



**Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**

Fernanda Alvarenga Cabral

Teatro para Bebês: Processos Criativos, Dramaturgia e Escuta

**Brasília
2016**

Fernanda Alvarenga Cabral

Teatro para Bebês: Processos Criativos, Dramaturgia e Escuta

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Processos Compositivos para a cena.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Santos Mota

**Brasília
2016**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cabral, Fernanda Alvarenga
CC117t Teatro para Bebês: Processos Criativos,
Dramaturgia e Escuta / Fernanda Alvarenga Cabral;
orientador Marcus Santos Mota. -- Brasília, 2016.
201 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas)
-- Universidade de Brasília, 2016.

1. Teatro para Bebês. 2. Processos Criativos. 3.
Dramaturgia Musical. 4. Escuta. 5. Primeira Infância.
I. Mota, Marcus Santos, orient. II. Título.



Universidade de Brasília



INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ARTES CÊNICAS APRESENTADA
AOS PROFESSORES:**

Professor (a) Dr. (a). Marcus Santos Mota (PPG-CEN/UnB)
ORIENTADOR (A)

Professor (a) Dr. (a). Fernando Antônio P. Villar de Queiroz (PPG-CEN/UnB)
MEMBRO INTERNO

Professor (a) Dr. (ã). Ricardo Dourado Freire (PPG-MUS)
MEMBRO EXTERNO

Vista e permitida a impressão
Brasília, terça-feira, agosto 30, 2016.

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Cênicas do
Instituto de Artes / UnB.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Marcus Mota, pela excelente condução deste trabalho de investigação, que ampliou o meu olhar ao diálogo com outros pesquisadores, fortalecendo o entendimento do próprio processo criativo e reafirmando o meu lugar como artista-pesquisadora. Meus sinceros agradecimentos!

Aos queridos Fernando Villar e Ricardo Dourado, por fazerem parte desse processo de pesquisa, pelos ensinamentos e pelas trocas.

Aos meus pais Elisa Maria Cabral e Benedito José Costa Cabral por serem sempre uma grande inspiração na minha vida, também acadêmica!

Aos meus grandes parceiros do teatro para bebês Clarice Cardell e Carlos Laredo (La Casa Incierta), pela contínua troca, admiração e respeito em nossa longa trajetória dedicada à arte feita para a primeira infância. E à minha grande mestre e diretora Irina Kouberskaya (Teatro Tribueñe-Madri), tão importante em nossa estreia teatral para bebês.

A todos meus companheiros mestrandos, viajantes inquietos e parceiros artistas que tanto alimentaram essa pesquisa. Aos amigos Sylvia Sanchez Richter e José Luis Greco. Ao André Amaro e Rachel Dettoni em especial pelo constante carinho na elaboração desse trabalho. Aos pesquisadores dessa arte, Paulo Lameiro (Concerto para Bebés), Sandra Vargas e Luiz André Cherubini (Teatro Sobrevento), Agnès Desfosses e Laurent Dupont (ACTA) e aos professores e colaboradores dessa caminhada na Universidade de Brasília: Luciana Hartmann, Izabela Brochado, Rita de Almeida Castro, Nitza Tenenblat, Roberta Kumasaka Matsumoto, César Lignelli, João Antônio, Alice Stefânia, Felicia Johansson e Alciomar Oliveira.

Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa investiga o chamado ‘teatro para bebês’ a partir da análise e elaboração de seus processos criativos com o objetivo de identificar as principais características que conformam essa poética. Pretende-se argumentar sobre a arte feita para a primeira infância como uma atividade de pesquisa do ator-diretor-autor-compositor que se dá por meio da observação dos bebês no ambiente das creches. Dotado de um pluralismo metodológico, esse estudo se desenvolve a partir da análise das obras *Pupila d’água* (2003 - Cia. La Casa Incierta) e *O Farol* (2015 - Cia. Studio Sereia), sendo esta última uma criação elaborada durante esse processo de investigação e por meio de residência artística e entrevistas semi-estruturadas. Apresento o “teatro para bebês” ao qual me dedico como artista-criadora – aquele centrado na atividade de pesquisa como base para a criação cênica. O estudo aporta uma discussão dialógica entre os aspectos formativo e criativo, pois inclui em sua análise o entendimento do processo criativo relacionado diretamente à mediação, a partir da *Pedagogia da Situação*, e à recepção. O sonoro-musical, com base nos estudos da *Paisagem Sonora* é parte da construção da atividade de *escuta* que, por sua vez, acompanha as diferentes etapas de elaboração da obra teatral, assim como encontra ecos de ressonância na “construção do imaginário poético” do artista-criador e em seu processo de criação dramaturgica. A partir de uma “re-criação” do universo imagético e mítico-poético do próprio artista-autor, em diálogo com o universo da primeira infância, onde a *experiência* é fruto da observação do universo cotidiano do próprio bebê, constrói-se o caminho criativo no teatro para bebês. Um estudo que trata da criação cênica aliada à construção de uma “escuta-ativa” entre intérprete e público, simultaneamente, durante a sua elaboração e recepção, tendo o sonoro-musical como eixo constituinte - o *leitmotiv* - do próprio espetáculo.

Palavras-chave: Processos Criativos. Dramaturgia Musical. Escuta. Teatro para bebês. Primeira Infância.

ABSTRACT

This paper is the result of research done on 'theater for babies', starting from the analysis and development of its creative processes, in order to identify the main features that create this poetic. It is intended to discuss the art made for early childhood as a research activity of the actor-director-writer-composer who starts from the observation of babies in the nurseries environment. With a methodological pluralism, this study starts from the analysis of the works *Pupila d'água* (2003 - Cia La Casa Incierta) and *O Farol* (2015 - Cia. Studio Sereia), the latter being a creation developed during this research process and through residency and semi-structured interviews. I present "theater for babies", to which I dedicate myself as an artist-creator, focused on the research activity as a basis for scenic creation. The study brings a dialogical discussion between the formative and creative aspects, and includes in its analysis the understanding of the creative process directly related to mediation, from the *Pedagogy of the Situation*, and to its reception. The sound-music, based on studies of *Soundscape*, is part of the construction of the listening activity which, in turn, follows the different stages of drafting the play as well as finds resonance echoes in the "construction of the poetic imagination", the artist-creator and its dramaturgical creation process. From a "re-creation" of the imagistic universe and mythical-poetic of the artist-author in dialogue with the universe of early childhood where the *experience* is the result of observation of the everyday baby universe itself, a creative way is built up for the theater for babies. A study that deals with scenic creation coupled with the construction of a "active listening" between performer and audience, both during its preparation and reception, and the sound-musical as a constituent axis - the *leitmotif* - the show itself.

Key words: Creative Processes. Musical dramaturgy. Listen out. Theater babies. Early Childhood.

RESUMEN

Este estudio investiga el llamado 'teatro para bebés' a partir del análisis y desarrollo de sus procesos creativos con el fin de identificar las principales características que componen esta poética. Se tiene la intención de discutir sobre el arte hecho para la primera infancia como una actividad de investigación del actor-director-autor-compositor que comienza a partir de la observación de los bebés en el ambiente de las guarderías. Con un pluralismo metodológico, este estudio parte del análisis de la obra *Pupila de Água* (2003 - Cia. La Casa Incierta) e *El Faro* (2015 - Cia. Studio Sereia), siendo esta última una creación elaborada durante este proceso de investigación, a través de la residencia artística y entrevistas semi-estructuradas. Presento el "teatro para bebés", al cual, me dedico como artista-creadora, centrado en la actividad de investigación como base para la creación escénica. El estudio aporta una discusión dialógica entre el aspecto formativo y creativo, que incluye en su análisis, la comprensión del proceso creativo directamente relacionado a la mediación, a partir de la *Pedagogía de la Situación*, y de la recepción. El sonoro-musical, basado en los estudios del *Paisaje Sonoro*, es parte de la construcción de la actividad de *escucha* que, a su vez, acompaña las diferentes etapas de la elaboración de la obra así como encuentra ecos de resonancia en la "construcción del imaginario poético" del artista-creador y en su proceso de creación dramaturgica. A partir de una "re-creación" del universo imaginario y mítico-poético del artista-autor en diálogo con el universo de la primera infancia, donde la *experiencia* es el resultado de la observación del universo cotidiano del propio bebé, se construye un camino creativo en el teatro para bebés. Un estudio que trata de la creación escénica aunada a la construcción de una "escucha activa" entre el intérprete y el público, simultáneamente, durante su preparación y recepción, teniendo a lo sonoro-musical como el eje constituyente, el hilo conductor – el *leitmotiv* - del propio espectáculo.

Palabras-Clave: Procesos creativos. Dramaturgia Musical. Escucha. Teatro para bebés. Primera infancia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Timeline do processo criativo do espetáculo Pupila d'água.....	54
Figura 2 - Foto do Dossier do Espetáculo Pupila d'água	67
Figura 3 - Foto do Espetáculo Pupila d'água, Madrid, 2003.....	70
Figura 4 - Foto do Espetáculo Pupila d'água, Teatro Funarte, Brasília, 2008.	80
Figura 5 - Foto do Espetáculo Pupila d'água, Teatro Funarte, Brasília, 2008.	81
Figura 6 - Foto do Espetáculo Pupila d'água, Escola “Los Juncos” – Madri, 2002.....	92
Figura 7 – Foto do Espetáculo O Farol.....	95
Figura 8 - Timeline do processo criativo do espetáculo O Farol.....	96
Figura 9 - Foto do registro fotográfico da assemblagem realizada em novembro de 2014. ..	101
Figura 10 - Foto do registro fotográfico da assemblagem realizada em novembro de 2014.	101
Figura 11 - Foto da pesquisa de campo para elaboração do espetáculo.	111
Figura 12 - Foto da pesquisa de campo para elaboração do espetáculo.	113
Figura 13 - Foto da pesquisa de campo para elaboração do espetáculo.	113
Figura 14 - Foto do Espetáculo O Farol realizado no dia 30 de julho de 2015.	122
Figura 15 - Foto do Espetáculo O Farol realizado no dia 30 de 2015 na Funarte em Brasília.	142
Figura 16 - Foto do Espetáculo O Farol realizado no dia 1 de abril de 2016 em Paris.	144
Figura 17 - Primeiro Cartaz do Espetáculo Pupila d'água Madri, 2002.....	186
Figura 18 - 1º Ficha Técnica do Espetáculo Pupila d'água Madri, 2002.	187
Figura 19 - 2º Ficha Técnica do Espetáculo Pupila d'água Madri, 2002.	188
Figura 20 - 3º Ficha Técnica do Espetáculo Pupila d'água durante residência no Teatro Fernán Gomez de Madri, 2007	189
Figura 21 - Certificado do prêmio ASSITEJ– <i>recebido pela Cia. La Casa Incierta com o espetáculo Pupila d'água, 2006.</i>	190
Figura 22 - Espetáculo Pupila d'água aprovado no edital “Circulação Primeira Infância do FAC-DF.....	191
Figura 23 - Primeiro Cartaz do Espetáculo O Farol em Brasília, na Funarte, 2015.....	192
Figura 24 - Programa de mão do IV Festival Internacional de Teatro para Bebês, São Bernardo, 2015.	193
Figura 25 - Programa de mão do IV Festival Internacional de Teatro para Bebês, São Bernardo, 2015.	194

Figura 26 - Programa de mão do IV Festival Internacional de Teatro para Bebês, São Bernardo, 2015.	194
Figura 27 - Descrição das companhias que participam do IV Festival Internacional de Teatro para Bebês, São Bernardo e São Paulo em 2015.	195
Figura 28 - Cartaz do Espetáculo O Farol para o Festival Premières Rencontres 2016, Paris.	196
Figura 29 - Criação figurino de Val Barreto, Madri, 2015.	198
Figura 30 - Criação figurino de Val Barreto, Madri, 2015.	199
Figura 31 - Criação figurino de Val Barreto, Madri, 2015.	200
Figura 32 - Criação figurino de Val Barreto, Madri, 2015.	201

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 O TEATRO PARA BEBÊS	18
1.1 Os primeiros passos	20
1.1.1 Teatro para bebês ou aula de teatro para bebês?	28
1.1.2 O espectador - o público dos bebês	32
1.2 Dos aspectos pedagógicos à criação cênica.....	34
1.2.1 Os Jogos Dramáticos e a Expressão Dramática como aspectos formativos.....	36
1.2.2 A formação do corpo docente. A Pedagogia da Situação de Gisèle Barret.....	37
1.2.3 Formação com Gisèle Barret	39
1.2.4 O Processo de criação da oficina “Musicalização de um corpo sensível”	41
1.2.5 A Pedagogia da Situação como parte do processo criativo	42
2 O PROCESSO CRIATIVO DO ESPETÁCULO PUPILA D’ÁGUA	45
2.1 Processos, pressupostos e caminhos de criação:	45
2.1.1 A escuta como instrumento criativo	48
2.1.1.1 A audição	52
2.2 A criação do espetáculo <i>Pupila d’água</i>	54
2.3 A coleta do material criativo – a pesquisa de campo – “O laboratório de observação nas creches” e os ensaios	56
2.3.1 Laboratório de observação nas creches	60
2.3.2 Os ensaios	61
2.4 Elaboração da obra teatral, a construção das cenas e sua dramaturgia.....	63
2.5 Apresentação Teatral – A recepção da obra <i>Pupila d’água</i>.....	92
3 O PROCESSO CRIATIVO DO ESPETÁCULO O FAROL	95
3.1 A coleta do material criativo – a pesquisa de campo – “O laboratório de observação nas creches” e os ensaios.	98
3.2 Elaboração da obra teatral, a construção das cenas e sua dramaturgia.....	114
3.2.1 A elaboração das cenas do espetáculo	122
3.3 Apresentação Teatral – A recepção da obra <i>O Farol</i>.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
APÊNDICE A - ENTREVISTAS REALIZADAS COM PAULO LAMEIRO – TRANSCRIÇÕES/ PORTUGAL-LEIRIA-PT, 2015.....	158
APÊNDICE B - ESTRUTURA DA OFICINA “MUSICALIZAÇÃO DE UM CORPO SENSÍVEL” BASEADA NA PEDAGOGIA DA SITUAÇÃO DE GISÈLE BARRET COM FOCO NA ESCUTA CORPORAL.....	179
ANEXO A - ROTEIRO ORIGINAL DA PEÇA PUPILA D’ÁGUA	182

ANEXO B - MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO ESPETÁCULO PUPILA D'ÁGUA	186
ANEXO C - MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO ESPETÁCULO O FAROL	192
ANEXO D - FIGURINO DO ESPETÁCULO O FAROL REALIZADO POR VAL BARRETO	198

APRESENTAÇÃO

*É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança
ou o adulto fruem sua liberdade de criação.*

Winnicott

Por meio do brincar os bebês constroem seu mundo imaginado. Dessa sensibilidade nasce o chamado “teatro para bebês” ou, numa possível adequação do termo, o “teatro *desde* os bebês”, já que é a partir desse estado potencial que o ator-diretor-criador irá construir a sua poética em cena.

O fato de um bebê estar mais próximo ao maior ato heroico humano, o nascimento, conduz inevitavelmente o olhar da criação a este lugar. Realizar esse tipo de teatro implica, portanto, voltar à origem da criação humana e artística. Significa buscar motivações criativas no universo invisível que conforma o ‘mundo’ cotidiano dos bebês. Como atriz-compositora, minha aproximação a este universo levou-me a indagar esse lugar como elemento fundamental da criação, o do “sentido originário”. O que lhes chama à atenção? Como observam o que os rodeia e são afetados pela relação que estabelecem com o espaço e com os ‘outros’?

Esse trabalho de investigação surge do desejo de continuidade e de aprofundamento da minha experiência como artista-criadora na arte para bebês iniciada em 2002 e da qual originaram dois espetáculos: *Pupila d’água*¹ (2003), espetáculo seminal da companhia hispânico-brasileira La Casa Incierta, e *O Farol*² (2015). O objetivo é apresentar, a partir da análise dessas obras, as principais características de seus respectivos processos criativos na configuração de uma poética teatral destinada aos bebês. Entretanto, a ênfase aqui recai sobre um pressuposto básico para a realização de um trabalho desse alcance: a sensibilização da *escuta*.

A pesquisa musical de Schafer aparece como uma referência para os estudos da percepção sonora e das propostas musicais que avançam além do sistema tradicional, trazendo elementos de discussão sobre a relação dialógica composicional entre o aspecto sonoro-musical e sua dramaturgia. A partir dessas premissas é possível observar qual o papel da linguagem sonoro-musical na composição cênica das obras e entender suas influências no processo de apreensão e recepção por parte do espectador. Para o compositor R. Murray Schafer, “examinar o interior das composições do ponto de vista dos sistemas sociais poderia

¹ Para assistir o espetáculo ver: <https://vimeo.com/6665609>

² Para assistir o espetáculo ver: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri7uvMaaGCI&feature=youtu.be>

ser um exercício fascinante. Uma composição, como um espetáculo de humanidade. Cada nota, como um ser humano, um sopro de vida” (SCHAFER, 1991, p. 184).

Por outra analogia, a obra teatral também pode ser vista como uma composição musical, na medida em que afina sentidos, propõe silêncios à plateia, formando assim seu próprio tecido sonoro imagético. Constitui-se assim uma dramaturgia aberta, caracterizada pela multiplicidade e heterogeneidade de estilos, flexível às necessidades criativas em processo. A dramaturgia sonora, como componente criativo na elaboração de uma obra teatral, torna-se assim uma aventura no imaginário poético buscado, onde a não linearidade narrativa da obra passa a dialogar com sua construção cênico-musical. Na construção rítmico-poética, no jogo entre as palavras e sua rítmica, surgem as cenas. O teatro para bebês surge do desejo de sussurro, das palavras incógnitas que, ao serem pronunciadas no jogo onomatopaico que as conforma, comunicam-se com o público.

O desenvolvimento da *escuta* também inclui a “experiência” (LARROSA, 2014) como campo principal do trabalho criativo, pois é a partir dessa afetação desde “o que nos acontece” que se objetiva compreender a dimensão expressiva das etapas que compõem a construção do teatro para bebês.

Além do desenvolvimento de uma dramaturgia apoiada em uma linguagem sonoro-musical e, por conseguinte, em um processo de *escuta*, a criação de uma obra teatral para a primeira infância se nutre da relação direta com a sua *construção do imaginário poético* (BACHELARD, 1996). Nesse sentido, os estudos de Bachelard se unem aqui aos da fenomenologia da alteridade (LÉVINAS, 1997) e da infância (WINNICOTT, 1975). O objetivo dessa articulação teórica é aprofundar o diálogo com as temáticas mítico-poéticas como elemento-chave na criação do teatro para bebês, onde a percepção criativa do artista deve ser ampliada a partir das afetações do indivíduo-artista “desde” e “com” o universo da primeira infância, a partir do desejo de recriação dos “mitos originários e cosmogônicos” (ELIADE, 2013).

Importante ressaltar que o teatro para bebês se desenvolve por meio de uma prática de pesquisa contínua, aquela que também inclui o “laboratório de observação nas creches”. Nela, o ator-diretor-criador é capaz de tecer os fios invisíveis da criação artística ao ser afetado pela sensibilidade criativa dos bebês.

Essa experiência favorece ainda o desenvolvimento de um projeto pedagógico, uma vez que inclui atividades de formação do corpo docente destas escolas infantis que eventualmente recebem espetáculos em suas dependências. Para o estreitamento da relação entre os aspectos artístico e formativo deste teatro para bebês, é preciso entender que seu

público inclui diferentes gerações, sendo necessário abordar os estudos da recepção da obra a partir dos contextos onde estas são apresentadas, sejam as creches ou os teatros.

Como parte desse trabalho de formação pedagógica, apresento no Capítulo 1 a “Pedagogia da Situação” de Gisèle Barret. Parto do diálogo entre a linguagem musical e de movimento apresentado por mim na oficina “Musicalização de um corpo sensível”, explicando ainda o trabalho desenvolvido nas escolas infantis na cidade de Madri sob sua orientação e prática. Procuo apontar uma breve contextualização histórica do teatro para bebês, em diálogo com aquele que realizo, relacionando a minha experiência com as de outras companhias que igualmente situam o teatro como lugar de pesquisa nas escolas infantis, incluindo o aspecto formativo e de recepção como campo de estudo e intercâmbio, seja em festivais, seminários ou congressos internacionais. Apresento também uma discussão que considero devidamente relevante neste contexto: a diferenciação entre o teatro para bebês e as atividades artísticas de ensino para bebês.

Em “Processos, pressupostos e caminhos de criação” apresento no Capítulo 2 o tema principal dessa pesquisa (a análise dos processos criativos), a fim de clarificar de onde surgem os caminhos criativos no teatro para bebês. Para isso, introduzo a discussão sobre a relação entre os “mitos de origem” (ELIADE, 2013), o “imaginário-poético” (BACHELARD, 1996) e a “experiência” (LARROSA, 2014) como campos dialógicos na criação teatral. Tomando a atividade de escuta como ferramenta criativa à construção das obras a serem analisadas, procuro definir os tipos de escuta (SHAEFFER, 2003) como parte do processo de criação do imaginário sonoro (CHION, 1993).

Por meio da descrição do processo criativo do espetáculo *Pupila d’água*, segundo a qual “a análise do espetáculo deveria começar pela descrição do ator” (PAVIS, 2015, p. 49), assumo também a função de compositora e procuro identificar, através das escolhas artísticas realizadas durante a sua elaboração, a sua própria metodologia criativa. Isso porque cada processo de criação demanda, a partir das vivências entre seus criadores, novas formas de expressão artística, trazendo, conseqüentemente, novos caminhos de experimentação à pesquisa e outras possibilidades de resultado cênico. Nesse caminho composicional, a linguagem poética é parte da construção cênico-dramatúrgica no teatro para bebês. Elas advêm das próprias emoções dos artistas que dialogam com um universo criativo em comum, ancestral, mítico-poético, desde a primeira infância.

No Capítulo 3, descrevo o trabalho de criação dramatúrgico-musical do espetáculo *O Farol*. Nele, optei por realizar parte da pesquisa prévia a sua montagem, por meio de entrevistas qualitativas, semi-estruturadas, utilizando questionários. Elas foram realizadas na

cidade de Leiria, em Portugal, com o musicólogo Paulo Lameiro, um dos maiores especialistas em música para bebês da atualidade e o criador dos chamados “concertos para bebês” (ver Apêndice A). O objetivo desse trabalho foi tentar investigar elementos em comum em ambas as linguagens, assim como obter subsídios criativo-musicais para iniciar um novo processo criativo, a partir desta pesquisa.

O estudo específico da “Música para bebês” (LAMEIRO, 2015; GORDON, 2000), da música na relação pais-bebê (STAHLSCHMIDT, 2008) e de sua recepção (SEKEFF, 2007) apresenta, neste capítulo, um diálogo entre a criação cênica e a criação musical. Os aspectos do mito construído através de uma poesia originária, de uma “memória primitiva” (BEAINI, 1989), são desenvolvidos na composição dramaturgica da obra a partir da relação de rememoração dos aspectos simbólicos, pessoais e também sonoros.

A reflexão sobre as atividades que englobam o processo criativo no teatro para bebês é ampla, desde a criação do espetáculo a partir do universo de observação nas escolas infantis por parte dos atores e diretor, da coleta de material pessoal ou de contos, poesias e mitos que possam ter uma relação direta ou indireta com a temática tratada, aspectos que fazem parte da prática da construção do olhar poético que esta poética promove.

Na perspectiva do cultivo de um olhar estético, desde o reconhecimento das infinitas capacidades cognitivas, sensoriais e imagéticas do bebê, é possível construir a atividade criativa na primeira infância, fruto de uma pedagogia do sensível ou de uma “pedagogia da escuta”, aquela que se desenvolve com base no que já existe, naquilo que cada indivíduo traz como parte de sua memória genética e emocional em diálogo com a criação artística. Todo este material criativo faz parte “das estruturas que estariam subjetivadas no plano de fundo da narrativa do sujeito-autor” (SOUZA, 2015, p. 9) que, por sua vez, ‘prospecta uma construção poética’.

Dotado de um pluralismo metodológico, esse estudo inclui a análise das obras aqui apresentadas, a criação de um novo espetáculo durante a elaboração dessa dissertação, a realização de residência artística e atividades de pesquisa, extensão e prática de ensino (Teac-realizada na Universidade de Brasília), a organização de oficinas, participação em festivais, congressos e encontros nacionais para se pensar a relação entre cultura e primeira infância. Um caminho de pesquisa que aporta uma discussão dialógica entre o aspecto formativo e o criativo no teatro para bebês.

Das atividades de laboratório de observação nas creches por parte dos artistas e envolvidos no processo, do entendimento do lugar do ator e sua relação com os objetos em cena, dos estudos sobre o caráter autobiográfico, não representacional e não dotado de uma

narrativa cronológica para sua elaboração, da composição de uma dramaturgia musical e da mediação associada às prática pedagógicas e à recepção, a partir das análises desses aspectos e, dos processos criativos aqui apresentados, dá-se essa pesquisa.

1 O TEATRO PARA BEBÊS

*Na presença de um bebê nos vemos obrigados
a inventar seus mundos interiores.*

Daniel Stern

Hoje o teatro para bebês tem despertado crescente interesse de um público ávido por conhecer suas produções artísticas. Se por um lado existe uma demanda – pelo fato de não se saber o que é o teatro para bebês ou pelo simples desejo de se aproximar deste universo – também não se pode desconsiderar, além da curiosidade inicial por parte desses adultos, que outros aspectos constituem e movem essa relação entre o público e a sua criação artística.

Neste capítulo, apresento questões que considero importantes para o entendimento dessa relação. Primeiramente, contextualizo o teatro para bebês do qual faço parte, buscando dialogar com companhias cujo trabalho criativo está alinhando ao meu, qual seja, o da pesquisa em contínuo diálogo com a criação cênica. Exponho as práticas teatrais realizadas *com* bebês (aulas) e as diferencio dos espetáculos apresentados *para* os bebês (teatro). Também analiso neste capítulo o trabalho de formação de professores para a recepção das obras nas creches (mediação). Para isso, tomo como base a prática formativa que venho desenvolvendo com alguns educadores segundo os fundamentos da “Pedagogia da Situação”, de Gisèle Barret.

Acredito que o primeiro aspecto a ser considerado como parte deste movimento desejoso pelo encontro artístico é o fato desse público (aqui me refiro especificamente aos bebês) ocupar um espaço de abertura poética, isto é, um espaço próprio de crescimento cotidiano que condiz com um período sensível único em sua evolução, o da primeira infância. E é nesta etapa que a experiência estética, a do encontro, torna-se a grande experiência formadora e transformadora da criança. “Os bebês esperam e precisam do mundo e daqueles que os recebem nesse encontro amoroso e aberto ao novo que eles trazem em sua chegada” (VARGAS, 2014, p. 188).

O adulto, ciente desse estado sensível-emocional, encontra no teatro a possibilidade de estabelecer uma maior comunicação com o bebê – talvez seja esse um dos atrativos iniciais. Por meio do teatro o adulto se permite observar e se identificar com aspectos cotidianos da formação da sensibilidade dos filhos que ali, na cena, vê “representados” – sobretudo nos trabalhos artísticos que consideram em seus processos criativos essa perspectiva temática como parte importante da criação artística, a da relação deste com a primeira infância – pois,

no espetáculo, podem existir momentos pensados dentro da sua dramaturgia que tratem dessa relação em cena, a da mãe-pai e bebê.

Dessa forma, o teatro para bebês inspira-se no universo poético e de jogo que existe na primeira infância, fazendo do espetáculo também uma recriação, uma brincadeira em relação ao ‘objeto’ observado, que é reconstruído a partir da sensibilidade do adulto ator-diretor-criador.

É no decurso da obra teatral pensada para os bebês, mas não somente aí, que a díade mãe e/ou pai e bebê será (re)apresentada no palco. Esta irá constituir o que Gaston Bachelard (1998) denomina “matéria da imaginação”, aquela que antecede a ‘experiência’, pois ultrapassa a sua própria *realidade*. Nesse encontro, público e obra tratam de (re)imaginar a sua própria infância e/ou a relação com esta. Para Bachelard (1996, p. 6), “são esses impulsos de imaginação que o fenomenólogo da imaginação deve tentar reviver”. A experiência artística, seja ela vivida através da díade ou através da relação entre ator-diretor-criador e o público, acontece, pois, nessa (re)construção e nessa cumplicidade na identificação mútua dos afetos.

Em suma, o teatro para bebês se constrói em consonância com o olhar poético-cotidiano do bebê, a partir das experiências subjetivas que este nos apresenta. É por meio de sua poética do brincar, em seu espaço potencial, mítico-poético, que se dá o ato criativo. Segundo Gandhi Piorski (2015, p. 86), “brincar é como um soro silencioso, gotejante, invisível, percorre por dentro, ensina por via venal os modos de apreender o sumo do mundo”. Um mundo que será sempre reconstruído a partir de um impulso criativo, advindo de um imaginário poético, onde o brincar existe “pelo prazer de brincar, como experiência da existência de si e do outro, da corporeidade e da sensualidade, do contato – consigo e com o mundo” (MACHADO, 2004, p. 30).

A pesquisa de campo e a observação nas creches constituem um lugar de grande importância no surgimento desse teatro. Este é o “teatro para bebês” em que atuo, aquele que se dedica à pesquisa e à observação para, nesse ambiente, aproximar-se do mundo mítico-poético da primeira infância.

Realizar teatro para bebês implica voltar à genealogia das relações humanas e do “nascimento” desta como temática criativa. Dessa forma, identifico neste tipo de teatro um espaço propício para se pensar a criação desde o entendimento do campo simbólico, emocional, social e cultural no qual o bebê se insere e se desenvolve.

Acredito que essa poética se constitui também um campo de pesquisa de natureza interartística. No entanto, não pretendo nesta pesquisa aprofundar as relações com essas

diferentes disciplinas que tangenciam o teatro para bebês, já que essa tarefa necessitaria maior tempo de investigação e o seu devido aprofundamento.

O principal foco deste trabalho reside no estudo dos processos criativos no teatro para bebês e em seu desenvolvimento a partir da atividade de escuta em todas as suas etapas de elaboração. No entanto, alguns aspectos de seu campo interartístico devem ser considerados dentro dessa pesquisa; mas, é claro, sempre relacionados diretamente a esses processos criativos, o das obras aqui escolhidas para análise, o espetáculo *Pupila d'água* (2003) e *O Farol* (2015).

Entre estes aspectos, tratarei neste capítulo de elucidar o contexto onde essas obras são apresentadas, o das creches e dos teatros, apresentando também uma relação direta entre a criação cênica e a formação pedagógica, fundamentalmente relacionadas à recepção e à mediação como campo de estudo nessas obras.

1.1 Os primeiros passos

Para melhor entender o surgimento dessa poética, apresento uma breve contextualização histórica do teatro para bebês, a partir da perspectiva do desenvolvimento de um campo interdisciplinar de pesquisa nas creches, já que esta constitui um dos mais importantes alicerces na sedimentação do caminho criativo próprio da produção das obras teatrais aqui analisadas.

O chamado “teatro para bebês” ou “teatro para a primeira infância” é uma arte produzida por meio de diferentes pesquisas dramatúrgicas e propostas estéticas, podendo integrar diferentes linguagens ao próprio teatro, como a dança, a música e/ou as artes plásticas. É destinado a um público com faixa etária entre seis e trinta e seis meses e possui duração de 20 a 40 minutos.

O nascimento do teatro para bebês se dá a partir de pesquisas realizadas nas escolas, seja através da implementação de projetos pedagógicos que contribuem para experimentações e para o nascimento das primeiras criações artísticas, seja como lugar de pesquisa de campo, fundamental à criação das obras teatrais. Seu surgimento acontece na França e na Itália, paralelamente, em um período aproximado. Ali, as pesquisas nas creches aparecem como uma característica comum.

Na França, essa poética teatral tem início nos anos 1990 a partir de algumas experiências isoladas nos anos 1980. O ano de 1992 pode ser considerada a data de “batismo” dessa tão jovem expressão teatral naquele país, em virtude da realização, na cidade

de Marne-la-Vallée-Maubuée, uma pequena vila próxima a Paris, da primeira bienal dedicada ao assunto, “La Biennale des arts pour lês enfants de Zero à sept ans”, ocorrida de 16 a 24 de outubro de 1993. Nessa ocasião, reuniram-se diversos artistas, pedagogos e pensadores, com o objetivo de expor suas experiências e pesquisas nesse âmbito de criação.

O encontro foi organizado em pequenas conferências, debates e exposições de diferentes profissionais sobre suas respectivas vivências, posteriormente reunidas numa edição organizada por Chantal Jannelle e Anne-Françoise Cabanis (1993): “*La création et le petit enfant*”.

Nesse encontro, têm-se como referência as produções artísticas “treze espetáculos, novas criações” (CABANIS; JANELLE, 1993, p. 123). Destas, foram apresentadas nas creches as seguintes obras: *Pour les enfants de zero à trois ans*, *Papier-concert* de Dominique Pompougnac et Jean-François Mourier, *Câlins* do Théâtre Athénor, *Yannis et Yunus* de Jeanne Vitez, uma co-produção com o Théâtre du Chemin creux, *L’une chante, l’autre aussi* de Joëlle Rouland, *Tra Due Onde (Entre deux vagues)*, da Cia. La Barraca, *A la recherche du doudou perdu*, de Pascal Sanvie, *Archipel*, TAM Teatro musica, criação de Laurent Dupont. Simultaneamente, foram apresentadas, em salas de espetáculos, as seguintes criações: *Achipel II* TAM Teatromusica, *L’Enfant invisible* de Joëlle Rouland, *Lo Stralisco (La Fleur du départ)* do Teatro dele Briciole, *Les Habits neufs de l’Empereur*, do Théâtre sans toit de Pierre Blaise e *The Song from the Sea (Le Chant venu de la mer)*, do Mereseyside Youg People’s Theatre Company.

Desse encontro nasceu um coletivo de artistas que passaram a dialogar continuamente entre si, trocando experiências e discutindo suas produções a partir de uma perspectiva interdisciplinar e de seus respectivos processos criativos³. Reflexões sobre essas trajetórias, desenvolvidas ao longo de mais de duas décadas, foram agrupadas em uma importante publicação chamada *Les Bébés et L’Europe* (2012). Conforme afirma Laurent Dupont:

Estes projetos permitem uma maior aproximação ao mundo da primeira infância, a partir do lugar das artes e da cultura em diferentes contextos europeus. Neles se questiona o lugar das artes cênicas na vida pessoal dos educadores e das famílias com crianças pequenas, o lugar da arte na formação inicial e contínua desses educadores e dessas famílias. O estabelecimento dessas práticas que acompanham as crianças, na recepção das artes do espetáculo vivo, partilhada com os adultos: pensando essa relação antes, durante e depois do espetáculo” (DUPONT, 2015, p. 2).

³ Para mais referências veja: www.nova-villa.com

Esse intercâmbio de companhias de diferentes países, como França, Itália, Bélgica e Inglaterra e a consequente necessidade conjunta de pesquisa e documentação, independentemente do movimento particular de cada companhia, permitiu o desenvolvimento do teatro para bebês, caracterizando, do meu ponto de vista, o “pioneirismo” dessa poética.

É claro que, além dessas companhias citadas acima, outros grupos já vinham realizando seus primeiros processos criativos e experiências cênicas nesse âmbito. No entanto, a importância desse encontro reside em apresentar o teatro para bebês como um caminho de pesquisa criativa, de diálogo e de ações pensadas para a construção de um trabalho que valorize e reconheça a criação para bebês como um direito do ser humano e um lugar para se pensar a arte feita para a primeira infância.

Falar sobre os primeiros passos do teatro para bebês significa também avaliar em que contexto sociopolítico e cultural ele surge. Convém distinguir, entretanto, países como a França, onde se deu o primeiro encontro sobre o tema e cujo apoio econômico do Estado é decisivo para a criação de espetáculos para bebês nas creches e para o fomento da pesquisa, de outros países onde essa política cultural⁴ não existe.

O desenvolvimento dessa poética sempre esteve ligado ao trabalho de investigação realizado nas creches, tanto pelo debate acerca das produções artísticas que nelas são iniciadas e posteriormente apresentadas quanto pelo intercâmbio artístico de companhias, especialistas em arte-educação, psicólogos, pedagogos e estudiosos que consideram a primeira infância um amplo campo de pesquisa. Normalmente esses encontros acontecem em forma de seminários internacionais, festivais e/ou eventos como, por exemplo, a bienal de 1993, com caráter múltiplo, destinada a agregar paralelamente em seu programa ambas as possibilidades, a formativa e a das apresentações teatrais.

Ainda com relação à bienal de 1993, que se afirmou como espaço de discussão entre os aspectos de formação artística e o lugar de intercâmbio da pesquisa criativa, cabe ressaltar o Colóquio da Primeira Infância, um encontro realizado durante os três dias de atividades com o objetivo de despertar a criação cultural e artística – informação anexada pelos organizadores Anne-Françoise Cabanis e Chantal Jannelle nessa publicação (*La Biennale des arts pour les enfants de Zero à sept ans, du 16 au 24 octobre*). No dia 20 de outubro, foi apresentado como tema “O mundo da arte na primeira infância” e “Transmissão e desenvolvimento cultural”; no dia 21, “Situação atual da criação artística para o público infantil na França e na Europa”; e

⁴ Para mais informação veja: <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ministere>

no dia 22, “Criação, produção e recepção na primeira infância” (CABANIS; JANNELLE, 1993, p. 123).

Validar o encontro interdisciplinar e o debate a partir das múltiplas experiências das companhias e de seus processos criativos é aferir ao teatro para bebês um lugar de constante pesquisa em seu desenvolvimento. Dessa forma, tratarei de descrever em seguida as companhias que incluem esse caminho criativo no desenvolvimento de suas obras.

Sobre a produção de teatro para bebês na França, cabe ressaltar o trabalho da Cia. ACTA⁵ fundada há mais de 22 anos em Villiers-le-Bel, em Val d'Oise, nos arredores de Paris. Idealizada por Agnès Desfosses e Laurente Dupont, ambos diretores teatrais, a produção da companhia caracteriza-se por um trabalho de pesquisa desenvolvido por meio de residências artísticas nas creches e pela sensibilização do público em oficinas e ensaios abertos. Além disso, a Cia. ACTA realiza outras oficinas, de natureza interdisciplinar, fundindo numa mesma experiência o teatro, a escrita dramática, a fotografia e a música. Desfosses e Dupont são responsáveis pela criação do principal festival europeu de teatro para bebês, o *Première Rencontres*⁶, que acontece a cada dois anos também em Val d'Oise. O Festival teve sua primeira edição em 2004.

Na Itália, a companhia referenciada nesse campo de trabalho é a Cia. La Baracca⁷. Sua importância alia-se ao fato de, desde a sua fundação, procurar uma aproximação entre os estudos da arte e da educação e promover, através de festivais, a prática e a pesquisa cênica dentro desta linguagem.

Em 1980, a companhia *La Baracca - Testoni Ragazzi* reforçou sua relação com o município de Bolonha, criando um teatro para crianças e jovens, – cuja inspiração ocorre a partir do projeto “a creche e o teatro” – e desenvolveu o projeto chamado “Um Lugar para Crianças”. Em 2004, organizou o I Festival Internacional de Teatro e Cultura para a Primeira Infância: “Visões de Futuro, Visões de Teatro”, em 2014 ocorrerá a 10ª edição. (PEREIRA, 2014, p. 18).

Essa companhia também coordena continuamente, desde o ano de 2005, o projeto Small Size – European Network for the Diffusion and Development of Performing Arts for Early Childhood (rede europeia para a difusão de artes performativas para a primeira infância)⁸.

⁵ Ver link: <http://compagnie-acta.org/>

⁶ Ver link: <http://www.premieres-rencontres.eu/>

⁷ Ver link: <http://www.testoniragazzi.it/>

⁸ Ver link: <http://www.smallsize.org/>

Sua produção artística também resulta da chamada “observação nas creches”, processo através do qual se origina o lugar para a criação do espetáculo teatral e fundamenta a construção da sensibilidade criativa para o trabalho do ator em cena.

Como no Théâtre de la Guimbarde, atores de La Baracca ficam com as crianças durante longos períodos de tempo para absorver suas reações, às vezes permanecendo em berçários e creches durante muitos dias, a fim de estar em seu nível, para construir confiança com eles e observar suas reações. (DOWER; UK, 2004, p. 8).

La Baracca realiza suas pesquisas nas escolas do norte da Itália e está influenciada diretamente pela pedagogia de Loris Malaguzzi. Uma pedagogia que muito se aproxima da “Pedagogia da Situação”, de Gisèle Barret, aquela que utilizo na formação dos professores que irão receber os espetáculos nas creches. Fundador da escola Reggio Emilia, Malaguzzi idealiza um projeto educativo próprio a que chamou de *Pedagogia da Escuta e Teoria das Cem Linguagens*, segundo o qual se aprende com as crianças a partir de três condutas básicas: ‘escutar, observar e educar’; princípios que levam a pensar em uma relação entre o trabalho de formação e o da criação artística – considerando que o trabalho do ator-diretor-criador também pode se dar a partir do ato de “escutar, observar e criar”.

Com base na Pedagogia da Situação, Barret aponta a necessidade de uma “pedagogia da vivência que explore cada momento do *aqui e agora* em sua diversidade aleatória, casual e imprevisível” (BARRET, 1995, p. 9). De forma análoga, a pedagogia de Malaguzzi “é contra qualquer tipo de pedagogia profética que sabe tudo antes que aconteça. Que ensina às crianças que os dias são iguais, que não há surpresas, e aos adultos, que somente devem repetir o que não puderam aprender” (MALAGUZZI, 1999, p. 27).

Identifico em ambos os pensamentos uma linha de trabalho que reconhece no ato pedagógico um caminho criativo, considerando a incerteza, a dúvida e as perguntas que surgem durante seu processo partes da construção de uma obra (metodologia educativa) auto-poética, isto é, auto-organizativa.

Por outro lado, cabe ressaltar que ambas se revelam como uma “pedagogia da escuta”. Um dos princípios defendido por Loris Malaguzzi se relaciona diretamente a esta temática, a do “estranhamento”. Conforme o pedagogo espanhol Alfredo Hoyuelos, “Malaguzzi amou a estética do insólito. Buscou, deste modo, como o artista, conhecer o novo, ou procurar observar o mesmo através das lentes do insólito. Para realizar esta operação é necessário aprender a escutar.” (HOYUELOS, 2006, p. 120). O desenvolvimento da escuta relaciona-se ao desenvolvimento de uma ‘sensibilidade do particular’, pois “o que se ouve é o objeto

sonoro, uma experiência distinguível, um fragmento de percepção” (OBICI, 2008, p. 27). E é da relação com esse objeto que se desenvolve a escuta.

Este “fragmento de percepção” sempre revela um novo conteúdo, seja ele sonoro, simbólico ou emocional. Algo que poderá apresentar novas realidades, próprias do acontecimento, do inesperado, através da relação de escuta. Na “pedagogia da situação”, de Gisèle Barret, o que rege o encontro é o desenvolvimento desta capacidade entre os que dele fazem parte: “Aprendi que havia algo mais forte que a cultura e a educação, que vinha da situação precisa do aqui e agora e da relação das pessoas nelas envolvidas” (BARRET, 1995, p. 35).

Também de forma semelhante acontece o processo criativo no teatro para bebês. Em seu desenvolvimento, considera-se primordialmente a ‘escuta-emocional’ ou a *escuta sensível* do criador (através do trabalho de observação nas creches) quando em ressonância com suas impressões subjetivas do universo da primeira infância. Esta subjetividade é definida por Jorge Larrosa (2014, p. 113) como “vibrar”, aquilo que “somente ouvido irá se transformar”. Ou seja, é pelo que nos afeta que existe um processo de identificação criativa com o objeto observado, em que primeiramente se escuta e, logo, se experimenta. Por sua vez, o conceito de “experiência estética” apresentado por Carlos Laredo aproxima do universo criativo a arte e a educação, não separando, portanto, o caráter formativo do artístico.

Toda experiência estética é em si mesma uma viagem pedagógica, mas do ponto de vista da pedagogia do desconhecido. A arte é um disparate que nos impulsiona na aventura do desconhecido, é o diálogo com o oculto, com o mistério. Revelar, explicar ou transmitir de uma forma didática é uma forma pouco sutil de profanar (LAREDO, 2011, n.p.).

Uma “pedagogia do desconhecido” oferece espaço para o que ainda não se sabe, seja o outro, uma situação ou o próprio acontecimento pedagógico ou teatral. “Fazer soar a palavra ‘experiência’ em educação tem a ver, então, com um *não* e com uma pergunta” (LARROSA, 2014, p. 74). É a partir do que não sabemos que se constrói o nosso imaginário, aquilo que está por ser descoberto. É deste lugar que nasce nosso desejo criativo.

Minha relação com o teatro para bebês nasce do desejo de me aproximar de uma poética ainda nova para mim. Nasce também como um desafio artístico, pois para estar em sintonia com esse público é necessário reconhecer que pouco se sabe sobre suas capacidades. Apesar de já ter realizado apresentações por inúmeros países, para públicos totalmente diferentes, sinto que existe sempre, na recepção dos espetáculos, algo incógnito, misterioso, mas que se apresenta como o principal motor da própria criação: a autenticidade do encontro

que se dá com este público em sua ampla capacidade de abertura e escuta poética, através da obra da arte.

La Casa Incierta⁹ é a companhia teatral hispano-brasileira com a qual colaboro desde seu surgimento em Madri, tendo participado de seu espetáculo de estreia, *Pupila d'água* (2003), cujas apresentações são realizadas até hoje. Fundada no ano 2000 pelo diretor e dramaturgo espanhol Carlos Laredo e pela atriz brasileira Clarice Cardell, a Cia. vem realizando, desde então, criações para bebês: *Pupila de Agua* (2002), *La geometría de los sueños* (2005), *Anda* (2008), *El Circo Incierto* (2006), *Dibujando Labirintos* (2007), *Si tú no hubieras nacido* (2008), na qual também colaboro como atriz, *En la punta de la lengua* (2009), *Quien era yo antes de ser yo* (2012), *Desayuno Frágil* (2011) e *La Caverna Sonora* (2012), todas escritas e dirigidas por Carlos Laredo.

A experiência e o aprendizado de tantos anos com La Casa Incierta me trouxeram o desejo de traçar um caminho de pesquisa próprio, mais autoral, o que se refletiu, em certo sentido, na elaboração de *O Farol* (2015), obra para a qual convidei a atriz Clarice Cardell na função de diretora (a obra será analisada no capítulo 3). Percebo que minhas escolhas estéticas e estudos realizados neste processo criativo são fruto de uma linha de trabalho que dá continuidade àquela que iniciei há alguns anos com esta companhia.

O trabalho da Cia. La Casa Incierta ocupa-se, desde seu surgimento, com projetos voltados para a pesquisa criativa, muitas das quais realizadas em creches, e com o intercâmbio com outras companhias. Esse trabalho é articulado por meio de oficinas, festivais e seminários internacionais. Carlos Laredo foi responsável por programar obras de teatro para bebês vindas de outros países no Festival Teatralia, “Festival Internacional de Artes Escénicas para Niños y Jóvenes”, realizado em Madri, entre 2000 e 2005, e no ciclo internacional “Rompiendo El Cascarón”, idealizado pela companhia, entre 2006 e 2012, anos em que esta também foi residente do Centro de Artes Fernán Gómez na capital espanhola, apresentando novas produções de espetáculos de teatro para bebês. Em 2005, iniciou em Madri um projeto de formação de professores de escolas infantis, sob a orientação da pedagoga Gisèle Barret. Nesse projeto, que durou três anos consecutivos, ministrei oficinas em diferentes creches, utilizando igualmente os princípios da sua “Pedagogia da Situação”, sobre a qual discorrerei oportunamente.

No Brasil, entre 2010 e 2015, a Cia. La Casa Incierta assumiu a direção artística do I, II, III, IV e V Festival Internacional de Teatro para Bebês “Primeiro Olhar”, em São Bernardo

⁹ Veja o site: www.lacasaincerta.com

do Campo, São Paulo e Brasília, em colaboração com o Grupo Sobrevento, que tem sede na capital paulista.

O Grupo Sobrevento¹⁰, criado por Sandra Vargas e Luiz André Cherubini, vem realizando diferentes projetos em parceria com a Cia. La Casa Incierta desde o ano de 2007. Desenvolvem em seu teatro produções próprias destinadas a bebês e também muitas ações formativas como palestras, oficinas e festivais, consolidando um caminho artístico hoje reconhecido pela seriedade e pelo alto nível das suas criações. Entre as obras da companhia, destacam-se *A Bailarina* e *Meu jardim*, ambas produzidas em 2011.

Assim como o Grupo Sobrevento, a Cia. La Casa Incierta, a Cia. ACTA e La Baracca, muitos outros artistas desenvolvem trabalhos para a primeira infância, articulando três áreas de atuação: arte, educação e política cultural. Dessa forma, é importante mencionar o “I Encontro Nacional Cultura e Primeira Infância” realizado nos dias 3 e 4 de setembro de 2015, no Museu da República do Distrito Federal, em Brasília – uma parceria entre a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e a Secretaria de Formação e Educação Artística do Ministério da Cultura – que reuniu profissionais da educação e da cultura no Brasil.

Nesse encontro, artistas, especialistas, acadêmicos e militantes assinaram uma carta de intenções em defesa dos direitos das crianças intitulada “CARTA DE BRASÍLIA CULTURA E PRIMEIRA INFÂNCIA”. O documento, do qual sou uma das signatárias, foi enviado ao Ministério da Cultura no dia 4 de setembro de 2015 e está dividido em cinco temas: “A Cultura e a Arte na Educação Infantil”, “Arte e a Cultura como encontro com experiências estéticas, não como instrumentalização para fins pedagógicos”, “Formação em Arte de professoras e professores de Educação Infantil e formação de professoras e professores de Arte para trabalhar com a Primeira Infância”, “O encontro do artista com crianças na Educação Infantil” e “Espaço da Creche e pré-escola adequado para a Arte e a Cultura”.

Desse encontro, foi constituído ainda um Grupo de Trabalho, do qual também participo, com a intenção de consolidar a parceria RNPI/Ministério da Cultura, compreendendo a cultura como centro da educação infantil. Abaixo, transcrevo a manifestação oficial desse GT:

GT “A entrada dos artistas na Educação Infantil” precisa acontecer de forma articulada, de duas maneiras:

- 1) Acesso às criações artísticas com profissionais de todas as linguagens das artes, seja dentro das creches e pré-escolas ou em espaços culturais.

¹⁰ Ver link: <http://www.sobrevento.com.br/>

- 2) A realização de residências artísticas, numa triangulação entre artistas, professores e crianças, de forma dialógica e horizontal. Esta maneira de agir inverte práticas tradicionalmente instaladas, como aulas de Arte, atuações em contraturno, durante o recreio, ou em hora vaga do professor. Trata-se de promover, de modo continuado, o encontro das crianças e dos adultos com a experiência estética¹¹.

Contribuir, portanto, para a formulação e implementação de políticas culturais para a primeira infância é também parte do trabalho dos que se dedicam ao teatro para bebês, sempre quando associado à formação integral e cidadã. Refletir sobre a forma como o teatro para bebês chegará às creches e defender o direito deste público de exercer a sua criatividade a partir da aquisição da cultura assumem, assim, igual importância. Afinal, “cultura é um valor adquirido, não pelo tempo, mas pela potência criativa do ser humano. A cultura como forma de ‘cuidar da humanidade no seu presente’, para proteger o seu desenvolvimento e sua memória” (LAREDO, 2015, n.p.).

1.1.1 Teatro para bebês ou aula de teatro para bebês?

Felizmente, são muitos os grupos que atualmente se dedicam à arte destinada a bebês, mas tratarei de citar aqui apenas alguns exemplos que partem da pesquisa nas creches e do intercâmbio artístico para criar, nessa poética, um sentido ritualístico, simbólico, ancestral e imagético, tendo como público, além dos bebês, os adultos acompanhantes.

A proximidade e a intimidade com os bebês constituem condição primeira para o encontro teatral. Dessa forma, entendo não ser recomendável que as companhias teatrais apresentem suas obras para um público superior a 45 ou 50 bebês (o ideal é entre 30 e 40 acompanhados por um adulto). Tampouco me parecem eficazes as obras pensadas tão somente como uma atividade interativa, lúdica ou de entretenimento, oferecendo aos pequenos apenas criações com um potencial sensorial de onde partem inúmeros “estímulos” como, por exemplo, objetos com diferentes texturas, cores e cheiros.

Ademais, produções que apenas privilegiam a interação dos bebês com o espetáculo costumam apresentar propostas cênicas que buscam resultados numa “comunicação” explícita em sua recepção – como se as crianças não tivessem o direito nem a capacidade de contemplação desde e com a obra de arte. Pais ou acompanhantes que durante o espetáculo

¹¹ VVAA 2015. Para ler a carta completa, ver link: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/carta-de-bras%C3%ADlia-v.2.pdf>

fazem afirmações do tipo “olha que bonita aquela luz vermelha”, “veja como os objetos se movem” ou “veja que bonita é a bailarina”, direcionam o olhar do bebê para o que o adulto vê, limitando a fluidez tanto da sua própria comunicação como, e principalmente, a dos bebês.

Após mais de uma década de atuação nesse tipo de teatro, não é difícil compreender que o trabalho de formação do público, tanto dos pais como dos educadores, demanda tempo e dedicação. Por outro lado, acredito que as etapas de uma montagem, desde seu processo criativo até o momento de sua recepção, contribuem decisivamente para aperfeiçoar essa relação de comunicação com o público – incluindo a mediação como aspecto formativo no processo de criação.

Tratarei neste capítulo de evidenciar minhas escolhas estéticas, pedagógicas (através do trabalho de formação dos professores nas creches) e dramatúrgicas em sua relação com as temáticas que conformam os processos criativos das obras aqui apresentadas. A educação não se dá apenas a partir da aquisição de informações, mas também por meio da capacidade de relacionar tais informações ao mundo criativo construído por cada um. Dessa mesma forma, é construída a sensibilidade do artista que trabalha com a primeira infância. Ela não surge das cisões no campo da delicadeza do imaginário, mas de uma aventura do pensamento e do corpo para a construção de uma obra imagética, através do brincar, da experiência.

No entanto, antes disso, cabe esclarecer alguns pontos sobre os caminhos de criação no teatro para bebês que incluem o espaço das creches e, por isso, o campo da educação como temática recorrente, pois é também nas creches que se desenvolvem os processos criativos e onde posteriormente as obras são apresentadas.

Um das confusões em torno do conceito de “teatro para bebês” é a de primeiramente relacioná-lo a “uma aula de teatro para bebês”. É bastante comum, ao se ter o primeiro contato com essa poética, que o adulto logo pense que o seu bebê irá aprender algo e que irá ter uma experiência a partir das informações sensoriais e cognitivas adaptadas para ele em forma de “jogos cênicos” interativos.

A dificuldade de se diferenciar o “teatro para bebês” das “aulas para bebês” em algumas produções artísticas pode trazer, às vezes, muitos “pré-conceitos” sobre o entendimento do que é e do que não é teatro para bebês. O fato de algumas companhias teatrais optarem por realizar criações interativas, nas quais este limite não fica claro, não deveria confundir o espectador nem aqueles que estudam os processos criativos no teatro para bebês.

Nessa perspectiva, Maria Carmen Barbosa e Paulo Sérgio Fochi (2011, p. 34) entendem ser “necessário fazer duas distinções: a primeira diz respeito à produção de teatro

para bebês, considerando suas especificidades e a possibilidade de os bebês se fazerem público. A segunda refere-se ao teatro *com* bebês, dos laboratórios teatrais para educadoras”. Os autores se referem às experiências primeiras realizadas no norte da Itália, na cidade de Bolonha, onde desde 1985 existem produções de teatro para bebês, laboratórios com professores (trabalho de formação docente) e os ateliês (aulas de teatro com bebês). Nestes últimos, os bebês têm contato com a poética teatral de forma interativa através de jogos propostos por atores-professores.

Entre os principais equívocos que podem surgir a partir desta situação está o de aferir ao público dos bebês uma “incapacidade” para estar assistindo atentos a uma peça, durante um determinado período de tempo, sem que tenham que intervir ou jogar no espaço cênico. Tal crença deslegitima seu lugar como espectador, reduzindo sua ampla capacidade de recepção e fruição com a obra.

Segundo Ben Fletcher-Watson (2013, p. 27), que adota a denominação TEY ou ‘*Theatre for Early Years*’ (teatro para os primeiros anos), o teatro para bebês está associado a experiências performativas “sem nenhum texto, sem enredo, sem personagens, sem começo e sem fim. Aqui, as crianças estão a escrever seus próprios textos teatrais com seus corpos e ações, refletindo suas experiências vividas, com apenas alguns meses, através da linguagem do brincar”. O autor afirma que a “prática em TEY tem evoluído ao longo de três décadas em forma marcadamente pós-dramática, esteticamente e dramaturgicamente” (WATSON, 2013, p. 27). Sobre o teatro pós-dramático, Hans-Thies Lehmann afirma:

Trata-se aqui de teatro especialmente *arriscado*, porque rompe com muitas convenções. Os textos não correspondem às expectativas com as quais as pessoas costumam encarar textos dramáticos. Muitas vezes é difícil até mesmo descobrir um sentido, um significado coerente da representação. As imagens não são ilustrações de uma fábula (LEHMANN, 2011, p. 38).

A exemplo das experiências pós-dramáticas, uma peça teatral para bebês pode oferecer, portanto, uma dramaturgia “aberta” em seu processo de criação e, ao mesmo tempo, em sua execução; pode dialogar com as reações do público, sem deixar, por isso, de apresentar, em sua estrutura composicional, ações dramáticas previamente estruturadas; pode, por fim, recriar histórias e mitos em cena, mesmo sem uma estrutura narrativa cronológica, sem uma hegemonia do texto sobre a cena.

Além disso, não se pode ignorar a ocorrência de riscos nesse encontro poético entre atores e bebês, uma vez que essa relação se constrói sem convenções esperadas, de forma

autêntica e imprevisível, segundo a maneira como o público recebe a obra, respondendo muitas vezes com falas, sons onomatopáicos e reações espontâneas ao que lhes afeta em cena.

Não havendo uma narrativa cronologicamente pensada, os sentidos, na criação cênica, são construídos muitas vezes durante a representação, através do imaginário poético do “aqui e agora”, entre a obra e o público, através da fruição e da contemplação, capacidades estas inatas aos bebês.

Crescente é o interesse de muitos pedagogos no “teatro para bebês”. Alguns estudos e experiências em sala de aula permitem aproximar o exercício da arte-educação a possíveis criações artísticas. Cabe agora ressaltar e especificar os diferentes campos de trabalho que abrangem essa poética. Resumo a seguir as premissas básicas da relação entre o aspecto formativo e o criativo no teatro para bebês:

1. O “teatro para bebês” inclui como público, bebês e acompanhantes (pais, professores, familiares: avós, irmãos mais velhos, etc...);
2. Teatro para bebês não é “aula de teatro para bebês”;
3. A creche é um lugar para se realizar “laboratórios de observação” por parte dos atores-pesquisadores visando à criação cênica e à posterior apresentação da obra;
4. Nas creches se realizam trabalhos de formação com os professores ou cuidadores dos bebês (parte do trabalho de mediação). Essa formação, que acontece através de oficinas, tem como objetivo desenvolver uma relação de comunicação e percepção mais “afinada” entre estes e os bebês. Desenvolve-se a partir do princípio fundamental utilizado na criação da própria obra, o de aproximar a sensibilidade dos adultos (educadores e/ou artistas) à sensibilidade poética criativa dos próprios bebês.

Em muitas ocasiões, é difícil para o próprio acompanhante acreditar na capacidade do bebê de vibrar, fruir, imaginar, co-criar com a obra. Para isso, é necessário estabelecer e desenvolver, desde o primeiro encontro entre a obra e os espectadores (adultos e bebês), um espaço de escuta. Este deve acontecer também no momento da mediação.

O trabalho de mediação no teatro para bebês acompanha o processo de criação de uma obra até a sua recepção. Por isso, apresento, neste primeiro capítulo, sob o título “Dos aspectos pedagógicos à criação cênica”, a “Pedagogia da Situação”, de Gisèle Barret, que aborda o trabalho de formação dos professores na recepção de obras para bebês.

É atuando nas escolas que os atores constroem outro olhar na relação entre adultos e bebês com e a partir da obra teatral. Essa sensibilidade será apurada cotidianamente pelos

atores até a criação de sua obra. Também deverá ser trabalhado o estado de abertura dos adultos que junto aos bebês assistirão à peça. Sobre o possível redimensionamento dessas relações no espaço das creches, Pascale Mignon afirma:

O teatro abre um novo espaço para a criança, assim como também para o adulto. Um espaço que lhes permite sair das fronteiras da creche. O interesse para mim de se levar o teatro à creche, como o conto, a música ou qualquer outra forma de arte, reside no imaginário que este possa construir, aquele que nos traz cada criador, que nos permite observar o outro a partir da diferença, e que nos permite tolerar essa diferença. (MIGNON et al., 1993, p. 17).

Através da arte, do brincar, o teatro para bebês se converte em um espaço para o reconhecimento e o acolhimento da criança como sujeito pleno em suas capacidades ainda não descobertas. A imaginação não se dá apenas por meio de uma relação exógena com o mundo, mas também, e principalmente, da própria experiência da criança com o seu mundo interior imaginário. Por isso, “a imaginação é ferramenta primordial pra se dialogar com a alma da criança” (PIORSKI, 2015, n.p.).

O bebê se desenvolve, pois, neste lugar de recriação de “si mesmo” e de reconstrução do olhar do educador e do artista quando relacionados com a primeira infância. Potencializar o que há de único em cada indivíduo é aceitar a diferença como parte do eixo fundamental nos processos formativos, educacionais e artísticos do ser humano.

1.1.2 O espectador - o público dos bebês

Quando nos aproximamos do universo criativo da primeira infância, um dos primeiros questionamentos que surge é sobre as capacidades de percepção e recepção do bebê. A clássica frase “será que ele é capaz de entender algo?” define um dos principais desafios de comunicação entre artistas e o público do teatro para bebês.

A partir dessa pergunta, muitas outras surgem entre os que se dedicam a criar para este público e pautam, muitas vezes, seus processos de criação em pré-concepções que limitam as suas possibilidades de novas descobertas criativas. A criação artística é reduzida, em muitas ocasiões, a uma suposição, por parte adulto, sobre essas capacidades de “entendimento” do bebê.

O resultado, muito vezes, é um teatro para bebês que valida a criação cênica somente como um lugar sensório e interativo, como se nessa etapa não existisse a capacidade de uma aventura mítico-poética, aquela em que qualquer adulto é capaz de observar e vivenciar quando acompanhado de um bebê, em seu desenvolvimento cotidiano.

Pouco se sabe sobre as capacidades de percepção na primeira infância. Segundo a Neurociência ou a Psicologia, ainda há muito por se descobrir. Por essa razão, não cabe ao teatro aprisionar suas possibilidades criativas a partir de suposições sobre a “comunicação” da obra de arte com o bebê.

Novas pesquisas com bebês, como seres humanos plenos, partem da capacidade poética de comunicação do humano, reconhecendo o significado de suas ações, tramitando desde a tenra idade pelos laços culturais, constituindo sua formação através de imagens, símbolos e ideias, além da modulação afetiva nas situações do seu cotidiano (PEREIRA, 2014, p. 18).

Ampliando, assim, os mecanismos de percepção sensitiva e imagética e de comunicação poética de seus criadores, acredito que o teatro para bebês poderá encontrar progressivamente seu lugar de expressão.

Um dos motivos pelos quais continuo realizando esta poética é a profunda relação de comunicação artística com esse público que pude experimentar em cena, como intérprete. De acordo com Carlos Laredo, “para sentir e vibrar com a energia de seu ambiente, um bebê está plenamente capacitado tanto pelas suas faculdades sensoriais como pela sua qualidade de viver completamente no ‘aqui e agora’” (LAREDO, 2011, n.p.). Interpretar para esse público, portanto, é, evocar o presente, ou seja, é estar em contínuo “estado de presença”. Isso é o que se revela verdadeiramente transformador no trabalho do intérprete.

De tácito afeto pelo intérprete é dotado o olhar de um bebê diante do encontro cênico. Subjaz em seu estado de presença natural uma abertura poética ao que lhe irá ser apresentado, o que não significa que este não seja exigente, perspicaz e atento a tudo que ali se passa. Ao contrário, o bebê se prende ao que *acontece* e ao que verdadeiramente *vibra* ou ocupa seu espaço de percepção.

Interpretar para esse público com tamanho grau de exigência é desafiador, pois o que surpreende o bebê é o que surpreende o artista em cena. O bebê se relaciona com o novo, não somente a partir de sua curiosidade, mas pela forma e pela força com que esse *novo* acontecimento é apresentado. A capacidade de abertura, de disponibilidade do intérprete para a experiência no *aqui e agora* é o que desperta e mantém a atenção desse público. É essa vulnerabilidade ou essa fragilidade a que o ator está sujeito, com todo o risco que isso implica à cena – desde a sua total entrega até a sua capacidade para lidar com as ocorrências imprevisíveis desse acontecimento – que verdadeiramente acontece a comunicação, o encontro artístico.

1.2 Dos aspectos pedagógicos à criação cênica

A construção de uma “pedagogia da escuta” é parte do processo de criação no teatro para bebês, já que o trabalho de mediação nas creches integra o trabalho da criação cênica e a construção da relação com o público – que inclui bebês, pais ou cuidadores (professores) – é determinante no processo de recepção da obra. A prática da mediação realizada com os professores é uma das primeiras formas de comunicação e potencialização da escuta a partir do reconhecimento de seu espaço emocional e do contexto em que a peça será apresentada.

O conceito de arte-educação relaciona-se não só àqueles que recebem uma formação artística dentro da sala de aula, mas também à formação do público, dos espectadores e daqueles que pensam essa relação, os próprios mediadores. “Um projeto de formação de espectadores, por sua vez, cuida não somente de pôr o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e obra de arte” (DESGRANGES, 2011, p. 157).

No processo de criação de uma obra específica para bebês, existe um trabalho prévio realizado nas creches que inclui a observação do ambiente e das relações entre o sistema educacional (os professores) e os bebês. Ali, são observados aspectos determinantes na construção de seus próprios vínculos emocionais: a forma como ele se relaciona com o espaço, a sua corporeidade, o nível de interação com os outros bebês, com os professores e com os objetos.

Dessa maneira, é da responsabilidade do artista-pesquisador dedicado à arte para bebês pensar o seu próprio trabalho como parte de um movimento artístico-pedagógico, tendo nele, como ponto de partida, o desenvolvimento de seu olhar de observador curioso em relação à primeira infância. É só a partir de um entendimento mais profundo das relações entre os educadores e os bebês, seus contextos específicos, necessidades, dificuldades e condições de trabalho, que o artista poderá verdadeiramente dialogar com o espaço observado; desenvolver esse olhar é parte da mediação, parte do processo de criação e diálogo artístico da obra com o público.

Nesse “laboratório de observação nas creches”, o ator pode encontrar boa parte do material que irá compor a sua criação. Deve, entretanto, cuidar para não modificar o cotidiano dos bebês. Nessas ocasiões, o ator normalmente se senta em um canto da sala e apenas

observa, buscando a maior neutralidade possível nesse espaço. Quanto mais vezes essa atividade é realizada, mais material criativo pode emergir.

Por outro lado, nesse lugar, antes da peça ser apresentada, também é realizado um trabalho específico de mediação com os educadores, ou seja, um trabalho de formação sensível desse corpo docente para que, no momento em que estiver segurando em seus braços os bebês, tenha um novo-olhar sobre as capacidades de percepção do bebê, mas também sobre sua própria relação de recepção com a obra teatral. Sobre a relação de recepção dos adultos em um concerto para bebês, Paulo Lameiro afirma:

Se o adulto que está com o bebê ao colo se envolver no processo de fruição, o bebê percebe e descodifica-o pela respiração, tensão muscular e postura física do colo que o acolhe. É pelo cruzamento do interesse e gosto pessoal do bebê, que já tem, com os indicadores físicos não verbais que lhe são dados pela pessoa que o tem em seus braços, que o bebê decide investir mais ou menos na atitude de escuta e audição de cada concerto (LAMEIRO, 2011, n.p.).

A mediação resulta da exploração dos sentidos, movida pela curiosidade sobre o universo sensível dos bebês, pois é da responsabilidade de todo educador aliar-se às infinitas capacidades inatas a eles ou àquelas que se desenvolverão a partir dos estímulos que venham a receber em suas interações com o meio social e educacional. E quando pensamos que é nessa etapa de formação do cérebro de um bebê que todas essas possibilidades poderão ser estimuladas ou não, refletimos também sobre a importância da formação dos educadores da primeira infância. Conforme Gordon (2000, p. 3), “o nosso potencial para aprender música nunca é tão elevado como no momento em que se nasce e que a partir daí diminui gradualmente”. Dessa forma, pensar no desenvolvimento de suas capacidades de percepção como pedagogos é também pensar diretamente no desenvolvimento de todas essas capacidades no próprio bebê.

A formação dos professores por meio de oficinas (irei descrevê-las posteriormente) tem antes o objetivo de abrir novas possibilidades sensíveis à recepção do espetáculo. Por outro lado, não intenciona trazer uma metodologia de trabalho artístico com os bebês. Minha experiência pessoal revela que existem mudanças na percepção desses cuidadores, principalmente na forma de olhar a poética cotidiana dos bebês, o que permite caminhos mais sensíveis na relação afetiva e criativa com eles, principalmente quando o trabalho é realizado de forma contínua nessas escolas.

1.2.1 Os Jogos Dramáticos e a Expressão Dramática como aspectos formativos

Os Jogos Dramáticos e a Expressão Dramática aplicados com base na “Pedagogia da Situação”, de Gisèle Barret, aparecem como uma importante referência para o entendimento do trabalho de formação dos professores nas creches. Eles surgem na França, na década de 1980, sendo uma das principais pioneiras Gisèle Barret – da qual tive privilégio de receber formação em 2006, dentro do “Programa de apresentação e formação de educadores em Artes Cênicas”, realizado na cidade de Madri pela Cia. La Casa Incierta.

Flávio Desgranges (2011, p. 95) define o jogo dramático como “uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral”, e cita entre os seus principais criadores: Leon Chancerel (1953), Pierre Ilenhardt (1973), Richard Monod (1983), Jean-Claude Lallias, Jean-Louis Cabet (1985), Dominique Oberlé (1989) e Jean-Pierre Ryngaert (1991). Esses autores são referências dos chamados Jogos Dramáticos. Na Espanha, podemos citar Tomás Motos e Francisco Tejado (1999). No Brasil, nomes como Olga Reverbel (1989) e Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (1986). No Canadá, Hélène Beauchamp (1980), Jean-Claude Landier e Gisèle Barret (2011, p. 95-96)

Nesses jogos, a poética teatral dá voz ao participante e o provoca a elaborar e entender, a partir de suas próprias percepções como sujeito ativo, as situações cotidianas por ele vivenciadas individual e coletivamente. Ali, os comentários do grupo constituem o discurso cênico-pedagógico em si mesmo.

Pensar a experiência cênica como um lugar pedagógico em função da nossa capacidade de afetação, ou seja, do que nos é apresentado em diálogo com o que vivemos, reflete a prática criada e desenvolvida por Gisèle Barret. Essa prática surge inicialmente como uma metodologia que dá seus primeiros passos na “pedagogia da expressão dramática” e é aprofundada posteriormente na chamada “pedagogia da situação”. Um acontecimento que deve ser considerado em sua ampla dimensão, a depender do lugar do professor ou do artista. E também das circunstâncias e demandas específicas que servem de base vivencial para o desenvolvimento da prática da pedagogia da situação, única em cada contexto de trabalho.

Aqui, farei uma breve análise dos aspectos inerentes e constitutivos desta pedagogia a partir da minha experiência formativa com Barret, mostrando de que forma se estruturam e quais aspectos são mais relevantes para a sua própria elaboração. Tomo como referência a

oficina artística por mim ministrada no contexto das escolas infantis e destinada à mediação de professores para a recepção do espetáculo *Pupila d'água*.

Antes de descrever essa experiência, é importante esclarecer as diferenças entre o “jogo dramático” e a “expressão dramática”.

Barret e Landier, contudo, fazem questão de diferenciar seu trabalho, defendendo a ideia de que o conceito de “jogo dramático” deve se referir somente às práticas de jogos improvisacionais que trabalham o desenvolvimento pessoal da criança, especialmente os menores, e que, segundo eles, as atividades propriamente teatrais, desenvolvidas nos anos subsequentes nas escolas, às quais estes educadores se dedicam, devem ser conceituadas como “expressão dramática” (DESGRANGES, 2011, p. 95).

Nessas oficinas, vale ressaltar a importância do coordenador, pois caberá a ele, além da formação específica destinada aos professores, a sistematização dos jogos propostos, cuidando sempre para garantir o aspecto livre, de improvisação, do material gerado pelas experiências pessoais e únicas de cada participante.

É importante deixar claro que aplico a Pedagogia da Situação, de Barret, no contexto específico de formação dos professores, e não diretamente com bebês ou crianças.

1.2.2 A formação do corpo docente. A Pedagogia da Situação de Gisèle Barret

A Pedagogia da Situação, de Gisèle Barret, é escolhida e aplicada ao desenvolvimento de um *corpo sonoro*, um corpo dotado de uma escuta ativa. Por isso, poderia defini-la como uma *pedagogia da escuta*, que se desenvolve por meio do encontro, da capacidade de se estar presente no *aqui e agora*.

Como já mencionei, todo o trabalho de formação que realizei com professores nas creches partiu da minha própria formação iniciada com Barret. O surgimento dessa ação formativa nas escolas é parte do trabalho pedagógico artístico desenvolvido pela Cia. La Casa Incierta. Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de realizar uma formação do corpo docente que recebia, em suas escolas infantis, os nossos espetáculos de teatro para bebês. Em 2006, desenvolvemos um trabalho de formação artística com educadores nas creches de Madri instaladas em mais de 10 escolas infantis.

A partir desta formação com Barret, elaborei a minha própria oficina. Intitulada “Musicalização de um corpo sensível”, essa oficina utilizou a linguagem musical e corporal como base para a formação dos educadores na primeira infância. A ideia ou o desafio foi desenvolver entre os professores uma sensibilidade construtiva, criativa, afinada especialmente com o público dos bebês na recepção da obra *Pupila d'água*. Por meio dessa

experiência, quis ainda oferecer caminhos e ferramentas criativas para suas futuras práticas pedagógicas.

A Pedagogia da Situação de Gisele Barret é parte de um trabalho que se origina há mais de quatro décadas nas práticas de ensino da chamada “Expressão Dramática” e está voltada para a formação de um corpo docente, ainda que também influenciada pelos “Jogos Dramáticos” que, por sua vez, são aplicados em práticas com as crianças.

Se resiste a uma receita, a Pedagogia da Situação se propõe a ser uma pedagogia renovada, dinâmica e viva. Barret (1995, p. 117) se utiliza da imagem do pedagogo como um eterno viajante, “o pedagogo da situação é um viajante sem malas”. E completa:

A metáfora da viagem é uma das mais pertinentes nesta pedagogia. Quando se retira a mala deste viajante, a viagem se abre a tudo o que lhe passa, e oferece tudo o que a transforma pelo caminho, é em si mesma um transportar sem cessar, sem sentir o peso das riquezas que não param de se acumular (BARRET, 1995, p. 117).

A partir da situação, do encontro, do espaço e do grupo a ser coordenado, cria-se uma pedagogia através da figura do viajante. Nesse contexto, é importante situarmos três fatores que norteiam os trabalhos, segundo os princípios dos “jogos dramáticos” e da “expressão dramática” e que são aplicados também na construção da cena ou na prática da “pedagogia da situação”: o espaço, a situação e a personagem. No nosso contexto de estudo, a “personagem” é substituída pela “pessoa” do professor, ficando seu material pessoal disponível à pedagogia da situação.

“O espaço” refere-se ao lugar de trabalho, à sala de aula, ao lugar onde os encontros se constroem; nesse sentido, o seu aspecto, o tipo de construção, a sonoridade influirão de forma determinante nas relações de trabalho. “A situação” é constituída pela relação entre o espaço (a escola) e o mundo exterior, tudo o que acontece em cada momento em diálogo com o ambiente educativo, e “a pessoa-personagem”, o próprio educador, o criador a cada momento de uma pedagogia única.

Exponho, assim, parte da minha experiência desse processo, não como um sistema fechado, com regras ou soluções definitivas, mas como uma pedagogia aberta às singularidades de cada educador, como um caminho criativo particular, respeitando sua formação e bagagem, como a que recebi de Gisèle Barret em sua oficina. A partir deste encontro presencial com Barret, passo agora a descrever etapas dessa vivência, transcrevendo, ao mesmo tempo, parte dos diálogos que nela ocorreram.

1.2.3 Formação com Gisèle Barret

Uma mesa redonda, vários artistas-pesquisadores-professores e Gisele Barret, 2 de abril de 2005, Madri, Espanha. Silêncio e, após uma longa pausa, nos é colocada uma questão: “gostaria que cada um de vocês se apresentasse e nos contasse tudo o que aconteceu desde a hora em que se levantou até este momento e, como se encontra animicamente agora, o que pensa e o que sente”.¹²

Educação e criatividade são aspectos indissociáveis, segundo Barret, sendo que o processo de crescimento em qualquer área passa pela criação. O pedagogo é um viajante, aquele que pergunta, inquieta-se, é extremamente curioso e caminha rumo ao desconhecido.

A pedagogia da situação propõe o questionamento inicial da localização espacial e emocional de cada um dos que integram o grupo. O que querem, que necessidades reais possuem e por onde gostariam de começar. O objetivo é oferecer as regras básicas de um jogo que se estrutura a partir das necessidades de cada um. “Devemos dar importância à dimensão do pequeno, do que não se vê, do que não se percebe, desenvolver nossa sensibilidade em direção ao silêncio”¹³. O que cada um tem em particular é a base do encontro e deve ser respeitado em sua ampla dimensão. Deve ocupar o seu espaço físico e emocional; este é o lugar onde tudo se principia, a base do encontro.

Nesse trabalho, Gisèle propõe algumas perguntas-chave como parte de sua metodologia de trabalho: “A pergunta da pergunta” – o que o leva a perguntar? O que acontece aqui e agora que o inspira a construir algo que, por sua vez, serve como base para seguir construindo e assim sucessivamente?

O que aconteceu desde o primeiro encontro – que sensações vieram à tona, o que realmente o afetou? Perguntas dessa natureza têm como objetivo inicial desenvolver a consciência das particularidades de cada um: quem sou, onde estou e para onde me dirijo? “A pergunta provoca muito mais movimento que a resposta”¹⁴. O que Barret propõe é que, sob qualquer tema estudado ou proposto pelo grupo, é importante averiguar qual a opinião de cada pessoa, o que realmente acontece a partir da singularidade de cada participante, que hipóteses podem abrir portas para um entendimento maior do espaço de sensibilidade único de cada um. É importante também observar com curiosidade e abertura tudo o que ainda

¹² Notícia fornecida por Gisèle Barret na oficina de formação para educadores de que participo dentro do “Programa de exhibición y formación de educadores en Artes Escénicas”, abril de 2000, Madrid, Espanha.

¹³ Idem

¹⁴ Idem

possa tornar-se, vir a ser; desenvolver a agilidade de percepção e a capacidade de estar em vários pontos ao mesmo tempo, sem perder o fio condutor da sua proposta para com o grupo.

Essas instruções iniciais foram fundamentais para ajustar a minha perspectiva de trabalho à linguagem musical e corporal que utilizei em minha oficina. Quando a ministrei posteriormente, quis desenvolver uma escuta anímica, em que tomamos o tempo necessário para nos situarmos no espaço, com nossas inquietações e desejos, como futuros formadores desse corpo docente nas creches, semelhante ao desenvolvimento da escuta-ativa, sempre aliada ao prazer do jogo, que deve acontecer também em cena.

Outras questões abordadas na oficina de Barret são de grande relevância, como a percepção do tempo do grupo, visando ajustar o desejo individual ao ritmo coletivo da atividade. Para encontrar esse ritmo coletivo é necessário antes de tudo aprender a silenciar para depois seguir o seu fluxo natural. Nas atividades com crianças, fomos instruídos a nunca buscar um resultado ou rejeitar aquilo que aparentemente elas não “entendem”.

Outra conduta adotada é o não direcionamento da atividade. Isso, de fato, resulta muito mais eficaz. Indireta e ludicamente, podemos chegar mais facilmente à percepção estética de uma criança. Devemos, nesse caso, buscar uma imagem, uma metáfora para chegar a uma ação que se queira provocar nela. Neste jogo privilegiado, das hipóteses, todas as possibilidades criativas são aceitas.

Por onde começar? Essa é a pergunta inicial que nos faz Barret para nos localizar de forma imperativa em relação a sua proposta pedagógica e nos situar no *aqui-agora* quando em pleno exercício da atividade. A resposta é: a partir da nossa própria situação. A forma mais eficaz de se construir uma aproximação com o grupo é identificar o estado em que este se encontra, em que nós nos encontramos. Aquilo que nos foi questionado em nosso primeiro encontro é o que devemos tomar como base para o trabalho com os demais. Em sua metodologia, a maneira como Barret apresenta os conceitos de sua pedagogia, praticando com o grupo aquilo que conceitua previamente, já evidencia as bases de sua própria pedagogia.

Começar um trabalho consciente de que o lugar de partida é esse encontro sincero, de consonâncias entre o nosso estado e o dos demais, é também parte do trabalho de mediação no momento pré-espetáculo, onde o diretor estabelece, da mesma maneira, essa relação de escuta-ativa para com o público.

Estabelecer uma relação com o espaço, considerando essa consciência inicial de como e onde se encontra em relação ao público e/ou ao formador, é o primeiro passo. Em seguida, é importante situar-se e ocupar esse espaço a partir do imprevisto, assim como utilizar situações inusitadas a seu favor, aproveitar-se do que acontece no momento.

Nesse diálogo sutil, o silêncio pode ser usado como facilitador para o desenvolvimento da escuta, aquela que gera um eco comunicativo, que se dá a partir da pergunta, e não da resposta entre os que dividem o espaço, e que se converte em um recurso igualmente importante nos momentos de transição de uma atividade à outra, ou entre as novas propostas partilhadas pelo coordenador da oficina.

Após cada encontro, Gisèle nos pergunta com que estado saímos da experiência, como nos sentimos, que novas questões surgiram. Entre os principais objetivos desse trabalho está o de desenvolver, em cada um, uma capacidade intuitiva para enfrentar cada momento vivenciado, cada situação apresentada, e conseguir ativar outro nível de conhecimento, não aquele que busca formatar uma resposta às situações, mas o que oferece aos educadores um caminho aberto às suas infinitas possibilidades pedagógicas, às suas próprias demandas e as de cada adulto e/ou crianças, preservadas as suas peculiaridades. Por fim, nos adverte a jamais oferecer uma fórmula de oficina que eles possam reproduzir em sala de aula.

Segundo Barret, no trabalho com os educadores, é sempre mais importante deixá-los com muitas perguntas do que oferecer respostas que venham apoiá-los em seu discurso ou sugiram receitas pedagógicas. Aqueles que participam da oficina devem ser mais valorizados do que as perguntas que cada um possa suscitar. Igualmente relevante é que o ministrante da oficina não responda a perguntas, mas reflita em voz alta “como poderíamos responder a tal pergunta...”. Essa é uma forma de trazer questões pessoais ao coletivo.

Ao final, Barret nos pede para escrever como nos sentimos nesse encontro com ela e como nos situamos em relação às suas propostas e indagações.

1.2.4 O Processo de criação da oficina “Musicalização de um corpo sensível”

Durante a oficina de Barret, experimentei inseguranças para conceber uma possível prática pedagógica destinada à formação docente. Após o entendimento de sua pedagogia, entretanto, decidi também aplicar as minhas perguntas ao próprio processo, privilegiando algo que havia observado em cada encontro com a pedagoga: a troca de experiências.

Decidi iniciar a minha oficina me apresentando, contando como havia sido meu dia e como me encontrava, expressando minhas expectativas, meu estado de ânimo, explicando brevemente como seria realizado o meu trabalho. Em seguida, pedi ao grupo que, da mesma forma, fizesse uma apresentação individual de como se encontravam e que expectativas tinham em relação a oficina que com eles iria desenvolver.

Partindo do princípio básico de chegar ao espaço e senti-lo, pedi a todos que fechassem os olhos e procurassem identificar todos os sons que fossem capazes de registrar. Depois pedi que escolhessem aquele que mais desejassem escutar, que se fixassem nele durante alguns segundos, descrevendo em seguida, numa folha em branco, o som que haviam escolhido e por que lhes havia chamado atenção. Por fim, pedi que escrevessem um sentimento, sensação ou alguma palavra que expressasse seus respectivos estados de ânimo.

Essa experiência sensorial coletiva abriu espaço para que cada um reconhecesse o seu material pessoal, intransferível, sobretudo o seu estado emocional. Como se pudessemos afinar as cordas de um determinado instrumento antes de um concerto.

Propus diversos exercícios de voz, consciência corporal, eixo, equilíbrio, de escuta-ativa, a partir da relação entre som e movimento, trabalhos rítmicos com instrumentos de percussão, altura, melodia, harmonia, diferenciação de timbres, etc¹⁵.

Nesse trabalho, através do diálogo entre música e movimento, busco afirmar alguns aspectos da pedagogia estudada, entre eles, a importância conferida ao pequeno, àquilo que aparentemente não se vê, não se percebe, mas que pode revelar desejos e grandes potencialidades de cada um.

Utilizei a linguagem musical como veículo para a elaboração de um espaço sensível, de escuta-ativa, capaz de se desenvolver a partir da escuta interna¹⁶ de cada educador, no *aqui e agora*, para perceber e escutar, no final, o espaço externo criativo, o espaço de seu entorno, chegando à construção de um *corpo sonoro* individual e coletivo.

Este espaço externo criativo inclui o educador e seu espaço de trabalho, o espaço em si mesmo e sua ressonância; o educando e seu espaço de ressonância criativa próprio; e o espaço ressonador, o espaço que é resultado de todos esses elementos em diálogo.

1.2.5 A Pedagogia da Situação como parte do processo criativo

O estudo e aplicação da metodologia de Barret, por meio da chamada “Pedagogia da Situação”, é uma ferramenta significativa no desenvolvimento do teatro para bebês, uma vez que estabelece uma relação dialógica com o público, seja ele formado por bebês, educadores ou pais. O importante é trazê-los ao universo criativo, onde o sujeito da obra se desloca do público ao palco e vice-versa.

¹⁵ Ver a estrutura da oficina no APÊNDICE B.

¹⁶ Nomeio “escuta interna” a capacidade do indivíduo de reconhecer seu próprio estado sensorial e emocional através dos sons.

A poética cênica se desenvolve dentro de um espaço criativo onde a capacidade de escuta alimenta-se de um *estado interpretativo* delicado e que requer grande atenção por ambas as partes, público e ator. Existe também a necessidade de uma comunicação por meio de uma entrega e de uma troca sensível para estabelecer o momento cênico, de mútua provocação estética no *aqui e agora*.

Nesse momento, acontece uma inversão de papéis, contrária a uma hierarquização do saber. Todos fazem parte de um mesmo lugar, um lugar onde o encontro mítico-poético é o que rege a troca de olhares entre bebês, educadores e familiares.

O educador é dotado de uma polifonia de “idiomas” emocionais, gestuais e simbólicos que podem ser usados durante sua prática de ensino. Educar é ser evocado pela própria intuição, convocado a um lugar de novas descobertas no relacionar-se, sendo também parte de um processo criativo. O trabalho da pedagogia da situação provoca o desenvolvimento dessas capacidades nos educadores.

O teatro para bebês promove um encontro genealógico. O bebê simboliza esse estado de abertura poética e estética ao qual todos deveríamos retomar, um lugar onde percebemos nossas infinitas capacidades ainda não descobertas, onde o teatro é parte da vida, assim como a vida faz parte do teatro. A mediação tem um papel importante no reconhecimento e na descoberta das capacidades próprias dos indivíduos que fazem parte desse encontro.

Observo que a pedagogia da situação de Gisèle Barret caminha de mãos dadas com as propostas das criações cênicas no teatro para bebês que venho vivenciando, trazendo para a cena, para o processo de criação do espetáculo, a construção de um olhar poético inspirado numa “pedagogia estética”, da experiência e da troca, aquela que surge a partir de cada nova situação de encontro.

Uma pedagogia da situação, da escuta, onde sua capacidade estética surja do encontro, do olhar, da admiração, do encantamento mútuo entre os seres humanos, da descoberta através daquilo que o outro nos provoca, sendo o pedagogo, artista de seus próprios afetos e o artista, aprendiz de *outros* em *si* mesmo.

O lugar do artista no teatro para bebês não está separado do contexto no qual suas obras são geradas. A creche é o lugar para o desenvolvimento da relação inaugural entre professores e bebês, assim como o teatro será o lugar para o desenvolvimento de uma experiência artística direta entre pais e bebês.

Durante todo esse processo, é a atividade de *escuta* o elemento motor para a construção de uma realidade teatral para bebês. Ela é o eixo central para a criação cênica em todas as suas etapas de elaboração, seja na formação pedagógica (parte do trabalho de

mediação), conforme apresentada anteriormente, ou diretamente aplicada aos processos de criação artística.

No próximo capítulo, apresento as etapas de criação do espetáculo *Pupila D'água*. No entanto, antes disso, considero importante definir quais são os princípios criativos que regem esse processo. De onde surgem os temas que podem construir uma obra feita para bebês? Quais são os caminhos criativos escolhidos durante o processo que conformam a 'experiência' dos artistas nele envolvidos? Essas são algumas das questões que aponto como lugares de reflexão, a partir da minha prática e pesquisa no teatro para bebês.

2 O PROCESSO CRIATIVO DO ESPETÁCULO PUPILA D'ÁGUA

2.1 Processos, pressupostos e caminhos de criação:

Escrever sobre processos criativos no teatro para bebês é antes de mais nada uma grande aventura do pensamento, na qual pretendo me adentrar com a mesma curiosidade e dedicação com que me aproximei dessa poética.

Nesse estudo, não posso generalizar caminhos, nem tampouco apresentá-los como uma única ferramenta metodológica para futuros criadores. A pesquisa que aqui apresento parte da análise dos processos criativos das obras *Pupila d'água* e *O Farol* e é, na experiência dessas obras que se fundamentam os princípios composicionais aqui apresentados.

A experiência é vista como fonte do conhecimento basilar nos processos criativos do teatro para bebês. É a partir de uma reflexão pós-vivencial que se fundamenta essa pesquisa, tomando esse conceito como construtor da minha memória criativa, aquela que também agora exerço ao escrever. Segundo Jorge Larrosa (2014, p. 68): “A experiência é o que nos acontece, não o que acontece mas sim o que nos acontece”. Desta forma, observar de que maneira foi estruturado o processo de criação de uma obra é dar a voz aos meus próprios caminhos artísticos construídos ao longo desses quinze anos dedicados a arte feita para a primeira infância.

Ao analisar a composição dramática desses processos criativos, percebo que existe um tema recorrente nesses espetáculos: o “nascimento”. Este é retratado em ambas as obras, mas com diferentes formas simbólicas. Em *Pupila d'água*, por exemplo, ele aparece como ‘o nascimento de toda uma humanidade através de um gota d'água’, ‘o nascimento de uma futura consciência humana’ ou ainda ‘o nascimento de uma menina’ e, em *O Farol*, ‘o nascimento de si mesmo’, ‘o nascimento de um bebê ou o nascimento como responsabilidade e desejo divino’. Essas imagens simbólicas aparecem no processo criativo como *leitmotiv* para a construção do trabalho do ator, assim como um acontecimento, um momento cênico na própria peça.

Dessa forma, compreendo que a construção simbólica é parte da poética do espetáculo, assim como do trabalho do ator em cena. É como se, através dessa aventura poética e dessa livre experimentação, se pudesse chegar a um *outro tempo*. De fato, o que se organiza e se constrói em cena é a busca de um outro ‘tempo-mítico-poético’, de um estado de *escuta* do ator-diretor-criador-compositor, que será aqui descrito nas etapas e modos de construção de suas respectivas dramaturgias.

Esse tempo mítico é o tempo do eterno retorno, um tempo de retorno às origens. As obras de teatro para bebês estão destinadas a um público que se encontra próximo desse momento, o do nascimento. Será por isso que esse público vibra de forma tão peculiar quando esse momento aparece narrado ou recriado dentro da dramaturgia da obra? Essa pergunta me leva a outras perguntas sobre a relação de recepção dos bebês com o espetáculo. Perguntas que, mesmo inicialmente sem respostas, talvez façam parte de um inconsciente coletivo que, por sua vez, norteia a criação artística dessa poética. Se “o ‘inconsciente’, como é chamado, é muitas vezes mais ‘poético’ – e, acrescentaríamos, mais ‘filosófico’, mais ‘mítico’ – que a vida consciente” (ELIADE, 1991, p. 10), talvez, por isso, muitos artistas se apoiem nele como ferramenta de criação.

Mircea Eliade (2013, p. 11) entende, por sua vez, que “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’”. A partir dessa definição, percebo que a arte feita para bebês se aproxima da tentativa de recriar esse tempo mítico-poético através do teatro, do encontro ritualístico e simbólico, da narração “de uma história ‘sagrada’ e, portanto, de uma história ‘verdadeira’, porque sempre se refere a *realidades*” (ELIADE, 2013, p. 12) – realidades revividas em cena, que por sua vez pertencem a um arquétipo coletivo, o que as tornam reconhecíveis. Segundo o diretor Carlos Laredo, “com as estruturas arquetípicas herdadas, os recém-nascidos participam da vida do símbolo dentro do mito e dentro da poética. Vivem na poética. Nas creches, podemos observá-los recriando o sentido profundo dos antigos mitos como o de Sísifo, o de Narciso ou o de Deucalião para citar alguns exemplos” (LAREDO, 2011, n.p.).

Ao se observar os bebês durante um certo período nas creches, percebe-se que estes habitam na poética do brincar, a mesma que servirá de pauta, caminho, para o artista-criador da peça. Para um maior entendimento do processo de elaboração cênica no teatro para bebês, proponho algumas perguntas a fim de esclarecer os elementos que compõem esta poética. A partir de que lugar se dá o processo criativo? O que move o ator-criador à realização cênica? Estas são perguntas fundamentais na análise dos processos criativos desta pesquisa.

Para tentar responder a estas questões, é preciso estudar a relação desse artista com a primeira infância. A forma como ele se relaciona com o universo *primevo* influenciará diretamente sua criação.

Para que essa relação não se construa a partir de uma ideia abstrata, é preciso observar aquilo que vibra, ressoa, ocupa espaço emocional do mundo dos bebês em ressonância com o seu mundo da primeira infância; este é o primeiro passo nesse processo e o caminho que adoto para iniciar uma criação cênica para bebês.

Através do trabalho de observação nas creches, o artista-criador irá progressivamente construir um imaginário-poético que posteriormente será posto em cena. Este pode ser uma reconstrução dessa infância imaginada ou uma lembrança do imaginário construído. É Alfredo Bosi (1977, p. 15) que lembra que “a imagem resulta de um complicado processo de organização perceptiva que se desenvolve desde a primeira infância”.

Sintonizar esse lugar criativo com o seu próprio mundo da primeira infância, acontece a partir também de uma reinvenção, de uma re-criação desse universo imagético. Conforme explica Gaston Bachelard (1978, p. 185), “se houver uma filosofia da poesia, essa filosofia deve nascer e renascer no momento em que surgir um verso dominante, na adesão total a uma imagem isolada, no êxtase da novidade da imagem”.

A novidade da imagem é vivenciada pelo observador dos bebês no espaço das creches cotidianamente. Neste processo, existem alguns momentos em que o artista é atravessado por sensações que são, ao mesmo tempo, uma irrupção cronológica na própria relação com o objeto observado. Essa irrupção dá início ao processo da experiência estética. Segundo Jorge Larrosa (2014, p. 25), “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar”.

Essas experiências serão posteriormente memórias, recriações que acontecem desde a construção de uma memória emocional articulada a esse trabalho de observação. Elas poderão ser objeto de anotações pessoais, como cadernos de bordo, e ajudar a compor uma dramaturgia para o espetáculo, como uma escrita-poética autobiográfica.

O material criativo que surge no processo de elaboração de uma obra para bebês é desde o início parte de um espaço que é visto potencialmente como um universo poético e como parte da experiência de irrupção do sagrado. E aqui me refiro à definição de sagrado que vem do latim *sacratius* (consagrado), significando um lugar de união, dotado do sentido de pertencimento, de convocação entre as pessoas – não relacionado ao pensamento dogmático ou religioso. Segundo Igor Stravinsky (1996, p. 26-27), o principal objetivo da música “é promover uma comunhão, uma união do homem com seu semelhante e com o Ser Supremo”. Nesse sentido, o sagrado pode estar presente em um encontro artístico, em uma representação teatral e, também, em um espaço compartilhado. Sua existência depende da atitude dos participantes nesse encontro, seja este social ou artístico.

Nesse encontro, o teatro para bebês também pode ser um lugar para se reviver ‘o tempo mítico das origens’, pois, ao ‘viver’ os mitos, sai-se do tempo profano, cronológico, ingressando em um tempo qualitativamente diferente, um tempo ‘sagrado’, ao mesmo tempo

primordial e indefinidamente recuperável. Eliade (2013, p. 11) lembra que “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’”.

Por meio dos mitos cosmogônicos se retorna à origem e, através da recriação de uma história individual, inspirada na eterna recriação da primeira infância, faz-se teatro para bebês. Nesse tempo da criação, a recriação dos mitos originários é uma forma ancestral de perpetuá-los. A ‘nossa história’ é parte do ‘nosso mundo’ e “são os mitos – tanto os cosmogônicos como os mitos de origem – que recordam aos homens como o Mundo foi criado e tudo o que ocorreu posteriormente. O mundo é sempre o “nosso mundo”, o mundo em que se vive” (ELIADE, 2013, p. 43).

O que pretendo apontar é que, no processo de criação, o ator-diretor-criador, ao tratar de temas que lhe remetem à primeira infância, recria seu mundo pessoal imaginário. Essa situação ou experiência de retorno à própria infância, ante o cotidiano vivencial da infância dos bebês observados, representa o lugar onde a atividade de pesquisa será realizada, o lugar de desenvolvimento da escuta, por meio do silêncio, da observação a fim de alcançar um esvaziamento. Esse vazio, chamado ‘lugar do esquecimento’, existe em um espaço atemporal e pode ser descrito como o próprio brincar. Segundo Gandy Piorski (2015, n.p.), “é a saída de uma concretude para se entrar numa verticalidade, que é o campo da imaginação, e que é o campo fundante das mitologias e da poesia”. É nesse ‘não lugar’, atemporal e próprio do imaginário de cada um, que o teatro para a primeira infância pode se desenvolver.

Nos processos criativos do teatro para bebês, procura-se recriar esses mitos originários, e, através dessa recriação pessoal do mundo da primeira infância, surge uma escrita poética, elaborada a partir das memórias do imaginário pessoal de cada indivíduo. Os caminhos de criação de uma obra teatral para bebês, em sua própria dimensão estética, devem considerar a contínua descoberta do olhar do bebê, seu deslumbramento. É nesse universo imagético vivido pelo ator cotidianamente, no contexto das creches, que a criação surgirá. Da mesma maneira, o trabalho de sensibilização com os professores, como uma ação pedagógica artística, é o que afinará o desenvolvimento da escuta para uma percepção sensível das obras.

2.1.1 A escuta como instrumento criativo

Conforme Igor Reis Reyner (2011, p. 85), “é da própria escuta que o sujeito se apropria como instrumento de uma nova expressão musical”. Acredito que, da mesma forma que a expressão musical é modificada em função do lugar que a escuta ocupa em seu processo

de criação, seja ela desenvolvida na composição ou interpretação, também no teatro para bebês ela é um importante instrumento criativo, determinante na elaboração de todas as etapas de criação. Identifico diferentes funções da escuta no processo de criação:

1. Escuta sensível: aquela que se desenvolve durante a coleta do material criativo, no trabalho de observação dos artistas nas creches, e que servirá de subsídio para a construção da dramaturgia do espetáculo.
2. Escuta situacional: baseada na pedagogia da situação de Gisèle Barret, realizada no trabalho de formação dos professores para a recepção das obras, parte do trabalho de mediação. Também aparece como parte do trabalho do diretor ou mediador, pessoa responsável por receber o público no momento de “acolhimento”, antes da apresentação do espetáculo.
3. Escuta composicional-musical: aquela que converge para a elaboração da trilha sonora da obra, em consonância com sua construção dramática. Durante esse processo, esta assume dois lugares de expressão, o que será determinante ao resultado final:

- Quando o intérprete em cena é também o ator-compositor. Nesta situação, o material sonoro-criativo será o resultado de uma ressonância entre o seu trabalho pessoal de observação nas creches e a composição que realizará.
- Quando o compositor não atua em cena e trabalha diretamente a partir do processo de criação da direção teatral.

Neste caso, atendo-me unicamente ao primeiro lugar de expressão, já que nas duas obras analisadas neste trabalho assumo ambas as funções, a de atriz e a de compositora. Igualmente, pretendo articular neste e no próximo capítulo os principais conceitos apresentados pelos autores com os quais dialogo nesta pesquisa, com foco no desenvolvimento da escuta composicional e no aspecto sonoro-musical na criação cênica.

Cabe ressaltar que o conceito de *escuta sensível* tem sua origem na ideia de René Barbier. Ela é baseada na relação de mundos interpessoais, que constituem a subjetividade do sujeito em grupo. A escuta sensível pode ser definida como “um movimento de ‘escutar-ver’, que se apoia na empatia. Supõe uma inversão da atenção, antes de situar uma pessoa em seu lugar, comecemos por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade complexa” (BARBIER, 2002, p. 2).

Aqui me refiro a este conceito como uma atitude de escuta dentro da pesquisa realizada especificamente durante o processo de coleta de material artístico, que contribui para o desenvolvimento da percepção sensível desses elementos criativos, como explicado anteriormente – o que não inviabiliza a existência de futuros desdobramentos e paralelos, sobretudo nos trabalhos de formação dos professores, já que o conceito é também comumente explorado dentro da prática pedagógica. Igualmente, caracterizo essa atitude da *escuta sensível*, definida por Barbier, como a base para o desenvolvimento das demais escutas, assim como relaciono-a diretamente à experiência de alteridade no processo criativo.

A fenomenologia da infância traz um importante alicerce a partir do conceito de alteridade, que se fundamenta, segundo Emmanuel Lévinas (1997), na prática como momento do saber, da experiência. Questiono, dessa forma, um redimensionamento do olhar sobre a primeira infância, na qual, em muitas ocasiões, atribui-se à experiência como sendo um estado de transmissão de conhecimento desde o adulto para a criança. Cabe ressaltar, que a experiência não se transmite, não é aferível. Ela é um lugar de abertura, acontece na temporalidade. Segundo Jorge Larrosa (2014, p. 13), “não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência”.

A *escuta situacional* é a que categorizo como parte da prática da *pedagogia da situação*, também definida como uma ‘pedagogia da escuta’, conforme explicada no primeiro capítulo. Ela também é aplicada no momento pré-espetáculo (acolhimento) e será exemplificada de forma prática no trabalho de mediação realizado na obra *Pupila D’água*, neste capítulo.

A *escuta composicional-musical* tem seu lugar de protagonismo nesse trabalho, pois escutar é parte da construção do diálogo na cena. Mesmo que direcionada a um objeto concreto, o som é um suporte para uma escuta particular. Como afirma Pierre Shaeffer (2003, p. 70), “em toda escuta, manifesta-se, por uma parte, a confrontação entre um *sujeito* receptivo com certos limites, e uma *realidade objetiva*”.

Por meio do fenômeno da escuta, é possível perceber essa condução vibratória, aquela que alcança a matéria. Segundo Shaeffer, ela se manifesta através de quatro formas muito bem definidas. *Escutar* – perceber, em atitude passiva; *Ouvir* – focalizar, buscar a origem da fonte sonora, também chamada de escuta ativa, aquela que seleciona um acontecimento; *Entender* – adotar uma escuta mais detalhada do objeto sonoro em seu contexto; *Compreender* – atribuir significados ao objeto sonoro ou musical por meio da comparação; dedução que supera a condição da escuta imediata.

O trabalho de Pierre Shaeffer reforça a discussão sobre a importância do estudo da escuta. Aqui, utilizo-a aplicada a esse público, o dos bebês, dotado de uma grande capacidade auditiva. Paulo Lameiro (2015) afirma: “Se eu trabalhar o som com as crianças: sons agudos, sons graves, mais agudos e mais graves, com mais harmônicos, com menos harmônicos, tenho mais capacidade de comunicação. Se utilizo diferentes timbres”¹⁷. Isso acontece porque, quanto mais qualidades sonoras se oferece a um bebê, maior será sua atenção e recepção, maior será sua escuta.

Está claro que, ao estudar os modos da escuta, não se deve segmentar essa análise, pois, segundo Pierre Shaeffer (2003, p. 71), todos os tipos de escuta se relacionam e se aprofundam continuamente entre eles. Sobre a relação de percepção por parte do ouvinte do ciclo das quatro escutas, ele afirma, “nenhum especialista poderia evitar “recorrer” várias vezes ao ciclo completo”. A maior importância de seu estudo reside na tentativa de pôr em prática, em um determinado processo criativo, mesmo a partir de um questionamento filosófico, as intenções de escuta sobre a própria escuta, em sua eterna-redescoberta.

No teatro para bebês, aprofundar-se nessa relação de escuta – através da análise do próprio fenômeno sonoro que acontece em cena ou que é parte do processo de elaboração da obra – é fundamental na construção da relação criativa entre artista e público, trazendo novos subsídios para o trabalho do intérprete e da dramaturgia construída, assim como especificamente para a recepção da obra.

Segundo a fenomenologia sonora, a percepção deverá ser ampliada a partir das experiências do indivíduo para o desenvolvimento da sua própria escuta musical. “Falar em ‘objeto sonoro’ e escuta são condições inseparáveis. É no contato com o sonoro que se cria a escuta” (OBICI, 2008, p. 28). A escuta é um ato de criação, parte do processo criativo da obra.

Pensar a qualidade e o desenvolvimento da escuta é uma das etapas importantes do trabalho do intérprete. O fato do bebê ter uma grande capacidade de audição e pré-disposição para o desenvolvimento da escuta abre condições para um maior aprofundamento desta relação intersubjetiva-sonora com o intérprete. O bebê está atento às variações, às modificações do seu ambiente sonoro. E são essas variações que, por sua vez, constroem nesta etapa de formação a sua própria escuta. O “sonoro” em cena no teatro para bebês é um atributo a ser potenciado para valorizar o jogo dialógico de comunicação e expressão artística entre público e ator.

¹⁷ Para texto completo da entrevista veja APÊNDICE A.

A partir de uma dimensão subjetiva, desde as impressões particulares de cada indivíduo, estabelece-se o princípio da articulação sonora, a escuta – que comumente surge como uma necessidade, seja ela de comunicar ou conseguir algo. Ao mesmo tempo em que o objeto sonoro existe em sua instância física e particular, o fenômeno sonoro estará sempre entre o sujeito e o objeto. Para aprofundar ainda mais essa relação, passo a destacar alguns aspectos que constituem o fenômeno da audição.

2.1.1.1 A audição

A audição é um dos primeiros sentidos a se desenvolver no ser humano. Ela se amplia por meio do sistema auditivo da mãe, de seus ressonadores e de seu sistema esquelético: crânio, coluna e pélvis.

Os fetos percebem e ouvem, não só através do ouvido, mas do corpo da mãe. O ouvido começa a se desenvolver em poucas semanas de concepção, e quatro meses depois começam a se formar no cérebro as conexões neurais necessárias para ouvir. Desde antes, o feto percebe o som em forma de vibrações, através da pele e dos ossos da mãe, isto é, sente os sons antes de ouvi-los. (GÓMEZ et al., 2006, p. 426).

Por meio da coluna vertebral da mãe, o feto também percebe o som (vibração) e por ele é estimulado a movimentar-se e a comunicar-se. Desse desejo de comunicação deriva uma linguagem emocional, cognitiva, sensorial, física e também rítmica. Durante o seu crescimento, dá-se a evolução contínua da sua própria capacidade de escuta, que acontece através do movimento do líquido amniótico até as paredes do chamado ouvido interno ou labirinto. “O ouvido interno ou labirinto é constituído pelos sistemas coclear e vestibular. A cóclea é o órgão sensorial responsável pela decodificação dos sons e evoca o sentido da audição onde se inicia a sua formação” (NISCHIDA, 2012, p. 75).

É no ambiente uterino que se estabelecem as primeiras relações com o som, seja pelo desenvolvimento da própria escuta interna (do ouvido) do bebê, em sua relação direta com aquele que é transmitido pela mãe, pelo que ela própria escuta; seja pela vibração dos sons exteriores (que atravessam a parede do útero e, por isso, têm menor impacto em sua escuta).

Os estímulos recebidos ainda nessa etapa de formação fetal serão fundamentais para o desenvolvimento da percepção auditiva da criança, assim como nos seus posteriores meses de vida, em seu desenvolvimento emocional-criativo. “O feto não só ouve, mas distingue os principais componentes da música e da linguagem, como: a altura, a duração, a intensidade e o timbre” (GÓMEZ et al, 2006, p. 425). E é através do estímulo recebido pela voz e pela música que se desenvolvem as ondas cerebrais e o sistema nervoso conjunto.

Com o desenvolvimento desse primeiro sentido, o da audição, ele poderá sonhar, mostrar preferências e interesses, rir, memorizar e reagir, por meio de movimentos, a fim de expressar as suas necessidades. “A partir do quinto mês de gestação o feto está preparado para a estimulação musical; e as frequências altas (agudas) são as mais adequadas, já que conseguem penetrar mais facilmente no líquido amniótico” (GÓMEZ et al, 2006, p. 426). Com o estímulo sonoro, o embrião tem todas as suas capacidades expressivas ampliadas; o som acompanha a evolução humana e suas necessidades de comunicação desde a vida intra-uterina; sua formação sensorial, motora, emocional e cognitiva desenvolve-se com e a partir dele.

O desenvolvimento da escuta é parte do processo de crescimento do bebê, resulta de uma amplificação de sua relação com o mundo que o rodeia. De forma semelhante, o adulto é capaz de retornar ao universo criativo da primeira infância, a partir de uma sensibilização e afetação pelo sonoro, pois é também por meio do que se ouve que se dá a construção do imaginário. Segundo Esther Beyer (2008, p. 272), “a música parece envolver, inclusive emoções positivas, áreas do cérebro pouco trabalhadas em nossa civilização atual, tais como sensibilidade estética, criatividade e imaginação”.

Reinventar o mundo a partir das crianças é nele nos reinventar. O teatro para bebês é um lugar para ser por nós (re)imaginado, esse é o ponto de partida, sendo a principal função da arte nas escolas e nos palcos proporcionar a experiência estética. “É a criança que educa o adulto a olhar as coisas pela primeira vez, sem hábitos do olhar constituído” (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2006, p. 11).

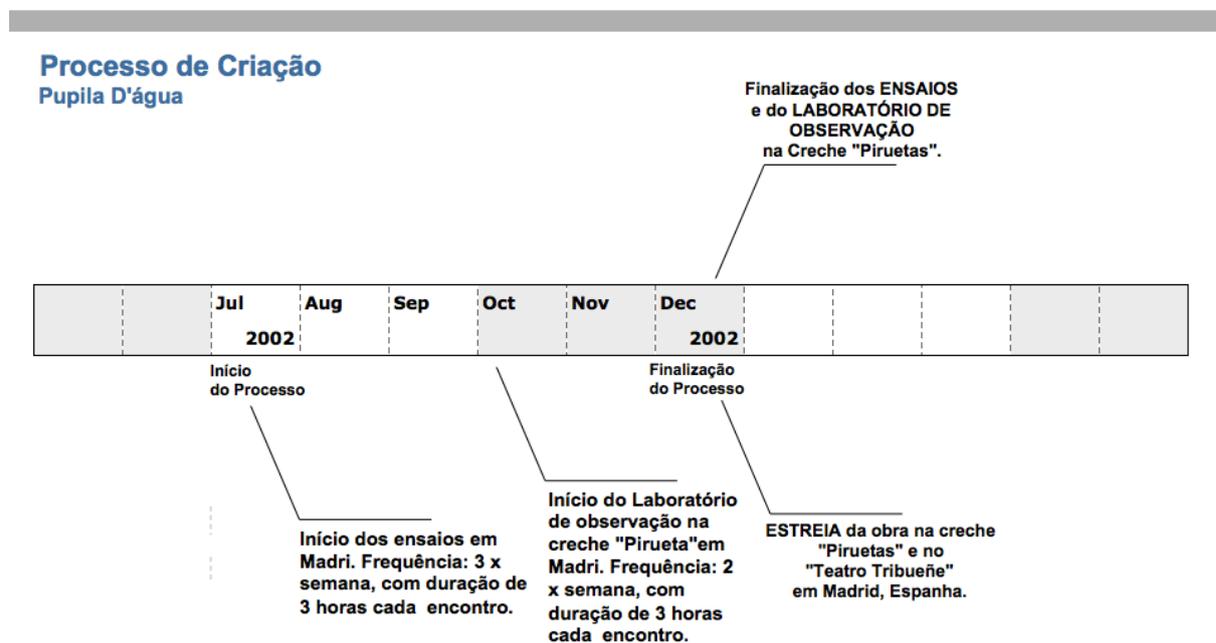
A análise dos processos criativos que será apresentada neste e no próximo capítulo toma como base a poética do olhar do próprio bebê. É nesse lugar onde o ator-diretor-criador deverá sempre retornar para poder junto ao bebê recriar. “Talvez a revolução do futuro só necessite que modifiquemos nossa forma de olhar o potencial com que nascem os seres humanos, para começar a acreditar que todo recém-nascido é poeta” (LAREDO, 2011, p. n.). Tecer os fios invisíveis que sustentam a criação no teatro para bebês é, em suma, o que se propõe esta pesquisa. Trata-se de um caminho a ser trilhado desde esse lugar de abertura poético-teatral partilhada, uma aventura do pensamento junto à sensibilidade criativa da primeira infância, acompanhada pela atividade de escuta em todas as suas etapas criativas.

2.2 A criação do espetáculo *Pupila d'água*

Este tópico tem como objetivo apresentar a organização do material criativo que permeia a elaboração da obra *Pupila d'água*¹⁸ (2002), a pesquisa de campo, bem como as apresentações da mesma. Para isso, utilizo as minhas memórias e impressões como atriz e compositora.

Divido-o em duas etapas: processo de criação da obra e execução cênica (apresentações), sendo ambas situadas em dois contextos específicos: as creches e os teatros.

Figura 1 - Timeline do processo criativo do espetáculo *Pupila d'água*



Fonte: acervo do processo de criação da autora.

Neste estudo, mais do que realizar unicamente uma análise ou um trabalho de reconstrução histórica de tal processo, tenho por objetivo propor uma prática de reconstrução da experiência, levando em conta o diálogo entre os dois caminhos metodológicos. É o que observa Patrice Pavis (2015, p. XIX): “o analista assistiu à representação, obteve dela uma experiência viva e concreta, enquanto o historiador se esforça em reconstruir espetáculos a partir de documentos e testemunhos”. Analiso o processo de criação do espetáculo como participante (atriz e compositora), ao mesmo tempo em que reconstruo sua trajetória, com base em documentos históricos como vídeos, fotos, entrevistas, matérias jornalísticas e, fundamentalmente, a partir da minha experiência dedicada à prática em cena. O espetáculo

¹⁸ Como parte da análise deste capítulo assista ao espetáculo *Pupila d'água* no link: <https://vimeo.com/6665609>

Pupila d'água, que conta com mais de oitocentas apresentações, percorreu em mais de uma década diferentes países como, Espanha, França, Bélgica, Portugal, Rússia, Itália, Martinica e Brasil.

A partir dessa premissa, acredito que o desafio será o de me situar como artista-criadora que, por vezes, analisa, como espectadora de si mesma, dentro de um processo do qual participo como intérprete, e ainda, também de fora, como compositora musical da obra; e que agora produz um terceiro olhar em relação à dimensão criativa global do espetáculo: o da artista-pesquisadora, que integra aqui todos esses elementos, trazendo-os para discussão nesta pesquisa.

Parto, então, do processo de reconstrução das etapas que compõem a criação desse espetáculo, primeiramente como uma auto-espectadora, observadora do processo. Considerando que “a descrição se enxerta na maioria das vezes no relato de uma história” (PAVIS, 2015, p. 3), esclareço que não pretendo apenas apresentar esse papel no meu discurso. Entendo e assumo o desafio de me desdobrar entre a pessoa que criou e performou e aquela que, nesse momento, irá aqui transmitir um processo criativo para outra pessoa, o receptor-leitor.

Conforme afirma Roland Barthes (2015, p. 73), “cada vez que tento ‘analisar’ um texto que me deu prazer, não é a minha ‘subjetividade’ que volto a encontrar, mas o meu ‘indivíduo’, o dado que torna meu corpo separado dos outros corpos e lhe apropria seu sofrimento e seu prazer: é meu corpo de fruição que volto a encontrar”. Este é também o caminho aqui buscado para melhor entender o meu lugar como artista-criadora dentro dessa poética teatral.

Aqui, atendo-me prioritariamente ao meu trabalho concomitante de atriz e de compositora (criação sonoro-musical) em *Pupila d'água* para, em seguida, dialogar com a dramaturgia e a direção.

Antes disso, apresento abaixo, de forma cronológica, as quatro etapas¹⁹ do processo criativo no teatro para bebês:

¹⁹ Nesse processo, atendo-me fundamentalmente à análise dos dois primeiros tópicos (1 e 2), ainda que, como parte da descrição do item 2 – “Elaboração da obra teatral, a construção das cenas e sua dramaturgia” –, apresente elementos constituintes dos seguintes (3 e 4). Observo que parte do trabalho de mediação com os professores já foi desenvolvido no primeiro capítulo (item 3). No entanto, cabe ressaltar que o trabalho de mediação no teatro para bebês requer sua devida atenção e aprofundamento, pois o momento “pré-espetáculo”, aquele que será vivenciado e mediado pelo diretor (ou alguém designado a realizar essa função) antes da apresentação da obra, será fundamental para sua recepção. Normalmente ele acontece em um espaço externo ao que a obra será apresentada, tornando-se também parte do próprio processo criativo da obra. A cada novo espetáculo, uma nova criação será apresentada a partir também da construção dessa relação de afetação, de comunicação sensível e dialógica entre o mediador, os atores e o público, e influenciará diretamente no contínuo

1. A coleta do material criativo – pesquisa de campo – laboratório de observação nas creches.
2. Elaboração da obra teatral, a construção das cenas e sua dramaturgia.
3. Mediação à recepção (trabalho de formação com os professores que irão receber a criação artística e realizar o acolhimento do público no momento pré-espetáculo).
4. Apresentação teatral (creches, teatros, festivais).

Considero que um “texto criativo” resulta de uma inscrição dos sentidos no corpo do ator-criador, a partir da sua própria experiência transcrita à cena. Partindo desse princípio, segundo o qual “texto quer dizer *Tecido*” (BARTHES, 2015, p. 74), espero poder, também aqui, corporificar minha experiência-relato de recriação de todo esse processo vivido nessa prática (cena) da escrita. Nela, tratarei de elucidar as duas primeiras etapas citadas acima, estruturantes e exclusivas desse processo criativo.

Atenho-me, para isso, ao roteiro das cenas do próprio espetáculo *Pupila d’água*. E, através da descrição do processo de elaboração das mesmas, discuto os principais temas que o conformam, a partir de uma perspectiva de construção dramatúrgica sonoro-musical e da atividade de escuta.

2.3 A coleta do material criativo – a pesquisa de campo – “O laboratório de observação nas creches” e os ensaios

A criação do primeiro espetáculo da Cia. La Casa Incierta, *Pupila d’água* (2002), inicia-se em 2002, ano em que me integrei ao seu processo de elaboração, a convite de seus fundadores, Clarice Cardell e Carlos Laredo.

Iniciei junto a eles os primeiros passos de pesquisa nesse trabalho, na escola Piruetas, em Madri (2002), na Espanha. Ali, convivem bebês de 0 a 5 anos, de diferentes “capacidades”. A linguagem de libras ou signos (língua de signos) é utilizada como um vocabulário comum entre todas as crianças. No desenvolvimento do processo criativo do espetáculo, essa linguagem foi escolhida por sua plasticidade e por transpor ao texto-poema da peça uma outra dimensão cênico-gestual. Sobre a origem desse trabalho, Laredo afirma:

processo criativo da obra. O item 4. “Apresentação Teatral”, com foco na recepção das obras, também é outro tema que engloba uma ampla pesquisa, visto que a partir das impressões do público, dentro dos chamados múltiplos “procedimentos extra-espetaculares” (DESGRANGES, 2011), faz-se notável a participação dos pais e acompanhantes.

O Projeto (espetáculo) nasceu a partir do trabalho de pesquisa realizada nas escolas infantis de Granada e Madri. Partimos do princípio: do espaço branco, do nada. A contemplação das crianças nas escolas nos ajudou a compreender sua experiência emocional e nos serviu como ponto de partida da pesquisa sensorial. A escola infantil “Piruetas” em Madrid foi o centro de nossas atividades para a criação do projeto. Trata-se de uma escola de integração educativa, na qual todas as classes se realizam em linguagem verbal e em linguagens de signos, ou seja, uma escola de crianças com distintas “capacidades” e “incapacidades”. Compartilhando as dificuldades quotidianas expressivas e de comunicação entre uns e outros, pudemos compreender que os limites dessa idade são intensamente dramáticos e que as “possibilidades” ou as “impossibilidades” nos empurravam até a vertigem da vida. Entrar no espaço da primeira infância nos conduziu à investigação sobre as origens da comunicação e do equilíbrio (LAREDO, 2004, n.p.).

O trabalho que intitulo “laboratório de observação nas creches” fundamentou os princípios dessa criação. Trata-se igualmente de um trabalho de auto-observação, ou seja, a sensação de observá-los é a de ser, ao mesmo tempo colocada em “estado” de observação. Gaston Bachelard (1996, p. 99) afirma que “uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades”. Isso acontece porque não há como, ao realizar essa tarefa, não se sentir transportado a esse lugar já vivido. Observar, nesse contexto, é, portanto, observar e ser observado ao mesmo tempo. Observado pelas próprias emoções que dialogam com um universo criativo em comum, ancestral, mítico-poético, o da primeira infância.

‘O espaço em branco’ é o princípio, o silêncio, onde nascem as nossas memórias primitivas. “É necessário um lugar vazio para que se dê a constituição do sujeito” (STAHLSCHIDT, 2008, p. 139). Rememorar esse trabalho, transporta-me diretamente ao estado sensorial inicial que pude vivenciar como atriz, ao realizar essa experiência nas creches.

O meu primeiro contato, como artista interessada em participar de um espetáculo para bebês, partiu do entendimento inicial de que a criação estaria inevitavelmente ligada a um processo e a uma prática de pesquisa. Inicialmente, deveríamos, como artistas, tentar nos aproximar ao máximo desse universo da primeira infância, sem ideias pré-concebidas, e realizar, com a devida periodicidade, a observação nas creches de forma “neutra” e sem interferência no ambiente dos bebês.

O fato de observarmos o convívio dos bebês com diferentes “capacidades” foi fundamental para ampliarmos as possibilidades criativas do nosso próprio imaginário poético-criativo. Perceber a sua flexibilidade imaginativa e sensível ao tentar se comunicar com o seu entorno foi uma das principais diretrizes do meu trabalho artístico. Nessa atividade não existem fronteiras para entender a sua expressividade física e emocional: o bebê apenas “vibra” quando se comunica. É um exercício livre e exploratório, uma busca contínua de

permanecer em seu “espaço-tempo”, no “aqui e agora”, como um trabalho de imersão a partir do qual passa a se desenvolver uma *escuta sensível* entre o ator-criador e o bebê, naquele ambiente.

É na dificuldade e no desejo de comunicação que o gesto reclama sua maior expressão, sendo a voz uma extensão de uma intenção energética que traz ao corpo sua qualidade de presença –, características inerentes ao ato de interpretar. E todas estas características estão presentes no ato do desenvolvimento cotidiano e expressivo de um bebê. Anne Bogart (2011, p. 121) afirma que “a qualidade de qualquer momento no palco é determinada pela vulnerabilidade e modéstia que se sente em relação a esse ato corajoso, articulado, necessário”.

Nesse sentido, acredito que o diretor de *Pupila d’água*, Carlos Laredo, soube nos transportar a um espaço criativo que potencializou a descoberta dessa escuta sensível e expressiva em nossos trabalhos de interpretação, por meio da construção de uma ressonância artística entre as duas atrizes, que conjuntamente exploravam diversas formas de comunicação, através de diferentes linguagens, de forma multidisciplinar e sem fronteiras em sua livre experimentação, apenas permeada pelo jogo e pelo desenvolvimento de uma aventura poética no processo criativo da obra, partindo do universo sensível dos bebês e com eles.

Em resumo, *Pupila d’água* nasce do desejo de se criar uma obra para bebês, privilegiando, através de uma prática de pesquisa, de observação, os materiais expressivos oriundos do ato criativo cotidiano dos próprios bebês, que por sua vez, inspiraram diretor e atrizes.

A compreensão do universo observado se dá no encontro entre o objeto observado (o bebê) e o observador (o ator) e nas afetações que essa relação é capaz de revelar. Leio no meu diário de bordo a anotação abaixo, que nos remete a essa discussão:

Um bebê sentado no canto da sala, olha para um ponto fixo no chão durante um tempo indeterminado. Seu corpo parece totalmente integrado ao espaço (local) onde se encontra, como se não existisse separação entre o mesmo e a superfície que o acolhe, já que seu olhar e todo o seu corpo encontram-se em atitude de contemplação máxima (corpo estático) e de silêncio. Subitamente (mobilizando todo o seu corpo), toca com o dedo indicador nesse pequeno objeto que ali se encontra. Ao fazê-lo percebe que este “não existe”, é só uma marca no chão, talvez um pingo de tinta ali deixado por outro. O bebê, então, direciona seu foco de atenção a outro lugar da sala, modificando potencialmente seu ritmo interno e externo (respiração e movimentação corporal) como se o acontecido anteriormente já não lhe pertencesse. Sua capacidade de passar de um estado de ânimo (corporal-emocional) a outro é de uma velocidade e habilidade indescritível (CABRAL, DIÁRIO DE BORDO, 2002).

A partir desse exemplo, assim como de muitos outros que fizeram parte do meu diário de bordo, compreendi que existe um importante aspecto a ser valorizado na composição do meu trabalho de interpretação no teatro para bebês, o da observação da relação entre o tempo (duração) da experiência vivida por um bebê em sua relação com o espaço onde essa experiência acontece. Além disso, a habilidade e a flexibilidade (corporal, sensitiva e emocional) com que o bebê observado passa de um estado de ânimo a outro remeteu-me diretamente ao trabalho do ator.

Tomando esse exemplo, percebo que o chamado “estado de presença” desejado por muitos atores é alcançado na cena quando há uma relação mútua entre esses dois aspectos, aquilo que Pavis (1996) denomina “a experiência espaço-temporal: o Cronotopos”, categorias que coexistem durante a apresentação, sendo quase indissociáveis na construção da cena.

Observo que a construção das diferentes cenas pelo diretor privilegia também o desenvolvimento dessa relação. O diretor busca propiciar um lugar de comunhão, primeiramente entre o intérprete e o seu próprio espaço emocional temporal vivido no *aqui- agora*, logo depois entre este e o outro ator em cena (neste caso com a segunda atriz, Clarice Cardell), experiência que é concomitantemente partilhada com o público.

O filósofo Emmanuel Lévinas nos fala da manifestação do “Mesmo no Outro”, da dimensão de uma cultura que se constitui no cultivo de uma relação de mútua descoberta, da alteridade como construção de um mundo onde “a proximidade do próximo é a responsabilidade do eu por um outro” (LÉVINAS, 1997, p. 240).

Acredito que esse conceito de proximidade evidencia-se dentro da contínua relação de redescoberta (como um deslocamento do olhar sobre si mesmo) do ator, do diretor e do público; como parte do próprio processo de criação no teatro para bebês, assim como condição equânime para sua recepção. De fato, não existe uma fórmula para o sucesso de uma obra feita para bebês. Assim como pensar no resultado final do espetáculo e em sua eficácia contradizem o próprio percurso criativo do mesmo. Procura-se sempre uma fragilidade estruturante e, em realidade, muitas vezes, esta existe como uma atitude buscada em todo o processo de criação por parte do diretor e das atrizes. Não existe um lugar a se chegar, é no processo, e tão somente nele, que o trabalho cobra sentido.

A representação se sustentará desde que entendida como um processo sempre em andamento, daí o conceito de “fragilidade estruturante” que ora apresento. Essa fragilidade evidencia-se primeiramente em seu próprio processo de criação, mas também após o resultado final da obra que estará sempre aberta a mudanças (seja por parte do diretor, seja das atrizes).

2.3.1 Laboratório de observação nas creches

O trabalho de observação do cotidiano dos bebês e de sua relação com os educadores ocorreu durante três meses, com uma frequência de duas a três vezes por semana, na creche “Piruetas”, em Madri (2002), sem interferências no ambiente por parte das atrizes e do diretor. Ali se realizou um registro visual, sem gravações, baseado apenas na memória da escrita e na observação diária dessas crianças.

O objetivo principal desse trabalho foi perceber a forma como o processo de comunicação e de formação da linguagem na primeira infância foi realizado, partindo do nosso olhar de artista(s)-pesquisador(es)-observador(es), naquele período e contexto.

Como já dito anteriormente, realizar teatro para bebês é percorrer um caminho de aventura poética dentro de um ambiente de múltiplas ressonâncias criativas, onde o estudo e a observação do desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional dos bebês, transforma-se também na matéria viva, motora, da própria criação artística. Essa foi a base do nosso trabalho, como afirma Carlos Laredo sobre a peça *Pupila d’água*:

Constatamos que nessa obra estão as sementes de todas as que fizemos depois. Antes de começar a ensaiar, partimos sempre da premissa de não saber o que é um tenro infante, e é por esse motivo que durante 10 anos sempre estivemos visitando de forma permanente crianças de 0 a 3 anos em creches (LAREDO, 2004, p.n.).

O laboratório de observação nas creches se caracteriza, pois, por esse trabalho de imersão sensível no ambiente. Observar os movimentos dos bebês, seus gestos, reações espontâneas aos sons (tanto corporais como vocais), ampliar os sentidos como observador a partir de suas lentas descobertas, tudo isso faz parte de algumas técnicas empregadas nesse laboratório de (re)construção de memórias.

É nesse corpo sensível que vão ser construídas as chamadas “Primeiras Experiências”, definidas por Pina Bausch como sendo o lugar do eterno-retorno do ator-criador:

Observar, procurar lembrar como foram as sensações das ‘Primeiras Experiências’ é falar de algo que nos é familiar, buscar em cada indivíduo as suas peculiaridades, o que cada um tem a oferecer, esse é o meu trabalho. Minhas peças começam desde o centro. Se tenho por um lado um plano de intenção ou pensamento e, por outro, o da sensação, seguirei sempre por este último. Na relação entre sentimento e sensação, aprende-se e estuda-se os próprios sentimentos.²⁰

²⁰ Notícia fornecida por Pina Bausch, em conferência realizada durante minha Pós-graduação em Interpretação Teatral, na Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (RESAD), no dia 17 de junho de 1997, na Sala García Lorca, Madri, Espanha.

A relação de descoberta entre aquilo que podemos ter como objeto cênico e o que este possa vir a significar tem uma natureza sensorial, simbólica, e ao mesmo tempo estética, e constitui um importante veículo de criação dentro dessa poética. O objeto é ao mesmo tempo matéria mediada pela sua própria fantasia, pelo sonho de uma ‘nova realidade’. Aquela que, sobretudo, não subestima a capacidade de percepção estética de um bebê, assegurada por dois princípios básicos: a **fruição** e a **contemplação**.

O teatro para bebês é um espaço de criação onde sensações pessoais estabelecem um diálogo criativo com o lugar observado (o dos próprios bebês) para a construção de um imaginário-poético. Sobre essa relação autobiográfica com a obra, onde o artista constrói o seu próprio caminho de pesquisa a partir do seu material pessoal, Pina Bausch afirma: “falar de algo que nos é familiar, através da reunião de várias artes, é buscar as inúmeras possibilidades de expressão de uma ideia”²¹. É esse o objetivo do laboratório de observação: falar através do olhar poético do bebê, de algo que nos é familiar, mas que ao mesmo tempo pertence a um coletivo.

Essa aproximação aos diferentes materiais emocionais é a base da criação de um teatro para/com bebês que prescinde do *personagem*. O ator-criador é, nesse caso, parte de um processo onde se coloca como sujeito-espectador de si mesmo, ele é a própria criação movida por essa comunicação-sensorial-imagética, ele é o intérprete de uma situação conduzida pela escuta e pela interação contínua com o público dos bebês.

2.3.2 Os ensaios

Os ensaios realizados em Madri pela Cia. La Casa Incierta começaram paralelamente ao trabalho de observação nas creches e duraram aproximadamente seis meses até a estreia da obra. Neles, discutíamos nossas impressões, sensações como artistas-observadores dessa experiência observada (o laboratório de observação nas creches). Desde o primeiro momento, o diretor Carlos Laredo apresentou um caminho de direção aberto às nossas proposições. As cenas surgiram basicamente de improvisações.

Percebi ali um caminho que se aproximaria mais do chamado processo colaborativo, onde “todos consideram o processo teatral uma pesquisa coletiva e criam a cena em simbiose com o ator” (FERNANDES, 2010, p. 62). Essa foi uma das características do nosso processo

²¹ Notícia fornecida por Pina Bausch, em conferência realizada durante minha Pós-graduação em Interpretação Teatral, na Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (RESAD), no dia 17 de junho de 1997, na Sala García Lorca, Madri, Espanha.

(sobretudo nas improvisações), a despeito da prerrogativa exclusiva do diretor de decidir e escolher as cenas na etapa final de elaboração da obra.

Inicialmente fui convidada para realizar a trilha sonora do espetáculo. Laredo propôs que eu tentasse criar uma composição musical para ser executada em cena, ao vivo, e não mediante uma gravação prévia. Com isso, quis privilegiar o meu lugar de atriz e compositora, para que ambas as funções fossem desenvolvidas em cena. Foi aí, a partir da execução de instrumentos de percussão, que iniciamos a pesquisa rítmico-musical. Usamos dois objetos para extrair sonoridades: um vaso e uma vasilha, ambos de vidro, logo denominados “objetos-cênicos-musicais”.

A opção do diretor para que minhas funções de atriz e compositora fossem desempenhadas paralelamente gerou um novo processo criativo, o de simultaneidade, situação decisiva que favoreceu o meu aperfeiçoamento como artista-criadora e vislumbrou um lugar de dramaturga, posteriormente exercido no espetáculo *O Farol*.

A partir dessa experiência dupla, vi estruturando-se o meu caminho de pesquisa no teatro para bebês, o da criação cênica sempre aliada à criação sonora. Ao mesmo tempo, esse exercício de criação musical foi também importante para iniciar um processo de transposição de linguagens, o que se pode notar no processo criativo de ambos os espetáculos.

O meu trabalho de interpretação cênica vai fundamentar-se, pois, no diálogo entre a música, o teatro e a dança paralelamente, disciplinas que conformam hoje a minha linguagem como artista da cena, e que Irina Kouberskaya, a preparadora das atrizes no espetáculo, e Carlos, conjuntamente, souberam potencializar nessa montagem. A preparação de Irina buscou responder às proposições dramáticas de Carlos Laredo, respeitando o princípio de que o ator deve construir a sua poética em cena sempre a partir do cultivo de um *estado de ânimo em processo*, nunca procurando um resultado específico.

Em *Pupila d'água* se sintetiza de maneira sutil o que Irina Kouberskaya nos ajudou a potencializar e desenvolver desde o primeiro momento, junto à atriz e cantora Fernanda Cabral. Fernanda soube criar, aninhar e acompanhar todos os elementos essenciais da obra. E principalmente, graças à sua experiência em várias disciplinas da arte, soube “traduzir” a expressividade dramática na passagem de uma linguagem a outra (LAREDO, 2004, p.n.).

Essa liberdade de experimentação e de tradução entre as diferentes linguagens em cena ajudou a identificar os “fios invisíveis dramáticos” que o diretor buscava construir, assim como estruturou um processo de construção dramática muito mais aberto. Não existia a necessidade de se contar uma história através de uma narrativa cronológica ou linear. As

cenas eram compostas por meio de diferentes estados emocionais das atrizes, de poemas em constante diálogo com as visualidades, com a musicalidade (ou sonoridade), com a movimentação e com a plasticidade dos objetos, e a partir da convergência de todos esses elementos.

2.4 Elaboração da obra teatral, a construção das cenas e sua dramaturgia

Neste tópico, apresento o espetáculo descrevendo as cenas ou *instantes*²² que compõem a sua estrutura dramatúrgica, nascida da minha perspectiva colaborativa e da (re)construção na minha experiência como atriz e compositora nesse processo.

Nesse contexto, o texto elaborado não aspira à construção de uma estrutura narrativa ou cronológica definida. O texto é parte de um corpo cênico que ao mesmo tempo é plástico, sonoro, visual, sensório e emocional. Sua construção visa à criação dramatúrgica, mas privilegiando o jogo poético como constituinte de seu próprio processo e discurso criativo.

No espetáculo *Pupila d'água*, o diretor Carlos Laredo propôs a criação de um texto a partir de uma brincadeira. Ou de uma ideia: a criação de um conto. Este foi aos poucos se transformando em uma poesia, com a estrutura de *haicais*. Apresento abaixo o texto na íntegra:

Olhos de areia
cheios de noite
se abraçam nos buracos dos sapatos

Campo seco
lágrima seca
papai não está
mamãe não está
Sede tenho sede

Olhos ausentes
longe de casa
a menina acaricia a superfície do horizonte

Pupila d'água
espelho do lago
a menina olha

Seus sapatos rasgados

²² Ver ANEXO A - Roteiro Original da Peça *Pupila d'água*, onde o diretor Carlos Laredo define as cenas como *Instantes*.

suas meias rasgadas
 seu vestido rasgado
 seus sonhos rasgados

Ar de pó seco
 me diz onde estão as fontes
 ar de pó seco
 é você que come o meu vestido
 é você que se alimenta com os meus sapatos

Com os meus olhos abraçarei o céu para espremer o seu pranto
 com as nuvens de pássaros alcançarei o meu copo d'água
 com o meu copo d'água esvaziarei de ar a minha sede

Transparente
 um dedo toca o céu
 pó de lágrimas na janela

Pupila d'água
 anoitece

Cheiro de árvore seca
 quieta a folha verde
 suspira a estrela fugaz

Hoje a noite deixa cair suas estrelas
 são lágrimas brancas de orvalho
 uma gota de menina se desliza

Água, Água

Nuvens salgadas
 desde então, o céu chove lágrimas
 desde então, as lágrimas da menina dos olhos de areia regam
 os campos de trigo e os vinhedos de vinho.

Nesse processo de elaboração do texto, percebo que a flexibilidade de gêneros, a multiplicidade e heterogeneidade de estilos (conto, poesia, texto teatral) compõem a sua dramaturgia. Flávio Desgranges, ao discorrer sobre o teatro contemporâneo, refere-se a “um entrecruzamento de textos e estilos que se sucedem aos golpes e que não se ligam necessariamente por relações causais ou por evidências factuais mas por livre associações ou por relação de necessidades, desejos, vontades, etc” (DESGRANGES, 2011, p. 147). Na criação de *Pupila d'água*, a construção do texto se deu através de uma livre experimentação e

do desejo, por parte do diretor, de elaborar as cenas a partir de um diálogo rítmico-poético com as atrizes.

A escolha por uma escrita poética, à semelhança dos *haikais*, é também uma escolha por uma rítmica. O ritmo das palavras aliado aos sons dos objetos em cena são capazes de construir uma dramaturgia sonora, que, por sua vez, irá compor o espaço cênico-sonoro.

Os *haikais*, marcados por uma estrutura concisa, sintética, promovem uma liberdade criativa na direção, pois não há um objetivo de se chegar a um determinado estado de ânimo das atrizes. Os sons das palavras conduzem a interpretação ao mesmo tempo em que imprimem um ritmo à cena.

As cenas são compostas a partir desse jogo entre poesia, som e movimento, sempre cultivando, em sua construção, uma relação dialógica entre esses elementos. A peça se constrói a partir de *cenar* ou *instantes*, apresentando uma estrutura que “pressupõe a presença de pausas temporais, de lacunas na continuidade” (CASTILHO, 2013, p. 117).

Sobre o estudo do ritmo e da dinâmica que caracterizam muitas montagens contemporâneas compostas a partir de “fragmentos” ou “colagem”, J. Castilho (2013) nos apresenta dois conceitos: o de transição e o da descontinuidade narrativa.

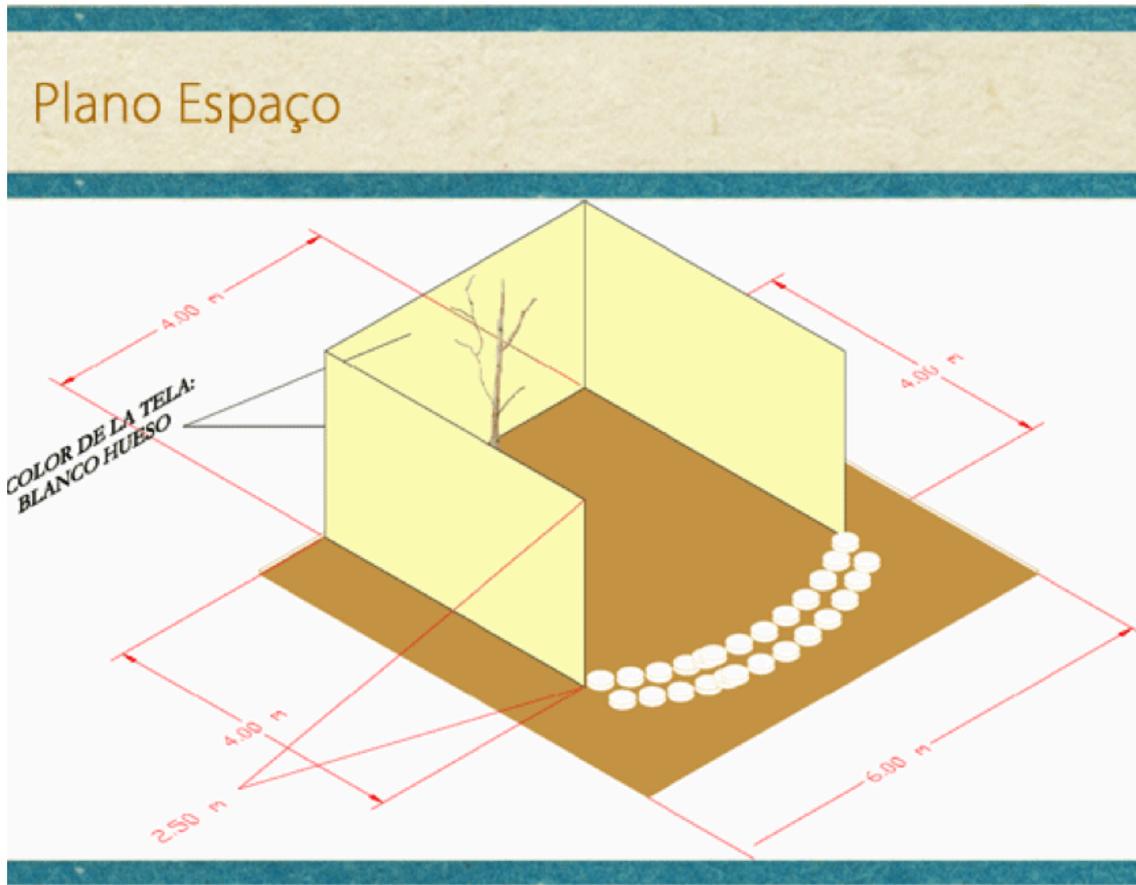
A descontinuidade narrativa parte do uso das cenas como elementos constitutivos da dramaturgia. A transição entre elas imprime um ritmo que se responsabiliza pela construção do imaginário poético entre o público e a obra. Apesar da obra ter uma ordem, ela não pretende engendrar o espectador em uma narrativa contínua, ou seja, não pretende contar uma história. “O caráter dessas transições não está a serviço da narrativa, ele constitui a própria narrativa” (CASTILHO, 2013, p. 116). Dentro dessa estrutura, portanto, cada cena poderia contar a sua própria história e é na transição entre elas, no espaço de silêncio entre esses “instantes” que o público constrói a sua própria história.

Apresento abaixo o ordenamento sequencial das cenas do espetáculo. Cabe ressaltar que a divisão e nomeação destas, assim como a escolha de seu início e término, foram determinadas em função das mudanças que o aspecto sonoro-musical imprimiu à construção da obra. Dessa forma, a análise das ações cênicas aqui são indissociáveis da construção sonora das mesmas; elas são identificáveis, por exemplo, quando existe o término de uma melodia, a mudança dos padrões rítmicos ou a entrada de um novo elemento sonoro da trilha gravada:

Cenas:	Título:	Duração:
“Prólogo”	<i>Entrada e acolhimento no espaço cênico-sonoro</i>	0’33’ : 1’28’’
Cena 1:	<i>“Duas Parcas” tecem o destino, o fio da vida, o destino da humanidade</i>	1’29’’ : 2’49’’
Cena 2:	<i>“O nascimento”</i>	2’50’’ : 3’15’’
Cena 3:	<i>“Sussurro poético e a descoberta dos sapatos vermelhos e caminho de vida através dos sons”</i>	3’16’’ : 11’10’’
Cena 4:	<i>“A floresta dos sons”</i>	10’12’’ : 10’29’’
Cena 5:	<i>“A árvore da vida”</i>	10’30’’ : 14’33’’
Cena 6:	<i>“Uma gota, uma estrela”</i>	14’34’’ : 17’02’’
Cena 7:	<i>“O pulso, o nascimento da caminhada”</i>	17’03’’ : 17’38’’
Cena 8:	<i>“O nascimento, o parto”</i>	17’39’’ : 19’28’’
Cena 9:	<i>“O nascimento final- Inicial”</i>	19’29’’ : 20’49’’
“Epílogo”		20’50’’ : 24’00’’

A fim de identificar a relação entre a construção cênica e o aspecto sonoro-musical, faço uma descrição das cenas em quadros sequenciais de “ação” e “sons”. Considero, por outro lado, de grande importância nesse processo, demonstrar os principais aspectos conceituais que dialogam com essa descrição. Entre eles, fundamentalmente, aqueles que conversam diretamente com o lugar da interpretação e da composição sonoro-musical em sua dimensão rítmico-poética na obra, a partir da atividade da escuta. No entanto, antes de discorrer sobre cada uma delas, pretendo situar o leitor em sua chegada ao espaço do encontro teatral, no momento de “acolhimento” do público (espaço externo), para depois levá-lo ao espaço onde a cena se desenvolve.

Figura 2 - Foto do Dossier do Espetáculo Pupila d'água



Disponível em: <<http://lacasaincierta.com/creation/pupila-de-agua/dossier/>>. Acesso em: 1 nov. 2015

Pensar a experiência espacial no teatro ou fora dele abriga duas teorias do espaço. A primeira é a do “espaço objetivo externo” (espaço teatral) e a segunda, a do “espaço gestual” (espaço criado pela presença do intérprete). Essa relação é sempre dialógica. O espaço irá interferir no trabalho do intérprete, assim como ambos na recepção da obra. “No trabalho de apropriação do espaço – e levando em consideração a sua arquitetura, a sua atmosfera e as pessoas que o circundam – conseguimos projetar novas possibilidades para as personagens” (REBOUÇAS, 2009, p. 58).

Para Patrice Pavis (2015, p. 141), “concebe-se o espaço como um espaço vazio que é preciso preencher” ou “considera-se o espaço invisível, ilimitado e ligado a seus utilizadores”. Dentro das categorias elencadas por Pavis, pertencentes ao “espaço objetivo externo”, está a do “espaço liminar”, aquele que delimita o palco da plateia. No teatro para bebês, entretanto, essa divisão não adquire relevância, pois o espaço físico propicia grande proximidade entre o público e os intérpretes, como podemos observar na figura acima.

Da mesma maneira, tampouco existe a necessidade de distanciamento entre público e atores, com a intenção de se obter um “círculo de atenção”, pois inexistente completamente a

referência de uma “quarta parede” para a interpretação. Além disso, a interpretação teatral, não estando apoiada em personagens, busca construir maior intimidade em cena.

O uso e a relação dos atores e do público com o espaço cênico vão influir diretamente na recepção teatral. O teatro para bebês redimensiona essa relação. “A uma nova prática do teatro precisa corresponder uma nova arquitetura” (ROUBINE, 1998, p. 75). A construção de uma nova arquitetura espacial é resultado de novas necessidades de expressão da relação do ator em cena com o público. Pensar o espaço cênico é pensar que tipo de teatro nele se deseja construir.

O teatro para bebês tende, portanto, a favorecer a intimidade, ou pela construção dramaturgica ou pela qualidade da interpretação dos atores. Também o fato desse teatro se desenvolver em um espaço pequeno, com capacidade máxima para 30 a 40 bebês acompanhados por um adulto, já evoca a necessidade de uma grande intimidade. Dessa forma, torna-se necessário aproximar o público por meio de olhares, da respiração do texto, mas também das respostas sonoras dos bebês àquele acontecimento teatral, ou de uma holografia imagética do instante, construída entre ambos a cada novo encontro artístico.

Discorrer sobre o espaço cênico é também pensar o seu contexto, sua origem. Onde esse teatro acontece? O teatro para bebês acontece nas escolas infantis ou nos teatros, onde o espaço da montagem é redimensionado a fim de privilegiar uma maior aproximação com o público.

A relação com o espaço é decisiva para o êxito da recepção da obra. Um espaço que será ocupado por sensações e emoções do público e dos atores. O público será recebido ainda no espaço externo à apresentação teatral, geralmente o *foyer* do teatro ou uma área contígua ao palco. A forma como os pais são “acolhidos” com seus bebês pode inaugurar, ali, uma relação de confiança para o encontro. Ou não.

É nesse lugar que o diretor (ou alguém designado a desempenhar essa função) estabelecerá o primeiro contato com o público, dedicando-lhe alguns minutos de atenção. Nesse primeiro contato, reivindica-se um espaço para a apreciação das capacidades de imaginação e descobertas do próprio bebê. É um espaço privilegiado destinado ao diálogo sensível com a obra.

É reconhecendo a sua ampla aptidão poética e a sua capacidade de contemplação da cena que passamos a considerar o bebê um espectador. Não cabe, nesse sentido, pensar o teatro para bebês como um teatro interativo, em que a fruição com a obra acontece apenas quando o bebê interage corporalmente com a cena, integrando-se a ela ou interagindo com o

espaço cênico, para que seus pais apreciem a sua “participação” e supostamente o seu “entendimento”.

A peça se inicia, portanto, nesse momento em que são dadas instruções ao público sobre o espaço a ser ocupado por ele. Ele também é avisado sobre a proibição de se fotografar o espetáculo durante a sessão. São informações importantes para que o público comece a entender que, sim, trata-se de uma obra teatral que acontecerá em um espaço específico, com suas restrições e limitações peculiares. O mais importante é observar de que forma essas instruções são dadas.

Carlos Laredo, por exemplo, costuma dizer antes do início do espetáculo: “Bem vindos, bom dia, boa tarde a todos” (*breve pausa*). Aqui, a pausa instaura um silêncio enorme, como se ele propusesse, naquele momento, um redimensionamento do tempo individual da escuta e também do espaço coletivo, aquele que será compartilhado por todos. Em seguida, ele cumprimenta alguns bebês: “Olá, tudo bem?”, “Tá tudo bem?”. Nesse momento, procura estabelecer o máximo de contato com o público, observando a sua capacidade de escuta, de atenção, sentindo a dinâmica, o nível perceptivo do grupo que, em breve, assistirá a obra teatral.

Logo depois, subverte os papéis, dirigindo-se aos bebês: “eu gostaria de pedir a vocês, que se os pais de vocês começarem a falar durante a obra, peçam por favor para eles fazerem silêncio”.

Esse investimento inicial no diálogo com as crianças, e não com os adultos, sempre provoca um imenso impacto na plateia. Por um lado, os pais acham engraçado e, por outro, começam a entender a proposta da companhia de subverter, já de entrada, os papéis hierárquicos do saber. É uma forma de iniciar o encontro, redimensionar o lugar cerimonial da apresentação e, ao mesmo tempo, fazer os adultos entenderem que não há necessidade, durante o espetáculo, de explicar ao bebê o que está acontecendo.

O diretor, nesse acolhimento inicial, recebe muitas vezes o auxílio de uma pessoa para realizar a “colocação do público” na área reservada à plateia. Trata-se basicamente de organizá-lo no espaço, posicionando delicadamente os bebês (e seus acompanhantes adultos), de modo que os menores ocupem um lugar de maior proximidade dos atores, normalmente a primeira fileira, para terem maior visibilidade. Esse cuidado de privilegiar o olhar do bebê para o espetáculo também redimensiona o olhar dos pais sobre aquele acontecimento, sobre o encontro estético. Preparar o público para a realidade sensório-emocional do espetáculo é também preparar um ato de escuta e, por isso, uma tarefa igualmente importante para o êxito

da recepção da obra. Escutar desde o exterior até o interior do espaço cênico é, portanto, um processo e uma condição de potencialização da “escuta cênica”.

Figura 3 - Foto do Espetáculo Pupila d’água, Madrid, 2003



Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta. Foto de Carlos Laredo.

“Prólogo – A chegada do público”

Momento pré-espetáculo – Atrizes costumam “fios invisíveis” entre elas durante a colocação do público no espaço cênico.

Ação: Estado emocional de comunhão, responsabilidade na delicadeza e construção desses fios que compõem a atmosfera do espetáculo. Já em cena, esse momento é importante para uma afinação da sensibilidade entre as atrizes, assim como para a preparação de ambas para todo o espetáculo. Seria um “aquecimento” emocional já em cena.

Sons: Trilha gravada, texturas tímbricas.

Nesta cena inicial da peça ambas atrizes manipulam fios de lã vermelha, branca e preta. Estes fios simbolizam a presença de três moiras que, nas mãos de duas “tecedoras de destinos”, assumem seus respectivos “papeis”. A situação imagética criada para isso é, portanto, a de “duas parcas que tecem os fios da vida”. Segundo a mitologia greco-romana, as *parcas* ou *moiras*, filhas de Zeus e Têmis, são três deusas conhecidas como “As deusas do Destino”. “O nome delas, a palavra moira, significa “parte”; e o seu número, explicam os

orfistas, corresponde ao das três “partes” da lua, e é por isso que Orfeu canta “as Moiras de vestes alvas”(KERÉNYI, 2015, p. 37)

Em Homero, entretanto, as fiandeiras (*klothes*) Cloto; Láquesis ou “a Distribuidora”, e Átropos ou “a Inevitável” se juntam em uma só. “Uma única deusa fiandeira, que é ‘forte’, ‘difícil de suportar’ e ‘destruidora’. As Moiras fiam os dias de nossas vidas, um dos quais se torna, inevitavelmente, o dia da morte” (KERÉNYI, 2015, p. 38)

Nesta cena das fiandeiras, enquanto as atrizes realizam a ação, o público escuta o primeiro som, o som gravado de dois objetos de vidro - um vaso e uma grande vasilha – que também se encontram em cena e são tocados ao vivo e simultaneamente. Trata-se de um som que se duplica para trazer uma sensação sonora de extensão do próprio som, de dentro para fora da cena (organicamente) e de fora para dentro (mecanicamente). Convidada para também fazer parte desse processo de composição musical, a artista Eugenia Nozal decidiu fazer um “processamento” do som natural daqueles objetos, modificando-o por meio de efeitos de áudio para oferecer à cena novas percepções sonoras: um som de “texturas tímbricas”.

Esses sons pré-gravados aparecem em momentos pontuais na peça, dialogando com os sons dos objetos cênico-musicais executados ao vivo por mim e pela atriz Clarice Cardell. Esses padrões rítmicos (ver cena no link da obra 6’50’’) ²³ funcionam ainda como uma resposta sonora aos próprios poemas narrados na cena. Concebidos em forma de *haikais*, esses poemas possuem uma estrutura rítmica bem definida e uma morfologia composicional própria.

A cena se desenvolve desde o início da apresentação a partir de uma tríade sonora. Uma estrutura dialógica que se organiza entre os padrões rítmicos dos instrumentos de percussão tocados ao vivo, os padrões rítmicos musicais da poesia narrada e as texturas sonoras pré-gravadas, que apontam diferentes timbres e texturas.

Cena 1: “Duas Parcas” tecem o destino, o fio da vida, o destino da humanidade.

Ação: Atrizes ainda em estado de comunhão, ao escutar a voz de um bebê decidem evocar o “nascimento” através de um “canto primordial”. Escolhem da madeixa, um cordão vermelho, estando uma de frente a outra enquanto executam a melodia.

Sons: Trilha Gravada: Textura tímbrica + “voz de um bebê em eco”+ trilha ao vivo. Através da vogal “A” realizo a projeção de uma nota longa, dentro da escala harmônica de LA Mayor, emitindo a tônica ou 1º grau da escala (nota Lá). A outra atriz simultaneamente realiza emissão em uníssono. A seguir cantam também em uníssono a melodia, que intitulo “melodia Pupila d’água”.

²³ Ver link do espetáculo *Pupila d’água*: <https://vimeo.com/6665609>



A arte de interpretar deve, por isso, relacionar-se à escuta e ao seu desenvolvimento em cena. A interpretação nasce desse espaço de ressonância que se constrói entre os que ocupam um mesmo espaço físico. Irina Kouberskaya diz que, “na interpretação, o que interessa é a forma como o ator reage”²⁴, ou seja, como se deixa afetar pela relação, através da escuta, e esse foi o principal objetivo da preparadora de atrizes nesta cena.

A escuta é também fundante na construção da “presença cênica”. O principal desafio que encontrei como intérprete ante esse público foi o de perceber a grande exigência deste em relação à minha “presença cênica” e à minha própria escuta em cena. O que se escuta, como se escuta, é também o que nos afeta. É sempre uma relação de reciprocidade – endógena e exógena – de sensibilização através do sonoro. Aquilo que nos afeta também nos constitui e, ao fazer parte da nossa expressão cotidiana, será posto em diálogo com os outros.

Para a preparadora Irina, “vibrar significa acelerar nosso ritmo por um motivo, uma causa e cada ator deve encontrar sua própria maneira. Vibras e ocupas espaço!”. Essas são algumas das suas palavras anotadas no meu diário de bordo. Novamente a palavra *vibrar* é também a tônica do ato de interpretar.

De fato, um bebê está muito menos interessado no que o ator apresenta em cena do que na maneira como o faz, como realiza sua ação. É muito mais importante a atmosfera que o ator constrói nesse espaço, em consequência da sua presença no *aqui e agora*, do que propriamente sua ação. E essa atmosfera se evidencia pela forma como esse ator desenvolve sua capacidade de escuta em cena.

A voz cantada aparece pela primeira vez sobre a melodia *Pupila d'água*. Ela é precedida de uma nota longa (*lá*), provocando uma maior atenção do público bebê, como se através da emissão vocal todo o público fosse convocado a um outro espaço sonoro. Segundo Ana Paula Melchior Stahl Schmidt (2008, p. 58), em estudos sobre a ampla percepção do

²⁴ Anotações que realizei durante os ensaios com a preparadora de atrizes Irina Kouberskaya, diretora do Teatro Tribueñe de Madri.

bebê ao som, desde a vida intra-uterina, “o espaço sonoro é, pois, o primeiro espaço psíquico, inaugurando experiências delicadas e estimulantes”.

O bebê não dissimula seu gosto, atem-se ao que lhe interessa. Aquilo que realmente comunica, afeta, vibra. Da mesma forma, o ator deverá escolher, organizar o que escuta a partir do que realmente lhe afeta. Parte do seu trabalho reside nessa espécie de “ordenamento sonoro-emocional” de suas ações em cena.

Cena 2: “O nascimento”

Sons: A melodia cessa, quando uma tesoura “corta o cordão umbilical” representado pelo fio vermelho. “Sons metálicos” da própria tesoura cortando em espiral vários “fios invisíveis”.

Ação: Enquanto realizo esses movimentos com a tesoura, a outra atriz responde também gestualmente aos sons.

Sobre as qualidades da escuta, Michel Chion apresenta três categorias de ‘atitudes da escuta’: a *escuta causal*, a *escuta semântica* e a *escuta reduzida*. A *escuta causal* é aquela que nos faz querer, através do próprio som, reconhecer a sua causa. “Algumas vezes reconhecemos a causa precisa e individual: a voz de uma pessoa determinada, o som de um único objeto entre os demais” (CHION, 1993, p. 30). No entanto, podendo acontecer em diferentes níveis, a escuta casual é também a mais suscetível de ser modificada. Nesta cena, a voz das atrizes e o timbre sonoro produzido por um único objeto, a tesoura, que repetidamente produz um som agudo e metálico, pode provocar uma atitude específica de escuta.

A *escuta semântica*, por sua vez, engloba o estudo da linguística, da origem da linguagem. “Chamamos escuta semântica a que se refere a um código ou a uma linguagem para interpretar uma mensagem” (CHION, 1993, p. 30). Aqui, inclui-se a análise dos sons relacionada ao modo de sua interpretação, em seu contexto de expressão. Esses dois tipos de escuta se relacionam diretamente na recepção sonora. “Claro, a escuta casual e a escuta semântica podem funcionar em paralelo e de forma independente numa mesma cadeia de som. Ouvimos ao mesmo tempo tanto o que alguém diz e como o diz” (CHION, 1993, p. 30).

Cena 3: “Sussurro poético e a descoberta dos sapatos vermelhos e caminho de vida através dos sons”.

1º Texto:

*“Olhos de areia
cheios de noite
se abraçam nos buracos dos sapatos”*

Ação: “Descoberta e intimidade”, o texto é dito três vezes, a primeira para o meu “bebê”, pois em baixo do vestido está um vaso de vidro, simulando uma barriga. Logo depois, as outras duas vezes para o público. Posteriormente a outra atriz articula o mesmo texto, mas sem emissão vocal, apenas gestualmente, “dublando ritmicamente” com a mesma cadência vocal o que antes foi dito, como em <i>delay</i> , mas “sem voz”.
Sons: Silêncio. Texto declamado. Trilha gravada: sons de “sementes” (os feijões que posteriormente aparecem como objeto cênico) sendo arrastadas.
a) Ação: Atriz 1 descobre o objeto de vidro. Atriz 2 descobre 5 sapatos vermelhos debaixo da sua saia.
Sons: Trilha gravada: sons de “sementes” durante toda a ação. Atriz 2 brinca com os sons dos sapatos quando se colidem.
b) Ação: Atriz 2 escolhe um sapato velho que porta outro pequeno em seu interior que é aos poucos revelado.
Sons: Silêncio. Atriz 2 improvisa padrão rítmico acompanhando a cena, criando um ambiente de expectativa.
c) Ação: Atriz 2 manipula os dois sapatos fazendo-os “voar”.
Sons: Atriz 1 simula o som de “vento” soprando no interior do vaso durante a cena.
d) Ação: Atriz 2 e atriz 1 constroem juntas a primeira partitura plástica-rítmica.
Sons: Atriz 1 toca padrão rítmico no vaso e atriz 2 segue a ritmo com os sapatos no chão.
e) Ação: Atriz 2 deposita várias sementes (grãos de feijão) que estão dentro do sapato velho e grande no chão.
Sons: “Sons dos grãos de feijão ao vivo” + Trilha gravada: sons de “sementes”

No espetáculo *Pupila d’água* os objetos em cena influenciam diretamente na criação dos trabalhos de interpretação das atrizes, assim como na poética-plástica-sonora de sua dramaturgia. A relação das atrizes com os objetos em cena constrói um ritmo determinado na obra.

Neste trecho da cena, pode-se observar que ao objeto é atribuído um sentido simbólico. Isso se nota, por exemplo, quando *o texto é dito três vezes, a primeira para o meu “bebê”,* pois em baixo do vestido está um vaso de vidro simulando uma barriga. De outra maneira, o objeto aparece anunciando uma relação de descoberta entre as atrizes e o espaço cênico: *atriz 1 descobre o objeto de vidro. Atriz 2 descobre 5 sapatos vermelhos debaixo da sua saia.*

O objeto é dotado de um aspecto oculto, é parte do mistério a ser construído em cena, e provoca a surpresa no espectador, ao mesmo tempo que sua presença constitui o ambiente sonoro em cena, pois é através dele, a partir do seu surgimento, que os sons também

apareceram. O próprio objeto se transforma em som, *Atriz 1 simula o som de “vento” soprando no interior do vaso durante a cena*. Ao mesmo tempo em que podem se transformar simbolicamente em formas animadas, *Atriz 2 manipula os dois sapatos fazendo-os “voar”*.

Por meio desses objetos cênicos e sonoros, estabelece-se uma relação de construção do imaginário entre público e obra. Segundo Chion (1993) a *escuta reduzida* relaciona-se aos atributos pessoais subjetivos e intersubjetivos dados na recepção sonora, mas que também é visual. Exercitar a chamada escuta reduzida é também edificar a memória sonora perceptiva de um indivíduo, pois quando alguém se detém na escuta de um objeto sonoro está, nesse mesmo momento, construindo o seu próprio gosto estético. Isso porque só lembramos daquilo que nos afeta.

Essa relação se desenvolve por meio de uma percepção consciente do fenômeno observado, seja ele sonoro ou visual. “A questão da escuta é inseparável do fato de ouvir, assim como o olhar está ligado ao ver” (CHION, 1993, p. 30), assim como “o valor afetivo, emocional, físico e estético de um som está ligado não só a explicação causal que lhe sobrepomos, mas também às suas próprias qualidades de timbre e de textura, a sua vibração” (CHION, 1993, p. 32).

No texto acima citado, vê-se essas qualidades da sonoridade que sua vocalização imprime nas experimentações cênicas das atrizes com os objetos de cena. O texto é repetido três vezes, inaugurando a cada novo momento descobertas tímbricas de diferentes texturas sonoras. Os objetos apresentados como os sapatos vermelhos são objetos que compõem uma imagem plástica e poética quando pendurados em uma árvore seca, manipulados na criação sempre em constante transformação (movimento) e diálogo com o sonoro-musical, imprimindo por sua vez um determinado ritmo ao espetáculo. Os diferentes estados interpretativos são modificados por essa relação plástico-emocional-sonora que pouco a pouco vai sendo construída no desenrolar da obra.

A relação das atrizes com esses objetos na cena é um artefato constituinte da criação. Juntos, dão passo à descoberta de diferentes estados emocionais, vividos de forma totalmente livre e diferente a cada nova apresentação. O espetáculo existe a partir daí, dessa criação e recriação plástico-imagética-sonora, dessa composição emocional criada pela manipulação desses objetos em uma dimensão tridimensional: um rolo de lã com fios pretos, brancos e vermelhos, um deles representando simbolicamente o cordão umbilical, cortado por uma tesoura metálica, símbolo da chegada de uma nova vida.

A partir da percepção sonora-sensorial e emocional dos bebês, de sua relação com esses objetos em cena e da relação das atrizes com os mesmos, sendo ambos mutuamente afetados por este diálogo, dá-se a performance na cena.

Cena 3: Continuação.	
2º Texto:	
<i>“Campo seco lágrima seca papai não está mamãe não está sede tenho sede”.</i>	
a) Ação: Atriz 1 vocaliza 2º texto. Atriz 2 acompanha com linguagens de signo e com seus movimentos.	
Obs.: Existe uma “estilização” dos movimentos da linguagem de signos, cria-se a partir deles uma partitura gestual, uma coreografia em cena.	
Sons: Texto narrado.	
b) Ação: Atriz 2 recolhe uma grande vasilha de vidro, cobrindo as sementes em cena.	
Sons: Atriz 1 simula o som de “vento” soprando no interior do vaso durante a cena.	
3º Texto:	
<i>“Olhos ausentes longe de casa a menina acaricia a superfície do horizonte”</i>	
a) Ação: Ambas tocam padrões rítmicos em cena. Atriz 2 desenha uma espiral em sua vasilha acompanhada por trilha gravada.	
Sons: Dois objetos de percussão tocados ao vivo. Trilha gravada: “som metálico processado”, nota contínua. Atriz 1 simula o som de “vento” soprando no interior do vaso durante a cena.	
4º Texto:	
<i>“Pupila d’água espelho do lago a menina olha”</i>	
a) Ação: Atriz 2 olha para o seu “lago de sementes no chão – espelho” e responde com a linguagem de signo a frase: “A menina olha”.	
Sons: Texto.	
5º Texto:	
<i>“Seus sapatos rasgados suas meias rasgadas seu vestido rasgado seus sonhos rasgados”</i>	
a) Ação: Atriz 1 diz o texto que é acompanhado simultaneamente pela linguagem de signos-coreografia. Atriz 2 escuta e constrói seu imaginário.	
Sons: Texto.	
b) Ação: Atriz 2 inicia padrão rítmico com sua vasilha. Atriz 1 responde	

<p>ritmicamente nos espaços de silêncios entre uma frase rítmica e outra com a percussão dos sapatos vermelhos, retirando-os do espaço cênico da atriz 2 e compondo um desenho com os mesmos diante de si. Atriz 2 deposita as sementes dentro da vasilha grande que progressivamente irá sendo manipulada de forma circular, deslocando o objeto que girará “descontroladamente” até um ponto indeterminado do palco.</p>
<p>Sons: Partitura percussiva de “perguntas e respostas” entre as atrizes. Os sons das sementes constroem uma partitura tímbrica sonora em diálogo com os sons dos sapatos no chão que evolui até seu ápice. Silêncio.</p>
<p>c) Ação: Atriz 2 e 1 irão “manipular” os movimentos dos objetos em cena através do estímulo sonoro. É o som que propicia essa movimentação ao imaginário plástico construído em cena.</p>
<p>Sons: Atriz 2 percute em seu objeto sonoro, provoca atriz 1, que a cada toque, realiza um movimento dos sapatos em cena. Atriz 1, vocaliza som de vento.</p>
<p>6º Texto:</p> <p><i>“Ar de pó seco me diz onde estão as fontes ar de pó seco é você que come o meu vestido é você que se alimenta com os meus sapatos”</i></p>
<p>Ação: Atriz 2 narra texto acima. Atriz 1 responde sonoramente ao mesmo.</p>
<p>Sons: Atriz 1 responde ritmicamente através de seu objeto de percussão. Atriz 1 responde vocalmente em “eco” apenas com o texto “Ar de pó seco” dito por atriz 2.</p>
<p>7º Texto:</p> <p><i>“Com os meus olhos abraçarei o céu para expremar o seu pranto com as nuvens de pássaros alcançarei o meu copo d’água com o meu copo d’água esvaziarei de ar a minha sede”</i></p>
<p>a) Ação: Atriz 2 narra texto. Atriz 1 acompanha sonoramente.</p>
<p>Sons: Atriz 1 realiza partitura rítmica de base, ou seja, contínua, sempre acompanhando todo o texto acima narrado com a percussão.</p>
<p>b) Ação: Atrizes olham ao infinito.</p>
<p>Sonoridade: Trilha gravada: sons de vento.</p>
<p>8º Texto:</p> <p><i>“Transparente um dedo toca o céu pó de lágrimas na janela pupila d’água anoitece”</i></p>
<p>a) Ação: Atriz narra o texto que é acompanhado simultaneamente pela linguagem de signos-coreografia. Atriz 2 escuta e realiza a mesma coreografia de signos, simultaneamente.</p>
<p>Sons: Texto.</p>

b) Ação. Partitura gestual de signos.
--

Sons: Assovio + Texto “Pupila d’água anoitece”.
--

Nesta cena, grande parte das ações surge do texto poético que conduz o diálogo com as outras linguagens: a dança e a música. A criação musical em *Pupila d’água* se origina das descobertas sonoras do texto-poema em sua “conversa” com as demais linguagens trabalhadas na peça.

A arquitetura desta peça é composta por várias linhas dramáticas. Trata-se de uma composição com várias camadas ou níveis de aproximação do universo da emoção da primeira infância. Momentos como o nascimento, a decisão heroica de assumir o destino, ou a intensidade de se viver; entrelaçam-se sutilmente com uma história simples narrada através de um poema, de um gesto ou de um alento. O poema conta uma história que se encontra sempre em outro nível de profundidade, um pouco mais além de um lugar alcançado. O conto original foi se transformando em outras formas expressivas como no poema, na dança, em linguagem de signos ou na música (LAREDO, 2004. p.n.).

Nesse processo de criação da obra segundo o universo sonoro-musical, observo dois aspectos: o estudo da rítmica e o desenvolvimento da escuta. O estudo do ritmo na cena surge do mútuo movimento migratório das linguagens, desse cruzamento rítmico-poético entre som, movimento e texto. O dilatamento do tempo cênico é o dilatamento do tempo-rítmico-poético proposto pelo diretor para o desenvolvimento da cena. Busca-se a construção de uma poética do instante. O lugar de reunião entre o público e o ator em cena é o lugar da criação de um outro espaço-tempo, de um outro corpo cênico, sendo a obra de arte fruto desse encontro.

O instante, o *aqui-agora*, é o veículo primordial na comunicação emocional de um bebê. Não existe nada além deste lugar para ele. Tudo se traduz nesse estado de presença que se constrói entre o intérprete e o público.

Cada cena tem sua estruturação, sua dramaturgia e seu próprio ritmo buscado. No entanto, existe uma contínua flexibilidade rítmico-sonora presente na cena, ao longo do espetáculo. Por exemplo, quando um bebê reage a uma frase, a um som, respondendo vocalmente durante a execução da obra – onde normalmente sua resposta sonoro-emocional trata do mesmo “tema sonoro” proposto pelo ator - é porque ele foi afetado. É por isso que, em muitas ocasiões, a cena e o texto se transformam quando se brinca e se interage com a provocação de um bebê. Sua poética, seu tempo cênico é modificado em decorrência dessa troca. Em resumo: é a partir da atividade de escuta do próprio bebê que o ritmo da cena é também (re)construído.

Neste momento, estabelece-se um laço de comunicação poética entre ambos, e é aí onde o público adulto pode já não estar mais interessado em atribuir um sentido ao que acontece. Sua apreciação da obra passa pela percepção rítmica-sensório-imagética-poética do bebê, pelo seu desfrute com a obra, trazendo um novo paradigma sobre suas próprias capacidades de “entendimento” e de “escuta” da cena. Assim, o ritmo orienta a recepção desse tipo de espetáculo, oferece um redimensionamento da relação do público com a obra.

A música tem um importante papel nessa comunicação, já que sua linguagem não precisa ser entendida para ser apreciada. No entanto, da mesma maneira, a palavra dita por um ator também é som, vibração, ocupando também seu espaço sonoro-imagético nesse diálogo. Sílvia Fernandes (2010, p. 229) lembra que “o ator é um compositor que sistematiza procedimentos quando planeja, combina, constrói e executa sua partitura de ações” e, sendo compositor de suas ações sonoras, também organiza esses sons na cena.

Em *Pupila d'água* a relação entre ritmo e movimento é um dos aspectos fundantes na construção das cenas. O ritmo das palavras do texto atravessa a linguagem de signos, transformando-se em movimento, compondo assim o que denomino *partitura gestual dos sons*. Para explicar e exemplificar melhor essa relação, utilizo um trecho do texto dessa cena:

<i>Cena 3: Continuação.</i>
5º Texto:
<i>“Seus sapatos rasgados suas meias rasgadas seu vestido rasgado seus sonhos rasgados”</i>
a) Ação: Atriz 1 diz o texto que é acompanhado simultaneamente pela linguagem de signos e coreografia. Atriz 2 escuta e constrói seu imaginário.
Sons: Texto.

Figura 4 - Foto do Espetáculo Pupila d'água, Teatro Funarte, Brasília, 2008.



Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta. Foto de André Dusek.

A transposição de uma linguagem à outra é parte da composição da cena desde a ótica do diretor-dramaturgo. Em cena, a sensação advinda do ponto de vista do intérprete é a de uma ampliação do signo e de sua simbologia subjetiva no corpo. O corpo e seu sistema muscular, ao ser articulado, trabalhando ao mesmo tempo com ambas linguagens, encontra um novo lugar de expressão. É no corpo que o ritmo se materializa. E essa relação pode ser observada fundamentalmente na primeira infância, nos corpos dos bebês. A percepção do fenômeno rítmico pode ser identificada pelos sentidos da visão e audição. Essa relação é definida por Michel Chion como conceito de “transensorialidade”:

Quando um fenômeno rítmico nos chega por um caminho sensorial, esse caminho, visão ou audição, é apenas o canal pelo qual percebemos o ritmo, nada mais. Depois de haver entrado pela visão ou audição, o fenômeno nos afeta em qualquer área do cérebro relacionada com as áreas motoras e só a este nível é ritmicamente decodificado (CHION, 1993, p. 109).

O fenômeno transensorial (ou metasensorial) proposto por Michel Chion considera que não existe dado sensorial isolado e determinado, pois os sentidos são canais, caminhos de passagem para uma intercomunicação e não campos isolados. Eles se comunicam continuamente. As chamadas sensações cinéticas, artisticamente organizadas, “podem

traduzir através de um único canal, ao mesmo tempo, todos os demais sentidos” (CHION, 1993, p. 110).

O ritmo é articulador e mediador dos sentidos, ponte de comunicação entre a linguagem semântica e a poética. Segundo Castilho (2013, p. 41), “o ritmo é o principal articulador do discurso. É ele que, verdadeiramente, colhe as palavras de seu lugar-comum, do discurso habitual, e lhes inscreve em outro espaço-tempo, o espaço-tempo poético”.

<i>Cena 4: “A floresta dos sons”</i>
Ação: Atriz 1 e 2 constroem uma “floresta de sons” elaborando uma partitura sonora que tem sua resposta coreográfica enquanto dependuram todos os sapatos na árvore seca.
Sons: : Sons da trilha com texturas sonoras gravada + sons vocais das atrizes, realizados ao vivo. Através de uma sonoridade onomatopaica desenvolvem uma partitura, “imitando” sons da natureza: de pássaros, vento, folhas; sempre procurando encontrar diferentes ressonâncias do som no corpo, por exemplo, percutindo com as mãos no rosto e improvisando vocalmente.

Figura 5 - Foto do Espetáculo Pupila d’água, Teatro Funarte, Brasília, 2008.



Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta. Foto de André Dusek.

Em *Pupila d'água*, na cena que podemos chamar de *Floresta de Sons*, propomos diferentes sons, sempre relacionando-os aos movimentos corporais, quase como uma resposta sonora aos sons que provocamos vocalmente.

O som é forma, mas também é *vibração*. A relação entre a ‘palavra-sensação-estado’ é continuamente proposta pelo diretor Carlos Laredo quando, por exemplo, ao dirigir afirma: – “Você não deve interpretar, mas, sim ‘vibrar’!”²⁵. De forma semelhante, a preparadora Irina Kouberskaya fala do trabalho do intérprete: “ser atriz é conseguir ocupar um grande espaço energético, ocupar este espaço, vibrar”²⁶. O lugar do intérprete corresponde a esse espaço que é preenchido pela vibração do seu corpo, através das sensações e afetações que constrói com o público.

Trazer o lugar do corpo para a construção de uma coreografia-sensória afinada à sonoridade proposta, não é só ocupar um lugar espacial com uma determinada resposta corporal, mas também ocupar este lugar desde uma integração de uma identidade sonora-corporal à cena construída.

Nessa construção, a escuta ocupa um lugar fundamental. Ela é a ponte para a fisicalização do som nessa comunicação. É por meio dela que o fenômeno de construção de uma ‘identidade corpórea’, de uma ‘presença’ cênica acontece: quando se ‘vibra’. Jorge Larrosa define como *vibrações* um ‘estado’ onde:

Nossas palavras traçaram um rastro, vibraram no ar, tocaram a outros. E o que segue seu caminho, incita, se recarrega, se multiplica, cresce e continua. Transforma-se. Somente ouvido irá se transformar. O destino da palavra é se desintegrar quando chega a tocar o que é mais sólido do que ela: a carne. Ao se desintegrar como se desintegra qualquer signo apenas cumpre sua incumbência, isto é, ao mostrar aquilo a que se dirige. Porém, de novo, a palavra, felizmente é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra encarna, seu destino é encarnar-se (LARROSA, 2014, p. 113).

A palavra é lugar, som, espaço que vibra. O trabalho do ator tratará então de ocupar esse espaço, construindo diferentes estados de ânimo durante a execução da obra. Esse mecanismo se dá mais uma vez por meio da escuta, daquilo que se ouve. Pelos sons advindos das palavras que constroem uma *floresta de sons*, a partir dos padrões rítmicos das vocalizações das atrizes que constroem uma partitura sonora-física, “artista e público participam assim de forma indivisível da feitura da obra musical que só se completa, realmente, na escuta” (SEKEFF, 2007, p. 29).

²⁵ Informação verbal do diretor Carlos Laredo durante os ensaios da peça.

²⁶ Anotações que realizei durante os ensaios com a preparadora de atrizes Irina Kouberskaya, diretora do Teatro Tribueñe de Madri.

Nesta cena, o som produzido pelas atrizes por meio de palavras onomatopaicas, depois transformadas em movimento, é recebido pelo público dos bebês como parte de um diálogo entre ambos (sons e movimento). Por isso, em muitas ocasiões, eles respondem não só vocalmente, mas também corporalmente ao encontro.

A relação entre música, movimento e crescimento do embrião é indispensável para o estudo do desenvolvimento da percepção sonora-sensorial. Paulo Lameiro (2015) observa que “a forma como nós nos movimentamos tem a ver com música que ouvimos quando pequenos. Eu ando devagar ou depressa conforme a pulsação cardíaca da minha mãe”²⁷.

Também podemos notar esse diálogo entre som e movimento quando um bebê de poucos meses assiste a um concerto musical. É ali, no colo de seus pais, que esse contato corporal é novamente experimentado. E se o bebê durante o período da gestação recebeu também este estímulo, essa relação é ainda mais ampliada em sua capacidade de escuta. O músico Paulo Lameiro credita ainda mais importância à relação entre a linguagem corporal e a linguagem musical a ponto de considerá-las quase indissociáveis:

Se o adulto que está com o bebê ao colo se envolver no processo de fruição, o bebê percebe e descodifica-o pela respiração, tensão muscular e postura física do colo que o acolhe. É pelo cruzamento do interesse e gosto pessoal do bebê, que já tem, com os indicadores físicos não verbais que lhe são dados pela pessoa que o tem em seus braços, que o bebê decide investir mais ou menos na atitude de escuta e audição de cada concerto (LAMEIRO, 2011, p. 73).

O som emitido promove por meio de sua própria vibração uma determinada expressão emocional. Ele é uma resposta ou reflexo na comunicação estabelecida entre pais e filhos, que por sua vez se traduz no corpo, através do movimento. Essa relação será alimentada progressivamente e reciprocamente entre ambos por meio de jogos intuitivos entre os sons, os gestos, os movimentos, as expressões faciais dos pais, em consonância com as dos bebês, em uma lúdica aventura comunicativa.

O bebê se desenvolve relacionando som e movimento desde a sua primeira comunicação com a mãe. Ele constrói rapidamente uma relação entre os movimentos corporais associados ao som escutado. Sua expressão vocal e corporal são indissociáveis da construção de sua comunicação emocional. Podemos observar a capacidade natural que um bebê tem de responder com seus movimentos ao estímulo de um som, ou de dramatizar diferentes situações sonoras. Paulo Lameiro (2015), em entrevista, explica essa relação a partir de três estágios de desenvolvimento do movimento no bebê:

²⁷ Para texto completo da entrevista veja APÊNDICE A.

A música é um estímulo ao movimento, eu costumo dizer que os bebês nos concertos têm três posturas típicas: há o bebê que não se movimenta ainda, até os seis meses, cinco, seis, sete meses; que assistir a um concerto é, ou dormir, pois um bebê até os dezoito meses ouve melhor a dormir do que acordado, portanto processa mais som se estiver de olhos fechados. E o ser humano, nunca deixa de ouvir, como você sabe, nós nunca deixamos de ouvir. Essa é a postura número um, que musicalmente é a mais intensa. Postura número dois, o som é um estímulo ao movimento, aqui os bebês de quatorze, doze, treze meses estão a aprender a controlar o seu corpo, querem engatinhar, querem ir, querem tocar, e a música é um estímulo para. E depois há o terceiro tipo de atitude que é o bebê já cheio de preconceitos, do pai e da mãe. Que a mãe diz, tá quietinho, tá sentindo, tá... e a criancinha está assim sentadinha a olhar para a música²⁸ (LAMEIRO, 2015).

O próprio som gera movimento, é parte da comunicação emocional entre o músico e quem o escuta. “Os sons somente podem ser produzidos quando existe a vibração e quando um corpo que se coloca no espaço é posto em movimento oscilatório pela música” (TUNES; PEDERIVA, 2013, p. 86). Pensar a duração temporal do som é pensar a sua relação com o movimento.

O alimento do som é a própria linguagem emocional, assim como esta se nutre e se expressa através do mesmo som. Quando observamos esse jogo entre a mãe e o bebê em sua descoberta dos primeiros sons, vemos que essa linguagem musical e intuitiva surge como necessidade de estabelecer uma comunicação emocional entre ambos. Tal linguagem é fruto de um desejo mútuo de desenvolver um diálogo e é através da música que este acontece.

Se em uma obra musical para bebês ou em aulas práticas a escuta de diferentes timbres, alturas e dinâmicas do som é estimulada, a formação e comunicação verbal da criança será diretamente afetada. Na visão de Beatriz Sennoi Ilari (2002, p. 88), o bebê é “um ouvinte sofisticado, capaz de discriminar propriedades isoladas contrastantes da música, tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais”.

Cena 5: “A árvore da vida”

9º Texto:

*“Cheiro de árvore seca
quieta a folha verde
suspira a estrela fugaz”*

a) Ação: Atrizes uma de frente pra outra diante da árvore seca, com as palmas das mãos abertas formando um “espelho de mãos”, palma com palma.

Sons: Silêncio. Atriz 1 narra o texto acima.

b) Ação: Baile rítmico com os pés no chão de ambas atrizes. Giram até se posicionarem ambas simetricamente diante do público.

Sons: Sons da percussão, pés no chão num *crescendo sonoro*.

²⁸ Para texto completo da entrevista veja APÊNDICE A.

<p>c) Ação: Atriz 1 cria um “objeto imaginário”, como se fosse uma “bola de fogo entre as mãos”, enquanto atriz 2, movimentada progressivamente sua saia provocando grandes movimentos com a mesma, até chegar num <i>crescendo sonoro gestual</i>, até seu ápice.</p>

<p>Sons: Atriz 1 percute com os pés no chão. Atriz 2 percute com o vestido no ar, criando uma partitura sonora com o tecido e seus sons. Silêncio.</p>

Nesta cena, através do movimento corporal, a atriz constrói em sua *ação imaginante* uma *bola de fogo entre as mãos*, sempre em ressonância com a outra atriz, em contínuo desenvolvimento da escuta entre elas. Uma partitura corporal é criada a partir de um jogo lúdico do ritmo dos pés. Nesse brincar do som com o movimento, as atrizes experimentam seus próprios ritmos. Segundo Donald Woods Winnicott (1975, p. 86), “no brincar a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento onírico”. Aqui, o ‘objeto imaginário’ é criado corporalmente pelas atrizes; pelas mãos que constroem algo que não se vê, mas que ‘vibra’ no ar; pela saia que cria uma sonoridade específica por meio da fricção do tecido com o ar ao se movimentar. Entre elas se estabelece uma relação de encontro em que o brincar é imaginar.

O ator e a obra devem ser um só território aberto ao encontro; a matéria e o meio para a ação imaginante em contínuo diálogo, pois “o que se experimenta na imaginação é a alteridade que fundamenta a compreensão” (MOTA, 2014, p. 38). Segundo G. Bachelard (1978), a criação está relacionada ao ato de apercebimento, de compreensão do outro, princípio da alteridade. “O movimento para a ficção, para o poético, que se encontra no percurso crítico de Bachelard, revela a amplitude do projeto de sua obra: o desvelamento da estrutura da compreensão indissociada da estrutura da criatividade” (MOTA, 2014, p. 27).

A partir daí cria-se um espaço potencial como um lugar de passagem, transitório, efêmero, mas presente. O teatro como o lugar do jogo, apresenta-se como espaço transicional. E é por meio do jogo que o indivíduo investe a sua atenção total no *aqui e agora*. Essa relação acontece através da partilha sem a necessidade de uma explicação, acontece pela *experiência da presença*, aquela que Winnicott (1975, p. 78) define através do brincar no tempo e no espaço, como sendo o *uni lugar* entre o bebê e a mãe, que propicia a sensação de *continuar a ser* pois o brincar está “a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros”. Sobre as origens da criatividade como lugar de desenvolvimento do “espaço potencial”, Richard Schechner afirma:

Winnicott localizava as origens da criatividade e da ilusão no jogar. A experiência de satisfação enraizada na ilusão e no jogar é inerente à arte, à religião e a toda a cultura. Logo, teorizava que o espaço e as experiências de transição primeiramente

explorados entre mãe e filho são a base da vasta superestrutura de cultura (SCHECHNER, 2012, p. 107).

No teatro para bebês essa experiência de constituição do espaço potencial – que acontece na cena através do trabalho do intérprete, edifica um novo espaço transicional, aquele que é vivenciado *entre* a obra de arte e o bebê, ocupando esta, por sua vez, uma nova possibilidade de construção imagética entre a criança e seus pais. O adulto, na qualidade de observador desse encontro e uma vez inspirado no universo da primeira infância, é conduzido a um novo espaço potencial, sendo o próprio teatro o objeto transicional entre eles.

O espaço potencial pode ser denominado também como aquele que é construído a cada nova apresentação da obra entre o intérprete e o público. Existe a partir da troca de estados de presença entre ambos. Existe na alteridade do sentir, do estar, do compartilhar a experiência. Winnicott afirma:

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transacionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1975, p. 107).

A construção dos sentidos no *aqui e agora* é um dos objetivos do intérprete quando em cena. Refiro-me aos sentidos da presença, da troca, do jogo, do ato de interpretar. A construção desse estado buscado pelo ator é condição inerente ao bebê. O teatro para bebês poderia se chamar ‘teatro inspirado no estado de presença dos bebês’.

De fato, essa condição subjetiva determina uma qualidade interpretativa que caracteriza o ator de teatro para bebês, aquele que não está preocupado com o resultado de sua performance na cena, mas que busca uma aproximação ao contínuo estado de construção imagética de um poeta em cena. “Os poetas nos convencem de que todos os nossos devaneios de criança merecem ser recomeçados” (BACHELARD, 1996, p. 100). O ator de teatro para bebês recomeça a cada novo espetáculo uma viagem sem lugar de chegada, pois é no processo e tão somente nele, que a criação e o encontro cênico se dá.

Cena 6: “Uma gota, uma estrela”

10º Texto:

*“Hoje, a noite deixa cair suas estrelas
são lágrimas brancas de orvalho
uma gota de menina se desliza
água, água”*

<p>a) Ação: Atriz 1 ao finalizar sua ação anterior transforma sua “bola de fogo entre as mãos” numa gota que cai em uma delas. Dirige-se de forma a estar mais próxima ao público, aponta ao céu trazendo a gota à terra, simulando que a mesma é também uma estrela. Uma “estrela gota”. Atriz 2 observa e espera receber em seu rosto, a “gota imaginária”, agora materializada, quando atriz 1 a deposita utilizando um gotero de vidro. Obs.: Ação de movimentação e de recolhimento do objeto em silêncio.</p>
<p>Sons: Texto + Silêncio (movimentação).</p>
<p>b) Ação: Atriz 2 acaricia seu próprio rosto e reconhece sensorialmente e gestualmente “a gota”. Atriz 2 também recebe de seu próprio gotero uma gota na outra mão. Atrizes recolocam seus objetos em cena. Atriz 1 leva o gotero para o fundo da cena. Atriz 2 coloca um sapatinho dentro da sua vasilha.</p>
<p>Sons: Silêncio + Trilha gravada: texturas sonoras, “timbre de plasticidade das gotas” Delays, distorções.</p>

Aqui, percebo que a cada nova apresentação, a relação entre a gestualidade, os objetos e a experiência sensorial vivida através da cena instauram um espaço físico-imagético que favorece a atividade de escuta. O momento em que uma das atrizes recebe “a gota” é vivido pelo coletivo como se cada um dos espectadores também o experimentasse. Cria-se um *espaço-tempo de abertura* – o que considero como o principal paradigma para a criação no teatro para bebês –, uma abertura poética, da experiência da escuta, uma experiência para/com bebês.

Essa experiência criativa também está ligada ao conceito de *Pathos* – algo de novo que nos acontece. “Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (LARROSA, 2011, p. 26).

A experiência deve fazer parte da construção do vínculo desenvolvido entre o intérprete e o bebê, pelo chamado ‘princípio de alteridade’. Alteridade como princípio que se relaciona a “algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro”, mas que repercute em mim “algo que não pode estar capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras, nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade, etc” (LARROSA, 2011, p. 6).

Alteridade da experiência, ou experiência da alteridade, essa é a atitude almejada por um ator-diretor-criador diante do público dos bebês. Aquilo que *vibra* entre ambos, a própria experiência deve ser o *leitmotiv* da criação.

O ‘princípio de subjetividade’ (a experiência é sempre subjetiva) ou chamado ‘princípio de transformação’ (sujeito sensível, aberto a sua própria transformação) de Larrosa (2011, p. 7) associa a experiência ao seu próprio movimento, a sua vibração, é aí “onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar”. A experiência também relaciona-se ao chamado

‘princípio da incerteza’, “não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura” (LARROSA, 2011, p. 19), o tempo do contínuo desenvolvimento da escuta.

Cena 7: “O pulso, o nascimento da caminhada”

a) Ação: Ambas atrizes cobrem a vasilha com suas saias e percuteem na mesma simultaneamente. Retiram o tecido, revelando os objetos: o sapato, que é retirado pela atriz 2 e, as sementes que são depositadas desenhando um “caminho” de nascimento a ser “vivido” pelo sapatinho.

Sons: Atrizes percuteem com as mãos o tecido do vestido em cima da vasilha. **Trilha gravada:** texturas e timbres sonoros (que aparecem enquanto retiram o tecido da vasilha).

Como se pode observar, a relação entre o som e imaginação, dá-se pela manipulação dos objetos nessa cena – nesse caso, através da percussão que realizam no tecido que cobre uma das vasilhas de vidro. Explora-se uma relação entre o surgimento de objetos, *o sapato, que é retirado pela atriz 2*, a partir do sonoro-musical. É o som que revela o objeto.

Do ponto de vista simbólico, o objeto relaciona-se diretamente à nossa infância. Winnicott (1975, p. 78) dentro de sua teoria da brincadeira afirma que em um determinado período “o bebê e o objeto estão fundidos um no outro”, assim como “o brincar envolve o corpo devido à manipulação de objetos” (WINNICOTT, 1975, p. 86). Dentro dos “laboratórios de observação nas creches”, aqui descritos anteriormente, pude identificar essa relação ao observar durante horas a manipulação de objetos pelos bebês. Ali, em muitas ocasiões, percebi o objeto como uma extensão do próprio indivíduo, de seu próprio corpo.

Em sua infinita capacidade de criar situações sensoriais-corporais entre os objetos, seus corpos e os dos outros, os bebês criam um espaço para o jogo. “O uso de um objeto simboliza a união de duas coisas agora separadas, bebê e mãe, no ponto, no tempo e no espaço, do início de seu estado de separação” (WINNICOTT, 1975, p. 154). Talvez, por isso, a função de um objeto na cena seja estabelecer uma forte conexão entre a própria cena e o público dos bebês.

Na “poética do espaço”, título de uma das obras de Bachelard (1978), vemos que o *devaneio* é parte do processo criativo do indivíduo em sua construção do imaginário. O trabalho do artista desenvolve-se a partir dessa capacidade de explorar o espaço poético, que é

ocupado entre o seu corpo físico e o objeto da cena, ambos transportados e transformados para a construção de um novo imaginário.

Sobre os estudos da “imaginação material e dinâmica” de Bachelard, Marcus Mota (2014, p. 38) afirma: “a plasticidade das imagens preconiza a plasticidade da imaginação. Na imaginação material e dinâmica, que é material, porque dinâmica, e dinâmica, porque é material, ocorre a mediação entre possibilidades de expressão e expressão de possibilidades”. Os objetos da cena habitam em uma ‘dinâmica do imaginário’, eles perdem a constância, adquirem outras funções.

<i>Cena 8: “O nascimento, o parto”</i>
a) Ação: Atrizes se movimento simetricamente, através de uma coreografia em diálogo com a trilha gravada, entre silêncio e movimentação.
Sons: Trilha gravada: padrão rítmico constante e lento.
b) Ação: Ambas manipulam seus objetos, atriz 1 com o vaso que porta água e um peixe vivo dentro. Atriz 2 com a vasilha que irá receber a água do objeto que a atriz 1 porta.
Sons: Silêncio. E sons da respiração em <i>crescendo</i> de ambas atrizes. Texto: Água!

A trilha gravada é condutora da ação nesta cena. O fato dos sons terem sido gravados em estúdio, a partir dos objetos manipulados em cena, estabelece uma relação peculiar com a escuta, onde “a expectativa e a sugestão podem intensificar notavelmente a imaginação musical e até produzir uma experiência quase perceptual” (SACKS, 2007, p. 43). Os objetos musicais usados na composição da trilha foram antes escutados em cena, ampliando assim a experiência sensorial imediata da recepção.

Por outro lado, os sons das respirações compassadas de forma cíclica e rítmica de um ‘parto cênico’ realizado pelas atrizes, aliados à construção visual da cena, constroem uma só partitura sonora e coreográfica. “A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma”. (BARBIER, 2002, p. 141). Na obra, este é um dos momentos de maior impacto e entrega à escuta cênica por parte do público. Isso se dá, talvez, pela construção simbólica emocional e sonora na qual os bebês e adultos são capazes de se aventurar, em virtude dessa proximidade em que se encontram nesse momento vivido mutualmente por ambos: o do nascimento.

Cena 9: “O nascimento final-Inicial”

a) **Ação:** Atrizes recolhem o mesmo fio vermelho do início da peça. Colocam-se uma de frente para a outra estirando-o simetricamente. Cantam a melodia da primeira cena da obra, “*melodia Pupila d’água*”, ao mesmo tempo que se aproximam e se tocam mutuamente com as pontas dos dedos indicadores. Segurando cada uma, respectivamente, as pontas do cordão, introduzem o fio nos buracos do pequeno sapato vermelho, balançando-o enquanto cantam a melodia.

Sons: Primeiramente cantam em uníssono a melodia. E, posteriormente, atriz 1 canta uma segunda voz junto a melodia de base da atriz 2. Aparece logo depois, a trilha gravada: a mesma da “voz de um bebê em eco”, que aparece no início do espetáculo.

Pupila d'água 2 vozes

Fernanda Cabral

Após o ápice sonoro-emocional atingido pelas atrizes na cena anterior, retoma-se aqui o *leitmotiv* “*melodia Pupila d’água*” do início da peça. Objeto cênico e objeto sonoro se fundem novamente em sua representação simbólica. O fio vermelho que no início da obra evoca a melodia, aqui volta a ser o fio condutor do encontro. Desta vez, a melodia é cantada simultaneamente com uma segunda voz. Isso para representar o ‘nascimento de uma outra voz’.

Epílogo:

*“Nuvens salgadas
desde então, o céu chove lágrimas
desde então, as lágrimas da menina dos olhos de areia regam
os campos de trigo e os vinhedos de vinho”*

a) **Ação:** Atrizes dizem o texto simultaneamente a coreografia de signos.

Sons: Silêncio e Texto.

b) **Ação:** Atriz 2 recolhe o gotero e oferece uma gota nas mãos dos bebês e pais do público. Atriz 1 recolhe os dois objetos e realiza improvisação rítmica com os

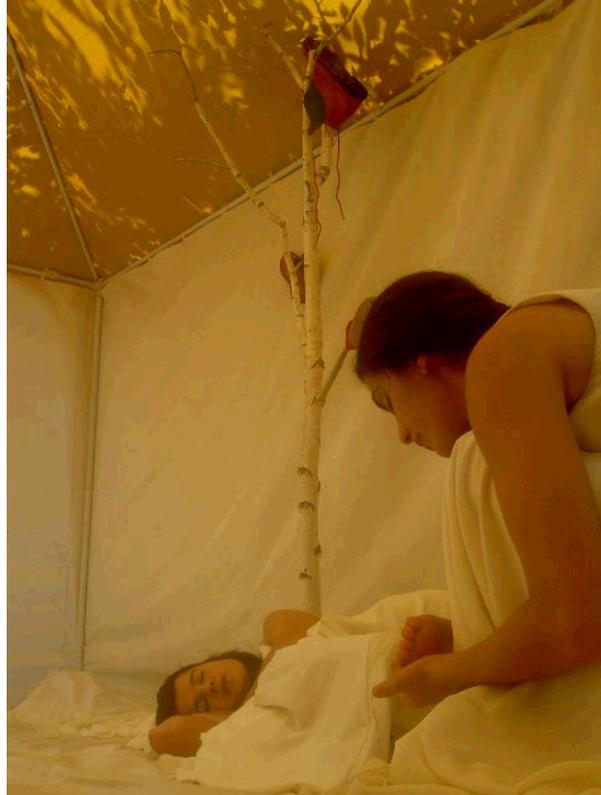
mesmos.
Sons: Percussão improvisada da atriz 1 com ambos objetos sonoros. A peça acaba com a mesma trilha gravada da entrada do público.
FIM

Aqui novamente a linguagem de signos é parte de uma transposição das linguagens. O ritmo pausado desta cena imprime silêncio entre as palavras e o movimento, atuando como um construtor da percepção sonora-musical do poema. É onde percebo que a música “permite leitura plástica, poética e expressiva do mundo; porque ela faculta a sua transposição para outras linguagens, pela emoção que a escuta suscita” (SEKEFF, 2007, p. 172).

Nesse processo, o ritmo é também o articulador da percepção e da escuta, pois “o ritmo de uma obra artística é resultante do *modus* de articulação entre suas partes, seja qual for o suporte para a linguagem que se utilize – palavra, espaço, desenho, atores” (CASTILHO, 2013, p. 116).

2.5 Apresentação Teatral – A recepção da obra *Pupila d’água*

Figura 6 - Foto do Espetáculo *Pupila d’água*, Escola “Los Juncos” – Madri, 2002.



Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta. Foto de Carlos Laredo.

É preciso ressaltar que o processo de criação, no teatro para bebês, mesmo caracterizado pela coleta de material, experiências de observação do universo da primeira infância e ressonâncias de toda essa pesquisa prática em contínuo desenvolvimento, jamais se consolida como uma “obra acabada”.

Exemplo dessa relação de abertura às relações vivenciais da obra com o público é o momento final da peça. Nesta cena, toco respectivamente os dois instrumentos musicais de vidro: o vaso e a vasilha. Quando terminada, a Atriz 2 deposita na mão de cada criança e/ou adultos uma gota d’água, enquanto improviso padrões rítmicos que variam entre um compasso de 6/8 e o 4/4, sendo este último deliberadamente um *baião*.

Após percorrer diferentes países em mais de uma década de contínuas apresentações, foi no Brasil que o espetáculo *Pupila d’água* vivenciou um fenômeno recorrente na recepção da obra: os bebês batiam palmas, acompanhando o toque-baião dos meus instrumentos de percussão.

A capacidade de escuta e de silêncio na recepção do público da Europa, sobretudo na França, Bélgica e também na Rússia, é notável. Diferentemente, na Itália, Espanha e Portugal, existe entre pais e educadores uma necessidade maior de ‘participar’ durante a apresentação da obra. O teatro para bebês trabalha, assim, a partir desse jogo dialógico com o espectador, a partir do encontro com os diferentes públicos e suas circunstâncias de recepção.

Para finalizar este capítulo, apresento no ANEXO B alguns registros do material de divulgação do espetáculo *Pupila d’água* que recebeu o prêmio Feten 2006 pelo melhor espetáculo para bebês, na *Feria Europea de Teatro para Niños y Niñas* (FETEN), em Gijón, Espanha.

Entre as críticas publicadas em jornais e revistas internacionais sobre o espetáculo, apresento uma das que redimensionam o olhar do observador sobre as capacidades deste público em sua recepção: “é impressionante observar que crianças de tão pouca idade não só se mantenham atentas (e sem nem sequer pestanejar) do princípio ao fim, mas que além do mais, expressem emoções, provocadas pelo que ocorre em cena” – por Lola Lara, *El País*, Espanha (15-12-2003).

Acredito que “a análise do espetáculo deve ressaltar as reações da plateia, avaliar-se ao impacto no desenvolvimento do espetáculo” (PAVIS, 2015, p. 227) e considero que ao longo das apresentações de *Pupila d’água* esta foi uma das principais premissas aplicadas pela Cia. La Casa Incierta: estabelecer uma pauta para possíveis mudanças na reelaboração de suas cenas visando ampliar a percepção do encontro da obra com o público.

Pela análise do processo de criação da obra, pode-se observar as escolhas dramáticas na composição das cenas. Seu estudo aponta para uma análise dessas ações e da forma como estas influenciaram na recepção da obra. No entanto, este tema, que aponto como a quarta etapa criativa do processo de criação no teatro para bebês (4. Apresentação Teatral - Creches, teatros, festivais), é parte de uma análise contínua, pois cada espectador realiza a sua própria interpretação da obra, a partir de uma atitude inicial de contemplação, e também de seu próprio ritmo interno como observador-participante. “A cena, dessa maneira, estrutura um discurso que só se efetiva na ação autoral do receptor” (DESGRANGES, 2011, p. 146). E é a partir da modificação desse ritmo que se constrói a experiência que surge “como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa” (LARROSA, 2014, p. 12).

Vejo neste teatro que a natureza provocativa do diálogo entre público e obra faz-se notável dentro dos chamados múltiplos “procedimentos extra-espetaculares” (DESGRANGES, 2011). Dessa forma, considero a recepção das obras parte importante desse contínuo processo de criação, embora o seu estudo não seja aqui o foco do trabalho.

A ideia utilizada pela Cia. La Casa Incierta de colocar um livro em branco à disposição do público na saída do espetáculo, para que ele deixe registradas as suas percepções sobre a obra – poemas, inquietações, comentários em geral – vem, no entanto, demonstrar essa preocupação e abrir uma nova perspectiva sobre a realização das obras. O grupo entende que os espectadores constroem sua própria narrativa a partir da experiência vivida e que, dessa maneira, as impressões mais íntimas desse espectador se fundem à obra, sobretudo quando questiona, propondo um novo olhar sobre ela.

É certo que a construção dramaturgica de espetáculos que surgiram após essa experiência foi influenciada por essas colocações e afetações registradas pelo público. Uma experiência resultante da fricção produzida pelo encontro artístico nesse estreitamento das relações em que o real e o ficcional se fundem.

Com base na análise das cenas e de toda a experiência poética em *Pupila d'água*, apresentadas nesse capítulo, passo agora a abordar os critérios e escolhas estéticas que me levaram a um novo processo de criação, o espetáculo *O Farol*.

3 O PROCESSO CRIATIVO DO ESPETÁCULO O FAROL

Um excesso de infância é um germe de poema.

Gaston Bachelard

Figura 7 – Foto do Espetáculo O Farol²⁹



Fonte: Foto de Carlos Laredo.

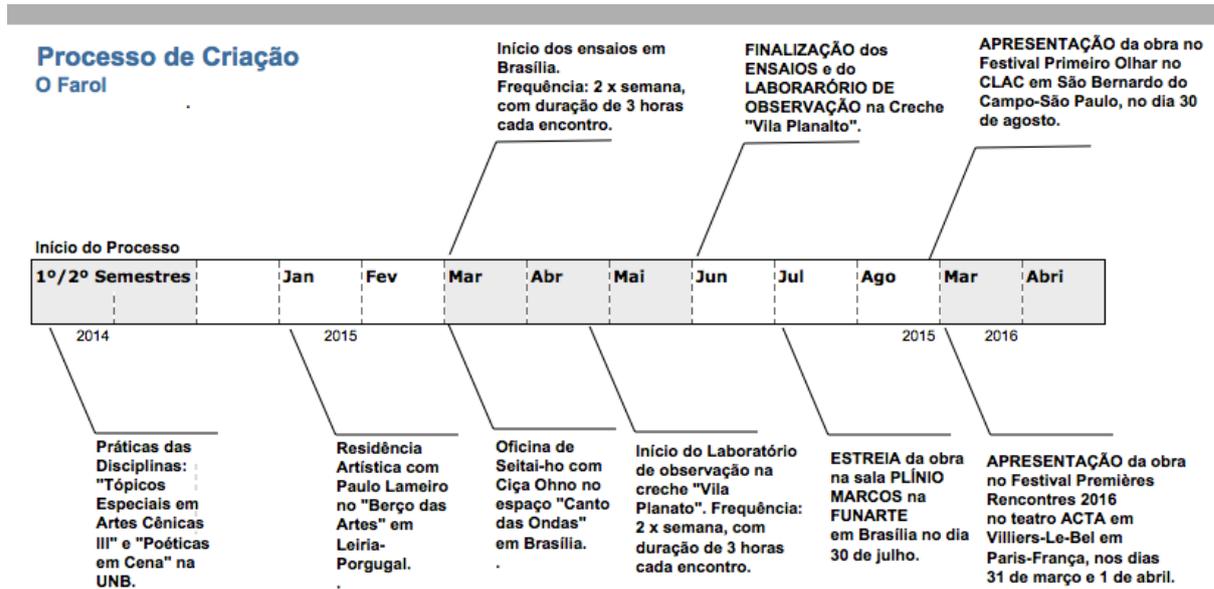
Nesse capítulo serão apresentadas, cronologicamente, as etapas que conformam o processo criativo do espetáculo cênico-musical de teatro para bebês *O Farol*³⁰ (2015), da Cia. Studio Sereia³¹, desde a coleta do material criativo, da pesquisa de campo, que compreendem as entrevistas narrativas com o musicólogo Paulo Lameiro em Leira-Portugal (2015), até as experiências em festivais e atividades formativas realizadas na Universidade de Brasília. A criação dessa obra aconteceu durante a elaboração desta dissertação, estabelecendo assim uma relação dialógica entre a pesquisa e a sua prática cênica.

²⁹ Estreia do espetáculo realizado no dia 30 de julho de 2015, na Sala Plínio Marcos da Funarte, em Brasília.

³⁰ Como parte da análise deste capítulo assista ao espetáculo *O Farol*, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri7uvMaaGCI&feature=youtu.be>

³¹ Veja o site: <http://studiosereia.wix.com/teatroparabebes>

Figura 8 - Timeline do processo criativo do espetáculo O Farol.



Fonte: acervo do processo de criação da autora.

Considerando que “a sensibilidade humana imita a arte assim como a arte imita a vida” (LEHMANN, 2011, p. 57), proponho, de início, um caminho metodológico que objetiva aproximar o meu universo criativo de atriz, compositora e dramaturga ao universo da primeira infância. Meu processo é, afinal, a recriação do meu mundo mítico-poético a partir do universo sensível dos bebês. Conforme afirma Mircea Eliade (2013, p. 125), “*o mundo se revela enquanto linguagem*. Ele fala ao homem através de seu próprio modo de ser, de suas estruturas, de seus ritmos”. É a partir desse lugar de ressonância sensível entre a memória dos ritmos individuais – que constitui o mundo particular do artista-criador – e a do bebê, que proponho a realização desse novo processo criativo. Thais Curi Beaini (1989, p. 38) lembra que “desde o início da humanidade os homens procuram, em seus mitos, a compreensão da origem e a perpetuação de sua lembrança, vivificada por intermédio dos ritos”.

Na elaboração dessa obra não existe uma estrutura dramaturgica previamente organizada como, por exemplo, um roteiro ou um único texto anteriormente escrito. Ela foi composta por estímulos criativos surgidos ao longo da pesquisa e a partir das minhas próprias experiências, como a de recorte de sensações, após observar os bebês nas creches. Também surgiu durante a escrita de uma “carta ao meu bebê” (parte do processo dramaturgico que será posteriormente explicado) ou, por exemplo, no momento de elaboração de uma peça musical para uma determinada cena. Dessa forma, o ‘texto-corpo’ situa-se nessa parte do processo em que “a montagem é finalmente reconhecida como a força produtiva que recorta e espaça o

texto” (SARRAZAC, 2006. p. 32), ou seja, é por meio da montagem das cenas que o texto floresce, e vice-versa. Ademais, “envolver-se com o universo da arte é ser sujeito do mundo, usufruindo sem limites, das mais diversas formas de interpretar seu entorno através de imagens” (SOUZA, 2015, p. 11). Esse imaginário criado nesse “brincar como experiência” ou desde a “experiência do brincar” é parte, portanto, dessa dramaturgia em processo. Conforme afirma Gaston Bachelard (1996, p. 99), “para constituir a poética de uma infância evocada num devaneio, cumpre dar às lembranças sua atmosfera de imagem”.

O brincar constitui o princípio da elaboração dessas imagens. E, nesse processo, procuro realizar uma construção cênica inspirada numa poética musical afinada com o universo da primeira infância, onde a criação se desenvolve apontando caminhos de pesquisa entre os estudos do som, da escuta e da percepção na elaboração da obra. O ‘texto-corpo’ (texto dramático) do espetáculo nasce desse diálogo contínuo com a ‘sonoridade cênica’ da obra, sendo ambos simultaneamente elaborados.

Desta forma, qualifico essa criação como sendo um espetáculo cênico-musical, pois as cenas surgem a partir dessa conversa musical e poética. A partir da elaboração das cenas surge um estímulo musical e vice-versa.

Das quatro etapas referentes ao processo de criação no teatro para bebês, conforme mencionadas no capítulo anterior, atendo-me, nesta análise do espetáculo *O Farol*, às duas primeiras:

1. Laboratório de observação nas creches: a coleta do material criativo e a pesquisa de campo.
2. Elaboração da obra teatral: a construção das cenas e sua dramaturgia.

Para melhor refletir sobre esse processo de criação, aqui serão descritas, ainda, algumas experiências decorrentes da recepção da obra que aconteceram durante a elaboração dessa dissertação.

3.1 A coleta do material criativo – a pesquisa de campo – “O laboratório de observação nas creches” e os ensaios.

A produção cênica do espetáculo *O Farol* partiu da reunião do material criativo. Nesse processo inicial, considero importantes algumas perguntas para a elaboração da obra. Que necessidade temos de falar de um determinado assunto? Sempre buscamos um *leitmotiv* para criar? Acredito que a criação artística surge de um forte desejo de expressar algo e aí está a chave central do processo criativo no teatro. Essas memórias e experiências buscam compor uma *escrita-poética*. Nela, as diferentes disciplinas artísticas do autor-intérprete-criador irão desenhar conjuntamente um caminho de criação, um exercício de ressonância criativa, de transposição dessas linguagens em uma só conversa cênica. Este tópico objetiva descrever as etapas anteriores à construção dramaturgica da obra, conforme elencadas abaixo:

- 1) Experiências à elaboração da obra.
- 2) O laboratório de observação nas creches.
- 3) Os ensaios.

Pelo fato de iniciar o processo de criação desse espetáculo durante a realização do mestrado, acredito que as práticas em outras disciplinas também foram responsáveis pela construção de um caminho criativo – embora aqui não tenha como objetivo me aprofundar em cada uma dessas atividades, mas considero importante elencá-las de forma cronológica, para um maior entendimento global do processo criativo. No entanto, será na descrição do próprio processo de criação da obra, que muitos dos elementos experimentados nessas atividades aparecerão como parte de sua elaboração.

Entre eles, está a escolha pela construção de um espetáculo a partir da relação de criação dialógica com a música (advinda da experiência na disciplina da pós-graduação em Artes Cênicas, “Tópicos especiais em Artes Cênicas III” realizada no primeiro semestre de 2014 na UnB), o início do exercício de construção de uma *assemblagem*, também uma prática de transposição entre as poéticas para a elaboração do ‘texto-corpo’ como parte da escrita cênica (pela experiência na disciplina da pós-graduação em Artes Cênicas “Poéticas em Cena” realizada no segundo semestre de 2014 na UnB), a oficina de Seitai-ho com a dançarina e artista plástica Ciça Ohno (realizada no primeiro semestre de 2015 na UnB) assim

como, pela residência artística e entrevistas realizadas com o musicólogo Paulo Lameiro em Leiria, Portugal em janeiro de 2015.

1) Experiências à elaboração da obra:

A atividade de pesquisa para a elaboração de uma obra comumente começa a partir de experiências isoladas que apontam caminhos futuros para sua construção, a partir delas algumas ideias seriam posteriormente aplicadas especificamente à criação do espetáculo *O Farol*.

A primeira delas foi a direção e a realização da trilha sonora do espetáculo “Da Ilíada ao cangaço: mulheres em cena” desenvolvido dentro da disciplina “Tópicos especiais em Artes Cênicas III”, sob orientação do professor Marcus Santos Mota. A partir desse exercício cênico, centrado no texto original de Homero, *a Ilíada*, – que teve como objetivo estabelecer uma relação criativa entre um autor clássico com as novas possibilidades de ressonâncias cênicas contemporâneas –, surge a necessidade da elaboração de uma trilha sonora realizada especificamente para a obra.

O caminho de criação escolhido para este espetáculo inicia-se a partir do texto, que por sua vez trouxe “imagens-sonoras” à composição dramaturgica da obra. Dessa maneira, nesse processo, o objeto cênico resultante, centra-se fundamentalmente na criação musical como *mote* para sua realização. Algo que seria realizado de forma semelhante no espetáculo *O Farol*, mas sem partir de um texto prévio como estímulo à elaboração imagética inicial das cenas.

No entanto, esta experiência influenciou diretamente a construção do espetáculo *O Farol*, seja pelo aprendizado das escolhas tímbricas dos arquivos de sons pré-gravados utilizados em ambos processos, seja pelo protagonismo do desenvolvimento da *escuta-composicional*, onde me coloco no lugar da atriz-compositora e durante o processo realizo as escolhas criativas, a partir da relação da “composição sonora”, em diálogo com os demais elementos da cena: o texto, a coreografia, a cenografia, o figurino e a iluminação.

Um novo caminho criativo foi experimentado na disciplina Poéticas em Cena, sob orientação do professor-doutor Fernando Antonio Pinheiro Villar de Queiroz, quando criei uma *assemblagem*, composição tridimensional realizada a partir de objetos, intitulada “Vela”. É aí que surgem os primeiros materiais textuais e plásticos da pesquisa. A partir de uma exploração sensória, de um jogo plástico-poético-mítico-pessoal em que proponho escrever

um texto-poético em diálogo com a *assemblagem*, dá-se o resultado de uma prática performativa-sonora-plástica.

Os objetos escolhidos para essa *assemblagem* sugerem a criação de um texto que é, por sua vez, apresentado junto a uma gravação de áudio com “sons do útero” pré-gravados, ao tempo em que são apresentadas imagens de um vídeo conforme a figura abaixo (*Ver fig. 9 e 10*). A ideia inicial era projetar esse vídeo durante a apresentação do espetáculo, o que não aconteceu. No entanto, todo esse material se transformou em outros materiais criativos, trazendo imagens plásticas à criação dramaturgica, tecendo ideias ao texto e à trilha sonora, a partir do meu próprio imaginário. Para exemplificar essa transformação dos materiais criativos, apresento abaixo o texto e algumas das fotos deste trabalho inicial.

Texto da Assemblagem:

“Vela”

Do barco
nuvem
da matéria
o mar

Do azul, a respiração de um novo ser
do nascimento, seus olhos
e no caminho quem me leva?

Da geometria da luz
nossos sonhos
minha casa
meu barco

Do abismo
terço pra reza
calor do teu corpo
repouso

E do canto da sereia
do outro lado
mensagens nossas

E do canto sagrado
nosso fluxo sanguíneo

Da leveza
terra vermelha
raiz e rede
etérea pérola

marinha
uma
só
vela

Figura 9 - Foto do registro fotográfico da assemblagem realizada em novembro de 2014.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral.

Figura 10 - Foto do registro fotográfico da assemblagem realizada em novembro de 2014.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral.

Impulsionados por esse texto, vários temas foram então explorados no ‘texto-corpo’ da obra, como por exemplo: o barco, a nuvem, o mar, a casa, a sereia, o canto, a rede, a pérola, elementos que também aparecem nas imagens da figura acima (*Ver fig. 9 e 10*). A casa construída no fundo do mar, envolvida por um ‘cordão umbilical-manto azul’, o mesmo que cobre e aprisiona uma sereia em seu interior; são imagens que foram surgindo do texto e vice-versa, num exercício de espelhamento criativo, e apareceram posteriormente na dramaturgia do espetáculo.

Esse diálogo é parte dessa experiência lúdica criativa que permite, por exemplo, que um texto propicie o aparecimento de uma imagem plástica e faça nascer dos objetos da *assemblagem* uma *arquitetura emocional*, trazendo assim novos elementos à criação da obra.

Percebo que ambas experiências prévias à realização da obra *O Farol* trouxeram subsídios criativos para dar início a uma composição cênica musical em diálogo com os elementos plásticos e visuais da obra. O processo criativo tem início nesses exercícios de trans-codificação das linguagens, de uma atividade de jogo onde a experimentação participa do desejo de construir o imaginário da própria obra.

Assim como a criança entra na sua própria temporalidade, no seu próprio tempo imaginante, o artista-criador do teatro para bebês busca desenvolver a sua criação nesse espaço-tempo, já que “a natureza do imaginar é ir atrás do oculto” (PIORSKI, 2015, n.p.).

Nesse caminho, também não poderia deixar de mencionar o importante processo dialógico criativo voltado diretamente à direção cênica e realizado durante a elaboração da obra: “Teatro para Bebês: Uma poética rítmica-dramatúrgica à construção cênica”. Trata-se de uma “prática de ensino” da disciplina TEAC, sob a supervisão de Fernando Antonio Pinheiro Villar de Queiroz, na qual dirigi dez processos criativos de teatro para bebês com alunos da graduação do departamento de Artes Cênicas da UnB.

Nesse trabalho, pude aplicar com os alunos algumas das metodologias usadas para a criação do espetáculo *O Farol*. Aspectos então vivenciados sob a direção de Clarice Cardell, como os princípios de elaboração dramatúrgica, a partir dos trabalhos de criação, da poética-autobiográfica-imaginativa ou da composição sonora da obra.

Outra experiência importante que antecedeu os ensaios foi a realização da oficina de “Seitai-ho” com a artista do corpo Ciça Ohno, no espaço “Canto das Ondas”³², oferecida como projeto de extensão da Universidade de Brasília e organizada pela professora Rita de

³² Para mais informações ver: www.jardimdosventos.com.br

Almeida Castro. A partir dessa oficina pude iniciar o meu trabalho como intérprete, levando para os ensaios um material plástico-sonoro próprio, intitulado “dança dos leques” (que será mais adiante descrito), assim como novas ideias para a composição dramática.

A oficina com Ciça Ohno trouxe elementos para o desenvolvimento de uma qualidade rítmica e gestual que pude aplicar no meu trabalho como intérprete e que era muito próxima ao que eu buscava desenvolver neste espetáculo: construir a partir de uma dimensão cinésica (movimento de seu próprio corpo) a sua ‘equivalência’ ou ‘sintonia’ e afiná-la à sonoridade emocional da cena. Algo que Patrice Pavis (2015, p. 154) afirma pertencer ao teatro japonês Nô: “a cena se torna um espaço ‘desrealizado’ suscetível de figurar os mecanismos do sonho”. Percebe-se esse mecanismo quando “uma atuação evoca um sonho ou um devaneio e, também nas peças nas quais uma personagem contempla seu mundo interior figurado pela cena” (PAVIS, 2015, p. 154).

A estética japonesa influenciou meu trabalho em muitas dimensões dessa criação: no figurino, idealizado com base em uma vestimenta japonesa – logo desenvolvido pelo figurinista Val Barreto (*Ver Anexo D*); no trabalho gestual cênico e também na composição musical (*Ver vídeo 7’15’’*)³³.

Antes de reunir os materiais e decidir por onde começar o processo criativo do espetáculo *O Farol*, realizei uma residência artística com o musicólogo português Paulo Lameiro, de 12 e 17 de janeiro de 2015 na Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP), na cidade de Leiria, em Portugal. A necessidade de responder fundamentalmente a novos questionamentos sobre a relação de criação cênica-musical entre o “teatro para bebês” e os “concertos para bebês” foi fundamental já que a criação da obra *O Farol* teve como eixo a pesquisa sonoro-musical.

Início o meu contato com o musicólogo Paulo Lameiro analisando seu artigo “Concertos para bebês: porque os bebês já são público hoje”, que apresenta o trabalho da sua Cia. Musicalmente desenvolvido dentro da SAMP – Sociedade Artística Musical dos Pousos. A partir dos princípios da Teoria de Aprendizagem Musical do norte americano Edwin Gordon (2000), Lameiro desenvolve um projeto de educação musical paralelamente aos concertos para bebês, sendo este último inspirado no primeiro, uma prática pedagógica musical iniciada dentro do ciclo de estudos para crianças dos 0 aos 5 anos de idade, intitulado *O Berço das Artes*.

³³ Ver link: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri7uvMaaGCI&feature=youtu.be>

O estudo do trabalho de Paulo Lameiro, especificamente nos concertos para bebês realizados por sua companhia Musicalmente³⁴, foi importante para compreender o papel da música na relação dos artistas com o público dos bebês e acompanhantes, assim como para identificar os aspectos peculiares da recepção das obras musicais, já que a música é “um recurso de expurgação, catarse, maturação, e por sua prática aprende-se a organizar o pensamento, a estruturar o saber adquirido, a reconstruí-lo, a fixá-lo ativamente” (SEKEFF, 2007, p. 14).

A pesquisa em torno do trabalho de foi desenvolvida em três ocasiões: na residência artística, por meio das entrevistas e durante as atividades de coordenação e produção da sua oficina intitulada “Música em Fraldas”, que integrou o II Festival Internacional de Artes Cênicas para a Primeira Infância³⁵ organizado pela Cia. La Casa Incierta em Brasília, no Museu da República, em parceria com o Cena Contemporânea - Festival Internacional de Teatro de Brasília³⁶, entre os dias 17 e 23 de agosto de 2015.

Essa oficina aproximou artistas e pesquisadores do teatro e da música para bebês na cidade de Brasília, proporcionando um intercâmbio de aprendizado entre estes, como, por exemplo, dos profissionais do projeto de “Música para Crianças”³⁷ – idealizado e dirigido pelo professor Ricardo Dourado Freire como Programa de Extensão da UnB, – que oferece cursos de musicalização e iniciação instrumental para crianças desde o nascimento aos nove anos para o público de pais e bebês – também a partir da metodologia musical de Edwin Gordon³⁸, a mesma usada por Lameiro.

Toda essa experiência abriu novos horizontes à minha pesquisa, já que as práticas de formação profissional para a primeira infância fazem parte, desde a minha perspectiva, do trabalho de desenvolvimento da sensibilidade artística entre pais e bebê. Segundo Ana Paula Stahlschmidt (2008, p. 180), através da atividade musical “ocorrem as trocas entre mãe e filho que são realmente significativas e proporcionam a experiência do viver criativo”. A música a partir de sua concepção, funcionaria como um “objeto transicional” (WINNICOTT, 1975) entre o bebê e a mãe-pai. Essa relação também acontece no teatro para bebês, onde a própria obra e o intérprete podem ocupar essa função.

³⁴ Para mais referências veja: <http://www.concertosparabebes.com/>

³⁵ Para mais informação veja: <http://www.cenacontemporanea.com.br/festival-internacional-de-teatro-para-a-primeira-infancia-se-integra-ao-cena-contemporanea/>

³⁶ Para mais informação veja: <http://www.cenacontemporanea.com.br/>

³⁷ Para mais informação veja: <http://muscrianca.blogspot.com.br/2008/10/musica-para-crianas.html>

³⁸ Para mais informações ver: <http://escola-musica.com/metodologias-e-exames/edwin-gordon.html>

Desta forma, acredito que o estudo desses elementos que conformam a relação com a obra de arte a partir do elo emotivo-afetivo entre pais e bebês são fundamentais à atividade de recepção e escuta da mesma. Assim como constituem, em sua ampla dimensão, parte do trabalho da mediação na arte feita para a primeira infância.

A discussão sobre o papel da educação sonora musical como ponto de união entre o aspecto formativo e o criativo na primeira infância é parte do meu trabalho de pesquisa no teatro para bebês, mas, desde o seu vínculo direto ao processo criativo, à criação cênica. O estudo da música para bebês e das atividades de pesquisa e prática neste âmbito, revelam informações sobre aspectos fundamentais à uma maior compreensão da relação de recepção do bebê com a obra. Desta maneira, não pretendo nessa pesquisa, centralizar o foco no estudo ligado diretamente às atividades formativas do ensino da música para bebês, mas sim, através da observação dessas práticas e das entrevistas semi-estruturadas que pude realizar nesta residência com Paulo Lameiro, obter novas ferramentas criativas à construção cênica-musical da obra.

As atividades de pesquisa com o musicólogo Paulo Lameiro – sejam elas vindas de sua metodologia de ensino da música para bebês ou dos próprios concertos para bebês, trouxeram materiais criativos ao processo de elaboração do espetáculo *O Farol*, assim como uma maior compreensão das práticas de mediação e de recepção da obra em cena –, a partir do aprofundamento do estudo das relações de comunicação senso-afetiva entre pais e bebês, sendo a música o seu principal veículo.

2) O laboratório de observação nas creches:

Nesse processo, a criação também nasce do laboratório de observação nas creches, onde durante a sua elaboração foi importante voltar à esta atividade realizada na Creche Pioneira Vila Planalto em Brasília, entre os meses de abril e maio de 2015. Através desse trabalho, pude coletar parte do material criativo, importante para a construção do meu trabalho como intérprete e como dramaturga e, principalmente, para afinar a minha *escuta sensível* ao universo criativo do processo de elaboração da obra.

É no brincar que a criança entra na sua própria temporalidade, no seu próprio tempo imaginante. E é nesse tempo que o artista-criador deve entrar, por isso observá-las é um exercício que transporta o artista ao seu tempo de ‘verticalidade’, da ação imaginante. Segundo Gandhi Piorski (2015, n.p.), no brincar “a criança sai dessa linearidade e funda um

cosmos. Sai da linearidade racional e inaugura um tempo para se entrar numa outra relação com a vida”.

Esse processo de observação é fundamental para o exercício de uma escrita sensória, mais ligada aos estados de ânimo, as sensações do ator-criador junto ao universo da primeira infância. Desta forma, o artista se aproxima ao lugar do bebê, ao seu estado de jogo e à sua poética do brincar, trazendo essa experiência para a construção dramatúrgica da obra.

No quadro abaixo, apresento uma série de ‘impressões subjetivas’ do cotidiano dessas crianças no ambiente da creche observada. Essa escrita aparece durante esse processo de observação e aqui é exposta sem nenhuma edição prévia ou modificação, mas exatamente como foi registrada. Organizo aqui essas anotações, que são divididas em dois grupos: crianças de 1 a 3 anos e de 3 a 4 anos.

<i>“Quadro do Laboratório de observação nas creches”</i>
Bebês de 1 a 3 anos:
a) “Criança chora”. Seus olhos de prata, são do mar, curiosos e puros.
b) “O espelho”. Menino olha no espelho, pra mostrar aos demais que vê (que se reconhece), durante a sua ação repetida há um momento que esquece do entorno e através de sua expressão corporal vê-se que está totalmente num estado de entrega a si, como se pensasse “eles não percebem, mas estou aqui”.
c) “A magia do objeto”. Uma panelinha de metal gira no chão, todos olham e riem. Explosão emocional pela descoberta, histórias inventadas com sons e gestos surgem a partir desse ‘acontecimento’.
d) “Dança circular”. Criança começa a girar em espiral até o seu limite de tontura suportável.
e) “A menina e sua dança”. Uma menina gira, gira e gira. Para e toca o chão com uma só mão repetidamente de forma a percutir procurando encontrar seus diferentes sons. Ela cria uma coreografia própria com essas duas ações. “Desenho no ar a minha poesia, a minha dança e o meu olhar: olha pra mim!”.
<i>Sobre as situações a) e b) realizo as seguintes reflexões em minhas anotações:</i>
1) Durante suas ações os bebês repetem ciclicamente sons onomatopaicos que aos poucos se transformam em frases rítmicas-melódicas (sem muita variação de alturas, mas formando intervalos melódicos que se repetem).
2) Observo uma enorme capacidade de mudanças rítmicas e de estados emocionais

<p>dos bebês. Por exemplo, quando param e estão num estado e ritmo contemplativo-pausado durante um bom tempo ao observar um objeto, e subitamente, modificam seu foco à outra atividade com diferente rítmica.</p>
<p>Bebês de 3 a 4 anos:</p>
<p>a) “Objetos sonoros”. Menino segura dois objetos. Um “voa,” o outro cai, um “voa” e o outro cai. Liga-se aos sons que eles produzem. Observa-os continuamente, toda essa atividade é acompanhada por muitas risadas.</p>
<p>b) “A canção inventada”. Um menino fala-canta “não me pegue, não me pegue” enquanto cria uma coreografia com as mãos. Outro profere os sons onomatopaicos “Ado, ado, ado” e “uh, uh, uh” enquanto empurra um carrinho, como se inventasse a sua própria canção.</p>
<p>c) “Assemblagem em construção”. Uma menina compõe um objeto tridimensional, como se de uma “assemblagem” tratasse, juntando vários objetos. Após finalizado, o mesmo é destruído e logo depois recomeçar uma nova criação ciclicamente.</p>
<p>d) “O objeto que cai”. Menino manipula um objeto na mão até o limite da sua própria altura e diz “e cai!”. Esta mesma ação é realizada repetidas vezes com grande entusiasmo.</p>
<p>e) “Os ritmos da descoberta”. Menina se agacha, deposita um objeto no chão, abaixa lentamente e o observa. Subitamente corre, sente que carrega um giz entre os dedos dos pés, rola no chão, sorri e vai para outra direção. Nesse momento, seu ritmo se transforma e ela já se interessa por outra coisa, e assim sucessivamente, compondo um partitura de diferentes ritmos e novas descobertas.</p>
<p>f) “Objetos do corpo”. Meninos e meninas brincam de esconderem objetos no corpo. Menina diz: “Oh, olha aqui oh”; menino diz: “É bebezinho? Me dá meu bebê! Ele não quer mais não.</p>
<p>g) “Alimentos”. Meninos e meninas brincam de alimentar os seus “bebês” e cozinhar para eles.</p>
<p>h) “O objeto e o corpo”. Menina sente os objetos em várias partes do corpo.</p>
<p>i) “Dança dos espelhos”. Uma menina se olha num pequeno espelho que segura nas mãos. Utiliza o objeto para através deles poder olhar as coisas que lhe rodeia. “Prefiro olhar as coisas através do reflexo que possuem...” O objeto é uma forma de recriar as coisas e a forma de vê-las.</p>

j) “A menina e sua borboleta”. Uma menina caminha pelo espaço da creche com uma pequena borboleta de plástico na ponta do nariz e diz aos amigos: “Bom dia, bom dia”. “Aponto com a ponta do meu ‘nariz de borboleta’ o meu (seu) caminho... e só eu sei do seu destino.

OBS.: Após um certo tempo brincando com todos esses objetos, os educadores os retiram da sala. Nesse momento, existe uma ampliação do movimento corporal das crianças que buscam ocupar todo o espaço.

Sobre a situação descrita em d) realizo as seguintes reflexões em minhas anotações:

1) A repetição é tratada como a possibilidade de descobrir algo novo, como por exemplo, na ação d), onde observo que a atitude de deslumbramento e de espera de que algo de novo possa acontecer, faz parte de uma atitude de (re)descoberta do próprio acontecimento –, estado a ser adotado pelo intérprete em cena.

Observando os bebês e a relação corporal, sensória e imagética que estabelecem com os objetos no cotidiano das creches, vê-se que esses objetos, são um veículo para a atividade imaginante. O bebê, assim como “o poeta faz com que os objetos recebam uma existência poética” (MACHADO, 2004, p. 64). Conforme elucida Flávia Ruchdeschel D’Ávila (2013, p. 70): “no teatro de objetos, os objetos são suportes para o mundo novo desvendado por Bachelard; eles invertem a lógica espacial e, transformados em veículos da imaginação, revelam a existência de um universo de novas significações”. A presença do objeto no espaço cênico, amplia a dimensão do imaginário do próprio espaço e dos que dele fazem parte. Através do objeto o ator poderá transpor a atividade imaginante ao público e vice-versa. No entanto, “a impressão da imensidão está em nós. Ela não está ligada necessariamente a um objeto” (BACHELARD, 1978, p. 128).

Os objetos são a ponte entre a abstração do mundo imaginário e a concretude do seu devaneio. É curioso observar a relação do ser humano desde a mais tenra idade com os objetos, e a necessidade de comunicar suas emoções através deles. Através do quadro acima, vê-se também que a forma da relação com os objetos dá-se de forma diferente dependendo das idades dos bebês.

A relação com o objeto varia enormemente nos dois grupos observados. O “espelho” que aparece em ambos grupos, assume características e função diferenciada; por exemplo, no primeiro grupo ele é um veículo para um processo de interiorização do ser no brincar; já no segundo grupo, conforme relato no quadro acima *o objeto é uma forma de recriar as coisas e a forma de vê-las, a partir dele, pode-se contar histórias inventadas por quem o manipula.*

Essas histórias que acompanham a construção da linguagem como necessidade de uma comunicação emocional do próprio bebê com o universo que lhe rodeia, materializam-se através do objeto. No entanto, o objeto é apenas o *meio* para a expressão de um conteúdo emocional já existente. Segundo Emmanuel Lévinas (1997, p. 74), “a emoção não segue a representação do objeto, precede-a. Antes que a percepção distinga as propriedades do objeto, uma síntese propriamente emocional organiza o mundo”.

Essa síntese é parte do trabalho do artista-criador em cena, fruto do ‘acontecimento’ cênico entre o público e o intérprete. É a partir do que o artista traz como conteúdo emocional, desenvolvido através da construção dramática da peça, em ressonância com a sensibilidade perceptiva do bebê, que se dará a recepção da obra. “A apreensão do sentimento é a medida exata de tal acontecimento” (LÉVINAS, 1997, p. 72). Assim, o ‘acontecimento’ cênico estaria ligado a expressão máxima da experiência no ‘aqui e agora’, ao ‘estado’ buscado continuamente pelo intérprete no teatro para bebês.

3) Os ensaios:

Os ensaios começaram a ser realizados em março de 2015. Nos reuníamos duas vezes por semana, tendo cada encontro a duração de três horas de trabalho. Nos primeiros encontros, levava para a diretora Clarice Cardell imagens (fotografias), escritos, objetos cênicos e algumas ideias abstratas do que poderia ser a trilha do espetáculo. Nada estava claramente definido, já que o objetivo foi o de que elaborássemos juntas a dramaturgia do espetáculo, durante o processo de criação da obra.

Antes de iniciar o processo de descrição da elaboração das cenas do espetáculo, apresento o início do trabalho de sua construção dramática, utilizando-me da transcrição de algumas gravações pontuais desses ensaios, assim como apontando os materiais e as escolhas criativas desta etapa.

O fato de atuar como dramaturga na elaboração desta obra, exigiu que eu me desdobrasse entre a intérprete e a pessoa que pensa sobre as minhas próprias afetações na criação cênica. Um exercício da atriz-dramaturga-criadora que se aproxima da ideia do ator-compositor, “criador do projeto estético, mestre dos instrumentos de atuação, autor de partituras em que saber e fazer se harmonizam” (FERNANDES, 2010, p. 230).

O fundamental no início da elaboração de uma dramaturgia no teatro para bebês é encontrar o assunto, o *leitmotiv*, o lugar primevo de afetação do que se quer falar nesse

diálogo com o universo da primeira infância. Sobre o processo de escrita para encontrar os ‘impulsos’ criativos que dialoguem com o universo das crianças, Suzanne Lebeau³⁹ afirma:

Eu vou até eles, em todas as fases da escrita, para me encontrar; não para encontrar respostas, mas para ver se o que está dentro de mim se comunica com as crianças. O que acontece é que não há receitas. Pelo menos eu não as tenho. Eu acho que cada texto tem sua própria linguagem teatral que é sempre diferente de outra. (LEBEAU, 2003, n.p.).

Abaixo apresento a fala da diretora sobre a criação dramaturgica desde a perspectiva da dramaturga S. Lebeau, uma autora de grande referência na dramaturgia mundial para crianças. A gravação abaixo foi realizada no nosso primeiro ensaio da obra:

“Qual é o ponto de uma dramaturgia para crianças? Ela falava que tem que ter duas coisas: você contar algo que realmente te importa, algo que realmente te atravessa (...), podemos trabalhar com algo seu, “eu não tenho casa, isso me produz uma insegurança, mas isso me produz uma liberdade, também...” E quando você me fala isso “eu não tenho casa...” isso já me produz um vínculo imediatamente com os bebês. E a Suzanne Lebeau falava: — Tem que ser uma coisa que te atravesse e que tenha vínculo com o mundo da criança. Então, a gente pode trabalhar a partir daí! É perfeito e é um bom *leitmotiv*” (Clarice Cardell).

Desde o meu ponto de vista, uma das características que mais se aproxima do caminho dramaturgico no teatro para bebês apresentados pela dramaturga S. Lebeau é a de nunca subestimar a capacidade de ‘entendimento’ do público infantil em sua recepção da obra. Ela afirma, “renunciar as fórmulas e falar o idioma do autor, rejeitar o didatismo e dizer em voz alta que o mundo no qual vivemos juntos, crianças e adultos, é o mesmo: cruel, carinhoso, complexo, com longos e profundos tons de cinza entre o branco e o preto, onde as coisas nunca são evidentes” (LEBEAU, 2002, n.p.).

Afinadas com esse caminho de construção dramaturgica, Clarice e eu seguimos nosso trabalho de reunião dos materiais criativos. Abaixo pode-se ver a imagem ‘plástica-emocional’ que me traria este ‘impulso’ inicial para a elaboração da dramaturgia:

³⁹ Para mais informações ver: http://www.lecarrousel.net/es/compania/suzanne_lebeau

Figura 11 - Foto da pesquisa de campo para elaboração do espetáculo.



Fonte: <http://www.unastronauta.com/post/48539737080>

Apresento, ainda nesse primeiro ensaio, o texto com o qual gostaria de iniciar o trabalho de criação dramaturgica-emocional. As imagens que ele apresenta, como por exemplo, *remar com os próprios dedos quando não houver mais remos, ser o próprio barco*, traduziam essa sensação da qual partia, a de ‘não ter casa’.

Sinto que é preciso não desanimar, não se deixar dominar pelos ventos tristes.
 Senti-los mas içar velas, buscar força neles,
 não se deixar levar pelo medo nem pela aparente calma,
 remar com os próprios dedos quando não houver mais remos...
 ser o próprio barco
 o canoieiro
 a canoa
 e o mar
 ser uma coisa só
 para não ser coisa nenhuma (CHICO CÉSAR).

No texto acima, aparecem alguns temas trabalhados no primeiro exercício de escrita criativa realizado na *assemblagem* apresentada anteriormente, como por exemplo: velas; remar, barco, canoieiro, canoa e mar. Exponho também à diretora o meu ponto de partida como dramaturga: o de elaborar um espetáculo onde a música fosse o objeto transicional entre a obra e o público, a partir dos estudos do lugar da música na relação pais-bebês. Nesse encontro, transcrevo também a minha própria fala e a de Clarice, que já apresentam ideias que posteriormente se tornariam parte do espetáculo:

Fernanda: “Bom, eu gostaria de fazer um espetáculo que falasse da canção na relação entre a mãe e o bebê, algo assim. Olha, só estou te falando de algumas imagens, um farol, vejo uma sereia ... e a primeira coisa que se imagina de uma mulher vinda de dentro do mar... é como se fosse uma personagem que não pode pisar na terra, ela é obrigada a estar sempre mudando de casa. E aí o que é que ela vê? Ela vê um farol! Mas, esse farol já traz a imagem do olho, e é o olho de um bebê. São imagens soltas...Deixa eu te mostrar algumas fotos que eu tenho aqui (*Ver abaixo fig. 12 e 13*). Olha esse farol...eu fiquei imaginando um telão com um desenho de um olho...”

Clarice: “Um telão, não. Isso deve ser um objeto iluminado, muito mais bonito do que um telão. Que seja um objeto em cena que ilumina e que joga com a luz, ou seja, um foco de luz, um objeto lumínico. Algo que você sabe que é um farol, mas que na verdade é uma luz. Num determinado momento em que você está construindo uma dramaturgia... e nesse chão de repente vem uma luz, que te ilumina, e você canta algo pra essa luz... e você toca, caminha por essa luz, aí eu vejo um caminho cênico belo!”

Percebo que já neste primeiro encontro levo ao ensaio vários elementos dramaturgicos. Fotos, textos, e trago do meu imaginário dados que possam servir de subsídio à criação da obra. Todo esse exercício de rememoração do material criativo é parte importante do processo criativo. É parte da construção de uma memória-emocional-criativa própria da atividade teatral, pois “o ato de memória é um ato físico e está no cerne da arte do teatro. Se o teatro fosse um verbo, seria o verbo lembrar” (BOGART, 2011, p. 30). E, essa construção da memória pessoal que dialogará com a elaboração da obra, passa pela eleição dos materiais criativos que se dá através da escolha das imagens, objetos, textos, etc.

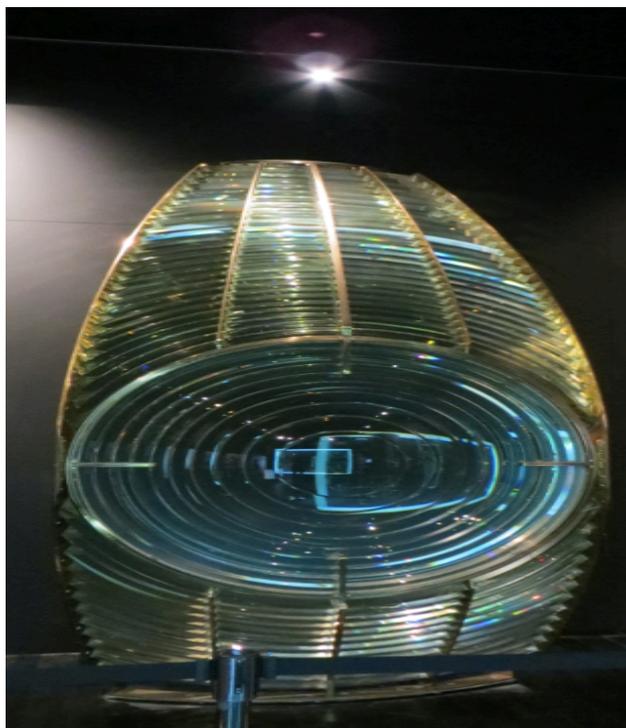
Como parte do trabalho da pesquisa de campo dessa pesquisa, após realizada a residência artística com o musicólogo Paulo Lameiro, decido ir pessoalmente ao “Museu do Farol” de Cascais, em Portugal, a fim de encontrar imagens que pudessem influenciar direta ou indiretamente a criação. Abaixo, apresento algumas delas, um breve registro fotográfico da pesquisa, também exibido à diretora nesse primeiro encontro.

Figura 12 - Foto da pesquisa de campo para elaboração do espetáculo.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral, registro “Museu do Farol” Cascais-PT 25 de janeiro de 2015.

Figura 13 - Foto da pesquisa de campo para elaboração do espetáculo.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral, registro
“Museu do Farol” Cascais-PT 25 de janeiro de 2015.

As imagens acima me trouxeram sensações para a construção de um universo plástico-simbólico, onde o “farol” poderia simbolizar o próprio “olho” humano, aquele que vê, mas

que ao mesmo tempo “ilumina”. Essas imagens se transformariam na frase-texto final do espetáculo “dos teus olhos farol, rumo ao infinito” (*Ver pág. 115*).

3.2 Elaboração da obra teatral, a construção das cenas e sua dramaturgia

No processo de criação do espetáculo *O Farol* objetivo elaborar uma obra cênica-musical onde atuo como atriz-compositora-dramaturga, assumindo durante toda sua elaboração, ambas funções. Nele, proponho o desenvolvimento de uma dramaturgia como resultado do diálogo entre as diferentes disciplinas que dão impulso à sua criação. Segundo Sílvia Fernandes (2010, p. 51), “não é a ausência de textos dramáticos que assegura a existência de um teatro pós-dramático, mas o uso que a encenação faz desses textos”. De forma semelhante no teatro para bebês se estrutura seu ‘texto-corpo’ dramático, pois é pelo desejo criativo do encenador-dramaturgo que a obra se constrói, onde a encenação e o texto são construídos simultaneamente. Aqui, a direção de Clarice Cardell se junta ao trabalho de elaboração dramática da obra, caracterizando-a também como um processo colaborativo, aquele em que atriz e diretora constroem juntas a dramaturgia do espetáculo.

Desenvolvo esse trabalho a partir das minhas inquietações pessoais, advindas de textos, poesias, melodias ou ideais sonoras em diálogo com o universo criativo da primeira infância, criando assim, uma escritura cênica-autoral.

Um dos principais aspectos a ser considerado nesse processo, é que a composição dramática no teatro para bebês não se atém a uma estrutura cronológica, pois “os bebês aceitam sua experiência tal como a vivem no momento. Cada uma dessas experiências existe de forma separada no marco do seu próprio tempo subjetivo” (STERN, 2011, p. 81).

Cabe ressaltar que esse ‘tempo subjetivo’ é sempre descontínuo, não existe a partir da necessidade de se contar uma história com início, meio e fim ou, de elaborar uma estrutura narrativa dos acontecimentos. No entanto, após a reunião do material é possível que exista um desejo implícito de se contar uma “história” através da obra – sentimento que será descoberto por seus participantes durante o processo criativo.

Uma dramaturgia que surge de um espaço-tempo criativo, a partir da ideia de que “*Kairos* é o tempo da alma, experiência interior, o tempo subjetivo, a forma individual que cada um de nós tem de viver um tempo aparentemente igual. É o tempo que se transforma em tempos plurais” (VARGAS, 2014, p. 199). É a partir das nossas experiências subjetivas e particulares que se constrói um universo criativo que aponta aspectos do universal; por isso, o teatro para bebês pode apresentar como temática aspectos autobiográficos em sua construção.

Constrói-se uma dramaturgia inspirada nas “histórias” que surgem durante o processo criativo e a partir das observações do cotidiano dos bebês, das imagens poéticas advindas de outros textos, poesias, contos, peças, literatura; enfim, a partir de um universo criativo interdisciplinar.

No entanto, no teatro para bebês a construção desse ‘corpo-texto’ está diretamente ligada à construção da representação cênica, conforme explica Sílvia Fernandes, reflexão que realiza a partir dos princípios de Richard Schechner, sobre o lugar do texto cênico dentro das dramaturgias contemporâneas, “o texto performático (*performance text*) é indissociável da representação e existe apenas enquanto materialização cênica relacionada a outros componentes da escritura teatral” (FERNANDES, 2010, p. 159).

O processo de criação desse espetáculo partiu de um texto que recebi do cantor, compositor e poeta Francisco César Gonçalves – Chico César (*Ver pág. 115*) no ano de 2006, na época em turnê com o espetáculo *Pupila d’água* na cidade de Quimper na França. Minha relação de trabalho com ele se inicia através da realização de duas composições musicais com letras suas que fazem parte do meu primeiro trabalho discográfico como cantora e compositora, o cd *Praianos*⁴⁰ (2011). Desde então, a relação dialógica entre a canção, a poesia e a cena, estruturam o caminho metodológico criativo no meu trabalho, assim como também nessa criação para bebês.

Apresento abaixo, o texto dramático-poético completo da obra de minha autoria, sendo os dois autores Chico César e o poeta Lau Siqueira, colaboradores dessa escrita cênica:

“O FAROL - Texto cênico-musical”

Prólogo:

"O que eu tenho pra te dizer é de um silêncio tão denso, tão calmo, tão sólido e tão absurdo que mais parece uma pedra que um pássaro. Mas, canta e voa cheio de ternura."
(Lau Siqueira)

Poema-musicado: “Velas”

“Sinto que é preciso não desanimar
não se deixar dominar
pelos ventos tristes
senti-los mas içar velas
buscar força neles
não se deixar levar pelo medo nem pela aparente calma

⁴⁰ Para mais informações ver: <http://www.fernandacabral.com/>

remar com os dedos quando não houver remos
 ser o próprio barco
 o canoeiro
 a canoa
 e o mar
 ser uma coisa só
 para não ser coisa nenhuma”
 (Chico César)

Texto:

O Silêncio é como o vento
 se ouve, mas não se vê.

Conto: “A menina peixe”

Era uma vez uma menina que não tinha casa, só asas, um dia voando na imensidão decidiu pousar no mar, nesse momento sentiu o seu corpo, sentiu o seu peso, sentiu que fazia parte de algum lugar. Fechou os olhos, e quando percebeu já não era mais ela e sim uma menina-peixe. Quando escutou uma canção (...)

Canção: “Minha casa”

Deitei no mar
 pra pode plantar
 meu pé de chão ai ai

Deitei no mar
 dos olhos do dono do céu
 pra chegar na minha casa

E ali fiquei e ali fique e ali fiquei
 até escutar a voz

E ali fiquei e ali fiquei e ali fiquei
 a voz de barco, casa, barco, casa

Quem me leva é onda do mar
 que carrega as minhas asas
 da voz da mãe do mar
 meu pé de casa

Quem me leva é onda do mar...

Continuação do conto: “A menina peixe”

(...) A menina decidiu atravessar um túnel escuro. Sentiu medo, mas quanto mais seguia mais podia escutar a melodia. O que ela não sabia é que havia atravessado pelo fundo do mar até chegar a terra e que do outro lado estava a sua mãe, encostada numa árvore, escutando a mesma canção!

Canção:**“Nem curto, nem comprido” (Tradicional)**

Nem curto e nem comprido
era o vento o meu amigo (...)

Carta ao Bebê:**“Só você e eu”**

Quando você chegou
não soube como te olhar

Quando parei pra pensar
já era agora, já era você
aqui e agora

Seu tempo era o meu
seu sorriso era o meu
seu jeito era o meu

Do tamanho de tudo
era você
era tudo muito menos
do que você agora

Eu queria que você
soubesse de tudo isso
que você soubesse
o quanto cabe em mim

Pois nunca é tarde pra te esperar
pois nunca é tarde pra te fazer dormir
entre os meus braços
eu, você, nosso barco, nossa rede
somos um só veleiro
rumo ao infinito.

É só você e eu.

Texto – “Olhos”

Dos teus olhos
o horizonte é perto
pra te ver

Dos teus olhos
se vê quem sou
quando em teus olhos me perco

“Texto final”:

Dos teus olhos farol, rumo ao infinito

“Big, Bang, Big Bang...”

Epílogo: Canção “Minha casa”

Deitei no mar
pra pode plantar
meu pé de chão ai ai

Deitei no mar
dos olhos do dono do céu
pra chegar na minha casa

Pra chegar na minha casa...

FIM

A escritura dramaturgical da obra resulta de uma composição textual híbrida, que reúne diferentes estilos como a poesia, a prosa, seja através da ideia de um conto; assim como uma “carta ao bebê”⁴¹ ou de uma canção. Segundo Hans-Thies Lehmann:

Nas formas *teatrais* pós-dramáticas, o texto, quando (e se) é encenado, é concebido sobretudo como um componente entre outros de um contexto gestual, musical, visual etc. A cisão entre o discurso do texto e o do teatro pode se alargar até uma discrepância explícita e mesmo uma ausência de relação (LEHMANN, 2011, p. 75).

No espetáculo *O Farol* não existe um protagonismo do texto sobre as demais linguagens – característica fundamental do teatro pós-dramático, ele é resultado de um processo de construção dialógica entre todos esses elementos.

Tratarei aqui de apresentar os caminhos criativos que apontaram o surgimento desse texto em diálogo com a composição sonora e cênica de sua encenação. Apresento abaixo, a ordem das cenas do espetáculo, determinada pelas mudanças rítmicas que a própria estrutura sonoro-musical trouxe ao desenvolvimento de suas ações cênicas:

Cenas:	Título:	Duração:
“Prólogo”	<i>Entrada e acolhimento no espaço cênico-sonoro</i>	0’20’: 1’25”

⁴¹ A chamada “carta ao bebê” é um exercício dramaturgical onde o autor-intérprete escreve para si mesmo, para o seu “próprio bebê”, visualizando-se como um bebê, mas escrevendo desde o lugar do adulto. Uma ideia da diretora Clarice Cardell inspirada nos “impulsos” criativos da dramaturga Suzanne Lebeau.

Cena 1:	“Os fonemas sonoros”	1’26’’ : 3’52’’
Cena 2:	“O Vento”	3’53’’ : 4’50’’
Cena 3:	“Velas”	4’51’’ : 8’57’’
Cena 4:	“O conto da menina peixe”	8’58’’ : 12’31’’
Cena 5:	“A procura”	12’32’’ : 13’33’’
Cena 6:	“Tempestade”	13’34’’ : 15’28’’
Cena 7:	“Útero-gruta-Mar”	15’29’’ : 22’44’’
Cena 8:	“A chegada”	22’45’’ : 24’15’’
“Epílogo”		24’16’’ : 25’26’’

A exemplo do capítulo anterior, o quadro acima tem como objetivo situar o leitor a respeito das separações das cenas. Acredito que como parte da análise das cenas dessa obra, observar a duração de cada uma delas é também uma forma de localizar a presença e a influência das composições musicais⁴² no processo criativo, já que nesta ocasião, o sonoro-musical estabelece uma relação dialógica com a própria criação desde o início da mesma.

A linguagem musical é escolhida como elemento condutor na elaboração desse processo criativo, inspirado no espectador bebê e em sua relação de recepção com a obra. Parto do princípio de que através da atividade musical o receptor é cativado a habitar um “espaço de atemporalidade” – princípio de aproximação entre “mito e realidade” (como temática criativa) e do desenvolvimento da *escuta*. Conforme afirma Maria de Lourdes Sekeff (2007, p. 26) “no exercício da escuta *ouvimos* o discurso musical mas também *ouvimos* a nós mesmos”, já que a escuta nos permite ouvir a “fala do outro em nós” (SEKEFF, 2007, p. 26).

A atividade de *escuta*, pode-se caracterizar como um dispositivo, elemento-condutor à elaboração de uma obra para bebês. Como *pulsão criativa*, habita uma paisagem que é emocional e, ao mesmo tempo, sonora. Assim como o músico-ouvinte pode analisar os sons de um determinado ambiente, cabe ao artista-criador reconhecer os elementos que a conformam. “O que o analista da paisagem sonora precisa fazer, em primeiro lugar, é descobrir os seus aspectos significativos, aqueles sons que são importantes por causa de sua individualidade, quantidade e preponderância” (SCHAFER, 1997, p. 25). Aqui o autor se refere à influência dos sons cotidianos aos quais somos expostos. Saber identificá-los é

⁴² Como parte da análise da composição musical em diálogo com a criação cênica realizada através da descrição dos “quadros de ação e som”, apresento os áudios das peças utilizadas na peça. Ver link: <https://soundcloud.com/studiosereia>.

praticar o exercício da escuta para, posteriormente, perceber de que forma estes sons nos afetam.

Dessa forma, a construção das cenas é parte da construção de uma paisagem sonora mais voltada à sensibilidade da escuta criativa. Aqui a *escuta sensível*, que é parte do material de coleta oriundo do trabalho de observação nas creches, é também composta pelas observações sonoras-musicais advindas desse ambiente. Por exemplo: quando alguns sons onomatopaicos proferidos pelos bebês são transformados em ideias sonoras que farão posteriormente parte da trilha, complementando assim, a sua atividade de *escuta-composicional* na obra.

Essa atividade de escuta e de percepção pode ser aplicada ao trabalho do compositor musical, que escolhe os instrumentos e os timbres (cores) sonoros que deseja compor em sua paisagem sonora. É através do exercício de uma escuta sonoro-emocional-sensível que se inicia a elaboração do trabalho do dramaturgista-sonoro-musical. Nesse processo a atividade musical é o elo criativo entre o autor-criador, o público e o intérprete.

O meu primeiro desejo ao elaborar essa obra foi o de iniciar o seu processo criativo a partir da observação do ‘ambiente sonoro’ comunicativo-emocional entre o bebê e a mãe. Um dos aspectos que pude observar nessa relação parte da preferência do bebê pelos sons acústicos e, em especial pela voz humana, sendo a de sua mãe o seu principal foco de atenção. “O bebê de fato, prefere ouvir a mãe, só porque tem com ela um sentido de sobrevivência, sabe que aquele timbre é a sua casa para sobreviver”⁴³ pois, conforme afirma Stahlschmidt (2008, p. 71), “a atividade musical poderia levar mães e bebês a reviver períodos anteriores de sua relação, talvez ainda estabelecidos ao longo da gestação e, com isso, trazer sensações de conforto e bem estar”.

O reconhecimento tímbrico da voz materna está diretamente ligado à construção da linguagem e de sua comunicação, já que “os princípios da aquisição da linguagem e do desenvolvimento da competência musical podem ser indistintamente abordados no quadro da interação familiar, como formas de comunicação humana na primeira infância” (RODRIGUES, 2005, p. 64).

Stahlschidt (2008) defende que uma obra musical ou uma canção infantil (canção de ninar) podem trazer dados importantes sobre a formação da linguagem idiomática e emocional do bebê. Reflexão que surge como resultado de seu estudo sobre o lugar da música na relação pais-bebê através de seu trabalho pedagógico de musicalização.

⁴³ Para texto completo da entrevista veja APÊNDICE A.

Em seu estudo A. Stahlschidt potencializa e relaciona a constituição de um sujeito em sociedade a partir da atividade musical. Conforme Sandra Trehub (2010, p. 79), “a percepção musical, quando estimulada logo nos primeiros contatos entre o bebê e sua mãe, pode contribuir em seu papel ao longo da vida como um regulador emocional e facilitador de conexões sociais”. Uma relação que pode ser estimulada entre pais e bebê desde o seu nascimento, com foco na função do brincar, eixo fundamental em seu desenvolvimento.

Em uma obra musical, melodias se sobrepõem, harmonias se criam, ideias nascem, tomam forma ou se diluem no universo de sons onde se constituíram e, subitamente, um tema surge, é desenvolvido, desaparece e reaparece em sucessivas variações. Assim parece dar-se a criação e consolidação do laço pais-bebê (STAHLSCHMIDT, 2008, p. 15).

Observando a relação de desenvolvimento do bebê, a partir da formação dos sentidos até o uso destes entre ambos (pais e bebê), novas formas de comunicação sonoro-musical são reveladas. A partir do processo de observação da comunicação e formação da linguagem sonora-emocional entre o bebê e a mãe-pai, muito se pode aprender sobre a recepção-sonora do bebê em cena, assim como obter ferramentas criativas à elaboração da obra.

O desenvolvimento da escuta corporal e sonora é fundamental para a mãe que relaciona esses dois elementos como quase indissociáveis à construção da sua comunicação com o bebê. A capacidade do desenvolvimento de uma escuta ativa – aquela que a mãe exerce em seu cotidiano para compreender as necessidades básicas do bebê, está relacionada ao conceito de alteridade como formadora da própria linguagem.

A linguagem é também formada a partir dos jogos sonoros-emocionais entre ambos, o indivíduo se constitui a partir da sua própria história, é um sujeito formado por essa relação, onde a musicalidade está presente no próprio desejo da comunicação inicial entre ambos, pois, “a música torna-se uma linguagem especial entre ambos, que se entendem por meio dela.” (RODRIGUES, 2005, p. 30). Uma relação que pode ser desenvolvida entre o intérprete em cena e o bebê, através de uma comunicação sonora-emocional, observando o que o bebê está nos dizendo através de seus gestos, choro, sorrisos, balbucios, posturas corporais, etc. Nesse processo de comunicação, o ‘significado’ não é parte apenas da linguagem verbal, mas também da musical, que se constitui, através de seu signo acústico, “na linguagem musical em que a relação significado/significante é puramente estrutural, a construção, leitura e escuta da obra são também alimentadas por emoções e pulsões que escapam ao regime lógico-formal” (SEKEFF, 2007, p. 36).

3.2.1 A elaboração das cenas do espetáculo

Figura 14 - Foto do Espetáculo O Farol realizado no dia 30 de julho de 2015.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral.

As cenas que serão analisadas posteriormente, não foram estruturadas durante o processo criativo na ordem aqui apresentada –, na sequência cronológica da composição do ‘texto-corpo’ final da obra. Elas surgiram das improvisações com os objetos cênicos que levava aos ensaios, ou de ideias soltas provocadas por uma melodia musical, ou de um pequeno trecho da trilha sonora nascido de algum outro texto e que, aos poucos, foi encontrando seu lugar dentro da elaboração dramática. No entanto, escolho descrevê-las segundo a ordem em que aparecem no roteiro final da obra. Apresento abaixo, para a descrição das cenas, o “quadro de ação e som” – a composição dramática do espetáculo:

“Prólogo” - Entrada e acolhimento no espaço cênico-sonoro.

Momento pré-espetáculo – Atriz toca melodias improvisadas numa Kalimba durante a colocação do público no espaço cênico.

Ação: Momento de intimidade e comunhão com o público a partir da minha própria descoberta e afetação advinda das melodias improvisadas que surgem no ‘aqui e agora’. A descoberta desse estado de presença será fundamental para todo o meu trabalho de intérprete durante a realização da obra, ele contempla um atitude de escuta e de encontro

autêntico com a plateia. Seria um “aquecimento” emocional já em cena e uma forma de “acolhimento” do público no espaço cênico-musical.
Sons: Sons acústicos do instrumento africano <i>Kalimba</i> .
<i>1º Texto-poema:</i>
"O que eu tenho pra te dizer é de um silêncio tão denso, tão calmo, tão sólido e tão absurdo que mais parece uma pedra que um pássaro. Mas, canta e voa cheio de ternura." (LAU SIQUEIRA)

O público é recebido pela diretora Clarice Cardell que dá as instruções prévias ao início da obra, como parte do trabalho de mediação e acolhimento. Logo depois, este é levado ao espaço onde a obra será apresentada. Durante a sua entrada, o espaço do palco e da plateia é iluminado quase de forma homogênea, trazendo a sensação de intimidade, sem divisão aparente entre este e a atriz que já se encontra em cena.

A ideia de receber os espectadores estando já no palco é uma forma de com eles criar um ambiente de maior aproximação. Neste momento, durante a sua colocação, improviso melodias em uma *Kalimba* (instrumento de origem africana). Essa ação tem a intenção de trazer o público para a paisagem sonora (SCHAFER, 1997) que busco construir. Segundo Murray Schafer (1997, p. 23), “podemos isolar um ambiente acústico como um campo de estudo, do mesmo modo que podemos estudar as características de uma determinada paisagem”.

Na paisagem sonora de *O Farol*, os ‘primeiros sons’, as primeiras notas musicais que se ouvem buscam romper a quarta parede entre público e intérprete, sintonizando-os através da música. Essa ação também é importante para a construção do meu estado emocional interpretativo. Após perceber que todos estão colocados e efetivamente abertos ao encontro, apresento o primeiro texto do espetáculo (*ver 1º texto no “quadro de ação e som” acima “Prólogo”*).

Dentro da estrutura dramática da obra, a diretora Clarice Cardell pediu que eu trouxesse um texto de abertura que fosse uma espécie de prólogo da obra, “uma declaração de princípios ao público”. A opção por esse texto-poema vem do desejo de convidar o público adulto para uma aventura poética-musical, a mesma para a qual o público bebê é convidado quando toco as primeiras melodias durante a sua chegada. Nesse lugar de *intimidade* que me orienta como intérprete, a partir da minha própria história musical-pessoal, não cabem intenções didáticas ou necessidade de qualquer “entendimento” da obra.

Durante a elaboração dessa cena a diretora me dizia: “diga o texto desde o seu lugar de fragilidade”. Após alguns ensaios pude perceber que a intenção, ao interpretar esse texto,

surgiria mais a partir da ideia de ‘esconder um segredo’, mais do que revelá-lo, conseguindo assim me aproximar do que havia pedido Clarice.

Cena 1: “Os fonemas sonoros”

Ação: Atriz vocaliza os primeiros fonemas emocionais em sua comunicação com o público a partir de seu imaginário poético-emocional, “cantar para o mar e nele buscar sua mãe”. Momento em que posteriormente se solta da sua “rede-chapéu” e se aproxima fisicamente dos bebês.

Sons: Atriz toca a kalimba articulando vocalmente a sílaba “ma” e “nhão”, simbolicamente trabalhadas desde a imagem de “mar e mãe” e depois vocaliza as primeira sílabas “Pá, pá, pa”, “Ve-la” e “rraaa”, improvisadas a partir das melodias e harmonias tocadas no instrumento africano.

Essa cena inaugura o contato mais próximo com o público. A diretora me pediu que escolhesse três sílabas ou fonemas sonoros a partir dos quais pudesse elaborar uma partitura-onomatopaica (*Ver no 3’00’’*⁴⁴). Para cada um deles, deveria escolher uma ‘história-emocional’ ou subtexto que contasse algo por meio desses sons. Murray Schafer (1991, p. 221) lembra que “as palavras onomatopaicas são magnificamente sonoras porque os poetas as inventaram”, assim como os bebês que inventam os sons desde a sua necessidade de comunicação.

A ideia que desenvolvi vem do que Edwin E. Gordon (2000, p. 19) define como balbucio rítmico, muitas vezes sem tonalidade específica: “as crianças atravessam uma fase de balbucio musical, da mesma forma que atravessam uma fase de balbucio linguístico”. Pelo fato de estar tocando um instrumento (Kalimba) e construindo através dele harmonias musicais paralelamente à expressão do ‘canto-balbucio’, foi-me difícil trabalhar dentro de uma estrutura atonal⁴⁵. Mas o desejo de tentar pronunciar esses sons a partir da dificuldade, inspirada na necessidade da construção da linguagem sonora do próprio bebê, trouxe-me uma sensação de maior proximidade a eles, já que neste momento, procurei estabelecer uma relação de cumplicidade e de descoberta através dos sons. A sequência realizada foi: “Pá, pá, pa”, “Ve-la” e “rraaa”, conforme descrita acima na cena 1.

⁴⁴ Ver vídeo do espetáculo no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri7uvMaaGCI&feature=youtu.be>

⁴⁵ Uma estrutura musical atonal caracteriza-se pela ausência de um centro tonal, cada nota é ponto de partida para a próxima em sua sucessão melódica. Não existe um centro para onde todas as demais se sintam atraídas.

O objetivo era o de brincar com a construção da linguagem sonoro-musical partindo da ‘fala-canto’ ou das suas diferentes articulações (*legato e staccato*): “algumas palavras têm sons contínuos ou repetidos para sugerir movimentos repetidos; algumas são pequenas e secas, para sugerir uma ação repentina ou interrompida” (SCHAFER, 1997, p. 221). É também através desse jogo sonoro-emocional comunicativo que o bebê abre o seu campo de escuta:

É através do banho de palavras, o envoltório melódico que acompanha os primeiros laços de amor, a comunicação privilegiada entre a criança e seus pais, que a criança (vê ou vive) a sua primeira experiência musical. Entonações de voz, "fala-canto" que, para ele, traz o poder evocativo de outros sons, ritmos, música". (GLOSLÉZIAT, 2001, p. 10).

O teatro para bebês pode ser a primeira experiência artística de um bebê como espectador. Por essa razão, o seu primeiro encontro ou “batismo teatral” deve ser realizado com a devida delicadeza. Percebo que o jogo onomatopaico dessa cena me coloca no ‘lugar’ deles, me aproxima desse estado sonoro-emocional peculiar em que se encontram, o da construção da própria linguagem. Segundo Tunes e Pederiva (2013, p. 93): “A arte criaria a possibilidade de prolongamento da percepção”. Esta perspectiva se baseia na visão vigotskiana de que “o processo de criação do artista é entendido tal como os processos infantis relativos à brincadeira” (TUNES; PEDERIVA, 2013, p. 94). Pensar “a qualidade das emoções estéticas e o seu papel na experiência artística e na vivência consciente e particular das emoções para o desenvolvimento do psiquismo” (TUNES; PEDERIVA, 2013, p. 119) é pensar na experiência artística na primeira infância como importante veículo de formação do indivíduo.

Cena 2: “O vento”

Ação: Movimento, deslocamento corporal, a “instabilidade e mudança física”. O corpo sendo “conduzido” por este elemento (o ar) para diferentes pontos fixos no palco até “desaparecer” – (fade out da luz). O corpo da atriz só reaparece quando apresenta a “boneca que aponta o caminho” – a “boneca-apontadora”, uma criação da artista plástica Viviane Cardell. Em cena somente é vista a boneca e o outro objeto cênico, a “lua”, ambos iluminados simultaneamente. Terminada esta ação, atriz recolhe a boneca.

Sons: Atriz realiza vocalização ao vivo de sons de vento, após o terceiro sopro que realiza vocalmente, aparece a “trilha gravada” com “som de vento”. Logo depois, na mesma gravação aparecem 3 apitos de navios.

A criação é também pensada como uma composição que se constitui pela presença da poética dos 4 elementos. Como afirma Gaston Bachelard (1998, p. 4), “estabelecer, no reino da imaginação, uma *lei dos quatro elementos*, que classifica as diversas imaginações materiais conforme elas se associem ao fogo, ao ar, à água ou à terra”. O autor apresenta uma relação entre a ‘substância’ material (os elementos) e sua imaginação poética (sua materialização criativa), “uma imaginação que se liga inteiramente a uma matéria específica” (BACHELARD, 1998, p. 15). A relação entre a construção cênica e a poética dos elementos fez parte do nosso imaginário criativo. Nos ensaios, a diretora Clarice Cardell muitas vezes afirmava “hum... falta terra, temos muita água e ar...”.

Nessa cena o elemento ‘ar’ aparece como o primeiro *objeto sonoro* na peça, ele é o primeiro som reproduzido mecanicamente, através da trilha sonora da peça. “O vento é um elemento que se apodera dos ouvidos vigorosamente. A sensação é tátil, além de auditiva” (SCHAFER, 1997, p. 43). Desta forma, através do som, tem-se a sensação de movimento, deslocamento corporal, instabilidade e mudança física (*Ver “quadro-cena 2” acima*). O som propicia imagens táteis e, através dele e do meu trabalho corporal, busco compor um imaginário que será completado pelo público. A ideia de vocalizar o mesmo som (do vento) antes de que ele apareça na trilha gravada⁴⁶ é uma forma de antecipação de seu imaginário, materializado posteriormente pela sua fonte sonora (gravação). Esse "efeito" da não identificação da origem do som, da duplicidade sonora, a partir da trilha gravada e do som feito ao vivo é utilizado em alguns momentos da peça.

O som do apito de navio, também utilizado nesta cena, produz um efeito sinestésico. Por meio dele o espectador é transportado a um ambiente sonoro-imagético, é levado fisicamente a um outro espaço imaginário. Oliver Sacks (2007, p. 11) relaciona essa capacidade de percepção corporal involuntária ao resultado da recepção sonora. E considera que “ouvir música não é apenas algo auditivo e emocional, é também motor”.

O Farol se caracteriza por essa relação permanente entre os objetos em cena e seu lugar de transmutabilidade dentro do processo criativo. Como a transformação dos objetos cenográficos em objetos sonoros e coreográficos. Exemplo disso é o *leque* que produz som e movimento. A *concha* também produz sons, e depois aparece como *seio*. A *rede* produz movimento e é também o *berço*. Quando pendurada aberta, serve de *tela-tecido* para um teatro de sombras. Também se converte em *vestido* e, no final do espetáculo, transforma-se

⁴⁶ Como parte da análise sonoro-musical da obra ver link do 1º áudio da trilha sonora da peça “Vento e Velas”: <https://soundcloud.com/studiosereia/1vento-e-velas>.

em *mar*. Os objetos assumem assim diferentes funções e significados durante o desenvolvimento do espetáculo.

Essa presença do objeto na cena constrói um espaço subjetivo entre o ator e público, ou seja, o espaço criativo a ser por ambos ‘imaginado’. “O objeto em si só passa a ser algo além de si mesmo, quando se lhe sobrepõe uma segunda ideia, diferente de si que crie com ele uma relação. E isto pode se dar a partir da linguagem – o texto do ator –, de sons, de músicas ou do movimento que a ele se aplica” (VARGAS, 2014, p. 5).

A partir da manipulação desses objetos na cena, também *sonoro-simbólicos*, nasce igualmente a dramaturgia do ator-compositor-criador. O objeto exige uma articulação do intérprete frente às demandas criativas trazidas por essa relação. De que forma esses objetos afetam o sujeito-intérprete na cena? Acredito até que o objeto exige do ator uma construção emocional, um estado interpretativo que esteja relacionado àquela situação em comum. Por isso, volto a dizer, o trabalho de “observação nas creches” é uma ferramenta fundamental nesse processo.

Cena 3: “Velas”

2º Texto:

*“Sinto que é preciso não desanimar, não se deixar dominar pelos ventos tristes.
Senti-los mas içar velas, buscar força neles,
não se deixar levar pelo medo nem pela aparente calma,
remar com os próprios dedos quando não houver mais remos...
ser o próprio barco
o canoieiro
a canoa
e o mar
ser uma coisa só
para não ser coisa nenhuma” (CHICO CÉSAR).*

Ação: Atriz manipula dois leques na “rede-barco” enquanto canta o poema musicado. O movimento inicial de manipulação é contido, sugerindo ao espectador que esses objetos, os leques, possam simbolicamente traduzir imagens de “pessoas”, “velas”, “remos”... A partir da sutileza desta manipulação, progressivamente esse objetos vão ocupando o espaço através de uma dança, que intitulo “dança dos leques”. A atriz é levada por esses leques a realizar movimentos de maior amplitude até estar mais próxima ao público onde realiza a coreografia na íntegra, até no final desta, e deposita um dos leques num pequeno cesto em cena.

Sons: A partir da trilha gravada, atriz canta poema-musicado intitulado “velas”. A continuação desta, uma nova trilha aparece com a gravação de uma composição musical elaborada a partir de padrões rítmicos percussivos criada com intuito de aproximar timbricamente os sons da trilha gravada aos sons dos próprios leques, que são em cena tocados como instrumentos percussivos.

3º Texto:

“O Silêncio é como o vento
se ouve, mas não se vê”.

Velas

Fernanda Cabral

Ad Libitum ♩ = 60

No processo criativo do espetáculo, a cena acima foi uma das primeiras a serem elaboradas. Inicialmente porque o texto “velas” foi um dos *leitmotiv* da criação, conforme exposto anteriormente; ele foi um elemento motor para a criação da *assemblagem*, que por sua vez serviu de impulso à criação de outros textos da obra.

Defino esse texto como um poema-musicado, pois a partir dele surge uma melodia (*Ver partitura acima*) que se encaixa na rítmica das suas palavras, e como consequência desse casamento, cria-se uma sequência de acordes compostos no piano, sendo esta a primeira composição musical que realizei para a peça.

Como parte da construção dramática da obra, surge a imagem que advém do texto, “remar com os próprios dedos quando não houver mais remos” que traduz aquilo que essa “personagem” se aventura a buscar em sua viagem – durante o próprio espetáculo –, a sua

própria casa, seu lugar no mundo. Essa imagem mítico-pessoal ecoa entre o aspecto autobiográfico e a própria criação.

É também neste momento da peça que aparecem os primeiros objetos manipulados: os leques. Eles aparecem, primeiramente, dentro da rede (objeto cênico), junto com o poema musical “velas”. Surgem como formas animadas, levadas por uma sutil coreografia e embaladas pela canção. E reaparecem já no final da cena, quando procuro realizar uma ampliação do gesto-sonoro, utilizando-me desses leques para criar, segundo o ritmo e o movimento da cena, uma partitura corporal.

A trilha sonora, por sua vez, explorou padrões rítmicos para construir na cena uma plasticidade sonora em que não se pudesse reconhecer a origem do som e do movimento. O espaço cênico é ora comandado pelo movimento que, por sua vez, convida o padrão rítmico (previamente gravado na trilha sonora) a gerar o próprio movimento, assim como o contrário. O efeito buscado é de que por meio do movimento se consiga modificar a percepção do padrão rítmico e vice-versa.

A fusão buscada nos elementos rítmicos-sonoros (padrões de percussão gravados) em diálogo com os movimentos corporais junto aos leques, é sempre apoiada por uma célula rítmica em 6/8 que aparece gravada na própria trilha, mas é também tocada ritmicamente de forma semelhante ao mesmo padrão com os leques ao vivo.

Para a criação da trilha e uma prévia gravação em estúdio, pesquisei timbres sonoros mais próximos ao som natural desses leques-percussivos (como instrumentos musicais). Dessa maneira, foi então gravada uma sequência rítmica no compasso de 6/8, deixando espaços para a execução simultânea dos leques em cena.

Esta cena é também desenvolvida por meio da transmutabilidade dos objetos. O *leque* assume primeiramente a função de objeto, mas ao ser manipulado evoca diferentes imagens, como as de um *barco*, um *remo*, um *boneco*, e atua como um instrumento percussivo junto aos movimentos coreográficos.

Cena 4: “O conto da menina peixe”

Ação: Atriz utiliza um dos leques para se abanar e trazer um outro elemento surpresa, a “boneca voadora”. Esta “conduz” a atriz de uma ponta a outra do palco que narra o texto até pousá-la no chão. A atriz manipula uma bacia de água, um papel-espelho de prata e com ele constrói dois *origamis* com o mesmo papel, uma “casa” que se transforma num “barco” e é depositado na bacia de água. A “boneca voadora” volta a surgir e é levada até a “lua-farol” ao fundo do palco.

Som: Após a narração do 2º texto, breve silêncio e, surge a trilha gravada com o

mesmo “som de vento” da trilha anterior (observe que é o primeiro elemento sonoro gravado apresentado na obra), assim como apresenta a melodia no acordeão da “canção minha casa”, da mesma frase musical “quem me leva é a onda do mar”, que será posteriormente cantada pela atriz. Atriz narra o texto junto aos sons da trilha que apresenta: 3 sons de harpa (nota fá) a tônica da escala (mesma tonalidade da gravação original em fá maior) + “sons de vento” + caxixis percussivos + sons de água.

3º Texto:

Conto: “A menina peixe”

Era uma vez uma menina que não tinha casa, só asas, um dia voando na imensidão decidiu pousar no mar, nesse momento sentiu que tinha corpo, sentiu o seu peso, sentiu que fazia parte de algum lugar. Fechou os olhos, e quando percebeu já não era mais ela e sim uma menina-peixe. Quando escutou uma canção (...)

Canção: “Deitei no mar”

*Deitei no mar
pra pode plantar
meu pé de chão ai ai*

*Deitei no mar
dos olhos do dono do céu
pra chegar na minha casa*

*E ali fiquei e ali fiquei e ali fiquei
até escutar a voz*

*E ali fiquei e ali fiquei e ali fiquei
a voz de barco, casa, barco, casa*

*Quem me leva é onda do mar
que carrega as minhas asas
da voz da mãe do mar
meu pé de casa*

Quem me leva é onda do mar...

Continuação do conto: “A menina peixe”

(...) A menina decidiu atravessar um túnel escuro. Sentiu medo, mas quanto mais seguia mais podia escutar a melodia. O que ela não sabia é que havia atravessado pelo fundo do mar até chegar a terra e que do outro lado estava a sua mãe, encostada numa árvore, escutando a mesma canção!

Deitei no mar

Fernanda Cabral

♩ = 80

A cena 4 apresenta o “*conto da menina peixe*”⁴⁷ que é narrado no momento em que surge a primeira “boneca voadora”, objeto confeccionado pela cenógrafa Viviane Cardell. Observa-se, na estrutura dramática da obra, a recorrência do som do *vento*. Ele aparece aqui novamente, desta vez para trazer para a cena uma boneca. E é a partir dela que passo a contar uma história, a minha própria história, criada por mim, *auto-biográfica*, imagética. A atriz conta a história de uma boneca que, por sua vez, vivencia uma história recriada pela própria manipuladora do objeto, sendo este o veículo para seu desenvolvimento. O objeto é a ponte, o ‘objeto transicional’ entre o público e a obra, entre o próprio ator e o seu processo de recriação da infância na escrita poética-dramática, pois o brincar está “a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros” (WINNICOTT, 1975, p. 70), assim como, “os

⁴⁷ Como parte da análise sonoro-musical da obra ver link do 2º áudio da trilha sonora da peça “Conto-canção da menina peixe”: <https://soundcloud.com/studiosereia/2o-conto-da-menina-peixe>.

objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência” (WINNICOTT, 1975, p. 30).

O conto narrado em dois blocos é permeado pela canção “Deitei no mar” (*Ver partitura p. 131*), que surgiu na criação como uma necessidade de ampliar a própria história contada em história cantada. Segundo Jorge Larrosa (2014, n.p.), a experiência pode ser nomeada como ‘cantos’, “cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes, que têm a experiência como tema ou como motivo principal, se entendermos os termos ‘motivo’ e ‘tema’ em seu sentido musical”⁴⁸. Para Mircea Eliade (2013, p. 28), “os cantos, em sua maioria, são mitos de origem”. A ‘experiência’ abriga em seus cantos de origem memórias pessoais. A recriação dos mitos da primeira infância, dos mitos de origem, é um veículo para a descoberta da experiência de interioridade, fundamental ao artista em seu processo de criação da obra feita para bebês.

O tema tratado nesse conto, simbolicamente construído a partir da dicotomia entre ‘ser casa ou barco’, é um tema de natureza musical, inspirado nas canções de ninar em que a melodia conduz à recriação do universo imagético pueril do artista-criador. Segundo Federico García Lorca (2000, p. 84), nas canções de ninar “a melodia, muito mais que o texto, define os caracteres geográficos e a linha histórica de uma região e assinala, de maneira fundamental, momentos definidos de um perfil que o tempo apagou”.

O tema musical, nesse caso, está apoiado no padrão percussivo do áudio pré-gravado⁴⁹ em um compasso 4/4, que caracteriza o “baião”, padrão rítmico presente nas minhas experiências de escuta musical na infância. Nesta ocasião, a canção é também referenciada como lugar de encontro com a própria mãe. (...) *A menina decidiu atravessar um túnel escuro. Sentiu medo, mas quanto mais seguia mais podia escutar a melodia. O que ela não sabia é que havia atravessado pelo fundo do mar até chegar a terra e que do outro lado estava a sua mãe, encostada numa árvore, escutando a mesma canção (Ver quadro acima – Cena 4).*

O cantar, como experiência do encontro comigo mesma e com os temas que conformam a minhas lembranças e recriam a primeira infância, ocupa um lugar especial na interpretação, pois “música e sujeito parecem fundir-se, evocando a importância da experiência musical como uma das formas de compreender a relação primordial do sujeito com o Outro” (STAHLSCHMIDT, 2008, p. 238). É através da comunicação dessa história

⁴⁸ Citação retirada do DVD parte do livro “Tremores – Escritos sobre experiência”.

⁴⁹ Como parte da análise sonora-musical da obra ver link do 2º áudio da trilha sonora da peça “Conto-canção da menina peixe”: <https://soundcloud.com/studiosereia/2o-conto-da-menina-peixe>.

peçoal, de sua narração por meio de sons, que o público dos bebês se sentirá conectado e atraído pelo intérprete.

A voz humana e o canto são referências importantes para um bebê, especialmente a voz materna. Segundo Daniel Stern (2011, p. 82), “a essa idade o bebê é particularmente sensível e se sente cativado pelos humanos e pelo que estes fazem. Se dá conta da corrente espacial da conversa, porque a voz humana significa muito para ele”. Stern se refere aos seis meses de idade aproximadamente, embora não se possa aferir padrões de semelhanças generalizadas das capacidades de percepção de um bebê, já que essas variam enormemente segundo o contexto e os estímulos recebidos durante o seu desenvolvimento. No entanto, pode-se dizer que o principal ‘objeto sonoro’ de um bebê é primeiramente a voz da mãe, do pai ou dos que mais próximos se encontram dele, e que o bebê sempre prestará mais atenção ao som vocal do que aos demais sons dentro de um ambiente sonoro. A canção quando estimulada desde cedo entre pais e bebês, pode exercer um importante papel em sua comunicação afetiva e social com o mundo.

Cena 5: “A procura”

Ação: Atriz toca a *kalimba*, canta e se dirige proximamente ao público no centro do palco, em sua lateral direita, agachando-se em plano baixo e vai ao fundo do palco atrás da “rede-barco” onde deposita o instrumento. Estado emocional de “busca” pela sua mãe.

Sons: Toca a *kalimba* + canta melodia da canção “minha casa”, a frase musical “quem me leva é a onda do mar” cantada com a sílaba “má”. Entra o mesmo som da *Kalimba* só que gravada na trilha + sons de tambor simulando sons do coração (aumentando a tensão dramática progressivamente).

A cena 5 assume a função de transição dramática entre a cena 4 e 6. Procurei através da trilha gravada⁵⁰, com um tambor em um compasso binário, simulando as batidas de um coração, apontar a construção de um estado de tensão, onde parte da melodia da canção “minha casa” é cantada ao vivo ao mesmo tempo que progressivamente dialoga com a gravação, anunciando o surgimento da próxima cena “a tempestade”.

Quadro-Cena 6: “Tempestade”

Ação: Atriz se dirige a rede-barco ainda cantando a mesma melodia da canção “minha casa”. Manipulação de um pequeno barco de papel, a tempestade aumenta até o

⁵⁰ Como parte da análise cênica-musical da obra ver link do 3º áudio da trilha sonora da peça “A procura”: <https://soundcloud.com/studiosereia/3-a-procura>.

momento em que quase naufraga. Um tecido emerge do fundo da rede simulando o “mar”, a tempestade aumenta até o naufrágio total do barco. Atriz se recua (ao som do choro de um bebê) e retorna cantando ao seu “bebê” a canção “Nem curto, nem comprido”, enquanto acalma seu choro. Atriz narra o texto ao “bebê”, retira cordão umbilical da rede e o carrega ao centro do palco próximo ao público, onde o retira desde o seu próprio umbigo, transformando-o num grande tecido-útero-mar e se agacha.

Sons: Atriz canta melodia “minha casa”. Trilha com “sons de chuva” de uma tempestade, vocalizações da atriz de ventania com som de “ah” + forte choro de bebê gravado + a canção “nem curto, nem comprido” cantada à capela. Narra o texto “Carta ao Bebê” + trilha gravada intitulada “Cordão Umbilical”: Sons de Chello + gotas + melodia piano.

Canção: “Nem curto, nem comprido” (tradicional)

*Nem curto e nem comprido
Era o vento o meu amigo (...)*

4º Texto:

Carta ao Bebê: “Só você e eu”.

*Quando você chegou
não soube como te olhar*

*Quando parei pra pensar
já era agora, já era você
aqui e agora*

*Seu tempo era o meu
seu sorriso era o meu
seu jeito era o meu*

*Do tamanho de tudo
era você
era tudo muito menos
do que você agora*

*Eu queria que você
soubesse de tudo isso
que você soubesse
o quanto cabe em mim
Pois nunca é tarde pra te esperar
pois nunca é tarde pra te fazer dormir
entre os meus braços
eu, você, nosso barco, nossa rede
somos um só veleiro
rumo ao infinito.*

É só você e eu.

Nessa cena, observa-se diferentes referências sonoras em sua construção: sons de chuva, choro de um bebê (pré-gravado), a canção de ninar “Nem curto, nem comprido”, os sons das palavras do texto da “carta ao bebê” e a trilha gravada⁵¹ (sons de *chello* + piano). Todo este diálogo sonoro-emocional-visual com o público é conduzido pela presença do ritmo. Como elemento de ligação entre os acontecimentos cênicos, “o ritmo não diz respeito apenas à música, à voz, e à gestão do tempo, mas também ao conjunto da encenação que é a resultante dos ritmos particulares de cada sistema de signos, sobretudo visuais” (PAVIS, 2015, p. 146). Ainda a respeito do fenômeno rítmico, Michel Chion (1993, p. 100) afirma: “depois de haver entrado pela visão ou audição, o fenômeno nos afeta em qualquer área do cérebro relacionada com as áreas motoras e só a este nível é ritmicamente decodificado”. Dessa forma, pode-se relacionar a atividade de escuta diretamente ao desenvolvimento da percepção rítmica-corporal durante a sua própria construção, já que os interesses das crianças, “entre um e três anos, são governados pelo movimento, percepção e linguagem” (SEKEFF, 2007, p. 131).

Os diferentes estados rítmicos-emocionais provocados nessa cena levam ao público a ideia de uma síntese dramática vivenciada através dos diversos momentos-cênicos conduzidos pela criação sonora-musical, onde “a música se recorta como um jogo que se realiza na escuta”. (SEKEFF, 2007, p. 131).

O meu objetivo foi o de apontar diferentes imagens e provocar uma sensação de reconhecimento e identificação entre os laços pais-bebês. Essa relação se desenvolve nos seguintes momentos: na canção de ninar, quando ao cantá-la balanço a rede-berço; na gravação da ‘voz e choro de um bebê’; e por último no conteúdo dramático da ‘carta ao bebê’ que trata da relação de profunda cumplicidade entre uma mãe e seu bebê. Todas essas ‘provocações’ lançadas ao público são conduzidas pela expressão musical, pois, assim como “a música, para o drama grego, é sua força-motriz, a ponte entre as ideias e os fenômenos”. (CASTILHO, 2013, p. 55). Da mesma forma, ela é um veículo de comunicação mais direto com o público.

Cena 7: “Útero-gruta-Mar”

a) Ação: Atriz agachada se cobre com o tecido e com as mãos realiza movimentos dentro de um “útero”, seu espaço imaginário. Aos poucos fica de pé e gira enquanto vocaliza tocando o tecido até segurá-lo totalmente aberto diante de si e do público.

⁵¹ Como parte da análise cênica-musical da obra ver link do 4º áudio da trilha sonora da peça “Útero-Gruta-Mar”: <https://soundcloud.com/studiosereia/4-utero-gruta-mar>.

Com uma movimentação contínua descobre o rosto. Caminha até o público e narra o texto “Olhos”.
Som: Trilha gravada com sons de gotas + sons de tambor (padrões binários simulando batidas do coração) + <i>Kalimba</i> com efeitos de delay + vocalizações em “staccato explosivo” do fonema “Pá” + vocalizações com som da consoante “rrrrra”,
<i>4º Texto: “Olhos”</i>
<i>Dos teus olhos o horizonte é perto pra te ver</i>
<i>Dos teus olhos se vê quem sou quando em teus olhos me perco</i>
b) Ação: Atriz abre o tecido transformando-o no “mar” junto ao público, sendo a última abertura do tecido diante da bacia de prata. Mergulha as mãos na bacia com água e rodopia o barco de papel que nela se encontra. Realiza uma coreografia que começa ainda sentada com os braços, a partir de movimentos circulares e contínuo que, logo se desenvolve em todo o espaço cênico. Solta duas pinças que seguram o tecido da rede-barco no centro do palco, transformando-o num tecido-tela.
Som: “Trilha Sereia”: com sons de “mar” e texturas sonoras com a gravação de várias vozes com efeitos + percussão. A atriz também canta as melodias gravadas na mesma tonalidade e articulação, sendo a sua voz também a da gravação do áudio.
c) Ação: Atriz desaparece atrás do tecido, logo depois, aparecem separadamente seus pés, braços, até surgir a terceira boneca “a sereia”, assim como um pequeno barco de papel. Manipulação de objetos (sereia + barco). Atriz aparece deitada e manipula outra “sereia” - teatro de sombras (fade out da luz). Atriz reaparece apontando para o público com a mesma postura da “boneca-apontadora” que aparece na cena 2, no início do espetáculo. Essa ação acontece junto ao apito de navio, o mesmo apresentado também na cena 2. Atriz narra “texto final”.
Som: “Trilha Sereia”: com sons de “mar” e texturas sonoras com a gravação de várias vozes com efeitos + percussão. Som de 1 apito de navio.
<i>5º Texto:</i>
<i>Dos teus olhos farol, rumo ao infinito.</i>

A cena 7 apresenta diferentes imagens sonoras e visuais dentro do espetáculo. Ela se desenvolve a fim de construir um imaginário poético junto ao público, baseado na ideia de que, “no universo mitológico e religioso, toda *criação* recria as suas próprias estruturas, tal como todo o grande poeta reinventa a sua língua” (ELIADE, 1989, p. 201). No processo criativo da obra, a temática, por exemplo, da “casa-barco”, e sons, como “o vento e as batidas do coração” se repetem durante o seu desenvolvimento em cena, apresentando-se como padrões rítmicos-imagéticos à recepção do espetáculo. Considero o ritmo “um meio material e

tangível de acessar as emoções” (CASTILHO, 2013, p. 190). E aqui me refiro ao ritmo que se desenvolve dentro da própria estrutura da composição sonoro-musical da peça, como elemento catalizador e construtor de uma polissemia dos sentidos em toda a obra de arte.

A relação de recepção entre o intérprete e o público em uma obra surge “a partir das diversas leituras que cada executante imprime em sua interpretação” (APRO, 2006, p. 29), cada qual a partir de seus ritmos próprios de percepção. Paulo Lameiro (2015) afirma “é importante que as pessoas sintam que o importante da música não é o que está fora de nós, é o que está dentro de nós, pois a música está dentro de nós”⁵². A criação musical teria dentro do processo criativo do espetáculo, a função de organizar o material criativo do artista, onde através dela “o devaneio poético, criador de símbolos, dá à nossa intimidade uma atividade polissimbólica” (BACHELARD, 1978, p. 126).

A trilha sonora⁵³ da peça foi, portanto, criada a partir da ideia de construção de diferentes camadas de significados simbólicos-sonoros. Para exemplificar:

1) Aqui vê-se que os sons da natureza, das “gotas” que aparecem inicialmente, criam um ambiente sonoro dentro do espaço imagético buscado da “gruta sonora”. Logo depois, somando-se a estes sons aparecem os sons de tambor. Superpondo-se como uma terceira camada sonora, aparece a voz ao vivo que é todo o tempo articulada numa conversa rítmica com os demais sons.

Som: Trilha gravada com sons de gotas + sons de tambor (padrões binários simulando batidas do coração) + *Kalimba* com efeitos de delay +vocalizações em “staccato explosivo” do fonema “Pá” + vocalizações com som da consoante “rrrrra”.

2) Neste momento, surge novamente um elemento sonoro da natureza, os “sons de mar”, que aparece introduzindo uma camada sonora que se somará à trilha e que, por sua vez, utiliza-se das várias camadas vocais na gravação. Aqui, novamente, a voz ao vivo se soma à matéria sonora da cena, construindo, nessa ocasião, um diálogo rítmico-melódico, em que se repete, ao vivo, trechos da melodia pré-gravada.

⁵² Para texto completo veja entrevista APÊNDICE A.

⁵³ Como parte da análise cênica-musical da obra ver link do 4º áudio da trilha sonora da peça “Útero-Gruta-Mar”: <https://soundcloud.com/studiosereia/4-utero-gruta-mar>.

Som: “Trilha Sereia”: com sons de “mar” e texturas sonoras com a gravação de várias vozes com efeitos + percussão. A atriz também canta as melodias gravadas na mesma tonalidade e articulação, sendo a sua voz também a da gravação do áudio.

Percebe-se a necessidade de organizar essas imagens sonoras-simbólicas dentro da própria gravação musical, na trilha sonora em si, assim como na articulação desta com os sons realizados ao vivo. Durante a criação dramática da obra “a estrutura musical surge prontamente da nossa necessidade de perceber agrupamentos coerentes e, ao mesmo tempo, da necessidade de brincar imaginariamente com novas possibilidades” (SWANWICK, 2014, p. 52).

Cena 8: “A chegada”

a) Ação: Atriz solta as outras duas pinças recolhendo todo o tecido nas mãos, pregados nas duas grandes conchas da galícia (Espanha) que são unidas diante do público. Atriz vocaliza “big bang, big bang” enquanto as abre em cena.

Som: Trilha gravada⁵⁴: melodia instrumental gravada com harpa do poema-musicado “velas” da primeira frase musical “*Sinto que é preciso não desanimar*”. Vocalização do texto quase sussurrado “big bang, big bang”.

b) Ação: Atriz coloca as conchas nos ouvidos e escuta uma “canção”. Movimentos com as conchas que se transformam em “seios” e compõem uma coreografia com o tecido.

Som: Trilha de tambores gravada + conchas tocadas ao vivo (percussão).

A relação entre o objeto cênico e o ator é desenvolvida nesta última cena da obra de acordo com a sua exploração plástico-sonora. A manipulação da ‘concha’ parece reservar ao espectador uma surpresa, pois traz a sensação de haver dentro daquele objeto uma matéria sonora que ainda se desconhece: “atriz vocaliza ‘big bang, big bang’ enquanto as abre em cena”. Também apresenta um simbolismo sonoro e imagético, já que é a concha que “produz” sons e é o próprio objeto portador de sua matéria sonora – já que o próprio objeto emite sons. O mesmo objeto transforma-se posteriormente em *seios*, assumindo diferentes funções materiais e simbólicas.

Dentro da construção dramática da obra, as conchas relacionam-se com o lugar de recolhimento, de construção da ‘casa-interior’ do ator-criador. Sobre a imagem da *concha-casa*, Gaston Bachelard (1978, p. 286) afirma, “todo canto de uma casa, todo ângulo de um

⁵⁴ Como parte da análise cênica-musical da obra ver link do 5º áudio da trilha sonora da peça “A procura”: <https://soundcloud.com/studiosereia/5-a-chegada>.

apósito, todo espaço reduzido onde gostamos de nos esconder, de confabular conosco mesmos, é, para a imaginação, uma solidão, ou seja, o germe de um aposento, o germe de uma casa”, assim como é o lugar de intimidade do intérprete para a construção de seu imaginário junto ao público.

Epílogo:
Ação: As conchas se transformam em instrumentos musicais. Atriz abre o tecido em frente ao público transformando-o num grande “chão de mar” (fade out da luz).
Som: Som da percussão das conchas tocadas ao vivo junto a uma parte da melodia da canção “minha casa”.
<i>Canção “Minha casa”</i>
<i>Deitei no mar pra pode plantar meu pé de chão ai ai</i>
<i>Deitei no mar dos olhos do dono do céu pra chegar na minha casa</i>
<i>Pra chegar na minha casa...</i>
Ação: Atriz “acaricia” o mar, sua casa.
Som: Gravação de “sons do mar” + melodia instrumental gravada com harpa baseada no poema-musicado “velas” da primeira frase musical: “Sinto que é preciso não desanimar”.
FIM.

Esta cena, como epílogo da obra, abriga e sintetiza a ideia de ‘chegada’ à casa imaginada, sonhada. As conchas, antes simbolicamente referenciadas como lugar de recolhimento, ou de acolhimento, simbolizando os *seios*, agora transformam-se em *instrumentos musicais*. A canção “minha casa” é o lugar de repouso, de término do espetáculo, o “chão de mar”. No entanto, se o espetáculo termina, a obra ainda carece de conclusão, pois sonoramente produz um efeito de continuidade da ação imaginante, a partir dos “sons de mar” na trilha sonora⁵⁵ e do *leitmotiv* da canção “Velas”, a primeira canção da obra, estabelecendo uma relação de retorno ao início da peça. Nesse momento somente o princípio da melodia dessa canção é executado. Enquanto isso, a luz vai baixando.

Quanto à poética da ‘casa’ como lugar para o devaneio poético-imagético, Bachelard entende que “a casa é imaginada como um ser vertical. Ela se eleva. Ela se diferencia no

⁵⁵ Como parte da análise cênica-musical da obra ver link do 6º áudio da trilha sonora da peça “Minha casa”: <https://soundcloud.com/studiosereia/6-minha-casa>.

sentido de sua verticalidade. É um dos apelos à nossa consciência de verticalidade” (BACHELARD, 1978, p. 208). Essa consciência é buscada pelo ator-criador na intimidade de suas próprias memórias da infância e nas experiências de criação, onde “a verticalidade é o campo da imaginação” (PIORSKI, 2015, n.p.), pois não é no tempo horizontal – aquele que se estrutura dentro de uma narrativa cronológica – que o brincar acontece. Por isso, as narrativas buscadas nos processos criativos acontecem de forma não linear, através de um jogo poético, onde se procura *escutar* as forças do seu imaginário.

Sobre a relação entre a interioridade e o desejo de habitar mais abaixo da casa, de se esconder, para entrar no seu próprio imaginário e poder escutar as suas forças, Gandhi Piorski (2015, n.p.) afirma: “então, a casinha nesse sentido é um cosmos, onde se instaura um espaço de experiências”. E é nesse espaço pessoal, de recolhimento, onde o sentido da escuta se potencia, pelo fato de que nesse estado de silêncio, surge o aparecimento de novos materiais criativos.

O autor Giuliano Obici (2008, p. 69) considera que na atividade de escuta é o silêncio que amplia a sensibilidade do receptor no meio em que se encontra, “no silêncio, o sensível entre em contato com mais matérias do Atual, pois poucos códigos transitam de um meio a outro devido à sua velocidade ser quase nula”. É no silêncio onde o público irá desenvolver sua atividade imaginante, através de uma escuta privilegiada por uma personalidade em ressonância com o ambiente sonoro.

Igor Stravinsky (1996, p. 41) em sua *Poética Musical em 6 lições* afirma que “toda música não é senão uma sucessão de impulsos que convergem para um ponto definido de repouso”. Esse lugar, pode se dar como um lugar de repouso da tonalidade melódica dentro de uma obra musical, sendo os silêncios entre as cenas, articuladores de sua rítmica e da própria atividade de escuta.

O espetáculo termina nesse *repouso imaginante*, levando ao espectador uma obra aberta às infinitas possibilidades de recriação deste material criativo apresentado no encontro cênico-musical. Dessa forma, no processo de criação do espetáculo *O Farol*, o sonoro-musical se desenvolveu na criação dramaturgical do espetáculo, como articulador dos aspectos simbólicos e imagéticos da própria obra, compondo assim sua dramaturgia musical.

Como elemento condutor da criação, o aspecto sonoro-musical merece ser analisado neste processo com o seu devido cuidado e detalhamento. Da onde surge o impulso criativo musical? De que maneira escolhi realizar essa “viagem” sonora-composicional nesta obra? Após a análise anterior das cenas da peça, onde relaciono as ações físicas-emocionais-sensoriais às suas equivalências sonoro-musicais em cada cena, pretendo aqui especificar as

características deste material, à fim de melhor compreender o seu desenvolvimento na obra *O Farol*.

A linguagem musical é escolhida de forma a ‘ampliar’ a comunicação direta com o público. “Antes de comunicar, de ser musical, de agradar ou de informar, o som produz meios” assim como produz “um pensamento, a transição de um afeto, um estado que se constitui” (OBICI, 2008, p. 75). Segundo Giuliano Obici (2008), o som é um elemento que propicia a “passagem” dos sentidos. Através do sonoro, da experiência artística, funda-se um território de “passagem”, onde se constroem “estados de afeto” e “estados de afetação”.

Considero a criação de uma dramaturgia musical um ‘território de passagem’, onde “o que move o homem é a ideia de transitoriedade” (PIORSKI, 2015, n.p.). Nesse lugar, o particular, o específico do artista-criador irá conformar o seu ‘canto próprio’, atraindo o interesse do público. Daí a importância da construção de uma dramaturgia calcada nas ressonâncias particulares do artista com o universo da primeira infância. A conquista de um território expressivo no teatro se dá no exercício dessas qualidades particulares do ator-intérprete. Como encontrar essas qualidades? A resposta pode estar na construção dessa linguagem cênico-sonora. Foi o que busquei fazer e o que se vê no resultado final: pais e bebês aproximados por uma vida sonora poeticamente construída no espaço teatral.

Sobre essa faixa emocional pela qual pais e bebês se comunicam, Ana Paula Melchior Stahl Schmidt afirma:

Nesse processo, os sons iniciais transformam-se em melodias, as melodias em canções e, finalmente, vemos o surgimento da palavra, possibilitando à criança vir a expressar seus interesses e, como a mãe, não apenas vivenciar importantes experiências através da música, mas fazer uso da palavra para descrevê-las em toda sua intensidade (STAHLSCHEMIDT, 2008, p. 239).

Os primeiros sons que aparecem na *Cena 1*, “*Os fonemas sonoros*”, assim como as primeiras palavras e textos, são desenvolvidos em um espaço de livre experimentação sonora, aberto à voz poética e emocional, visando à necessidade de comunicação do artista-criador com o público.

Na construção da dramaturgia musical da obra, não tive outra escolha senão assumir minhas próprias afetações às temáticas tratadas para conseguir transpor para a cena a minha ‘realidade’ de impressões, onde “o real não é representação ou identidade, e sim presença” (LARROSA, 2014, p. 111). Uma presença cultivada a cada nova apresentação, a partir da capacidade de recepção do público.

3.3 Apresentação Teatral – A recepção da obra *O Farol*

Figura 15 - Foto do Espetáculo *O Farol* realizado no dia 30 de 2015 na Funarte em Brasília.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral.

Pretendo finalizar este capítulo fazendo uma breve análise de algumas experiências na recepção desse espetáculo, que na realidade ainda dá seus primeiros passos junto ao encontro com o público.

Uma das minhas maiores motivações, como artista-criadora dessa poética destinada a bebês, é o contínuo estudo da recepção do espetáculo. As manifestações e afetações desse público em diferentes momentos da obra constroem também o imaginário poético entre intérprete e espectador. A análise desses acontecimentos servirá de estímulo para uma reelaboração da própria obra – considerando-a aberta e inacabada, sempre em contínuo processo de construção.

O espetáculo *O Farol* teve sua estreia no Teatro Plínio Marcos da Funarte, em Brasília, no dia 30 de julho de 2015. Foram realizadas duas apresentações para grupos de 35 bebês acompanhados por adultos.

A ideia de restringir a ocupação do público às duas primeiras fileiras surgiu como uma necessidade de experimentar a montagem do espetáculo utilizando-se da mesma estrutura de ferro no palco do teatro, mas sem que os espectadores estivessem realmente dentro da estrutura de uma forma tão próxima, como aconteceu no espetáculo *Pupila d'água*. Na

verdade, quis testar os limites da recepção da obra; descobrir, “a partir da escuta, uma maneira de tocar a distância” (OBICI, 2008, p. 57).

O desenvolvimento da escuta está diretamente relacionado com a capacidade de recepção, ou seja, com a necessidade de identificar algo que acontece no ‘aqui e agora’, que nos afeta, a ‘experiência’ em si mesma. “Só somos capazes de escutar àqueles que não entendemos, àqueles que não sabemos de imediato o que é que dizem e o que é que querem dizer” (LARROSA, 2014, p. 66). Dessa forma, interessa-me investigar a relação do público com a obra a partir de sua percepção sensorial e imagética imediata e, portanto, a partir do ‘acontecimento’ artístico, onde “a expectativa e a sugestão podem intensificar notavelmente a imaginação musical e até produzir uma experiência quase perceptual” (SACKS, 2007, p. 43).

Se a ‘expectativa’ é condicionada pelas escolhas cênicas, decidimos, certa vez, abolir as primeiras fileiras e liberar as próprias cadeiras do teatro à livre ocupação da plateia. Mas nessa ocasião, pelo fato de não estar concentrado nas primeiras fileiras, mas espalhado pela plateia de forma aleatória, o público viu sua concentração dissipar-se, afetando diretamente a obra.

Acostumada com a intimidade espacial vivenciada em mais de uma década de atuação com o espetáculo *Pupila d’água*, foi um grande desafio como intérprete realizar essas primeiras apresentações. No entanto, apesar dessa casualidade, pude comprovar e experimentar algo que intuía na construção dramaturgica-musical da obra: o ‘objeto sonoro’, a própria criação musical da obra, atua como ‘objeto transicional’ entre esta e o público, já que apesar da distância, sustentava um elo de comunicação entre eles.

Dessa forma, decidi optar pela colocação do público na plateia do próprio teatro nas seguintes apresentações da obra, realizadas dentro do “IV Festival Internacional de Teatro para Bebês – Primeiro Olhar”⁵⁶ no CLAC de São Bernardo- SP, no dia 30 de agosto do mesmo ano, organizado pela Cia. Sobrevento de Teatro. Nesta ocasião, consegui apresentar a obra na situação espacial desejada, em um teatro menor e com o público ocupando as duas primeiras fileiras da plateia.

Nessa ocasião, entre as experiências relevantes de recepção, cito a de uma menina de 2 anos de idade que, após o término do espetáculo, foi conduzida por sua mãe até o palco – onde permaneço por mais alguns minutos – e ali realizou uma coreografia em silêncio durante aproximadamente 5 minutos, sem intervalo. Com seus gestos parecia responder às impressões sonoro-imagéticas que internamente o espetáculo lhe havia deixado.

⁵⁶ Para mais informação veja: <http://www.sobrevento.com.br/eventos.htm>.

O objeto sonoro para um bebê é algo que pertence ao seu mundo imaginário palpável. Quando escuta o som, o bebê manifesta-se no espaço físico como que tocado pelo som. Assim, sua resposta corporal é muitas vezes a de tocar com os dedos o espaço invisível, como se este de fato existisse entre as suas mãos. A partir da relação também física com o objeto sonoro, constrói-se uma atividade de escuta. Segundo Shaeffer, “a fenomenologia aponta para a necessidade de se focalizar a experiência de um corpo em um mundo se a intenção é estudar a percepção”. Escutar é imaginar, antes, durante e depois da experiência de recepção do espetáculo.

As seguintes apresentações da peça aconteceram no 7º Festival Premières Reencontres⁵⁷ em Val d’Oise – Villiers-Le-Bel (Paris), realizado entre os dias 19 de março e 9 de abril de 2016.

Figura 16 - Foto do Espetáculo “O Farol” realizado no dia 1 de abril de 2016 em Paris.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral.

O espetáculo foi apresentado no teatro da ACTA, companhia responsável pela organização do festival. O público também foi acomodado ali, estando relativamente próximo do espaço cênico. O pé direito alto, entretanto, não propiciava uma sensação de intimidade inicial, mesmo não existindo uma separação entre palco e plateia, com suas devidas cadeiras.

⁵⁷ Para mais informações veja: http://compagnie-acta.org/?page_id=849.

No entanto, a recepção da obra foi marcada por uma grande capacidade de escuta, tanto do público adulto como dos bebês.

A capacidade de entrega do público ao sonoro-musical se estendeu ao longo da apresentação, revelando um vínculo de comunicação no *aqui e agora* entre este e a intérprete, particularmente, como jamais antes experimentado. Acredito que existam alguns fatores concretos que influenciaram em relação. Primeiramente, o fato do público francês já estar familiarizado com as apresentações de teatro para bebês, o que favorece uma maior intimidade na recepção, assim como pelo cuidadoso trabalho de acolhimento (mediação) realizado antes da obra.

Acredito, por outro lado, que dentro desta poética, a linguagem musical e o sonoro-musical, assim como a atividade de escuta adotada como parte de todo o processo de criação, amplificam a relação de comunicação e recepção da obra.

Criar conhecimento é comunicar-se. O bebê necessita se comunicar continuamente com o que o rodeia, e é também através dos sons que cria o seu próprio território sonoro particular. É aí onde se desenvolve parte da sua identidade e uma maneira particular de se relacionar com o mundo ao redor. Procurei, dentro da construção sonora-musical dessa obra, colocar-me nesse lugar da descoberta dos sons e temas musicais, buscando a origem dos meus próprios sons, os que produzo como compositora, mas também como intérprete. “Quando evocamos a canção ou as vocalizações em nós, não apenas criamos o território, o em-casa, que protege das forças caóticas, como também colocamos para funcionar algo fugidivo, como uma melodia que leva para além dos limites de segurança” (OBICI, 2008, p. 79). Assim, a criação musical é também a construção de uma temporalidade de ação que orienta o intérprete na cena. Ali, “a duração não delinea uma dimensão formal em que se escoo o ser, mas é, ao mesmo tempo, ser e *experiência* do ser”. (LÉVINAS, 1997, p. 72).

Por meio da comunicação vocal, o intérprete estabelece uma relação mais próxima à díade mãe/pai e bebê. Acredito também que, pelo fato de nessa obra a presença da canção e da voz ocuparem um espaço de relevância em sua composição musical, foi possível uma maior aproximação com o público.

A voz da mãe e a música podem ser percebidas pelo bebê como parte da linguagem afetiva. A experiência do cantar é uma aproximação a esse lugar, ela desenvolve tanto na mãe quanto no bebê uma ampliação da capacidade da escuta durante a apresentação da obra.

Finalizo essa reflexão remetendo-me às impressões de uma das organizadoras do festival *Premières Reencontres*, a diretora Agnès Desfosses, sobre a sua experiência particular de recepção da obra *O Farol* nessa ocasião: “o que mais me chamou a atenção foi a maneira

de acolher o público desde o início até o final do espetáculo. Há muita sensibilidade na voz e na maneira de cantar. O que se transmite é a paz, a mesma que permite ao bebê dormir, após o canto de sua mãe.” O meu principal objetivo foi elaborar uma obra em que a música fosse o fio condutor da criação e a canção aparecesse de forma a aproximar bebês e adultos, embalando-os pelo encontro teatral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação apresentada resulta da análise das obras *Pupila D'água* e *O Farol*, com foco em suas respectivas estruturas dramáticas. Seu eixo condutor é o estudo do sonoro-musical e sua relação dialógica na elaboração de seus processos criativos. Seguindo a hipótese de que a atividade de escuta está presente em todas as etapas de criação dos espetáculos analisados, procurou-se evidenciar e aprofundar essa relação, seja através da descrição de seus processos de criação, assim como da atividade de mediação e recepção nas obras.

A partir de uma contextualização histórica de algumas das principais companhias teatrais que desenvolvem seus trabalhos fundamentalmente na Europa e no Brasil, foi apresentado o teatro para bebês com o qual dialogo como artista-pesquisadora, com o objetivo principal de trazer a discussão a importância da atividade de investigação, de intercâmbios entre profissionais e de formação do público para a criação, assim como para a recepção dos espetáculos. Da mesma forma, a partir dessa análise, pude dar os primeiros passos para a descrição do *tipo* de teatro para bebê que realizo, impulsada inicialmente pela diferenciação entre *o teatro para bebês* e *as aulas de teatro para bebês*, realizada no Capítulo 1.

Considero que a atividade de mediação é parte do desenvolvimento de uma sensibilidade sonora ao acontecimento artístico no encontro do artista com o público; por isso, inclui-se nela o desenvolvimento da escuta como atividade pedagógica principal apresentada segundo a Pedagogia da Situação apresentada por Gisèle Barret. Inspirado na pedagogia estética de Loris Malaguzzi, o espanhol Alfredo Hoyuelos (2006, p. 121) afirma que “escutar é estar alerta para deixar de considerar as coisas como naturais e óbvias” e considera que parte do trabalho do educador é “desconfiar daquilo que é evidente para buscar significados mais profundos no que parece banal”. Tal afirmação aproximaria o lugar do educador ao lugar do artista e vice-versa; àquele que constrói sua criação, seja ela no palco ou na sala de aula, podendo ser potencializada segundo sua capacidade de escuta e de ressignificação do acontecimento, do encontro artístico.

O teatro para bebês promove um encontro sensível entre os que pesquisam sua poética e os que a vivenciam em seu ambiente de trabalho, os educadores da primeira infância. Dessa forma, cabe ao artista, em seu processo criativo, considerar suas impressões, vivências e experiências, assim como dedicar-lhes tempo de formação para a recepção das obras teatrais.

Acredito que os educadores que trabalham com a primeira infância poderão encontrar no trabalho de Gisèle Barret ferramentas criativas para suas práticas de ensino, construindo uma pedagogia mais afinada ao universo sensível dos bebês e favorecendo o contínuo

desenvolvimento de uma *escuta situacional*, sempre em diálogo com cada espaço e situação do encontro. Aqui, a finalidade de apresentar essa breve metodologia de Barret, foi a de trazer o conhecimento dessa atividade a novos criadores, como parte de um amplo projeto de pesquisa e prática da arte feita para bebês – considerando-a como um veículo de grande importância à construção de seus próprios processos criativos, como parte do *Laboratório de observação nas creches*, já que observar os bebês é também observar a relação destes com os adultos.

No entanto, o objetivo aqui apresentado nessa pesquisa foi o de desenvolver uma sensibilização poética de professores junto ao público de bebês para a recepção da obra, tomando como referência a minha prática de mediação realizada por meio desta ‘pedagogia da escuta’. Da mesma forma, considero como parte do processo criativo o cultivo dessa relação sensível também entre o ator-criador-diretor que receberá o público no momento pré-espetáculo, fundamental à recepção da mesma.

A atividade de escuta evidencia-se como parte da própria criação sonora-musical que, por sua vez, constitui-se como o eixo da própria elaboração dramaturgica nos processos criativos aqui elencados, assim como atua como veículo na relação de mediação e na recepção da obra. De forma detalhada, ela pode ser identificada nos seguintes aspectos:

1) No trabalho do ator-diretor-criador-compositor:

- No processo de observação do ator-criador nas creches.
- Na interpretação que deverá acontecer em consonância com o público em sua capacidade de recepção da obra.
- Como uma ‘experiência’, como um ato de criação que surge pela afetação advinda daquilo que ‘vibra’, a partir e com o universo da primeira infância.

2) No trabalho de mediação e recepção:

- No trabalho de formação dos professores, em sua “pedagogia da escuta”, pela sensibilização sonora-musical realizada através das oficinas.
- Na recepção do público no momento pré-espetáculo, onde o responsável pelo “acolhimento” deste é também incumbido de propiciar o desenvolvimento da escuta para o encontro artístico, para uma melhor recepção da obra.

3) Na construção dramaturgica do espetáculo:

- No processo de criação da trilha sonora do espetáculo, a atividade de escuta do universo imagético da primeira infância é fundamental para a composição musical da peça. É por meio de uma ressonância criativa entre a experiência do compositor e aquilo que ele, os atores e o diretor observam do cotidiano dos bebês que surgirá a criação.

Com base nos processos criativos aqui analisados, procurei apresentar uma discussão entre os autores com os quais dialoguei nessa pesquisa, a partir da própria construção das cenas nas obras. Essa discussão partiu inicialmente da identificação do aspecto sonoro-musical no processo de criação do espetáculo *Pupila D'água* no Capítulo 2. A escolha por elencar cronologicamente essas cenas, através da elaboração do “quadro de ação e som”, possibilitou observar de que forma estas foram construídas desde a perspectiva cênica-musical. Nessa pesquisa, a análise dramaturgica acontece de forma retrospectiva e, ao mesmo tempo, prospectiva, já que aponta novos caminhos de criação para a elaboração do espetáculo *O Farol* (capítulo 3), realizado concomitantemente a esta pesquisa.

Penso que é por meio do exame da construção dramaturgica das obras aqui estudadas que se pode elencar e identificar características que conformam essa poética – sendo este um dos principais objetivos iniciais desse trabalho. A análise desses espetáculos permite constatar que o aspecto sonoro-musical e a atividade de escuta estão presentes em diferentes etapas de seus processos criativos.

Portanto, nesse trabalho, levando em consideração a análise da atividade de ‘escuta’ na construção ‘dramaturgica’ dos ‘processos criativos’, elenco abaixo as principais características que pude identificar como recorrentes em ambos espetáculos:

- A ludicidade como princípio da elaboração do processo criativo.
- Estrutura de composição cênica não narrativa no processo de criação.
- A criação surge a partir do desenvolvimento uma escuta ‘sensível-poética’ do universo imagético da primeira infância em diálogo com a personalidade (aspecto autobiográfico) do ator-criador.
- O “texto-corpo” cênico, caracteriza-se como sendo heterogêneo, fragmentado e múltiplo (acontece a partir do hibridismo de diferentes disciplinas artísticas).
- A atividade de escuta e o sonoro-musical como o fio condutor da criação cênica.

No processo de criação desses espetáculos, comprova-se que a relação dialógica composicional entre o aspecto sonoro musical e a própria elaboração dramaturgica da obra é estimulado pela própria experiência do artista-criador dentro desse jogo lúdico e imaginativo. E é a partir daquilo que ele *escuta* nesse processo, que a criação surgirá, sendo esta escuta, o

veículo para a elaboração dramaturgica-musical da obra, assim como também, uma ferramenta fundamental na recepção por parte do público dos bebês.

O processo de criação no teatro para bebês parte deste lugar, da experiência como lugar da observação das infinitas dimensões da poética já presentes na cotidianidade dos bebês, neste “*outro*”. Faz-se necessária a valorização de uma construção do saber a partir das capacidades inatas destes. O bebê não é uma página em branco “ao contrário da ideia do bebê vindo ao mundo como uma *tabula rasa*, os bebês são ouvintes sofisticados desde a mais tenra idade” (ILARI, 2002, p. 88). O bebê traz em sua memória biológica características de uma sensibilidade singular, ao mesmo tempo que constrói sua identidade a partir da relação de afeto com o outro, como base para sua comunicação emocional e social.

Essa *experiência* aconteceu no espetáculo *O Farol*, como desejo de dividir com o público uma criação onde o aspecto sonoro-musical fosse o fio condutor de toda a elaboração da obra, assim como o eixo para a atividade de comunicação e recepção com o público. Da mesma maneira, desde o ponto de vista da intérprete-compositora, procurei no processo de elaboração desse trabalho, privilegiar um caminho criativo de ressonância das minhas próprias necessidades expressivas em diálogo com o universo criativo da primeira infância. Segundo Jorge Larrosa:

A experiência é algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2014, n.p.).

Acredito que a forma mais direta de comunicação entre os atores, o público dos bebês e seus acompanhantes é através da partilha de temas que tocam a pessoalidade do intérprete, que o afetam durante o processo de elaboração e execução da obra. Dessa forma, este ‘canto’ particular transforma-se em experiência cênica, naquela que a todos envolve num espaço atemporal e ritualístico que, por sua vez, é parte dos “sons que nos transportam muito longe, a nossa infância, àquela idade em que a imortalidade parecia-nos o nosso tempo natural” (CHION, 1993, p. 100).

Desejar atribuir uma conclusão à essa pesquisa, seria negligenciar o seu próprio lugar de existência, o da análise do processo de criação em *si* mesmo – considerando-o como uma prática contínua de investigação, assim como a arte feita para bebês, uma obra de arte inacabada, sempre modificável a partir de sua relação de recepção com o público e, a partir

das (re)descobertas do artista-criador em cada contexto onde ela é apresentada. Ana Paula Melchior Stahl Schmidt afirma:

O estudo de qualquer atividade em que esteja implicado o ser humano é multifacetado, tornando necessária a articulação de diversas áreas do conhecimento capazes de abarcar diferentes ângulos de enfoque. Nesse sentido, uma atividade voltada para bebês é ainda mais complexa, uma vez que estamos lidando não com um sujeito constituído, já psiquicamente estruturado, mas com um pequeno ser ainda em formação (STAHLSCHMIDT, 2008, p. 39).

Nesse processo de análise e reflexão sobre a criação na primeira infância, cabe ressaltar que a cada nova experiência de encontro entre o ator, o público e o bebê, existe um redimensionamento do olhar por parte dos adultos sobre as capacidades de recepção do próprio bebê –, o que, por sua vez, é condição fundamental para manter vivo o campo da *escuta* entre todos. Talvez esse seria o principal caminho criativo no teatro para bebês? Sempre procurar retornar a esse lugar de encontro, daquilo que ainda está por ser descoberto entre ambos, daquilo que sempre está *em processo* de criação.

Parto do princípio de que o bebê está completamente apto a fruir com o espetáculo desde sua vasta capacidade de entendimento, a partir de sua percepção sensorial, emocional, mítico-poética e imagética da obra que foi feita e pensada para ele em sua ampla dimensão. A partir desse estudo e prática cênica, acredito que a comunicação entre o público e a obra é potenciada quando existe uma construção sonora-musical em seu processo criativo, quando em sua poética existe uma *poética da escuta*, do silêncio, do imaginário que se constrói *entre* ambos no encontro cênico, perpetuado pela contínua experiência do brincar.

No teatro para bebês vida e obra se entrelaçam no discurso poético, no *aqui e agora* no espaço cênico onde o espetáculo irá se desenvolver. O que fundamenta essa comunicação é a abertura de ambos para o encontro, onde “no jogo, não há dicotomia entre sensibilidade e cognição” (MORAES, 2014, p. 35). Nesse teatro, o sentido do jogo é o próprio encontro poético-teatral, a experiência em si.

Nessa pesquisa, a possibilidade de escrever sobre a construção dramaturgica das obras como parte de um processo criativo apoiado na escuta (em todas as suas etapas), trouxe à elaboração dessa escrita, uma relação de diálogo contínuo entre forma e conteúdo – pois, foi a partir da análise dessas obras que pude identificar de que forma se realiza o meu próprio processo de criação dentro dessa poética. No entanto, considero esse estudo apenas um ponto de partida para uma reflexão que deve ser continuamente aprofundada sobre a arte feita para bebês, já que sua natureza interdisciplinar é a que rege e motiva o desenvolvimento dos temas aqui estudados.

Como parte das minhas considerações finais, constato que o principal aspecto a ser considerado a fim de ampliar o entendimento dessa poética e, apontar futuros desdobramentos a partir dessa pesquisa, reside na construção de um teatro que seja parte de um projeto de investigação amplo, que considere a relação dialógica de afetação entre o bebê e o adulto como parte de seu processo criativo, na qual a arte seja também seu veículo de comunicação.

Assim, desde o início, o teatro para bebês surge da necessidade de aprofundar a relação de vínculo entre ambos. Por isso, a grande dificuldade dentro dessa pesquisa – que tem como foco o estudo do processo de criação teatral, é trazer futuras ferramentas metodológicas ao artista-criador, já que a cada novo encontro entre artistas-pesquisadores, professores e os bebês, há de se considerar cada contexto específico onde se encontram, sejam eles emocionais, culturais e sociais.

É a partir do estudo de todas essas relações que novos paradigmas serão criados, em função de cada situação, de cada novo e imprevisível encontro entre os que realizam seus processos criativos e os que inspiram à construção dessa poética teatral, os bebês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRO, Flávio. Interpretação Musical: Um universo (ainda) em construção. In: LIMA, Sonia Albano de Lima (Org). *Performance e Interpretação Musical: Uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa Editora, 2006.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A poética do Devaneio*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A poética do Espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BARRET, Gisèle. *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Outremont, Quebec: Ediciones Recherche en Expression, 1995.

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BEAINI, Thais Curi. *A Memória: Medida Ontológica do Cosmos*. São Paulo: Editora Palas Athena, 1989.

_____. *Máscaras do Tempo*. Vozes. Petrópolis: 1995.

BOGART, Anne. *A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

CABANIS, Anne-Françoise; JANNELLE, Chantal. *La création et Le petit enfant*. Allée de la Ferme, França: Editions de l'Aube, 1993.

CASTILHO, Jacyan. *Ritmo e dinâmica no espetáculo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CHION, Michel. *La audiovisión – Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Ediciones Paisós Ibérica, S.A., 1993.

D'ÁVILA, Flávia Ruchdeschel. *Teatro de Objetos: Um olhar singular sobre o cotidiano*. Dissertação de Mestrado, UNESP, São Paulo, 2013.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocações e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2011.

DUPONT, Laurent. L'Art e La Petite Enfance en Europe. In: SIMON, Joël (Org). *Les Bébés et L'Europe*. Regards n°6 - Association Nova Villa, Reims, 2015.

ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos: Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- FERNANDES, Sílvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.
- KERÉNYI, Karl. *A mitologia dos gregos. Vol I A história dos deuses e dos homens*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- _____. Experiências e alteridade na educação. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: Ensaio sobre a Alteridade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- MACHADO, Mariana Marcondes. *A Poética do Brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MALAGUZZI, Loria. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MIGON, Pascal. A la creche, ça déménage. In: CABANIS, Anne-Françoise; JANNELLE, Chantal. *La création et Le petit enfant*. Allée de la Ferme, França: Editions de l'Aube, 1993.
- MORAES, Martha Lemos de. *Formação de espectadores jovens e adultos: A recepção teatral no programa educativo "SESC Arte-educação Transformando Plateias"*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2014.
- MOTA, Marcus. *Imaginação e Morte: Estudos sobre a representação da finitude*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.
- NISCHIDA, Silvia M. *Sentido da audição e do equilíbrio*. São Paulo: Unesp-Botucatu/Revista-Ciclo de neurofisiologia, 2012.
- OBICI, Giuliano Lamberti. *Condições da escuta – Mídias e Territórios Sonoros*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PEREIRA, Luiz Miguel. *Teatro para bebês, estreias de olhares*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2014.

- PIORSKI, Gandhi. Náufragos e Piratas do Aprendizado. In: MEIRELLES, Renata (Org). *Território do Brincar-Diálogo com Escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- REBOUÇAS, Evill. *A Dramaturgia e a encenação no espaço não convencional*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- REYNER, Igor Reis. *Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta*. Porto Alegre: Opus, v. 17, n. 2, p.77-106, 2011.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1998.
- SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: Relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. GORDON
- SARRAZAC, Jean Pierre. *O Futuro do Drama*. Porto: Editora Campo das Letras, 2006.
- SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- _____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- SCHECHNER, Richard. *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. In: LIGIÉRO, Z. (ORG). MAUAD X. Rio de Janeiro: Editora Ltda, 2012.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior. *A Canção do Desejo: A música na relação pais-bebê*. São Paulo: Ed. Casa do psicólogo, 2008.
- STERN, Daniel. *Diário de un bebé*. Barcelona: Paidós, 2011.
- STRAVINSKY, Igor. *A poética musical em 6 lições, tradução, Luiz Paulo Horta*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- SWANWICK, Keith. *Música, Mente e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Souza Miguel. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TUNES, Elizabeth; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica*. Curitiba: Prismas, 2013.
- VARGAS, Gardia Maria Santos de. *“Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma Escola da Infância*. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Outras publicações:

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Série Pesquisa em Educação, v.3. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. *O Teatro e os Bebês: Trajetórias Possíveis Para uma Pedagogia com Crianças Pequenas*. Editora Unijuí – Ano 21, nº69, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/espacosdaescola/article/view/218>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

BEYER, Esther. A importância da interação no desenvolvimento cognitivo musical: um estudo com bebês de 0 a 24 meses in Medeiros, Beatriz; Nogueira, Marcus (Orgs.) In: *Cognição Musical: aspectos multidisciplinares*. IV SIMCAM. Paulistana Editora, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

DOWER, Ruth Churchill; UK, Isaacs. *International Creative Practice in Early Years Settings*. Arts Council England, October 2004. Disponível em: <<http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/documents/publications/php2dSMJK.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

GÓMEZ, Reyes et al. La musica de Mozart en el Período prenatal. In: *Revista Imbiomed, Revistas Biomédicas Latinoamericanas 1998 – 2014*, México, outubro 2006. Disponível em: <<http://www.medigraphic.com/pdfs/ginobsmex/gom-2006/gom068e.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

LAMEIRO, Paulo. Concertos para bebês – Porque o bebê já é um público hoje. In: *Revista de Pensamiento Musical*. SAMP – Sociedad Artística Musical dos Pousos. Leiria-Portugal, 2011. Disponível em: <http://www.samp.pt/files/_2011_06_RevistaPensamientoMusical_Concertos_para_Bebes_503f79bb5d5ac.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2015.

_____. Entrevistas, **APÊNDICE A: Entrevistas realizadas com paulo lameiro – transcrições/** Portugal-Leiria-PT, 2015.

LAREDO, Carlos. *Dossier La Casa Incierta*, Website: [2004]. Disponível em: <<http://lacasaincierta.com/creation/pupila-de-agua/dossier/>>. Acesso em: 1 out. 2015.

_____. Criação de Pupila D'água. In: *Revista Lazarillo*. Fev. 2011. Disponível em: <<https://culturaparabebes.wordpress.com/criacao-de-pupila-dagua-revista-lazarillo/>>. Acesso em: 4 out. 2014.

_____. *A origem da cultura na primeira infância da humanidade: o que deixaremos aos arqueólogos do futuro?*. Artigo a ser publicado, 2016.

LEBEAU, Suzanne. *Lebeau: 30 años con chicos*. La Nación- Espectáculos, noviembre, 2003. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/543228-lebeau-30-anos-con-chicos>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

_____. In: *Suzanne Lebeau racontée par Catherine Simon*. iDearts, 2003. Disponível em: <<http://www.idearts.be/magazine/dossiers/suzanne-lebeau.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

PIORSKI, Gandhi. *O Imaginário e o Brincar das Crianças*. Transcrição do vídeo. AUTOR (ES): MOVA Filmes 11 / Dez / 2015. Disponível em: <http://www.mapadainfanciabrasileira.com.br/cgi-win/be_alex.exe?Acceso=T300000000599/0&nombred=mapadainfanciabrasileira&Sesion=Qp1RBkPA19ouF9MFVGFxdc3TIYVXxz&Tsalida=SFA:1ContSinMenu.sfa>. Acesso em: 14 dez.2015

_____. *Sobre instâncias criadoras da imaginação*. Disponível em: <<http://cirandadefilmes.com.br/br/olhar/24-Sobre-instancias-criadoras-da-imaginacao>>. Acesso em: 16 dez.2015

RODRIGUES, Helena. A festa da música. In: *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas n. 17*, Lisboa, Edições Colibri, 2005, p. 61-80. Disponível em: <<http://run.unl.pt/handle/10362/8039>>. Acesso em: 1 jan. 2016

SOUZA, João Wesley de Souza. Prospecção e construção poética – Considerações sobre algumas possíveis vertentes do processo de criação artística. In: *Anais de Pesquisa PPG IA UNESP 2015 – Edição Internacional*. Disponível em: <<http://iaunespjourada2015.blogspot.com.br/2015/06/anais.html>>. Acesso em: 17 dez.2015.

TREHUB, Sandra. *In the beggining: A brief history of infant music perception*. University of Toronto and Université de Montral, Toronto, 2010. Disponível em: <http://msx.sagepub.com/content/14/2_suppl/71.abstract>. Acesso em: 1 jan. 2016.

VARGAS, Sandra. O Teatro de Objetos: história, ideias e reflexões Sandra Vargas Grupo Sobrevento – São Paulo. In: *Revista de Estudo sobre teatro de formas animadas*. Ano 6 – número 7. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/revista_moin_moin_7.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

WATSON, Ben Fletcher. *Child's Play: A Postdramatic Theatre of Paidia for the Very Young*. *Platform*, Vol. 7, No. 2, 'Staging Play, Playing Stages', Autumn 2013. Disponível em: <<https://www.royalholloway.ac.uk/dramaandtheatre/documents/pdf/platform/72/platform72-full.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

APÊNDICE A - ENTREVISTAS REALIZADAS COM PAULO LAMEIRO – TRANSCRIÇÕES/ PORTUGAL-LEIRIA-PT, 2015.

Apresento aqui as entrevistas semiestruturadas realizadas na SAMP - Sociedade Artística Musical dos Pousos, na cidade de Leiria-Portugal, com o musicólogo português Paulo Lameiro. Divido-as em dois blocos, sendo o primeiro efetivado no dia 12 e o segundo no dia 17, ambos em janeiro de 2015.

Início a minha primeira entrevista a partir de dados coletados do artigo intitulado: *Concertos para Bebés: porque os bebés já são público hoje*, de Paulo Lameiro, entrevista realizada para a Revista Pensamento Musical, SAMP em Portugal, 2011. A partir desta, novas questões se formularam com base nas inquietações oriundas do meu objeto de pesquisa, o teatro para bebês.

Com o objetivo de me aprofundar na metodologia criativa de trabalho de Paulo Lameiro, realizo com ele uma residência artística entre os dias 12 e 18 de janeiro de 2015 na mesma cidade, no *Berço das Artes*. Desta forma, as entrevistas se dividem em duas etapas, sendo a primeira resultado deste primeiro encontro prévio à residência, e a segunda, após a sua realização.

Essas entrevistas foram elaboradas com o objetivo de responder fundamentalmente à novos questionamentos sobre a relação de criação cênico-musical entre o “teatro para bebês” e os “Concertos para Bebês”, assim como trazer subsídios à pesquisa da criação sonoro-musical da obra “O Farol”.

ENTREVISTA 1 (realizada no dia 12 de janeiro de 2015):

Entrevistadora: No seu artigo *Concertos para Bebés: porque os bebés já são público hoje*, há três afirmações que me chamaram bastante a atenção no seu trabalho:

1. “Cria-se um novo paradigma de concerto, onde público e intérpretes se encontram num renovado espaço de fortes e delicadas relações sonoras, musicais e afetivas.”

2. “A música é seguramente a maior das fontes que alimenta no ser humano essa necessidade de criar e de se transcender e, quando ensinada e praticada com e para bebês, revela-se ainda mais fecunda nos processos e nos resultados.”

3. “O seu nível de envolvimento e fruição do concerto varia muito em função da atitude de quem o acompanha, em especial se a pessoa que o tem ao colo também está envolvida. Se o adulto que está com o bebê ao colo se envolver no processo de fruição, o bebê percebe e descodifica-o pela respiração, tensão muscular e postura física do colo que o acolhe. É pelo cruzamento do interesse e gosto pessoal do bebê, que já tem, com os indicadores físicos não verbais que lhe são dados pela pessoa que o tem em seus braços, que o bebê decide investir mais ou menos na atitude de escuta e audição de cada concerto. Por isto, todo o processo de construção destes concertos evoluiu no sentido de oferecer um momento musical intenso a três gerações: bebês, pais e avós.”

Entrevistadora: Porque você se refere às três gerações? Bebês, pais e avós? Pelo convívio cotidiano dos três? Se assim o for, não seria interessante pensar essa construção também com os professores das escolas infantis, onde o projeto também é realizado?

Paulo Lameiro: Ok. Então, vamos a esta terceira questão em concreto. Pra já, importa deixar claro que o projeto “Concertos para bebês” não são aulas em jardins de infância, que nós também fazemos e que a Fernanda também vai ver esta semana. O projeto “Concertos” só funciona em palco, em estruturas de produção e não em aulas, em classe. Ainda assim, nós, nos concertos, não temos só bebês, como eu costumo dizer, os bebês não vêm sozinhos. E, por tudo aquilo que referiu, em que o nível de intensidade que um bebê coloca na percepção do que está a sua volta varia de quem o tem ao colo, varia em função de para onde olha e com que intensidade, quem está atrás dos bebês. Nos nossos concertos, felizmente, não sei se reparou, nós, quando acolhemos o público, dizemos: “Olá aos meninos, às meninas, aos pais e aos avós”. Por que avós? Porque avós vêm ao concerto. Porque muitos avós vêm ao concerto. Há uma porcentagem significativa de avós que vêm ao concerto. E o quê que acontece? O bebê está ao colo de uma mãe, ou do pai, com um irmão ao lado, mas atrás dele, ou à frente ou na plateia, estão os avós, em número sempre significativo. Vai perceber isso agora melhor, vai estar mais atenta, nos próximos concertos de domingo. E os avós alteram muito a postura dos filhos e dos netos. Vou dar-lhe um exemplo: qualquer um de nós, quando temos nossos pais aos pés, não age da mesma maneira. Tal como qualquer adulto quando tem um bebê nos braços também não age da mesma maneira. O ser humano, a civilização, programou-se, cresceu, para nos prepararmos à vida de quem está pra além de nós, que são os filhos. Infelizmente, no mundo ocidental, temos vindo a descuidar a vida de quem está atrás de nós.

Nós não ligamos aos nossos pais. A sociedade não tem resposta, nós perdemos as práticas orientais ou africanas, para dar dois exemplos civilizacionais mais afastados, em que os pais são mais importantes que os filhos. Eu cuido mais dos meus pais do que dos meus filhos. Se reparar no mundo ocidental, Estados Unidos, Europa (...) O que acontece é que nós não temos o mesmo nível de investimento, não gastamos o mesmo dinheiro, não gastamos o mesmo tempo, nem gastamos o mesmo envolvimento emocional com quem está a frente de nós; os nossos filhos, de quem está atrás de nós, os nossos pais. Isto é uma circunstância, não importa aqui dizer se é bom ou se é mal, o que acontece de fato. Contudo, ainda há avós que vão com os seus netos aos concertos de seus filhos. E, nós sabemos, aprendemos isso nas aulas, não nos concertos.

Vou dar um exemplo concreto, entre muitos: um bebê quando está com os pai numa aula ou num concerto, disputa o seu tempo de afeto com o pai, porque? Porque o bebê não tem muito tempo para estar com ele. Portanto, um bebê, quando tem os seus pais ou as suas mães por perto, tanto pode focar numa coisa nova que está a sua frente, como pode dizer ao seu pai ou a sua mãe: “tira-me daqui eu só quero estar contigo”. Por outro lado, quando eu tenho avós num concerto, eu tenho um duplo espetáculo, há dois dramas que estão a acontecer; um drama do bebê com a arte, com o músico, ou ator, com o que está a acontecer, mas, depois está o avô que está a ver o seu neto e o seu filho num outro plano. O avô quer lá saber do músico, quer lá saber da música, a avô está a ver como é que a sua genética, como é que a sua vida vai continuar. E vai continuar com a forma como ele observa o bebê no colo da mãe, a mãe a cuidar do seu neto de uma ou de outra forma. Nos primeiros anos os concertos só eram pensados pra bebês, eu só tinha na minha cabeça, estruturas musicais, linguagens musicais, escalas, universos sonoros, tudo, era para os bebês. Até eu ter percebido, com mecanismos que podemos falar, que o bebê não focava tanto no concerto, se a mãe e o pai estivessem ali só com ele pra ele ver um espetáculo, do que quando a mãe e o pai estão eles em estases e também com momentos catárticos em relação ao que está a acontecer. O que se passa com as mães e os pais, passa-se com o avôs e avós (...) “Se um bebê vai a um concerto, e atrás dele vai a mãe, o pai, o avô e o avó, ele assume: isto é mesmo importante, ao ponto do meu pai e a minha mãe trazerem o meu avô e a minha avó. Não basta responder a estas expectativas, eu tenho de ser suficientemente exigente aos meus músicos também, os intérpretes têm que estar igualmente envolvidos. Porque um dos problemas da música clássica e das artes em geral para a infância é que quando eu faço coisas para crianças, não estou ao meu melhor nível, porque eles não me exigem tanto. E portanto, eu tenho que ter um repertório, que obrigue aos meus músicos, estar sempre num nível mais avançado.

Entrevistadora: Como acontece o processo de construção e planificação dos “Concertos para bebês”? Eles são pensados como movimentos, primeira parte, segunda e/ou terceira.

Paulo Lameiro: O que rege o trabalho de construção dos “Concertos para bebês” é a criação musical a partir do binômio: obra-linguagem/Compositor. O concerto também pode ser pensado a partir de uma época específica enquanto temática, como, por exemplo, sobre o romantismo, sobre um compositor específico, mas são sempre as obras que permeiam essa escolha. A partir daí, sabe-se que esse deve ter quarenta e cinco minutos de duração, sendo estas escolhas adaptadas ao recorte temporal. Nos primeiros 5 anos de concerto, eles só utilizavam um mesmo figurino clássico para os intérpretes. Mas, depois, em função de ter um público de diferentes gerações, surgiu a necessidade de ampliar este aspecto. Atualmente eles têm 5 figurinos: um figurino mais “clássico”, um figurino “Chagall”, “Kandinsky”, figurino “tecnológico” e outro “tradicional”.

O que eu vou buscar para ajudar a ouvir esta obra? Bom, primeiro, eu vou me apegar nas luzes, para quê? Pra ajudar a focar mais no som. Se eu tenho luz, tenho mais movimento. Bom, então, mas isto é expressionismo austríaco, alemão (...), então deixa eu buscar aqui alguma coisa mais enigmática. Bom, então o que eu vou buscar? Bom, então, há uma caixa com luz que se abre. Mas, é pouco importante, aquela caixa não foi pensada, nem foi trabalhada, aquilo não foi nada. Aquilo foi um elemento, só um elemento para ajudar a ouvir Schönberg.

Bom, eu tenho uma bailarina, sim eu tenho uma bailarina porque, no caso da dança, nós adultos é que separamos música, de teatro, de dança, da pintura, arquitetura (...) um bebê apreende o mundo como um todo.

Em todos os concertos é muito importante que o público tome parte do concerto, para que música, em especial música clássica, que sempre é vista como mais afastada (...) é importante que as pessoas sintam que o importante da música não é o que está fora de nós, é o que está dentro de nós, pois a música está dentro de nós. Então, sempre que eu posso participar a cantar um padrão rítmico ou melódico, ou neste caso, a dançar, a partir de determinada altura o público esquece-se que está no palco com artistas, com gente estranha, exterior a eles e toma parte. E onde é que isto vai acontecer? Neste concerto, acontece em dois ou três momentos participados, com um padrão, no caso da sinfonia quarenta do Mozart, com um padrão melódico quando eu sinto que tenho que recolocar o público, ou então, quando neste caso há um baile. Ah pá, isto termina tudo como na ópera, pra já isso é

importante, esta valsa é uma valsa da ópera Die Fledermaus (o morcego- Johann Strauss). Nesta ópera, há um grande baile de passagem de ano, que tem uma valsa que é “Du and du”, é a valsa desta ópera. E portanto, eu achei, nesta valsa toda a gente dança, neste concerto vamos convidar as pessoas a dançar também. Os elementos que não são especificamente musicais, são selecionados a posteriori, para ajudar que o programa musical esteja sempre com o foco, o eixo claro, até o final do concerto.

Na melhor das hipóteses eu considero isto um concerto cênico, na medida em que é um concerto, mas que tem elementos da dramaturgia, tem elementos de cena, há luzes, há fatos, há objetos e, portanto, não são só instrumentos. Ainda que nós, como percebeste, não contamos nenhuma estória. Nós não dizemos uma única palavra para se dizer o que se está a passar, nem temos na nossa cabeça nenhum guião dramático, não há uma estória a contar. Um concerto procura ultrapassar o nível da verbalidade.

Entrevistadora: Os “Concertos para bebês” são estruturados a partir de uma dramaturgia cênica em especial, contam uma história, têm uma ordem específica, uma cronologia espacial e temporal? De que forma a música e a os músicos, muitas vezes assumindo “papéis” em cena como “a bailarina” compõem juntos uma dramaturgia no espetáculo cênico-musical, se é que assim o podemos chamar?

Paulo Lameiro: Não há estória, não há cronologia, não há construção temporal que não seja uma ideia de repertório musical, isso é o que existe. Em qualquer concerto, sem exceção, há uma dimensão cênica e dramática, sempre. E no caso de um concerto mais clássico, há sempre uma dimensão cênica, porque eu tenho uma dimensão visual do concerto. Como nós falávamos ontem até os músicos clássicos, quando quiseram esconder a orquestra pra ouvir só a música, esconderam a orquestra por debaixo do palco. Como ter uma tela a frente da orquestra. A ideia caiu, porque se percebeu que nós precisamos ver o que nós estamos a ouvir. E portanto, é claro que a música tem toda ela... aliás, porque que a música é a primeira das artes e não é o teatro, nem a dança? É porque música encerra em si todas essas outras dimensões. Mesmo quando apresentada da forma mais pura, mais autêntica, mais clássica. Em qualquer cultura, primitiva, do oriente ou polo norte. Há sempre na produção musical elementos dramáticos, há sempre metalinguagem, há sempre visibilidade no som. O que acontece é que a música junta isso a algo invisível, mais transcendente, não é?

Isso acontece com a música toda ela, a partir do momento em que eu tenho pessoas, os músicos, é inevitável que se construam histórias. Desde logo, quando estou a falar de crianças

e de bebês, o bebê olha para o adulto, quer antes mais a sua mãe ou o seu pai, de uma forma vinculativa, são a porta para a sobrevivência, para o amor. Qualquer outra pessoa é um espelho, é uma contraponto com os adultos que o bebê tem. E, portanto, eu olho para músicos homens e mulheres, vejo pais e mães muito diferentes, ou muito iguais. Estou sempre a comparar, o bebê está sempre a comparar. Confio ou não confio? De que forma eu posso agarrar um bebê de três meses ou seis meses, de forma a dar-lhe confiança e ele não chorar? Como é que eu posso cantar uma ária de uma ópera tendo um bebê ao colo, tendo a certeza que ele não chora, nunca? Bom, eu tenho de vestir esse papel de pai e de mãe, depois há também o movimento destas personagens, não é?! Os músicos estão a movimentar-se. Em nenhum outro concerto, eu tenho um intérprete em cima de mim, em nenhum! Em nenhum outro concerto ele dança abraçado a uma mãe. Em nenhum outro concerto, eu vou a um concerto e posso meter-me dentro de um instrumento.

Esta proximidade, essa cumplicidade, pele na pele, não é? Faz com que naturalmente para crianças, há aqui personagens, há pessoas que se aproximam, ou se afastam, que eu vou livremente, ou fujo livremente. Há pais mais reservados que não querem aproximar-se, que têm medo. Há pais que não dão bebês, eu agarro um bebê e olho para mãe e vejo logo nos olhos da mãe se posso ficar com ele ou não. E sei imediatamente, sei se o bebê vai chorar ou não, pelos olhos da mãe. Não tem nada a ver com o bebê, eu vejo os olhos da mãe e vejo, esse bebê vai chorar (risos). E isso acontece em tempo real. Não é alguma coisa que é essencialmente programada.

Há um paradigma, há um modelo paradigmático, que têm eixos, tem regras. E dentro dessas regras, cada concerto é um concerto. A Fernanda assistiu a duas sessões, exatamente da mesma estreia e na mesma sala, com os mesmos intérpretes. Mas, cada ação tem energia e dinâmicas muito diferentes. Que é preciso ler e reagir em tempo real. A minha motivação, foi só, ir buscar alguma ideia plástica que sublinhasse essa ideia de que nós estamos contidos, estamos fechados. E temos justificações dentro de nós, mas somos caixas, não é? Que de repente se abrem, mais ou menos e que dentro, no caso, tem uma luz. Olha a ideia é esta, eu gostava que com Schönberg tivesse essa ideia aqui. Eu gostava de uma coisa mais contida, mais interior. Eu não defendo, eu acho que um dos problemas dos espetáculos infantis é que são todos muito interativos, com muita dimensão festiva. As crianças têm que ter festa! Eu não acho que seja verdade, as crianças precisam descobrir a sua interioridade também, precisamos de alimentar, nutrir esse lado interior. E, portanto, eu só disse a Natércia ou a Inesa, quando era Inesa (as bailarinas), olha eu gostava que esse momento fosse um pouquinho mais contido, mas tu podes dançar também!

Existem muitos estudos que associam música e movimento, som e movimento. No nosso caso, o que nós fazemos simplesmente é: tudo o que implica mudança de espaço, movimentação dos músicos ou dos bailarinos, há sempre a ideia de partir do repertório musical, da métrica musical, da forma musical. No caso, eu tenho uma quadratura, eu faço a coreografia com a quadratura musical. Quais são os momentos em que eu vou ter mais dança? Faço os momentos, em que o repertório é o repertório de dança.”

A música é um estímulo ao movimento, eu costumo dizer que os bebês nos concertos têm três posturas típicas: há o bebê que não se movimenta ainda, até os seis meses, cinco, seis, sete meses; que assistir a um concerto é ou dormir, pois um bebê até os dezoito meses ouve melhor a dormir do que acordado, portanto processa mais som se estiver de olhos fechados. E o ser humano, nunca deixa de ouvir, como você sabe, nós nunca deixamos de ouvir. Essa é a postura número um, que musicalmente é a mais intensa. Postura número dois, o som é um estímulo ao movimento, aqui os bebês de quatorze, doze, treze meses estão a aprender a controlar o seu corpo, querem engatinhar, querem ir, querem tocar, e a música é um estímulo para. E depois há o terceiro tipo de atitude que é o bebê já cheio de preconceitos, do pai e da mãe. Que a mãe diz, tá quietinho, tá sentindo, tá (...) e a criancinha está assim sentadinha a olhar para a música.

O movimento é central. Eu no início não tinha bailarinos em cena. Mas, eu fui percebendo que as próprias crianças dançavam. Ora se dançam, eu tenho que lhes oferecer referências. Eu tenho que ter alguém a dançar pontas, por exemplo, ora um bebê de seis meses, quando vê alguém dançar de pontas, fica muito ligado àquilo, porque um bebê de seis meses já sabe que não se anda com os pés assim! Fica a observar a cor dos pés, com a posição dos pés, com a cara da bailarina. E, portanto, a dimensão do movimento foi crescendo com o projeto. Estamos agora a ter sempre uma bailarina residente, há sempre uma bailarina.!

Entrevistadora: Existe um repertório escolhido pela Cia. Musicalmente, mas adequado a este primeiro público de 0 a 3.

Paulo Lameiro: Não. Não existe um repertório adequado a determinadas idades. Existem formas, variáveis que condicionam a apreciação do repertório pra essa faixa etária. Vou dar-lhe quatro exemplos. Primeiro, duração: eu tenho uma obra do Wagner que dura dezesseis horas, a tetralogia. Eu posso dar a tetralogia a um bebê? Posso, não há problema nenhum. O problema é que um bebê como está a aprender trezentas vezes mais depressa que nós adultos, quando nós pensamos que ele está distraído e vai brincar, ele não está distraído. Ele aprendeu

o essencial daquilo e vai aprender outra coisa. E, portanto, eu tenho que dar uma quantidade de estrutura, para que um bebê possa sentir ainda interesse, mas depois quando ele acha que já apreendeu o essencial daquilo, vai aprender outra coisa. Porque um bebê está habituado a estar horas a volta de um objeto. E, portanto, eu tenho que cuidar do tempo, da duração. E eu sei que o repertório que tenha mais de um minuto e meio, tem que ter um conjunto de circunstâncias para se poder apresentar aos bebês. Portanto, duração é muito importante.

Segundo momento importante: o repertório deve ser diversificado, eu posso ter uma temática com música vienense, mas não posso por um mesmo tipo exato de linguagem. Logo, eu devo oferecer linguagens, gramáticas musicais diferentes para nutrir melhor o bebê. E depois há um outro lado que tem a ver com intensidades sonoras. Eu não posso começar um concerto com um fortíssimo. Eu também não posso começar com um pianíssimo. Eu tenho que cuidar um guião de intensidades, que permita ao bebê ouvir um fortíssimo. Porque ele pode ouvir um fortíssimo! Pode ouvir uma orquestra em um fortíssimo. Não pode é começar assim. Ele tem que aprender. Eu tenho que dar tempo para ele apreender. O ser humano está preparado pra isso né? O ser humano está preparado para ouvir grandes sons.

E, portanto, tenho que cuidar muito do nível de intensidades que eu ofereço nesse repertório. Mas, tudo é possível. De todas as linguagens, de todas as gramáticas. Nós temos concertos de música clássica, de jazz, música antiga, pop rock, eletrônica, tudo é possível de oferecer. Não existe um tipo de música que eu considere mais adequada.

Entrevistadora: Qual a importância do trabalho de mediação, realizado anteriormente nos “Concertos para bebês” com pais e bebês, para a recepção da obra?

Paulo Lameiro: Central. Qual é o objetivo desses momentos, porque que ele importa? Primeiro ele importa porque o bebê e a família vêm de um contexto de cotidiano e vai ser transportado para um momento de arte, de fruição. Não é comum as pessoas irem a concertos muitas vezes e, se nós não os ajudarmos a fazer essa transição, o pai, a mãe, o próprio bebê acaba por não desfrutar tanto. Nós temos que ser ajudados a desfrutar, a fazer a viagem. Em segundo lugar, é muito importante que uma mãe com um bebê, em particular as mães com bebês pela primeira vez, não sabem muito bem o que devem fazer. Não sabem (...) e se o bebê chora? Aí fica angustiada. Se nós não lhe dissermos é normal o seu bebê chorar, não se preocupe, a mãe fica em angústia. E se a mãe fica em angústia, o bebê que estava a chorar porque estava com uma cólica, fica em pânico.

Depois é muito importante que os pais percebam mais aquilo que devem fazer, aquilo que não devem fazer. E a ideia que eu não canso de repetir, evitar que os pais ensinem, descodifiquem, traduzam pra criança o que está acontecendo. Não traduzam, não expliquem, não falem nada! Porque a criança tem uma capacidade muito superior à nossa, de perceber isso. E é muito difícil que num concerto não haja essa tentação de falar, de comentar, claro.

Depois muito (*com exaltação*) importante, nós tocamos cada uma daquelas crianças, olhamos pra cada uma delas antes, tivemos pertinho delas, elas sentiram o nosso cheiro, elas sentiram os nossos olhos. E, portanto, quando vão à cena, eu posso gritar, posso dar um salto, e eles já confiam em mim, já tiveram ali um contato com alguém que os acolheu. Por outro lado, serve também para aquele quarteto, que é o quarteto (...) não estão lá os instrumentistas, há algo sagrado que ainda não está lá. Nós estamos ali, mas estamos para servir de interface, de mediadores entre a rua e depois o palco. São alguns dados que importa de fato acolher o público. E nós, a partir do momento em que fazemos o primeiro som, já sabemos como é que vai ser o concerto. Pela relação que o público têm ao primeiro som que ouve.

Entrevistadora: Existe um trabalho de observação contínuo de grupos de pais e bebês que iniciam sua “formação afetiva-senso-musical” no *berço das artes* durante um certo período? De que forma, este contato prévio oferece mudanças nessa relação e amplia a percepção cênica-musical da obra de arte através deste contínuo estímulo?

Paulo Lameiro: Não há nenhuma relação direta entre o *berço das artes* e os concertos. Os públicos não são os mesmos. Agora, nós temos uma experiência, que é fazer concertos para bebês que estão no *berço das artes* e para bebês que não estão no *berço das artes*. E há uma diferença muito grande. E qual é que é a maior diferença? São os pais. Os pais conhecem as regras, os pais sabem que (...) tem uma cultura musical muito maior, primeiro, já conhecem os compositores, muitas obras. Nós nas aulas, eles já trabalharam, não é com uma caixinha, é com cem caixinhas, qualquer pai que vai a um concerto e vê uma caixinha, ele já viu cem caixinhas abrirem-se com um milhão de coisas lá dentro. O que fazemos nas aulas.

E portanto, no concerto, a caixinha não tem o peso que teve pra si, nem pra quem está pela primeira vez pra ouvir. A caixinha é só um foco pra ouvir. E, portanto, temos se quiser uma fruição muito mais intensa pelo repertório musical, uma dedicação muito mais (...) uma compreensão do que está a passar, do que é oferecido, muito mais global, do que o público que vem só aos concertos. Ou também o público que vem a um concerto ou que vem a todos os concertos. Temos famílias que vêm a todos os concertos durante o ano, não é? Durante seis

anos, vêm todos os meses aos concertos. Isso faz com que aquelas crianças, aquelas famílias colecionem um conjunto de experiências, de timbres, de gramáticas, de sensações, de grupos, de salas, de aromas muito diferentes.

Entrevistadora: Existe um estudo de casos específicos contínuo, entre pais e bebês que frequentam paralelamente o berço das artes e assistem com frequência os Concertos para bebês? b) Existe um desejo por parte da Cia. Musicalmente de relação e continuidade entre esses dois trabalhos? c) Caso exista esse objetivo, vocês realizam um trabalho de coleta de dados, seja através do registro verbal ou escrito das impressões dos pais e/ou educadores participantes nesse processo? d) De que maneira e com qual frequência eles acontecem?

Paulo Lameiro: Não existe nenhum estudo paralelo entre berço e concertos. Correto? Existem muitos estudos do berço, porque como lhe disse, nós, depois de vinte e dois anos de projeto, já temos professores licenciados que começaram com os bebês. Nós temos avaliação dos bebês e suas famílias, todos os trimestres, de três em três meses, fazemos uma avaliação com os pais, sempre a mesma. Só os pais reunidos. O que é que fazemos? Cada um de nós fala de cada uma das crianças e cada um dos pais falam dos seus filhos. Depois a avaliação não é feita só por nós, todos os pais, avaliam as outras crianças e os outros pais. O que que é avaliar bebês? Nós já passamos por várias fases, já tivemos vários modelos, utilizamos todos os métodos de avaliação do professor Edwin Gordon. Fazemos um método de avaliação muito importante, existe um programa de avaliação da aptidão musical para crianças a partir dos três anos de idade, chama-se *Audi*. Nós o aplicamos desde há vinte e dois anos, temos esses registros de todos os alunos. Essa avaliação é feita de três em três meses e, no final do ano, há um exame, um diploma que se entrega às crianças de cinco anos. Há diferentes testes de aptidão, entre os vários do professor Edwin Gordon, e testes de identificação tímbrica, existe um teste que ajuda a criança a escolher o seu instrumento.

Ai está um elemento pensado, talvez o único elemento pensado dos concertos. Inicialmente os músicos nasciam de uma placenta e o que eu tinha em cena, um ventre materno (...) E teve várias formas e várias funções. Até que eu deixei o lado humano do nascimento e fui para o lado mitológico, portanto voltei para o mito do Orfeu e para as canas, nós chamamos canas, de um canavial. Porque a ideia é que as primeiras descrições da origem da música e do som têm a ver com a flauta de Pan, têm a ver com o vento a passar sobre canas, não é? E essa é a primeira descrição mitológica que temos (...) europeia. E, portanto, atualmente é um canavial, o símbolo, é claro, é o mito do Orfeu, e a origem da música sobre o

vento que passa sobre as canas, e é de lá que nascem todas as músicas sempre, seja um coro, um instrumentista ou o que for.

Colocar músicos em palco é colocar a música na vida das pessoas, o que quer dizer, se é muito importante todo o processo de ensino, de pedagogia, de técnicas de interpretação, de investigação para preparar melhor os músicos, melhores orquestras, melhores intérpretes, nós entendemos que é muito mais importante colocar a música no dia a dia das pessoas, na vida, na comunidade e, não, no palco como acontecimento extra.

Tudo isto parte da música clássica, da formação, dos modelos de formação da música clássica. Nada disto parte da performance, nem do teatro, nada! Tudo isto tem a ver (...) aquilo que nos alicerça, é exclusivamente repertório da música clássica e da formação académica, com tudo de bom e de mau que isso tem. Isto é aquilo que nós temos de fato como base do trabalho.

ENTREVISTA 2 (realizada no dia 17 de janeiro de 2015), após a realização da residência artística:

Entrevistadora: Assim como a música estimula a formação da linguagem, seria ela também parte da linguagem emocional do ser humano, já que a própria construção de um idioma passa pela construção e reconstrução dos sons?

Paulo Lameiro: A música como objeto complexo de matéria sonora e de afeto são parte da construção da pessoa e contribui de uma forma muito precisa para o que é a pessoa. Nós, no ventre materno, começamos por ouvir a pulsação cardíaca, o ritmo respiratório da mãe, que é um baile, ao mesmo tempo é um ritmo e é um baile, por isso é que a dança é tão importante para o ser humano, porque nós começamos a ouvir sons e dançar com eles. Todo o universo sônico do ventre materno é que contribui. E quando o bebê percebe que existe uma relação entre o timbre da voz da mãe (...), o ritmo da pulsação cardíaca, que não é regular, porque ele sabe, por exemplo, que quando a mãe dele está feliz, utiliza um tom de voz mais grave. A mãe, quando está tranquila, tem uma pulsação cardíaca muito mais regular e melhor. A mãe, quando está ansiosa, tem uma frequência respiratória muito mais superior. E o bebê percebe (...) por exemplo, quando ele descobre que há uma relação entre uma coisa e outra nasce a música. É nesse preciso momento que nasce a música para todos nós e pra humanidade, não é? Nasce a música, a cada dia que nasce um bebê, e é aí que nasce de fato a música! Nos

somos musicais não por fazermos música. Nós somos musicais porque a nossa natureza é organizada por estruturas similares às dos sons e ao próprio som. E, portanto, o ser humano em toda a sua vida, mas, em especial, no momento em que está a formar a língua materna, que são os primeiros três anos. Nesses primeiros três anos, naturalmente tudo quanto é som e música contribui para ser parte da própria língua

Não estamos aqui para discutir se a música é uma linguagem ou não, que é um tema complexo. Eu sou daqueles que acha que a música não seja uma linguagem. No entanto, a música é uma ferramenta que nós seres humanos usamos para ser, não vou dizer que é para comunicar, para ser! Nós somos música, nós somos som. Não é uma descoberta extraordinária, é (...) já desde os pitagóricos. O Pitágoras, os pitagóricos quando andavam à procura do que era a alma humana, tentavam descobrir o que podia ajudar a descobrir o que era a alma humana, o que era esse ser mais profundo, o ser humano. E eles ficaram na música, como hoje os grandes neurocientistas, se for ver qualquer grande laboratório de neurociência, a ferramenta que eles usam para estudar o cérebro humano é a música, o som. Porque não há nenhuma atividade mais complexa para o cérebro do que a música, nenhuma, nenhuma.

O Pitágoras, que utilizou aquele instrumento extraordinário que é o monocórdio, para estudar a série de harmônicos e para estudar estruturas e foi ele que nos disse que aquilo que estrutura o som estrutura o corpo e o homem. E por isso é normal que tudo o que acontece à volta de um bebê ou de uma pessoa, quando está a formar a sua língua, está a contribuir, no caso da música, para ser parte dela.

Entrevistadora: Paulo vejo que a canção tem uma grande importância nas atividades pedagógicas que pude experimentar nesta residência. Segundo alguns pesquisadores “a linguagem entoada precede a linguagem articulada” teria “a canção” em si um papel fundamental nessa relação? E qual a importância de ser a mãe a cantar para o seu bebê?

Paulo Lameiro: O ser humano antes de falar canta. Isto é, o ser humano antes de articular sílabas, palavras, frases; canta, vocaliza (*neste momento Paulo para exemplificar, reproduz um choro de um bebê*). Isto é um poderosíssimo sinal sonoro. Até chegar a uma sílaba! (*Paulo reproduz o som de um bebê tentando articular um fonema*). E de fato, não há dúvidas, a música, ou melhor, o som, precede em muito a linguagem. Se quiser, até do ponto de vista histórico, ou bíblico, no início era o som! Tudo começa com o Big Bang, um som, um grande som. Isto é a mesma história dita que no início está o som, a vibração, a vida! E qualquer vibração está a produzir som!

Não é por acaso, que por todo o planeta existem canções de embalar, as canções de embalar são maioritariamente cantadas pela mãe, maioritariamente. Não há ainda muitos estudos, infelizmente, que façam distinção entre mãe, pai, avó, tia ou ama. A razão pela qual há este vínculo à mãe, tem a ver com uma razão biológica, cultural da nossa civilização. Isto é, o bebê, de fato, prefere ouvir a mãe só porque tem com ela um sentido de sobrevivência, sabe que aquele timbre é a sua casa para sobreviver, só por sobrevivência. Por outro lado, há esta questão de que o ser humano tem uma primeira relação com a música, com o ato de sobrevivência. A segunda, é por um ato de amor. Nós gostamos de coisas, mas gostamos de coisas e de situações partilhadas por alguém que nós sabemos que nos ama e que nós amamos. E a palavras aqui é mesmo amor, não há outra. É alguém em que eu tenho uma relação de confiança de partilha e o bebê, como eu digo, o bebê não precisa que a mãe cante bem pra ele, o bebê precisa que a mãe cante. O bebê não precisa de ter música bonita, o bebê precisa de ter música à volta dele.

É claro que com a mãe estabelece-se ali um vínculo tremendo. Por quê? Por causa dos tais últimos, pelo menos, cinco meses de gestação, em que aquele bebê, que somos todos nós, fomos construídos com aquela pulsação rítmica, cardíaca, respiração. E eu sei que aquela estrutura sonora, aquela casa de sons, está aqui fora de repente. Porque eu sinto conforme ela comunica comigo e, portanto, eu estou seguro, no colo de alguém que me dá sobrevivência, que é o que todos queremos, e, a seguir, amor. Se me perguntas a prioridade dessas duas coisas, é a essência da vida. Nós viajamos sempre entre essas duas coisas, não é? Entre a sobrevivência e o amor. Essa é a grande dialética da vida, que um bebê tem desde o início. É nesta dialética que eu integro aquilo que são as nanas, as canções de embalar, que são maioritariamente, mas não exclusivamente, maternas, há muitas de avós e há algumas menos, de pais.

Entrevistadora: É por essa relação que a canção sempre inicia o trabalho de vocês nas aulas?

Paulo Lameiro: Sim, claro. A canção inicia e termina. Há várias razões. Primeiro, a canção e a música é uma boa forma de nos relacionarmos, para estarmos juntos, uns com os outros. A canção é porta. Pouco importa lá a palavra, importa mais a intenção com que se canta. Nós fazemos canções novas a cada três meses de olá e de adeus. Mas, primeiro por isto, pra haver uma disponibilidade para o outro, que a música abre portas, e a canção tem este poder. Há uma segunda razão, que é nós, na nossa civilização moderna, perdemos os rituais, perdemos todos os rituais. E é muito importante que a família quando vem com a criança, né? E o pai

(...) possa sentir, ou o idoso(...), sentir que há um ritual, um ritual de encontro, tem algo de místico, de transcendente, de sair da minha rotina. Eu saio do meu dia a dia, do trabalho, dos trabalhos de casa. A canção de olá e de adeus cria uma proteção. Naquele espaço anterior às duas canções, eu estou um bocadinho de fora do meu dia a dia.

Entrevistadora: É onde eles também sentem como um lugar de identificação? Porque eles têm que aprender as canções né? Já é parte do idioma deles de comunicação, naquele espaço...

Paulo Lameiro: Eles têm que ser parte de! (...) E, claro que depois essas canções têm outras utilizações. Nós utilizamos canções com diferentes tonalidades, diferentes modalidades, às vezes canções pentatônicas, canções menores, canções com pulsações rítmicas. E ela também é material musical, também é conteúdo musical.

Entrevistadora: Paulo após a nossa experiência dentro do projeto “Ópera na prisão”, em conversa informal após esta atividade – onde pude observar o seu trabalho musical com os detidos, você mais uma vez refere-se à importância principal da música não só como ferramenta de formação técnica e de aptidão, mas como um veículo importante na vida das pessoas que a vivenciam e afirma: “A música não deve ser apenas uma catarse estética, ela deve transformar o ser humano” e “A música deve existir a partir de três parâmetros: o prazer, a catarse e a transformação do ser humano”. Você poderia me falar da relação entre esses três aspectos? E como poderia descrever uma “catarse estética”?

Paulo Lameiro: Cada um de nós viaja, desde a relação com a arte de uma forma única. Mas, desses três momentos, dessas três operações, a que eu considero central no processo artístico completo é aquela que oferece catarse. A catarse é a capacidade de surpresa que bloqueia, que paralisa, eu sou surpreendido a algo novo. A catarse é algo de radicalmente novo, que me paralisa. E esse algo é produzido pela estética, pela relação proporcional ou desproporcional, elegante ou horrorosa da dimensão estética do objeto, plástico, literário ou sonoro. Mas, é simultâneo. Arte tem de ter, do meu ponto de vista, algo do prazer puro, prazer puro é: nós somos corpóreos, numa dimensão material, química, física ou hormonal, psicofísica-motora. E a arte, toda ela, pra mim, mas, neste caso, na música em especial, ou numa dança, deve haver um prazer. A arte só é verdadeiramente total, global, se for transformadora. Se eu for capaz, pelo prazer que tive, pela catarse que senti (...) eu mudei, mudei de sítio. Eu saio de um

concerto, de ouvir aquela obra, de ler aquele livro. Eu tenho que num momento ser catártico, num momento tenho que dar prazer e num momento tenho que transformar.

Entrevistadora: O “Teatro para bebês” assim como o “Concerto para bebês” tem um formato de duração reduzido (30’ a 45’), onde muitas vezes acontece em ocasiões pontuais, para um público que talvez apenas passe por esta experiência uma única vez, seja nas escolas infantis ou num teatro. Qual a sua opinião sobre a repercussão deste “único” encontro artístico entre pais, avós, filhos e bebês?

Paulo Lameiro: Dentro das três dimensões que falávamos: a catarse, o prazer e a transformação; é claro que um único evento é limitador da transformação, por exemplo. Não é limitador do prazer, nem tampouco da catarse. Eu, contudo, defendo a arte no cotidiano, na nossa vida dia a dia, que articule os nossos valores relacionais, as nossas ambições, sonhos, expectativas, que têm de ser cotidianos. Aquelas crianças e bebês que vão a um único espetáculo de teatro, seja na sua escola, porque a companhia vai à sua escola infantil; seja no teatro, porque a escola infantil vai à companhia, ou as famílias, é claro, que há repercussões. Há repercussões naquela criança, naquele bebê, porque ele foi exposto, de alguma maneira, a um momento plástico, sonoro, visual, com um significado. Ora a minha alma, o meu pensamento, as minhas emoções, se eu vou a um único concerto (...) há tantas dimensões num espetáculo, exemplo: eu estou com gente nova, tudo é novo, as luzes, os cheiros, as pessoas, as linguagens, os níveis de intensidade que eu dirijo a minha concentração e interesse para um conjunto de informações, de objetos, que se eu vou só uma vez, podem-me ser os essenciais, eu posso ficar só em traçar os sapatos. Por exemplo, um bebê, que às vezes se fixa em pequenos pormenores. Um bebê que assiste a um concerto uma única vez, como acontece frequentemente, pode ficar tão fascinado pelos sapatos, que ficam um concerto inteiro a tentar perceber o que é aquilo. Em teatro é a mesma coisa! E, portanto, a complexidade e a riqueza de um espetáculo, pode-se esgotar num sapato, num adereço. Agora eu não tenho dúvidas que um único concerto transforma, é importante, é fundamental. Qualquer bebê ou criança que vá assistir um único espetáculo, aprende logo o essencial, que a forma de comunicar com a palavra, com o objeto é muito mais ampla do que eu pensava. Existe um outro contexto de comunicação. E isso já é extraordinário. No caso de um concerto, ele vai num concerto e percebe que o som não vem dessas coisas, nem dessas, vem de pessoas que estão ali. E isso é muito importante, isto já transforma. E, portanto, sim, é importante que vá uma única vez.

Entrevistadora: Não seria uma “catarse estética” também um veículo importante para redimensionar esse espaço de relação e transformação do olhar entre os que passam por essa experiência, tanto artistas como o público?

Paulo Lameiro: Esse processo verifica-se no público bebê, no público acompanhante do bebê, nos intérpretes, nos produtores e nos técnicos. Eu não quero ensinar bebês nem crianças. Os concertos não têm qualquer intenção pedagógica, nem didática. Contêm o que por natureza contém qualquer concerto. Porque o que importa é que quando eu olho uma criança de três meses ou três anos, eu tendo a olhar para ela como uma pessoa acabada que é público aqui e agora com direito a fruir, não é aprender coisa nenhuma. Ele tem direito a sentir e, portanto, o nosso papel é oferecer essa possibilidade neste público, que não tem, porque uma casa de ópera, um teatro ou uma orquestra sinfônica não aceita crianças com menos de seis anos, em nenhuma parte da Europa, é proibido.

E o que acontece com os diretores artísticos e os técnicos, é que passam a olhar, depois de um concerto destes, uma única vez, para o público criança e para os artistas das crianças com outro olhar. Isto quer dizer que nos concertos seguintes há uma energia, um cuidado que se coloca no espetáculo, seja ele qual for, que não existia até aí. Também há esta dimensão.

Entrevistadora: No livro “A canção do desejo – a música na relação pais-bebê”, entre uma série de questionários realizados pela autora Ana Paula Stahlschmidt aos pais dentro da sua pesquisa sobre a repercussão de sua atividade de ensino musical entre estes, uma das entrevistadas responde: “Porque considero a música uma forma de comunicação e o curso enfoca o desenvolvimento do bebê através da música” (STAHLSCMITDT, 2008, p. 45). Você finaliza uma das reuniões entre professores do projeto, da qual tive a oportunidade de participar como parte da minha residência, afirmando: “É importante ter consciência dos processos de comunicação”. Você poderia falar um pouco sobre esse aspecto específico da comunicação dentro da sala de aula e especificamente entre os artistas em cena e o público? Quais as peculiaridades e diferenças de cada uma delas?

Paulo Lameiro: Duas questões: uma é a necessidade que os artistas ou os professores, neste caso, pra mim é diferente; professor, que dá aulas para bebês, ou artista, que performa pra bebê, do processo que volta a dizer o Gordon, nós não podemos estar preocupados qual que é a melhor maneira do cantar ou tocar, eu tenho que saber o que é que se passa na cabeça do

bebê. Ou, pelo menos, o quê que se processa desde o ponto de vista das questões básicas, ao nível da audição, da motricidade, do desenvolvimento psicológico, do que é universo simbólico, quando é que há simbologia para o bebê. Tudo isto, eu tenho de conhecer. E, neste conhecimento, a comunicação é central. E há aqui um conceito-chave, uma palavra central em todo o nosso projeto, que também está nos concertos. É que nós partimos do pressuposto que a forma de comunicação essencial é a não verbal. Nós não falamos nada. Não usamos a palavra no processo artístico, no pedagógico, às vezes utilizamos.

Quais são as diferentes formas de comunicação? O primeiro sinal que está patente entre os músicos que fazem “berço” e os que não fazem “berço” é a capacidade de ler. Eu só consigo me comunicar se eu ler quem está a minha frente. Se eu conhecer o meu receptor. Eu tenho um público, se eu não sou capaz de interpretar e ler o meu público; ler o público é: tem bebês com mãe, bebês com pais, bebês com avós presentes, bebês com irmãos mais velhos, bebês que têm sono, bebês que estão excitados, bebês que vêm de casa, da escola, bebês que vêm num dia de chuva, bebês que estão com frio (...) tudo isto é central! Eu tenho que ler tudo isto. Ter uma série de sensores de leitura. E cada um dos intérpretes têm que ler isto. Nós nos concertos, por exemplo, já fazemos leituras complementares.

Nós temos quatro ao terreno, mas cada um de nós lê algumas coisas. Nós, este quarteto que nós somos, por exemplo, cada um de nós é mais especialista a ler a realidade específica. Uns leem mais pais, outros lemos mais bebês, outros leem irmãos mais velhos, outros leem, o ambiente global do que está lá fora. Houve filas antes de entrar, houve discussões antes de entrar, alguém teve algum problema? Tudo isto é muito importante.

O bom sistema de comunicação, quer comunicação da performance, quer comunicação interpessoal em cena, quer a comunicação que sempre se dá (...) para dar um caso central: “eu quero cantar esta ária com um bebê ao colo, faz parte da catarse que eu quero provocar. Bom, mas como é que eu consigo saber qual é o bebê que eu vou buscar? Eu tenho que ler as mães todas, que já ali fora formam uma leitura e depois eu realizo em cena uma segunda leitura. E a forma como eu digo à mãe: esteja descansada que seu bebê está bem nas minhas mãos. E a forma como eu digo ao bebê: fica tranquilo que o meu colo é seguro, implica uma coleção de informação muito grande de dados! Dados que se adquirem, ao longo do tempo, dados que se adquirem naquele momento. A postura física de uma mãe, o olhar da mãe quando eu toco num bebê. O olhar do pai quando eu olho pra mãe. O olhar da mãe quando eu olho para o pai. Tudo isto são sinais que qualquer um de nós já coligiu de tal maneira que lemos esta informação entre nós.

Entre os intérpretes em cena, às vezes há sinais; como nós fazemos muita improvisação musical, temos de nos conhecer muito bem. E, claro, que no caso dos concertos há um mestre, eu estou a conduzir, eu vou sentindo as direções. Eu faço uma direção que é uma direção psicológica, não é uma direção de partituras. É uma direção psicológica pura e dura. É claro que há uma direção artística, mas é uma direção essencialmente psicológica. O tempo psicológico, a intensidade psicológica, a densidade de emoções, quando é preciso baixar.

Esse processo de comunicação permanente entre os meus músicos; por exemplo, eu não uso palavra nenhuma, nós já nos percebemos uns aos outros por outro tipo de comunicação. Mas, quando há dúvida, e eu não tenho a certeza que algum dos músicos não percebe algo, eu uso uma palavra.

Há uma leitura do público bebê e do público adulto, e é central. Às vezes, nós intérpretes temos de estar a perceber os bebês e adultos. Os bebês estão focados? Às vezes há adultos e amigos que estão fora completamente, a conversar. Às vezes a comentar e dizer coisas que têm a ver com o espetáculo, mas não estão a sentir.

Eu tenho 40 minutos de programa, se eu perco os bebês ao minuto 15 ou ao minuto 18, eu não o recupero jamais. E, portanto, eu não posso me dar ao luxo de perder os bebês. Os bebês têm que estar sempre, para isso, eu sei que os pais também têm que estar sempre. Agora os pais são mais fáceis de recolocar. Os bebês não, se aquilo os desfocaram, os desfocaram!

É preciso que nós saibamos ler esta informação. Há sempre alguém que dá o sinal e que diz o problema que está ali. Exemplo, eu estava a me preparar a cantar aquela ária para ali, mas eu sei que eu recebi um sinal que aquelas duas mães, naquela terceira fila, precisam de um foco! Eu saio do meu lugar e vou lá! E canto aquela frase para aquela fila.

Nós temos essa grande desvantagem de estar em arena. Trabalhar em arena obriga que eu tenha em cena muitos intérpretes, esse é um grande problema, eu tenho que ter muitos intérpretes porque eu tenho que ter todas as frentes. E o único a ordenar a arena sou eu, mas mesmo assim eu tenho uma parte que não vejo. Ora, uma das grandes dificuldades é a arena. Mas, por isso é que nós temos quatro virados pra dentro e quatro virados pra fora. E é circular, mas isto que é uma coisa má, muito má; do ponto de vista cênico, não é tão importante pra nós, por quê? Porque eu não faço teatro, eu faço concertos! E o som ouve-se em qualquer sítio (lugar) o som está sempre lá (*neste momento Paulo sussurra esta frase*). Mas, isto também tem uma lado bom!!! Qual é o lado bom? Pra comunicação! Por que que estamos em arena? Estamos em arena por muitas razões, primeiro porque todos fazemos parte da arte. A música não é uma coisa que esteja em algum lado, a música está em mim. A música

está em mim, em cada um de nós. E, quando eu estou em arena, somos todos para de. Nós fazemos muitas coisas, por exemplo, em aula não estamos em arena, às vezes estamos em arena! Mas, em aula, a maior parte das vezes não estamos em arena. Porque a aula tem de ter informação direcionada. Eu quero dirigir informação, num concerto eu não quero dirigir informação coisa nenhuma. Mas, a ideia é de que todos somos parte de.

Por outro lado há aqui uma relação também umbilical com o ventre materno, com a escuta do ventre materno. O momento da nossa vida onde nós ouvimos melhor, foi quando estivemos no ventre da nossa mãe. Porque estamos num líquido, com o som mil e quinhentas vezes mais rápido do que aqui fora. Ou seja, num líquido, que é onde está o bebê, o bebê tem melhores condições acústicas. Ouve melhor, nós ouvimos melhor no líquido, o som chega melhor, e ouvimos mais baixas frequências (sons graves).

De fato, a arena é também um grande ventre, uma grande placenta. E também esta disposição em arena ajuda-nos a ter muito elementos visuais, muitos elementos de movimento, luz, que complementam, constituem os múltiplos processos de comunicação.

Entrevistadora: Você consegue observar diferenças na relação com o público dos bebês e pais, entre os artistas que fazem parte do projeto-pedagógico-artístico e os que apenas fazem parte dos concertos para bebês como intérpretes contratados especificamente para os concertos? E se existem, quais são? Você acha que o artista que trabalha em cena, para este público específico, deve ter uma relação de maior conhecimento psicopedagógico sobre o mesmo?

Paulo Lameiro: Sim, existe uma diferença significativa aos olhos de quem tem mais experiência neste processo, entre os intérpretes que fazem concertos para bebês, só; e os intérpretes que fazem concertos e “berço” (aqui refere-se ao projeto *berço das artes*), e outros projetos. Onde se manifesta essa diferença? Em muitas coisas, mas dou três coisas básicas. A primeira, quem trabalha todos dias com bebês, tem uma relação, por exemplo, de segurança com o bebê muito diferente. Eu não tenho medo de magoar (machucar) um bebê, eu não tenho medo de o agarrar e dele chorar, eu não tenho medo de o retirar da mãe, porque eu faço todos os dias.

Um músico que não tenha essa experiência, naturalmente que é mais contraído, é mais inibido, não tem uma relação tão autêntica. Bom, segunda diferença, quem não tem um trabalho regular com bebês é mais facilmente perturbado por coisas normais dos bebês. Um bebê a chorar, ou uma mãe angustiada a chorar, ou as coisas mais básicas, uma mãe que

amamenta num concerto, as coisas básicas da vida, do dia a dia de um bebê. Quando de repente um músico não tem essa experiência, esse contato regular, isso perturba-o mais. O que quer dizer que baixa o seu nível de envolvimento com.

Terceiro lugar, todo esse universo, essa experiência sentida, que nos carrega de boas imagens; quem só faz o concerto tem um registro de palco, de partitura. Por exemplo, o cantor de fado está habituado a estar com o público. Ah, mas há uma grande diferença! É que apesar de tudo há uma grande reserva do seu espaço de performance e, de repente aí, o bebê vai ter comigo, vem para o meu colo, fica aí, estou a tocar e vem para o meu colo! E eu perco capacidade de comunicação e nível técnico e não consigo carregar dessa vivência anterior toda (...) não consigo porque ele está a roubar, isso é um espaço sagrado (...) que é o que acontece! Está o músico a fazer a sua passagem, sua cadência mais diabólica (...) e, de repente, está o bebê começar a estar a puxar a saia!!! Sim, há uma grande diferença!!! Isso é incontrolável (fala com muita pausa).”

Entrevistadora: Ela é perceptível para os pais?

Paulo Lameiro: Há concertos mágicos, é o que eles dizem. Aquele solista é mágico! É mágico? Sim. O que é que o pai quer dizer: aquele solista conseguiu estar com o meu bebê, comigo, com meu pai, com os outros bebês todos. E ele foi tão autêntico, tão puro e tão qualitativo. Ao mesmo tempo! Claro, que quem não tem essa experiência diz só que é mágico, especial! Há uma compreensão inconsciente do mesmo fenómeno. O que acontece com um pai do berço, que está aqui conosco há seis anos, todos os dias a ter aulas conosco, e vai num concerto com os músicos que têm essa experiência, ou que não têm; imediatamente, dão um desconto ao fato destes não estarem na sua praia. Ele é muito bom, mas esta não é a sua praia. E, portanto, os pais decodificam cada um a sua maneira.

Entrevistadora: Desta maneira, concluo que é mais importante a forma como se comunica essa linguagem, essa expressão em cena, do que o conteúdo técnico em si. Mais uma vez, desde o meu ponto de vista cênico, percebo que mesmo que o músico esteja em cena, interpretando um repertório clássico, e que o fio condutor seja música, a partir do momento em que ele está no palco, todo este componente de interpretação, de consciência do espaço cênico, da mudança da luz, da relação com o objeto, da relação dele no palco com todos esses elementos, é muito importante à recepção dos concertos para bebês. Estou certa?

Paulo Lameiro: Sim, está certa. Mas, isso não invalida que o eixo condutor, motor, a matriz, a estrutura dos concertos, seja o seu repertório musical. E portanto quando nós intérpretes cantamos para aqueles bebês num concerto, estão todas as histórias, que fazem com que aquela carga emocional, transforme um momento de pura comunicação sonora, num momento onde aquele bebê sente que algo mais está ali a acontecer. E essa metalinguagem, esse meta-processo é tão mais rico quanto mais vivências tem o intérprete que o produz. Os intérpretes que fazem concertos para bebês e que dão aulas no Berço, não comunicam com a mesma intencionalidade que os que só tocam.

FIM

APÊNDICE B - ESTRUTURA DA OFICINA “MUSICALIZAÇÃO DE UM CORPO SENSÍVEL” BASEADA NA PEDAGOGIA DA SITUAÇÃO DE GISÈLE BARRET COM FOCO NA ESCUTA CORPORAL.

1) A chegada: apresentação em círculo de todos os participantes.

Descrição:

Nesse jogo de apresentação, proponho que comece a se apresentar quem queira, contando ao grupo como foi o seu dia, desde o despertar até chegar nesse espaço coletivo, e como se encontra animicamente.

Objetivo:

Observar que necessidades eles têm, o que querem realizar a partir da minha proposta apresentada, como se encontram física e emocionalmente. Nesse momento, eu também realizo a mesma descrição e apresentação das minhas expectativas. O objetivo é também o de situar o grupo no *aqui e agora*, reconhecer onde estamos e, que lugar ocupamos no espaço.

2) Exercício de Escuta-ativa:

Descrição:

a) Fechar os olhos e procurar identificar todos os sons ao redor. Logo depois, escolher apenas um som entre todos escutados e observar quais as sensações que esse som produz na percepção de cada um.

b) Como segunda etapa do mesmo exercício, escrever numa folha em branco que som foi escolhido e porque lhe chamou a atenção. Obs.: Devem ser entregues duas folhas, uma para que se realize uma descrição do som, suas características: intensidade, frequência, cor, textura... E a outra para a descrição sensorial da relação de cada um com o som escolhido.

Objetivo:

É importante registrar essa sensação e procurar permanecer em estado de escuta contínua, a fim de identificar o maior número de ressonâncias desta no corpo; emoções, lembranças... aqui se aplica um dos princípios básicos do trabalho de Gisèle Barret, a observação das pequenas impressões, daquilo que aparentemente não tem muita importância, mas que nos afeta.

Nesse processo, é importante dar espaço ao material pessoal, próprio de cada um, que se expresse a partir de sua experiência única.

Exercícios de corpo e voz:

a) Em círculo, em pé, com os olhos fechados, procurar escutar primeiramente a própria respiração e logo depois, as batidas do coração colocando uma mão apoiada sobre a outra nessa região.

b) Exercício de colocação corporal – Eixo: Com os pés paralelos procurar sentir todo o apoio no chão e, a partir dele, enrolar e desenrolar verticalmente o corpo.

c) Caminhada coletiva: Caminhar todos num mesmo espaço, num mesmo ritmo sem se chocar, acompanhados pelo padrão rítmico da percussão tocada ao vivo pelo condutor da oficina.

d) Caminhada coletiva + jogos vocais:

Caminhar todos num mesmo espaço, num mesmo ritmo sem se chocar, no qual todos param quando a percussão cessa. Nesse momento, todos procuram encontrar o som mais grave da própria voz, acompanhando-a de baixo para cima com as mãos, e a partir do som mais grave ao som mais agudo, de forma ascendente e descendente.

e) Exercícios de Respiração: Diafragmática e intercostal.

f) Exercícios de projeção vocal: Com as vocais: U, i, e, a, o, u. Cantando a vocal “U” em nota longa e, logo depois, traçando um percurso a partir dela em *legato* com as demais.

g) Exercícios de Percussão:

- Dividindo o coletivo em dois grupos, estando um de frente para o outro. Em dupla, jogos de palmas, tempo e contratempo. Logo depois, realizar a mesma atividade com algum instrumento de percussão. A partir dessa divisão, proponho células rítmicas diferentes para cada grupo, trabalhadas em compassos binários e ternários, sempre em jogos de “escuta-resposta”.

- A partir do triângulo e do caxixi, trabalhar, com os grupos, jogos para diferenciar os sons periódicos (triângulo, sino...) dos sons não –periódicos (caxixis, chocalhos...)

h) Exercícios para trabalhar a dinâmica sonora: a partir do uso da voz e dos instrumentos musicais, peço a cada grupo que crie uma partitura vocal-percussiva onde se trabalhe os sons periódicos, não periódicos, graves e agudos, tudo isso criando uma partitura que trabalhe com o uso desses elementos e a dinâmica sonora.

3) A despedida:

a) Em círculo, cada um escreve numa folha aquilo que mais lhe chamou a atenção do encontro. Aquilo que não esperava encontrar, que não estava dentro das suas expectativas quando chegou, mas que lhe surpreendeu ao realizar o trabalho. Assim como, o que gostaria de ter desenvolvido mais, alguma carência e como se encontra animicamente após o encontro.

b) Cada um verbaliza aquilo que escreveu nessa reflexão, suas impressões, sensações.

Pausa y comienzo Duración:	Silencio	Silencio
Instante de la ausencia y monólogo del balbuceo Duración:	(Silencio, detención, el cuerpo no siente, no se mueve, la sensación de la bailarina parapléjica, al final se empieza a mover la mano)	(balbuceo cotidiano) FaAaaaaaahhhh Ah-ah-ah-ah-ah Pub-piffuuuuuhhh Ah-ah Ba O Aaaahh ^ ^ a Oi Ba- Fpffuuuhhh Aaaaaah- ha-ha-ha Mmmm (sonido sin vocalizar 3 veces) Aaaaaah aaaaaah aaaaah Aaaaaah - oooooh (hacia abajo) , juoh! - oh eaoh (sin apenas vocalizar) Baaaaheeeeeeh
Instante seco Duración:	"Ojos de arena Llenos de noche Se abrazan en los agujeros de los zapatos" (Fernanda susurra éste poema 3 veces a su bebé (la tinaja) sin moverse de su posición de perfil. Inicia un acompañamiento rítmico con la tinaja sonora de cristal y canta una nana. La tinaja está bajo su falda como si estuviera embarazada. La toca como si fuera un bebé... que hace música... y lo cuenta como si fuera su bebé)	(Clarice se levanta con un enorme esfuerzo, perdiendo el equilibrio. Cae y se vuelve a levantar. varias veces. Logra ponerse en pie, destapa y tapa sus botas de cuero seco y roto. Los cordones están desatados. El dolor en lo pies le hace quitarse una bota. Dentro está llena de arena (frijoles negros). Vacía las botas haciendo lentamente dos montoncitos en el suelo. Sus pies están desnudos. Comienza a contar la historia de la niña con una danza de lenguaje de signos con su cuerpo. Abre y cierra sus párpados. Tiene hambre y sed. Se acuclilla. Con los dos montoncitos de frijoles crea un círculo como si fuera su propio espejo. Hace el signo del reflejo. Cuando se ve hace el signo de la niña. Cuando ve su imagen en la superficie, sonríe.
Instante de silencio Duración:	Silencio	Silencio

<p>Instante de la búsqueda y de nacimiento Duración:</p>	<p>B) Cuando Clarice apaga su grito, Fernanda se gira hacia el público. Abre las piernas. Levanta una falda. Levanta otra falda. Y aparece la tinaja con un poco de agua y un pez en su interior. Coje la tinaja entre sus manos y habla en su interior.</p> <p><i>En lenguaje de signos y hablado</i></p> <p>Sus zapatos rotos, sus leotardos rotos, su vestido roto, sus sueños rotos...</p> <p>"Transparente, Un dedo toca el cielo Polvo de lágrimas en la ventana"</p> <p><i>En lenguaje de signos y hablado</i></p> <p>Sus zapatos rotos, sus leotardos rotos, su vestido roto, sus sueños rotos...</p> <p>Ojos sonoros En dos ventanas serenas Se apaga el invierno."</p> <p><i>En lenguaje de signos y hablado</i></p> <p>Sus zapatos rotos, sus leotardos rotos, su vestido roto, sus sueños rotos...</p> <p>Ojos que se apagan Estrellas que palidecen La niña dibuja nuzzles de sueños rotos.</p> <p>En lenguaje de signos "Ojos de arena". En lenguaje de signos "Añochece" Fernanda se acerca a Clarice y la arropa con su propio vestido</p>	<p>A) Clarice gira lentamente sobre si misma, mirando lentamente a su alrededor. Camina a su alrededor. Al principio es circular hasta que describe una espiral.</p> <p>"Aire de polvorón, cuéntame dónde están las fuentes. Aire de polvorón, ¿eres tú el que se come mis zapatos? ¿eres tú el que se alimenta con mi vestido? "Con mi palo golpearé las nubes exprimiendo su llanto hasta regarlo con las olivas de mayo. Con las nubes de pájaro alcanzaré mi vaso de agua. Con mi vaso de agua vaciaré de aire mi sed". <i>(grita suavemente en un vértigo)</i></p> <p>C) Clarice encuentra el árbol. Se frota los ojos y se acurruca bajo el árbol</p>
--	--	---

<p>Instante del amor Duración:</p>	<p><i>Fernanda danza en silencio con la música de fondo de los Nocturnos de Chopin (¿Qué movimiento?. Danza la noche. Coje la primera falda y la amontona en sus brazos como si tuviera un bebé. Danza con su bebé. y acompaña los nocturnos con su voz.</i></p>	<p>Clarice duerme</p>
<p>Instante de la gota Duración:</p> <p>Después, CAI-TA-RD RGO GOTERO y</p>	<p><i>Fernanda- en un juego de lengua-paladar y ritmo empieza a contar las estrellas. Las señala en lenguaje de signos.</i> <i>"Aroma de árbol seco Quieta la hoja verde Suspira la estrella fugaz"</i> <i>Una estrella fugaz que se transforma en gota. Con el gotero la gota se desliza sobre la hoja y cae sobre la mejilla de Clarice (*)</i> Hoy, la noche deja caer sus estrellas Son lágrimas blancas de rocío Una gota de niña se desliza</p> <p>SE-TRA-DO NO-LAD DE NO-RO-DO DESDE CAER A GOTA y PUPILA DE AGUA, ESPEJO DEL CHACO, LA NIÑA MIRA</p>	<p>(*) Clarice despierta al caer la gota sobre su mejilla. Una intensa emoción. Comienza a llorar. Sus lágrimas caen en su mano. Llora y sonríe. Empieza a escucharse el ritmo de la tinaja grabado.</p>
<p>Instante de la lágrima Duración:</p>	<p>MUCHO A CANTAR / DEJO CAER A GOTA y / DEJO O GOTERO</p> <p>Ojos que tocan músicas inertes Balbuceos al despertar los grillos</p> <p>La niña de los ojos de arena } LENGUAJE DE SIGNOS Grita su lágrima seca } Se levantan lágrimas de agua }</p> <p>→ PÉLO A RAÍXJA → CUCIANDOS BAITOS</p> <p>Nubes saladas Desde entonces el cielo llueve lágrimas Desde entonces las lágrimas riegan los campos de trigo y los viñedos de vino</p>	<p>Clarice empieza a girar sobre si misma. Danza en lenguaje de signos los poemas de Fernanda. Coje su bota que no está ni seca ni rota, sino llena de flores. Coje el hilo de la bota, se lo da a Fernanda y empiezan el juego del principio, y acaban danzando en corro una danza primitiva.</p>
<p>Instante del agua Duración:</p>	<p>Clarice y Fernanda le dan una gota en la mano a cada niño.</p>	
<p>Fin</p>		

ANEXO B - MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO ESPETÁCULO PUPILA D'ÁGUA

a) Primeiro Cartaz:

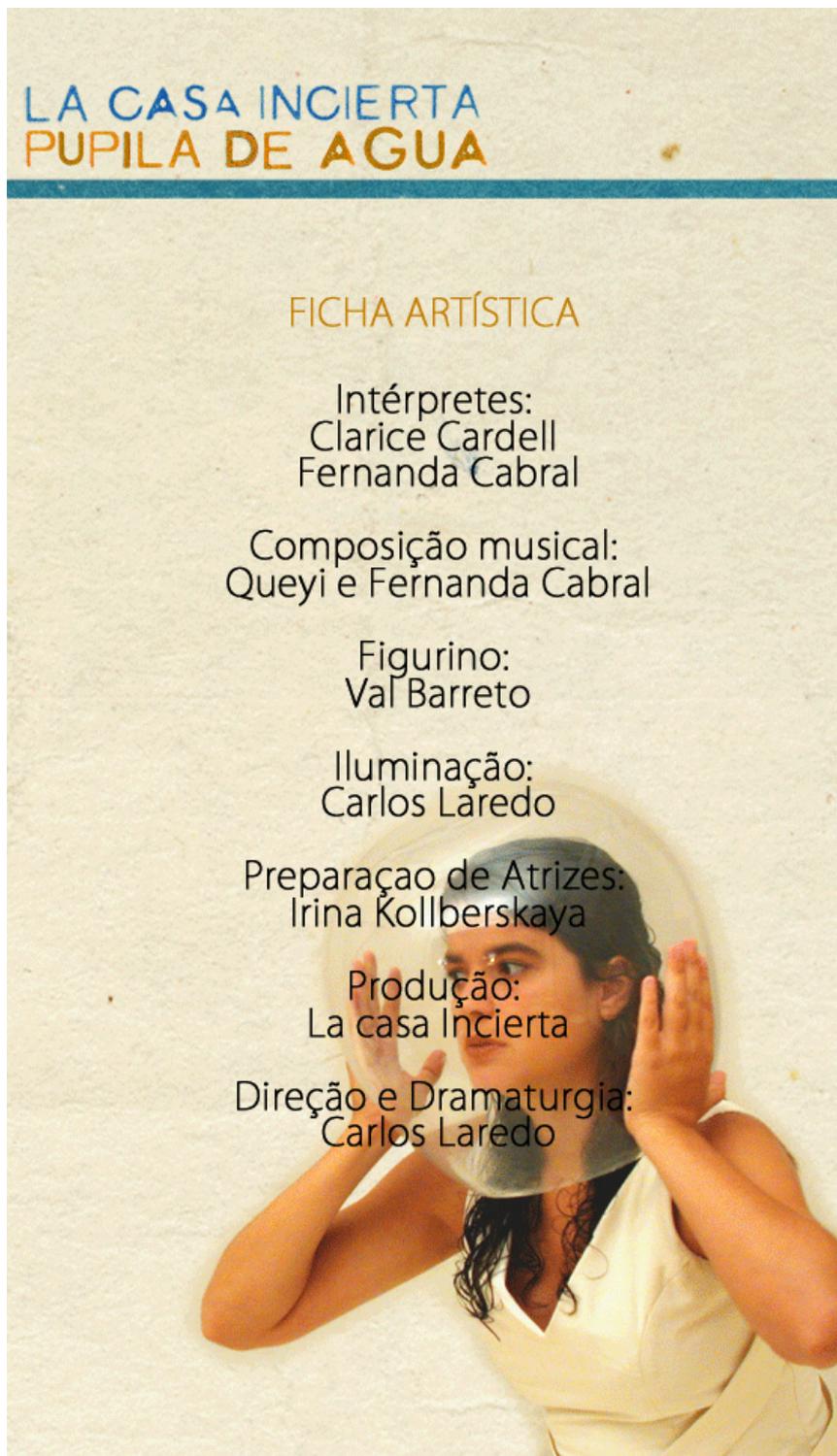
Figura 17 - Primeiro Cartaz do Espetáculo Pupila d'água Madri, 2002.



Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta.

b) Ficha técnica:

Figura 18 - 1º Ficha Técnica do Espetáculo Pupila d'água Madri, 2002.



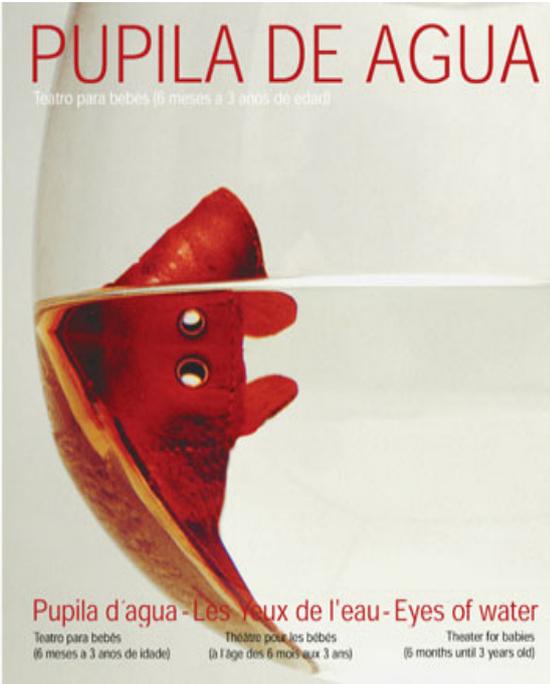
Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta.

Figura 19 - 2º Ficha Técnica do Espetáculo Pupila d'água Madri, 2002.



Ficha artística:
 Interpretes: Clarice Cardell Fernanda Cabral
 Composición musical: Eugenia Nozal Fernanda Cabral
 Vestuario: Val Barreto
 Producción: La Casa Incierta S.L.L.
 Distribución: Miquel Millán Eje Producciones
 Puesta en escena y dramaturgia:
 Carlos Laredo

Agradecimientos: Irina Kolberskaya, Fundación Argos, Dagmara, César Omar, C. Cultural Paco Rabal, Pedro Estevan, Cope Gutierrez, Escuela Piruetas, Marcelo y Pety, Cambaleo Teatro, María José Frias.



PUPILA DE AGUA
 Teatro para bebés (6 meses a 3 años de edad)

Pupila d'agua -Les yeux de l'eau- Eyes of water
 Teatro para bebés (6 meses a 3 años de idade) / Théâtre pour les bébés (à l'âge des 6 mois aux 3 ans) / Theater for babies (6 months until 3 years old)



La Casa Incierta
 C/ Rimini, 5. 5ª Izda. 28032 Madrid, España. Tel.: 91-775-4316
 casa@lacasaincierta.com / www.lacasaincierta.com

Subvencionado por la:



Comunidad de Madrid
CONSEJO DE GOBIERNO REGIONAL
Departamento General de Promoción Cultural



1
 Pupila de agua
 Espejo del charco
 La niña mira

3
 Ojos que se apagan
 Estrellas que palidecen
 La niña de los ojos de arena dibuja puzzles de sueños rotos

2
 Ojos de arena
 Llenos de noche
 Se abrazan en los agujeros de los zapatos

4
 Hoy, la noche deja caer sus estrellas
 Son lágrimas blancas de rocío
 Una gota de niña se levanta

Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta.

Figura 20 - 3º Ficha Técnica do Espetáculo Pupila d'água durante residência no Teatro Fernán Gomez de Madri, 2007

Pupila de agua
Del 21 de noviembre al 23 de diciembre de 2007

Género: teatro
 Edad recomendada: de 0 a 3 años
 Duración: 30 minutos

Ficha artística

Intérpretes	Fernanda Cabral /Clarice Cardell o Beatrice Binotti
Técnico de Luces y Sonido	Eduardo López
Vestuario	Val Barreto
Iluminación	Carlos Laredo
Preparación de actrices	Irina Kouberskaya
Composición musical	Eugenia Nozal (Queyl) / Fernanda Cabral
Producción Ejecutiva	Diana Delgado y Clarice Cardell
Producción	La Casa Incierta
Dirección y dramaturgia	Carlos Laredo

Espectáculo subvencionado por el INAEM y la Comunidad de Madrid




Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta.

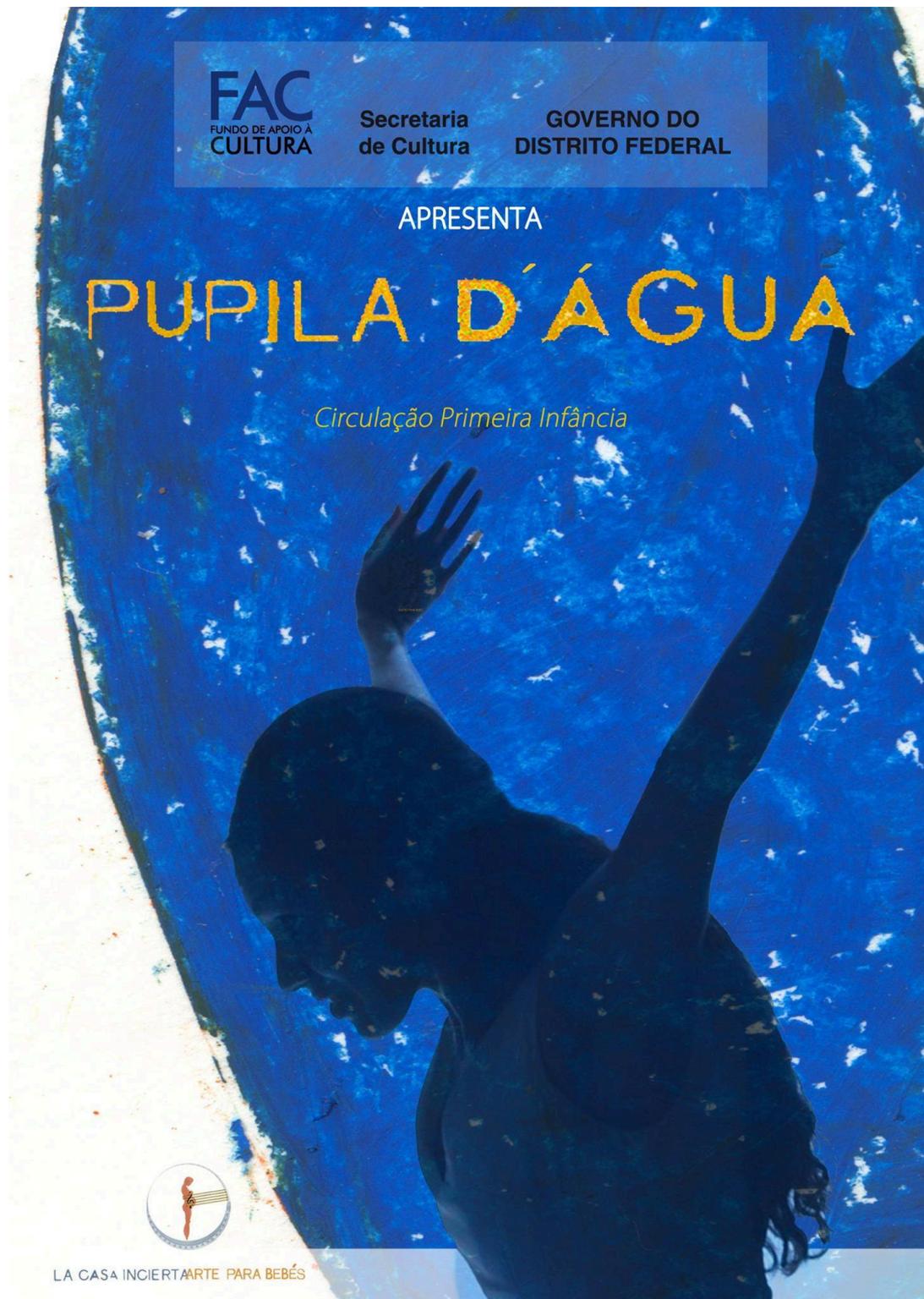
Figura 21 - Certificado do prêmio ASSITEJ⁵⁸ recebido pela Cia. La Casa Incierta com o espetáculo Pupila d'água, 2006.



Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta.

⁵⁸ Para mais informações ver: <http://www.assitej.net/>

Figura 22 - Espetáculo Pupila d'água aprovado no edital "Circulação Primeira Infância do FAC-DF.



Fonte: Acervo da Cia. La Casa Incierta.

ANEXO C - MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO ESPETÁCULO O FAROL

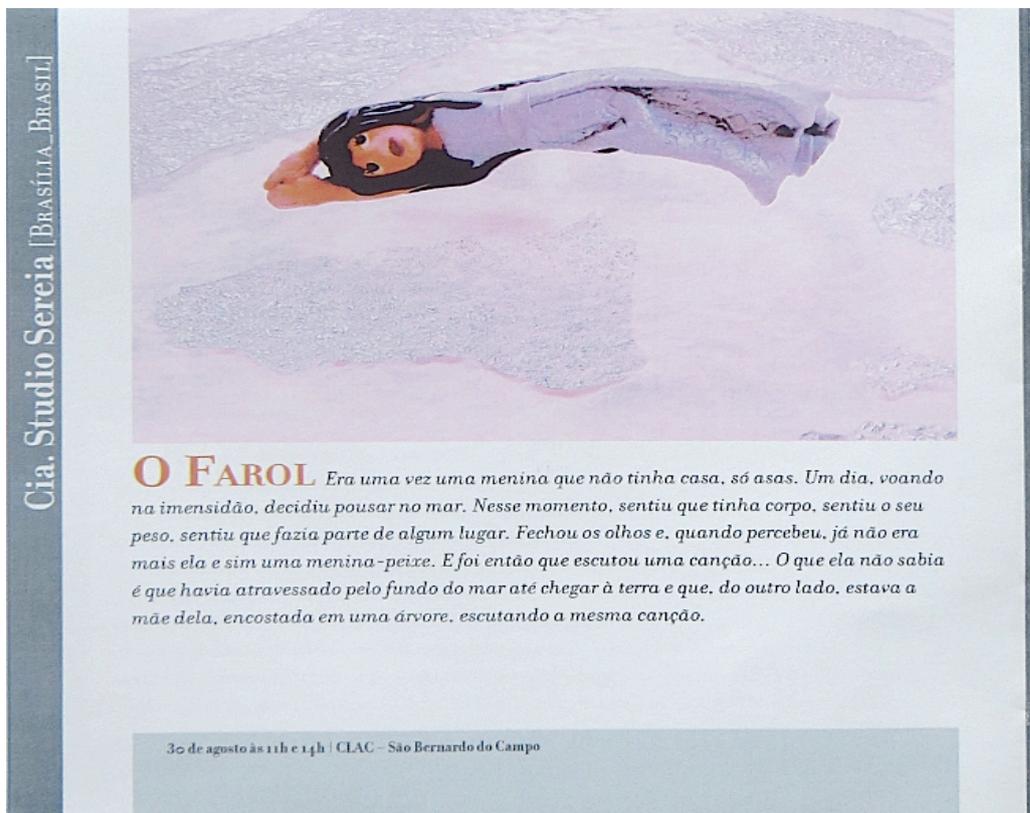
Primeiro cartaz do espetáculo da estreia do espetáculo, realizado na Sala Plínio Marcos – FUNARTE BRASÍLIA no dia 30 de julho de 2015.

Figura 23 - Primeiro Cartaz do Espetáculo O Farol em Brasília, na Funarte, 2015.



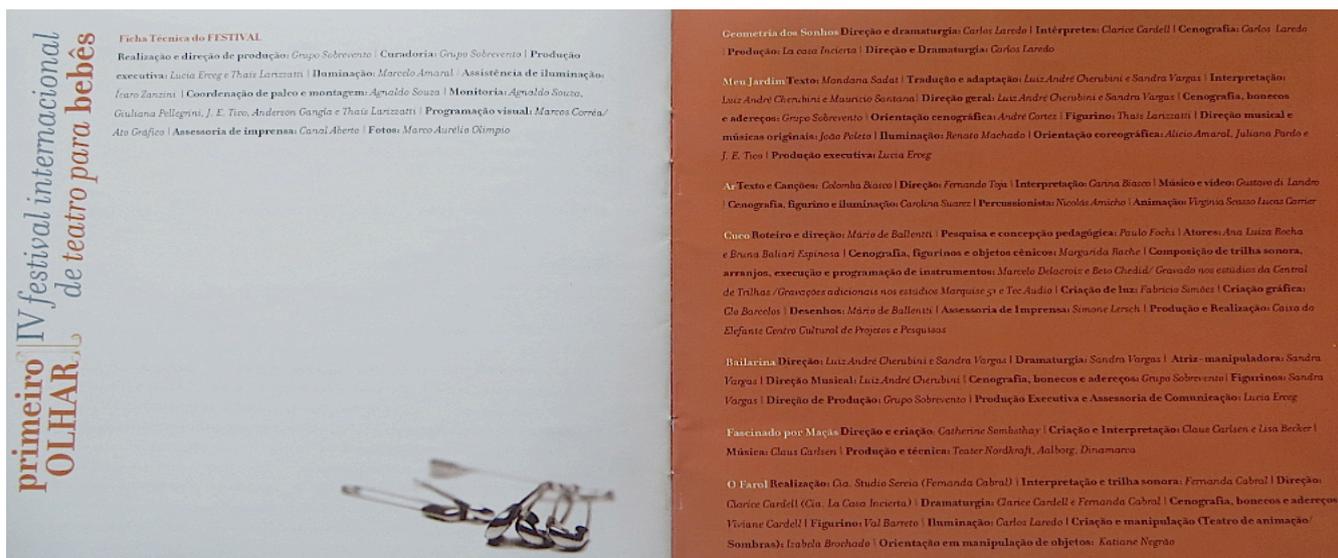
Fonte: Acervo de Fernanda Cabral, desenho do cartaz de Val Barreto.

Figura 25 - Programa de mão do IV Festival Internacional de Teatro para Bebês, São Bernardo, 2015.



Fonte: Teatro Sobrevento, São Paulo.

Figura 26 - Programa de mão do IV Festival Internacional de Teatro para Bebês, São Bernardo, 2015.



Fonte: Teatro Sobrevento, São Paulo.

Figura 27 - Descrição das companhias que participam do IV Festival Internacional de Teatro para Bebês, São Bernardo e São Paulo em 2015.

A CIA. STUDIO SEREIA é fundada pela cantora, compositora, diretora e atriz Fernanda Cabral, em 2014. Também dedicada à criação de trilhas sonoras para teatro, neste mesmo ano compõe "El gatito Misimi", para o espetáculo "La Caperucita Roja" da Cia. Mulambo, de Val Barreto, em Madri, e assina a direção e trilha sonora da peça "Da Ilíada ao Cangaço: Mulheres em Cena", apresentada no Festival Cometa Cenas de Brasília, no ano de sua fundação.

A CIA TEATRO PARA BEBÊS, de Montevidéu, fundada pela atriz Carina Biasco e pelos músicos Gustavo di Landro e Colomba Biasco, foi a primeira a criar um espetáculo para a primeira infância no Uruguai.

O GRUPO SOBREVENTO é uma das companhias brasileiras de Teatro que mais se apresentam no exterior. No Brasil, realizou diversos eventos internacionais e faz a curadoria de muitos Festivais Internacionais de Teatro e de Teatro de Animação, sua especialidade. Tem renome internacional e uma carreira sólida de 29 anos. Tem recebido prêmios ou indicações para prêmios (Mambembe, APCA, Shell e Estímulo) e críticas elogiosas que destacam principalmente o aspecto da pesquisa e a inovação em cada montagem. Realiza, em parceria com a Cía. La Casa Incierta, desde 2010 (2010, 2013 e 2014), a Mostra PRIMEIRO OLHAR - Festival Internacional de Teatro para Bebês, em São Bernardo do Campo. Em 2011, realizou o PRIMEIRO TEATRO: I Ciclo Internacional de Teatro para Bebês, em Brasília e no Rio de Janeiro.

LA CASA INCIERTA é precursora do Teatro para Bebês na Espanha e direciona seu trabalho a este público há 15 anos. Realizou oito ciclos internacionais de Teatro para Bebês em seu país. Seu diretor, Carlos Laredo, dirigiu por 10 anos o Festival Teatralia, um dos maiores eventos de artes para crianças da Europa, e também ocupou a direção da Rede de Teatros de Madri. É parceira do Sobrevento na criação e realização das Mostras PRIMEIRO TEATRO E PRIMERO OLHAR e organiza em Brasília, ainda este ano, a segunda edição do PRIMEIRO OLHAR naquela cidade.

Fonte: <http://espacosobrevento.blogspot.com.br/>

Figura 28 - Cartaz do Espetáculo O Farol para o Festival Premières Rencontres 2016, Paris.

PREMIERES RENCONTRES 2016
CIE. STUDIO SEREIA "O FAROL" - LE PHARE



A ACTA / VILLIERS-LE-BEL
31 MARS À 18H30 - 1 AVRIL À 10H30

FAC
FUNDO DE APOIO À
CULTURA

Fonte: <https://www.facebook.com/studiosereia.teatroparabebes/photos>

FICHA TÉCNICA do espetáculo O FAROL

REALIZAÇÃO: Cia. Studio Sereia (Fernanda Cabral)

INTERPRETAÇÃO e TRILHA SONORA: Fernanda Cabral

TEXTOS: Chico César, Fernanda Cabral e Lau Siqueira.

DIREÇÃO: Clarice Cardell (Cia. La Casa Incierta)

DRAMATURGIA: Fernanda Cabral e Clarice Cardell

CENOGRAFIA, BONECOS E ADEREÇOS: Viviane Cardell

FIGURINO: Val Barreto e desenho(Cartaz).

ILUMINAÇÃO: Carlos Laredo

CRIAÇÃO E ORIENTAÇÃO EM MANIPULAÇÃO DE BONECO (Teatro de animação/Sombras): Izabela Brochado

ORIENTAÇÃO EM MANIPULAÇÃO DE OBJETOS: Katiane Negrão.

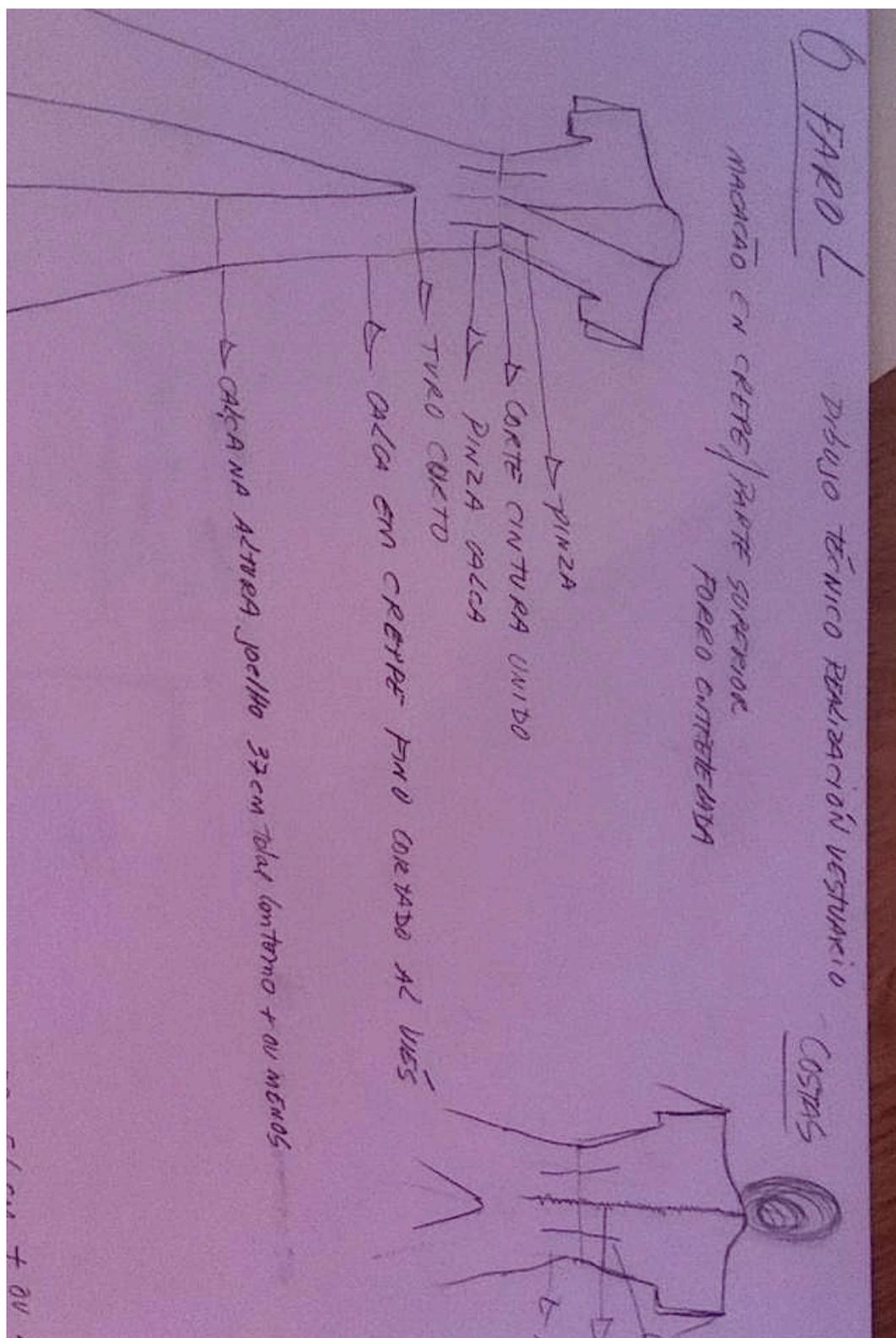
ANEXO D - FIGURINO DO ESPETÁCULO O FAROL REALIZADO POR VAL BARRETO

Figura 29 - Criação figurino de Val Barreto, Madri, 2015.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral.

Figura 30 - Criação figurino de Val Barreto, Madri, 2015.



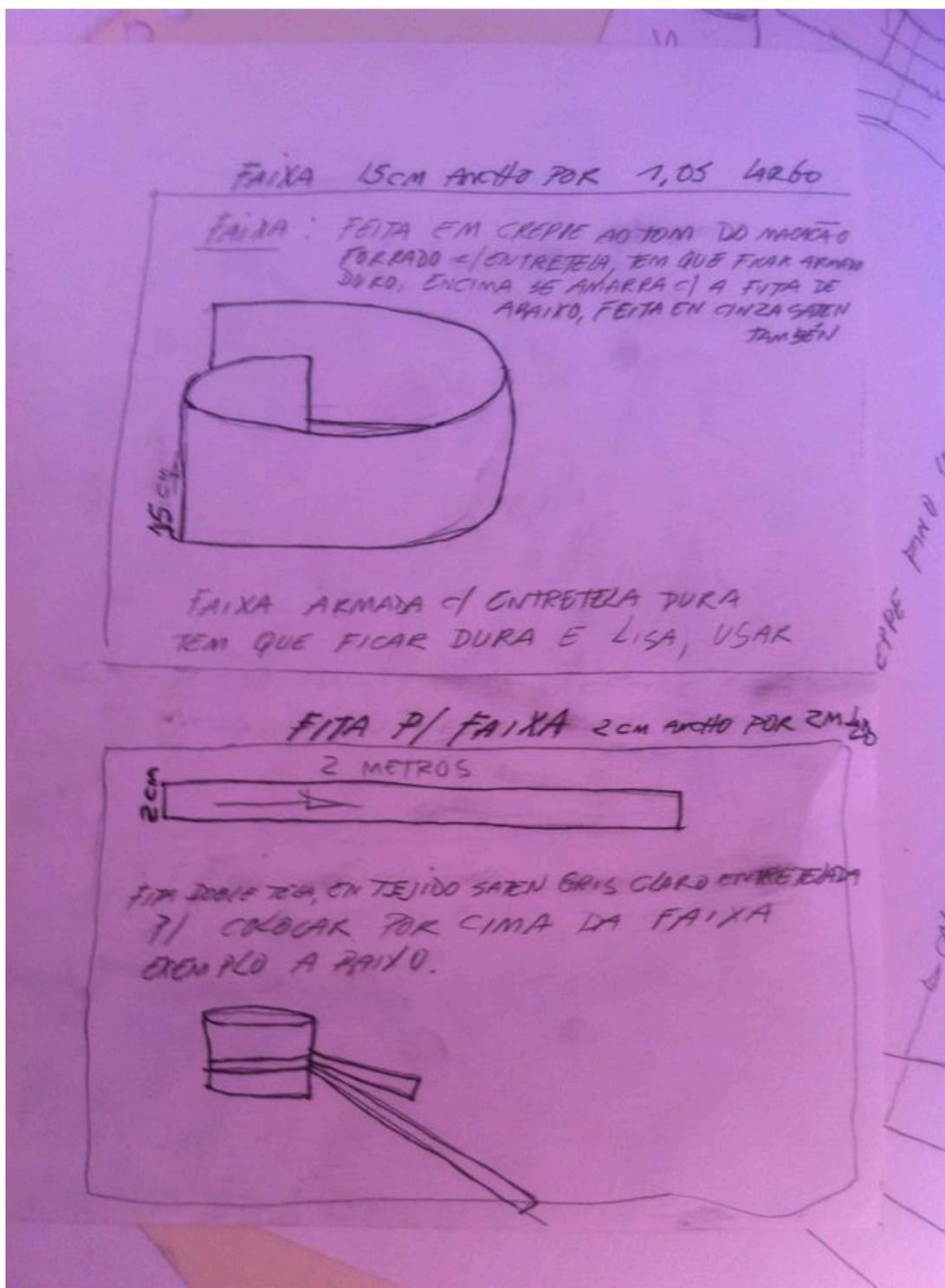
Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral.

Figura 31 - Criação figurino de Val Barreto, Madri, 2015.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral.

Figura 32 - Criação figurino de Val Barreto, Madri, 2015.



Fonte: Acervo pessoal Fernanda Cabral.