler, que têm as mesmas</p>	
--	--	--

		<p>preocupações que as nossas, textos que não são condescendentes; há uns que são mais tradicionais do que outros mas todos têm um certo trabalho sobre a linguagem, estimulam a imaginação, têm essa capacidade de olhar o mundo com espanto.</p> <p>CO – Nesta temporada a única diferença foi termos tido menos base em termos de texto, ou seja, tivemos que ir repescar, usar e moldar mais as histórias àquilo que nós tínhamos na cabeça, do que propriamente a situação inversa, que era a que nós fazíamos – por vezes, adaptávamos aquele texto para que o mesmo fosse inserido no espetáculo e agora estamos a trabalhar para que os textos sejam inseridos dentro de uma estrutura que nós imaginámos.</p> <p>CO – Nos anos anteriores, estivemos sempre as três [encenadora e coautoras]: primeiro cada uma sozinha, depois trabalhamos em conjunto (a ler em voz alta, depois a discutir “isto aqui não funciona” ou “aqui já funciona”).</p> <p>CO – Desde o princípio que nos reunimos [encenadora e coautoras] e nos organizamos da seguinte forma: vamos fazer isto e aquilo, eu tenho estes livros e trocamos-los, sentamo-nos e depois há um momento em que estamos sozinhas a fazer o esqueleto da peça, mas já estamos a enviar umas para as outras e estamos sempre em diálogo.</p> <p>CO – Normalmente é quando os ensaios já estão avançados, porque nós vimos assistir sempre que é possível.</p> <p>CO – Depois há um momento em que a encenadora diz “não, isto agora está fechado”, eventualmente temos que cortar um bocadinho de texto porque está demasiado longo ou neste caso [no espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>] precisámos de acrescentar texto porque estava muito curto.</p> <p>PE – Neste momento, o tempo de construção da escrita é muito mais alargado e a encenadora também foi estando cada vez mais por dentro deste processo, o que não aconteceu na primeira edição do “Boca Aberta”.</p> <p>PE – Atualmente, há muito esse trabalho de criar um visual aquando da escrita. Isso permite uma proximidade, e como tu conseguiste perceber com os ensaios, envolveu a encenadora muito mais no projeto pois é um trabalho que começa muito antes e continua até muito tarde no período dos ensaios. Depois, como também se criou esta cumplicidade, este ano, pelo menos eu sinto muito isso, o texto está mesmo a fechar quase em cima da estreia [dos espetáculos], porque também já há essa perceção [de todos os membros da equipa].</p>	
	Processos de dramaturgia	EN – No primeiro ano em que trabalhei com elas, e quando me apresentaram os textos, de cada vez que queria mudar alguma coisa	11

		<p>chamava-as para virem aqui, ao TNDM II, conversar para mudar uma palavra ou uma vírgula. Neste momento também já temos uma relação de empatia em que eu consigo mudar algumas coisas sem ter que as consultar constantemente, às vezes até por sugestão dos atores, que assim [dando um maior contributo] também se sentem muito mais à vontade no processo.</p> <p>EN – Nesta história existem três criaturas que se encontram: uma fala português e é de cá – é uma coisa que as pessoas gostam muito de dizer “este é de cá e este não é de cá”; depois há uma que não é de cá mas que está cá há muito tempo, portanto, já fala português e estranhês; e, por último, há um recém chegado que só fala estranhês – é uma situação que acontece muitas vezes.</p> <p>EN – Neste espetáculo, em termos da discussão do texto, eles [os atores] tiveram uma palavra muito importante,...</p> <p>CO – Às vezes posso achar que o texto já está pronto ou uma personagem pode estar menos desenvolvida, mas acho que já temos ali o esqueleto do texto. Posteriormente, quando vamos ler com a encenadora, o que acontece é que ela tem uma ideia na cabeça que tem mais a ver com a parte de encenação, do visual e do que ela quer do espetáculo.</p> <p>CO – Há algumas particularidades que nós [equipa do “Boca Aberta”] temos vindo a descobrir à medida que vamos trabalhando juntos, que têm que ver com o facto de existirem palavras que elas [as crianças] ainda não dominam e assim o texto vai-lhes escapar, ainda que não na sua totalidade, pois, nós podemos colocar uma palavra dentro de um determinado contexto e as crianças percebem pelo contexto.</p> <p>CO – E nós temos que adaptar aquilo tudo, porque fica melhor de outra maneira e também se adapta melhor àquilo que a encenadora imaginou.</p> <p>CO – Deste modo, aproveitamos o esqueleto, mas damos-lhe outras nuances, desenvolvemo-lo de maneira diferente daquilo que estava previsto.</p> <p>CO – ...estar com os atores (porque há coisas que nos escapam, das quais só damos conta quando ouvimos os atores a ler), é aí que percebemos que temos de aprofundar/desenvolver mais esta ou aquela parte de determinada forma.</p> <p>CO – Sim, normalmente mantemo-nos nesta lógica, sendo que esta temporada de 2018-19, também por existir menos livros que abordavam os temas – quer dizer, existem muitos livros sobre o Lobo Mau e a Capuchinho Vermelho, mas não daquela forma que nós [encenadora e coautoras] queríamos tratar o tema – nós achámos que devíamos usar textos mais autorais, ou seja, que tivessem uma estrutura</p>	
--	--	--	--

	<p>que com muito texto nosso, de forma a auxiliar os pensamentos/ideias da encenadora a nível cénico.</p> <p>CO – Mas há um momento em que já têm o texto definido e aí não é preciso tanto a nossa presença, já não precisamos de estar aqui para contribuir com alterações para o texto, sendo que nós gostamos, sempre que podemos, de estar presentes. Isto depende sempre de espetáculo para espetáculo, ou seja, de caso para caso.</p> <p>CO – É muito curioso ver como elas nos conseguem surpreender sempre com as suas reações e também é importante para a construção dos próximos espetáculos porque, às vezes, há coisas que funcionam melhor do que outras e nós, só estando lá, é que damos conta disso.</p>	
Processos de encenação	<p>EN – Não sei se consigo ter noção das influências que recebo das outras coisas que vejo. Acho que tinha de pensar um bocado, olhar para trás e perceber onde é que fui buscar algumas coisas.</p> <p>EN – Não sei se tenho noção de que modo é que as coisas que eu vejo (por exemplo, os livros, os espetáculos, etc.) afetam o meu trabalho, mas acho que, de alguma maneira, afetam. Mas não sei dizer assim exatamente o que poderá influenciar o meu trabalho de criação.</p> <p>EN – Neste momento vamos começar a fazer umas leituras com a presença das autoras, para ver quais são os problemas, onde precisamos de mais ou menos história ou texto, para eu descobrir qual é a situação/ambiente em que o espetáculo se vai desenrolar... Muitas vezes há o texto e depois há uma situação qualquer que se sobrepõe e que surge onde acontece a ação.</p> <p>EN – ...mas depois, no “pôr em cena”, não foi dos casos em que tiveram mais espaço para explorar ou propor, em termos de criação (porque o texto também tinha uma linha condutora mais contínua, ou seja, era mais fechado). Em contrapartida já houve espetáculos em que só trouxe objetos e eles inventaram uma série de coisas a partir daí.</p> <p>EN – Há muitas formas de trabalhar e esta não é a única que está certa, mas acho que, para os atores, é mais simpático sentirem que existe um trabalho em equipa e que não são simplesmente marionetas, sendo que às vezes também têm de sê-lo: num dia é preciso seguir as indicações dadas, noutra pode haver mais tempo para discutir (depende muito do tempo disponível para a criação do espetáculo).</p> <p>EN – Por exemplo, no espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>, existe uma menina de casaco vermelho. Ela [a atriz] não é uma menina, é uma mulher. Por mais que lhe pintasse uma sardas, que é o que se faz normalmente, ninguém ia acreditar que era uma menina da idade deles; não é, não vai ser. E ele [o ator] nunca vai ser um lobo, nem eu, por mais que coloque umas orelhas, vou ser um coelho.</p>	9

		<p>CO – Nós, aqui [no PBA], normalmente o que fazemos é “a morte aconteceu de facto”, ou seja, o Escaravelho caiu e depois foi levado numa maca, saiu de cena. Se ele continuasse ali, talvez os miúdos fossem para casa com a dúvida – “ah, como ele continuou ali, se calhar ele vai continuar a viver”. Mas não, a encenadora fez questão de que o Escaravelho saísse de cena, porque foi a última vez que eles viram o Escaravelho do “Boca Aberta” e, portanto, aquela personagem morreu mesmo.</p> <p>CO – Eu não tenho nada contra espetáculos que tenham mais movimento, aliás, nós até já tivemos vários espetáculos assim, por exemplo, <i>Isto é uma Viagem!</i> (2016-17), em que havia uma parte que era só ação, sem texto. A encenadora explora muito bem isso, fá-lo muitas vezes nos seus trabalhos e os miúdos também adoram, sobretudo quando os atores têm jeito (e os nossos têm) e conseguem encarnar completamente aquela função que têm para desempenhar, e portanto, isso funciona muito bem.</p> <p>PE – No primeiro ano existiram problemas a nível do texto, mas sabendo para o que estávamos a trabalhar, a EN conseguiu dar a volta na parte da encenação, e então – falando só na encenação – a cena resultava. Ela conseguiu fazer jogos com os atores que levavam a que os miúdos estivessem atentos, talvez não ao texto, mas estavam a ver o que se estava a passar.</p>	
	Processos de realização plástica	<p>EN – Por exemplo aqui, este ano, consegui ter um cenário. Isto é impensável com uma parede numa escola e, por isso, tenho de criar um dispositivo cénico.</p> <p>EN – Por exemplo, já tive uma mesa com bancos que era uma estação dos correios; um banco e duas árvores que serviam de cenário a uma investigação de uns detetives.</p> <p>EN – É sempre um dispositivo com um ou dois objetos que criam um ambiente, no entanto, ao fundo do cenário pode estar uma parede branca, um quadro de giz, uma janela, desenhos dos miúdos, a ementa do almoço...</p> <p>EN – Portanto, é um cenário e, conseqüentemente, um espetáculo que tem de conviver com ruído visual e sonoro.</p> <p>EN – Também não pretendo passar a fazer cenografias e figurinos, tirar assim o lugar aos meus colegas,...</p>	5
	Processos de criação de personagem/ interpretação	<p>EN – ...deixo os atores improvisarem mais ou menos conforme o tempo que tenho disponível e [o processo] vai variando de espetáculo para espetáculo.</p> <p>EN – Depois vamos adequando, mas ao longo deste processo, as autoras também veem e opinam sobre o trabalho de interpretação. E a</p>	8

		<p>responsável pela Produção Executiva/direção de cena neste projeto, que está connosco desde o princípio, quando lhe é pedido, também vai acrescentado ideias ou dando opiniões.</p> <p>CO – Quando falamos sobre o amor, havia personagens que se beijavam, as personagens estavam apaixonadas umas pelas outras, o amor era real e o amor não tinha qualquer tipo de preconceito, porque havia em palco atores que beijavam atores, atrizes que beijavam atrizes.</p> <p>CO – E nós quisemos trabalhar essa ideia com uma personagem que já existisse no imaginário das crianças e que agora surgisse de uma forma nova...</p> <p>CO – Por exemplo, o Escaravelho voltou várias vezes, mas aquele momento do percurso daquelas personagens fechou-se ali, tiveram a sua aventura que foi partilhada com eles [público-alvo].</p> <p>CO – Nós [“Boca Aberta”] tivemos a morte do Escaravelho e queríamos uma personagem que funcionasse em vários espetáculos, ou seja, o Escaravelho esteve em três espetáculos contínuos e agora também queríamos uma personagem que permitisse essa exploração em vários espetáculos e que as crianças pudessem acompanhar ao longo de vários anos/temporadas.</p> <p>CO – No espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>, achámos que era engraçado ter esse LM ausentado que, afinal, não é assim tão mau, que simplesmente está ali a cumprir o seu trabalho/as suas funções.</p> <p>PE – É a ideia também para este ano no espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>, a de que a personagem do LM perdure durante os três anos.</p>	
	<p>Articulação com a vertente da psicopedagogia</p>	<p>CO – Mas, na verdade, a encenadora é que tem mais essa experiência porque eu e a coautora² não estamos tanto em contacto com a psicóloga, mas há pequenas coisas que nós aprendemos, por exemplo, coisas que podem ofender/julgar alguém.</p> <p>CO – Nós, regra geral, temos bom senso e sabemos mais ou menos em que zonas podemos andar e onde podemos, ou não, ter mais liberdade. Estas perceções foram adquiridas através da nossa experiência e, por isso, como há esse bom senso e intuição, não sei se seria necessário.</p> <p>CO – Eu acho que poderia ser um contributo interessante, porque eu tenho interesse-me imenso por psicologia e gosto de aprender com outras pessoas mas, à partida, não me parece fundamental existir desde logo esse acompanhamento.</p> <p>PS – Mas este [PBA], com este trabalho de continuidade – aliás, é um projeto de continuidade o trabalho que a encenadora faz atualmente – quase já não necessita de adaptações.</p> <p>PS – Acho que a encenadora já sabe muito bem aquilo a que pode estar atenta e já quase não são necessárias as minhas intervenções.</p>	<p>17</p>

		<p>PS – Bom, eu não sei o que mudou no pensamento, sei o que mudou em termos do próprio espetáculo, da estética, etc. Repare, as minhas observações são muito precisas em termos, por exemplo, de sonoridades/variações sonoras, de luminosidades, de ritmos (mais ou menos bruscos), de avanços de cena e não propriamente da construção da história, porque isso já está feito, mas na forma como ela [a história] é apresentada e representada e também como ocupa o espaço. E, portanto, são esses aspetos de como é que isso pode ser percebido/recebido – uma luminosidade intensa, uma intermitente, uma luz estroboscópica, um ritmo, uma tonalidade brusca de voz – por crianças pequenas e algumas com perturbações no desenvolvimento.</p> <p>PS – As minhas adaptações são a esse nível e acho que a encenadora se foi apercebendo, porque os apontamentos foram decrescendo.</p> <p>PS – Claro, claro. Não consigo, muito bem, estar a especificar, porque trabalho enquanto educadora, formadora de educadores, psicóloga;...</p> <p>PS – Portanto, é um pouco esta ligação de diferentes experiências.</p> <p>PS – Não tenho sentido a necessidade. Uma coisa sobre a qual eu me questionei, obviamente (mas que não faz parte), é o porquê da escolha dos temas. Mas tem sido a encenadora [juntamente com as outras duas autoras dos espetáculos deste projeto] que a têm feito e escolhem de uma forma muito interessante. Portanto, acho que, se houvesse alguma intervenção anterior da minha parte, poderia ser ao nível dessa sugestão, porque isso, sim, é mais concetual, mais do conhecimento.</p> <p>PS – Poderia existir essa construção antecipada só em termos da escolha temática, mas, lá está, não é uma encomenda artística, isto é, as coisas têm que surgir naturalmente da parte do criador e das suas vontades/preocupações; depois é questão de fazer uma adaptação.</p> <p>PS – Eu tinha aqui uma frase que escrevi na altura: “em última análise isto pode ser perigoso, é a procura dos limites do medo”. Houve lá uma cena que, de alguma forma, me evocou um bocadinho este não ter medo, não ter medo, não ter medo da personagem MCV; precisamente o conceito da procura, do desafio, do enfrentar dos limites, não com esta idade, mas um bocadinho mais tarde, poderia ser perigoso. Depois, no final, a consciência de ter encontrado e de ser possível ter um medo foi positiva. Estava agora a tentar lembrar-me, mas não me consigo lembrar, sinceramente, porque não tenho isto filmado na cabeça.</p> <p>PS – A minha observação é toda muito feita ali, no presente, e não tenho aqui [no papel onde tirou notas durante o ensaio a que assistiu] escritas notas de adaptação.</p>	
--	--	--	--

		<p>PS – Sim, preciso. Eu lembro-me perfeitamente da estética, da história do espetáculo, o que me está a faltar é em termos simbólicos, porque o LM estava inicialmente a dormir, mas em termos verbais ou sonoros, ele dá um grito... e aquilo poderia assustar, mas como o ator tem uma cara divertida, acaba por não ser assustador.</p> <p>PS – Exatamente. Esta observação [a que fez anteriormente sobre os limites do medo] foi feita antes do momento do relógio de cuco. A encenadora tocou em vários aspetos importantes sobre o tema do medo, por exemplo, aquela criança que diz sempre que não tem medo, trabalhando assim a aceitação do mesmo. Eu acho que, no fundo, é isto: poder aceitar o medo, a permissão de ter medo, o medo como algo aceitável na vida de um ser humano.</p> <p>PS – Na ideia de se poder eventualmente fazer uma abordagem anterior ao espetáculo – acho que é a encenadora que a faz...</p> <p>PE – Agora já temos mais essa noção e com o trabalho da psicóloga que acompanha este projeto já sabemos que temos de adaptar isto, aqui, mas também já nos viemos a aperceber de que já o fazemos naturalmente.</p>	
	<p>Articulação entre as equipas</p>	<p>EN – Eu não acho que seja mais difícil nem mais fácil. É sempre difícil criar, o processo criativo é muito difícil.</p> <p>EN – ...mas acho que vamos conseguir e há sempre um diálogo aqui com a equipa do TNDM II.</p> <p>EN – [É muito importante] porque, se tu tens uma palavra a dizer sobre o espetáculo, tu vinculaste-te ao espetáculo, ou seja, não estás simplesmente, como ator, a fazer o que o encenador te mandou fazer naquele momento. Se há uma ideia tua que é aceite e se tu tens a possibilidade de discutir qual é o caminho que o espetáculo vai seguir, isso cria um vínculo e tu [enquanto ator] também sentes que o espetáculo tem um contributo teu.</p> <p>EN – ...e depois há sempre alguém que trabalha aqui no teatro há mais tempo que diz “ai, aquele banco era da não sei quantas no espetáculo não sei o quê”/ “ai aquele vestido foi aquela atriz que usou”... Acho muito bom o facto de voltar a dar vida a coisas que já serviram para outros espetáculos.</p> <p>EN – E também há essa abertura de propor coisas que são aceites.</p> <p>EN – Há aqui um diálogo que é positivo e há aqui uma confiança...</p> <p>EN – Sim, acho que há uma confiança muito grande. Eu estou aqui a trabalhar e sei que, no fim, tenho de apresentar um trabalho digno e sei que, se não estiver bem, o Diretor Artístico do TNDM II não mo dirá...</p> <p>EN – Mas há, sim, honestidade. Durante o processo eu tenho liberdade e confiança para criar.</p>	<p>16</p>

		<p>CO – Existe um jogo de equilíbrios muito subtil, que no caso do “Boca Aberta”, me parece que temos conseguido atingir porque funcionamos como uma equipa. Todos nós trazemos aquilo que sabemos e dominamos, mas partilhamos e corrigimos sempre que é possível/necessário e isso parece-me fundamental num projeto deste género.</p> <p>CO – Esta partilha é fundamental neste projeto, porque só assim é que vamos conseguindo perceber a razão pela qual esta parte funciona ou não, e depois já chegamos aqui [aos ensaios] com os atores e, ouvindo pela quarta ou quinta vez, eles próprios já nos dizem “isto não está a funcionar, falta aqui qualquer coisa” ou “isto não pode ir por este caminho”, já temos esse à-vontade uns com os outros.</p> <p>CO – Portanto, nesta escrita e reescrita, neste avançar e retroceder, estamos todos a fazer a mesma coisa (para mim é maravilhoso porque eu, na maior parte das vezes, nos outros trabalhos, trabalho sozinha, apesar de fazer televisão, e é claro que tenho as pessoas a filmar comigo e tudo isso, mas há uma parte do trabalho que é muito solitário) e aqui não há nenhuma fase do trabalho que seja solitária.</p> <p>CO – Eu acho que é assim que este projeto tem chegado a bom porto, é com estas contribuições de todas as pessoas que estão envolvidas no PBA.</p> <p>CO – O texto está sempre a perseguir a encenação e vice-versa, trabalhamos sempre de uma forma articulada.</p> <p>PS – Exato, articulando ao mesmo tempo com o ponto de vista do artista...</p> <p>PS – Em relação ao processo de construção dos espetáculos, tudo o que eu senti em determinado momento disse à encenadora, portanto, não tenho assim nada presente.</p> <p>PE – Os atores também já estão muito envolvidos no processo de criação dos espetáculos, porque também já sabem do que é que aquelas crianças vão estar mais ou menos à espera e quais serão as reações.</p>	
	Apresentação dos espetáculos	<p>PS – No meu recordar acho que estava interessante, desafiador, com alguns riscos, principalmente se fossem um bocadinho mais crescidos [público-alvo].</p> <p>PS – Foi perfeitamente adequado para as idades a que se destinavam os espetáculos, tudo muito bem desenhado e pensado.</p>	2
	Realização das visitas técnicas às instituições educativas	<p>EN – A tarefa é – dentro das condições que a escola tem, e nunca excluindo uma escola, porque não tem um auditório ou não tem uma sala com as condições ideais – tentar, dentro dos espaços que tem [a escola], e sem colidir com o seu dia a dia, arranjar o melhor espaço para que vejam o espetáculo nas melhores condições.</p>	2

		EN – Como pudeste ver ontem, oferecem-nos muitas das vezes o ginásio da escola, só que normalmente é uma sala com um pé direito muito alto, muito despida e com uma acústica péssima. Portanto, prefiro, se for a uma escola com três ou quatro turmas, fazer três sessões na própria sala de aula com o trabalho de arrastar móveis, cadeiras, objetos...	
	Inclusão do público-alvo nos processos de criação	RE – Eu acho que a PE também poderá ter aqui uma palavra a dizer, porque tem acompanhado os processos de criação. O que nós percebemos, por exemplo, no “Boca Aberta”, é que o pensar num público-alvo dos três aos seis anos é muito importante, precisamente para que todos os criadores desde o primeiro momento estejam a trabalhar para este foco.	1
Processos de produção e comunicação das quatro edições do projeto	Relação com as instituições educativas	<p>EN – ...há um protocolo com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, numa escala menor do que com a CML, que consiste em levar os espetáculos a Centros de Dia, isto é, apresentá-los a público idoso e em jardins de infância. Esta, por acaso, foi uma sugestão minha que foi bem acolhida...</p> <p>EN – Depois o Diretor Artístico do TNDM II também teve a ideia de levar os espetáculos à escola do Hospital Dona Estefânia...</p> <p>RE – O primeiro ano foi uma ideia de experiência e era um projeto que tinha muitas pernas para andar e, por isso, começámos a trabalhar com as escolas próximas do TNDM II – foi isso que propusemos nesse ano.</p> <p>RE – Um contacto com a SCML seria interessante pelo trabalho que estávamos a fazer e pelas preocupações que tínhamos, também pela área de responsabilidade social – menos até por esta área. Mas percebemos que com todos os equipamentos que têm nesta área do JI e de apoio à população sénior seria uma boa parceria, porque correspondia também a uma ideia da encenadora de um trabalho entre seniores e crianças.</p> <p>RE – Com a SCML, para perceberem como é que estas coisas têm por vezes caminhos autónomos, a nossa abordagem passou por direcionar o caminho para a Cultura que está a trabalhar e, de repente, acabamos por estar a trabalhar muito mais na área social que tutela todas estas áreas e equipamentos.</p> <p>PE – Nós só queremos trabalhar com quem quer trabalhar connosco, porque acreditamos nesta relação de partilha, não há esta ideia de trabalhar com as escolas e vêm todos, quer queiram quer não. Torna-se um trabalho mais prazeroso e rentável para ambas as partes.</p> <p>PE – Eu acho que é muito importante, pelo menos eu notei muito isso nas escolas com as quais nós trabalhamos.</p>	10

		<p>PE – Temos as “nossas escolas”, é assim que nós chamamos às primeiras. São um núcleo de dez, mais duas que, entretanto, também se foram agregando. É uma relação quase familiar.</p> <p>PE – Com as escolas novas já somos nós a fazer o contacto direto.</p> <p>PE – Numa das escolas – essas duas do centro histórico – as educadoras têm mudado todos os anos. Também é um JI pequenino e apenas tem só mais o primeiro e segundo ano do ensino básico, mas já sabem e marcaram presença, porque nós também convidámos essas duas turmas mais velhas a vir ver o espetáculo, juntamente com a do JI. Também fez com que se mantivesse essa relação com a escola e não só com a educadora.</p>	
	<p>Relação com os docentes</p>	<p>EN – A ligação com as escolas é muito importante, porque uma criança é uma criança e um educador trabalha com vinte e cinco crianças, pode fazer uma mudança numa população maior.</p> <p>EN – O teatro é possível para estas pessoas. Mesmo as educadoras com quem falamos, algumas nunca entraram aqui, e é importante que elas entrem e que não considerem este espaço – este e outros, sejam teatros, museus, todos estes sítios que têm esta escala um pouco maior do que o normal – um obstáculo.</p> <p>RE – Esta questão que a PE está a levantar, eu tinha-me esquecido de falar há pouco e é muito importante. Nós só trabalhamos – neste projeto [“Boca Aberta”] e em qualquer outro projeto – com os professores que querem trabalhar connosco. Estas são as escolas, mas se houver algum educador que não quer participar, e nós temos casos em que isso se verifica, não se inscrevem. Há uma inscrição inicial e apenas se inscrevem os educadores ou professores que querem trabalhar com o TNDM II.</p> <p>RE – Acabámos por perceber isto no “Boca Aberta”, pois, as professoras continuam este projeto nas escolas e contaminam muitas vezes outras escolas. Por vezes esses docentes criam essas pontes quando mudam de escola ou de agrupamento.</p> <p>PE – Temos aqui educadoras que se sentem em casa quando chegam ao TNDM II. Sentem-se em casa e já brincam comigo. Por exemplo, dizem que não querem fazer os exercícios e que me pagam para fazer por elas. Já existe uma relação de proximidade. Além disso, também facilita muito a nossa ida às escolas e a vinda delas, porque não é um frete que estão a fazer, é algo de que gostam e têm uma boa relação com o teatro ou com aquelas pessoas naquele teatro. Isto facilita-nos imenso.</p> <p>PE – No início – aliás, agora com as escolas novas sente-se isso outra vez – é difícil que nos respondam, que percebam que nós temos que</p>	<p>8</p>

		<p>chegar aos locais marcados às nove horas da manhã e que têm que cá estar a essa hora, porque só temos estes horários (não depende só de nós, mas também dos transportes da CML), entre circunstâncias. Enquanto que quem já trabalha há mais tempo connosco, com quem já há essa relação, já percebe e diz “olha neste dia eu não posso, mas noutra qualquer conseguimos, pode ser de manhã ou de tarde, nós arranjámo-nos e fazemos isto”.</p> <p>PE – Eu espero que para o ano as novas parceiras que entraram este ano já tenham essa relação, sensibilidade e à vontade, no bom sentido, connosco – de perceberem que nós estamos disponíveis para as ajudar e que elas também, para nos ajudar, têm de agilizar.</p> <p>PE – Por exemplo, já temos uma relação com alguns dos professores, aí já não é diretamente com a instituição escolar, é com os professores, individualmente. O que nos permite comunicar os espetáculos que estão em exibição. Um início de um diálogo como “temos este espetáculo para vocês” é diferente, é um contacto quase pessoal.</p>	
	Relação com as entidades parceiras	<p>RE – Além disso, foi o primeiro ano em que estávamos a trabalhar com a CML de modo a perceber quais eram as suas dinâmicas. Foi um ano de experiência.</p> <p>RE – Nos contactos que fomos fazendo com a CML, percebemos que também havia um interesse mútuo em pensar num projeto continuado para o pré-escolar da cidade de Lisboa de modo a abranger todos.</p> <p>RE – A parceria com o Hospital Dona Estefânia também foi uma coincidência, porque foi um contacto com o Hospital de São José devido à relação próxima com equipamentos aqui na zona envolvente. Recebemos reações como “olhe a Estefânia [Hospital Dona Estefânia] também é nossa”. E, de facto, tendo uma escola [inserida dentro do Hospital Dona Estefânia] tentamos também alargar este projeto.</p> <p>RE – No PBA, com a SCML, durante uma temporada investimos sem qualquer retorno da parte deles. Primeiramente, quisemos aprender e só depois é que apresentámos uma candidatura com um pedido de financiamento.</p> <p>RE – Aqui, no TNDM II, não se olha para estas entidades só em termos de financiamento. Claro que este valor é muito importante, mas são entidades que têm públicos, estruturas e logísticas a que nós nos queremos associar.</p> <p>RE – Com a SCML é um projeto com o qual queremos muito chegar a estes públicos mais vulneráveis com que estão a trabalhar, ou seja, através do seu envolvimento, chegar a outros JI com outras realidades.</p> <p>RE – Acho que se pretende estar sempre disponível para aprender e fazer crescer/valer os projetos, de acordo também com as necessidades</p>	16


	<p>destas entidades. Esta ideia é concretizada através de encontros com as entidades responsáveis para perceber o que correu bem ou mal e criar estratégias para evoluir.</p> <p>RE – Estes trabalhos de parceria com as instituições podem ajudar-nos, porque têm estes conhecimentos/competências e, de facto, nós [TNDM II] só temos que aprender com elas. Nestes projetos, estamos sobretudo disponíveis para aprender e fazê-los crescer e pensar em conjunto. Não ser apenas aquela ideia de que isto é assim e assim, porque somos o TNDM II e nós é que sabemos. Não temos um poder absoluto.</p> <p>RE – O protocolo ainda está no início. A meu ver, em termos pessoais, fiquei muito contente por termos conseguido dar continuidade a um projeto que tinha um histórico de três anos e conseguirmos continuar a alargar com a CML. Claro que se não pudesse ter sido com a CML, também tínhamos convites para irmos trabalhar para outras áreas, mas não era esse o nosso interesse.</p> <p>RE – Portanto, eu acho muito gratificante em termos do outro lado pessoas que estão a acreditar neste projeto e da parte da CML faz muita diferença, porque estão connosco desde o início.</p> <p>RE – Esta aproximação ao Hospital de São José, também veio a partir das questões “o que é que uma entidade ou uma escola tem a ganhar por estar próxima do TNDM II?” ou “ganha alguma coisa por estar próximo?” e se “sim ou não?”. Deverá ganhar e este projeto trouxe-nos esta possibilidade de trabalharmos com estas escolas da proximidade do TNDM II e depois trabalhar com eles num horizonte que se perspetivou para três anos de trabalho e relações.</p> <p>PE – No início do projeto foi a CML que entrou em contacto com os JI envolvidos e acho que isso facilitou de certa maneira, porque se calhar seria mais difícil nós nos dirigirmos aos JI e dizer “temos aqui um projeto que é gratuito”.</p> <p>PE – Este ano pedimos ajuda à CML para entrarem em contacto com os diretores dos agrupamentos dos novos JI. Se não fosse esta relação que estamos a tentar criar era muito difícil ter as escolas connosco.</p> <p>PE – Aliás, para mim, às vezes são mais interessantes essas reuniões em que nos conseguimos sentar e falar sobre o que é que correu bem ou mal, o que é que podemos fazer melhor e o que é que mantemos. É uma maneira de pensarmos e não só executarmos o projeto. Acho que é muito importante e, sobretudo, é uma verdadeira parceria com as outras instituições.</p>	
--	--	--

		<p>PE – ...no terceiro [ano do PBA] mantivemos o interesse em continuar, assim como a CML, mas como já não havia o orçamento participativo do projeto “Com Arte”, tivemos de fazer uma candidatura.</p> <p>PE – A nossa ideia é agora, já é em maio, ter o plano de programação do espetáculo, ou seja, pedir à CML quais as novas escolas que eles querem eventualmente integrar para se realizar os contactos de contratação para a próxima temporada.</p>	
	Adequação dos períodos de duração dos espetáculos	<p>RE – Outras questões que têm que ver com o tempo/duração de um espetáculo, percebemos agora com o <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> que reduzimos tanto [a duração do espetáculo] que foi demasiado curto para este público-alvo. Isto, algo a que tu, Cidália, assististe e percebeste, é necessário que o espetáculo dure no mínimo os trinta minutos, não podem ser vinte nem vinte e cinco, não podem ser quarenta nem cinquenta, mas sim os trinta minutos, porque menos do que isso também é pouco. Tentamos encurtar para ir de encontro à nossa perspetiva e de repente percebemos que foi demais. Os miúdos disseram muitas vezes “já acabou?”.</p> <p>PE – Sim, principalmente a questão dos tempos, como a RE estava a dizer.</p>	2
	Adequação da faixa horária para as apresentações dos espetáculos	<p>RE – Os anos foram passando e claro que nós nos fomos apercebendo de pormenores como os melhores horários para este público, o melhor calendário para trabalhar, qual o período em que as escolas estão mais disponíveis para vir ao teatro, porque há momentos em que têm muitas atividades e são muito convidadas a participar, e quando é que a CML está mais disponível.</p> <p>PE – Nós também tivemos que adaptar os nossos horários das sessões da parte da tarde, no Salão Nobre, porque em primeiro lugar eles deram-nos essa oportunidade – eu acho que, inicialmente, nós tínhamos as sessões para as 14h – e isso implicava que os transportes tinham de ir buscar os miúdos às 13h para estarem aqui às 13h30, isso era na hora de almoço deles [JI], o que não era possível. Depois, na segunda [edição], eles disseram-nos “ok, chegamos lá [aos JI] às 13h45, os motoristas não se importavam, mas entretanto já era completamente impossível e então só podem ir buscar as crianças às 14h”, o que faz com que as sessões aqui da tarde, muitas das vezes, não comecem às 14h30, mas sim mais tarde. Isto são situações que, infelizmente, também não conseguimos mudar. Não podemos fazer sessões mais tarde, porque depois a maior parte dos JI fecha às 15h e ainda têm que dar tempo de regressar à escola. Às vezes, também se deve saber “vender o peixe” às educadoras novas e abordamo-las com um “é só meia horita. Vocês não vão perder nada, e às 15h10 já estão aí” quando</p>	3

		<p>sabemos, perfeitamente, que não vão estar, mas depois é possível dizer que vale sempre a pena.</p> <p>PE – Por exemplo, nós antes íamos primeiro às escolas e depois vinham as escolas aqui, mas este ano [letivo] tivemos que trocar esta ordem de deslocações. Isto aconteceu por várias razões. Uma delas foram os transportes, porque eles [JI] têm mais atividades na primavera/verão fora das escolas e, em termos de logística, também facilita nós irmos lá nessa altura.</p>	
	<p>Logística de parcerias e apoios</p>	<p>RE – O que nós tentámos foi perspetivar um projeto a mais três temporadas mesmo conhecendo também as pregorrativas e os tempos de uma instituição como a CML, porque estes três anos passados deram-nos essa noção. Fechado, agora, um projeto a três anos dá-nos completamente margem – se tudo correr bem – para termos um planeamento muito mais atempado, dentro do que nós pretendemos e precisamos para trabalhar, porque de momento a PE está já com a nossa área de produção e fechou já todo o calendário da próxima temporada de idas e vindas aos JI.</p> <p>RE – Eu acho que as dificuldades têm que ver, às vezes, com as mudanças de equipas, ou seja, se as respostas não vierem no tempo certo, fechamos o protocolo mais tarde do que queríamos, mas isso também é normal. Ainda não conseguimos fechar o protocolo com a SCML, e já começámos o trabalho em setembro passado. Portanto, acho que tem que ver com os tempos de resposta que não se adequam aos nossos tempos de execução. O que nós fazemos é avançamos, acreditamos que tudo vai acontecer, acreditamos nos nossos parceiros e, felizmente, até agora nunca nos demos mal com esta nossa forma de trabalhar. É um pouco mais arriscado, mas tem corrido sempre bem.</p> <p>RE – O planeamento de envolver mais escolas exige, de facto, que a antecipação seja muito maior. Para a temporada de 2020-21 vai ser um esforço ainda maior, no sentido em que tem de estar uma equipa responsável por essas questões praticamente toda a temporada alocada a este projeto, assim como a contratação de pessoas, de artistas, de atores, entre outros.</p> <p>RE – A CML apoia os transportes, porque esta entidade tem um projeto mais abrangente, que não cobre apenas o “Boca Aberta”, que se chama Passaporte Escolar. Garante o transporte de todas as crianças às atividades não curriculares, fora do seu espaço habitual, quer seja para uma aula de natação ou yoga como para ir ao teatro, museu ou ao cinema – seja o que for. Estamos todos a concorrer para estes transportes, porque a CML tem um determinado número de camionetas que disponibiliza para todo o transporte de crianças.</p>	<p>7</p>

		<p>RE – A parceria com a CML não se reduz ao financiamento que nos dá, mas sim a todo o apoio logístico, tal como a ponte com os JI – temos essa chancela de um selo da CML que nos faz chegar às instituições.</p> <p>RE – Este é um projeto com a rede pública das escolas da CML que assegura o transporte, entre outras logísticas.</p> <p>PE – O protocolo da CML, para mim, é maravilhoso, porque, para já, podemos pensar que o principal objetivo é o de chegar a todos os JI da rede pública desta cidade. É assim uma sensação muito gratificante.</p>	
Práticas ligadas à fruição artística após os espetáculos	Criação de dinâmicas educativas	<p>EN – Depois há ainda a formação para as educadoras, que eu também gosto muito de fazer;...</p> <p>PS – Eu acho que esta questão de fazer os <i>workshops</i> é uma boa via.</p> <p>RE – Em relação aos professores que nos deram um <i>feedback</i>, mostraram que precisavam/gostariam de ter formação e que nós desenvolvêssemos para eles um acompanhamento pedagógico, ou seja, existiu um pedido dos educadores de infância que deu aso a que pensássemos nestes momentos de formação.</p> <p>RE – Há novos momentos que vamos desenvolver para os educadores, como novas formações, e também temos de pensar em formas de dar retorno, formas de documentar este trabalho, que não estamos ainda a fazer, e por isso é que também esta nossa abordagem a esta temporada convosco [as duas investigadoras sobre o PBA] permite tentarmos ter olhares exteriores, ter algum retorno do que são estes processos para poder dar, não só números, mas sim um retorno qualitativo do que é que estamos a fazer. Acho que é muito importante.</p> <p>PE – A equipa do “Boca Aberta” também faz, para além dos espetáculos, as oficinas, porque muitas das educadoras nos pediram, não tinham essas atividades e tinham algum interesse em desenvolvê-las. E nós também começamos a fazer essas oficinas, a partir da segunda edição do projeto, e já fizemos três módulos em fases diferentes.</p>	5
	Criação de atividades pedagógicas e artísticas	<p>PE – O que depois se fez foi a entrega, no próprio espetáculo, de uma proposta de trabalho para a turma, como foi no espetáculo <i>Isto não é um sonho?</i> em que havia uns carteiros que andavam a entregar cartas e havia um que estava sempre a entregar cartas no mesmo sítio. Eram uns lápis com que o Duarte – dono dos lápis – fazia sempre asneiras tais como, parti-los. Havia uns carteiros que entregavam no fim às educadoras uma caixinha com uma proposta com um lápis de cera a dizer qualquer coisa como “desenhem tudo o que virem” ou “se vocês fossem o Duarte, o que é que desenhavam com este lápis?”. No caso do Duarte, com o lápis castanho, ele desenhava cocós malcheirosos.</p>	3

	<p>PE – Nós no ano passado não fizemos, mas fazíamos perguntas no final do espetáculo que ia às escolas – <i>É isto o amor!</i> – tais como, “descobriram o que é que era o amor?” e alguns diziam que “eram os beijinhos” ou “que era gostar da minha mãe”.</p> <p>PE – Este ano vamos voltar a ter uma proposta de trabalho que será entregue aos educadores.</p>	
Mudanças nos processos pedagógicos e artísticos	<p>RE – Na primeira edição, percebemos que eventualmente a parte que teríamos de trabalhar era a de repensar o processo de criação artística no sentido da escrita do texto – articulado de uma outra forma e num outro tempo –, porque sentimos que os textos se adaptariam muito melhor a uma apresentação a alunos do [ensino] básico, do primeiro e segundo ano [de escolaridade], do que propriamente a alunos do pré-escolar, pensando nos três anos [de idade], por exemplo, que era o que gostávamos. Portanto, isso em termos criativos, acho que nos levou a reformular/pensar em tudo.</p> <p>PE – Não. Nós no primeiro ano fizemos um dossiê pedagógico para entregar nas escolas, mas depois percebemos que aquilo não funcionou ou pelo menos não tivemos um retorno dessa entrega.</p> <p>PE – Percebemos que mais valia entregar uma proposta de trabalho no ato do espetáculo do que o próprio dossiê pedagógico, porque pelo menos nós já tínhamos o retorno de algum trabalho.</p>	3
Dinamização de discussões após o espetáculo	<p>PE – Houve essa proposta e depois pedíamos para que os educadores nos enviassem as reações para o TNDM II e tivemos o retorno de algumas.</p> <p>PE – Não houve de facto o retorno físico, mas houve o retorno de fazermos a pergunta e eles, no imediato, responderem. Depois com a relação que tu crias com os educadores, eles já nos enviam as respostas às propostas, trabalhadas na escola. Temos muitos e-mails de educadores que nos dizem “nós fizemos isto assim e assim”.</p>	2
Disponibilização de materiais de apoio	<p>RE – Isso são aspetos que foram de facto material a integrar.</p> <p>PE – Sim, nós também fizemos os <i>poufs</i>. No primeiro ano não tínhamos <i>poufs</i>, mas foi um investimento que percebemos que com estes meninos era o ideal.</p>	2

Voltar à leitura (p. 62; p. 64; p. 65; p. 66; p. 67; p. 68; p. 69; p. 70; p. 81; p. 87; p. 88; p. 89; p. 91) 

Anexo E6. Projeto “Boca Aberta” – resultados do projeto

Voltar à leitura (p. 62; p. 70; p. 71; p. 79; p. 81; p. 82) ↕

<u>Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas</u>
EN – Entrevista à encenadora dos espetáculos do PBA
CO – Entrevista à coautora dos espetáculos do PBA
PS – Entrevista à psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA
RE e PE – Entrevista à responsável pelas Relações Externas do TNDM II e à produtora executiva do TNDM II/diretora de cena do PBA

Tabela 23

AC da categoria “resultados do projeto” do tema 2

Tema 2			
Projeto “Boca Aberta”			
Categoria: Resultados do projeto			
Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Receção dos espetáculos das quatro edições do projeto	Receção dos espetáculos no TNDM II	<p>EN – Trazê-los aqui ao TNDM II é, na minha opinião, fundamental: eles vêm ao Salão Nobre, que é uma sala muito bonita, muito imponente, cheia de lustres e de dourados, pela qual, muitas vezes, as pessoas passam e acham que é um lugar que não é para elas, não entram.</p> <p>CO – Depois elas, se puderem deslocar ao teatro, isso é fundamental, porque no fundo é recíproco – nós acolhemo-las e agora nós também vamos a essa casa ver um espetáculo.</p> <p>RE – A PE no início não fazia esta abordagem/conversa com as escolas no final dos espetáculos e a frente de casa também não fazia este tipo de acolhimento. Percebermos, se forem a outros teatros – eu às vezes vou, porque sou curiosa –, como é que se faz o acolhimento a estes grupos, como é que se encaminham estas pessoas e como é que se faz esta chegada. O acolhimento é muito importante, é a chegada, porque este é o primeiro impacto que as pessoas têm quando vêm ao teatro. E, de repente, as pessoas percebem que estes aspetos foram pensados e têm sido – creio eu – melhorados de edição para edição. E é tão importante este momento de chegada ao teatro como o final do espetáculo, quando aquelas turmas ficam ali sem saber o que é que vai acontecer e existe alguém que se chega à frente e diz “então gostaram? Agora tenho aqui...”. É o fechar. Contudo, ao sábado, com as sessões familiares, isso não é necessário, porque todos percebem que é altura de ir embora.</p>	6

		<p>PE – No ano passado, sentiu-se muito isso no espetáculo <i>É isto o fim?</i>, aqui no Salão Nobre e que teve uma personagem que seguiu os três anos [letivos].</p> <p>PE – Enquanto que as escolas novas que vêm ao Salão Nobre, quase noventa por cento dos miúdos, andam entusiasmados e espantados como se fosse um palácio.</p> <p>PE – Aqui, no Salão Nobre, com as escolas novas, ouve-se muito os educadores a dizer “chiu” (faz o som), quando os miúdos estão só a reagir àquilo que estão a ver e a reagir de uma forma natural. Portanto, é normal que haja essa reação e isso é também um trabalho que nós fazemos com a turma, mas aquilo que estamos a dizer para as educadoras é: “deixem estar lá os miúdos à vontade que nós estamos cá para isso”, eles estão aqui para ver os espetáculos porque muitas vezes há esta questão do “chiu, chiu, chiu” (faz o som), depois levantam-se [educadoras] e vão buscar os miúdos, e assim estão a prejudicar os outros todos, mais do que os miúdos, e também é preciso tentar medir isso.</p>	
	<p>Receção dos espetáculos nas instituições educativas</p>	<p>EN – Para as crianças, de repente verem a sua sala de aula ser transformada num teatro, num espaço de representação, com atores a sério que eles já viram num teatro cheio de dourados e lustres, é um momento muito importante nas suas vidas e torna a escola um local muito digno.</p> <p>EN – Nesta rede de escolas públicas existem algumas com condições fantásticas e outras muito precárias, por exemplo, com salas com muita humidade. Mas, ainda assim, esses lugares merecem receber um espetáculo, isso também valoriza aqueles edifícios e os sítios que eles habitam.</p> <p>CO – Parece-me que, por exemplo, neste projeto do “Boca Aberta”, nós visitarmos a segunda casa deles [as escolas] implica que haja ali uma movimentação de elementos e uma preparação que suscita nas crianças uma ansiedade de abrirem as portas para receberem os espetáculos, os atores e tudo isso.</p> <p>PE – Aliás, quando vamos às escolas eu faço sempre uma pequena conversa, porque nós percebemos muitas vezes que os educadores, sobretudo os mais novos, têm a ideia de que no teatro não se pode rir, não se pode fazer nada e que é silêncio absoluto, até fazem aquela regra do “chiu e a chave, atiram a chave e não sei o quê” (faz os gestos), mas também meço o que digo em relação aos miúdos e consigo perceber “com estes não posso dizer exatamente assim”, mas adapto para “vocês podem-se rir, se quiserem rir podem estar à vontade”.</p>	<p>4</p>

	<p>Reação das crianças à presença de adultos</p>	<p>CO – Aquela disponibilidade que elas têm para acolher o espetáculo, os atores e para verem que há ali “pessoas estranhas” (isto nas histórias que elas nunca viram), depois a atenção com que muitas delas seguem a história e aquilo que retiram do espetáculo...</p> <p>CO – Portanto, elas são sempre surpreendentes e é sempre divertido porque há sempre momentos em que elas se riem ou em que ficam assustadas, vivem aquilo muito intensamente.</p> <p>CO – Eu adoro, porque também vivo as coisas com bastante intensidade, também tenho esse lado e acho extraordinário ver as reações das crianças.</p> <p>CO – É maravilhoso, eu adoro ir às escolas e de ver as reações delas [crianças], quer nas escolas quer no TNDM II.</p> <p>PS – Eu estive presente nos dois espetáculos. Acho que sim. Repare, a criança, com esta idade, à partida ainda não tem noção da sua própria morte, mas, efetivamente, é confrontada com a morte ou com a representação que os outros lhe fazem da morte e, portanto, esta é também uma representação da morte. Foi uma representação extremamente sensível e as crianças, mesmo com três ou cinco anos de idade, conseguiram fazer a sua apreensão, que não sabemos qual é.</p> <p>RE – Encontramos aqui crianças que vêm pela primeira vez aos três anos, depois vêm aos quatro, de uma outra forma, e aos cinco vêm de uma forma que, de certeza, os leva a chegar a casa e a fazer o seu relato.</p> <p>PE – Podiam não ouvir ou perceber, mas viam e recebiam a mensagem transmitida.</p> <p>PE – No primeiro ano, havia situações em que nós imaginávamos que as crianças iam reagir de uma maneira: em algumas estávamos certos, mas noutras estávamos longíssimo de perceber.</p> <p>PE – O espetáculo <i>É isto o fim?</i> falava sobre a morte e sentia-se muito que os adultos nutriam e absorviam a informação de uma maneira completamente diferente das crianças. Por exemplo, tivemos aqui um episódio em que uma educadora saiu a chorar compulsivamente e nós ficámos a achar que ela estava a ter algum problema, mas não, ela estava a reagir assim, porque tinha morrido alguém há pouco tempo e o espetáculo estava a tocar-lhe muito.</p>	9
	<p>Relevância das duas vertentes do projeto: dentro e fora do TNDM II</p>	<p>EN – Houve uma altura em que pensámos muito sobre isso: se tivéssemos de desistir de uma parte do projeto, de qual é que desistíamos? Há mais teatros a fazer o trabalho de trazer as crianças ao teatro e há menos teatros a irem às escolas.</p> <p>EN – Também é importante pensar que, se calhar, se não fosse um projeto contínuo [o projeto das idas às escolas], não seria assim tão importante.</p>	3

		EN – A ida às escolas permite conhecer o meio onde vivem [as crianças], quais são os problemas de cada escola, quais são as mais valias de cada uma delas, e é estando no terreno que nós conseguimos ver isso.	
	Repercussões dos espetáculos nas entidades envolvidas	<p>PS – Bom, para as pessoas que lá estão, [a repercussão] é óbvia em termos de usufruto e da fruição artística. Em termos das instituições, eu acho que alerta para a necessidade, por um lado, de ter esta perspetiva inclusiva também com os idosos [situação com a SCML], de poder ainda fazer este trabalho intergeracional. É um trabalho que se poderia desenvolver muito mais do que na realidade se desenvolve, e que sabemos que é gratificante tanto para os mais novos como para os idosos.</p> <p>PS – É um trabalho extremamente importante a vários níveis, tanto para as instituições como para o PBA, sendo que, para as instituições, é também pela credibilidade do TNDM II. Eu acho que isto pode ser um impulso para se fazerem mais projetos nesta área.</p> <p>PS – Nos JI acho que é óbvio, se bem que haja coisas que me faltam saber efetivamente na articulação com os JI. Por exemplo, não sei muito bem o que é desenvolvido do jardim infantil para cá [TNDM II].</p> <p>RE – No ano passado acho que isso se sentiu, porque tocamos em assuntos mais sensíveis, como é o caso do amor e da morte, de uma forma muito curiosa e transversal. Portanto, acho que houve esse eco nos dois espetáculos [da temporada 2017-18] – <i>É isto o amor!</i> e <i>É isto o fim?</i> – em muitas faixas etárias.</p> <p>PE – Mas depois, sinto que com as visitas continuadas, as educadoras já trabalham de outra maneira a vinda ao teatro como algo mais “normal”, do dia a dia e, esse tipo de comportamento já passa a ser “normal”, como ir à casa de banho.</p> <p>PE – Sim, isso nota-se. Aliás, eu até acho engraçado isso. Nas escolas com que trabalhamos, há miúdos que são novos e o impacto de virem ao teatro, na minha opinião, já é diferente do impacto daqueles miúdos que estão há pouco tempo connosco, porque na própria escola as professoras já falam sobre a ida ao teatro de uma outra maneira.</p>	6
Balanço das quatro edições do projeto	Potencialidades do projeto	<p>EN – Desta forma, é importante, no final dos espetáculos, conversar com os nossos interlocutores, educadoras e crianças, dentro do possível, e todos os anos tentar melhorar esta dimensão do trabalho.</p> <p>EN – Eu gosto mesmo de fazer isto e mesmo em termos de acolhimento neste teatro...</p> <p>EN – Também é algo que acho muito interessante em trabalhar aqui: há um acervo enorme de figurinos, adereços, elementos que às vezes é muito curioso ver reinventados;...</p>	28

		<p>EN – ...este projeto está realmente bem estruturado.</p> <p>EN – É muito diferente das situações em que há uma companhia que vai fazer um espetáculo, abre uma sessão descontraída e em que, depois, daí a dois meses, vai outra companhia, com uma outra sessão descontraída. Não há um trabalho de continuidade com a companhia, as escolas vêm, mas depois o meio, como o <i>feedback</i>, como vai e vem, teria de ser via teatro. Essa é uma mais valia de um projeto sediado num teatro, que permite fazer efetivamente um trabalho comunitário e ganhar uma perceção da evolução do impacto nestas crianças.</p> <p>PS – Acho um projeto original, com a sua grandiosidade em termos de continuidade e de expansão. É um projeto sensível...</p> <p>PS – Eu conheço essencialmente os espetáculos, não estou tão a par do projeto em si. Há algo que resulta e que me parece muito interessante, que é o facto de eles [equipa do projeto] trabalharem com os mesmos atores, tem que ver essa continuidade relacional que ajuda ao próprio jogo dramático (que é o “fazer de conta que” e “vamos encarnando”). Mas há uma continuidade que permite também sustar as angústias, por exemplo, [o sentido figurado] da morte. O ir e vir, e construir-se juntamente com aquela pessoa. Eu acho que isso é uma grande vantagem em termos de acompanhamento e desenvolvimento da criança.</p> <p>PS – Do que eu tenho conhecimento, este projeto [“Boca Aberta”] é o que está mais pensado em termos de articulação e de poder expandir o que acontece ali [no espetáculo com as crianças] em outras ondas.</p> <p>PS – ...que eu, sinceramente, espero que continue.</p> <p>PS – Em suma, na minha perspetiva, acho que as coisas como são feitas têm sido bem intuídas.</p> <p>RE – Era muito bom que conseguíssemos chegar a todas as pessoas envolventes no núcleo escolar como a equipa de auxiliares, por exemplo. Acho que é um trabalho que só o tempo irá possibilitar.</p> <p>RE – Acho que é um trabalho de muita resiliência, porque estes processos são muito difíceis.</p> <p>RE – Acho que é um trabalho em que temos de ir com calma e não tentar dar um passo maior do que a perna.</p> <p>RE – Esta questão da definição da faixa etária é muito importante para o trabalho com estes grupos...</p> <p>RE – Encontrar estes parceiros que pensam como nós tem sido muito gratificante.</p> <p>RE – É algo autónomo no que estamos a trabalhar.</p> <p>RE – Esta era uma ideia muito importante, porque desde que eu estou aqui que tentamos sempre aproximarmo-nos de quem está mais</p>	
--	--	---	--

	<p>próximo, ainda que sem o conseguir nos primeiros anos e, portanto, o “Boca Aberta” veio dar resposta a isso.</p> <p>RE – Claro. Sobretudo, o que eu acho aqui de interessante para as equipas é que estes projetos, que saem fora do que é o <i>standard</i>, fazem-nos crescer enquanto pessoas e profissionais, porque o <i>standard</i> de produção funciona da seguinte forma: trata-se de um projeto, estreia-se e acaba, depois começa um outro. Estes têm outros tipos de ramificações. Eu acho que são projetos que nos possibilitam ir até onde nós quisermos, porque também é uma estrutura que permite ouvir bem as sugestões e as propostas. Isso é o mais gratificante destes projetos que têm esta continuidade, que permitem crescer, amadurecer e pensar em fazer melhor.</p> <p>RE – Em termos profissionais eu também fico muito contente, porque vejo que a PE veio aqui para fazer o estágio e tornou-se numa ótima profissional que também abraçou outras áreas e está a crescer profissionalmente.</p> <p>RE – O alargamento aconteceu agora, em 2018-19, mas em dois anos dar-se-á um alargamento a todas as escolas da rede pública.</p> <p>RE – Contudo, eu acho que estes financiamentos já nos permitem perspetivar ou pelo menos ter esta ideia de continuidade.</p> <p>RE – É isso que eu acho que é o mais importante, o tentarmos sempre fazer melhor e aqui [TNDM II] temos tempo para isso. Eu acho que são projetos para errar e experimentar.</p> <p>RE – Acho que também são estes projetos que possibilitam que estas pessoas pensem e cresçam com os projetos, porque se envolvem e há esta continuidade. É outro tipo de processo que não o mecânico, porque o teatro também tem esse trabalho, de alguma forma, rotineiro – começa-se um espetáculo, desenvolve-se, apresenta-se e acaba.</p> <p>RE – Eu acho que é um projeto que só tem crescido e bem – às vezes os projetos crescem mal – e isso já é fantástico.</p> <p>RE – Acho que conseguimos algumas conquistas esta temporada [2018-19].</p> <p>RE – Fico muito contente, porque acredito muito nestes projetos. Claro que podiam existir projetos em que nem se justifica este trabalho e este esforço, mas que se consegue perspetivar e pensar, porque se está a trabalhar numa lógica de continuidade. Para mim, é isso que faz sentido.</p> <p>PE – Eu acho mesmo que todo o pessoal da casa tem muito interesse neste projeto. Por acaso agora não, porque não viram muitos ensaios, mas perguntavam “quando é que vocês têm ensaios para irmos espreitar”, as senhoras da limpeza querem estar agora, durante o</p>	
--	--	--

		<p>período dos ensaios, a limpar o Salão Nobre para poderem ver o ensaio, porque já conhecem os atores e também estão envolvidas de certa maneira no projeto nem que seja só porque estão a viver este espaço.</p> <p>PE – Nós, no final destes seis anos de “Boca Aberta”, vamos ter para todos os tipos de público os espetáculos que foram criados ao longo destes anos.</p>	
	Fragilidades do projeto	<p>EN – Não sei se encontro alguma desvantagem. Só houve uma, no início, quando começámos: fizemos quatro espetáculos no mesmo ano e claramente percebemos que não resultava. De resto, não.</p> <p>EN – Portanto, acho que a dificuldade é a de descobrir como fazer para continuar sem cairmos numa receita, na repetição de uma fórmula.</p> <p>EN – Eu não sou uma pessoa muito positiva, mas relativamente a este projeto não encontro assim muitas desvantagens.</p> <p>RE – Eu acho que agora temos mesmo de nos centrar em tentar agarrar este projeto nestes próximos dois anos, que vão ser difíceis.</p> <p>RE – Esta temporada até foi fácil de gerir, mas de repente para o próximo vai ser um salto grande e para a outra [2020-21] vai ser um salto avassalador. Acho que temos que nos preparar para isso antes de pensarmos e tentarmos mais voos, porque de facto vamos ter alturas de pico de muito trabalho e temos de manter os contactos com as escolas na altura em que se está a criar. Portanto temos aqui muitas coisas que temos de tratar e somos uma equipa muito reduzida.</p> <p>RE – O projeto está a crescer muito, isto vai ser um crescimento galopante e eu, pessoalmente, tenho agora duas preocupações que são tentar levar o projeto até ao fim dentro do que ele tem sido até agora e que este crescimento também não nos faça perder algumas questões que existem, por exemplo, a proximidade, a relação, entre outras. Ter essa capacidade, às vezes, não é fácil. Por outro lado, este financiamento que estamos agora a conseguir, obriga-nos a estar à altura para darmos o retorno que estas entidades, os nossos parceiros, estão à espera.</p> <p>RE – Efetivamente se tivéssemos que todos os anos fazer uma candidatura isto não era exequível e nós percebemos isso, porque há tempos que não se compadecem com os tempos de resposta e há projetos que não podem avançar assim devido à falta de respostas.</p> <p>RE – No primeiro ano [do projeto] foi um trabalho muito mais avassalador, porque tivemos uma proposta mais dura em termos de calendário, ou seja, eram duas histórias no teatro e duas histórias na escola no período de um mês.</p>	8

	Experiências descontinuadas no projeto	<p>PE – Com a SCML, para além dos JI e Centros de Dia, também estávamos a trabalhar com as Casas de Acolhimento, porque trabalhamos isso no “K Cena” e também tentámos no “Boca Aberta” para ver como é que era. Só que percebemos que não fazia muito sentido fazermos uma sessão só para esses miúdos, porque implicava que eles saíssem da escola para irem a uma sessão, num sítio que eles não conheciam. Em contrapartida tentamos apostar na vinda com as famílias às sessões – eles estão em Casas de Acolhimento, mas há alguns que estão numa fase de voltar para as suas casas e então têm momentos com as famílias. Porém, nós percebemos que havia crianças que foram a essas sessões familiares e que também já tinham vindo com as escolas, porque eu reconhecia-os – “conheço estes dois miúdos”. Depois percebi que estavam numa escola para a qual nós já trabalhamos. Percebemos que não faria muito sentido este trabalho [com as Casas de Acolhimento].</p>	1
	Mudanças a introduzir no projeto	<p>PS – Para além destes trajetos, eu, se fosse criadora deste género de projetos, teria de envolver os corpos gerentes/os dirigentes, teria de arranjar uma forma de os trazer também para a vivência – não só as educadoras –, porque no fundo também são esses [corpos gerentes/dirigentes] que propiciam, que dão espaço, tempo e permissão. A educadora pode ter vontade, mas os diretores têm que preencher isto, programar aquilo, etc.; se não há espaço, não há abertura e, portanto, não há possibilidade de fazer/perceber.</p> <p>PS – Eventualmente, também organizava uns seminários onde se convidavam essas pessoas para permitir esta abertura à comunidade e para que a comunidade começasse a aderir e a construir os seus próprios projetos envolvendo teatros, projetos desta natureza, etc.</p> <p>RE – Para o ano vamos acolher e vamos deslocar-nos a muitas mais escolas e o calendário vai-se naturalmente alargar, o espaço de ocupação daqui do Salão Nobre vai ser mais longo com o entra e sai de ensaios, apresentações e, conseqüentemente, os tempos e duração dos ensaios vão ser muito maiores. Portanto, iremos ter equipas muito mais envolvidas, ou seja, será praticamente durante todo a temporada, entre formações, períodos de ensaios e apresentações. No último ano previsto do “Boca Aberta” [2020-21] será o ano letivo todo.</p> <p>RE – Acho que é muito importante perceber o que conseguimos, como a concretização das sessões para o público do nosso universo (sessões para as famílias), que não estavam a correr bem em termos de comunicação e retorno e, este ano, pela primeira vez, temos praticamente as sessões [para as famílias] do <i>Falas Estranhês?</i></p>	8

	<p>esgotadas. Temos muitos poucos lugares disponíveis para venda. O espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> também correu muito bem.</p> <p>RE – Nós [TNDM II] temos uma rede de digressão de espetáculos que é a Rede Eunice. Claro que eu penso sempre: “como é que nós temos aqui o “Boca Aberta”?; “porque é que não fazemos com que os espetáculos integrem a Rede Eunice?”, mas isto é completamente inviável devido às questões que a PE referiu anteriormente. De facto, são questões muito importantes para se integrarem num projeto como é o nosso projeto de rede internacional. É uma questão a pensar futuramente e perceber como autonomizamos o PBA a este nível.</p> <p>RE – Há coisas que se vão melhorando.</p> <p>PE – No final desse terceiro ano, este projeto começou a provocar uma vontade de criar um protocolo novo para alargar a todas as escolas.</p> <p>PE – Eu, profissionalmente, estou completamente de acordo com a RE. Agora, pessoalmente, eu tinha imensa vontade de criar um festival “Boca Aberta” na Sala Garrett, mas depois também pensas que por causa desta questão da continuidade da equipa artística fica difícil fazer isso, porque são os mesmos atores e se estamos a fazer um ano inteiro espetáculos com eles como é que vamos fazer noutra sítio. Para ter esta vontade a nível profissional é preciso de facto repensar, mesmo a fundo, o projeto. Eu vejo, porque sou eu que recebo a maior parte dos pedidos e vejo muitos pedidos de escolas privadas, de Lisboa e fora de Lisboa, que também querem assistir aos espetáculos e então também se ambiciona arranjar uma maneira de poder abrir a outros públicos.</p>	
--	--	--

Voltar à leitura (p. 42; p. 57; p. 62; p. 70; p. 71; p. 79; p. 81; p. 82; p. 84) 

ANEXO F.

Notas de campo do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV






Anexo F1. Notas de Campo: 1 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]

Voltar à leitura (p. 35; p. 44; p. 81; p. 87) 

Data: 22 de janeiro de 2019
Local: TNDM II – camarim 16 e Armazém do Cacém
Participantes: encenadora, diretora de cena, assessora do Diretor Artístico do TNDM II e coordenador da Direção de Cena do TNDM II

Tabela 24

Notas de campo de 22.01.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho de mesa		
<p>Neste primeiro dia de ensaios, a sessão da parte da manhã realizou-se apenas com a encenadora, os atores e a responsável pela Direção de Cena dos espetáculos deste projeto. Não estive presente nesta sessão por decisão da equipa artística. Posteriormente, a diretora de cena resumiu o encontro: foi entregue, aos presentes, a primeira versão do guião e foram dadas, aos atores, algumas informações e novidades sobre o novo ciclo que o PBA alcançou com a CML até à temporada de 2020-21. Concluíram com a leitura, em voz alta, da primeira versão do guião. Durante o encontro foram levantadas várias questões acerca do guião, levando à realização de pequenos cortes/alterações no texto. Desta forma, criaram a segunda versão do guião deste espetáculo.</p>		
Sessão da tarde		
Saída da equipa técnica do TNDM II		
14h-16h15	Ida ao armazém do Cacém	<p>O armazém do Cacém é o local onde o TNDM II guarda muitos dos seus cenários, figurinos e adereços de espetáculos. [ver]  Neste espaço também são construídos materiais de suporte mais amplo, necessários para qualquer espetáculo. É um armazém bastante organizado e contém diversos tipos de materiais. Este edifício está dividido por pisos e salas para uma melhor organização dos diversos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º espaço (entrada) – local de construção de materiais com duas compartições: casa de banho e refeitório; [ver]  • 2º espaço – local onde se guardam materiais de maior dimensão e também alguns tipos de materiais encaixotados, devidamente identificados; [ver]  • 3º espaço – é uma sala de menor dimensão onde se guardam sofás e mesas; [ver]  • 4º espaço – é uma sala de menor dimensão onde se guardam cadeiras de vários estilos e formas. [ver]  <p>Esta deslocação aos armazéns do TNDM II teve como principal objetivo a concretização da primeira recolha de materiais necessários para o primeiro espetáculo desta temporada, <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i></p>




		<p>Nesta primeira fase, os materiais que foram recolhidos correspondem ainda a ideias soltas e pouco definidas, delineadas pela encenadora pois, apesar de ela já ter uma imagem criada, à medida que foi vendo o conteúdo do armazém, foi tendo outras ideias que poderão resultar, na concretização do espetáculo.</p> <p>Durante todo este processo de decisões técnicas, a diretora de cena foi acompanhando e auxiliando a encenadora, visto que já existe uma lista de materiais cénicos necessários, anteriormente discutidos entre ambas.</p> <p>Depois da recolha de materiais (um tapete de relva sintética, dois tipos de cestas, uma cadeira, um banco, uma cadeira de baloiço e uma mesa de camilha), a equipa técnica transportou tudo para a carrinha do TNDM II, normalmente usada para o transporte de materiais cénicos. [ver] ↗</p>
--	--	--

Anexo F2. Notas de Campo: 2 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]



Data: 23 de janeiro de 2019
Local: TNDM II – camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz e responsável pela equipa do Guarda-Roupa do TNDM II





Tabela 25
Notas de campo de 23.01.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
	<p>Sessão da manhã</p> <p>Trabalho de mesa</p> <p>Ator Atriz</p> <p>Eu Diretora de Cena Encenadora</p>	
10h-13h	Contextualização inicial	<p>A diretora de cena entregou à equipa artística, a mim inclusive, as fotocópias da segunda versão do guião do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>.</p> <p>Neste primeiro trabalho de mesa, a encenadora partilhou com os atores os livros que constam nas referências bibliográficas da construção do guião para o primeiro espetáculo da temporada de 2018-19.</p>
	Leitura do livro <i>Lulu e o Brontossauro</i> de Viorst e Smith	<p>Em seguida, iniciou o ensaio com uma leitura, em voz alta, do livro <i>Lulu e o Brontossauro</i> de Viorst e Smith para que os atores percebam algumas das referências implícitas no texto como também a personalidade das personagens, por exemplo: a arrogância da Menina de Casaco Vermelho (MCV). Durante esta leitura, a encenadora foi tecendo alguns comentários relacionados com o guião, mostrou as ilustrações do livro e tirou apontamentos no seu caderno (ideias, falas, adereços e expressões referidas no enredo).</p> <p>Enquanto decorria a partilha da história, houve uma constante interação entre todos os envolvidos. Cada um tinha consigo o guião do espetáculo, um caderno e uma caneta e a atriz, em alguns momentos, anotou ideias, dúvidas ou sugestões no seu caderno.</p>

	<p>Momento de diálogo e discussão sobre questões a nível dramaturgico</p>	<p>No final da leitura, a encenadora partilhou com os restantes elementos as ideias que tem para a construção do espetáculo. A atriz também partilhou as ideias que tinha anotado e, a partir daí, desenvolveu-se um diálogo entre ambas sobre as opiniões e interpretações. Este debate alargou-se ao ator, que apresentou uma nova interpretação da personagem – Lobo Mau (LM) – criando uma certa dúvida sobre os papéis e funções das personagens no enredo do espetáculo. Após este momento, a equipa decidiu escrever uma espécie de sinopse/subtexto sobre as personagens para mostrarem a uma das coautoras deste projeto, no próximo ensaio. [ver] </p> <p>Em relação à personagem MCV, a encenadora não quer que esta personagem aprenda a dizer “por favor” ou “obrigada”, porque “isso é algo que se aprende em casa e não no teatro. O que se pretende aqui é dar-lhe uma espécie de lição” (encenadora). Todos concordam que ela é uma menina arrogante, mas interrogaram-se sobre qual será o seu percurso neste enredo, isto porque a ideia não é dar ênfase ao medo nem criar uma distinção entre o bom e o mau.</p>
	<p>Leitura da segunda versão do guião</p>	<p>Antes de se iniciar a leitura da segunda versão do guião, a atriz levantou algumas dúvidas/questões sobre o texto relativamente à ideia do animal de estimação, tais como: “o que isso poderá trazer para a história?” e “como é que será o desfecho do enredo?”. Propôs-se retirar este jogo do guião, mas isso levantou um outro grande problema visto que toda a dramaturgia do espetáculo envolve esta ideia de animal de estimação. Perante isto, a encenadora determinou dois caminhos possíveis para o guião: ideia do jogo do animal de estimação ou ideia dos medos.</p> <p>Numa tentativa de resolução para este problema, a equipa optou por iniciar a leitura da segunda versão deste texto, em que cada ator leu a personagem que lhe foi atribuída. A encenadora, durante esta leitura, leu as didascálias. [ouvir] </p> <p>No final da leitura, a equipa fez uma espécie de jogo de alternativas tentando arranjar outras opções textuais através da interrogação sobre as opções, por exemplo: “porquê isto?” e “e depois?”. Este método permitiu a escolha do caminho a seguir, mantendo uma narrativa coerente com início, meio e fim.</p>
	<p>Primeira alternativa criada para o enredo da história</p>	<p>A equipa artística decidiu que era necessário experimentar outras alternativas para conseguir redesenhar um novo enredo do guião deste espetáculo, portanto experimentaram retomar a leitura do mesmo, mas desta vez sem as partes referentes ao jogo do animal de estimação. Ao longo deste processo de leitura houve espaço para interrupções de modo a conseguirem criar as ligações entre os excertos – é impossível não fazer alterações em todo o guião quando lhe é retirado o centro do enredo. Durante este processo, a encenadora foi intervindo e dando algumas indicações aos atores sobre as intenções do texto.</p> <p>Na página oito da segunda versão do guião, a equipa esteve com dificuldades em prosseguir com a leitura, porque foi necessário arranjar uma ligação entre os excertos para a história continuar sem o jogo principal do texto. [ouvir] </p> <p>Depois de algum diálogo, a equipa encontrou uma possível solução: as duas personagens terem medo da mesma coisa – “de se sentirem sozinhos” –, mas perante</p>

		<p>esta ideia surgiu uma outra questão: “como é que a história continuará sendo que os dois têm medo da mesma coisa?” (ator). A partir daí iniciou-se um processo de pesquisa em que a encenadora começou a fazer uma lista de medos para descobrir um que lhes pudesse interessar.</p> <p>No final desta primeira alternativa, chegaram à conclusão de que a MCV ficou menos caprichosa e está apenas a fazer partidas ao LM. Assim, o enredo perdeu grande parte da ação que tinha anteriormente (com o jogo do animal de estimação), mas por outro lado a história ficou mais simplificada. “Eu acho que elas [personagens] têm pouco contorno” (encenadora).</p>
	<p>Segunda alternativa criada para o enredo da história</p>	<p>A equipa tentou uma segunda alternativa para o enredo desta história através da mudança do jogo em cena para ir de acordo com o que se pretendia inicialmente com o espetáculo. Não eliminaram a primeira hipótese, apenas experimentaram uma segunda opção dramática.</p> <p>Fizeram novamente uma leitura do texto, mas desta vez incluíram novamente o jogo do animal de estimação e retiraram a parte em que o LM faz referências a comer alguém. Verificou-se essa tentativa na página cinco da segunda versão do guião com “Assim comia vos aos dois”. Durante esta leitura, a encenadora interrompeu para acrescentar ou explicar novas opções dramáticas – “só para experimentar” (encenadora). Houve momentos em que a equipa tentou criar ligações entre um excerto dos dois textos, levando ao surgimento de dúvidas – “como é que isso se liga agora?” (ator). Todos os membros da equipa debateram esta questão e, em conjunto, tentaram criar outras opções dramáticas. [ouvir]</p> <p>A meio deste processo de trabalho, a encenadora também adicionou na página nove da segunda versão do guião, um excerto do livro <i>Lulu e o Brontossauro</i> de Virost e Smith para experimentar uma nova ideia sobre esta história – “deixa-me só ver aqui o que é que ele faz quando encontra uma pessoa de estimação. «Vou alimentar-te, brincar contigo e tratar-te muito bem. A única coisa que quero em troca é que roles, te sentes, brinques com a bola e que faças truques engraçados». Fui eu que coloquei um bocado deste texto aqui, só para ver se funcionava” (encenadora). No final, a encenadora chegou à conclusão de que “até agora parece melhor assim, a nível de jogo, do que sem o animal de estimação”.</p> <p>Neste momento colocaram a primeira alternativa como algo que poderá não funcionar no desenrolar da ação. Mas, em contrapartida, a atriz também reagiu, afirmando “só que aí tens novamente duas camadas: a ideia dos medos e a ideia do animal de estimação”.</p>
	<p>Terceira alternativa criada para o enredo da história</p>	<p>A equipa optou pela segunda hipótese criada para o início e meio do enredo da história e começou a focar-se no fim da história. O ator declarou que “o único problema é o final e descobrir o que vai acontecer”. Este foi o mote de iniciação para a terceira alternativa para o desfecho deste enredo. Todos os participantes acharam que a versão que está criada não é a mais adequada.</p>

		<p>A encenadora não quer que as duas personagens saiam de cena como, inicialmente, foi proposto na escrita do guião, por isso a equipa retirou “o medo que a menina sente em não saber onde mora” e substituiu-o por “não pode voltar a casa, porque prometeu que levava um animal de estimação e não pode aparecer sem um no seu dia de aniversário”. “Temos de ver até onde isto pode ir” (encenadora).</p> <p>Nesta fase do processo de criação, enquanto a equipa leu o texto final do espetáculo, a encenadora fez referência ao público-alvo, ou seja, a fala do LM na página nove da segunda versão do guião. “Não, cheira mais ou menos a torradas queimadas, ou seja, cheira às coisas apetitosas que nos esquecemos e que antes de esquecermos nos sabiam mesmo, mesmo, mesmo bem. Eram confortáveis essas coisas e, nós de repente, afastamo-nos delas e elas ficaram abandonadas” – não é explícita para a idade do público-alvo (crianças em idade pré-escolar). “Eu também acho que tudo isto é incompreensível para estas idades” (encenadora).</p> <p>Através da leitura, a equipa foi debatendo ideias e opiniões e, no final deste debate, retirou o excerto de texto anteriormente lido, mas com as novas sugestões. [ouvir]  Para a encenadora não é relevante fechar realmente a história, porque este espetáculo irá ter uma sequência de mais duas temporadas e também não é necessário passar ao público alguma lição de moral nos espetáculos.</p> <p>Todas estas ideias ficaram suspensas e as questões continuaram a surgir. Nesta terceira alternativa, a atriz interrogou com que “tipo de relação é que eles ficam”, a equipa debateu e o ator respondeu “temos muitas hipóteses”.</p>
	<p>Momento final de partilha e discussão de ideias</p>	<p>Todas estas alternativas ficaram em aberto para o ensaio do dia seguinte de modo a trabalharem juntamente com as coautoras. Em equipa, fez-se uma revisão de alguns pontos que tinham fechado no início da sessão e retomaram o diálogo sobre o caminho destas personagens e o enredo desta história. A encenadora não quer avançar para o espaço enquanto estas questões não estiverem resolvidas. Para ela, “é melhor perdermos mais algum tempo neste tipo de trabalho do que avançarmos e, mais tarde, não conseguirmos prosseguir e recuarmos”. [ouvir] </p> <p>No final do ensaio, a encenadora avisará as coautoras sobre tudo o que foi falado (interrogações, dúvidas, etc.), assim como alternativas que foram experimentadas no decorrer desta sessão.</p>
	<p>Desfecho da sessão da manhã</p>	<p>A diretora de cena não esteve presente na sessão da parte da manhã, porque esteve numa reunião na CML juntamente com a responsável pelas Relações Externas do TNDM II.</p> <p>Os atores tiveram dispensa da sessão da parte da tarde, porque o ator estava a ficar doente e a encenadora preferiu que ele fosse descansar durante a tarde para o seu estado de saúde não piorar. Contudo, a encenadora e a diretora de cena aproveitaram para resolver outras questões sobre o processo de criação do espetáculo.</p>

Sessão da tarde		
Questões relacionadas com comunicação, figurinos e adereços de cena		
14h30-17h	Reunião com a Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II	<p>Não estive presente nesta reunião pelo facto de ser ainda uma fase bastante interna do projeto, mas mais uma vez a diretora de cena resumiu o que tinha sido discutido. Nesta reunião estiveram presentes os elementos da direção de comunicação e imagem do TNDM II, a encenadora e a diretora de cena. Foram tratados temas, tais como: a marcação dos ensaios de imprensa e a definição da existência – ou não – de <i>flyers</i>, cartazes e folhas de sala dos dois espetáculos para esta temporada de 2018-19 (é algo que a equipa artística acha importante que continue a existir). Todos estes materiais são elaborados pelos membros da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II.</p>
	Reunião com a responsável do Guarda-Roupa do TNDM II	<p>Neste encontro com a responsável do Guarda-Roupa foram expostas algumas ideias que a encenadora já tem para os figurinos das personagens do espetáculo. A encenadora começou por explicar-lhe o figurino que pensou para o LM e mostrou uma imagem de referência (Johnny Depp no filme <i>Rolling Stone</i>), pretendendo uma versão mais pobre e velha do mesmo. [ver] </p> <p>Este figurino deve ser em tons de cinza e não é obrigatória a construção de figurinos de raiz, mas sim, a de alguns acessórios que possam ser aplicados em roupas já existentes no Guarda-Roupa do TNDM II, por exemplo: pelo, uma cauda velha, um chapéu, entre outros. Relativamente ao figurino da MCV, a encenadora também tem algumas ideias do que este poderá ser: um vestido (com bolinhas ou rodado) ou calças de ganga/jardineiras e um casaco de malha com capuz vermelho. [ouvir] </p> <p>Tendo isto em conta, a responsável do Guarda-Roupa irá preparar algumas possibilidades de figurinos para mostrar à encenadora num próximo encontro, sendo que os atores também estarão presentes para fazer as provas. As questões de figurinos são da responsabilidade do Guarda-Roupa, mas as questões de adereços de cena são da responsabilidade da direção de cena.</p> <p>A próxima reunião com a responsável do Guarda-Roupa ficou agendada para a segunda-feira seguinte, dia 29 de janeiro de 2019.</p>
	Ida à sala dos adereços e da cenografia do TNDM II	<p>No final da reunião com a responsável do Guarda-Roupa, a encenadora e a diretora de cena foram tratar de assuntos relacionados com a direção de cena para o espetáculo.</p> <p>Primeiramente, foram à sala dos adereços do TNDM II [ver]  procurar alguns adereços de cena para este espetáculo como: óculos, frascos, mantas e caixas antigas. Os materiais estão bastante organizados (encontra-se tudo dentro de caixas devidamente rotuladas para uma maior facilidade na procura dos mesmos). Essas caixas estão em estantes, facilitando a passagem das pessoas na sala e rotuladas com números e letras, por exemplo: 31D e 31E. [ver]  Devido à diversidade de elementos, é necessário um cuidado maior na escolha exata de materiais. A encenadora e a diretora de cena mantêm um diálogo constante, acompanhado de</p>

		<p>experimentações, para decidirem qual o estilo que se adequa melhor às personagens ou ao espaço da cena. Em seguida, deslocaram-se para a sala da cenografia do TNDM II (fica ao lado da sala dos adereços) para procurar outros materiais como: malas/mochilas, calçado e livros. [ver] ↗ É uma sala de maior dimensão que contém diversos materiais, bastante organizados e devidamente rotulados. Em toda a sala existem armários com folhas A4 a identificar o número do armário e que tipo/estilo de material contém. [ver] ↗ Para além dos armários estarem todos identificados, os artigos arrumados também estão devidamente protegidos (dentro de caixas ou sacos) e identificados. [ver] ↗ Da mesma forma organizada, existem alguns figurinos em <i>charrlots</i> que se encontram identificados. [ver] ↗</p> <p>Desta escolha de materiais, a encenadora trouxe alguns que provavelmente serão para usar no espetáculo e outros que serão para experimentar em cena, a ver se resultam ou não. “Pode não interessar exatamente aquele objeto, mas sim o tipo/estilo do material” (encenadora).</p> <p>Com esta primeira seleção de adereços concluída, a diretora de cena teve de fazer o registo de tudo o que foi retirado das salas e uma descrição desses mesmos elementos para que exista um maior controlo dos acessórios, figurinos e calçados que saem destas salas, situadas no sexto andar, juntamente com a lavandaria e o <i>atelier</i> dos Guarda-Roupa do TNDM II.</p>
--	--	---

Anexo F3. Notas de Campo: 3 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]

Data: 24 de janeiro de 2019
Local: TNDM II – camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz e coautora1

Tabela 26
Notas de campo de 24.01.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
		<p>Sessão da manhã</p> <p>Trabalho de mesa</p> <p>Ator Atriz</p> <p>Eu Diretora Encenadora Coautora1 de Cena</p>
10h-13h	Contextualização inicial	No ensaio de hoje esteve presente a coautora1 dos espetáculos deste projeto. [ver] A encenadora preferiu que este tipo de trabalho fosse feito agora do que em momentos posteriores (o que obriga a recuar no processo, modificando todo o texto, e como a própria mencionou “não há tempo para isto acontecer”).
	Revisão de linhas dramáticas do guião	<p>Inicialmente, a encenadora explicou à coautora1 o que foi feito na sessão anterior e também trouxe mais alguns livros, tais como: <i>Tio Lobo</i> de Xosé Ballesteros; <i>O Senhor Pina</i> de Álvaro Magalhães e <i>Corre Corre, Cabacinha</i> de Eva Mejuto e André Letria (apenas este último foi lido em voz alta). A coautora1 também trouxe os livros que constam nas referências bibliográficas da construção da primeira versão do guião: <i>Um Capuchinho Vermelho</i> de Leray; <i>Grande Coisa</i> de William Bee; <i>Lulu e o Bronstossauro</i> de Viorst e Smith e <i>Félix</i>; e <i>O colecionador dos medos</i> de Casalderrey e Lima.</p> <p>Os atores folhearam os livros que estavam sobre a mesa enquanto as duas conversaram. Estes livros têm como principal objetivo ajudar a equipa a encontrar possíveis caminhos que solucionem as dúvidas que foram levantadas na sessão anterior.</p> <p>A encenadora propôs à diretora de cena a existência de um jogo no decorrer do texto com o título do espetáculo – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> –, e também a alteração da designação da personagem MCV para Menina de Casaco Amarelo. Perante a última</p>

		<p>sugestão, a coautora1 justificou a escolha do nome desta personagem como “uma forma de o público-alvo (crianças em idade pré-escolar) reconhecerem esta menina das histórias para a infância, ou seja, a personagem Capuchinho Vermelho” tendo como objetivo criar uma espécie de empatia textual com o público-alvo. [ouvir]</p> <p>Ao longo desta primeira parte da sessão existiram permanentes diálogos entre os presentes numa tentativa de descobrir outros caminhos possíveis para o enredo. “Este texto tem muitos caminhos possíveis, mas é necessário encontrar apenas um” (encenadora).</p> <p>A dado momento, a coautora1 começou a fazer interrogações acerca das sugestões que foram dadas – “porque é que a menina está na floresta?” – e a equipa, numa tentativa constante, arranjou respostas para as mesmas. Durante este processo de trabalho, a coautora1 começou a estruturar, no seu computador, uma lista de ideias que tinham sido ditas para mais tarde as implementar ou eliminar do guião original. Neste momento, a equipa está a ponderar usar o enredo do livro <i>Corre, Corre, Cabacinha</i> de Mejuto e Letria, como possível elemento textual de modo a implementar no guião do espetáculo o facto de o LM ter medo de cabaças que falam. Contudo, ainda existem algumas questões/dúvidas que não estão resolvidas, tais como: quem são estas personagens; o porquê de estarem ali; que medo é que elas têm; que rumo irá tomar esta história; e que tipo de ligação existe entre as personagens.</p> <p>No decorrer dos ensaios, a diretora de cena teve liberdade para opinar, deu ideias/sugestões e também respondeu a questões mais técnicas sobre o projeto.</p> <p>Durante esta fase de trabalho existiram momentos de “paragem”, onde a equipa reviu todas as fases do enredo até ao ponto onde pararam. [ver]</p> <p>A encenadora pretende que a MCV tenha um medo mais prosaico, o que não vai de encontro com as ideias que têm sido ditas até agora. Desta forma, começaram a reler os livros de histórias para crianças que se colocaram em cima da mesa como forma de alimentar novas ideias sobre medos. Foram debatendo ideias e se alguma fosse interessante, tanto a encenadora como a coautora1 procediam ao seu registo. [ouvir]</p>
	<p>Leitura e reescrita do guião com as novas propostas</p>	<p>A equipa decidiu ler o guião com as novas propostas que foram surgindo para perceber se as mesmas resultavam – ou não –, retiraram a ideia do animal de estimação e acrescentaram a história da avó do livro <i>Corre, Corre, Cabacinha</i> de Mejuto e Letria para dar ênfase ao medo da MCV. Nesta leitura aconteceram algumas paragens para a coautora1 conseguir apontar tudo no seu guião (alterações feitas na sessão anterior e implementação das ideias que foram apontadas no decorrer deste ensaio).</p> <p>Neste momento reescreveram a segunda versão do guião, dando origem à terceira versão do guião. [ouvir] A coautora1 foi lendo, por tópicos, as ideias que escreveu desde o início do ensaio para se decidir o que colocar em determinados</p>

		excertos do guião a modificar. Por fim, a equipa estruturou uma nova versão do guião. [ver] ↗
	Leitura do guião com a introdução de novos excertos textuais	A equipa fez uma leitura deste novo guião a partir do computador da coautora1 para se ter uma noção global do mesmo. [ver] ↗ Esta leitura foi feita sem didascálias e sem interrupções e a encenadora apenas fez anotações no seu caderno.
	Momento final de partilha e discussão de ideias	No final da leitura, a encenadora opinou sobre as partes mais textuais, como a substituição de alguns termos – “bicos de pés ou bicos dos pés?”. Neste caso, foi perguntado ao ator qual era o termo que usa com mais frequência. O <i>feedback</i> da equipa foi positivo relativamente à readaptação textual feita nesta sessão e o enredo começou a ganhar a forma que toda a equipa pretendia.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa não acabou o trabalho de mesa, ficando na página seis da segunda versão do guião. Este processo continuará na sessão da parte da tarde.
Sessão da tarde Trabalho de mesa		
14h-16h15	Leitura da parte textual readaptada na sessão da manhã	A equipa iniciou a sessão da tarde com a leitura da parte do guião que reconstruíram na sessão da manhã e cronometraram-na. Até este determinado momento, o excerto tem nove minutos, o que possibilita a criação de novas ideias textuais para o enredo. No final da leitura voltaram ao método de reconstrução textual usado na sessão da parte da manhã. Em equipa, recriaram a dramaturgia da história do livro <i>Corre Corre, Cabacinha</i> de Mejuto e Letria e acrescentaram-na ao guião deste espetáculo, por exemplo, o LM tem medo de abóboras com pernas devido a algo que se passou na sua vida em tempos anteriores. As restantes personagens, no desenrolar da história, descobrem que a tal “abóbora com pernas” é a bisavó da MCV. Desta forma criou-se uma ligação entre as personagens e resolveu-se uma das inquietações iniciais. [ouvir] ↗ A equipa está a começar a ter uma nova dimensão dramática do espetáculo onde muitas das dúvidas iniciais já foram resolvidas. O processo de reconstrução do texto ficou mais fluído e de repente ouviu-se a equipa a dizer “FIM”.
	Leitura completa desta terceira versão do guião	Neste ensaio foi delineada e recriada a terceira versão do guião e fez-se uma leitura de todo o texto sem didascálias. Mais uma vez esta leitura foi feita a partir do computador da coautora1, enquanto a encenadora ouviu atentamente e tirou apontamentos no seu caderno. [ouvir] ↗
	Momento final de partilha e discussão de ideias	No final desta leitura a equipa chegou à conclusão de que todas as questões/dúvidas/incertezas iniciais tinham ficado resolvidas e que este era o caminho pretendido. Neste momento têm um texto com início, meio e fim e não se perdeu o jogo entre as personagens, nem a premissa deste espetáculo, o medo. Neste momento a equipa “fechou” a linha condutora do enredo deste espetáculo, sempre com a possibilidade de alguns pormenores/momentos serem modificados perante as necessidades que poderão decorrer do trabalho no espaço.

		Nesta fase do processo as coautoras têm de definir as sugestões de leitura dos dois espetáculos da quarta edição para serem entregues nos JI integrados no PBA. De uma forma mais distanciada, as coautoras continuarão a acompanhar o processo de criação do espetáculo, ou seja, sempre que for possível, as coautoras estarão presentes no decorrer das sessões.
	Desfecho da sessão da tarde	A equipa finalizou o ensaio do dia de hoje. Este processo dramaturgico irá acompanhar o processo cénico dos próximos ensaios, mas o guião não está “fechado” definitivamente e este poderá ser alterado conforme as necessidades sentidas ao longo da construção do espetáculo.




Anexo F4. Notas de Campo: 4 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]




Data: 29 de janeiro de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre e Sala das Provas
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz e responsável pela equipa do Guarda-Roupa do TNDM II

Tabela 27
Notas de campo de 29.01.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	O ensaio de hoje decorreu no Salão Nobre, espaço onde irão decorrer as sessões de apresentação do espetáculo. É uma zona bastante ampla, com acesso livre à passagem de pessoas e não tem isolamento sonoro. Este foi o espaço designado para os espetáculos deste projeto desde o seu início, temporada de 2015-16, o que justifica a familiaridade com o espaço e com as suas particularidades por parte da equipa. O esboço do cenário já está montado, um trabalho realizado pela encenadora, em dias anteriores, que experimentou várias disposições dos objetos até chegar a esta. [ver]
	Leitura da terceira versão do guião – até à página cinco da terceira versão do guião	Nesta sessão da manhã foi entregue a terceira versão do guião. A encenadora e os atores iniciaram o ensaio sentados no chão, onde fizeram uma leitura da terceira versão do guião até à página cinco. Durante o processo de leitura, a encenadora leu as didascálias e pensou, partilhou e anotou, no seu guião, sugestões de como poderão estar os adereços na cena e de que forma os atores irão interagir com os mesmos. Também foram sendo corrigidas as intenções das falas propostas pelos atores – “atriz, acho que é menos impressionada/espantada. Eu acho que ela está enfadada com a vida. Pelo menos para experimentar” (encenadora). No final deste processo, retomaram a cena anterior para adaptar as intenções dadas pela encenadora e, antes de ir para o espaço, também testaram outros registos para cada personagem. [ouvir] A equipa não finalizou esta leitura do guião, optando por começar a explorar o texto no espaço. Antes desta nova fase do trabalho no espaço, os atores foram vestir uma roupa mais prática para ter maior mobilidade e conforto. Como o espetáculo começa com o LM a dormir, para as sessões de apresentação será necessário criar um sinal através de um jogo de luzes para o início da narrativa – uma anotação que a encenadora fez no seu caderno para discutir opções com o técnico de luz do TNDM II.
	Trabalho cénico das primeiras	A equipa iniciou o trabalho no espaço. A encenadora continuou a ler as didascálias para que o ator experimentasse, corporalmente, o início do espetáculo. O ator foi

<p>quatro páginas da terceira versão do guião</p>	<p>improvisando conforme aquilo que lhe foi proposto e, em simultâneo, a encenadora foi tecendo comentários – “esse momento de tosse é bom”. [ver] ↗</p> <p>A encenadora perguntou à diretora de cena se era possível arranjar pó de talco. Caso não exista este material no TNDM II será necessário comprar com o orçamento disponibilizado ao PBA para a construção dos espetáculos de cada temporada.</p> <p>O processo de trabalho no espaço continuou através das intervenções da encenadora com novas sugestões pois a improvisação dos intérpretes fez com que surgissem outras ideias. Quando isto aconteceu o ator retomou a cena anterior e repetiu-a. [ouvir] ↗</p> <p>Para além do método verbal usado para explicar aos atores o que pretende, a encenadora também exemplificou, indo para o espaço de cena. Por exemplo, na seguinte didascália – “Lobo Mau põe-se em posição de ataque, tudo a postos para saltar entre os meninos...” [ver] ↗ – após a explicação da encenadora, o ator observou e repetiu a cena, readaptando-a segundo as indicações dadas.</p> <p>Durante os processos de construção do trabalho cénico, tal como do dramaturgico, existiram momentos de discussão entre os participantes sobre o que poderia acontecer em determinada ação descrita nas didascalias. Como por exemplo, no momento em que “o Lobo Mau vai pôr pomadinha nos joelhos” (página dois da terceira versão do guião), em termos práticos, isto não é fiável, porque o figurino teria de ser largo na parte inferior do corpo. Dada a situação, a equipa discutiu sobre outras alternativas para esta ação e, numa primeira instância, concluíram que o LM irá pôr a pomadinha nas mãos devido às frieiras.</p> <p>Pela primeira vez nesta sessão surgiu em cena a entrada da MCV, tendo sido usada, para a atriz, a mesma base de trabalho que foi usada para o ator. Na entrada desta personagem a equipa foi tentando acertar os tempos da entrada da atriz com a última fala do ator – “ok. Vamos detrás para ela [MCV] aparecer” ou “podes começar a aparecer, atriz” (encenadora).</p> <p>No ensaio de hoje começou a evidenciar-se uma preocupação, por parte de todos, sobre o contacto visual com o público no desenrolar das cenas. Nestes momentos de trabalho no espaço, existiram pausas para a encenadora partilhar o que poderá resultar – ou não – e, perante este feedback, solucionar os problemas que possam estar a surgir. [ouvir] ↗</p> <p>A encenadora propôs à atriz que experimentasse um outro registo para a MCV, um em que ela seja mesmo má e que não crie empatia com o público, de forma a perceber qual o resultado no desenrolar da história. Em cenas curtas ou momentos de contracena os atores já tentaram dizer o texto sem olhar para o guião.</p> <p>Na página quatro da terceira versão do guião, a equipa optou por parar de marcar ações no espaço. “Vamos até aqui” (encenadora). No fim, a encenadora mostrou aos atores uma fotografia do papel de cenário que escolheu para a parede branca que está em cena.</p>
---	---

<p>Leitura a partir da página quatro até ao fim da terceira versão do guião</p>	<p>A equipa sentou-se pelo espaço de ensaios e ficaram apenas a ler o guião a partir da página quatro. Este método foi usado como forma de compreender o subtexto implícito (intenções, pausas e diferentes momentos). [ver]  No caso do ator, ele não estava a dar a intenção adequada a uma das falas e a encenadora optou por alterar uma palavra/expressão no texto para ele perceber a intenção certa daquele excerto “substitui por «quando não» que é para te habituares, «quando não entrava»” (encenadora).</p> <p>À medida que a encenadora foi dando novas sugestões de leitura/intenções os atores fizeram os registos nos seus guiões. Quando estavam descritos nas didascálias momentos de ação, a equipa pensou em algumas hipóteses para que, quando estivessem a criar em cena, o trabalho fluísse.</p> <p>Finalizada a leitura do guião, a equipa aproveitou para refletir e esclarecer dúvidas que iam sendo colocadas pelos respetivos participantes.</p> <p>Todos organizaram o espaço cénico para a cena inicial e a diretora de cena trouxe o pó de talco, anteriormente pedido pela encenadora, colocando-o nos livros do LM para testar o seu efeito em cena. [ver] </p> <p>Durante as sessões de trabalho a diretora de cena e a encenadora dialogaram sobre outros adereços que ainda faltavam.</p>
<p>Trabalho cénico de todo o guião</p>	<p>A equipa retomou o trabalho no espaço e começaram a experimentar outras ideias sobre a base que já tinham. No início, o LM está a dormir sem dentes – experimentaram se resultaria, ou não – e inseriram o facto de o LM estar a ter pesadelos com abóboras que falam, pequenos sussurros enquanto dorme e um acordar sobressaltado desse pesadelo. [ver]  O trabalho de criação no espaço tem como principal objetivo experimentar diversas formas de ações e de intenções para a mesma cena – “nada é para ficar fechado, mas sim irmos criando” (encenadora).</p> <p>No decorrer deste trabalho no espaço, a encenadora continuou a tomar notas no seu caderno para mais tarde indicar aos atores. A equipa manteve o método da improvisação, correção de ações e repetição das mesmas.</p> <p>Nesta fase inicial do processo de criação existiram excertos de texto que a encenadora ainda não sabe se são ditos para o público, ou não. “Primeiramente é necessário testar para se conseguir perceber o que é que a cena pede” (encenadora).</p> <p>Até ao momento, a única parte que está menos desenhada é o final do espetáculo, que abrange a ação do medo. A equipa repetiu várias vezes esta cena até encontrar possíveis caminhos de reações ao medo – “é normal, é uma parte difícil” (encenadora). Um trabalho de tentativa e erro, visando conseguir desencadear uma ação que desenvolva a sensação de medo. Por enquanto, esta cena fica em aberto, porque ainda não foi encontrada uma possível solução – “já vemos isso” (encenadora).</p>
<p>Momento final de partilha e</p>	<p>Na reta final da parte da manhã, a encenadora partilhou com os respetivos participantes as indicações que foi anotando ao longo do trabalho feito. Estes</p>

	discussão de ideias	<p>apontamentos continham novas ideias para a criação de algumas partes do espetáculo.</p> <p>A nível cénico, a encenadora disse que – “ele [LM] podia deixar construído um castelinho de cartas, aí ao lado. Não estás a fazer, mas já estiveste a fazer”. Também pediu à diretora de cena para ver se há cartas no TNDM II.</p> <p>A nível de intenções, abordou o que foi bom e o que podia ser melhorado – “eu gostei da tua lista de medos mais displicente”.</p> <p>A nível dramaturgico, para a encenadora, “há aqui um jogo de medos que também precisam de ser substituídos” (na página cinco da terceira versão do guião).</p> <p>A nível de direção das falas, ou seja, para quem se dirige determinada fala, é preciso “decidir para quem é que contas a história dos bichos, se é para o ator ou para a frente” (encenadora).</p> <p>Num diálogo entre a equipa, chegaram à conclusão de que o final precisa de algo que o enriqueça. “É um processo. Temos de ir aos bocadinhos, devagarinho, mas a gente chega lá” (encenadora).</p>
	Desfecho da sessão da manhã	Antes de sair do espaço de ensaio, a equipa delineou as tarefas e os respetivos horários para o ensaio da sessão da tarde. Os atores foram trocar de roupa no camarim 16.
Sessão da tarde Prova dos figurinos + Trabalho no espaço		
14h-17h30	Escolha e prova dos figurinos	<p>A equipa foi até à sala de provas do TNDM II onde se encontraram com elementos da equipa do Guarda-Roupa. [ver]  Já existe um <i>charriot</i> com algumas sugestões de figurinos, consequência da conversa ocorrida na sessão da tarde do segundo ensaio deste espetáculo. A diretora de cena também levou os adereços e acessórios que escolheram [ela e a encenadora]. [ver]  Os atores foram experimentando o que está disponível, mas houve a necessidade de procurar outros tamanhos e/ou estilos de figurinos. A encenadora, juntamente com a responsável do Guarda-Roupa, procurou chapéus e outros adereços para as personagens.</p> <p>A escolha do figurino para o ator está a ser dificultada pela sua altura, pois todas as calças que experimentou ficaram-lhe curtas. Como tal, foi necessário tirar as medidas para ver se existe algum par do seu tamanho e do mesmo estilo pretendido pela encenadora.</p> <p>Depois de algum tempo em volta dos figurinos para esta personagem, optaram por uma camisa, casaco de malha, calças, pantufas, luvas, óculos e chapéu, tudo em tons de cinza. A encenadora deu indicações à responsável do Guarda-Roupa para a implementação de alguns pedaços de pelo na camisa e casaco e uma cauda nas calças. A responsável do Guarda-Roupa foi buscar pedaços de pelo em tons de cinza para ter uma noção do resultado. [ver] </p> <p>Ainda falaram sobre a hipótese de acrescentar umas garras nas luvas. O casaco, chapéu, luvas e óculos escolhidos ficaram com a responsável do Guarda-Roupa para</p>

		<p>que conseguisse acrescentar os tais pedaços de pelo. A encenadora pediu ao ator para deixar crescer a barba.</p> <p>A escolha do figurino para a atriz foi mais simples. Experimentou dois vestidos, duas jardineiras, um casaco de malha e umas sapatilhas. Perante as diferentes propostas de figurino para a sua personagem, optaram por um vestido azul abaixo do joelho, casaco de malha bege e umas <i>all star</i> azuis. A encenadora preferiu um casaco de malha vermelho sem capuz, mas não existe nenhum no TNDM II, por isso, será necessário comprar um. Enquanto isso, o casaco em tom bege foi usado nos períodos de ensaio.</p> <p>No decorrer das próximas sessões de ensaios, as roupas e adereços escolhidos ficarão guardados no camarim 16. Este será o espaço onde os atores mudarão de figurino no período de ensaios e também nas sessões de apresentação do espetáculo. Também existem figurinos suplentes para as sessões de apresentação para que quando uns vão para lavar, os atores tenham outros figurinos suplentes dentro do mesmo estilo e padrão para dar continuidade ao espetáculo.</p>
	<p>Ida ao gabinete da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II</p>	<p>A encenadora e a diretora de cena foram ao gabinete da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II onde visualizaram a proposta do cartaz idealizada para a quarta edição do PBA. Enquanto isto, os atores foram para o Salão Nobre decorar texto e rever as cenas que trabalharam na sessão da manhã.</p>
	<p>Trabalho cénico de todo o espetáculo</p>	<p>Os atores vestiram os figurinos que foram escolhidas, exceto as que ficaram com a responsável do Guarda-Roupa. Nesta sessão da tarde a equipa já tem desenhada uma base de ações para todo o espetáculo e, portanto, primeiramente, fizeram uma passagem por todo o guião. A encenadora foi limando gestos e ações, clarificando-as – “tira os óculos” –; e continuou a leitura das didascálias iniciais para o ator se orientar nas movimentações, uma vez que estava sem o guião.</p> <p>A partir daqui a encenadora mostrou ser mais minuciosa em termos de ações e intenções e as suas intervenções foram sendo feitas no momento, em vez de ser numa fase posterior. Como a própria referiu: “vou interrompendo para coisas certas ou não”. [ouvir] Na página dois da terceira versão do guião, a equipa alterou a postura desta personagem e, em vez de estar “vergado” experimentaram uma postura mais direita, enquadrando-se melhor na cena.</p> <p>À medida que a encenadora interveio, os atores foram assimilando as indicações dadas e repetiram novamente a cena, criando outras sugestões textuais e de ação por cima do esboço inicial. [ver]</p> <p>A equipa foi testando várias hipóteses cénicas para a cena final e a encenadora achou necessário pedir à diretora de cena o som de um relógio de cuco para ser utilizado nos ensaios, tornando a cena mais real, permitindo que a atriz atingisse a reação do medo, pretendida para o momento. Desse modo, imediatamente, a diretora de cena arranhou um exemplo do som. [ouvir]</p>

		<p>A atriz sugeriu mudar a mesa pequena que está na direita baixa do palco, porque achou que a sua posição impossibilitava a passagem dos atores. A encenadora ouviu e explicou o porquê da sua escolha. Os participantes dialogaram sobre esta questão e acabaram por concluir que o melhor é manter a disposição dos objetos, porque as cenas estão bem como estão a ser feitas e a sua posição espacial não atrapalha as passagens.</p> <p>Foram feitos alguns cortes dramaturgicos como foi o caso na página cinco da terceira versão do guião – “...essa tua carne deve ser seca e dura como a de um porco espinho pré-histórico...”. Assim como também acrescentamos de texto – “vou pedir às meninas para escreverem” (encenadora).</p>
Momento final de partilha e discussão de ideias		<p>Para finalizar, a encenadora deu mais algumas indicações específicas aos atores sobre intenções que têm de ser trabalhadas e algumas marcações que têm de ser alteradas, porque não resultaram. A entrada da MCV tem de ser melhorada – “eu não sei se gosto daquela entrada ali, parece muito marcação” (encenadora).</p> <p>Para ela, as movimentações e intenções são pensadas de forma a cativar o público-alvo – “experimentar criar um grande suspense, isto também para agarrar os miúdos do lado de cá” (encenadora).</p>
Desfecho da sessão da tarde		<p>A equipa finalizou esta sessão de trabalho e os atores foram trocar de roupa ao camarim 16. As marcações cénicas continuarão nas próximas sessões de ensaios.</p>

Anexo F5. Notas de Campo: 5 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]

Data: 30 de janeiro de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator e atriz




Tabela 28

Notas de campo de 30.01.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	<p>No ensaio de hoje, os guiões não foram distribuídos pelos membros da equipa, porque não houve a necessidade de criar uma versão do guião. A diretora de cena conseguiu arranjar mais alguns adereços de cena – jornais, cartas, caixas de biscoito, caixas de chá, entre outros, caracterizados pelo estilo antiquado. [ver] ↗ A encenadora viu os objetos e organizou-os em cima da mesa da casa do LM. Trouxe também dois casacos de malha em tons vermelhos para a personagem da MCV.</p> <p>Os atores chegaram ao espaço de ensaios já com os figurinos vestidos e a atriz experimentou os casacos que a encenadora lhe trouxe. Um deles foi usado durante os ensaios. Posteriormente, terá de se comprar um casaco deste estilo e cor para as sessões de apresentação do espetáculo. A encenadora mostrou aos atores os novos adereços que se encontravam no palco. [ver] ↗</p> <p>O ator também trouxe o tricô, a pedido da encenadora, visto que a personagem LM estará a tricotar em algumas cenas do espetáculo. O ator terá de aprender a tricotar e, portanto, a encenadora deu-lhe algumas dicas e ele ficou alguns minutos a tentar pôr mãos à obra. [ver] ↗</p> <p>Enquanto isso, a encenadora deu-lhe algumas indicações de medos que criou para acrescentar na fala da MCV, na página cinco da terceira versão do guião – “medo da própria sombra, medo de escadas rolantes, medo de ficar careca” (encenadora).</p>
	Leitura até à página seis da terceira versão do guião	<p>Antes de ir para o espaço, a equipa realizou uma leitura rápida do guião apenas até à página seis. Durante a leitura, os atores estiveram sentados no chão com o guião e uma caneta para apontar as indicações da encenadora, notando-se o esforço em dizer as suas falas sem olhar para o texto.</p> <p>Quando chegaram à página cinco do guião, a encenadora acrescentou a nova lista dos medos à fala da MCV (como refiro anteriormente) – “podemos colocar já alguns medos para substituir e depois, à noite, passo isto a limpo” (encenadora). Cada membro da equipa apontou as adições textuais no seu guião.</p> <p>A encenadora propôs novas intenções para as falas da MCV – quando a personagem conta a história dos animais –, permitindo a criação de diferentes nuances no diálogo</p>

		para que o público-alvo perceba a tristeza desta personagem por não ter medo de nada – “é outra coisa, só para te lembrares” (encenadora). [ouvir]
Trabalho até à página cinco da terceira versão do guião	cénico	<p>A equipa preparou o cenário para iniciar o trabalho no espaço.</p> <p>A cena inicial do LM tem um novo adereço – o tricô – e começa com esta personagem a dormir, com o tricô no colo e sem dentes. Esta primeira cena já tem um esboço de movimentações feito em ensaios anteriores e o ator já disse este excerto sem o guião na mão, sempre que acontecia esquecer-se do texto foi sendo auxiliado pela encenadora ou pela diretora de cena. A encenadora ainda não acrescentou o tricô, porque o ator ainda está a pensar muito no texto. As duas ações, feitas ao mesmo tempo, sem ainda estarem seguras, não permitem o desenvolvimento do trabalho.</p> <p>Começou a notar-se um olhar mais minucioso em relação ao texto e a todos os gestos. O processo de trabalho desencadeou-se com paragens para correções ou sugestões e os atores repetiram até alcançar o objetivo – “é mais isto?” (atriz). Também foram criados subtextos para os atores sustentarem as ações e palavras, e foram trabalhadas as pausas e os sinais de pontuação no decorrer da cena – “atriz, só uma micro pausa” (encenadora). As alterações dramáticas continuaram a ser feitas – “vamos tirar o «que porcaria», porque está uma coisa em cima da outra” (encenadora). [ouvir]</p> <p>A encenadora não esteve sempre no mesmo sítio a ver o que estava a acontecer em cena e tanto esteve sentada do lado esquerdo como do lado direito, para ter a perceção do que é que o público vê de qualquer um dos ângulos da plateia. Isto permitiu a correção da disposição dos adereços no espaço cénico, como a posição das cadeiras dos atores, para que a cena não ficasse “fechada” ou para que a cena não acontecesse só num espaço.</p> <p>Na página cinco da terceira versão, a equipa tentou perceber que frases poderiam ser ditas pela atriz dirigidas ao LM ou ao público – “tu não consegues estar mais virada para o público?” (encenadora). Os atores experimentaram várias versões até se chegar a um consenso e ver o que resultaria melhor – “isso é esquisito ser virado para o público e depois o resto ser virado para o LM” (encenadora).</p> <p>Para pensar em novas possibilidades de cena, a encenadora reproduziu a cena (texto e movimentações) para ver se resulta e só depois é que os atores repetiram e sugeriram.</p> <p>A equipa interrompeu o trabalho de construção mais minucioso das cenas na página cinco – “se calhar agora queria fazer do princípio até aqui, outra vez” (encenadora).</p>
Repetição das cenas anteriormente trabalhadas		<p>Todos os membros da equipa reorganizaram o espaço para a cena inicial do espetáculo.</p> <p>Nesta repetição das cenas, a equipa limpou outras movimentações.</p> <p>Desta vez as cenas não se desenrolaram tanto, pois a encenadora foi parando o trabalho para dar novas indicações aos atores. Também disse quais as movimentações que são para incluir – “agora estamos a fazer muitas coisas ao mesmo tempo” (encenadora).</p> <p>Durante este processo não foi só a encenadora a questionar ou a sugerir, os atores também tiveram liberdade e espaço para o fazer. O público-alvo também foi ponderado nos processos de criação do espetáculo – “agora isto é o que parece fixe em</p>

		termos de desenho de cena, depois tem que se ver o que é que elas [crianças] compreendem se as coisas forem contadas assim” (encenadora).
	Trabalho cénico a partir da página cinco até ao final da terceira versão do guião	A equipa chegou à página cinco da terceira versão do guião (onde pararam anteriormente) e continuaram o trabalho no espaço com as cenas seguintes. Os métodos de trabalho de construção das cenas mantiveram-se. A encenadora descobriu mais uma característica da personagem da MCV – “eu acho que tu podes gostar muito de comer” – no momento da página três do guião quando esta diz “vamos comer?”. Chegaram à parte final do guião e para ajudar a atriz a ter uma referência visual desta cena, a encenadora foi para cena exemplificar a reação do medo. [ver] ↗
	Passagem rápida do texto com movimentações	Antes de terminar a sessão da manhã, a equipa fez uma passagem do texto no espaço de cena até à página cinco, lembrando pormenores que foram incluídos anteriormente. Nesta fase, a encenadora fez os comentários no ato do fazer e os atores corrigiram ou experimentaram no momento.
	Momento final de partilha e discussão de ideias	Como a equipa foi propondo, corrigindo e dialogando à medida que as cenas foram desenhadas, não houve o momento final de partilha e discussão de ideias. Apenas determinaram que este trabalho minucioso de desenho de cena será retomado na sessão da tarde e continuarão a partir do momento em que pararam.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa no camarim 16.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h-18h	Contextualização inicial	Os atores foram trocar de roupa ao camarim 16 e, enquanto isso, a encenadora reviu o guião e viu que figurinos e adereços de cena ainda faltavam. A encenadora mostrou algumas preocupações a nível cénico relacionadas com o relógio de cuco, o casaco vermelho de malha, entre outros.
	Trabalho cénico a partir da página quatro até à seis da terceira versão do guião	Com a chegada dos atores ao espaço de ensaios, a equipa recomeçou o ensaio na página quatro da terceira versão do guião com a fala da MCV. [ouvir] ↗ A equipa retomou com o método baseado na improvisação, na experimentação e na repetição, objetivando que as movimentações e as intenções encaixassem no texto. Aqui, ainda existiram cortes e adaptações do texto, porque o texto escrito nem sempre tem o mesmo resultado quando é lido em voz alta. A atriz pediu à encenadora que lhe desse subtexto e lhe mostrasse a cena de forma a entender o que a encenadora estava a tentar explicar. A encenadora comentou que é muito engraçado trabalhar com vários grupos de atores, porque “cada um é como cada um” e há atores que se perdem quando a encenadora dá um subtexto e reproduz a cena e há outros que precisam das suas dicas. Para a atriz, este método ajuda, contudo este processo demorou o seu tempo, porque “não somos automáticos, isto demora” (encenadora).


	Este trabalho – desenho das cenas – avançou e existiram movimentações que foram feitas na sessão anterior que a encenadora quer que continuem presentes. Isto não invalidou o facto de existirem acréscimos de movimentações propostos pelos atores durante as suas improvisações em cena.
Trabalho cénico a partir da página seis até ao fim da terceira versão do guião	<p>A equipa chegou à página seis do guião – cenas finais – e antes de os atores começarem a trabalhar, a encenadora deu algumas sugestões. A equipa retomou o seu método de trabalho para esboçar as movimentações das cenas. [ouvir] </p> <p>Nestas fases de trabalho de criação notou-se que os atores se entreajudaram, isto é, quando um não conseguia alcançar um objetivo, o outro deu sugestões para o ajudar. A dada altura o ator sugeriu: “eu posso só estar a passar as lãs de um lado para o outro” e a encenadora exclamou “isso é fixe. Mesmo que não estejas a tricotar, se estiveres com isso ao pescoço parece-nos que estás realmente a tricotar”.</p>
Trabalho cénico a partir da página cinco da terceira versão do guião	<p>No final, a equipa optou por voltar atrás no texto e começar a trabalhar a partir da página cinco – fala da MCV. Numa primeira instância reproduziram esta cena com o desenho de movimentações e intenções feito anteriormente e depois começaram a repetir e a aperfeiçoar o desenho da cena.</p> <p>Notou-se o esforço da parte dos atores para não usar o guião, visto terem o texto praticamente decorado. No final do novo esboço desta cena, a encenadora fez ajustes em alguns excertos numa tentativa de descoberta de possibilidades para o enriquecimento da cena – “agora estão coisas «comidas» que podemos ganhar”.</p>
Ida ao gabinete da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II	A encenadora foi ao gabinete da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II para retificar o cartaz dos dois espetáculos desta temporada. Enquanto isto, os atores ficaram a preparar o espaço cénico para retomarem o trabalho no espaço.
Passagem completa do guião	<p>Quando a encenadora chegou ao espaço de ensaios propôs aos atores fazerem uma passagem completa de todo o guião com tudo o que foi criado até este preciso momento (movimentações e intenções).</p> <p>Não houve interrupções, apenas algumas deixas de texto para os atores, em circunstâncias em que se esqueceram do texto. O tempo de duração do espetáculo foi cronometrado tendo, até ao momento, vinte minutos de duração. [ver] </p> <p>Este novo método de trabalho implementado no processo de criação deste espetáculo ajudou a encenadora a ter uma noção completa do que têm criado até agora e do seu tempo de duração. Durante este processo foi tirando anotações no seu caderno para partilhar com os atores.</p>
Momento final de partilha e discussão de ideias	No final desta primeira passagem completa do guião, a encenadora disse “assim para primeiro, à bruta, não foi mau”. A equipa juntou-se num ponto do espaço de ensaios e a encenadora partilhou as suas anotações, fazendo correções e limpando movimentações do início ao fim do guião. [ouvir] 




		<p>Durante esta fase também existiu um constante debate com os atores – “como é que tu passas do tricô para outra coisa?” (encenadora) ou “o «já vais?» parece-me melhor” (atriz).</p> <p>Depois deste processo houve um registo, por parte dos atores, destas alterações nos seus guiões – “vamos passo a passo” (encenadora). Este processo foi feito página a página e a encenadora foi lendo e exemplificando as suas novas propostas nas falas ou didascálias que são para modificar – “a cena das abóboras do sonho tem de ser mais audível. Não sei como (exemplificou para o ator)” (encenadora). A equipa também criou falas para determinadas partes do guião.</p> <p>Estas novas propostas dadas pela encenadora são para experimentar na próxima sessão de ensaio e é por isso que ela declara que “nada é ou está fechado”. Esta passagem completa do guião também fez suscitar novas ideias para adereços de cena: “não há dentaduras lá em cima, pois não?” e “temos que arranjar mais uns livros” (encenadora). A encenadora apontou os adereços de cena que são precisos para serem experimentados em cena, de forma a se conseguir perceber uma imagem real do seu resultado.</p>
	Desfecho da sessão da tarde	<p>A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa ao camarim 16. As marcações cénicas continuarão nas próximas sessões de ensaios.</p>

Anexo F6. Notas de Campo: 6 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]



Data: 31 de janeiro de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator e atriz

Tabela 29
Notas de campo de 31.01.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	<p>A equipa teve um momento de partilha, entre todos os membros presentes, de novos adereços e figurinos que começaram a surgir de sessão para sessão – a encenadora trouxe um par de luvas para o LM e um mata-moscas para a MCV. Também comprou, para a personagem, um casaco de malha vermelho que servirá para os restantes ensaios e apresentações dos espetáculos. A diretora de cena também trouxe alguns materiais como uma coluna portátil, o seu computador e uma fita métrica. A coluna portátil será apenas usada até não se arranjar um relógio de cuco verdadeiro e, por último, a fita métrica serviu para tirar as medidas ao tampo da mesa que esteve em cena para se mandar fazer a versão final para os espetáculos. Este adereço de cena é provisório, porque o que a encenadora idealizou foi um tampo redondo e este é quadrado. Também já receberam o casaco para o LM – “O bom destes locais de trabalho é que tu pensas em algo, tens quem o faça e o resultado até sai melhor do que tinhas pensado” (encenadora). [ver]  A equipa responsável pelo Guarda-Roupa acrescentou sovaqueiras pela parte de dentro do casaco para que seja possível a sua utilização em todas as sessões de apresentação. Contudo, ainda falta resolver a situação das luvas com garras, a dentadura, as meadas de lã e as meias para o LM.</p> <p>A encenadora partilhou alguns traços da personalidade do LM dando ao ator mais indicações para a construção da sua personagem – “o LM tem de ser mais orgulhoso dos feitos do seu passado”.</p>
	Revisão das movimentações até à página quatro da terceira versão do guião	<p>A encenadora preferiu fazer primeiramente uma revisão rápida das movimentações até à página quatro do guião para a equipa se lembrar das marcações criadas nos últimos ensaios.</p> <p>Este procedimento permitiu que os atores batessem texto – sem intenções e numa velocidade rápida – até à página quatro do guião onde o texto está numa fase mais decorada por ambos os atores. Apesar de ainda estarmos numa fase inicial já se notou que os atores tinham o texto praticamente decorado.</p>
	Trabalho cénico até à página	Iniciaram a sessão no espaço no início do guião e optaram por fazer pequenas sequências/excertos de texto das cenas iniciais do LM para ser mais fácil adaptar as

	<p>quatro da terceira versão do guião</p>	<p>movimentações e intenções aos poucos. “Podemos fazer outra vez toda essa sequência? Vamos fazer até ficares todo transpirado” (encenadora). Esta personagem não deve ser assustadora, mas sim mais ridícula. São poucos os momentos em que ele poderá assustar, por causa do público-alvo. O método usado foi o mesmo em sessões anteriores, um trabalho sobre a improvisação e repetição atrás de repetição. [ouvir] </p> <p>Este procedimento de trabalho de cenas foi também usado com as cenas da MCV.</p> <p>A encenadora já não fez ajustes nestas marcações permitindo o trabalho noutras cenas, de forma minuciosa – “camada sobre camada o trabalho vai progredindo”.</p> <p>Começaram a surgir outras preocupações a nível cénico através de um olhar mais atento aos adereços de cena distribuídos pelo espaço cénico – “quando tiras o banco dá-me mais jeito que o banco esteja mais para lá” (encenadora).</p> <p>Os atores estão numa fase em que ainda pensam muito no texto porque foi decorado há poucos dias e, conseqüentemente, existem outros aspetos que sobressaem como as movimentações parecerem automáticas e a encenadora alertou para este acontecimento – “agora a movimentação está um pouco automática”. A cena não parece real. [ver] </p>
	<p>Trabalho dramaturgico e cénico nas páginas cinco e seis da terceira versão do guião</p>	<p>A equipa chegou à página cinco e optou por repensar nas movimentações da fala da MCV onde ela conta as aventuras que teve na floresta com três animais diferentes. Como a criação de ações não fluiu, a equipa começou a interrogar as opções dramaturgicas deste excerto do texto, “a minha dúvida é nestas histórias” (encenadora). Começaram por um debate de ideias e aos poucos foram acrescentando novas falas, “mas aqui já sabia que não ia encontrar o meu medo” ou fizeram cortes permanentes no texto “... disse-me que eu me ia arrepender de a ter acordado. Soprou...”.</p> <p>No final deste processo, os atores leram o texto, agora alterado, para terem noção de como ficou sendo que também existiram alterações depois deste momento. “Uma coisa são elas [histórias] estarem escritas no livro com ilustrações e descritas no presente. Outra coisa é estar a contá-las. Não vamos desistir já” (encenadora).</p> <p>Estes momentos de paragem no processo de criação cénico para reformular a criação dramaturgica foram importantes para esclarecer e conseguir dar forma e sentido às cenas de todo o espetáculo. “Eu acho que o Lobo Mau tem de ficar assustado com estes perigos todos que ela passou” (encenadora).</p> <p>As opções dramaturgicas também foram pensadas em função da compreensão do público-alvo (crianças em idade pré-escolar) pois, segundo a encenadora, “não se podem despachar estas histórias, porque depois as crianças não conseguem acompanhar”.</p> <p>No final desta fase do trabalho de criação, a equipa experimentou o resultado destas alterações das histórias em cena. A equipa não estava contente com este excerto de texto, porque não estavam a conseguir encontrar a forma de contar estas histórias para que o público percebesse e também se divertisse com elas. [ouvir] </p>

		<p>As novas versões criadas para este excerto do guião pareceram melhores do que as anteriores, pelo menos para já. As movimentações e as intenções destas histórias/vivências da MCV serão desenhadas numa fase seguinte.</p> <p>No fim, a equipa continuou num processo de debate de ideias sobre a cena seguinte, a história da bisavó da MCV. A equipa acha que a transição da cena anterior para esta ainda não está bem resolvida.</p> <p>Em seguida, todos os elementos presentes dialogaram/debateram sobre as dúvidas que foram surgindo – “então arranjamos uma maneira de introduzir isto desde o início” (encenadora), tentaram criar soluções/alternativas “eu acho melhor que seja ela [MCV] a introduzir, algo do género, «já dizia a minha avó»” (atriz). Assim, a equipa criou falas para esta transição de cenas da página seis da terceira versão do guião.</p> <p>A cena ficou da seguinte forma: “MCV – ... E depois vim aqui para. Mas aqui já sabia que não ia encontrar o meu medo. /LM – Porquê? /MCV – Porque a minha bisavó já me tinha dito que era um palerma. /LM – Fazes-me lembrar uma pessoa que conheci em tempos... /LM – A tua bisavó? Mau. já não estou a perceber nada. /MCV – Uma pessoa parecida comigo? Só se for E depois a minha bisavó...”</p>
	Trabalho cénico da cena final do espetáculo	Posteriormente, a equipa voltou ao trabalho no espaço onde repetiram estas novas criações e também experimentaram outras movimentações e intenções para a cena final da página sete. A encenadora deu o mote para os novos movimentos desta sequência e voltaram a recorrer ao método da improvisação e repetição dos excertos de texto.
	Momento final de partilha e discussão de ideias	No final da sessão da manhã, a equipa dialogou um pouco sobre todo o espetáculo, no geral. Nesta circunstância, a opinião da equipa relativamente ao desfecho do guião da página oito ainda não foi muito positiva porque acham que falta algo a nível dramaturgico.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h-18h	Contextualização inicial	Os atores chegaram ao espaço de ensaio, já com os figurinos. A encenadora, na hora de almoço, foi comprar alguns adereços de cena como as meadas de lã e agulhas de crochê para a personagem do LM. A encenadora iniciou um pano de crochê para o LM continuar a fazer em cena e ensinou os atores a dobar a lã (esta será a movimentação dos atores para a cena final). [ver] ↗
	Passagem de texto sem movimentações até à página seis da terceira versão do guião	Enquanto a encenadora e a diretora de cena fizeram um novelo com a lã para fazer o crochê, os atores fizeram uma passagem de texto até à página seis. [ver] ↗ Nesta fase, a encenadora foi rigorosa com o dizer do texto e preferiu que os atores dissessem o texto tal e qual como foi escrito, pelos menos nesta fase. [ouvir] ↗

Trabalho cénico a partir da página quatro até ao fim da terceira versão do guião	<p>A equipa retomou o trabalho no espaço a partir da página quatro - "...a minha vida é uma seca". Os atores repetiram as movimentações e as ideias que trabalharam na sessão da manhã, mas com alguns ajustes nas movimentações. A cada trabalho no espaço, os desenhos das cenas, trabalhadas anteriormente, foram melhorados com mais pormenor. Quando chegaram ao desfecho do guião a equipa continuou a construir o desenho desta cena experimentando outras movimentações e intenções e ajustando alguns pormenores. [ver] </p> <p>Em seguida, repetiram as cenas da página quatro até ao fim do guião tendo existido interrupções no ato do fazer por parte da encenadora, que fez sugestões de novas movimentações.</p>
Passagem completa do guião	<p>A equipa organizou o espaço de cena para a cena inicial do espetáculo e fizeram uma passagem completa de movimentações e texto de todo o guião.</p> <p>Neste procedimento, pela primeira vez, foram criadas e testadas as questões técnicas tanto a nível de luz como de som, sem a presença dos responsáveis por estas funções. O sinal de luz para a cena inicial do espetáculo será o acender do lustre do Salão Nobre do TNDM II para o ator saber quando deve iniciar as suas ações. Também foi testado o som do relógio de cuco, arranjado pela encenadora na sessão de trabalho anterior. A ideia é ter um relógio de cuco verdadeiro em cena, mas por enquanto os ensaios serão feitos com a coluna e a gravação deste som.</p> <p>A encenadora foi anotando os comentários no seu caderno e também cronometrou a passagem completa do guião. Neste momento, todo o espetáculo tem uma duração de vinte minutos e quinze segundos. [ouvir] </p>
Momento de partilha e discussão de ideias	<p>A equipa juntou-se num ponto do espaço de ensaios e a encenadora partilhou as suas anotações, propondo também novas indicações. Opinou sobre pontos que funcionaram – ou não – como por exemplo, “aquela parte em que tu [MCV] te aproximas para ouvires a história dos «bolinhos feitos com cocó de burro», página quatro, ainda não me parece resolvida. Parece muito marcação”. A encenadora acrescentou pequenas interjeições no texto, sugeriu novas movimentações exemplificando-as no espaço cénico, alertou para a articulação de algumas palavras – “a-bó-bo-ra, tem quatro sílabas estás a «comer» uma das sílabas” e também limpou intenções – “a cena do urso-negro, página seis, é menos, foi muito exagerada”.</p>
Trabalho cénico a partir da página cinco até ao fim da terceira versão do guião	<p>A equipa, antes de terminar esta sessão, optou por experimentar no espaço cénico as correções e propostas que a encenadora fez relativamente à passagem completa do guião. Experimentaram a ação de dar um murro na mesa, na página seis – “E dei-lhe um murro em cima da cabeça e ela gritou «Au»” –, mas chegaram à conclusão de que esta ação não resultou e retomaram a movimentação que tinham antes. “As cenas estão a melhorar, mas existem algumas partes em que ainda falta algo e eu ainda não descobri o que falta” (encenadora).</p>
Momento final de partilha e	<p>Os atores verificaram que era necessário mandar arranjar o bolso do vestido da MCV e as calças do LM – “ainda está alguém lá em cima?” (encenadora perguntou à diretora</p>




	discussão de ideias	de cena). A diretora de cena trouxe também uns lenços de pano para a personagem do LM.
	Desfecho da sessão da tarde	A equipa terminou a sessão da tarde. Os atores foram trocar de roupa no camarim 16 e a diretora de cena foi com eles para depois levar os figurinos à responsável pelo Guarda-Roupa. Porém, a encenadora ainda ficou mais um pouco no Salão Nobre porque esteve a alterar o guião no computador da diretora de cena com as novas criações dramáticas. Desta forma foi criada a quarta versão do guião. [ver] ↗


Anexo F7. Notas de Campo: 7 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]

Data: 1 de fevereiro de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz e fotógrafo externo do TNDM II

Tabela 30
Notas de campo de 01.02.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Ensaio com sessão fotográfica + Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	<p>Na primeira parte da sessão da manhã esteve presente um fotógrafo externo do TNDM II que veio fotografar o ensaio de hoje – uma característica que faz parte do processo de criação dos espetáculos dos anos anteriores do PBA.</p> <p>Quando o fotógrafo chegou a encenadora explicou, de forma resumida, em que consiste o espetáculo. Ele preparou o seu material e a equipa preparou os figurinos, os adereços de cena e o espaço cénico para iniciarem a sessão fotográfica.</p> <p>Esta sessão decorrerá normalmente – os atores fazem as cenas como estão marcadas até ao momento e, caso o fotógrafo ou a encenadora, achem que se tem de repetir alguma cena para fotografar novamente, eles avisarão.</p>
	Ensaio com sessão fotográfica	<p>O ator fez a cena inicial do espetáculo e foi sendo fotografado. A pedido da encenadora existiu um ou outro momento em que as sequências do texto do LM foram repetidas para o fotógrafo tirar mais algumas fotografias. [ver] ↗</p> <p>Quando entrou a MCV, o fotógrafo pediu à atriz para repetir a sua entrada para um trabalho mais técnico pois, como já viu a cena uma primeira vez, consegue captar outros ângulos.</p> <p>A equipa não fez o texto na totalidade e à medida que as ações se foram desenrolando, a encenadora foi indicando aos atores as próximas sequências de texto para serem fotografadas – “tu vais para ali e ficas sentada ao lado dele”. Escolheram a cena inicial do LM, a entrada da MCV, as histórias dos medos, a história da bisavó, a descoberta do medo e a cena final do espetáculo. [ver] ↗</p> <p>O fotógrafo foi-se movendo pelo espaço com o desenrolar das ações dos atores e foi mudando o material (as lentes da máquina fotográfica) para uma melhor captação dos momentos. O fotógrafo tem algum material numas bolsas à sua cintura, caso seja preciso. [ver] ↗</p> <p>A encenadora perguntou ao fotógrafo se era possível fazer uma fotografia estilo retrato do LM para depois colocar no cenário como adereço de cena. Tiraram as fotografias para o retrato e também uma outra fotografia estilo passe. Durante este processo, o fotógrafo foi fazendo algumas perguntas – “com ou sem óculos?”,</p>

	<p>“queres na vertical ou horizontal?” – experimentando várias versões. O fotógrafo foi mostrando aos elementos da equipa como ficaram estas últimas fotografias e a encenadora foi dando mais algumas sugestões para que fossem ao encontro do que ela pretendida. [ver] </p> <p>A sessão fotográfica do ensaio terminou e o fotógrafo enviará as fotografias ao responsável pela equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II. Estas fotografias do espetáculo serão usadas em convites, folhas de sala e para enviar à imprensa, mas não irão ser usadas no cartaz do espetáculo.</p>
Passagem de texto sem movimentações	A diretora de cena entregou à equipa artística e a mim as fotocópias da quarta versão do guião deste espetáculo. A equipa, antes de ir para o espaço cénico, decidiu fazer uma passagem pelo texto sem movimentações de todo o guião.
Trabalho cénico até à página seis da quarta versão do guião	<p>A encenadora esteve a pensar em novas alternativas para algumas sequências de texto do espetáculo e partilhou-as com os atores. Iniciaram o trabalho cénico com o método baseado na improvisação e repetição e a encenadora foi sugerindo pequenas alterações que poderão resultar ou não – “(para a atriz) e se essa fala te saísse sem querer”. [ver]  À medida que eles foram improvisando e propondo, a encenadora foi opinando – “não sei se é zangado ou mais desiludido”.</p> <p>O processo de criação foi interrompido na página três para pequenos ajustes/alterações em termos de movimentações ou intenções. No final, os atores voltaram a repetir a cena anterior para ver se realmente as alterações resultam num todo – “desculpem, vamos só voltar um bocadinho atrás” (encenadora).</p> <p>Já não existiram guiões em cena e sempre que o texto não foi dito como estava escrito no guião ou não respeitaram as didascálias, a encenadora corrigiu-os. “Na didascália, as meninas escreveram na página seis da quarta versão do guião, «A Menina de Casaco Vermelho toca-lhe, e como se tivesse ficado com pelos nas mãos, começa a sacudi-las»” (encenadora).</p> <p>A equipa começou a definir pequenas movimentações ou intenções que são boas e funcionam para o espetáculo, como a encenadora disse “a tua vinda pareceu-me melhor, por isso, tornamos a repetir para fixar”. Em contrapartida, existiram outras sequências de texto que ficaram em avaliação como aconteceu com a cena em que a MCV conta as aventuras que teve na floresta com três animais diferentes (página cinco e seis da quarta versão do guião), porque a atriz ainda não está segura do texto. “Isto não é o problema, vamos trabalhando em outras sequências de texto mais seguras e depois voltamos a esta mais afincadamente” (encenadora). [ouvir] </p>
Trabalho cénico da página seis até ao final da quarta versão do guião	A equipa retomou o trabalho cénico a partir da sequência de texto da página seis e sete – “marcamos a cena da cabaça, cabacinha” (encenadora). Existe, cada vez mais, uma atenção à dicção dos atores. A atriz disse “velhinha” com sotaque do Norte e o ator comeu sílabas da palavra “abóbora”. A encenadora partilhou um truque para uma boa articulação – “em vez de dizer tudo a correr, é bom marcar uma palavra nas frases para ajudar articular”. Também foi trabalhando as questões da direção das falas.

		<p>Fizeram um trabalho cénico mais pormenorizado desta cena e criaram mais ações na base do que já tinham criado. O ator propôs uma ação para a sua personagem ao longo do espetáculo – “se não haveria de existir mais para a frente, onde eu metesse outra vez a tosse. Um momento mais recorrente”.</p> <p>A equipa viu os adereços de cena que tinham para esta sequência de texto e repararam que a MCV só tem na sua cesta um mata-moscas e um rebuçado. A encenadora pretende que existam outros adereços dentro da cesta, mas ainda não sabe que tipo de adereços. Talvez uma escova de dentes ou um pijama.</p>
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h30-16h	Contextualização inicial e debate de questões a nível de adereços e figurino	<p>Nesta sessão da tarde, antes de iniciarem o trabalho cénico, a encenadora quis resolver a questão das luvas com garras para a personagem do LM. A equipa pensou em várias hipóteses para que este adereço não tire ao ator a mobilidade das mãos durante as ações, que seja lavável e que fique bonito visualmente. Pensaram em comprar umas garras, colocar uma luva por cima sendo as pontas dos dedos cortadas para permitir que as garras saiam pela parte de cima ou então que sejam cosidos pedaços de cabedal cinzento com o formato de uma garra. Destas duas hipóteses a que pareceu mais fiável à equipa foi a segunda. [ver] </p> <p>A diretora de cena foi até à sala do Guarda-Roupa para falar com a responsável sobre esta ideia e a equipa quer que este trabalho seja feito, se possível, ainda hoje. Porém, também testaram a primeira hipótese, compraram umas garras e recortaram as luvas que estavam a ser usadas pelo ator durante os últimos ensaios, mas esta ideia não resultou.</p>
	Passagem de texto sem movimentações	<p>Enquanto esta questão ficou a ser tratada pelos elementos do Guarda-Roupa, a equipa fez uma passagem pelo texto, sem movimentações, da quarta versão do guião.</p> <p>A encenadora foi rever os apontamentos que anotou no seu caderno sobre o trabalho no espaço da sessão da manhã e leu para os restantes presentes – “nada está errado, não há receitas”.</p>
	Passagem completa do guião	No final dos comentários, a equipa fez uma passagem completa do espetáculo com os jogos de luz e som. Nesta fase de trabalho, a encenadora ainda continuou a tirar apontamentos no seu caderno, mas não houve interrupções. Este método de trabalho não foi cronometrado.
	Momento final de partilha e discussão de ideias	No final, a encenadora alertou os atores para indicações de ações ou intenções que já foram dadas em sessões anteriores, mas que não fizeram nesta passagem completa do guião. Fez correções a nível de intenções na fala do LM – “E ter almoçado um bom prato de cebolas, temperadas com xarope de ervas azedas” (página um da quarta versão do guião), porque o ator fez uma pausa no sítio errado e isso deu uma outra

		<p>leitura a esta frase. Fez pequenas alterações dramatúrgicas substituindo “monstros” por “medos” na página dois da quarta versão do guião. [ver] ↗</p> <p>Foi pedido à diretora de cena para encontrar um outro som do relógio de cuco, mesmo que seja apenas para ser usado nos ensaios. [ver] ↗</p>
	Desfecho da sessão da tarde	<p>O ensaio acabou mais cedo porque a encenadora e a diretora de cena têm de tratar de alguns assuntos relativos ao PBA. Os atores foram trocar de roupa ao camarim 16 e ficaram mais um pouco a decorar e a bater texto. Os figurinos foram novamente para a sala do Guarda-Roupa do TNDM II para o arranjo de alguns pormenores como os chinelos do LM e o forro do vestido da MCV.</p>





Anexo F8. Notas de Campo: 8 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]


Voltar à leitura (p. 46) 

Data: 5 de fevereiro de 2019
Local: TNDM II – sala da cenografia
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz, jornalista da rádio TSF, elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II e elemento da equipa da Maquinaria do TNDM II



Tabela 31


Notas de campo de 05.02.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço + Ensaio para a imprensa		
10h-13h	Contextualização inicial	<p>O ensaio de hoje foi na sala de cenografia porque estarão a decorrer outras atividades no Salão Nobre do TNDM II. [ver] </p> <p>A equipa técnica transportou o cenário para este novo espaço onde irão decorrer os próximos ensaios. O cenário está com a mesma disposição, mas com novos adereços em cena – livros, caixas de medicamentos e uma bolsa para o LM colocar o croché – e os restantes estão organizados de uma outra forma.</p> <p>Nesta sessão foi montado o relógio de cuco por um dos elementos da equipa técnica da maquinaria do TNDM II com a ajuda da diretora de cena. [ver]  Este adereço de cena é de 1974 e foi comprado para este espetáculo. Depois de ser utilizado no projeto ficará no TNDM II para eventuais espetáculos. [ver] </p> <p>Também foram revistas outras questões relativamente aos adereços, pedidos no ensaio anterior (prontos para esta sessão). A proposta das luvas com as garras para a personagem do LM resultou e os seus chinelos também já estão colados. [ver] </p> <p>Este espaço de ensaios é muito barulhento e distrativo porque está constantemente presente o som do ar condicionado e ouvem-se os ensaios que estão a decorrer nas outras salas.</p>
	Planeamento do ensaio de imprensa para a rádio TSF	<p>Aquando da resolução destas questões técnicas do espetáculo, a equipa planeou as cenas que serão gravadas para a rádio TSF.</p> <p>A encenadora já tem uma ideia de quais serão as cenas que irão usar, mas preferiu que os atores lessem para a equipa ver se resultava – “experimentamos só para ver”. Este processo foi cronometrado: “experimentem lá fazer até à fala da Menina de Casaco Vermelho da página três da quarta versão do guião para eu ver quanto tempo demora” e “tem um minuto e trinta e três segundos. Temos de cortar aqui um bocado” (encenadora). A encenadora avisou que “as partes ditas em segredo não funcionam, porque isto é feito para a rádio”. Os atores também propuseram outras</p>

		<p>versões – “e se começasse «todos se foram habituando a mim!... e eu a eles...»” (ator) e a encenadora aceitou a proposta “ah, sim pode ser!”.</p> <p>A equipa escolheu apenas dois excertos do guião para o ensaio de imprensa sendo o primeiro da página dois e três da quarta versão do guião, a partir da fala do LM – “ai... já fui um lobo tão mau...” – até à fala da MCV – “não. Cheiras mal da boca!” – e o segundo da página quatro e cinco da quarta versão do guião a partir da fala do LM – “...todos se foram habituando a mim!... e eu a eles...” até à fala da MCV – “não. Ninguém tem medo de ti...”.</p> <p>Estas duas partituras do texto não estão completas pois houve cortes nas falas, apenas para o ensaio de imprensa para a rádio TSF. Quando o jornalista chegar, irá dizer o que pretende com este ensaio e qual destas duas cenas prefere usar na gravação.</p>
Momento de partilha e discussão de ideias		<p>No final do planeamento de cenas para o ensaio de imprensa, a encenadora partilhou com os atores o seu descontentamento em relação ao desfecho deste espetáculo – “tem que se dar uma volta a este final”.</p> <p>Em coletivo propuseram outras hipóteses que poderão ser uma melhor alternativa para a criação de ações que já têm – “ele pode não sair com ela” (diretora de cena) ou “E se ele apresentasse duas ou três hipóteses para ela ficar com ele” (atriz).</p> <p>Para a encenadora, a criação final desta cena está suspensa e o facto de as duas personagens ficarem a dobrar lã, não ajuda a fechar o espetáculo. Também pretende que a MCV se vá embora e o LM fique em cena – “eu acho que ele pode ficar”.</p> <p>[ouvir] </p> <p>A equipa delineou um novo esboço para a cena final do espetáculo, contudo a equipa tem de experimentar estas ideias teóricas em prática para verem se resultam ou não. “Depois pedimos à coautora para nos ajudar a escrever de uma maneira melhor” (encenadora).</p>
Trabalho cénico a partir da página oito da quarta versão do guião		<p>No final deste momento de partilha e discussão de ideias, a equipa começou o ensaio no espaço cénico a partir da página oito da quarta versão do guião.</p> <p>Neste momento, como a equipa já tem o relógio de cuco em cena, conseguem-se ter outras perceções de como é que este adereço de cena poderá funcionar – um novo problema surgiu: o relógio de cuco tocar no momento certo. “Para não termos surpresas, porque eu acho que isto não vai tocar quando a gente quer” (encenadora).</p> <p>A equipa debateu sobre algumas hipóteses para este problema, para que o LM consiga manipular o relógio sem que o público se aperceba – acrescentar uma corda ou algo semelhante ou alterar as ações do LM desta cena. Assim sendo, o ator vê que as horas não estão certas e puxa o gatilho (que o próprio relógio já tem) para que o relógio toque.</p> <p>Alteraram a cena final e, em vez de as duas personagens ficarem a dobrar lã, a MCV vai-se embora, mas promete ao LM que volta todas as quintas-feiras e traz-lhe bolinhos de amora, os seus preferidos.</p> <p>No fim, adaptaram as ações e movimentações à nova partitura textual – “agora é limar esta cena, trabalhar sobre esta partitura” (encenadora). O desfecho do</p>

		espetáculo está mais delineado e vai de encontro ao que os elementos da equipa querem e manifestaram desde as primeiras sessões de trabalho.
	Passagem do texto sem movimentações de todo o guião	A equipa preferiu fazer uma passagem completa de tudo o que tem até este momento para terem uma perceção geral o espetáculo. Porém, antes desta passagem completa, os atores quiseram "bater" texto do guião todo.
	Resolução de questões técnicas	Apareceram no espaço de ensaios dois técnicos do TNDM II para resolver alguns problemas para o espetáculo, a nível cénico. No que se refere às questões da luz, a encenadora explicou que apenas é necessário ligar o lustre do Salão Nobre no início do espetáculo e desligá-lo no final do espetáculo. A nível de som existe o problema com o relógio de cuco pois a encenadora quer amplificar o seu som. [ver] ↗
	Revisão dramaturgica do guião	Aquando da saída destes membros da equipa técnica do TNDM II, a encenadora transcreveu os acréscimos/alterações de texto para o computador. Realizou também uma revisão de todos os excertos do guião e determinou que, por enquanto, a cena em que a MCV corrige o LM: "LM – Por causa da tua avó/MCV – Bisavó/LM – Por causa da tua bisavó, tenho pesadelos todas as noites com abóboras que falam. Que medo!" – ficará sob análise porque a atriz nunca se lembra desta deixa. Nos próximos ensaios este jogo não será incluído, mas não é uma ideia colocada de parte. Não foi possível fazer uma passagem completa do texto, porque chegou o jornalista da rádio TSF. A encenadora pediu para se desligar o ar condicionado da sala pois o som que emite poderá influenciar as gravações.
	Ensaio para a imprensa – rádio TSF	O jornalista veio acompanhado por um elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II e a encenadora explicou-lhe o funcionamento/jogo dos excertos do texto escolhidos para este ensaio de modo a integrar o jornalista. O jornalista gravou duas cenas propostas pela encenadora. A gravação ocorreu com todos os elementos sentados em volta da mesa no espaço de ensaios. Os atores tinham o guião à sua frente para o texto ficar gravado como foi escrito, o que facilitou e agilizou a gravação destes dois excertos de texto, porque os atores não tinham de pensar na parte a gravar. [ver] ↗ Existiram momentos em que os atores se enganaram, mas a situação era resolvida com a repetição e depois o jornalista fará as junções das partes do texto que ficaram bem gravadas. Após a gravação dos excertos escolhidos, o jornalista gravou o som do relógio de cuco à parte. [ver] ↗ No fim, o jornalista entrevistou a encenadora do PBA. [ver] ↗
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou o ensaio. Os atores foram trocar de roupa num compartimento que existia dentro da sala de cenografia, este será o novo camarim dos atores, porque o camarim 16 do TNDM II também está ocupado devido às atividades que estarão a decorrer no Salão Nobre.

Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h-17h30	Contextualização inicial	A equipa chegou ao novo espaço de ensaios e os atores foram trocar de roupa para iniciar o trabalho da sessão da tarde.
	Passagem completa do guião	A equipa artística, depois de ter confirmado o espaço cénico e os figurinos, iniciou a passagem completa do espetáculo como tinham planeado fazer na sessão da manhã. Este método de trabalho também foi cronometrado; teve a duração de vinte e um minutos. [ouvir]  Nesta passagem completa do guião foi experimentado o momento em que a MCV dá um rebuçado ao LM – uma cena que foi testada pela primeira vez e resultou.
	Momento de partilha e discussão de ideias	No final, a encenadora partilhou as suas anotações e continuou com o mesmo procedimento na explicação das suas propostas explicando a sua ideia e depois exemplificando corporalmente em cena. Os atores repetiam – “vão para lá para fazer este bocadinho” – e questionavam sobre a evolução das cenas – “como é que a cena está agora?” (atriz). A encenadora chamou a atenção para alguns problemas na dicção e articulação do texto porque estão a encurtar muitas palavras do texto e este não fica perceptível para o público – “que massada, pode ser. Que assada é que não” (encenadora). [ver]  Houve a necessidade de voltar a debater/discutir algumas ideias entre os membros da equipa para melhorar e limpar algumas cenas, tornando-as mais simplificadas tanto a nível textual como cénico – “riso mais discreto” ou “acho gira esta volta que fizeste. Podia ser mais marcada” (encenadora).
	Trabalho cénico a partir da página dois até ao fim da quarta versão do guião	A encenadora foi interrompendo os atores para propor ou corrigir ideias/detalhes para que eles corrijam, de imediato, as suas improvisações. Informou também a atriz de que, na página três, a MCV tem de ser mesmo má – só quando isso fica assente na personalidade da personagem é que se consegue trabalhar nas variações de intenções. A encenadora ainda não está contente com os adereços de cena que a MCV leva na sua cesta – acréscimo de um pijama, um peluche, rebuçados, um pano e um mata-moscas - porque, desta vez, lhe parecem muitos objetos. Para ela, estes adereços de cena têm de ser mais práticos para a cena ficar mais limpa e não perder o ritmo da cena anterior porque, a dado momento do espetáculo, a personagem tira tudo de dentro da mala. “Não escondas o peluche. Estás a dar demasiada importância a esses objetos” (encenadora). A equipa voltou a trabalhar minuciosamente na cena das aventuras que a MCV teve na floresta com três animais diferentes para a tornar mais interessante e dinâmica. “A história do grande urso negro eu acho que pode ser dita toda para a frente, para o público, menos a parte inicial que será para assustar o LM” (encenadora).

		Relativamente ao novo desfecho do espetáculo, a encenadora disse que lhe “parece melhor. Mas não sei se ele não tem de ter uma reação ao facto de ela voltar às quintas-feiras para o ver, mesmo a nível textual”. Também continuou a criar subtextos para os atores atingirem as intenções pretendidas – “a coisa mais natural do mundo «vou contar aos meus amigos»” (encenadora).
	Passagem completa do guião	Decidiram fazer mais uma passagem completa do guião, para a equipa perceber a evolução que o espetáculo está a começar a ganhar com as alterações que têm sido realizadas. Este procedimento durou vinte minutos e nove segundos.
	Momento de partilha e discussão de ideias	“Nos «corridos» vocês vão tendo noções do desenrolar das ações” (encenadora). [ver]  Referiu que “os medicamentos já podiam estar na lata de pé para se verem, porque depois deixam de se ver e perde a piada”, “agora fizeste uma coisa diferente que eu gostei mais” ou “tu ainda não ouviste e já te estás a rir” (encenadora).
	Desfecho da sessão da tarde	A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa no novo camarim. O vestido da MCV voltou para o Guarda-Roupa do TNDM II para algumas reparações e a encenadora decidiu, com a responsável desta equipa, a cor e textura do tecido para a camilha (toalha para a mesa redonda que está em cena).


Voltar à leitura (p. 46) 




Anexo F9. Notas de Campo: 9 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]

Data: 6 de fevereiro de 2019
Local: TNDM II – sala da cenografia
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz, jornalista da revista Visão e elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II

Tabela 32

Notas de campo de 06.02.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	Nesta sessão da manhã, a atriz ensaiou com outro vestido porque o vestido azul da apresentação do espetáculo foi para o Guarda-Roupa. O ator vestiu outra camisa porque os colarinhos estavam largos. A diretora de cena avisou os restantes membros da equipa que o desenho dos <i>flyers</i> estão prontos para serem distribuídos pela cidade. Estes contêm informações e sinopses sobre os dois espetáculos, <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> e <i>Falas Estranhês?</i> , espetáculos referentes à temporada de 2018-19.
	Passagem completa do guião	Nesta fase do processo criativo, os atores continuaram a experimentar durante as cenas, acrescentando alguns pormenores. Enquanto esta passagem completa do guião decorreu, a diretora de cena trabalhou em questões relacionadas levantadas pela encenadora – imprimir, amplificar e diminuir imagens para adicionar nos livros que estão em cena. [ver]  A passagem completa do espetáculo teve vinte minutos e dezassete segundos de duração.
	Momento de partilha e discussão de ideias	A encenadora partilhou pequenas deixas, que abrangem diversos níveis das cenas e quando as partilha, explica melhor a ideia, implementando as falas no texto – “agora é manter o olhar que fizeste nestas cenas, isso foi bom” ou “desta vez o início pareceu-me muito mais marcado, é mais simples” (encenadora). Orientou os atores a nível das intenções para que as cenas mantenham uma continuidade e não percam a energia – “continuo a achar que quando vais ao Grande Livro dos Medos tem de ser assustador. Parece que não tem ligação nenhuma com o que está atrás” (encenadora). Sublinhou também a intenção de simplificar as cenas do espetáculo – “tudo mais simples, menos representado” e avisou que “se não te der jeito o que eu marquei, adapta para não parecer tão marcado/forçado”. É necessário que os atores mantenham o jogo entre si vivo – “tens de ter mais energia quando te vais embora, para ele perceber que vais realmente embora”.

		A equipa necessita de trabalhar em algumas cenas de forma isolada – “a cena dos bichos acho que temos que ver com o texto para se perceber o que se pode fazer”.
	Trabalho de mesa das páginas cinco e seis, da quarta versão do guião	Começaram a realizar um trabalho mais minucioso na cena em que a MCV conta as aventuras que teve na floresta com três animais diferentes, voltando ao trabalho de mesa da cena de modo a entender as intenções subjacentes. [ver]  “É para continuar com aquela ideia de interromper a meio da história?” (ator) /”eu acho que já não funciona, mas tu tens que cair na mesma em cima dela com a fala «e tu?»” (encenadora). Foi necessário trabalhar as intenções, mudanças de reações, pausas, mudança de histórias, ritmos, tempo, entre outras - “agora era como se fosses contar” ou “mudar os tons nos apartes. É um aparte, mas tens de ter uma intenção” (encenadora). A encenadora referiu que a atriz precisa de descobrir o tempo em que deve transmitir a maldade para que a sua personagem consiga fluir em todo o espetáculo – “tens de ter a ginástica para mudar e esta coisa da maldade não é algo que te seja natural, por isso tens que descobrir esse tempo da maldade”. [ouvir]  A atriz experimentou as sugestões da encenadora – “eu estou a perceber o que estás a dizer, mas ainda não consegui chegar lá” (atriz). A equipa preferiu repetir esta cena, as vezes necessárias, até se alcançar o desejado para solidificar a base do processo de criação.
	Trabalho cénico das páginas cinco e seis da quarta versão do guião	Posteriormente, a equipa optou por retomar o trabalho que foi feito anteriormente, mas, desta vez, em cena: um trabalho cénico a partir da página cinco e seis do guião. [ver] 
	Momento de partilha e discussão de ideias	A encenadora preferiu ver, em cena, as retificações que tinham feito anteriormente. Foi possível criar uma noção visual concreta do que foi criado até ao momento e os comentários da encenadora foram bastante positivos – “a cena está muito melhor agora, mas ainda é necessário ajustar pequenos pormenores”.
	Trabalho cénico das páginas cinco e seis da quarta versão do guião	Durante esta fase também foram experimentando outras ações/movimentações para esta cena e foi sugerido que a MCV estivesse sentada no banco a contar as suas aventuras, onde já estava na cena anterior, em vez de se levantar. Depois de se ter experimentado, a equipa decidiu que esta versão resultaria melhor.
	Trabalho cénico a partir da página dois até à seis da quarta versão do guião	Antes da sessão da manhã terminar, a encenadora quis ver as cenas a partir da entrada da MCV até ao momento em que ela conta as suas aventuras na floresta. A equipa manteve o método de trabalho – as cenas foram interrompidas no ato do fazer – permitindo o ajuste de pormenores, tanto a nível de intenções como de ações, para que os atores assimilem as alterações do guião.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa no camarim.


Sessão da tarde		
Trabalho no espaço + Ensaio para a imprensa		
14h30-17h30	Contextualização inicial	A equipa voltou ao espaço de ensaios, mas antes de iniciarem o trabalho da sessão da tarde, a diretora de cena começou por colar as imagens nos livros do LM que estão em cena. [ver] ↗
	Passagem cénica a partir da página dois até à oito da quarta versão do guião	A encenadora quis passar novamente a partitura das seguintes cenas: entrada da MCV, quando a MCV conta as aventuras que teve na floresta com três animais diferentes e a história da bisavó. Os atores iniciaram a passagem cénica destas cenas, sem terem sido interrompidos pela encenadora.
	Ensaio para a imprensa – revista Visão	A equipa interrompeu o trabalho sobre as partituras das cenas e começou a preparar o espaço cénico para o ensaio para a imprensa – revista Visão. A jornalista chegou ao espaço de ensaios acompanhada por um elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II. Estas sentaram-se ao lado da encenadora e da diretora de cena para assistirem à passagem completa do espetáculo. [ver] ↗ Durante o ensaio, a jornalista não usou nenhum tipo de material para registos fotográfico, vídeo ou áudio, tirando alguns apontamentos no seu caderno. Como a jornalista não fez nenhum registo fotográfico a equipa do TNDM II enviará as fotografias que já existem do espetáculo. No final deste método de trabalho a jornalista entrevistou a encenadora, questionando-a sobre o projeto, os espetáculos para esta temporada e o público-alvo (crianças em idade pré-escolar). A entrevista realizou-se no espaço dos ensaios desta semana. [ver] ↗ No final da entrevista, existiu um pequeno diálogo informal entre a encenadora e a jornalista, que partiu de curiosidades da jornalista sobre todo o projeto e um debate de ideias sobre a área do teatro para a infância e o papel da educação.
	Momento de partilha e discussão de ideias	Aquando da saída da jornalista e do elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II, a encenadora deu aos atores o seu <i>feedback</i> sobre a passagem completa do guião. Os atores avançaram partes do texto, mas conseguiram prosseguir com as cenas e descobriram novas ações que fizeram espontaneamente durante este método. A encenadora comentou que “a cena dos animais agora está no cem por cento, mas pode vir para os setenta por cento”, achou que agora está demasiado, tem que se diminuir a intenção desta cena.
	Criação de uma dinâmica de trabalho cénico	A equipa retomou o trabalho cénico, mas desta vez criaram uma dinâmica para possibilitar o surgimento de novas ideias para o espetáculo. Procederam ao método da inversão das personagens – o ator fez de MCV e a atriz fez de LM. [ver] ↗ Ambos trocaram os figurinos e os seus adereços para que sejam feitas as


		<p>ações/movimentações já marcadas para aquela personagem. “Não sabem, inventam” (encenadora).</p> <p>A encenadora achou que este seria o momento ideal para brincar com aquilo que já têm criado, promovendo a criação de novas perspectivas sobre as cenas. O método utilizado serviu para os atores se divertirem, mas também para se colocarem na personagem do outro. “É bom ver como o outro faz a «nossa» personagem” (encenadora). [ver] ↗</p>
	Passagem completa do guião	<p>A equipa aproveitou o balanço que este trabalho lhes deu e os atores voltaram às suas personagens e iniciaram uma passagem completa do guião. Aproveitaram para recriar através das novas propostas de ações que o outro fez.</p> <p>Esta passagem completa do espetáculo também foi cronometrado e, de momento, tem a duração de vinte minutos e um segundo.</p>
	Momento final de partilha e discussão de ideias	<p>A encenadora procedeu à partilha de novas propostas de correção – “quando ela diz que volta às quintas-feiras, não respondes” ou “se pudeses segurar a capa do livro durante mais tempo é melhor”. Fez uma outra referência a momentos que são para manter, porque resultaram – “a reação da canção foi bem, foi menos exagerada” – e marcou alguns momentos que devem criar uma dinâmica/interação com o público. Por exemplo, na página nove, quando o ator diz “medo de relógios de cuco!... Palermo!”, a encenadora sugeriu “é uma coisa de cumplicidade com os miúdos”.</p> <p>A atriz sugeriu limpar, em determinada altura, os seus óculos e a encenadora argumentou “acho que não precisas de fazer mais. Para além de que os teus óculos não têm lentes e depois dá logo um gage na cena”. Também existiram pequenos cortes a nível textual em que a encenadora avisou os atores que “por enquanto podemos cortar. Pelo menos até percebermos qual é o balanço disso”.</p> <p>“De resto pareceu-me melhor”, comentou a encenadora que também finalizou esta sessão de trabalho com “estou satisfeita. Trabalhámos muito bem”.</p>
	Desfecho da sessão da tarde	<p>A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa no camarim.</p>
<p>Observações: No TNDM II, todos os meses, existe uma dinâmica que é o espectador do mês. No mês de janeiro foi uma educadora de infância, que acompanha o PBA desde o seu início. Para o mês de fevereiro, a equipa do TNDM II quer uma criança que também tenha assistido aos espetáculos deste projeto desde o seu início. O intuito desta dinâmica é que o espectador escolhido fale sobre algum espetáculo/projeto que tenha acontecido no TNDM II durante esse mês.</p>		

Anexo F10. Notas de Campo: 10 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]

Data: 7 de fevereiro de 2019
Local: TNDM II – sala da cenografia
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz, técnico de som, coautora2 e convidado

Tabela 33
Notas de campo de 07.02.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial e questões técnicas da cenografia e da sonoplastia	A sessão da manhã de hoje iniciou-se com uma revisão feita pela encenadora e a diretora de cena de algumas questões técnicas que ainda estão pendentes como o papel de parede para o cenário que ainda não chegou e a escolha do pano para a camilha, dependente do papel de parede para conjugar um com o outro. Um dos técnicos de som deslocou-se ao espaço de ensaios para testar o relógio de cuco e fazer testes de som – amplificação do som para provocar a reação de medo na MCV. Também chegou o tampo redondo para a mesa que está em cena e, de momento, tem uma camilha, mas não será esta que será usada no espetáculo. A encenadora e a diretora de cena viram a disposição dos troncos em cena e marcaram-na para saber quais são os seus lugares e a sua distribuição.
	Questões sobre os figurinos	Os figurinos que, na última sessão, foram levados para serem ajustados, já chegaram e o trabalho final satisfaz a equipa. Ainda se encontra em falta o chapéu com orelhas para o LM. Porém, este pormenor já está a ser trabalhado.
	Trabalho cénico a partir da página dois até ao fim da quarta versão do guião	No final da revisão destas questões técnicas, a equipa artística iniciou o trabalho cénico a partir da entrada da MCV em cena (página dois). [ver]  “Não dá para ires logo com a mão ao bolso”. A equipa continuou a experimentar/improvisar outros tipos de intenções ou ações segundo a base já criada – “e se encolhesses os ombros?”, “vamos voltar atrás para ver aqui várias coisas” ou “outra vez daí para ver se vai no balanço” (encenadora). Por vezes, a encenadora deu intervenções aos atores mesmo não estando segura das mesmas, mas foi propondo porque experimentar ajuda a clarificar essas dúvidas. Continuou-se a fazer cortes de algumas palavras para tornar as cenas mais simples e diretas, por exemplo, o “sedoso mesmo, maeio , fofo ”. Já a nível da dicção/articulação corrigiu-se: MCV – ...Não me comas lobo...”.
	Momento de partilha e discussão de ideias	No final, a encenadora partilhou com os atores mais algumas indicações que não deu durante a passagem completa do guião. Em diálogo, a equipa concluiu que a cena em que o LM vai ao relógio de cuco tem de ser melhorada, especialmente no desenho da cena. O próprio ator sentiu que as suas movimentações nesta partitura do texto

		não estão a fazer muito sentido – “eu olho para lá e vejo que está na hora dos medicamentos e só depois é que vou mexer no ponteiro, mas isto é estranho”. Para resolver a situação, a encenadora sugeriu que ele pode “fazer o seguinte, a hora dos medicamentos é quando tu queres e «manipulas» o relógio”.
	Passagem completa do guião	Durante a passagem completa do guião, os atores interagiram com circunstâncias que não estavam marcadas, como poderá acontecer nas sessões de apresentação. Também incluíram o máximo de ações com os respetivos adereços de cena, por exemplo: quando a MCV dá um rebufado ao LM. Contrariamente ao que costuma acontecer, a encenadora foi interrompendo este processo de trabalho para ajustar pequenos pormenores. Os atores repetiram para perceberem se aquela intenção ou ação funciona melhor ou pior.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa no camarim.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço + Ensaio com público + Trabalho de mesa		
14h30-18h	Contextualização inicial	A diretora de cena trouxe dois pares de meias pretas para o figurino do ator. Os atores foram trocar de roupa e a equipa preparou o espaço cénico.
	Trabalho cénico minucioso da cena da página cinco da quarta versão do guião	A equipa iniciou um trabalho cénico minucioso da cena em que a MCV enumera os medos dos seus amigos. Para a encenadora, este excerto do espetáculo ainda não está com as intenções certas. A equipa, durante o tempo de trabalho, criou subtextos que induzem a mesma intenção pretendida para cada frase deste excerto do texto – “está outra vez muito seco. Era o que ontem estávamos a ver quando fica assim seco, fica muito neutro” (encenadora).
	Ensaio com público	Nesta sessão da tarde chegou uma pessoa convidada pela encenadora para assistir ao ensaio e a coautora ² . O convidado é um dos atores que faz parte do projeto desde a primeira edição e irá participar no próximo espetáculo da temporada de 2018-19. O público do ensaio de hoje preferiu sentar-se no chão, uma vez que o público-alvo estará sentado da mesma forma nas sessões de apresentação. O espetáculo durou dezanove minutos e quarenta e seis segundos.
	Momento de partilha e discussão de ideias	No final da passagem completa do guião houve um momento de partilha e discussão de ideias sobre toda a construção deste espetáculo entre todos os membros presentes. [ver]  A encenadora partilhou com todos algumas das suas preocupações, principalmente o final – “eu acho que a resolução do espetáculo está muito acelerada” de modo a tentarem encontrar uma melhor resolução da história deste espetáculo. O convidado e a coautora ² também partilharam as sensações que foram tendo, o que não se pode retirar e o que faz falta nesta história. O convidado partilhou que “a exposição do medo do LM ainda leva o seu tempo e depois, quando é o caso da MCV, tanto chega como já vai embora. Uma coisa que a mim me faz falta é uma história sobre a Menina de Casaco Vermelho”. Foi a partir do comentário da

		<p>coautora2 – “ela tem de saborear mais o medo. Por exemplo, senti falta dos sintomas do medo” – que a equipa começou a perceber que poderiam ganhar mais contracenana no final do espetáculo devido a esta ideia dos sintomas do medo. [ouvir]</p> <p>Estas participações dos elementos presentes trouxeram novas visões e novos problemas que são precisos resolver para manter uma linha narrativa coesa em todo o espetáculo. Para a encenadora, o LM tem dois problemas: o de não meter medo a ninguém e o medo de ficar sozinho. Contudo, o convidado, como foi a primeira vez que viu o espetáculo, não interpretou dessa forma e referiu que “na introdução toda, aquilo que passa é que o problema do LM, é não meter medo a ninguém. A parte de que ele tem medo de ficar sozinho não está explícita”.</p> <p>Aquando a resolução de todas as questões levantadas sobre o enredo do espetáculo, os dois convidados retiraram-se do espaço de ensaio – “agora é trabalharem o que têm” (coautora2). [ver]</p>
Trabalho de mesa sobre todo o enredo do espetáculo		<p>A equipa artística reuniu-se e retrocedeu no processo de trabalho, voltaram ao trabalho de mesa – “vamos virar isto de pernas para o ar” (encenadora).</p> <p>Em primeiro lugar verificaram o que se manteve e, em seguida, reformularam as partes que tiveram de ser alteradas, havendo um acréscimo de falas e ações na cena final. O trabalho de mesa deste ensaio funcionou com a mesma estrutura dos primeiros dias de ensaio, debruçando-se sobre a ação de propor, ouvir, discutir e estruturar para criar.</p> <p>No fim, começaram a experimentar as mudanças em cena para testar a teoria na prática – “acho que temos de experimentar este bocadinho” (encenadora).</p>
Trabalho cénico das novas alterações dramáticas		<p>A equipa retomou o método de trabalho de criação das cenas abrangendo a improvisação, repetição, o diálogo entre todos e a criação do desenho cénico da cena. “Cheira, cheira o medo” ou “vai lá [ao relógio de cuco] outra vez” (encenadora).</p> <p>No final desta recriação dramática e cénica no espaço, a equipa voltou a reunir-se na mesa. “Vamos tentar outra vez desde aquele bocadinho a ver o que fica. Depois tem que se escrever” (encenadora).</p>
Processo de transcrição das novas linhas dramáticas do guião		<p>Em conjunto, optaram por transcrever, no computador, os novos acréscimos e cortes dramáticos. Este processo foi feito, em voz alta, pela encenadora e sempre que foram surgindo novas ideias textuais, a equipa partilhou e debateu sobre as mesmas – “na esperança ou à espera?” (atriz) –, e reconstruiu os excertos do texto.</p> <p>A equipa também teve cuidado nos termos textuais que usou, definindo que era melhor usar “buraco na barriga” em vez de “buraco no estômago”, devido ao nível de compreensão do público-alvo.</p> <p>Durante a transcrição do texto, os atores foram para o espaço cénico reproduzir, corporal e verbalmente, aquela partitura para o registo das falas e didascálias.</p>
Desfecho da sessão da tarde		<p>A sessão da tarde terminou com uma nova estrutura dramática e com um esboço cénico, assentes sobre estas novas ideias. A diretora de cena foi imprimir a nova</p>

		<p>versão do guião para que os atores, entre hoje e amanhã, possam assimilar e trabalhar estas novas ideias dramáticas.</p> <p>A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa no camarim.</p>
--	--	---

Anexo F11. Notas de Campo: 11 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]



Data: 8 de fevereiro de 2019
Local: TNDM II – sala da cenografia
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz, coautora l e responsável pela equipa do Guarda-Roupa do TNDM II



Tabela 34

Notas de campo de 08.02.2019 – Mau, Mau, Lobo Mau!

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h- 13h	Contextualização inicial	A equipa optou por não imprimir a quinta e sexta versão do guião porque as alterações que houve a nível dramático foram pequenas e não compensava o facto de se estar a gastar papel por pequenos pormenores. Os atores foram trocar de roupa para iniciarem a sessão de trabalho no espaço.
	Leitura da página seis até ao fim da sétima versão do guião	O ensaio começou com uma leitura do guião a partir da página seis e até ao fim da sétima versão do guião – parte dramática que foi acrescentada na sessão anterior. No final da leitura, a equipa preparou o espaço cénico e os adereços de cena.
	Trabalho cénico da página seis até ao fim da sétima versão do guião	A equipa preferiu começar o trabalho no espaço a partir das novas partituras dramáticas – página seis até ao fim da sétima versão do guião. Retomaram o método de criação das cenas sobre a improvisação, repetição, o diálogo entre todos e a criação do desenho cénico da cena – “desculpem, eu sei que é a matar, mas tem de ser” (encenadora). Não descartaram o esboço das opções cénicas que já tinham criado, mas ao longo das sessões de ensaios foram acrescentando ou experimentando outras ações que poderiam – ou não – funcionar melhor. “Mas podes virar” (encenadora). Nesta sessão da manhã experimentaram ter apenas um mata-moscas dentro da bolsa da MCV. Da sessão de ontem para a de hoje notou-se que os atores já decoraram as novas falas, o que facilitou o trabalho de criação de novas ações e movimentações. Durante este processo de trabalho a equipa foi trabalhando cena a cena e existiram momentos em que apenas experimentaram ações, sem texto – “senta-se, ajeita-se” (encenadora). Desta forma a encenadora viu se resultava e só depois acrescentaram o texto para determinar se aquela ação conjugou bem com o texto – “eu acho que era giro recuperar aqui uma coisa, quando ele tem medo. Faz lá, ator. Poderia ser engraçado recuperar alguma coisa”.

		<p>A encenadora partilhou com os atores uma dúvida, a nível cénico – “o que eu tenho mais dúvidas é onde dizes «era ela que dizia». Eu acho que deve ser virado para ele. Outra vez!”. As cenas foram repetidas para se experimentar várias opções até se optar por uma – “experimenta o «cabaça, cabacinha» para cá” ou “era o que eu queria experimentar se ela ainda ficava aí a ouvir o que dizias” (encenadora).</p>
	Passagem completa do guião	<p>Na sessão da manhã, a equipa recebeu a visita da coautora1 e preparou a cena para iniciar uma passagem completa de movimentações e ações de todo o guião com as novas opções dramáticas e com as opções cénicas que criaram até agora.</p> <p>Devido à ausência da coautora1 nas sessões de ensaios, foram-lhe enviadas as novas versões do guião, assim como algumas fotografias dos ensaios – houve um permanente contacto entre a mesma e a encenadora. [ouvir]</p>
	Momento de partilha e discussão de ideias	<p>A encenadora reagiu de imediato no final da passagem completa do espetáculo – “bem, muito bem. Para quem mudou isto ontem. O princípio foi muito bem lançado”. A coautora 1 também reagiu “eu fartei-me de rir”. [ver]</p> <p>A encenadora falou um pouco com a coautora1 – “a única coisa onde tenho dúvidas é se era preciso que ela referisse que ele a ajudou a encontrar o medo”.</p> <p>Sentaram-se todos à mesa, a discutir ideias sobre todo o espetáculo para “acertar” pequenos pormenores a nível textual – “arrepios nos braços” alteraram para “arrepios nas costas” (página nove da sétima versão do guião). A coautora1 também fez algumas alterações no guião, corrigindo alguns termos linguísticos, clarificando as didascálias, entre outras. [ouvir]</p> <p>Quando a coautora1 assistiu à passagem completa do espetáculo descobriu mais alguns pormenores textuais que é preciso retificar para a equipa ficar com uma boa base dramática. Porém, este trabalho será feito mais tarde, porque agora não podem perder tempo com essas correções minuciosas a nível da dramaturgia.</p> <p>Posteriormente, a encenadora partilhou com os atores que “a capa do livro deve ficar durante mais tempo virado para cá” ou “no final de tudo tu estás virado para a frente já contente” (encenadora).</p>
	Passagem completa do guião	<p>Depois do momento de partilha e discussão de ideias, a equipa decidiu retomar o trabalho cénico e fazer uma outra passagem completa do guião, onde as indicações dadas pela encenadora serão acrescentadas e outras serão anotadas no seu caderno.</p> <p>A coautora1 quis ficar para assistir a este processo de trabalho. [ver]</p>
	Momento de partilha e discussão de ideias	<p>No final do ensaio, a encenadora deu novas indicações e indicou pequenos ajustes para determinadas cenas – “estive a pensar se na história da «cabaça, cabacinha» não tem muitos palermas” (encenadora). A partir desta incerteza a equipa dialogou sobre a hipótese de se retirar umas das repetições da palavra “palerma” na cena da bisavó (página oito da sétima versão do guião).</p> <p>Neste momento de partilha e discussão de ideias sobre a passagem completa do guião, a coautora1 não deu nenhuma indicação ou alteração, apenas disse “estou muito ansiosa para a nossa estreia”.</p>

	Questões de figurinos e de cenografia	Já na fase final desta sessão de trabalho, alguns elementos do Guarda-Roupa do TNDM II trouxeram pronto o chapéu para o LM com o acréscimo das orelhas. [ver]  Dado isto os figurinos para este espetáculo estão fechados. Nesta altura também chegou o papel de cenário para a parede que está em cena que fará parte da cenografia do espetáculo. A encenadora optou por ir com a responsável do Guarda-Roupa escolher o pano para fazer a camilha para colocar na mesa que está em cena.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã. A coautora1 despediu-se dos restantes membros da equipa e os atores foram trocar de roupa no novo camarim.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h30-17h30	Contextualização inicial	Os atores foram trocar de roupa e a equipa preparou os adereços de cena e o espaço cénico para o ensaio da sessão da tarde. Antes de iniciar o trabalho no espaço, a equipa experimentou, em termos visuais, o resultado que as orelhas deram ao chapéu do LM. As estruturas das orelhas são maleáveis e isso resultou muito bem em cena.
	Trabalho cénico a partir da página quatro até ao fim da sétima versão do guião	A sessão da tarde recomeçou a partir da página quatro do guião. A encenadora deixou os atores improvisar sobre as cenas até ao desfecho do espetáculo, apenas foi anotando algumas indicações no seu caderno. [ver] 
	Momento de partilha e discussão de ideias	No final deste processo a encenadora partilhou com os atores os seus comentários/opiniões. Em seguida, estas indicações serão trabalhadas.
	Trabalho cénico a partir da página cinco até ao fim da sétima versão do guião	Quando a encenadora concluiu o momento de partilha e discussão de ideias, a equipa voltou a trabalhar a partir da página cinco. Desta vez, o trabalho cénico foi concretizado cena a cena pela encenadora. Quando chegaram à cena em que a MCV descobre o seu medo, a equipa quis repeti-la porque esta reação ao medo tem de ser “esmiuçada” para conseguir passar ao público a intenção pretendida. Para além disto, a encenadora referiu “temos que fazer ginástica com esta cena final”, porque esta contracena entre os atores está muito lenta. Ficam muito tempo a pensar no que têm de dizer e fazer, é preciso treinar fala-resposta, entre os atores.
	Questões de figurinos	O ensaio foi interrompido pela responsável do Guarda-Roupa porque ela precisou de ir ao espaço cénico tirar medidas da mesa que irá levar a camilha. A equipa ajudou-a neste processo e a encenadora indicou-lhe o tamanho da camilha.
	Passagem completa do guião	Quando a responsável do Guarda-Roupa saiu do espaço de ensaios, a encenadora perguntou aos atores se queriam fazer uma passagem completa do guião com o monólogo inicial do LM – ou não – e determinaram iniciar este método de trabalho

		<p>a partir da entrada da MCV para não massacrar o monólogo do LM, porque o ator já o faz da forma pretendida.</p> <p>Os atores iniciaram a passagem completa do guião a partir da página dois da sétima versão do guião.</p>
	<p>Momento final de partilha e discussão de ideias</p>	<p>Terminado este processo de trabalho, a encenadora partilhou os comentários que foi escrevendo no seu caderno enquanto observou – “ele não teve espaço para dizer «como queiras» quando dizes «quintas-feiras»”, “podes cuspir logo o rebuçado” ou “muito melhor a reação ao relógio” (encenadora). Dadas estas indicações, a equipa, antes de finalizar a sessão da tarde, reviu no espaço cénico uma ideia que a encenadora teve para uma das cenas. A encenadora quis “fechar” essa questão, na sessão de hoje, para não deixar ideias pendentes para a próxima. [ouvir] </p>
	<p>Desfecho da sessão da tarde</p>	<p>A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa no camarim. Os figurinos dos atores foram dados à diretora de cena para irem para a Lavandaria do TNDM II.</p> <p>Os elementos presentes da equipa tiveram que desmontar todo o cenário e guardar os adereços de cena em sacos porque a próxima sessão de trabalho será, novamente, no Salão Nobre do TNDM II. [ver] </p>




Anexo F12. Notas de Campo: 12 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]



Voltar à leitura (p. 90) 



Data: 12 de fevereiro de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz, técnico de luz, técnicos de som e psicóloga

Tabela 35

Notas de campo de 12.02.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	Momentos-chave	Descrição
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	A equipa voltou a ter as sessões de ensaios no Salão Nobre do TNDM II. Quando a equipa artística chegou, encontrou o cenário montado e o papel de cenário já está colocado na parede. [ver]  A encenadora não ficou contente com este último fator referido sobre a cenografia porque a parede está torta. Dois elementos da equipa da Maquinaria do TNDM II colocaram o relógio de cuco no espaço cénico e todos os membros da equipa artística escolheram o melhor posicionamento deste adereço de cena. [ver]  Enquanto isto, os atores estiveram a bater texto numa outra parte do Salão Nobre.
	Trabalho cénico de todas as partituras do guião	Os atores iniciaram o trabalho no espaço e a encenadora sugeriu-lhes que, “neste momento, é para jogar com o que acontece em cena”. Propôs também que se experimentasse o corte de algumas frases do texto para ver se as cenas ficam mais limpas. Na página nove, experimentaram cortar a frase da MCV “ a minha vida já não é uma seca ” porque a presença desta frase não faz diferença na cena.
	Questões técnicas a nível de cenografia	Este trabalho cénico do espetáculo foi interrompido por elementos da equipa da Maquinaria do TNDM II para resolver questões a nível da cenografia – levantadas no início desta sessão: endireitar a parede do fundo do cenário.
	Questões técnicas a nível de sonoplastia e de luminotecnia	Neste momento, também apareceram no espaço de ensaios os responsáveis pelas questões técnicas de sonoplastia e luminotecnia, destinados para este espetáculo. A encenadora e a diretora de cena explicaram-lhe (hoje só esteve presente um dos técnicos de som) como será a partitura da cena quando o relógio de cuco toca. [ver]  O técnico fez os seus apontamentos no guião que estará com eles nas sessões de apresentações do espetáculo. Posteriormente, esteve a fazer testes de som e a pensar como é que o material poderá estar escondido em cena – a coluna. Experimentou possíveis resoluções para na sessão da tarde verificar a estratégia criada com o ator.

		A questão da luminotecnia foi algo mais simples de resolver, porque a encenadora apenas pretende que se ligue o lustre do Salão Nobre no início do espetáculo e se desligue no final. A encenadora foi buscar o guião e explicou ao técnico de luz em que momentos liga e desliga a luz.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço + Ensaio com a presença da psicóloga		
14h30-16h	Contextualização inicial	Os atores foram trocar de roupa e a equipa preparou os adereços de cena e o espaço cénico para a sessão de trabalho.
	Passagem completa do guião	A sessão da tarde iniciou-se com uma passagem completa de movimentações e ações de todo o guião. Não houve interrupções pela parte da encenadora, mas continuou a tirar apontamentos no seu caderno. Este processo de trabalho não foi cronometrado.
	Momento de partilha e discussão de ideias	No final deste processo de trabalho, a encenadora partilhou com os atores os seus apontamentos e exemplificou-os no espaço cénico – “tu não vais tomar mesmo os medicamentos. Vais fazer tempo e, de repente, percebes que ela está com medo” e “bora lá fazer esse bocado. Só fazendo” (encenadora). [ver] 
	Trabalho cénico minucioso da página oito e nove da sétima versão do guião	A equipa recomeçou o trabalho cénico na cena em que a MCV descobre o seu medo. A encenadora ainda não consegue acreditar que esta personagem sentiu medo com o toque do relógio de cuco – parece muito marcação. “As tuas pernas estão muito relaxadas. Todo o corpo tem de estar tenso” e “O «não sei» é a voz que não te sai, porque se tens todo o corpo tenso e depois dizes isso relaxada, não dá” ou “o medo também te sustem a respiração” (encenadora). A equipa insistiu no trabalho cénico minucioso desta cena porque é das cenas mais importantes do espetáculo e tem de ser bem conseguida.
	Questões técnicas a nível de sonoplastia e de luminotecnia	O trabalho cénico foi interrompido pela chegada do técnico de luz e dos técnicos de som para experimentar as operações destas questões técnicas. Primeiramente, foram feitos testes de luz para o técnico perceber qual é o tempo da entrada e saída de luz e as janelas do Salão Nobre foram tapadas por uns biombos próprios para este efeito. De seguida, os técnicos do som mostraram à equipa o efeito amplificado do som do relógio de cuco e, em conjunto, regularam o volume do som. O material necessário para este efeito sonoro ficará na régie onde estarão os técnicos nas sessões de apresentação.
	Passagem completa do guião com a presença da psicóloga	Este método de trabalho cénico contou com a presença da psicóloga que acompanha, desde a segunda edição do projeto, um ou dois ensaios, na fase final dos espetáculos. Este foi a primeira passagem completa de todo o guião onde estiveram presentes os técnicos de sonoplastia e de luminotecnia. Durante este processo, tanto a encenadora como a psicóloga foram tirando apontamentos nos seus cadernos e a psicóloga reagiu de forma espontânea a determinados momentos do espetáculo. [ver] 

Momento de partilha de opiniões e conceções da psicóloga	de de e da	Como é habitual no final das passagens completas do guião, existiu um momento de partilha e discussão de ideias entre os membros presentes da equipa artística e a psicóloga. [ver]  Esta partilhou – “não tenho nenhuma retificação a dizer” – e, na sua opinião, todas as escolhas que envolvem o espetáculo estão adequadas e bem tratadas para o público-alvo pretendido (crianças em idade pré-escolar). “Estão de parabéns mesmo” (psicóloga). [ouvir]  Acerca do projeto afirmou que “estes espetáculos abordam temas que não são apenas temas infantis” (encenadora).
Momento final de partilha e discussão de ideias	de e de	A equipa artística reuniu-se e a encenadora partilhou os apontamentos que retirou ao longo da passagem completa do guião. As indicações continuaram a ser tanto a nível textual como cénico e também alertou os atores para “quando falha o texto, continua. Não para”.
Desfecho da sessão da tarde	da	A diretora de cena avisou os atores para deixarem os figurinos, que são precisos mandar lavar, num canto do camarim 16. Depois ela levá-los-á para a lavandaria do TNDM II. A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.



Voltar à leitura (p. 90) 






Anexo F13. Notas de Campo: 13 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]

Data: 13 de fevereiro de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, diretora de cena, atriz, ator, técnico de luz, técnicos de som, jornalista da Rádio Renascença e elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II

Tabela 36

Notas de campo de 13.02.2019 – Mau, Mau, Lobo Mau!

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço + Ensaio para a imprensa		
10h- 13h	Contextualização inicial	Nesta sessão da manhã estiveram presentes, para além dos membros habituais, o técnico de luz e os técnicos de som atribuídos para este espetáculo. Todos os elementos presentes da equipa se prepararam para iniciar a passagem completa do guião.
	Passagem completa do guião	O processo de trabalho realizou-se com os efeitos de luz e de som iguais aos das sessões de apresentação e, antes do início o trabalho cénico, a diretora de cena fez um discurso sobre a situação do público – se está a entrar ou não –, igual àquele que será feito nas sessões de apresentação. [ver]  A passagem completa do espetáculo de hoje durou vinte e um minutos e quarenta e três segundos.
	Momento de partilha e discussão de ideias	Depois do método de trabalho, realizado anteriormente, a encenadora dispensou os técnicos presentes e começou a partilhar os apontamentos que escreveu no seu caderno – “muito bem. Estiveram ótimos”. Estas indicações visaram o aperfeiçoamento das cenas, tanto a nível textual como cénico. “O tempo do «num sei» é que achei um bocadinho grande” (encenadora). [ouvir]  A passagem completa do guião despertou-lhe a sensação que a transição da cena da bisavó para a reação do medo ainda tem de ser trabalhada minuciosamente.
	Questões de Direção de Cena	Após a verificação de algumas situações entre a encenadora e diretora de cena, a encenadora começou por sugerir que o livro grande, que o LM usa, deveria estar marcado para ele o conseguir abrir facilmente ou que deveria escrever algo nas folhas, para que o público não perceba que está vazio. “Agora não vamos estar a escrevinhar isto tudo que é impossível” (encenadora) e a diretora de cena argumentou que “é mais fácil do que estar a imprimir e colar no livro”. A encenadora destacou o facto de o mata-moscas, usado nas sessões de ensaios, ser cor de rosa e ela preferiu preto – “eu acho que deveríamos de ir comprar um preto [mata-moscas] para substituir este” – e as luvas do LM precisarem de ser arrançadas – “estas luvas vão precisar de manutenção.”

<p>Trabalho cénico minucioso da página seis da sétima versão do guião</p>	<p>Voltaram novamente para o trabalho minucioso da cena em que a MCV conta as aventuras que teve na floresta com três animais diferentes.</p> <p>Em seguida, experimentaram uma nova movimentação para a cena em que o LM vai buscar o lenço – em vez de o ter no bolso, vai tirá-lo da gaveta do móvel que esteve ao seu lado. Consequentemente, as restantes movimentações também foram adaptadas porque já não faz sentido que ele se volte a sentar.</p>
<p>Trabalho cénico minucioso da página oito da sétima versão do guião</p>	<p>A equipa decidiu resolver o problema da transição da cena da bisavó para a reação do medo, detetado com a passagem completa do guião. [ouvir] </p> <p>Experimentaram novas ações e movimentações sendo que algumas foram implementadas na cena e definiram esta transição.</p>
<p>Ensaio para a imprensa – Rádio Renascença</p>	<p>Depois de resolverem estas questões, a equipa organizou o espaço cénico e os adereços de cena para o ensaio com a imprensa – os atores também fizeram uma revisão dos excertos do guião, escolhidos para o ensaio de imprensa para a rádio TSF, devido às alterações que fizeram desde então.</p> <p>O jornalista da Rádio Renascença foi acompanhado por um elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II até ao espaço onde decorreram as sessões de ensaios. Enquanto o jornalista preparou os seus materiais para proceder à gravação dos excertos do guião, os técnicos do espetáculo (luz e som) regressaram ao Salão Nobre. [ver] </p> <p>Os atores começaram e o jornalista foi fotografando o decorrer da sessão do ensaio, mantendo uma certa distância relativamente aos atores. [ver]  No fim, a encenadora preparou o relógio de cuco para o jornalista gravar o seu som [ver]  e o jornalista da Rádio Renascença também entrevistou a encenadora. [ver] </p> <p>A equipa despediu-se do jornalista e o elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II acompanhou-o até à saída do Teatro. Os técnicos de luz e som também foram dispensados da sessão de ensaio.</p>
<p>Momento final de partilha e discussão de ideias</p>	<p>A encenadora perguntou aos atores “você acham que precisam de fazer outro ensaio à tarde?” e após discutirem a situação, concluíram que seria melhor dispensar a sessão da tarde de hoje, porque está tudo bem guiado e não é necessário estar a massacrar o espetáculo e os atores com repetições e mais repetições. Para eles, é mais importante ter nas sessões de ensaios a presença de crianças em idade pré-escolar (público-alvo) do que estar a ensaiar exaustivamente sobre aquilo que já criaram. O facto de terem um <i>feedback</i> de crianças com a idade do público-alvo ajudará a equipa a trabalhar o espetáculo de uma outra forma.</p>
<p>Desfecho da sessão da manhã</p>	<p>Os elementos da equipa organizaram o espaço cénico e os adereços de cena e os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.</p>





Anexo F14. Notas de Campo: 14 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]


Voltar à leitura (p. 46; p. 85) 

Data: 14 de fevereiro de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz, técnico de luz, técnicos de som, crianças e docentes de um JI da rede privada de Lisboa e equipas de estações televisivas

Tabela 37

Notas de campo de 14.02.2019 – *Mau, Mau, Lobo Mau!*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Ensaio geral		
10h-13h	Contextualização inicial	O ensaio de hoje foi o penúltimo, antes da estreia do espetáculo, e, como tal, foi marcado o ensaio geral com a presença de crianças e docentes – duas turmas – de um JI da rede privada de Lisboa e equipas de estações televisivas. [ver]  O ensaio geral decorrerá da mesma forma que as sessões de apresentação do espetáculo, ou seja, existem equipas do TNDM II responsáveis por fazer o acompanhamento das crianças e docentes presentes até ao Salão Nobre. Os elementos da equipa artística verificaram o espaço cénico, os adereços de cena e os figurinos e os elementos da equipa técnica testaram os sistemas de som e de luz do espetáculo.
	Equipas de estações televisivas	No ensaio geral também estiveram presentes algumas equipas das estações televisivas como a TVI, a RTP e a S+. Um dos elementos da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II acompanhou-os até ao Salão Nobre do TNDM II. [ver]  Quando as equipas de estações televisivas chegaram ao espaço do espetáculo preparam/montaram os materiais necessários para a gravação do ensaio geral, realizada na zona por detrás das crianças presentes, no fundo do Salão Nobre.
	Preparação dos atores	Antes de iniciarem o ensaio geral, os atores estiveram a fazer aquecimento vocal e corporal, fazendo, cada um, os seus exercícios de aquecimento sem interagir um com o outro. Posteriormente, os atores fizeram uma passagem textual rápida revendo, pela última vez, os seus adereços de cena e figurinos. [ver] 
	Ensaio geral	As equipas (artística, técnica e as da imprensa) estão prontas para iniciar o ensaio geral. Estiveram também presentes algumas pessoas que trabalham no TNDM II como a responsável pelas Relações Externas e o coordenador da Direção de Cena, entre outros. [ver] 

	<p>A diretora de cena recebeu indicações do que se passa no átrio do TNDM II, pela equipa de frente de sala do TNDM II, e avisou os presentes no Salão Nobre – “o público está a subir”.</p> <p>As duas turmas do JI da rede privada de Lisboa chegaram ao Salão Nobre e a encenadora ajudou as responsáveis de frente de sala e as educadoras a sentar as crianças.</p> <p>O público-alvo foi reagindo ao espetáculo: “a menina parece a Capuchinho Vermelho” (criança em idade pré-escolar). E, enquanto isto, a encenadora, observou as reações do público-alvo.</p>
Momento de conversa com o público-alvo	Os atores foram para o camarim 16 do TNDM II e a encenadora falou com as crianças em idade pré-escolar sobre o espetáculo. Também entregou às educadoras as folhas de sala do espetáculo (uma para cada aluno) e uns cartazes dos espetáculos desta temporada que possam colocar na escola.
Trabalho de imprensa com o público-alvo	Antes da saída das crianças e das docentes, as equipas das estações televisivas quiseram fazer umas reportagens sobre o espetáculo com algumas das crianças que tinham autorização para estes registos de imagem. Cada equipa das estações televisivas fez uma reportagem dinâmica com perguntas sobre as personagens deste espetáculo e do PBA.
Saída do público-alvo do Salão Nobre	Os responsáveis de frente de sala e as educadoras organizaram-se para a saída de todos do Salão Nobre. As janelas do espaço foram abertas e a equipa artística regressou.
Trabalho de imprensa com a equipa artística	As equipas das estações televisivas também quiseram entrevistar os elementos da equipa artística do espetáculo e criar uma dinâmica no espaço cénico com a personagem do LM. Esta última ideia surgiu do canal televisivo RTP. [ver]  Durante este processo a encenadora comentou que “parece uma fábrica de salsichas”, devido à confusão que se instalou no espaço. As equipas das estações televisivas concluíram o seu trabalho e começaram a arrumar os seus materiais, despedindo-se da equipa artística. Um dos elementos da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II acompanhou-os na saída.
Momento final de partilha e discussão de ideias	A encenadora dispensou a equipa técnica, ficando os atores e a diretora de cena, porque preferiu falar em privado com estes elementos acerca do ensaio geral. A sessão de ensaios da tarde foi cancelada para que pudessem aproveitar o resto do dia para descansar e planearam a última sessão de ensaio antes da estreia, no dia seguinte.
Desfecho da sessão da manhã	Os elementos da equipa organizaram o espaço cénico e os adereços de cena e os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.

Voltar à leitura (p. 46; p. 85) 

Anexo F15. Notas de Campo: 15 [Processo de criação do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – PBA IV]

Data: 15 de fevereiro de 2019
Local: Salão Nobre do TNDM II
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator, atriz, responsável pelas Relações Externas do TNDM II, técnico de luz e técnicos de som

Tabela 38

Notas de campo de 15.02.2019 – Mau, Mau, Lobo Mau!

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
11h-12h30	Contextualização inicial	<p>Existiu uma conversa inicial entre a encenadora, a responsável pelas Relações Externas do TNDM II e a diretora de cena sobre a disposição das almofadas e cadeiras do público para os espetáculos com a família. Também falaram sobre a programação das escolas e da Santa Casa da Misericórdia que estão programados para assistir a este espetáculo. [ver] ↗</p> <p>A encenadora informou os atores que, nas sessões de apresentação do espetáculo, têm de estar sempre uma hora antes da hora de início do mesmo – “caso seja preciso resolver alguma coisa estão aqui” (encenadora). Também reviu com o técnico de luz a cena final, alterando o final, passando a existir um blackout total enquanto antes apenas se diminuía a intensidade da luz e, como tal, a ação final do ator também foi alterada – “agora no blackout podes parar mesmo no final” (encenadora).</p> <p>A encenadora aconselhou os atores a retificar o espaço cénico antes de cada sessão de apresentação – “eu acho que vocês devem retificar o espaço, sobretudo mesmo antes de começar”.</p>
	Passagem completa do guião	<p>Durante a passagem completa do guião, um dos atores não pareceu muito concentrado porque cometeu vários erros com o seu texto inicial e em momentos de transição de cena, chegando a cair. Apesar de tudo, a passagem completa do guião continuou, sem interrupções.</p> <p>No final deste processo de trabalho a equipa técnica foi dispensada e a direção de cena abriu as janelas do Salão Nobre.</p>
	Trabalho no espaço cénico de algumas cenas do espetáculo	<p>A encenadora sentiu a necessidade de rever alguns momentos como o último jogo da contracena – “eu queria ver uma coisa do teu jogo com ela”. Partilhou também, com a atriz, novas formas de ela explorar a descoberta do medo – “ok, é isso. Mas agora quanto mais rápido for melhor. É só isso”. [ver] ↗</p> <p>Repetiram também a cena da bisavó, porque “falta-me uma coisa que é fechar esta cena” (encenadora). A atriz tem de ser mais rápida nas suas movimentações para dar</p>

	<p>a ideia de que aquela história acabou. “Eu acho que ainda pode ser mais rápido e mais ponto final” (encenadora).</p> <p>No geral, as reações de ambas as personagens têm de ser mais intensas e expressivas – por exemplo, a expressão do LM quando a MCV lhe diz que a bisavó acabou de o chamar palerma. Para facilitar este trabalho, a equipa ainda ponderou e acrescentou texto ao LM, mas rapidamente percebeu que isso não era necessário.</p> <p>Apesar das alterações e reflexão acerca das cenas, quando a encenadora achou que os atores ainda não tinham alcançado o pretendido, deslocou-se para cena e exemplificou. “Acho que era isto, que eu me lembre. Acho que os comentários funcionam bem, o jogo final do Lobo Mau a fazer-se de coitadinho também está bem e depois o fechar com ele a rir-se dela também está. A luz vai baixando e quando baixa paras e depois vêm agradecer” (encenadora).</p> <p>A encenadora reviu o pormenor com a diretora de cena acerca do relógio de cuco – no caso de acontecer algum imprevisto e o relógio não tocar, os técnicos de som terão consigo um som gravado deste toque.</p>
Momento final de questões sobre o projeto	<p>No total são catorze escolas que vão acolher os dois espetáculos deste projeto, esta temporada de 2018-19.</p> <p>As visitas técnicas aos espaços para o segundo espetáculo já estão a ser feitas pela equipa responsável – realizadas às segundas-feiras. Relativamente ao Centro Hospitalar Universitário de Lisboa Central, apenas será feito o segundo espetáculo porque é quando se faz a deslocação aos espaços e não há condições para o contrário acontecer.</p>
Desfecho da sessão da manhã	<p>Os elementos da equipa organizaram o espaço cénico e os adereços de cena. Deixaram os figurinos com a diretora de cena para os levar à lavandaria do TNDM II. Os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.</p>

Voltar à leitura (p. 35; p. 44; p. 81; p. 87) 

ANEXO G.

Guião do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

Projeto “Boca Aberta” IV

Versão Final

Voltar à leitura (p. 47) 

Lobo Mau está sentado numa cadeira, de manta nos joelhos, a dormir, com o tricô no colo. Ressoa de quando em vez. Agita-se, sonha alto, ressona mais. Parece estar a ter um pesadelo com abóboras. Acorda sobressaltado, põe os óculos e depara-se com uma fila de meninos e meninas sentados à sua frente. Vai para rosnar, mas percebe que não tem dentes. Retira a placa do bolso e tenta rosnar. Sai um uivo píffio, que não assusta ninguém. Vai para mostrar as garras, mas do fundo das mangas não sai nada. Pega numas luvas com garras e tenta parecer feroz, rosnando e mostrando as garras. Não tem grande sucesso. Frustrado, pega num livro intitulado “Grande Livro dos Lobos para Assustar Meninos e Meninas”.

LM – “Grande Livro dos Lobos para Assustar Meninos e Meninas”. (*folheia à procura do capítulo certo, lendo os títulos*) “Como assustar meninos e meninas mal-comportados”; “Como assustar meninos e meninas que não comem a sopa”; “Como assustar meninos e meninas que espetam o dedo no bolo”; “Como assustar meninos e meninas que metem o dedo no nariz”, Parte 1, “no próprio nariz”, Parte 2, “no nariz de outra pessoa”, Parte 3, “em qualquer nariz depois de o terem espetado no bolo”; “Como assustar meninos e meninas com os cabelos despenteados”; “Como assustar meninos e meninas sentados”... Ah-ah! “Para assustar meninos e meninas sentados é preciso estar de pé. E ter almoçado um bom prato de cebolas, temperadas com xarope de ervas azedas. Bigodes lambidos, orelhas espetadas, barriga para dentro, garras de fora; andar devagarinho em bicos de pés, abrir bem a boca e saltar no meio dos meninos e meninas para os assustar!”

Lobo Mau tenta dar um salto e assustar os meninos e meninas, mas a coisa corre mal; fica com dores nas costas e tosse com muita força. Lobo Mau já não tem o mesmo jeito de outrora. Tenta outra vez, folheando o livro:

LM – “Como assustar meninos e meninas que tiram os sapatos”; “Como assustar meninos e meninas que não querem tomar banho”; “Como assustar meninos e meninas que comeram o sabão”; “Como assustar meninos e meninas que puxam o cabelo ao irmão”; “Como assustar meninos e meninas a rir”. Ah-ah! “Para assustar meninos e meninas a rir, é preciso contar uma boa anedota... (*pensa*) Qual é coisa, qual é ela... Não, esta não. (*pensa melhor*) Qual é coisa, qual é ela... Esta também não. (*pensa melhor*) Qual é coisa, qual é ela... (*desmancha-se a rir*) Esta é muito boa! (*relendo*) “...é preciso contar uma boa anedota e repete-se o mesmo: bigodes lambidos, orelhas espetadas, barriga para dentro, garras de fora; andar devagarinho em bicos de pés, abrir bem a boca e saltar no meio dos meninos e meninas para os assustar!”

Lobo Mau põe-se em posição de ataque, tudo a postos para saltar entre os meninos...

LM – Qual é coisa, qual é ela... esqueci-me.

Lobo Mau desiste, tristonho. Retira as garras e os dentes. Vai pôr pomadinha nos joelhos.

LM – Ai... Já fui um lobo tão mau. Uma carantonha de meter medo ao susto! Não havia, nesta floresta, quem não fosse para a cama a horas só de pensar na minha bocarra aberta e esfomeada. Tremiam de medo mal viam um bocadinho de mim: a cauda farfalhada, uma garra afiada e brilhante, o nariz ainda molhado de cheirar criancinhas apetitosas a quilómetros de distância... Adorava aparecer-lhes à frente! Ou por outro lado qualquer! Se não entrava pela chaminé, ou pela fresta da porta, entrava pelos sonhos adentro, onde era o rei de todos os medos. Mas, aos bocadinhos, todos se foram habituando a mim... Menos as Meninas de Casaco Vermelho! Com essas funciona sempre! Quando eu me eriço para parecer mau, as Meninas de Casaco Vermelho tremem, tremem, tremem!!! De MEDO!!!

A Menina de Casaco Vermelho entra, com uma cesta na mão. Lobo Mau entusiasma-se! Tenta outra vez a pose de ataque.

LM (*para a plateia*) – Uma menina de casaco vermelho. Vou assustá-la! Bigodes lambidos, orelhas espetadas, barriga para dentro, garras de fora; andar devagarinho em bicos de pés, abrir bem a boca! (*para a menina*) Onde é que vais?

MCV – Não te interessa.

LM – Anda mas é para aqui!

MCV – Para onde?

LM – Para a mesa.

MCV – Vamos comer?

LM – Sim! Carne vermelha de menina!

MCV – Uau! Tens cá umas orelhas!

LM – É para te ouvir melhor...

MCV – E muito pêlo também. E uns olhos!

LM – É para te ver melhor!

MCV – E esses dentes, hã?

LM – É para te comer melhor!

MCV – Não.

LM – Não?

MCV – Não. Cheiras mal da boca!

Capuchinho Vermelho tira um rebuçado do bolso.

MCV – Toma um rebuçado.

LM – Hum... obrigado.

MCV – Engole.

LM – Não quero!

MCV – Engole!

LM – Não posso!

MCV – Mau, mau, Lobo Mau! Engole!

LM – Arrrgh!

MCV – Palerma... Ahahahahahahah!...

Lobo Mau cospe o rebuçado com toda a força.

MCV (*tira um mata-moscas da cesta*) – Segura aqui.

LM – Não quero!

MCV – Segura aqui!

LM – Não posso!

MCV – Mau, mau, Lobo Mau! Segura aqui!

Lobo Mau segura no mata-moscas.

MCV – Tens uma mosca no nariz!

Lobo Mau bate com o mata-moscas no nariz.

LM – Ai!

MCV – Palerma!

LM – Porque é que és tão ruim?

MCV – Ruim?!

LM – Má!

MCV – Má, eu? Mau!

LM – Mau sou eu! Eu é que sou O Lobo Mau! Eu sou assustador. Queres ver?

Lobo Mau põe-se aos uivos.

LM – Eh lá! Sentiste? Sentiste estes uivos? Sentiste medo?

MCV – Medo?! Medo de quê? Não tenho medo de nada.

LM (*faz cara de Lobo Mesmo Mesmo Mau*) – Não tens medo desta carantonha?! (*A Menina permanece impávida e serena a olhar para ele e ele vai experimentando caras, até que desiste*) Também tu te habituaste a mim?! Todos se foram habituando a mim!... E eu a eles... Se apareço, de repente, numa estrada escura, dizem-me “olá”, alegremente. Se salto para os telhados para uivar à Lua, batem-me palmas. Se escancaro a goela e grito “tenho fome!”, trazem-me bolinhos de manteiga e amoras, os meus favoritos. Fazem-me festinhas, coçam-me atrás da orelha... Uma vez, uma menina passou e deu-me bolinhos feitos com cocó de burro para me enganar, e ficou a rir à gargalhada quando eu me engasguei. Os três porquinhos compraram ventoinhas gigantes, na loja das ventoinhas gigantes da aldeia, e vieram para aqui soprar-me a casa. Deixaram-me tudo de pantanas. E os sete cabritinhos organizaram-me uma festa surpresa quando fiz 70 anos! É assim a minha vida agora: já nem as meninas de casaco vermelho têm medo de mim. Resta-me o tricot, as palavras cruzadas, o jornal... A minha vida é uma seca.

MCV – Não és o único...

LM – O que é que disseste?

MCV – Nada.

LM – Mau! Eu ouvi. Disseste que a tua vida era uma seca.

MCV – É, acho que sim. Não sei. Não tenho medo de nada. Não ter medo de nada é uma seca. Todos os meus amigos têm medo de alguma coisa. O Pedro tem um pavor enorme de baratas. A Lúcia tem terror de fantasmas azuis. A Matilde tem pânico de trovões. E ainda há os que têm medo de injeções no rabo, medo de cair na retrete, medo de que uma formiga lhes entre pelos ouvidos, medo dos ratos dos esgotos, medo de feridas com sangue, medo de morrer de medo, medo da própria sombra, medo de escadas rolantes, medo de ficar careca...

LM (*com esperança*) – E???...

MCV – E o quê?

LM – E têm medo de mim?!

MCV – Não. Ninguém tem medo de ti. Têm outros medos. Eu é que não tenho nenhum. Por isso, saí de casa à procura de um medo a sério. Mas até agora nada.

LM – Nada?

MCV – Quer dizer, encontrei muitos bichos a sério, capazes de te engolirem a ti! (É claro que depois iam logo cuspir-te porque essa tua carne deve ser seca e dura como a de um porco-espinho...) Então, primeiro, encontrei uma serpente castanho-escura! Era gorda e comprida e rabugenta. Estava a dormir e eu acordei-a. Enrolou-se à minha volta, apertou-me muito, muito, muito e disse: “Vou dar-te um abraço de morrer”.

LM – E tu?

MCV – Eu respondi: “Não, se eu te abraçar com mais força”. Bem... Apertei a serpente – tanto e tão bem – que ela até gritou “Au!” e soltou-me.

LM – E depois?

MCV – Logo a seguir, dei de caras – ou melhor, dei de cara e focinho – com uma senhora tigre, de ar sorrateiro e pêlo sedoso.

Lobo Mau começa a mexer no seu pêlo, a tentar perceber se é sedoso. A Menina toca-lhe e, como se tivesse ficado com pêlos nas mãos, começa a sacudi-las.

MCV – Não. Nada disto que para aqui tens. Sedoso mesmo. A senhora tigre, mal me viu, soltou um rugido feroz...

Lobo Mau tenta rugir, mas sai-lhe uma coisinha de nada. Capuchinho Vermelho olha para ele com ar de quem está sem paciência e com aquele ar “really?!” a que os miúdos costumam recorrer.

MCV – ...soltou um rugido feroz, saltou do alto de uma árvore e apanhou-me. “Vais ser o meu lanche!” (*A Menina imita a voz da senhora tigre*).

LM – E tu?

MCV – Eu dei-lhe um murro em cima da cabeça que ela até gritou “Au” e caiu no chão.

LM – E depois?

MCV – Depois, encontrei um grande urso-negro. Rugiu-me. Um rugido estrondoso! (*Lobo Mau começa a abrir a boca, mas a Menina interrompe-o logo*) Escusas de tentar!... Ergueu-se nas duas patas traseiras e, agitando as poderosas garras mesmo à frente da minha cara (*A Menina agita as mãos à frente da cara do Lobo Mau*) Pois... As dele eram poderosas... Berrou-me (*imita a voz do urso*): “Vou desfazer-te com as minhas garras!”

LM – E tu? (*O Lobo Mau está aterrado*)

MCV – Eu olhei para ele com um ar feroz, dei um salto no ar e aterrei com tanta força em cima da pata do grande urso-negro que ele até gritou “Au!” e fugiu a coxear. Pronto. E depois vim até aqui à espera que me ajudasses a encontrar um medo. Mas já vi que não. Bem dizia a minha bisavó que eras um palerma.

LM – Porquê?

MCV – Porque a minha bisavó já me tinha dito que tu eras um palerma.

LM – A tua bisavó? Não estou a perceber...

MCV – A minha bisavó era a única pessoa da família que também não tinha medo de nada! Quando foi ao casamento da minha mãe, neta dela, foi atacada por bichos a sério e escapou sempre com uma linda canção: Corre corre, cabacinha. Corre corre, cabação!

LM – Ai... Espera lá. Não vi velha nem velhinha...

MCV – Nem velhinha nem velhão...

LM / MCV – Corre corre, cabacinha. Corre corre, cabação!

Ficam os dois muitos surpreendidos por ambos saberem a canção. Lobo Mau fica assustado.

LM – Como é que sabes esta canção?!

MCV – Oh... Esta foi a canção que a minha bisavó usou para te enganar a ti e ainda a um urso e a um leão.

LM – Mau! Explica isso melhor.

MCV – Quando a minha bisavó, já muito velhinha, ia a caminho do casamento da minha mãe, neta dela, encontrou-te. E tu disseste “Avozinha, vou-te comer!”

Lobo Mau faz uma espécie de mímica.

MCV – A minha bisavó, que não tinha medo de nada, respondeu-te: “Não me comas, lobo, que estou muito magrinha! Vou ao casamento da minha neta e na volta venho mais gordinha.”

Lobo Mau vai repetindo algumas palavras:

LM – ...e na volta venho mais gordinha... E eu, que pensei que a velhinha era só ossos, deixei-a ir.

LM / MCV – Palerma!!!

LM – E depois?

MCV – E depois a minha bisavó foi ao casamento da minha mãe, neta dela, e, antes de voltar para casa, meteu-se dentro de uma grande abóbora, uma cabaça, e pôs-se a rolar pelo caminho. Passou por ti e tu perguntaste: “Cabaça, cabacinha, não viste por aí uma velhinha?”

LM – Então, era ela?!

LM / MCV – Palermo!!!

MCV – Era ela que dizia “Não vi velha nem velhinha, nem velhinha nem velhão, corre corre, cabacinha, corre corre cabação.”

LM – Por causa da tua bisavó, tenho pesadelos todas as noites com abóboras que falam. Que medo!

MCV – Que sorte... Ao menos, tens medo de alguma coisa. (*MCV senta-se na cadeira de baloiço*) E eu também quero ter. Não saio daqui enquanto não me ajudares a encontrar um medo a sério.

LM – Eu?

MCV – Sim. Não és especialista em medos?

LM – Posso já não ter dentes nem garras. Posso já não assustar ninguém. Mas conheço muito bem os medos. Vamos encontrar um para ti! (*Lobo Mau senta a menina na cadeira de baloiço e vai buscar o Pequeno Livro dos Medos Raros e Esquisitos*) Pequeno Livro dos Medos Raros e Esquisitos. “Medo de ir de pijama para a escola”, “Medo de lenços de papel”, “Medo de balões amarelos”, “Medo de meias às riscas”, “Medo de abóboras que falam” (*Lobo Mau arrepiase*), “Medo de tapetes de casa de banho”, “Medo de gavetas”, Parte 1, “Gavetas abertas”, Parte 2, “Gavetas fechadas”... Isto é mais difícil do que pensava. Já continuamos.

Dispara o relógio de cuco.

LM – Hora dos medicamentos!

A Menina do Casaco Vermelho tapa-se com a manta, cheia de medo.

LM – Que se passa?

MCV – Não sei.

Lobo Mau fareja o medo.

LM – Sentes... um buraco na barriga? Arrepios nos braços? Formigueiro nas pernas? Um aperto na garganta? Vontade de fazer xixi?

A Menina do Casaco Vermelho vai acenando que sim.

LM – Estás com medo! Tens medo de relógios de cuco. Queres ver?

Lobo Mau volta a disparar o relógio de cuco.

LM – Tens medo!

MCV – É isto o medo? É isto. Descobri. Tenho medo. Tenho mesmo medo! Descobri o meu medo!

LM – E agora?

MCV – Vou contar aos meus amigos!

A Menina do Casaco Vermelho prepara-se para partir.

MCV – A minha vida já não é uma seca.

LM – Mas a minha vida é! Vou voltar ao jornal, às palavras cruzadas, ao tricot!

MCV – Posso vir visitar-te.

LM – Deixa estar...

MCV – Às quintas-feiras.

LM – Eu fico bem...

MCV – Trago-te bolinhos de manteiga e amêndoas.

LM – Amoras!

MCV – Manteiga e amoras. Às quintas-feiras.

LM – Como queiras.

MCV – Obrigada, Lobo Mau!

LM — Às quintas-feiras... Melhor do que nada! Medo de relógios de cuco!... Palerma!

Lobo Mau continua a tricotar.

A PARTIR DE:

Um Capuchinho Vermelho, de Marjolaine Leray, ed. Orfeu Negro;

Lulu e o Brontossauro, de Judith Viorst e Lane Smith, ed. Gailivro;

Félix, o Coleccionador de Medos, de Fina Casalderrey e Teresa Lima, ed. OQO;

Corre corre, Cabacinha, de Eva Mejuto e André Letria, ed. OQO.

Voltar à leitura (p. 47) 

ANEXO H.

Notas de campo do espetáculo *Falas Estranhês?*





Anexo H1. Notas de Campo: 1 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Voltar à leitura (p. 35; p. 51; p. 52; p. 81; p. 87) 

Data: 25 de fevereiro de 2019
Local: cinco jardins de infância (JI) da rede pública de Lisboa
Participantes: encenadora, diretora de cena, responsável pelas Relações Externas do TNDM II

Tabela 39

Notas de campo de 25.02.2019 – *Falas Estranhês?*

	Momentos-chave	Descrição
Sessão da manhã		
Visitas técnicas aos novos JI		
10h-15h	Visita ao primeiro JI	<p>A encenadora e a diretora de cena começaram por conversar com a coordenadora deste JI para iniciar a visita técnica aos espaços. Ambas partilharam o que pretendiam com as salas ou outros espaços possíveis para o segundo espetáculo da temporada de 2018-19.</p> <p>Visitaram três salas sendo que a terceira foi a escolhida, porque é ampla e está vazia (não apresentou objetos úteis para as crianças). Contudo, enquanto a encenadora foi fazendo o registo fotográfico, dialogaram sobre a data de apresentação para ver a disponibilidade das salas e perceberam que a utilização do espaço escolhido não será possível. Nesta procura pela sala mais adequada, também tiveram em atenção os espaços que servirão de camarim aos atores – deverão conter ou ter por perto casas de banho. [ver] </p> <p>Neste JI a equipa ficou com duas opções de espaços, sendo que a primeira é onde as crianças costumam ter aulas de dança e a segunda é a do educador. A escolha final será feita no decorrer da semana pela encenadora e a diretora de cena. [ver] </p> <p>No fim da visita, a diretora de cena entregou à coordenadora uma bolsa do TNDM II com <i>flyers</i> e cartazes dos dois espetáculos desta temporada, assim como o programa trimestral do Teatro, entre outros.</p>
	Visita ao segundo JI	<p>Primeiramente, existiu uma conversa, com a coordenadora deste JI, sobre o projeto e a importância do teatro para as crianças em idade pré-escolar. A encenadora informou a responsável que pretendem ver “todas as hipóteses de espaço”.</p> <p>O primeiro espaço visto, deste JI, foi um ginásio. [ver]  Aqui, a encenadora verificou a acústica do mesmo, porque é um dos problemas dos pavilhões desportivos. Em seguida, a equipa viu duas salas de aula do primeiro ciclo.</p> <p>A encenadora preferiu ver as salas do pré-escolar, porque normalmente têm menos mesas e cadeiras. Nestas salas, analisaram a amplitude e a iluminação das mesmas. A que mais se adequou foi a sala Violeta. [ver] </p>

	<p>A equipa entregou novamente uma bolsa do TNDM II à coordenadora, com quem também debateram sobre o espaço que servirá de camarim. A responsável pelas Relações Externas do TNDM II falou com esta coordenadora sobre as formações, deste e de outros projetos, implementados no Teatro para o primeiro ciclo.</p>
Visita ao terceiro JI	<p>Quando chegaram a este JI os elementos presentes dirigiram-se, de imediato, aos espaços disponíveis: duas salas e um polivalente. Aqui, numa das salas, questionou-se a temperatura e no polivalente a acústica. O barulho dos intervalos pode ser um problema – aspeto que interferiu na escolha da sala. [ver] ↗</p> <p>A encenadora falou com um dos coordenadores deste JI sobre crianças com possíveis problemas de saúde ou um comportamento especial, para se ter uma noção de situações que poderão acontecer. [ver] ↗</p> <p>Nas edições anteriores, as visitas técnicas aos JI foram mais fáceis, porque a encenadora já tinha uma noção dos adereços e cenários constituintes do espetáculo – mesmo sendo sempre um cenário transportável – mas, no <i>Falas Estranhês?</i>, os ensaios apenas começarão em abril.</p> <p>Tal como nos outros espaços, também neste entregaram uma bolsa do TNDM II com os respetivos documentos.</p>
Visita ao quarto JI	<p>Neste JI houve a necessidade de existir primeiro uma reunião com a sua coordenadora, numa sala mais calma, onde falaram sobre o PBA. Este momento foi suscitado por interesse e necessidade da coordenadora. A bolsa do TNDM II foi entregue neste momento. No fim da conversa, falaram e contextualizaram o objetivo desta visita ao JI e sobre a possibilidade da existência de crianças com necessidades especiais.</p> <p>Em seguida, a equipa dirigiu-se para os espaços, visitando apenas uma sala, porque as outras são todas iguais, apenas diferem na disposição dos objetos. [ver] ↗</p>
Visita ao quinto JI	<p>A equipa dirigiu-se logo para os espaços disponíveis – um ginásio e quatro salas de aula. Existe uma sala que está desocupada, onde esporadicamente decorrem algumas atividades. [ver] ↗ Também foi apresentado o local onde será a biblioteca – espaço colocado em dúvida, porque nele existem atividades de apoio às crianças. [ver] ↗</p> <p>Voltou-se a ver a primeira sala, mas, no final escolheram o espaço da futura biblioteca devido à sua boa iluminação e menos tempo de ocupação, o que facilita o trabalho da equipa artística.</p> <p>No fim da visita, foi entregue à responsável da visita a bolsa do TNDM II e dialogaram sobre a possibilidade da existência de crianças com necessidades especiais e sobre as formações do projeto.</p>
<p>Observações: Este projeto, no início da temporada de 2015-16, começou com dez JI. Hoje terminaram-se as visitas técnicas às novas entidades escolares, inseridas neste projeto. Durante as visitas, os espaços foram selecionados e a diretora de cena fez um dossiê com o nome das escolas e fotografias dos espaços escolhidos para depois enviar à encenadora. Numa fase posterior, a encenadora voltará a rever esta informação e definirá qual será a posição da sala, devido à existência de portas e/ou janelas. Estas escolhas finais chegarão à direção dos respetivos JI através da</p>	

diretora de cena. Nestas visitas também trataram/reviram quantas são as salas selecionadas e quantas sessões do espetáculo serão feitas.








[Voltar à leitura \(p. 52\)](#) 

Anexo H2. Notas de Campo: 2 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 12 de março de 2019
Local: TNDM II – sala da cenografia
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2, atriz e coautora2

Tabela 40
Notas de campo de 12.03.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
	<p>Sessão da tarde</p> <p>Trabalho de mesa</p>	
14h30-17h	Contextualização inicial	<p>A equipa artística para o segundo espetáculo, <i>Falas Estranhês?</i>, do temporada de 2018-19 manteve-se a mesma do que a do primeiro espetáculo, exceto o ator2.</p> <p>Os respetivos elementos da equipa decidiram fazer uma primeira leitura do guião deste espetáculo antes do início do período estipulado para os ensaios.</p> <p>A diretora de cena entregou à equipa artística, inclusive a mim, as fotocópias da primeira versão do guião.</p>
	Primeira leitura da primeira versão do guião	<p>O universo desta peça de teatro ainda não foi criado, a única coisa que se sabe é que existem três personagens em palco. O Óscar é português, a Olinka é estrangeira mas vive em Portugal há algum tempo e o Olaj é estrangeiro e acabou de chegar a Portugal.</p> <p>O guião para este espetáculo está escrito desde junho de 2018, mas os atores só agora tiveram o primeiro contacto com o mesmo. A encenadora distribuiu, aleatoriamente, as personagens pelos atores que fazem parte do elenco para este espetáculo. Esta distribuição foi apenas para efeitos da leitura desta sessão, não é definitiva. [ver] ↗ e [ouvir] ↗</p>

		<p>Durante a leitura, os atores à medida que perceberam a natureza daquela personagem, improvisaram a nível de intenções. [ouvir]  A encenadora leu as didascálias e, ao mesmo tempo, foi comentando com a coautora2 alguns pormenores do texto, por exemplo, novas ideias ou algum excerto que tem de ser modificado ou cortado. [ouvir] </p>
	<p>Momento de diálogo e discussão de ideias a nível dramaturgico</p>	<p>No final desta primeira leitura a coautora2 levantou uma questão “será que não se percebe muito tarde que ele [Olaj] é estrangeiro?”. A partir daqui, a equipa começou a dialogar sobre as ideias e perceções que o texto foi suscitando em cada um dos participantes, e também debateram sobre os temas ou subtemas que estão implícitos no guião. “Posso adaptar a história” (coautora2). [ouvir] </p> <p>A coautora2 também achou que “no início não se percebe a relação entre as três personagens” e a encenadora arguiu “eu acho que existe muita coisa de jogo que se pode descobrir no espaço da cena”. A cada interjeição existiu um debate sobre a questão colocada, e com isto houve um método de pergunta e resposta. Para além da discussão e debate de ideias os participantes também partilharam as suas próprias vivências com pessoas estrangeiras, numa tentativa de ajudar a criar uma perceção de como é que o jogo se poderá desenrolar durante o espetáculo. [ouvir] </p> <p>Neste momento também pensaram em aspetos que visualmente poderão funcionar, por exemplo, não ilustrar todas as histórias que o Olaj conta em estranhês, um simples e pequeno gesto pode transmitir o que se pretende. Como argumentou a coautora2 “não ser assim uma coisa muito ilustrativa”.</p> <p>Durante este método de trabalho a equipa teve em atenção a faixa etária do público-alvo e as convivências que diariamente têm nas instituições educativas – “isto vem de um livro, mas está aqui por uma razão, é também um paternalismo, porque isto são miúdos mas queremos falar também do que se passa no nosso contexto” (encenadora). [ouvir] </p> <p>Também esclareceram o significado de estranhês neste espetáculo – “o estranhês simboliza todas as línguas estrangeiras” (coautora2). [ouvir] </p> <p>Houve uma discussão sobre cortes de texto ou reformulação de excertos, por exemplo: os jogos com as palavras “fish – fixe – peixe” foram cortadas (página cinco e sete da primeira versão do guião). Na opinião da encenadora este jogo está mais do que usado, e também achou que existem outros excertos de texto que estão a mais no guião. [ver] </p> <p>Existiram alguns momentos em que a equipa parou o processo para perceber o subtexto de uma determinada fala, por exemplo: “oooooh! Ó Icha! Eina cuntus, Olinka!” (página sete da primeira versão do guião). Tanto a encenadora como a coautora2 já não se lembram do porquê desta fala e o que significa, portanto a equipa dialogou sobre esta fala, numa tentativa de entendimento.</p>






		<p>Este processo de recriação e debate de ideias sobre os excertos foi feito de um excerto para o outro, ou seja, não seguiram a linha do guião – “agora estou a pensar aos saltos” (encenadora).</p> <p>A equipa dialogou bastante sobre esta primeira versão da construção dramaturgica e os jogos de cena que poderiam – ou não – resultar dali. Todos os elementos da equipa têm a mesma opinião sobre os excertos de texto do guião, “os textos não têm ligação com o tema, estão lá para ter texto, para dizer alguma coisa” (encenadora).</p> <p>Depois de muitas ideias colocadas em cima da mesa um dos atores propôs uma alternativa para a dramaturgia, “podíamos criar uma lista de palavras de coisas em português e uma lista de palavras dessas coisas em estranhês e comunicarmos a partir daí” (ator2). Em contrapartida, a encenadora argumentou “eu acho mais seguro com o tempo que temos, ter qualquer coisa aqui que já tenha um pano de fundo. Tem é que se organizar este pano de fundo para fazer sentido, e isso ainda não está”.</p> <p>A principal pergunta, que a equipa fez a partir desta primeira leitura do guião, foi “de que forma organizamos este guião?”.</p> <p>A encenadora propôs o próximo método de trabalho: “se calhar um exercício bom é saber o que se mantém e o que sai”.</p>
Leitura e discussão sobre blocos textuais do guião		<p>Todos os elementos concordaram com a proposta da encenadora e decidiram fazer isto da seguinte forma: ler por blocos de texto e interromper à medida que qualquer elemento presente ache oportuno, chamando a atenção para aquele pormenor textual.</p> <p>Este procedimento foi feito com uma leitura dos blocos de texto, muito rapidamente, por parte da encenadora e a equipa foi trabalhando sobre eles.</p> <p>A primeira questão a ser trabalhada foi a língua estranhês, ou seja, a equipa dialogou sobre algumas falas criadas em estranhês e recriaram-nas de forma a manter uma linha coesa desta língua por todo o guião. A encenadora apontou no seu guião o significado em português das palavras já criadas em estranhês, como foi o caso da palavra <i>plonte</i> = planta ou <i>xu</i> = basta. [ver] ↗ e [ouvir] ↗</p> <p>A equipa também achou que têm de existir situações de equívoco entre as personagens (Olaj e Óscar), por exemplo: o Óscar acha que percebe tudo o que diz o Olaj, mas afinal percebeu tudo mal – “tem que se criar um mal-entendido logo na primeira página” (encenadora). Consequentemente, a encenadora também propôs que houvesse um equívoco com o cumprimento entre as personagens. Esta movimentação será criada nas próximas sessões de ensaio.</p> <p>Durante este processo também foi debatido e delineado o ambiente do enredo e a personalidade de umas das personagens, a Olinka. “Temos de arranjar uma maneira de ela estar sempre a pensar em comida, no meio disto tudo, e ela quer é lanchar. As personagens estão num piquenique e única que trouxe lanche foi ela” (encenadora). [ouvir] ↗ Logo de seguida questionou-se “a única coisa com o piquenique é que é feito no chão e nos JI não me dá muito jeito”. A equipa tentou arranjar soluções para este problema. Neste momento também foram vistas questões de orçamento</p>







		<p>disponível para este espetáculo, porque será preciso comprar cenário, adereços de cena e figurinos.</p> <p>A equipa debateu sobre a questão dos países de que vinham as duas personagens estrangeiras (Olaj e Olinka) e colocou duas opções: os dois vinham do mesmo país ou os dois vinham de países diferentes, mas a língua era comum. Depois de algum tempo, todos chegaram ao consenso que seria mais interessante as duas personagens virem do mesmo país e por isso é que já se conheciam. Perante esta situação, também definiram quando é que o Óscar se apercebe de que a sua amiga, Olinka, sabe falar a Língua Estranhês – “tu não tens que contar a história toda, tem é que se perceber, logo, que eles já se conhecem, falam estranhês e que ele [Óscar] não percebe esta língua” (coautora2). [ver] e [ouvir]</p> <p>“Eu acho que isto é giro é se eles [público] aprenderem o estranhês” (coautora2), na sua opinião têm de existir mais falas em estranhês e que sejam fáceis de ficar no ouvido para que o público-alvo tenha facilidade em reproduzi-las. Os restantes membros concordaram.</p>
	Desfecho da sessão da tarde	Tive de me ausentar da sessão de trabalho, antes da saída da equipa artística, por motivos pessoais. Porém, a equipa continuou a trabalhar na reconstrução do guião.
<p>Observações: Nesta sessão era suposto estarem presentes as duas coautoras dos espetáculos, mas por motivos pessoais não foi possível.</p>		



Anexo H3. Notas de Campo: 3 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 1 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2, atriz e coautora1

Tabela 41
Notas de campo de 01.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho de mesa		
10h-13h	Contextualização inicial	A diretora de cena distribuiu a terceira versão do guião <i>Falas Estranhês?</i> , e a encenadora explicou que o guião já sofreu inúmeras alterações, desde o encontro do dia 12 de março, quando fizeram a primeira leitura do guião. [ver] 
	Definição e organização do plano de ensaios e outras questões relacionadas com o espetáculo	Em equipa, definiram o plano de ensaios para este espetáculo, tendo em atenção a disponibilidade de cada elemento. A encenadora ouviu e registou todas as indicações dadas pelos restantes membros. Já a diretora de cena registou, no seu caderno, as situações que têm de ser confirmadas/revistas relativamente a horários e espaços reservados. “Vamos ter que ter ligeiras adaptações” (encenadora). Este espetáculo será realizado no Salão Nobre como nos JI, e por isso, a necessidade de adaptações. [ouvir]  A equipa também discutiu sobre situações relacionadas com a comunicação, por exemplo, a questão da publicidade, em específico, os folhetos para os JI. Para exposição pública do espetáculo, existe a possibilidade de acontecerem três sessões por dia, sendo que duas serão durante a manhã e uma durante a tarde, com a deslocação à respetiva instituição escolar.
	Primeira leitura da terceira versão do guião, debate de ideias e esclarecimento de dúvidas	A conversa dirigiu-se para questões mais relacionadas com o espetáculo em si e começou o trabalho de mesa. Deram início à leitura do guião, com a mesma distribuição feita no encontro anterior, e a encenadora leu as didascálias. Simultaneamente, deu indicações sobre as intenções implícitas nas falas e nas didascálias e fez anotações. [ver]  e [ouvir]  Nas falas do Olaj, a equipa fez a tradução das suas falas, visto que estas traduções são inventadas, porque a sua Língua é igualmente inventada. Portanto, o ator1 leu em estranhês e a encenadora fez-lhe a tradução. [ouvir]  A diretora de cena questionou sobre o texto do Olaj (da página cinco da terceira versão do guião) que tem que ver com a tradução da mesma, num momento posterior, numa fala da personagem Olinka. Neste ponto do processo, a encenadora foi partilhando ideias do que já tinha pensado para a encenação, de forma a que os atores comecem a ganhar alguma noção do que





		terão de alcançar. Além disso, eles foram apontando as correções e os subtextos criados nos seus guiões. [ouvir] 
	Segunda leitura do terceiro guião, debate de ideias e esclarecimento de dúvidas	<p>A equipa realizou uma segunda leitura, que durou cerca de doze minutos, sem que existissem interrupções ou leitura das didascálias. Enquanto isso, a encenadora foi fazendo anotações no seu guião e caderno. [ouvir] </p> <p>No fim desta leitura, a equipa debruçou-se sobre a questão anteriormente colocada pela diretora de cena, que, entretanto, explicou o porquê da sua confusão – a história começou a ser contada na primeira pessoa do singular e depois passou a ser contada na terceira do singular. Apesar de esta situação só incomodar alguns, todos dialogaram e discutiram sobre o rumo a seguir, criando subtextos e lendo partes do guião. Tentaram criar e perceber as opiniões uns dos outros, mas deixaram o assunto em aberto para que, mais tarde, depois de alguma reflexão, consigam resolver a situação. A equipa continuou a debater as suas opiniões de modo a esclarecer todas as dúvidas que possam existir em relação ao espetáculo. [ouvir] </p> <p>Para a encenadora, nesta versão do guião, existiram algumas confusões a nível textual que têm de ser resolvidas, por exemplo: quando a Olinka chega atrasada, uma das histórias desta personagem, e a história dos patinhos do Óscar. [ouvir] </p>
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã.
Sessão da tarde		
Trabalho de mesa		
14h-16h	Alterações dramáticas com a coautora1	<p>Nesta sessão, a coautora1 juntou-se ao resto da equipa, que rapidamente foi colocada a par do ponto de situação do trabalho realizado durante a sessão da manhã. Tanto ela como a encenadora trabalharam no guião, por excertos, a partir dos próprios computadores. A este processo de edição juntaram-se também os atores. [ver] </p> <p>Durante este processo de alteração dramática, recorreram à primeira versão do guião. Todos os membros são inseridos partilhando, discutindo e reformulando a escrita para a criação de um novo guião mais definitivo. [ouvir] </p> <p>Neste espetáculo, tudo o que se escreve requer uma tradução, tendo sido criado um glossário para facilitar este trabalho.</p> <p>Para além de ter sido alterado o nome “Titus Oveguéni” (na página cinco da terceira versão) para “Titus Andrónicos”, foi discutida a sonoridade das palavras nesta nova Língua criada, o Estranhês. Por exemplo, “secularis” ou “seculariz”.</p> <p>À medida que o texto foi avançando, a encenadora foi partilhando com a coautora1 algumas ideias que pretende alterar/acrescentar no texto, recorrendo aos apontamentos que tirou durante a sessão da manhã.</p> <p>Na página oito foi necessário acrescentar o significado da festa Patruscus e, para isso, a equipa sentiu necessidade de criar a história a partir de um livro, mas de momento não conseguiram lembrar-se de algo em específico. Portanto, a coautora1 e a encenadora irão investigar histórias sobre banquetes para acrescentar ações que se</p>







	enquadrem nesta cena. Também definiram que irão acrescentar outra história na parte final (página dez da terceira versão). [ouvir] 
Terceira leitura do terceiro guião, debate de ideias e esclarecimento de dúvidas	<p>A equipa realizou uma terceira leitura do guião, sem as didascálias. Aquando da leitura, a encenadora foi dando algumas indicações a nível das intenções para que os atores possam ir desenvolvendo o seu trabalho de uma forma mais correta.</p> <p>Durante esta leitura, a coautora1 e a encenadora foram discutindo, em voz baixa, detalhes do texto que causaram algumas dúvidas.</p> <p>Esta leitura foi cronometrada e teve a duração de dezassete minutos. [ouvir] </p> <p>A equipa achou que tem material suficiente para começar a trabalhar a nível mais individual, mas ainda não é o suficiente para passarem ao espaço cénico.</p>
Desfecho da sessão da tarde	A equipa finalizou a sessão da tarde.





Anexo H4. Notas de Campo: 4 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]


Data: 2 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2 e atriz

Tabela 42
Notas de campo de 02.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho de mesa		
10h-13h	Contextualização inicial	A encenadora iniciou o ensaio com as alterações às falas do texto, tendo como fonte o livro <i>Cheguei atrasado à escola porque...</i> , de Davide Cali e Benjamim Chaud. Este livro foi uma partilha da coautora1, para ajudar na reescrita do guião. A encenadora leu o livro, em voz alta, para a restante equipa perceber se é uma boa opção para influenciar as alterações dramatúrgicas. [ouvir]  Todas as alterações foram anotadas, pela encenadora, no seu computador. [ver] 
	Partilha de ideias sobre os vários elementos do espetáculo	Para esta sessão de trabalho, a atriz trouxe uma tenda de campismo e a encenadora dois bancos antigos, como sugestões de adereços para o espetáculo. [ver]  Surgiu também a ideia da criação de um glossário da Língua Estranhês para ser entregue às educadoras no final de cada espetáculo para que elas desenvolvam, nas salas com as suas crianças, um trabalho sobre esta Língua.
	Criação da história do Patruscos	A equipa começou a criar a história da festa Patruscos e a definir o que é realmente este festejo. Para facilitar a sua criação, os atores fizeram pesquisas na internet sobre as tradições de outras culturas, relacionadas com a primavera, para terem uma base consistente na escrita da nova história. [ouvir]  Esta alteração final será feita pelas coautoras, ou seja, os elementos presentes no ensaio desenharam uma nova ideia e depois as coautoras irão realizar os seus ajustes, segundo as suas características de escrita. “Depois elas compõem” (encenadora). As tradições foram sendo lidas entre todos e após uma discussão de ideias e dúvidas selecionaram as que mais se adequam. A encenadora anotou tudo no seu guião. À medida que escrevem, a equipa lê o que está a ser escrito para perceber se o que está a ser acrescentado ou alterado faz sentido e reescrever, se necessário. No fim desta criação, a encenadora sintetizou as alterações textuais que abrangiam as desculpas de Olinka e do Patruscos (página oito da terceira versão do guião). Também questionou se deveriam enviar as alterações às coautoras em forma de rascunho ou se deveriam concretizá-las no momento. Todos defenderam que essas alterações deveriam começar a ser feitas, neste momento, para se dar início ao trabalho no espaço, permitindo as suas experimentações em cena.

		<p>Tomada a decisão, os participantes reuniram-se em volta do computador e criaram, a partir do rascunho, o texto dramático para o espetáculo. [ver]  Durante este período de criação, a escolha de palavras foi ponderada devido à idade do público-alvo. “Será que percebem o que significa «inundada»?” (atriz). Quando este trabalho for concluído, irá ser enviado às coautoras dos espetáculos, para que elas possam realizar as alterações finais. Esta decisão permitiu um adiantamento do trabalho de toda a equipa. [ouvir] </p> <p>Durante este tempo de edição foram colocadas diversas questões que foram respondidas em conjunto. Não se esqueceram da necessidade de fazer a tradução de tudo o que escrevem: têm uma palavra em Português e depois pensam como é que a palavra pode ser dita noutras línguas como Inglês, Francês, Italiano, entre outras. Quando um dos elementos não percebeu o que estava a ser dito, os outros tentaram explicar, permitindo que todos estejam no mesmo nível de compreensão – este é um fator impregnante nesta equipa, o facto de se ouvir tudo o que cada um tem a dizer. [ouvir] </p> <p>Depois de algum tempo a criar as falas, a equipa apercebeu-se de que é melhor fazer uma leitura do que foi acrescentado até ao momento, e como tal, os atores realizaram-na em voz alta para terem a noção da fluidez do espetáculo e, se necessário, traduzir mais palavras.</p> <p>No final deste processo, discutiram sobre algumas partes que acrescentaram, que necessitam de ser modificadas para se fazer uma separação de ideias.</p> <p>Entretanto, o ator1 voluntariou-se para realizar o glossário de Estranhês, uma vez que é ele que fala mais nessa língua, e portanto, sentiu a necessidade de o fazer enquanto ator.</p>
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã.
Sessão da tarde		
Trabalho de mesa		
13h30 -16h	Leitura do guião até à página oito da terceira versão	<p>A sessão da parte da tarde foi iniciada com uma leitura do guião pelos atores. Nesta leitura, a encenadora não leu as didascálias para poder anotar as ideias no guião. Durante a primeira leitura, a dicção da Língua Estranhês foi sendo corrigida de modo a implementar a Língua de forma correta. Fizeram a leitura até à festa do Patruscos (página oito da terceira versão) e, em conjunto, partilharam ideias e noções que foram surgindo. [ouvir] </p> <p>Em seguida, a encenadora deu indicações aos atores, sobre as intenções e problemas de nível textual – necessidade de alterar alguns pormenores – Óscar: “Tu deves ser o Olaj” (página um da terceira versão). [ouvir] </p> <p>As alterações foram anotadas no computador pelo ator2 e, em grupo, criaram um cumprimento único para usar no universo do espetáculo, tal como se usa um abraço. [ver] </p>






		A fala da Olinka: “Tutis benis?” (página três da terceira versão) não soou bem à equipa e, portanto, experimentaram outras palavras (inseridas na Língua Estranhês) e testaram-nas verbalmente. No fim, decidiram substituí-la por “Savaris?”.
	Criação da cena da Olinka	Os elementos da equipa debruçaram-se sobre a criação textual das desculpas da Olinka, utilizaram o mesmo método usado na cena do Patruscos. Isto porque, com a leitura da sessão da tarde, a encenadora concluiu que no esboço realizado, na sessão da manhã do ensaio anterior, se esqueceram de referir a troca de prendas. O que levantou outra questão – “Onde estão os presentes?” (encenadora). Na tentativa de resolução deste problema, o ator2 releu o que foi escrito e, após a partilha das ideias e dúvidas individuais, estruturaram o guião e anotaram as alterações no computador. [ouvir]  O problema do presente foi solucionado com uma atitude induzida nas crianças. Elas irão oferecer um presente à pessoa mais velha no Patruscos. “Estamos a criar um Universo que ainda não existia” (ator2). No final da criação desta história, a encenadora sentiu a necessidade de descobrir uma música tradicional para o Patruscos.
	Debate sobre os figurinos das personagens	Terminada a criação dramaturgica das duas cenas que queriam acrescentar, a equipa falou sobre as possibilidades para os figurinos destas personagens. A encenadora ainda não tem nenhuma ideia concreta, apenas quer que o Olaj e a Olinka tenham algum pormenor em comum no figurino, um indicador da cultura de onde eles vêm. “Precisamos de ver fotografias, ver coisas e pesquisar” (encenadora). É importante que tenham ideias mais ou menos definidas, para quando a equipa se reunir com a responsável pela equipa do Guarda-Roupa do TNDM II. A encenadora fez referência às crianças que emigram para Portugal e que usam roupas normalmente usadas por nós, mas com alguma característica das suas origens culturais. [ouvir]  Todos discutiram sobre este assunto e apresentaram hipóteses/ideias, mas não ficou nada definido em concreto.
	Leitura do esboço da quarta versão do guião	Para concluir o ensaio, os atores voltaram a fazer uma leitura da nova versão do guião, criada durante a sessão de ensaio de hoje. Não foi feita a leitura das didascálias. Esta leitura foi feita a partir do computador e a encenadora fez as suas anotações no seu guião. [ouvir] 
	Momento final de partilha e discussão de ideias	No fim, voltaram a discutir as suas opiniões sobre todo o guião e, para os atores, o enredo está confuso, em termos textuais. [ver]  Para a encenadora, o problema encontra-se na falta de um momento entre o Óscar e o Olaj, no início, antes da entrada da Olinka (página três). Durante esta partilha de ideias e levantamento de questões, acrescentaram, textualmente, a cena do bolo (página nove da quarta versão do guião) e concluíram






		<p>que a palavra bolo tem a mesma pronúncia em Português e em Estranhês. [ouvir] </p> <p>O guião que foi criado, ao longo desta sessão, será enviado para as coautoras sendo que ainda é preciso refletir um pouco sobre o final.</p>
	Desfecho da sessão da tarde	A equipa finalizou a sessão da tarde.









Anexo H5. Notas de Campo: 5 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 3 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2 e atriz

Tabela 43
Notas de campo de 03.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho de mesa		
10h-13h	Contextualização inicial	Antes do início do ensaio, a encenadora e a diretora de cena dirigiram-se à sala de adereços para procurar elementos cénicos para o espetáculo e trouxeram alguns para o espaço de ensaios, tais como: almofadas, livros, caixas, mochilas, flores, vasos, panelas, entre outros. [ver]  A diretora de cena entregou à equipa artística, inclusive a mim, as fotocópias da quarta versão do guião do espetáculo.
	Leitura da quarta versão do guião e alterações textuais	A equipa deu início à leitura do mesmo, sem as didascálias. A encenadora foi interrompendo para dar novas indicações, intenções e ideias que tem para as movimentações. Os atores voltaram atrás na leitura e corrigiram o que lhes foi dito. Além disso, a encenadora sugeriu que a personagem do Óscar fosse mais calma e simpática, enquanto o Olaj demonstra ser alguém mais enervado e irritado. Quando estas personagens falam ao mesmo tempo (na página quatro da quarta versão do guião), a equipa acertou os tempos dos dois atores, porque a encenadora quis que as frases fossem ditas em tempos certos. À medida que foram lendo as frases, o acerto foi sendo feito, através do método de experimentar, interromper, corrigir e repetir. “Isto não tem que ser uma coisa rigorosa que vos prenda.” (encenadora). [ver]  Durante este método a equipa manteve-se em diálogo e todos sugeriram ideias e, por vezes, a encenadora exemplificou as suas ideias para um entendimento mais concreto. [ouvir]  Tudo foi trabalhado com o objetivo de alcançar o que pré-definiram para as cenas. Como responsável por esse registo, o ator2 procedeu com as correções no guião, que estava no computador, para o manter sempre atualizado.
	Trabalho de orientação das intenções	Na fala da Olinka (página sete da quarta versão do guião) a encenadora orientou a atriz sobre as intenções das ações da sua personagem quando conta a história. A atriz terá de se mostrar mais animada, porque a Olinka também acha piada à história. A atriz experimentou as novas indicações. [ouvir]  e [ouvir]  A encenadora achou que a parte final, “Olaj: Amendoquim?” (na página doze da quarta versão do guião), não foi assim tão rápida como pareceu na sessão anterior e partilhou mais algumas indicações que faltaram no guião, por exemplo, a cena da

		canção do Patruscos. A encenadora acha necessária a existência de uma música tradicional, assim como o acompanhamento de uma dança igualmente tradicional do país onde se fala Estranhês.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h-17h	Contextualização inicial	<p>O ator2, por iniciativa própria, decidiu mudar de roupa para algo mais prático. Uma vez que a equipa ia dar início ao trabalho no espaço.</p> <p>A equipa preparou o espaço de ensaios. Foi necessário alterar a disposição dos móveis para tornar o espaço mais limpo e espaçoso e escolheram um dos cantos da sala para ser o espaço cénico.</p> <p>Depois, a encenadora distribuiu, pelos atores, alguns adereços que estipulou para a entrada em cena. A equipa também preparou um cantinho onde colocaram os adereços necessários para o ensaio, que ainda não são considerados definitivos para o espetáculo. [ver]  Antes de iniciar o trabalho no espaço, falaram sobre as diversas hipóteses para as entradas do Óscar e Olaj.</p>
	Trabalho no espaço da primeira cena do guião	<p>O espaço está preparado e os atores já têm os adereços necessários para a primeira cena. Deram início ao trabalho no espaço.</p> <p>A cena está inicialmente vazia e de repente o ator1 e o ator2 improvisaram em cena, sem qualquer indicação da encenadora. [ver]  Durante este tempo de improvisação, não houve interrupções para que fosse possível a criação de movimentações e contracena. Contudo, a encenadora foi observando e anotando as suas opiniões no seu caderno.</p> <p>Apesar de o texto não estar decorado, ambos os atores preferiram não ter o guião na mão, nesta primeira cena, para uma maior mobilidade de improviso. As falas foram ditas pela colega que se encontrou fora de cena. [ouvir]  Os atores não criaram apenas as movimentações, mas também as interações textuais e físicas entre si (na página dois da quarta versão do guião). [ver]  e [ouvir] </p> <p>Quando chegaram ao momento da entrada da Olinka em cena, a encenadora interrompeu para comentar o que foi feito, indicando o que resultou – ou não. Os atores ouviram atentamente e foram assimilando as ideias. Também a atriz deu algumas sugestões.</p> <p>A encenadora concluiu que a tenda ocupa demasiado espaço, sendo que grande parte dos espaços nos JI são de dimensões reduzidas. Portanto, foi necessário arranjar uma tenda mais pequena.</p> <p>Para explicar melhor as suas ideias, a encenadora foi para cena exemplificar ações que possam resultar, tendo como base o que foi feito anteriormente pelos dois atores. “Temos de decidir quem é que sabe montar a tenda e quem a traz. Não é necessário</p>

	<p>ser apenas um a fazer estas ações” (encenadora). Decidiram, em conjunto, que será o Óscar a trazê-la e o Olaj a montá-la.</p> <p>A cena inicial foi repetida, depois de terem desmontado a tenda, mas com algumas alterações. “Cenas como relva, banco, mesas, relógios,... podem já montar num canto do espaço para depois terem espaço no centro da cena” (encenadora). [ver]  Alterou-se também a postura do Olaj para algo mais tenso. [ouvir] </p>
Trabalho no espaço até à página seis da quarta versão do guião	<p>Depois das indicações dadas pela encenadora, a equipa discutiu as diversas ideias exploradas, e retomaram o início da cena. Mantiveram algumas movimentações desenhadas anteriormente e trabalharam sobre o que criaram. A encenadora permitiu a liberdade de improvisação e criação por parte dos atores, e foi anotando tudo no seu caderno.</p> <p>A cena continuou, a personagem da Olinka entrou em cena e os três atores improvisaram as cenas seguintes. [ver] </p>
Momento de partilha e discussão de ideias	<p>A encenadora interrompeu na página seis da quarta versão do guião, antes da cena do “Titus Andronicus”. Isto permite que, aos poucos, consigam aprofundar o que construíram em momentos de improvisação.</p> <p>A encenadora concluiu que a personagem do Óscar mais simpático e calmo não resulta e tem que se arranjar uma alternativa. Também achou que os atores ficaram sem espaço, o que provocou a perda do jogo entre eles. Dado isto, será necessário arranjar outros adereços que permitam a criação desse espaço. [ouvir] </p>
Trabalho de todo o guião no espaço	<p>Mais uma vez, a equipa desmontou a tenda e arrumou os adereços que estão em cena. [ver] </p> <p>Retomaram o trabalho desde o início da cena, não esquecendo as novas indicações e alterações, por exemplo: experimentaram a relva e a mesa no centro do espaço cénico e a tenda num plano mais secundário. [ouvir] </p> <p>A encenadora começou a dar algumas indicações à medida que os atores improvisavam. Simultaneamente, foi registando anotações no seu caderno para tentar solucionar problemas e clarificar algumas ações. “Isso já dá uma coisa mais concreta” (encenadora). [ouvir] </p> <p>Como já vem sendo usual, a encenadora foi para o espaço cénico exemplificar as suas ideias. [ver] </p> <p>Os atores voltaram ao método do improviso, criando uma base de trabalho das cenas, sem interrupções por parte da encenadora, deixando desenrolar este trabalho após a página seis e continuando até ao fim do guião.</p>
Momento final de partilha e discussão de ideias	<p>Neste momento de partilha e discussão de ideias, um dos assuntos mais realçados foi o espaço onde serão realizadas as sessões de apresentações, porque diferem de JI para JI. Mais uma vez sublinharam o tamanho da tenda presente em cena, porque esta rouba muito espaço aos atores, e portanto, foi importante discutir várias hipóteses: surgiram ideias como a tenda já estar montada no início ou mudar o tipo de tenda. “As necessidades ao ler são muito diferentes daquelas ali no espaço” (ator2).</p>

		Deixaram esta questão em aberto e vão refletir sobre possibilidades em casa.
	Desfecho da sessão da tarde	A equipa arrumou o espaço de ensaios, e o ator2 foi trocar de roupa. A equipa finalizou o ensaio da sessão da tarde.

Anexo H6. Notas de Campo: 6 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]




Data: 4 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2, atriz, coautora2 e responsável de Direção de Cena do TNDM II

Tabela 44

Notas de campo de 4.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho de mesa		
10h-13h	Contextualização inicial	<p>No cantinho dos adereços, criado pela equipa, estavam mais adereços em comparação à sessão anterior. Foi notória a presença de sacos de cama, uma mesa com cadeiras, bancos de madeira, um pequeno tronco, entre outros. [ver] ↗</p> <p>O responsável de Direção de Cena1 do TNDM II foi até ao espaço de ensaios explicar como funcionam determinados objetos, tais como: a mesa com cadeiras e os sacos de cama. A encenadora e a diretora de cena experimentaram como funcionam, quais as suas utilidades e as suas ocupações no espaço.</p> <p>Enquanto este trabalho esteve a ser feito, os atores foram trocar de roupa. Assim que o responsável de Direção de Cena do TNDM II saiu do espaço, os atores prepararam-se para iniciar o ensaio e a encenadora explicou aos atores a utilidade destes objetos e as possíveis ideias de utilização no espaço cénico.</p> <p>Todos dialogaram de modo a partilhar questões, sugestões e ideias. Mais uma vez, o problema principal centralizou-se no espaço de apresentação dos JI – a escolha dos objetos esteve muito dependente dos espaços. [ouvir] ↗ Em conjunto, tentaram arranjar uma solução para a tenda, pois a encenadora quer que este objeto faça parte do cenário. Desenharam várias hipóteses tendo em conta as formas, tamanhos e jogos com esse objeto, entre outros. “Antes de comprar uma tenda tenho que ver o que queremos com ela” (encenadora). No fim, para evitar desperdiçar tempo de ensaio, decidiram ir experimentando com o que têm no momento para perceber e definir que tipo de jogos podem surgir em cena. Assim, arrumaram tudo o que tinham montado e voltaram a organizar o cenário da forma como estava na sessão anterior. Tudo o que é suposto oferecer à Olinka foi arrumado dentro da tenda.</p> <p>Antes de se iniciar o trabalho no espaço organizaram a cena inicial e a encenadora deu algumas sugestões de movimentações para que os atores possam improvisar sobre elas.</p>

	<p>Trabalho no espaço cénico até à página três da quarta versão do guião</p>	<p>O ensaio de hoje no espaço começou de uma forma diferente à da sessão anterior. A tenda já está montada, a personagem do Óscar está dentro dela, há música a tocar e apenas se dá a entrada de Olaj.</p> <p>A encenadora foi dando algumas indicações à medida que os atores foram improvisando as ações que podem acontecer em cena. [ver] e [ouvir] Durante o processo de criação desta cena já ocorreram várias alterações, mas foi possível verificar que a base dos movimentos se manteve.</p> <p>A primeira interrupção deu-se logo na primeira página para a encenadora conseguir registar o que foi feito – “algumas ideias podem resultar”. Juntos, organizaram este desenho da cena inicial com as movimentações, com a entrada das músicas e as ações que os atores realizaram. [ver]</p> <p>Para ajudar o registo do que está a ser experimentado, os atores ajudaram a encenadora, lembrando quais as movimentações feitas, provocando o surgimento de outras sugestões. [ouvir]</p> <p>Prepararam mais uma vez a cena e repetiram-na, sem existirem momentos de interrupção da encenadora para dar indicações.</p> <p>Quando chegaram às cenas que ainda não foram tratadas, a encenadora voltou a interromper para dar indicações, que os atores, de seguida, experimentaram no espaço. “Tudo isto tem que ter olhares.” [ver]</p> <p>A equipa continuou a trabalhar cena a cena, ou seja, desenharam um esboço para cada cena com as indicações e as exemplificações da encenadora, porque, como a própria referiu, “este trabalho é minucioso e temos de ir ao pormenor”. [ouvir]</p> <p>Como a cena entre o Óscar e o Olaj (da página um à página três) é caracterizada pelas ações, os atores não têm o guião na mão e as falas são dadas pelos elementos que estão a observar (encenadora, diretora de cena ou atriz).</p>
	<p>Momento final de partilha e discussão de ideias</p>	<p>Com o desenrolar do trabalho no espaço, a equipa foi criando novas palavras em Estranhês. Foram também inseridas algumas músicas nas cenas da página dois da quarta versão do guião. Trabalharam no espaço até à página três, antes da entrada da personagem da Olinka. No fim, fizeram comentários mais gerais, onde foi discutido o que resultou – ou não – como os momentos de música, a tenda já estar montada e ser o local de arrumação para os objetos que servirão de prenda à Olinka.</p>
	<p>Desfecho da sessão da manhã</p>	<p>A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa.</p>
<p>Sessão da tarde</p> <p>Trabalho no espaço</p>		
<p>14h-18h</p>	<p>Contextualização inicial</p>	<p>Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, foram trocar de roupa. A encenadora começou por sugerir algumas indicações aos atores sobre a composição cénica feita na sessão da manhã. A atriz tirou uma dúvida que tinha sobre o texto (página sete da quarta versão do guião), na fala onde conta a história do Olaj. Em equipa tentaram ajudá-la a simplificar o que a personagem tem a dizer.</p>






	<p>Também fizeram uma revisão de algumas partes do texto em que a encenadora achou que foi necessário fazer algumas alterações (páginas seis e sete da quarta versão do guião), aquando da história do comboio.</p> <p>Enquanto esperaram pela chegada da coautora2, os atores fizeram uma passagem oral pelas ações da primeira cena do espetáculo. Cada um descreveu as ações que fez e a encenadora relembrou as entradas e saídas das músicas.</p> <p>Em seguida, os atores começaram a dizer, em voz alta, o texto de modo a decorar as restantes falas.</p>
Apresentação das cenas até à página três da quarta versão do guião	<p>Quando a coautora2 chegou ao espaço, a encenadora fez-lhe uma síntese do trabalho feito até agora a nível textual e do que ainda falta. Explicou-lhe alguns elementos cénicos, como a caixa de lenços que durante os ensaios simbolizou o rádio.</p> <p>Os atores realizaram uma pequena passagem completa do guião do que já trabalharam (até à página três da quarta versão do guião) para dar uma noção visual à coautora. Os atores estiveram sem o texto na mão e a diretora de cena foi auxiliando-os quando eles precisaram. Enquanto isto, tanto a encenadora como a coautora2 foram apontando algumas indicações nos seus cadernos. [ouvir] </p>
Momento de partilha e discussão de ideias	<p>No fim desta pequena amostra, a coautora2 partilhou com o grupo os seus registos que variaram entre o nível textual e cénico. Todos dialogaram e discutiram sobre as questões levantadas, assim como a encenadora, que também registou tudo o que foi sugerido.</p>
Trabalho de mesa com a coautora2 a partir da página dois da quarta versão do guião	<p>A equipa reuniu-se na mesa para fazer uma leitura do texto a partir da página dois para que a coautora2 possa ouvir melhor o texto acrescentado nas sessões anteriores.</p> <p>[ver]  No final da leitura, a coautora2 questionou sobre a história do Patruscos na página nove – “é uma festa no início da primavera” (encenadora). Em equipa, procuraram um ritmo para a música do Patruscos e a coautora2 propôs a música “små grodorna”, mas já existe uma versão dessa música em português.</p> <p>Discutiram também sobre o aumento textual que querem fazer na página seis, a seguir à fala de Olinka.</p> <p>Voltaram a debruçar-se sobre a página nove e criaram um diálogo com detalhes acerca do Patruscos. Este processo de criação foi feito por todos os elementos, que partilharam as suas ideias. A diretora de cena foi anotando as alterações no computador.</p> <p>Quando passaram para a página seis, criaram mais um excerto de texto para prolongar o diálogo entre Olinka e Olaj – o mesmo processo de criação usado na página nove.</p> <p>De cada vez que completaram mais um pedaço de texto, os atores fizeram uma leitura em voz alta para terem uma noção de como soa, para perceberem se ainda precisam de fazer mais alguma mudança. [ouvir]  A música do Patruscos ainda se encontra em falta.</p>
Trabalho no espaço cénico a	<p>Os atores prepararam o espaço cénico para continuarem a trabalhar, começando o desenho de cena a partir do momento em que Olinka entra (página três da quarta versão</p>




	partir da página três até à página cinco da quarta versão do guião	<p>do guião). Tal como aconteceu anteriormente, os atores improvisaram tanto com novos adereços como com os que já haviam trabalhado.</p> <p>A encenadora foi interrompendo para dar as suas sugestões e todos repetiram a cena para as acrescentar. A coautora2 e a encenadora foram mantendo um diálogo sobre possíveis correções textuais e/ou de intenções.</p> <p>A diretora de cena continuou a registar todas as alterações no computador, assim como lista de adereços que estão a ser usados e que ainda faltam – trabalho da responsabilidade da direção de cena.</p>
	Desfecho da sessão da tarde	<p>Todos em conjunto montaram a cena e deixaram o espaço pronto para a próxima sessão de trabalho. [ver] ↗ A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa.</p>

Anexo H7. Notas de Campo: 7 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 5 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2 e atriz

Tabela 45
Notas de campo de 05.04.2019 – *Falas Estranhês?*





	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Não houve ensaio na sessão da manhã, porque a equipa artística não pôde estar toda presente neste horário.		
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h30-18h30	Contextualização inicial	Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, foram trocar de roupa.
	Leitura do guião a partir da página seis até à página dez da quarta versão do guião	Os atores começaram por fazer uma leitura, em voz alta, a partir da página seis até à página dez da quarta versão do guião. Também reviram, oralmente, as movimentações já desenhadas e ligaram-nas ao texto, sem recurso a adereços. [ver]  A encenadora lembrou os atores para retirarem os “ok’s” que estão no texto – uma sugestão da coautora ² na sessão anterior. Partilhou também algumas das suas indicações ou sublinhou as marcações feitas pelos atores e corrigiu-os a nível das intenções. [ouvir]  Nesta quarta versão do guião, acrescentou algumas falas na página seis como: “Sucrexis mechanti!” (encenadora).
	Trabalho no espaço cénico até à página sete da quarta versão do guião	Quando terminado o trabalho de mesa anterior, a equipa regressou ao espaço para continuar o trabalho cénico e a encenadora continuou a fazer o registo das suas indicações. [ver]  Os atores improvisaram seguindo o esboço, anteriormente desenhado, dando mais energia à cena inicial. Já na entrada de Olinka, como não foi tão trabalhada, a encenadora foi interrompendo no momento em que achou propício. [ver]  Além disso, todos os elementos presentes no ensaio ajudaram na criação desta cena. O trabalho cénico parou na fala de Óscar: “nunca me disseste que falavas Estranhês” (página seis da quarta versão do guião). Esta pausa serviu para a encenadora partilhar, com os atores, as anotações que registou, pois “até aqui há coisas para dizer, mas algo em esboço” (encenadora). Repetiram a cena da entrada da Olinka, seguindo a ideia do improviso e foram parando para dialogar sobre o que fizeram. “É perceber este balanço das hipóteses que temos” (encenadora). [ouvir] 





		<p>Depois de vários debates sobre as hipóteses colocadas em cima da mesa, retomaram o trabalho no espaço cénico a partir da página quatro, mantendo a improvisação e dando tempo para as interrupções da encenadora. [ver] </p> <p>Na fala de Olinka (página cinco), a encenadora deu indicações à atriz, exemplificando-as. A atriz repetiu-as e a cena desenrolou-se. As cenas seguintes desenvolveram-se da mesma forma. [ver] </p>
Momento de partilha e discussão de ideias	de	<p>No fim do trabalho mais detalhado das cenas até à página sete, a equipa juntou-se para debater e discutir possibilidades de encenação.</p> <p>A encenadora referiu que quando não interrompe o momento de improvisação significa que os atores estão a direcionar-se num bom caminho. “Depois pegamos a partir daqui para ver o que sai” (encenadora).</p>
Passagem completa do guião		<p>Antes de dar o ensaio por terminado, a equipa decidiu fazer uma passagem completa de todo o espetáculo – das cenas já marcadas e das que ainda estão por marcar (recurso ao improvisado) – para terem uma ideia do tempo de duração do espetáculo. Os atores prepararam o espaço cénico e deram início a este método de trabalho, apresentando alguns momentos de interação com o público. São testadas as direccionalidades do discurso (se é para o público ou para um dos atores). [ouvir] </p> <p>Durante este método, a encenadora continuou a fazer as suas anotações, que serão partilhadas na próxima sessão. A passagem completa do guião teve a duração de trinta e seis minutos.</p>
Desfecho da sessão da tarde	da	A equipa finalizou a sessão de ensaios e os atores foram trocar de roupa.

Anexo H8. Notas de Campo: 8 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 8 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2 e atriz

Tabela 46
Notas de campo de 08.04.2019 – *Falas Estranhês?*






	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço + Trabalho de mesa		
10h-13h	Contextualização inicial e partilha de ideias para o espetáculo	<p>O ensaio iniciou-se com a partilha de algumas ideias que a encenadora teve durante a pausa de ensaios e exemplificou-as em cena – “é mais claro ir lá”. A equipa debateu sobre as possíveis soluções.</p> <p>Já para a história de Óscar (páginas oito e nove da quarta versão do guião), a encenadora pensou em algumas movimentações para a personagem, tais como: ilustrar o que está a contar com <i>tupperwares</i>, como se fosse uma maquete, ou fazer um desenho. [ver]  A decisão final apenas será tomada depois de se experimentar no espaço, para se perceber o que resulta melhor em cena. [ver] </p> <p>Também deu novas sugestões de músicas ou sons para a cena que já experimentaram antes. Foi definido que a operação do som será feita pelos atores em cena. [ouvir] </p> <p>A diretora de cena trouxe um rádio para a sessão de hoje. Os atores foram trocar de roupa.</p>
	Trabalho no espaço	<p>Os atores preparam o espaço para iniciar a sessão de trabalho. Começaram a partir da primeira cena do guião. Durante todo o processo de ensaio, a encenadora foi fazendo o registo das suas indicações no seu caderno e fazendo interrupções para partilhar as mesmas.</p> <p>A encenadora foi inserindo novos sons no momento em que se monta a mesa (página dois da quarta versão do guião) e os atores improvisaram em simultâneo.</p> <p>Até à página nove da quarta versão do guião, os atores conseguiram estar sem o guião, foram sendo auxiliados, pontualmente, pela encenadora e pela diretora de cena. [ouvir] </p> <p>Em equipa, desenharam as cenas da página dez e onze da quarta versão do guião, a encenadora experimentou a introdução de um novo som, assim como voltou a fazer no fim da cena entre Olaj e Óscar.</p> <p>Fizeram uma passagem pelo texto todo e, no fim, a encenadora partilhou o que foi anotando ao longo do trabalho, existindo permanentemente um diálogo entre todos.</p>

	Trabalho de mesa	<p>A equipa reuniu-se, sentados no chão, para fazer um trabalho direcionado para as intenções e subtextos que estão presentes no texto. Alteraram alguns aspetos textuais (cortaram ou acrescentaram cenas curtas) e, à medida que foram sugerindo, testaram tudo através da leitura. [ouvir]  Abordaram também questões relacionadas com o cenário e adereços. [ver] </p> <p>Voltaram a fazer uma leitura completa do guião, de forma pausada, ou seja, os atores leram e a encenadora foi dando indicações – trabalho por camadas. O método de fazer, corrigir e repetir foi mantido neste processo do trabalho.</p> <p>Este trabalho foi caracterizado como algo minucioso, tanto a nível textual como das intenções, e pela partilha de ideias por parte de todos. Todos os elementos apontaram as alterações nos seus guiões.</p>
	Desfecho da sessão da manhã	<p>A equipa finalizou esta sessão de trabalho na página oito da quarta versão do guião. Os atores foram trocar de roupa.</p>
<p>Sessão da tarde</p> <p>Trabalho de mesa</p>		
14h30-16h	Contextualização inicial	<p>Os atores não foram trocar de roupa, porque a equipa continuou o trabalho de mesa iniciado na sessão da manhã.</p>
	Trabalho de mesa	<p>A equipa retomou a leitura iniciada na sessão da manhã – a partir da página oito da quarta versão do guião. [ver] </p> <p>Mostraram uma atenção redobrada em relação à dicção, à articulação de palavras e à direccionalidade das falas de cada personagem, ou seja, determinaram se quando falam se dirigem para o público ou para um dos atores. [ouvir] </p> <p>Esta leitura permitiu que a equipa fique com uma noção geral do guião, depois de terem feito as alterações durante esta sessão de ensaio.</p>
	Desfecho da sessão da tarde	<p>A equipa finalizou a sessão da tarde. Hoje acabou mais cedo por motivos pessoais de um dos atores, mas os restantes membros da equipa ficaram e editaram o guião, no computador, segundo as alterações feitas. Ficou assim criada a quinta versão do guião deste espetáculo.</p>

Anexo H9. Notas de Campo: 9 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 10 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2 e atriz

Tabela 47
Notas de campo de 10.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, foram trocar de roupa, e posteriormente, fizeram uma passagem pelo texto sem marcações – uma “italiana” de texto. Todos os intérpretes têm o texto decorado. Enquanto isto, a encenadora esteve a tratar de questões relacionadas com a sonoplastia do espetáculo.
	Trabalho no espaço até à página sete da quinta versão do guião	<p>O trabalho no espaço foi iniciado a partir dos esboços que têm delineados. Na primeira didascália, a Encenadora foi explorando músicas em diversos idiomas para a personagem de Olaj. Testaram a montagem da mesa, em cena, de modo a que as movimentações estejam de acordo com o ritmo da música. Este trabalho foi caracterizado pela improvisação. [ouvir] </p> <p>Na fala de Olinka (página cinco da quinta versão do guião), a encenadora propôs uma nova movimentação para esta história. Durante algum tempo exploraram formas de desenhar a cena. “Vamos experimentar coisas” (encenadora). [ver] </p> <p>Este trabalho no espaço cénico debruçou-se sobre o método da improvisação, permitindo a criação de uma panóplia de escolhas para se encontrar a que mais se adequa aos objetivos definidos. [ver] </p> <p>Na fala de Olinka “Despus explainus. Vieram de comboio...” (página sete da quinta versão do guião), definiram quais as intenções e a encenadora informou sobre alguns aspetos que têm de ser resolvidos. [ouvir] </p> <p>Voltaram atrás no guião (página dois da quinta versão do guião) e a encenadora experimentou uma nova música dando indicações aos atores no decorrer da cena – “é preciso trabalhar mais esta cena”. Esta partitura da cena esteve a ser trabalhada ao pormenor e, apesar de no fim já terem marcações pré-definidas, ainda precisam de desenhar a montagem da cena e as histórias que Olinka conta. [ouvir] </p> <p>Apesar de ser um trabalho cansativo, focaram-se também nas questões da direção das falas. “Estou a ser chata, mas isto agora é bocadinho a bocadinho” (encenadora). Ao longo do período de trabalho, a encenadora foi tirando notas no seu caderno para, mais tarde, partilhar com o resto da equipa.</p>




		No fim, a encenadora propôs mais algumas alterações textuais e partilhou as suas anotações.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h-17h30	Contextualização inicial	Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, foram trocar de roupa. A equipa iniciou o trabalho da sessão da tarde.
	Trabalho no espaço	A encenadora iniciou esta sessão com um trabalho minucioso na montagem da mesa (página dois da quinta versão do guião). [ver] Os atores continuaram a fazer, a corrigir e a repetir tendo em atenção as indicações dadas pela encenadora – “está tudo certo, mas agora com mais energia”.
	Debate sobre os figurinos e adereços de cena	A diretora de cena apareceu na sala de ensaios, apesar de não poder estar presente durante o restante período da sessão; a encenadora aproveitou para falarem sobre as propostas de figurinos. Assim, a diretora de cena já poderá transmitir a informação à responsável da equipa do Guarda-Roupa do TNDM II para a conceção dos mesmos. Também falaram sobre os adereços que ainda estão em falta. A diretora de cena ausentou-se do espaço de ensaios.
	Trabalho no espaço a partir da página nove da quinta versão do guião	Depois de terem definido as marcações até à página sete da quinta versão do guião, a equipa continuou a desenvolver as cenas a partir desse ponto. [ver] Começaram com a cena do comboio e, tendo como base um esboço já feito de outras sessões, criaram movimentações através do método de criação usado até aqui. Retomaram o trabalho cénico a partir da página cinco da quinta versão do guião, para alcançar a cena da página sete, anteriormente trabalhada, para a equipa perceber se a cena segue a linha narrativa do espetáculo. “Temos de ir desde o início desta história para percebermos a linha” (encenadora). Na fala de Óscar (página oito da quinta versão do guião), a equipa voltou a parar para experimentar novas ideias. A encenadora propôs ao ator que ele explore o espaço, pois pretende que exista uma nova linguagem para o contacto entre ele e Olaj – “uma linguagem de suporte”. [ouvir] A equipa tentou arranjar soluções para este excerto do texto, testando uma linguagem através do desenho, mas foram surgindo algumas questões, tais como: que esquema de desenho vamos usar para descrever o que Óscar diz; que tipo de material pode ser utilizado para esta sugestão do desenho, entre outras. Perante estas questões existiu um diálogo permanente entre todos os membros presentes e, por enquanto, esta cena será feita através do desenho. Posteriormente, encontrarão uma solução técnica para este recurso. Nesta partitura do guião também foi questionada a direção do texto – “temos de definir bem onde entra aqui o público” (encenadora).

		Prosseguiram com o trabalho cénico para as próximas cenas até à celebração do Patruscos (página nove da quinta versão do guião). [ver] ↗
	Passagem completa até à página nove da quinta versão do guião	Depois deste trabalho mais detalhado, a equipa fez uma passagem completa do guião com o material adquirido até ao momento, para se perceber a linha narrativa que estão a construir. As músicas utilizadas foram as mesmas que usaram no início desta sessão. A encenadora continuou a apontar as indicações no seu caderno. Este processo de trabalho foi cronometrado e, até ao momento, tem vinte e cinco minutos. “Temos um bom esqueleto” (encenadora).
	Desfecho da sessão da tarde	A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa.





Anexo H10. Notas de Campo: 10 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 11 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2, atriz, coautora1 e coautora2

Tabela 48
Notas de campo de 11.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho de mesa + Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, foram trocar de roupa. Na sessão de hoje estiveram presentes as duas coautoras dos espetáculos.
	Leitura e análise do novo excerto de texto	A equipa iniciou esta sessão com a leitura e análise de um novo excerto de texto, escrito pela coautora1, a pedido da encenadora. Este irá encaixar-se na página doze da quinta versão do guião (momento de conflito entre Óscar e Olaj por causa do bolo). [ver]  Este excerto foi lido em voz alta pela encenadora para que todos conseguissem enquadrá-lo no guião já existente, assim como à sua tradução para <i>Estranhês</i> . [ouvir]  <i>À posteriori</i> , o ator1 e o ator2 começaram a lê-lo em voz alta para se familiarizarem com o texto. Esta leitura começou pelo ator1, porque a sua personagem é quem fala numa outra língua. Depois, os dois atores repetiram este excerto em simultâneo. A encenadora pediu à diretora de cena para arranjar folhas limpas ou cartolinas brancas para a cena onde Óscar desenha (páginas oito e nove da quinta versão do guião).
	Preparação para o início do trabalho no espaço	A encenadora fez, juntamente com os atores, um planeamento de trabalho para esta sessão da manhã, contando que a coautora2 chegará por volta das 11h30. Decidiram continuar o trabalho de criação cénica a partir da página cinco até à nove da quinta versão do guião, e depois quando a coautora2 chegar realizarão uma passagem completa do guião, para a atualizar do trabalho que a equipa tem realizado. A equipa preparou o espaço cénico.
	Trabalho no espaço cénico a partir da página cinco até à página nove da quinta versão do guião	Os atores começaram a trabalhar sobre a estrutura desenhada na sessão anterior e a encenadora evitou interromper, principalmente nas cenas em que se perdeu mais tempo, e optou por anotar todas as indicações no seu caderno. [ouvir]  Este processo de trabalho foi interrompido no fim da página nove da quinta versão do guião. Antes de se avançar para outras cenas a encenadora preferiu partilhar as indicações anotadas, para que os atores conseguissem interiorizar bem os





		<p>pormenores todos. Serviu também para limar alguns momentos da cena, tanto a nível textual como de movimento.</p> <p>A encenadora e a coautora1 foram fazendo as alterações no guião, através do computador, para depois ser enviado aos restantes membros da equipa.</p>
	Passagem completa até à página nove da quinta versão do guião	<p>Entretanto, a coautora2 chegou e a equipa voltou a preparar o cenário para se dar início a uma passagem completa até à página nove da quinta versão do guião.</p> <p>A diretora de cena seguiu o guião para possíveis falhas de memória, permitindo que a encenadora continue a registar sugestões no seu caderno, tal como a coautora2. [ver] ↗</p> <p>O processo de trabalho alcançou os vinte e um minutos e vinte segundos de duração. “Agora têm muito que afinar” (encenadora).</p> <p>A coautora2 fez alguns comentários à cena da cadeira e à cena do comboio. A encenadora fez um cronograma dos ensaios seguintes, de modo a perceber o que falta fazer e quanto tempo de trabalho existe até à estreia do espetáculo.</p>
	Trabalho no espaço a partir da página nove da quinta versão do guião	<p>A encenadora propôs aos atores a continuação do trabalho sobre o improvisado a partir da página nove da quinta versão do guião. A encenadora questionou se a história do Patruscos não estava muito explicativa. Todos os elementos presentes da equipa dialogaram e debateram esta questão, e concluíram que a mesma se devia manter como está.</p>
	Alterações dramáticas	<p>A encenadora ainda não se encontra muito satisfeita com o trabalho feito em relação à expressão verbal do texto. Como tal, sentiu a necessidade de rever e corrigir todo o texto através de uma leitura em voz alta, em que foram alterados termos, cortes nas didascálias que já não faziam sentido ou até mesmo a correção da Língua Portuguesa.</p> <p>Por vezes, analisaram a estrutura de determinadas cenas para se reajustar à escrita e vice-versa. [ouvir] ↗ Todas as alterações foram sendo testadas para que se perceba o ritmo criado em cada momento. Enquanto isto, as coautoras foram aplicando as conclusões textuais no computador, dando origem à sexta versão do guião. Os atores também registaram as alterações nos seus próprios guiões. [ver] ↗</p> <p>A coautora2 irá investigar algumas músicas para o início do espetáculo, porque ainda não estão especificamente definidas.</p>
	Desfecho da sessão da manhã	<p>A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa.</p>
<p>Sessão da tarde</p> <p>Trabalho no espaço</p>		
14h30 -18h	Contextualização inicial	<p>Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, foram trocar de roupa. A equipa voltou ao espaço de ensaios, mas desta vez sem a presença das coautoras.</p>
	Trabalho no espaço a partir da página seis até à	<p>O trabalho no espaço foi retomado a partir da cena “Titus Andronicus” (página seis da quinta versão do guião). A equipa voltou a recorrer ao método de criação habitual e a encenadora interrompeu nos momentos necessários para propor e/ou corrigir</p>






página dez da quinta versão do guião	<p>ações ou entoações. [ver]  Quando existiam dúvidas, por parte de qualquer elemento presente, a equipa manteve-se em diálogo e tentaram chegar a uma resolução. Mais uma vez em equipa, propuseram, experimentaram, repetiram e escolheram a melhor opção. [ver] </p> <p>A dança do Patruscos (página dez da quinta versão do guião) foi improvisada ao som de uma música escolhida pela encenadora. Esta dança tem de ser simples e ritmada. Contudo, a encenadora quer que o Óscar não acerte os passos e que fique virado para a frente, ou seja, realizar as ações virado para o público.</p>
Momento final de debate e discussão de ideias	<p>A diretora de cena entregou à equipa artística, inclusive a mim, as fotocópias da sexta versão do guião. Além disso, também trouxe consigo algumas propostas de figurinos, preparados pela responsável pela equipa do Guarda-Roupa, trazendo uns calções e umas t-shirts para as personagens masculinas, segundo as indicações da encenadora. Contudo, nenhum destes figurinos foi escolhido. [ver] </p> <p>A encenadora pediu ao ator2 para desfazer a barba, para ver como resulta na sua personagem. Organizou também um plano de trabalho para as próximas sessões, porque existem cenas específicas que têm de ser alteradas, tais como: a montagem da mesa e o final do espetáculo. [ouvir] </p> <p>Depois a equipa debateu algumas questões com a diretora de cena, como a arrumação do material emprestado pelo coordenador da equipa de Direção de Cena e a necessidade de encontrar mais figurinos com a responsável pela equipa do Guarda-Roupa. “O esboço tem de estar terminado até sábado” (encenadora).</p>
Desfecho da sessão da tarde	<p>A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa.</p>

Anexo H11. Notas de Campo: 11 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 12 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2 e atriz

Tabela 49
Notas de campo de 12.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho de mesa		
10h-13h	Contextualização inicial	Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, foram trocar de roupa.
	Experimentação da primeira escolha de figurinos	A diretora de cena e a encenadora trouxeram para o ensaio mais propostas de figurinos, tais como: camisas, calça, calções e calçado. [ver]  Os atores experimentaram as roupas e a encenadora fez uma primeira escolha para usar durante os ensaios para começar a ter uma noção de cores e padrões presentes em cena. O ator2 fez uma demonstração da sua cena da página nove da sexta versão do guião para perceber se o figurino facilita as movimentações.
	Trabalho no espaço cénico a partir da página nove até à página doze da sexta versão do guião	Iniciaram o trabalho no espaço a partir da página nove da sexta versão do guião: momento em que ainda não têm um desenho muito definido. [ver]  Através da improvisação, os atores e a restante equipa propuseram novas ideias à medida que a cena decorreu. “Tem de ser. Repetir, repetir” (encenadora). Continuou a ser trabalhada a direccionalidade das falas e também outras questões relacionadas com o público-alvo [ouvir]  , como foi o caso, na página dez da sexta versão do guião, com a adição de músicas natalícias. Esta proposta surgiu de um dos atores que sugeriu cantá-la em inglês, mas a encenadora preferiu a versão portuguesa, para que as crianças em idade pré-escolar as reconheçam e possam perceber a cena. “Deixamos isso para ver depois numa visão mais geral” (encenadora). [ver]  Neste ponto do ensaio ainda foram sendo acrescentadas algumas palavras em Estranhês ou cortes no texto.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa terminou a sessão da manhã na página doze da sexta versão do guião. As construções cénicas das próximas cenas continuarão na sessão da tarde. No final, os atores foram trocar de roupa.





Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
13h30 -17h	Contextualização inicial	Os atores foram trocar de roupa e a equipa iniciou esta sessão com uma revisão do texto em voz alta, sem marcações no espaço, a partir da página nove (história de Óscar) até ao fim da sexta versão do guião.
	Trabalho no espaço cénico a partir da página nove até ao fim da sexta versão do guião	O trabalho no espaço cénico foi retomado na página nove da sexta versão do guião e a encenadora optou por cortar a dança do Patruscos, porque não tem a certeza se é importante e, se for, ainda necessita de ser muito trabalhada. Desta forma, avançaram nas cenas do guião e criaram uma estrutura, mais superficial, de todo o espetáculo. [ver]  Durante o tempo de improvisação, a encenadora sentiu a necessidade de acrescentar um momento de contagem de amendoins, antes do momento de cantar os parabéns.
	Passagem completa do guião	Os atores preparam o espaço cénico para fazer uma passagem completa de tudo o que já foi estruturado até à sessão de hoje. [ver]  Esta passagem completa do guião foi cronometrada e teve trinta e dois minutos e dezanove segundos de duração.
	Momento de partilha e discussão de ideias	No final da passagem completa do espetáculo, a encenadora partilhou os apontamentos que foi tirando. Uma das conclusões que retirou foi que a dança do Patruscos não introduz nada importante ao espetáculo e, por isso, manterá a decisão anterior – será retirada. [ouvir]  Deu mais algumas indicações sobre possibilidades textuais e cénicas, que deverão ser analisadas, <i>à posteriori</i> , para serem coreografadas. “Eu a partir daqui vou doseando” (encenadora). Mais uma vez, também realçou a importância de fazer as ações tendo em mente o público-alvo. “Depois existe uma dose para o público que tem de ser tratada” (encenadora). Nesta sessão de ensaio foi testado para a cena de Óscar – em que usa o desenho para contar uma das suas histórias – um desenho que já está feito. [ver]  A encenadora alertou para a necessidade de arranjar um mecanismo para falsear esta cena, uma vez que o ator2 está a fazer de conta que está a desenhar.
	Debate sobre questões técnicas	A equipa fez um inventário de adereços para este espetáculo. Dialogaram todos de modo a que nada fique esquecido e assim, tanto a encenadora como a diretora de cena, poderão começar a fazer essas compras. A nível de figurinos, também fizeram um inventário das roupas que serão precisas comprar para ficar mais um assunto resolvido. [ouvir]  Todas estas questões foram anotadas pela diretora de cena e pela encenadora nos seus respetivos cadernos.
	Desfecho da sessão da tarde	A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa.





Anexo H12. Notas de Campo: 12 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]


Data: 16 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2, atriz e elemento da equipa de Direção Técnica do TNDM II

Tabela 50

Notas de campo de 16.04.2019 – Falas Estranhês?

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, foram trocar de roupa. Já se começaram a verificar diferenças visuais a nível cénico, tais como: a tenda, a relva, a panela e a mesa que foram compradas para o espetáculo. [ver]  A encenadora viu com a diretora de cena o que ainda estava em falta e outras questões técnicas relacionadas, por exemplo: a marcação do ensaio geral, datas de apresentação e respetivas idas aos JJ. Depois, a encenadora ouviu mais umas músicas para a cena inicial do espetáculo, mas a equipa só tomará uma decisão final durante esta sessão.
	Trabalho no espaço cénico a partir da página sete até ao fim da sexta versão do guião	A equipa iniciou o ensaio na fala de Óscar (página sete da sexta versão do guião): esta foi uma das cenas que precisou de ser mais limada e trabalhada. [ver]  A encenadora foi interrompendo para não deixar alongar as cenas, porque achou que houve momentos em que a energia e o ritmo foram perdidos. Ainda foram feitas algumas alterações textuais como cortes e acréscimos. “Vamos parar. Coisinhas pequeninas” (encenadora). A equipa tentou desenhar um esboço da cena final, pausaram na construção no espaço cénico para, em conjunto, dialogar sobre hipóteses que poderiam resultar. Voltaram atrás no texto (para a página sete) de forma a ganharem ritmo para a construção da cena final. [ver]  A encenadora continuou a interromper para orientar os atores.
	Questões de sonoplastia	Um dos elementos da equipa da Direção Técnica do TNDM II apareceu no espaço de ensaios para resolver questões de sonoplastia, tais como: o uso de uma pen ou um cartão de memória para o rádio. [ver]  Neste espetáculo o som será controlado pelos atores em cena. Para isto estar bem organizado, será necessário experimentar/testar várias hipóteses até ser encontrada uma resolução para os problemas levantados. O orçamento para o espetáculo também foi revisto, porque a verba financeira atribuída a este projeto tem de abranger todas as vertentes do espetáculo (figurinos, adereços, cenário, entre outros).

		A equipa também analisou os espaços dos JI que receberão o espetáculo, que são diferentes das condições do Salão Nobre do TNDM II. É importante para este espetáculo existir uma coluna com boa qualidade de som para não se ter que amplificar as músicas durante as apresentações. Como o rádio estará em cena, a encenadora também deu importância ao seu aspeto visual no enquadramento com o cenário – é um adereço de cena.
	Trabalho no espaço a partir da página nove até ao fim da sexta versão do guião	No final destas questões técnicas do espetáculo, a equipa retomou o trabalho no espaço a partir de onde tinham, anteriormente, parado. A encenadora foi interrompendo a criação cénica dando indicações e criando subtextos para sustentar as ações. [ver]  Na cena do desenho de Óscar (página nove da sexta versão do guião) também estudaram o ponto de vista do público, porque esta cena será falseada, ou seja, o ator não irá desenhar no momento da cena, mas querem dar ao público a ideia de que é mesmo a personagem a fazê-lo. Esta ideia de falsear a cena será mais difícil de resolver no Salão Nobre. A encenadora foi para o chão – onde o público estará sentado nas sessões de apresentação – para ter uma melhor perceção do que as crianças conseguirão perceber. [ver]  A equipa explorou as hipóteses que foram surgindo. Primeiramente, experimentaram a cena final a terminar com Olaj e Óscar e depois com Olinka. Apesar dos comentários da encenadora, ainda foi necessário testar mais hipóteses, porque os fins dos espetáculos têm dado sempre grandes reviravoltas.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa terminou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h-16h	Contextualização inicial	Antes da sessão começar, a encenadora, a atriz e o ator1 foram ver algumas lojas para procurar adereços para o espetáculo, que ainda estão em falta. Aquando da chegada destes membros da equipa artística, os atores foram trocar de roupa.
	Questões de figurinos e cenário	A encenadora antes de iniciar o trabalho no espaço, preferiu ver algumas questões a nível de figurinos e cenário. Pediu ao ator1 para experimentar uma outra camisa para ver se o estampado resulta com o cenário. Em seguida irá definir-se o figurino de Olaj. Neste momento foi também necessário medir as dimensões do tapete de relva, porque o que existe é grande demais e será preciso um tapete mais pequeno para as apresentações nas escolas e um maior para o Salão Nobre. [ver]  Também escolheram as duas músicas que estavam em falta.
	Trabalho no espaço da primeira cena do espetáculo	A equipa fez uma passagem pela primeira cena (primeira didascália do texto) para se conseguir explorar e determinar as músicas que irão acompanhar as ações. Experimentaram tudo com o rádio já em cena. [ver]  Numa primeira instância, trabalharam apenas esta cena até ao momento em que já não há música. No fim, fizeram uma passagem completa da cena para se perceber a ligação




	<p>de tudo e perceber onde se deve editar o tempo de duração das músicas. Neste momento, a encenadora cronometrou e apontou no seu caderno o tempo que cada música deveria ter.</p> <p>A encenadora reviu com a diretora de cena o plano de ensaios para propor um ensaio com a presença da psicóloga que acompanha este projeto. Os dias sugeridos foram vinte e seis ou vinte e nove de abril.</p>
Passagem completa do guião	<p>Deram início a uma passagem completa de toda a estrutura que já têm desenhada sem qualquer interrupção da encenadora. Os atores foram avisados de que se tiverem brancas terão de improvisar. Neste processo já foi notório que algumas das cenas são feitas dirigidas para o público-alvo. As alterações que têm sido feitas nas últimas sessões de ensaios têm mostrado resultados.</p> <p>Esta passagem completa do guião foi cronometrada e teve a duração de trinta e dois minutos.</p>
Momento final de debate e discussão de ideias	<p>No final deste método de trabalho a equipa reuniu-se e debateram sobre algumas questões, nomeadamente se era necessário trabalhar mais um pouco a cena em que Olinka se levanta e mexe na mesa (página nove da sexta versão do guião), porque parece que a cena ainda está um pouco trapalhona e suja. Em conjunto tentaram arranjar novas opções. [ver] </p> <p>A encenadora também fez novas propostas para o final e criou subtextos, em determinados momentos, para os atores.</p> <p>A encenadora enviou para a equipa de Direção de Produção do TNDM II os links das músicas que serão usadas no espetáculo para que sejam pedidos os direitos de autor.</p>
Desfecho da sessão da tarde	<p>A equipa terminou esta sessão de ensaio e os atores foram trocar de roupa. No final desta sessão de ensaio, os atores, juntamente com a encenadora, foram comprar os figurinos. Levaram alguns adereços para se manter uma linha visual coesa entre os tons da cenografia e dos figurinos.</p>

Anexo H13. Notas de Campo: 13 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 17 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2 e atriz

Tabela 51
Notas de campo de 17.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Não houve ensaio na sessão da manhã		
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h- 18h	Contextualização inicial	Os atores experimentaram os novos figurinos que foram comprados no dia anterior [ver] ↗, para, desta forma, a encenadora perceber se estes se enquadram no espaço cénico. Preferiu fotografar os três atores com os figurinos vestidos e, em princípio, serão as opções finais para o espetáculo. [ver] ↗ A encenadora determinou que hoje precisa de cortar as músicas que serão usadas no espetáculo.
	Trabalho no espaço a partir da página sete da sexta versão do guião	Em equipa, determinaram por que parte do texto irão iniciar esta sessão e também falaram sobre os aspetos que acham que precisam de ser trabalhados. Iniciaram o trabalho no espaço a partir da página sete da sexta versão do guião. Nesta sessão o olhar esteve focado para os pequenos pormenores do esboço criado, propondo e alterando novas ações consoante as indicações que, na sessão anterior, foram discutidas. Quando a cena não está a correr como esperado, os atores voltam a corrigir, repetindo a cena sem a encenadora lhes dar nenhuma indicação – noção do próprio trabalho. [ver] ↗ A equipa experimentou, pela primeira vez, a cena final sem o momento de cantar os parabéns e terminaram com os três a comer amendoins – criação da primeira hipótese de desfecho do espetáculo. [ouvir] ↗ No fim, a encenadora partilhou todas as indicações que foi registando no seu caderno, no decorrer deste processo de trabalho.
	Reestruturação do ensaio	A encenadora estruturou o resto da sessão de ensaio, porque é importante repetir a cena da página onze da sexta versão do guião para limpar os movimentos e estruturar a cena final para depois se fazer uma passagem completa do guião. Aproveitou a pequena pausa para ir comprar uns adereços de última hora como chapéus, apitos de aniversário, entre outros, para experimentar na cena final. “Como é que a gente faz?” (encenadora).

	Enquanto isso, a equipa tentou desenhar um pequeno jogo para a cena final (página treze da sexta versão do guião) acrescentando um pequeno excerto de texto. Depois de algum tempo de diálogo, estruturaram uma segunda hipótese para o desfecho.
Trabalho no espaço da cena final do espetáculo	<p>Experimentaram a cena final com os novos adereços. [ver]  A partir daí, definiram algumas questões, por exemplo: que será Olinka a transportar a mochila; em vez de existirem muitos amendoins, apenas haverá um e irão agir como se de uma vela se tratasse; um jogo de palavras em Português e em Estranhês e o momento de cantar os parabéns.</p> <p>A encenadora deu algumas indicações ao que foi feito e, de seguida, criaram um esboço dramático, uma lista de palavras que originará o jogo entre Olaj e Óscar, na cena final da página treze da sexta versão do guião.</p> <p>A atriz experimentou fazer com outra t-shirt para ver qual deles resulta melhor em cena. [ver]  Repetiram as cenas da página onze à catorze da sexta versão do guião, em seguida, experimentaram a segunda hipótese de fim do espetáculo, que será a definitiva.</p>
Momento final de partilha e debate de ideias	<p>Em equipa dialogaram sobre o figurino de Olinka (primeira ou segunda t-shirt) e decidiram que ficará a primeira opção – t-shirt com riscas. A encenadora fez uma lista, no seu caderno, dos figurinos que ficaram determinados para o espetáculo. Também apontou quantas reversas de figurinos são precisas, porque serão duas a três sessões de apresentação por dia. [ouvir] </p> <p>Também debateram sobre questões de sonoplastia, a encenadora ouviu as opiniões dos atores e apontou no caderno. O corte das músicas será feito juntamente com os atores para que eles possam dizer a parte em que lhes dá mais jeito que a faixa seja cortada, porque são eles que manipulam o som a partir da cena. “Vê o que preferes” (encenadora).</p>
Desfecho da sessão da tarde	A equipa finalizou a sessão da tarde e os atores foram trocar de roupa.

Anexo H14. Notas de Campo: 14 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 18 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2, atriz, elemento da equipa da Maquinaria do TNDM II e público convidado

Tabela 52

Notas de campo de 18.04.2019 – Falas Estranhês?





	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, foram trocar de roupa.
	Trabalho no espaço a partir da página oito até ao fim da sexta versão do guião	<p>A encenadora pretendeu fazer a cena do comboio (página oito da sexta versão do guião) e prosseguir até ao desfecho do espetáculo.</p> <p>O ensaio começou sem paragens até que chegaram à cena do bolo (página doze da sexta versão do guião) e a encenadora foi interrompendo para dar, no preciso momento, as indicações aos atores. Para além destas correções, os atores foram também fazendo propostas, tanto a nível cénico como de intenções e subtexto.</p> <p>A encenadora sugeriu que se faça uma passagem completa de todo o espetáculo para que se possam ir ajustando alguns pormenores em cada cena. Neste momento, também falou com a diretora de cena sobre alguns adereços de cena que ainda estão no espaço e já não são precisos, tais como: sacos de cama, esteiras e guardanapos.</p> <p>Nesta sessão já existe um esboço do mapa que Olaj usa no início, para que o ator perceba como funciona e se ele se enquadra no espetáculo. Enquanto isto, a equipa preparou o espaço cénico para iniciar o processo da passagem completa do guião.</p>
	Passagem completa do guião	<p>Durante a passagem completa do guião, a encenadora fez apontamentos no seu caderno que partilhará com os atores no final. Foi experimentando novos sons, por exemplo: o som de grilos, na primeira cena (página um da sexta versão do guião) e eliminou a música que acompanhava as movimentações da cena onde era montada a mesa de campismo (página dois da sexta versão do guião).</p> <p>Este processo foi cronometrado e teve de duração trinta e cinco minutos. [ouvir]</p> <p>A equipa concluiu que houve momentos que precisam de ser resolvidos, a título de exemplo: a cena em que a Olinka coloca a mesa direita e a cena em que o Óscar vai buscar as flores.</p> <p>Um dos elementos da equipa de Maquinaria do TNDM II trouxe umas chapinhas para colocar no tapete de relva para que ele não deslize, a pedido da encenadora.</p>

	Trabalho no espaço	A equipa retomou o trabalho no espaço das cenas indicadas acima. Este trabalho baseou-se no método da improvisação para criar, e foram reformulando e repetindo algumas cenas até se alcançar o pretendido. [ouvir]
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
15h-17h	Contextualização inicial	Nesta sessão da tarde, a equipa teve a companhia de duas crianças e um adulto – familiares da encenadora, convidados por si – para assistirem ao espetáculo. Os atores prepararam o espaço cénico, foram trocar de roupa e, enquanto os convidados não chegaram fizeram uma passagem pelo texto sem ações.
	Passagem completa do guião com a presença de público convidado	A passagem completa do guião foi concretizada como se fosse uma apresentação oficial. O público entrou, já havia música em cena, como acontecerá nos JI, e foram utilizadas as versões mais recentes de adereços, movimentos e figurinos. Os atores interagiram com o público, que se encontra sentado no chão. No fim deste processo de trabalho, a encenadora discutiu sobre o espetáculo com o adulto e as duas crianças convidadas, para, desta forma, perceber se será necessário alterar alguma cena, se a ideia do espetáculo está clara e se as crianças presentes entenderam o espetáculo. [ouvir] A equipa despediu-se dos convidados presentes.
	Momento final de partilha e discussão de ideias	Num momento apenas com os elementos da equipa, a encenadora partilhou as suas indicações – “tenho poucas”. Posteriormente, planeou o que ainda era necessário trabalhar no restante tempo de ensaio, tais como: fazer as alterações no guião do computador, arrumar os adereços e figurinos que estão no espaço e não serão usados no espetáculo e comprar uma coluna.
	Desfecho da sessão da tarde	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa. Os figurinos foram para lavar na Lavandaria do TNDM II.

Anexo H15. Notas de Campo: 15 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 23 de abril de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, ator1, ator2 e atriz

Tabela 53
Notas de campo de 23.04.2019 – *Falas Estranhês?*






	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	Esta sessão aconteceu no Salão Nobre, onde serão apresentadas as sessões de apresentação ao fim de semana. Nesta instância está tudo montado desde o cenário até às cadeiras para a plateia. [ver]  Os atores foram trocar de roupa ao camarim 16 do TNDM II. A equipa já comprou o rádio para o espetáculo (este adereço de cena estava em falta) e as músicas usadas em cena já estão todas editadas. [ver] 
	Trabalho no espaço de algumas cenas em específico	A equipa artística fez uma passagem por algumas cenas específicas, entre elas, a cena das páginas treze, catorze e quinze da sexta versão do guião (precisaram de ser trabalhadas a nível textual). Na sessão de trabalho anterior – não estive presente – a equipa fez adaptações de pequenas movimentações ao novo espaço, o Salão Nobre, tais como: a entrada em cena de Olaj. [ouvir] 
	Passagem completa do guião	A equipa preparou o espaço cénico para se iniciar a passagem completa de todo o espetáculo, incluindo as músicas e a entrada dos atores. A encenadora não fez interrupções e escreveu as suas anotações no caderno. [ver]  Este processo de trabalho teve a duração de trinta e cinco minutos, e no fim, repetiram a entrada e a saída dos atores.
	Momento de partilha e debate de ideias	No final deste processo de trabalho, a encenadora partilhou com os atores as indicações que foi anotando ao longo da passagem completa do espetáculo. Determinou que é necessário trabalhar algumas cenas específicas – “mais vale economizar” (encenadora) –, e criou subtextos para determinadas falas dos atores. Ainda manteve algumas dúvidas em relação a alguns pormenores que foram alterados em sessões anteriores, por exemplo: “será que faz sentido ter alterado no texto «jarra» por «garrafa de água?»” (encenadora). Perante esta questão a equipa dialogou e chegaram à conclusão de que esta alteração resulta, pois o que está em cena é realmente uma garrafa de água e não uma jarra de flores.

		<p>Posteriormente, também alertou para algumas ações que estão desconectadas do texto e que parecem simples ilustrações do que se está a dizer. Ao mesmo tempo que corrigiu, deu exemplos e exemplificou em cena.</p> <p>No final das indicações da encenadora, a equipa dialogou sobre cenas que precisam de ser mais trabalhadas. São cenas que, para a encenadora, num ponto de vista de espectadora, estão estranhas e, em relação aos atores, há cenas em que eles ainda não estão confiantes ou não estão a dar cem por cento. Falaram também de a atriz fazer tranças no cabelo e de os atores fazerem a barba para ver se funciona juntamente com o figurino e cenário.</p>
	Trabalho no espaço cénico de algumas cenas	<p>Iniciaram o trabalho no espaço das cenas que precisaram de ser tornadas mais claras e trabalhadas. Optaram por começar pelo momento em que Olinka está a contar histórias (página cinco da sexta versão do guião) – experimentaram, discutiram sobre o que fizeram e repetiram até estar de acordo com o que se pretende. [ver] ↗</p> <p>Trabalharam também algumas cenas da sexta versão do guião, em específico, tais como: a cena do comboio (página oito), a cena final do Patruscos, de onde retiraram a ação de distração do Óscar (página onze) e a cena final do guião (páginas doze e treze). [ver] ↗ e [ouvir] ↗</p> <p>A encenadora foi mudando de lugar para ter noção dos diferentes pontos de vista que o público poderá ter e da visibilidade que ele terá para o espetáculo. Ao mesmo tempo, foi registando questões e problemas para que, passo a passo, seja possível resolvê-los.</p>
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.
Sessão da tarde		
Trabalho no espaço		
14h-16h	Contextualização inicial	Os atores, quando chegaram ao espaço de ensaios, já tinham os figurinos vestidos. O ator2 desenhou o mapa de Olaj em papel envelhecido. A encenadora pediu este adereço de cena em sessões anteriores, mas foi necessário colá-lo de uma outra forma, porque este papel é mais fino e transparece o desenho do outro lado da folha.
	Trabalho no espaço de algumas cenas	A equipa retomou o trabalho no espaço para aperfeiçoar e limpar as cenas finais do espetáculo (página doze até ao fim da sexta versão do guião). [ver] ↗ Foi usado o mesmo método de trabalho da sessão da manhã. “Agora só corrigimos coisas no andamento, já não estamos na fase de corrigir pormenores” (encenadora).
	Momento final de partilha e debate de ideias	Esta sessão da tarde acabou mais cedo devido a assuntos pessoais da encenadora, que ainda irá comprar meias para Olaj e Óscar.
	Desfecho da sessão da tarde	A equipa arrumou o espaço de ensaios e finalizou a sessão da tarde. Os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II, os figurinos foram para lavar na Lavandaria do TNDM II.

Anexo H16. Notas de Campo: 16 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 24 de abril de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, diretora de cena, diretora de cena, ator1, ator2, atriz e fotógrafo externo do TNDM II

Tabela 54
Notas de campo de 24.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Ensaio com sessão fotográfica + Trabalho no espaço		
10h-13h	Contextualização inicial	Os atores prepararam os figurinos, o cenário e os adereços para o ensaio com sessão fotográfica. Entretanto, o fotógrafo externo do TNDM II chegou e a encenadora perguntou-lhe como é que prefere fazer o seu trabalho, por exemplo: se ele quer tirar fotografias consoante os atores vão fazendo a passagem completa do guião ou se prefere fazer por partes. O fotógrafo preferiu ir fotografando à medida que o ensaio for decorrendo. Nesta sessão de trabalho notou-se a presença de mais alguns adereços de cena para o espetáculo, tais como: saco de cama e guardanapos. Antes de a equipa iniciar a passagem completa do espetáculo, a encenadora informou que as portadas de cada canto do Salão Nobre ficarão abertas e as estantes fechadas.
	Ensaio com sessão fotográfica	O fotógrafo externo do TNDM II foi tirando fotografias, de vários ângulos e perspetivas, acompanhando os movimentos dos atores no espaço. Também foi alterando o equipamento, principalmente as lentes, consoante os planos que pretendeu focar. [ver]  No final deste processo, houve uma pequena conversa sobre o espetáculo entre a equipa de criação e o fotógrafo. Relativamente às fotografias não foi necessário repetir nenhuma cena, pois foi possível captar tudo. [ver]  Mais tarde, o fotógrafo externo do TNDM II enviará as fotografias para a diretora de cena para serem usadas como meio de divulgação do espetáculo. A equipa despediu-se do fotógrafo externo do TNDM II. [ouvir] 
	Momento de debate e partilha de ideias	Aquando da saída do fotógrafo do espaço de ensaios, a encenadora partilhou com os atores o que foi anotando durante a passagem completa do guião (nível cénico, textual, intenções e direção de cena). Os atores apontaram nos seus cadernos ou nos guiões as indicações. [ver]  A encenadora, neste momento, não achou necessário fazer mais passagens completas do guião sem público ou trabalhar sobre as suas últimas indicações. Em conjunto, decidiram definir alguns pormenores e não ensaiar mais durante o resto do dia. [ver] 

		Antes de se finalizar a sessão de ensaio, o ator1 e o ator2 fizeram uma breve passagem pelo momento em que têm de falar ao mesmo tempo para ganharem o mesmo ritmo. [ouvir]
	Resolução de questões técnicas	A equipa arrumou o espaço cénico para a próxima sessão de trabalho. No final, optaram por resolver algumas questões técnicas, por exemplo, reviram a sinopse do espetáculo – visto que já foi escrita há algum tempo (aquando da criação da sinopse do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>). Leram também as propostas de trabalho que as duas coautoras do projeto, inclusive a encenadora, criaram para entregar aos JI. O ator1 e o ator2 experimentaram as meias que a encenadora comprou e ambas resultaram bem com os figurinos. A diretora de cena testou o mapa de Olaj em papel envelhecido, mas digitalizado em papel normal para testar se resultava e se vai de encontro ao pretendido pela encenadora. Contudo, a encenadora prefere o mapa em papel envelhecido, mas as digitalizações em papel normal servem para outras apresentações, caso aconteça algo com a versão original – opções de reserva de adereços de cena. [ver]
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.
Sessão da tarde		
Não houve ensaio na sessão da tarde		

Anexo H17. Notas de Campo: 17 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 26 de abril de 2019
Local: TNDM II – Camarim 16
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2 e atriz

Tabela 55
Notas de campo de 26.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	Momentos-chave	Descrição
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h30-12h	Contextualização inicial do ensaio	Esta sessão de ensaio aconteceu no camarim 16 do TNDM II, porque decorreram outras atividades no Salão Nobre. Os atores foram trocar de roupa. Existem réplicas dos figurinos para as três personagens para as sessões de apresentação. “É preciso avisar o Guarda-Roupa que a t-shirt da atriz está a encolher” (encenadora para a diretora de cena). Ambas falaram também sobre problemas mais técnicos dos espetáculos nos JI, por exemplo, o sinal para a entrada em cena do ator1 e de que forma é que será agilizada essa informação com o ator1.
	Passagem completa do guião	Iniciaram a passagem completa de todo o espetáculo. Os atores, neste processo, tiveram em mente as indicações e propostas que a encenadora deu na última sessão de trabalho. [ouvir] Este processo de trabalho teve trinta e três minutos e vinte segundos de duração.
	Momento final de partilha e debate de ideias	A encenadora falou com a atriz sobre o cabelo, pois já não é necessário experimentar a ideia das tranças, mas aumentar um pouco o volume do cabelo em relação ao que costuma usar no dia a dia. Posteriormente, foi partilhando os comentários que foi tirando e exemplificou-as em cena, criou subtextos e deu espaço aos atores para que também eles pudessem opinar. A atriz foi apontando no seu guião as indicações que a encenadora lhe propôs, contrariamente aos restantes atores que fizeram esse registo mentalmente. Ainda foram feitas algumas alterações de texto. [ver] A encenadora deu assim por terminada a sessão de ensaio, porque acha que neste momento é importante fazer passagens completas do guião com público, sejam eles mais jovens ou mais adultos. Acha que estar constantemente a ensaiar algo que já está desenhado pode ser um risco e pode estragar o que já está feito. [ouvir]
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa.
Sessão da tarde		
Não houve ensaio na sessão da tarde		

Anexo H18. Notas de Campo: 18 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 29 de abril de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2 e atriz

Tabela 56
Notas de campo de 29.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h30-12h	Contextualização inicial do ensaio	Os atores foram trocar de roupa ao camarim 16 do TNDM II. Quando chegaram a encenadora mostrou-lhes as fotografias que o fotógrafo externo do TNDM II tirou na sessão de ensaio do dia vinte e quatro de abril. A equipa verificou se a ordem das músicas está como pretendida. A música que esteve em falta já foi acrescentada, mas não está na ordem correta. Este problema será resolvido pelos elementos da sonoplastia do TNDM II. Um outro assunto que foi abordado entre a encenadora e a diretora de cena foi a presença da psicóloga que acompanha os espetáculos do PBA numa das sessões de ensaio, pois ainda não compareceu. Antes de se iniciar uma passagem completa de todo o espetáculo, os atores preferiram fazer uma passagem de texto, sem movimentações, pelos dois diálogos entre Olaj e Óscar (páginas treze e catorze). A atriz trouxe o cabelo da forma pedida pela encenadora numa sessão anterior: o cabelo mais volumoso. [ver] ↗
	Passagem completa do guião	Esta passagem completa do guião será feito como se fosse uma sessão de apresentação do espetáculo no Salão Nobre, ou seja, a diretora de cena fingiu que o público está a subir e avisou o ator1 que pode entrar em cena. [ver] ↗ Durante este método, a encenadora fez apontamentos no seu caderno e foi mudando de lugar, para ter noção da visibilidade que o público pode ter. [ver] ↗ Como este espaço de ensaios é um local de passagem livre, quando existiram barulhos externos ao espetáculo, a diretora de cena foi avisar da ocorrência do ensaio. [ouvir] ↗
	Momento final de partilha e debate de ideias	No final deste método, como foi sendo habitual, a encenadora partilhou as suas indicações, nos diversos níveis (movimentações, intenções e ritmos) com os atores – “tens que ser mais ágil senão fica muito falso”. Em equipa fizeram um inventário de tudo o que ainda tem de ser resolvido. Também foi perguntado aos atores se têm roupas/figurinos para lavar. Toda a equipa arrumou o espaço cénico, enquanto a encenadora contabilizou o tempo de duração da primeira música do espetáculo.





	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa no camarim 16 do TNDM II.
Sessão da tarde		
Não houve ensaio na sessão da tarde		

Anexo H19. Notas de Campo: 19 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Data: 30 de abril de 2019
Local: TNDM II – Salão Nobre
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2, atriz e elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II

Tabela 57

Notas de campo de 30.04.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Trabalho no espaço		
10h30-12h	Contextualização inicial	Os atores foram trocar de roupa ao camarim 16 do TNDM II e a equipa preparou o espaço cénico e adereços de cena para iniciar uma passagem de todo o espetáculo.
	Passagem completa do guião	Este método de trabalho desencadeou-se da mesma forma que nas sessões anteriores. Somente a encenadora já não fez o registo de indicações no seu caderno. Nesta sessão de trabalho apenas observou.
	Momento final de partilha e debate de ideias	No final da passagem completa do guião, a encenadora partilhou a sua opinião. Ainda existiu uma cena que, para si, tem de ser mais limpa – quando Olinka vai pegar na panela onde tem as pernas de perdiz e Olaj lha tira. A equipa falou sobre as duas sessões (às 10h e às 10h45) que acontecerão na próxima sessão, dia dois de maio – ensaio geral. [ouvir]  A equipa desmontou e guardou tudo (cenários e adereços) em sacos para que se consiga transportar tudo para o JI onde decorrerá o ensaio geral. [ver]  Os atores foram trocar de roupa para colocar nos sacos os respetivos figurinos. [ver]  O elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II veio ter com a equipa. Este, a diretora de cena e a encenadora conversaram sobre questões relacionadas com a comunicação social (jornalista e <i>bloggers</i>), assim como a comunicação externa (folhas de sala) para o ensaio geral.
	Desfecho da sessão da manhã	A equipa finalizou a sessão da manhã e os atores foram trocar de roupa ao camarim 16 do TNDM II. [ver] 
Sessão da tarde		
Não houve ensaio na sessão da tarde		




Anexo H20. Notas de Campo: 20 [Processo de criação do espetáculo *Falas Estranhês?* – PBA IV]

Voltar à leitura (p. 85) 

Data: 2 de maio de 2019
Local: JI da rede privada de Lisboa
Participantes: encenadora, diretora de cena, ator1, ator2, atriz, crianças e adultos de um JI da rede privada de Lisboa, responsável pelas Relações Externas do TNDM II, elemento da equipa Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II e jornalista da revista <i>Time Out</i>

Tabela 58

Notas de campo de 02.05.2019 – *Falas Estranhês?*

	<u>Momentos-chave</u>	<u>Descrição</u>
Sessão da manhã		
Ensaio geral + Ensaio para a imprensa		
9h-13h	Contextualização inicial	<p>A sessão de hoje foi o ensaio geral do segundo espetáculo da temporada 2018-19. Este decorreu num JI da rede privada de Lisboa. A equipa artística chegou ao espaço da apresentação uma hora antes da hora prevista para o espetáculo (10h).</p> <p>Quando chegaram ao JI a equipa escolheu o espaço para a sessão de apresentação (neste JI o processo foi feito ao contrário do que acontecerá nas próximas). Escolhida a sala, montaram o cenário e organizaram os adereços de cena. Os atores foram à casa de banho e depois vestiram os figurinos. Arrumaram os seus bens pessoais numa sala ao lado da sala do espetáculo. [ver] </p> <p>A porta desta sala tem uma pequena janela que foi tapada com um pano preto pela diretora de cena, assim como também foi preparada a plateia – as crianças sentar-se--ão no chão, mas haverá algumas cadeiras para as/os educadoras/es.</p> <p>A emissora de rádio TSF virá numa outra apresentação para fazer a gravação de áudio e fotografar. Hoje, virá uma jornalista da <i>Time Out</i> e um elemento da equipa de Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II estará presente para a receber. A responsável pela equipa das Relações Externas do TNDM II também está presente neste ensaio geral.</p> <p>Em conjunto, verificaram os adereços de cena no espaço, limitaram o espaço em que o público se poderá sentar e verificaram a ordem das músicas utilizadas no espetáculo. Os atores começaram a realizar aquecimento vocal e corporal, de forma individual e em grupo. [ouvir]  A encenadora deu um abraço a cada um e desejou-lhes “merda!”. [ver] </p> <p>O ensaio geral foi repartido por duas sessões: a primeira foi às 10h10 e a segunda às 11h10, porque são muitas crianças para assistir e não cabem todas na sala. Em cada sessão estiveram presentes cerca de quarenta crianças. Esta sessão de apresentação foi feita para crianças com idades entre os quatro e cinco anos de idade.</p>

Primeira sessão do ensaio geral	<p>Antes de as crianças entrarem na sala onde decorreu o espetáculo, a encenadora teve uma pequena conversa em que abordou o título do espetáculo e o que é que significa Estranhês. [ouvir] Explicou-lhes as regras que existem quando se vê um espetáculo e determinou a ordem das crianças para entrarem no espaço. Primeiro serão os mais velhinhos, os mais altos e depois entraram os restantes com a ajuda das educadoras e da diretora de cena.</p> <p>Durante o espetáculo, houve reações tanto das crianças como dos adultos. A encenadora sentou-se no meio do público. [ver] e [ouvir]</p> <p>No final do espetáculo, a encenadora falou com o público sobre o que acabavam de ver e entregou às educadoras uma bolsa do TNDM II, com a folha de sala do espetáculo, que contém fotografias, a sinopse e propostas de trabalho para a sala de aula.</p>
Segunda sessão do ensaio geral	<p>A equipa artística, entre a primeira e a segunda sessão, fez alguns ajustes de aspetos que a encenadora achou que não resultaram. Tais como: Olaj pousar em alguma parte do cenário o mapa que usa no início, porque lhe prende algumas ações nas restantes cenas; após a sua entrada deverá fechar a porta, porque se ficar aberta até à entrada de Olinka fica muito barulho e há a possibilidade de pessoas entrarem a meio e/ou perturbarem a sessão.</p> <p>Com a chegada do público-alvo para a segunda sessão, a encenadora repetiu o mesmo procedimento de entrada, de forma a integrá-los no ambiente de apresentação de um espetáculo. [ver] Assim como também foi repetido o mesmo procedimento aquando do fim do espetáculo. [ouvir]</p>
Entrevista para a revista <i>Time Out</i>	<p>No final da primeira sessão, a jornalista entrevistou a encenadora e falaram sobre o espetáculo, fazendo um registo por escrito da conversa. A responsável pela equipa das Relações Externas do TNDM II e o elemento da equipa da Direção de Comunicação e Imagem do TNDM II ausentaram-se no final da sessão de apresentação do espetáculo. [ver]</p>
Momento final de questões sobre o projeto	<p>No final das duas sessões e depois do público-alvo sair da sala onde decorreu o espetáculo, a equipa arrumou o cenário, os adereços e os figurinos dentro de sacos para o transporte dos mesmos para outro JI. [ver]</p> <p>Neste momento, a encenadora fez pequenos ajustes em termos de intenções dos atores e chegou à conclusão de que é melhor fazer sempre duas sessões nos próximos JI, porque “as crianças ficam desatentas pelo facto de não terem muita visibilidade, por serem muitas crianças ou como são muitas elas ficam mais dispersas”.</p>
Desfecho da sessão da manhã	<p>A equipa, após ter arrumado tudo, colocou os sacos dentro da carrinha do TNDM II, que será usada, durante o período das apresentações, para transportar a equipa artística entre os JI e o TNDM II.</p>

Voltar à leitura (p. 35; p. 51; p. 81; p. 85; p. 87) 

ANEXO I.

Guião do espetáculo *Falas Estranhês?*

Projeto “Boca Aberta” IV
Versão Final

Voltar à leitura (p. 54) 

Óscar e Olaj estão à espera de Olinka para celebrarem o aniversário da amiga. Não se conhecem e encontram-se sem saber que estão ali para o mesmo. Estão carregados com tendas, uma mesa, algumas cadeiras e muitos sacos cheios de tralha.

ÓSCAR – Olá! Eu sou o Óscar. *(Aponta para o peito e abraça o Olaj)*

OLAJ – Olai... *(não sabe bem como reagir ao abraço de Óscar)*

ÓSCAR – Tu deves ser o Olaj!

ÓLAJ – Ik sik Olaj. *(Aponta para o nariz)*

ÓSCAR – És o amigo da Olinka?

OLAJ – Olinka! Zistk, Olinka sik aniversarius.

ÓSCAR – Também vieste para o aniversário da Olinka! Então, vais acampar connosco!

OLAJ – Aniversarius, zistk! Acam??... Neizê comprehendus.

ÓSCAR *(pega numa tenda)* – Acampar!

OLAJ – Zistk! Campamentus! *(acena com a cabeça)*

ÓSCAR – Olaj.

OLAJ – Osga...

ÓSCAR – Osga não! Óscar!

OLAJ – Óscar...

Olham em redor, como se estivessem à procura de alguma coisa.

OLAJ e ÓSCAR – Olinka...?

ÓSCAR – Ela chega sempre atrasada. *(Aponta para o relógio)* Podíamos ir montando a mesa para o chá.

OLAJ – Parrucha?

ÓSCAR – Para o chá...

OLAJ – Parrucha?

ÓSCAR – Parrucha não sei quem é! *(Após muitas tentativas, colocam a mesa no lugar.)*

OLAJ – Zistk.

ÓSCAR *(tenta falar Estranhês)* – Zissj...

OLAJ – Zistk!

ÓSCAR – Zissjjss...

OLAJ – Zistk!!

ÓSCAR – Ziss... desisto! A Olinka vai ficar contente se tivermos tudo pronto! Prontis! Prontis!

OLAJ *(a rir-se por achar que percebeu)* – Zistk.

Óscar põe uma flor em cima da mesa.

OLAJ – Práke iz tuk?

ÓSCAR – É para a Olinka! Não é bonita e extraordinária?

Olaj encolhe os ombros.

Óscar vai buscar outra flor maior.

OLAJ – Outris?

ÓSCAR – Sim. Outra flor! Aquela é muito pequena e insignificante. Piquenis!

OLAJ – Piquenis? (*fica assustado e faz gestos de quem entendeu que piquenis é uma coisa que pica*) Piquenis zut! Mei tapu ena plonte. Aniversarius mustabi florêmelha.

ÓSCAR – Flor vermelha? Não trouxe.

OLAJ – Florêmelha sik presentus secularis.

ÓSCAR – Secularis... Ah!!! Fica seca!!!

Óscar vai buscar uma jarra.

ÓSCAR (*para OLAJ, fazendo gestos para ver se ele percebe*) – Tens razão: uma flor cortada dura pouco, seca. Secularis! Se a pusermos numa garrafa com água, dura mais tempo.

OLAJ – Xu, Xu!!! Tika nika! Eina tika nika vasa! (*quer isto dizer qualquer coisa como “Não é preciso mais nada!”*)

ÓSCAR – Ah... Vasa!!! Vou buscar! Pois é, as flores cortadas, mesmo com água, duram pouco. Assim, com raiz, num vaso com terra, duram muito mais.

Óscar vai buscar um vaso.

OLAJ – Xu!!! Xu!!! Ó Icha! Tika nika!

Estão os dois chateados porque não se percebem.

ÓSCAR – É muito difícil conversar contigo...

OLAJ – Tis comprehendus niszt.

Suspiram e, de repente, dizem ao mesmo tempo:

ÓSCAR – Nunca mais chega a Olinka...

OLAJ – Nuntz cheguis Olinka...

Olinka chega nesse instante.

OLINKA – Olá! Oli! Tudo bem? Savaris?

Óscar e Olaj ficam em silêncio.

OLINKA – O que é que se passa? Passis quo??

Óscar e Olaj reclamam ao mesmo tempo.

ÓSCAR – Queria que o acampamento estivesse pronto quando tu chegasses, mas o teu amigo é muito complicado! Não o compreendo! É o teu aniversário e tinha uma flor para ti, e ele disse que tinha de ser uma flor vermelha e depois disse que a flor ia secar, por isso, fui buscar uma garrafa mas ele achou melhor um vaso e eu fui buscar, mas ele continuou a reclamar.

OLAJ – Wanti campamentus prontis prá tis, doncus teus amicus sik complicatus. Neizê comprehendus. Sik teus aniversarius e teus amicus sik plonte para tis, ik dizus mustabi florêmelha, florêmelha secularis! Tika nika! Ik dizus tika nika vasa! Teus amicus mutis coisicus buscatis.

ÓSCAR – Estou chateado!

OLAJ – Ik aborrescus!

OLINKA – Calma, um de cada vez!

OLAJ – Wanti campamentus prontis prá tis, doncus teus amicus sik complicatus. Neizê comprehendus. Sik teus aniversarius e teus amicus sik plonte para tis, ik dizus mustabi florêmelha, florêmelha secularis! Tika nika! Ik dizus tika nika vasa! Teus amicus mutis coisicus buscatis.

ÓSCAR – Queria que o acampamento estivesse pronto quando tu chegasses, mas o teu amigo é muito complicado! Não o compreendo! É o teu aniversário e tinha uma flor para ti, e ele disse que tinha de ser uma flor vermelha e depois

disse que a flor ia secar, por isso, fui buscar uma garrafa mas ele achou melhor um vaso e eu fui buscar, mas ele continuou a reclamar.

Olinka ri-se.

Olaj vai repetindo algumas palavras que consegue compreender.

OLINKA – Comek, comek! Ele disse florêmelha secularis, que é uma flor que se oferece há séculos, e tu achaste que ele estava a dizer que a flor ia secar. Por isso, foste buscar uma jarra. Depois, ele disse-te tika nika vasa, que, em Estranhês, a língua dele, quer dizer que não é preciso mais nada. E tu achaste que era para ires buscar um vaso. E por causa disto ele ficou aborrecido e tu ficaste chateado. (*Para Olaj*) Inuendo falatorium. Tis aborrescus. Ele chateado. Vamos comer?

ÓSCAR – E tu, chegaste atrasada porquê?

OLINKA – Umas formigas gigantes comeram o meu pequeno almoço. Por isso, fui pedir pão aos vizinhos do lado. Mas cheguei em muito má altura: a casa estava inundada.

OLAJ – ????

OLINKA – Casorium inundatski.

OLAJ – I despus?

OLINKA – Despus, in bustocarrum paraderis ninja poderosus atakati ik.

ÓSCAR – Ninjas? A sério?

OLINKA – Sim, e foi aí que, sem ninguém estar à espera, apareceu um gorila colossal – gorilorum – que confundiu o autocarro – bustocarrum - com uma banana – platorum.

ÓSCAR – E depois?...

OLINKA – Lá consegui fugir, mas fui raptada por uma tribo de toupeiras.

ÓSCAR – Está sempre a inventar coisas. Inventorum.

OLINKA – Depois, transformei-me num gigante e resolvi dar três passos gigantes até aqui. Mas, ao dar o segundo passo, voltei ao meu tamanho normal e caí num lago, onde tive de lutar com um monstro-bolha peganhento. Nhâreto Nhacoso. Assim que me livre do monstro, uma menina pediu-me ajuda para encontrar a casa da avozinha. Como ainda não tinha tomado o pequeno-almoço, parámos para comer qualquer coisa... e eu distraí-me.

ÓSCAR – Olinka, diz a verdade.

OLINKA – A minha avó fez uns biscoitos de manteiga e amoras - os meus favoritos – para eu trazer para o acampamento - *campamentus*, mas na paragem do autocarro fiquei com tanta fome que....

ÓSCAR – ... que os comeu todos! (*mostra a lata vazia*)

OLINKA – Biscoitirum devoratis olis.

OLAJ – Olis, Olinka? Qué Lastimus, nik migalhorum...?

OLINKA – Ik sik gurmondis. Avevo sucrexis trubli.

OLAJ – Sucrexis mechanti! Ostiko niko dantas!

OLINKA – Ik lavatis primus bedorum. I lactus bevus regularis.

OLAJ – Olis bagatelum!

OLINKA – Bagatelum ninstz! Inovi zinovi!

ÓSCAR – Nunca me disseste que falavas Estranhês...

OLINKA – Em minha casa só se fala Estranhês.

ÓSCAR – Estranhês... porquê?

OLINKA – Os meus pais são estranheses e querem que eu saiba bem a língua deles. A minha. A nossa!

ÓSCAR – Nossa? Nós falamos Português.

OLINKA – Contigo falo Português. Com os meus pais falo Estranhês. E com o Olaj também. Ele ainda não sabe Português... acabou de chegar com o seu tio Andronicus.

OLAJ – Titus Andronicus?

OLINKA – Despus explainus. Vieram de comboio, foi uma viagem longa...

OLAJ – Comboietski! Ik cuntus! Ik cuntus meina storia... Wanka ik vinitus aká, apanhatrusti comboietski vic Titus Andronicus. Partilhatus amendoquim pacotis. Miranaretus alim fugati, pelam ventresta. Vinaretus passadis pró campus. “Unzi, duzi, truzi. Oh, falhatus unzi”, dituneto Titus Andronicus. “Ké cuntis?”, progunti. “Tenturiti contarís casorium”, dituneto lei. “Unzi, duzi, truzi, quatrzi. Falhatus unzi.”, dituneto Titus Andronicus.

OLINKA – Xu, xu, xu, xu, xu! Ik cuntus tuna stória. Nunga comprehendatis. Ninguém está a compreender. Eu ajudo-te, Olaj.

OLINKA (*a ajudar o OLAJ, que faz gestos*) – Quando eu vim para cá...

ÓSCAR – Tu?! Mas tu és de cá!

OLINKA – Quando eu digo “eu”, estou a falar do Olaj! Esta é a história do Olaj! Então: quando eu — ele, o Olaj, quando ele veio para cá, apanhou um comboio com o Tio Andronicus. Partilharam um pacote de amendoins. Olharam lá para fora, pela janela. Ventresta. Viam o campo a passar. “Uma, duas, três. Oh, falhei uma”, disse o Tio Andronicus. “O que estás a contar?”, perguntou o Olaj. “Estou a tentar contar as casas que vão passando”, disse o Tio Andronicus. “Um, dois, três, quatro. Falhei outro.” “O que estás a contar agora?”, perguntou o Olaj.

OLAJ – Ké cuntis?

OLINKA – “Estou a tentar contar os postes de telefone que vão passando, telefonari postidium. Mas as coisas estão todas a passar demasiado depressa”, disse o Tio Andronicus. Vitessum. “Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez!”, disse ele.

ÓSCAR – Ele quem?

OLINKA – O Tio Andronicus. “O que estás a contar desta vez?”, perguntou o Olaj. “Estou a contar as cascas de amendoim. São mais fáceis de contar. Estão todas no mesmo sítio. Estão todas sentadas no meu colo.”

OLAJ – Titus Andronicus clevaris!

ÓSCAR – Clevaris?

OLINKA – Inteligente!

Começam a experimentar palavras na língua um do outro.

OLAJ – Ventresta?

ÓSCAR – Ventresta? Não sei...

OLINKA – Ventresta é janela.

ÓSCAR – Amendoim?

OLAJ – Amendoquim!

OLINKA (*para Óscar*) – Comboio?

ÓSCAR – Comboiestki!

OLINKA (*para Olaj*) – E florêmelha?

OLAJ – Flo-r-ver-me-lha...

OLINKA – Ah, já está a melhorar! (*vira-se para o Olaj*) Comprendis?

OLAJ – Comprendis coiscus.

OLINKA – Wanka estius acabatis e escolaris começum, tis prá nostra classis vadis i putestus hablati vic Óscar. (*vira-se para Óscar*)

ÓSCAR – Não percebi...

OLINKA – Quando acabar o Verão e voltarmos para a escola, o Olaj vai para a nossa turma e vão aprender a falar um com o outro.

ÓSCAR – O Olaj vai para a nossa turma?!

OLINKA – E vai ser nosso vizinho.

ÓSCAR – Isso é magnífico e inesperado! Tenho de lhe explicar os meus dias. E apresentar-lhe os meus amigos! Todos os dias, regresso da escola com a Ana Lúcia da esquina. Da esquina não é apelido, é o endereço dela, a morada. O irmão é mais velho e mesmo assim é meu amigo. Costuma jogar à bola comigo. Já o Carlos Alberto, do lado (do lado não é nome também), tem uma bicicleta muito fixe, mas não a empresta a ninguém. O nosso bairro tem gente muito diferente – pessoas que são muito chatas e um monte de amigos do peito: o Bruno do prédio da frente, o Ricardo do sétimo andar, o irmão da Lúcia da esquina, o filho do dono do bar. E, agora, o Olaj da nossa turma! Nunca sei o nome completo deles. Ou esqueço-me... Amigo não tem apelido: amigo tem endereço, morada.

OLAJ – Neizê comprehendus!

OLINKA (*para Olaj, a despachar*) – Amicus non tenga apellidum: amicus tenga einderessum, moradis. Einas fartarik! Comilorum queru! Já estou farta, vamos comer. O que é que trouxeste?

ÓSCAR – Bolinhos de bacalhau.

OLAJ – Ba-ca-la-o...

ÓSCAR – Bacalhau! Comemos sempre no Natal...

Olaj faz uma cara de quem não está a perceber.

ÓSCAR – Natal! (*entoa músicas natalícias*)

Olaj continua sem perceber.

OLINKA – Nós não festejamos o Natal.

ÓSCAR – Não recebem presentes? Presentis???

OLINKA – Recebemos! No Patruscus e no aniversário. Mas no Patruscus só a pessoa mais velha da família é que recebe.

ÓSCAR – Patruscus? O que é isso?

OLAJ – Patruscos sik magna celebratum, sik folgus in ólis terrator. Celebratum ekinocius. Idorine dressis midori i casorium bazatis in alvoratum...

OLINKA – Nunga comprehendatis, eu explico, ik explainus. É uma festa no início da Primavera, com muita comida. Todas as pessoas se vestem de verde – midori - e saem de casa ao nascer do sol. Juntam-se na praça principal e partilham um pequeno-almoço – brekfatis - de ovos de gansa e pernas de perdiz. Ao meio-dia, uma roda de queijo gigante é atirada do cimo de uma colina. E um segundo depois os habitantes atiram-se também. O primeiro a chegar lá abaixo fica com a roda de queijo, ou o que sobrar dela...

ÓSCAR – Olinka, estás a inventar outra vez!

OLINKA – Não estou nada! (*Para Olaj*) Requeijorum rebotatis in Patruscus! Trulis?

OLAJ – Trulis, Zistk! Requeijorum rebotatis! Eina zev inventorium nuntz.

OLINKA – Vês como era verdade? À tarde, fazem-se muitos piqueniques à volta do lago. E antes do pôr do sol, todas as famílias regressam a casa para um grande banquete. Esfaimatis sik. Vamos comer. (*Para Olaj*) Ké trazetis?

OLAJ – Pernis perdigatorum. Patruscus brekfatis!

OLINKA – Pernas de perdiz! Que bom, já não como há tanto tempo! E trouxeram mais o quê?

ÓSCAR – Trouxe muita coisa! Uma panela para fazer sopa e um bule para fazer chá... E um relógio para ver quando são horas de fazer a sopa e o chá...

OLINKA – E?...

ÓSCAR – E uma faca.

OLINKA – E?...

ÓSCAR – E uma colher. E um garfo.

OLINKA – E?...

ÓSCAR – E chávenas para tomar o chá. (*Apontando para as chávenas*) Olinka...Olaj...

OLAJ – Óscar!

Óscar fica feliz.

ÓSCAR – E livros para ficares a ler depois de comeres a sopa e de tomares o chá.

OLINKA – I tis, Olaj?

OLAJ – Servietis...

OLINKA – Mais nada?... Estou chateada! Ik aborrescus! (*amua*) Muito! Tótis!

ÓSCAR – Chateada?! Mas porquê? Não falta nada. Nika vasa.

OLAJ – Nika vasa! Tantis coisicus! Faquis i forkus.

ÓSCAR – Panela. Panela?

OLAJ – Tachorum. Chavéquis.

ÓSCAR – Chavéquis? Chávenas. Livros.

OLAJ – Libretis. Pernis perdigatorum. Ba-ca-la-o...

ÓSCAR – Bolinhos de bacalhau!

OLAJ (*muito contente*) – I servietis!

ÓSCAR – Guardanapos! Para limparmos as mãos depois de comermos o bolo.

OLAJ – Bolo!

ÓSCAR – Bolo!

OLAJ – Bolo est bolo!

ÓSCAR – Bolo é bolo!

OLINKA – Sim, bolo é bolo! Mas quem é que trouxe o bolo?!

OLAJ – Ah... Furguemis!!!!

ÓSCAR – Furguemis não! Furguetis tu! Tu é que te esqueceste do bolo!

OLAJ – Nik! Tu!

OLAJ – Ik sik aka minus tempus, sik unzika zev una festorum, neizê conostrari pastelarika! I tis suki preocuparus vic faquis i forkus i chavéquis i tachorum, vic montaris tendis, i mustabi tempus prá bolo! Ik nóquis quá comiloris Patruscus, mei neizê Olinka preferis comilorum. Mei neizê Olinka sik gurmondis! Tis non pudisi furguetis bolo!

ÓSCAR – Tu estás cá há menos tempo, é a primeira vez que vens a uma festa, podias ter ido a uma pastelaria! Eu tive de me preocupar com facas e garfos e chávenas e panelas, tive de montar a tenda e não tive tempo para o bolo! Tu até sabes o que se come no Patruscus e, por isso, sabes o que a Olinka gosta mais de comer. A Olinka é muito gulosa, não podias ter-te esquecido do bolo!

OLINKA (para Olaj e Óscar) – Xu!!!

OLAJ – Furguimi, Olinka!!!

ÓSCAR – Desculpa, Olinka.

OLINKA – Está bem... Comek.

Põem os chapéus de festa e cantam os parabéns.

OLAJ e OLINKA – *Parabenuskus pur vus, parabenuskus pur vus, parabenuskus Olinka, parabenuskus pur vus...*

ÓSCAR e OLINKA – *Parabéns a você nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida. Hoje é dia de...*

OLAJ – Bonitus... Complicatus!... Muitus coisicus...

ÓSCAR – Coisicus?

OLINKA – Muitas coisinhas!

OLAJ – Tachorum?

ÓSCAR – Panela. Chávenas?

OLAJ – Chávequis. Midori?

ÓSCAR – Verde. Janela?

OLAJ – Ventresta. Bustocarrum?

ÓSCAR – Autocarro. Migalhas?

OLAJ – Migalhorum. Parrucha?

ÓSCAR – Parrucha não sei quem é!

Olaj ladra.

ÓSCAR – Ah!! Parrucha é cão! A minha avó tem um cão. Tem muitas...

OLAJ – Avó?

Óscar tenta explicar.

ÓSCAR e OLAJ – Olinka?...

Apercebem-se de que está fechada dentro da tenda e temem pela comida.

OLAJ – Pernis perdigatorum!

ÓSCAR – Bolinhos de bacalhau!

Abrem a tenda e encontram a Olinka com as caixas da comida vazias.

ÓSCAR e OLAJ – Olinka! Nik migalhorum?!

OLINKA – Ik sik gurmondís! Sou gulosa... Finissorum! Acabou! Vou comer!

Coloca o som de aplausos. Óscar e Olaj agradecem. Apercebem-se de que Olinka continua dentro da tenda.

ÓSCAR e OLAJ – Olinka!

Olinka agradece também.

A PARTIR DE:

Os presentes, de Maria Keil, ed. Livros Horizonte;

Ké Iz Tuk?, de Carson Ellis, ed. Orfeu Negro;

A viagem de Olaj, de Martín León Barreto, ed. Kalandraka;

Amigos do Peito, de Cláudio Thebas e Violeta Lópiz, ed. Bruaá;


O Tio Elefante, de Arnold Lobel, ed. Kalandraka;

Ceguei atrasado à escola porque..., de Davide Cali e Benjamin Chaud, ed. Orfeu Negro.

Voltar à leitura (p. 54) 

ANEXO J.
Tabelas de pesquisa documental

Anexo J1. Estrutura do TNDM II

Voltar à leitura (p. 39; p. 43; p. 72; p. 85; p. 91) 


<u>Compilação de dados das quatro edições do PBA</u>	
Dados recolhidos através dos programas e folhas de sala dos espetáculos, assim como dos relatórios de atividades e site do TNDM II	

Tabela 59
Estrutura do TNDM II

Estrutura do TNDM II								
Temporada	Criações teatrais e componentes	Direção Artística (DA)	Direção de Relações Externas (RE)	Direção de Comunicação e Imagem (CI)	Produção Executiva (PE)	Direção de Cena (DC)	Direção Técnica	
							Som (TS)	Luz (TL)
2015-16 (1ª edição)	<i>Isto é mesmo um bicho?</i> JI vem ao Teatro	DA1	RE1	CI1	PE1	DC1		
	<i>Isto é sobre o quê?</i> JI vem ao Teatro							
	<i>Isto não acaba?</i> Teatro vai ao JI							
	<i>Isto não existe!</i> Teatro vai ao JI							
2016-17 (2ª edição)	<i>Isto é uma viagem!</i> Teatro vai ao JI	DA1	RE1	CI1	PE1	DC2		
	<i>Isto não é um sonho?</i> JI vem ao Teatro							TL1 TL2
2017-18 (3ª edição)	Reposição: <i>Isto é mesmo um bicho?</i> JI vem ao Teatro	DA1	RE1	CI1	PE1	DC3 DC4 DC5 DC1		
	<i>É isto o amor!</i> Teatro vai ao JI							
	<i>Isto é o fim?</i> JI vem ao Teatro						TS1 TS2	TL1 TL3
2018-19 (4ª edição)	<i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> JI vem ao Teatro	DA1	RE1	CI2	PE1 PE2	DC2	TS3	TL1 TL4
	<i>Falas Estranhês?</i> Teatro vai ao JI							

Voltar à leitura (p. 43; p. 72; p. 85; p. 91) 

Anexo J2. Equipa de criação do PBA

Voltar à leitura (p. 43; p. 72; p. 85; p. 89) 

<u>Compilação de dados das quatro edições do PBA</u>	
Dados recolhidos através dos programas e folhas de sala dos espetáculos, assim como dos relatórios de atividades e site do TNDM II	

Tabela 60

Equipa de criação do PBA

Equipa de criação				
Temporada	Criações teatrais e componentes	Encenadora (EN)	Coautoras (CO)	Atores (AT)
2015-16 (1ª edição)	<i>Isto é mesmo um bicho?</i> JI vem ao Teatro	EN	CO1 CO2	AT1
				AT2
				AT3
				AT3
	<i>Isto é sobre o quê?</i> JI vem ao Teatro			AT2
	<i>Isto não acaba?</i> Teatro vai ao JI			AT3
	<i>Isto não existe!</i> Teatro vai ao JI			AT4
				AT5
				AT6
2016-17 (2ª edição)	<i>Isto é uma viagem!</i> Teatro vai ao JI	EN	CO1 CO2	AT7
				AT2
				AT3
	<i>Isto não é um sonho?</i> JI vem ao Teatro			AT8
				AT2
				AT3
2017-18 (3ª edição)	Reposição: <i>Isto é mesmo um bicho?</i> JI vem ao Teatro	EN	CO1 CO2	AT1
				AT2
				AT3
	<i>É isto o amor!</i> Teatro vai ao JI			AT9
				AT10
				AT2
	<i>Isto é o fim?</i> JI vem ao Teatro			AT3
				AT3
2018-19 (4ª edição)	<i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> JI vem ao Teatro	EN	CO1 CO2	AT2
				AT10
	<i>Falas Estranhês?</i> Teatro vai ao JI			AT2
				AT10
				AT3

Voltar à leitura (p. 43; p. 72; p. 85; p. 89) 

Anexo J3. Sessões e locais das representações das criações teatrais do PBA

Voltar à leitura (p. 43; p. 72; p. 79; p. 80) 

<u>Compilação de dados das quatro edições do PBA</u>	
Dados recolhidos através dos programas e folhas de sala dos espetáculos, assim como dos relatórios de atividades e <i>site</i> do TNDM II	

Tabela 61
Sessões e locais das representações do PBA

Representações das criações teatrais						
Temporada	Criações teatrais e componentes	Nº total de criações	Locais e tipo de sessões			Nº total de sessões
			Salão Nobre do TNDM II	Instituições educativas	Biblioteca da Imprensa Nacional	
Leituras encenadas para a infância						
2015-16 (1ª edição)	<i>Isto é mesmo um bicho?</i> JI vem ao Teatro [novembro 2015]	4	21 (CML)	34 (CML)	4 (Público geral)	63
	<i>Isto é sobre o quê?</i> JI vem ao Teatro [novembro 2015]		4 (Famílias)			
	<i>Isto não acaba?</i> Teatro vai ao JI [novembro 2015]					
	<i>Isto não existe!</i> Teatro vai ao JI [novembro 2015]					
Histórias encenadas para a infância						
2016-17 (2ª edição)	<i>Isto é uma viagem!</i> Teatro vai ao JI [novembro/dezembro 2016]	2	3 (Famílias)	16 (CML)		33
	<i>Isto não é um sonho?</i> JI vem ao Teatro [março 2017]		11 (CML)			
2017-18 (3ª edição)	Reposição: <i>Isto é mesmo um bicho?</i> JI vem ao Teatro [dezembro 2017]	3	2 (Famílias)			53
	<i>É isto o amor!</i> Teatro vai ao JI [fevereiro/abril 2018]		1 (Famílias com LGP)	17 (CML)		
			4 (Famílias)	6 (SCML)		
				1 (CHULC)		

	<i>Isto é o fim?</i> JI vem ao Teatro [abril/maio 2018]		15 (CML) 2 (CML e SCML) 1 (SCML) 3 (Famílias) 1 (Famílias com LGP)			
Espetáculos para a infância						
2017-18 (4ª edição)	<i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> JI vem ao Teatro [fevereiro/março 2019]	2	30 (CML) 1 (CML e SCML) 1 (ONDA) 5 (Famílias) 1 (Famílias com LGP)			80
	<i>Falas Estranhês?</i> Teatro vai ao JI [maio/junho 2019]		4 (Famílias)	37 (CML) 1 (CHULC)		

Voltar à leitura (p. 43; p. 72; p. 79; p. 80) 

Anexo J4. Dados técnicos das representações das criações teatrais do PBA

Voltar à leitura (p. 43; p. 74; p. 83) 

<u>Compilação de dados das quatro edições do PBA</u>
Dados recolhidos através dos programas e folhas de sala dos espetáculos, assim como dos relatórios de atividades e site do TNDM II

Tabela 62

Dados técnicos das representações do PBA

Dados técnicos das representações				
Temporada	Criações teatrais e componentes	Precário	Duração	Faixa etária
2015-16 (1ª edição)	<i>Isto é mesmo um bicho?</i> JI vem ao Teatro	2€	20 min.	Dos 3 aos 6 anos
	<i>Isto é sobre o quê?</i> JI vem ao Teatro		20 min.	
	<i>Isto não acaba?</i> Teatro vai ao JI		20 min.	
	<i>Isto não existe!</i> Teatro vai ao JI		20 min.	
2016-17 (2ª edição)	<i>Isto é uma viagem!</i> Teatro vai ao JI	2€	20 min.	Dos 3 aos 6 anos
	<i>Isto não é um sonho?</i> JI vem ao Teatro		20 min.	
2017-18 (3ª edição)	Reposição: <i>Isto é mesmo um bicho?</i> JI vem ao Teatro	2€	30 min.	Dos 3 aos 6 anos
	<i>É isto o amor!</i> Teatro vai ao JI		20 min.	
	<i>Isto é o fim?</i> JI vem ao Teatro		20 min.	
2018-19 (4ª edição)	<i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> JI vem ao Teatro	4€	20 min.	Dos 3 aos 6 anos
	<i>Falas Estranhês?</i> Teatro vai ao JI		30 min.	

Voltar à leitura (p. 39; p. 43; p. 72; p. 74; p. 83) 