

Wanda Susana Hamilton

Me senti lá dentro da floresta: um estudo com o público do espetáculo infantil *Curumim quer música!* em um museu de ciências

Rio de Janeiro

Janeiro / 2021

Wanda Susana Hamilton

Me senti lá dentro da floresta: um estudo com o público do espetáculo infantil *Curumim quer música!* em um museu de ciências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz, da Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Divulgação Científica.

Orientadora: Carla da Silva Almeida

Coorientadora: Denise Coelho Studart

Rio de Janeiro

Janeiro / 2021

Biblioteca de Educação e Divulgação Científica Iloni Seibel

H217m Hamilton, Wanda Susana.

Me senti lá dentro da floresta: um estudo com o público do espetáculo infantil Curumim quer música! em um museu de ciências / Wanda Susana Hamilton. –

Rio de Janeiro, 2021.

180f.: il.: tab.

Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2021.

Orientadora: Carla da Silva Almeida.

Coorientadora: Denise Coelho Studart.

Bibliografia: f. 162-169

1. Divulgação científica. 2. Engajamento público na ciência. 3. Teatro. 4. Museu da Vida.

CDD 370.154

Wanda Susana Hamilton

Me senti lá dentro da floresta: um estudo com o público do espetáculo infantil *Curumim quer música!* em um museu de ciências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz, da Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Divulgação Científica.

Orientadora: Carla da Silva Almeida

Coorientadora: Denise Coelho Studart

Aprovado em: ___/___/___.

Banca Examinadora

Carla da Silva Almeida, Doutora, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

Denise Coelho Studart, Doutora, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

Monica Santos Dahmouche, Doutora, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ.

Paulo Ricardo Merisio, Doutor, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Sonia Maria Figueira Mano, Doutora, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz (suplente)

Marina Henriques Coutinho, Doutora, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (suplente)

AGRADECIMENTOS

A Carla Almeida, querida orientadora, meus agradecimentos mais que especiais pelo entusiasmo, o incentivo, os ensinamentos e, principalmente, pela paciência com esta estudante em crise em tempos de pandemia.

A Denise Studart, coorientadora e parceira do Núcleo de Estudos de Público e Avaliação em Museus, do Museu da Vida, por compartilhar a experiência de pesquisa e pela troca de ideias.

Aos membros da banca Paulo Ricardo Merisio, Monica Santos Dahmouche, Sonia Maria Figueira Mano e Marina Henriques Coutinho, por compartilhar seus conhecimentos comigo.

Aos membros da banca de qualificação Yuri Castelfranchi e Paulo Ricardo Merisio, pelas críticas necessárias e contribuições inestimáveis.

Ao corpo docente, discente, secretaria e funcionários da Pós-graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, pela acolhida carinhosa e por ser um polo de conhecimento e debate sempre plural e enriquecedor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - (CAPES) por apoiar o presente trabalho.

A Luisa Massarani, que me convidou para trabalhar com teatro no Museu da Vida e mudou minha vida profissional.

Aos amigos do Grupo de Estudo em Ciência e Teatro, que se revelou um espaço de solidariedade, abraços virtuais e debates que fazem o conhecimento ser um prazer.

Às escolas que participaram desta pesquisa, por nos receberem com os braços abertos e viabilizarem sua realização.

Ao Museu da Vida, especialmente ao setor educativo, pelo apoio essencial à realização da pesquisa.

Ao Ciência em Cena, especialmente a Fernanda, Felipe, Bárbara e Rafael, atores do espetáculo *Curumim quer música!* que abraçaram o projeto com entusiasmo.

Às queridas amigas Claudia e Denise, pela presença constante, pelo incentivo, pelos maravilhosos shiatsus que me mantiveram inteira e pelos inúmeros cafés regados de boas conversas.

A Cris, amiga querida, por me dar a mão.

A Lilian, por me conduzir pelos caminhos intrincados e desafiadores do autoconhecimento que fizeram de mim o que sou.

A Renata, Bebel e Filipe, que iluminam a vida de alegria e amor.

E, principalmente, às crianças que participaram com entusiasmo e criatividade deste trabalho e a quem dedico esta dissertação.

RESUMO

HAMILTON, Wanda. **Me senti lá dentro da floresta**: um estudo com o público do espetáculo infantil *Curumim quer música!* em um museu de ciências, 2021. 180f. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: 2020.

Esta pesquisa analisa o potencial do teatro no contexto da divulgação científica, a partir de um estudo com o público do espetáculo para crianças *Curumim quer música!*, que integra a programação permanente do Museu da Vida/Fiocruz. Buscando compreender o fenômeno de forma múltipla e transdisciplinar, os marcos teóricos que embasam este trabalho provêm tanto do campo da divulgação científica quanto de estudos na área de teatro. Partimos da perspectiva de que a participação e a cocriação fundamentam a relação dialógica que se estabelece entre o espectador e o espetáculo, configurando o teatro como um modo particular de engajamento. Este entendimento encontra paralelo no modelo de engajamento público na ciência originado do campo da divulgação científica. Assentada em metodologia qualitativa, a pesquisa utiliza três instrumentos de coleta de dados para construir seu corpus, composto por oito fichas de observação da dinâmica das apresentações teatrais, 19 desenhos e respectivas entrevistas com crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental que, em visita escolar, participaram da pesquisa. A partir desse conjunto de dados, analisamos a participação dos espectadores no jogo teatral, se e como estabeleceram uma relação de apropriação com o espetáculo e, finalmente, de que forma as crianças se conectaram com a questão ambiental sugerida pelo espetáculo a partir do repertório de conhecimentos que trazem consigo. Constatamos que a participação no espetáculo foi valorizada pelas crianças e que a adesão ao jogo teatral se expressou de forma variada. Verificamos que os espectadores se apropriaram do espetáculo teatral, articulando e interpretando o conjunto complexo de signos oriundos da narrativa teatral com base em suas experiências, criando concepções estéticas próprias e inesperadas a partir dos estímulos proporcionados pela encenação teatral. Finalmente, mostramos que a peça estimulou as crianças a refletir sobre a questão ambiental, reforçando que o potencial dialógico do teatro o aproxima de uma concepção de divulgação

científica que valoriza o engajamento do público e a reflexão crítica sobre a ciência. De forma mais ampla, esta pesquisa pretende contribuir no debate a respeito do papel do teatro no contexto da divulgação científica, fornecer subsídios para a criação de protocolos de investigação e gerar conhecimento para os profissionais da área de divulgação científica.

Palavras-chave: Divulgação científica. Engajamento público na ciência. Teatro. Museu da Vida.

ABSTRACT

HAMILTON, Wanda. **It felt like I was in the forest**: an audience study of the children's play *Curumim quer música!* in a science museum, 2021. 180f. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: 2020.

This study analyzes the potential of theater in the context of science communication, based on an audience study of the children's play *Curumim que música!*, which is part of Fiocruz Museum of Life's permanent programming. Since the research seeks to understand the phenomenon in a multiple and transdisciplinary way, the theoretical frameworks supporting it come from both the field of science communication and theater studies. Our underlying premise is that participation and co-creation underlie the dialogical relationship between the spectator and the spectacle, which makes theater a particular mode of engagement. Such understanding finds a parallel in the public engagement with science model originating from the field of science communication. Employing qualitative methodology, the research uses three different data collection instruments. These include eight observation sheets of theatrical performances, as well as nineteen drawings and corresponding interviews with second and third graders who, during school visits, took part in the research. Based on the collected data, we analyzed how viewers took part in the theatrical game; how they took ownership of the show; and, finally, how they engaged with the environmental issue as presented by the play, based on their previous knowledge on the subject. We found that participants valued taking part of the show, expressing engagement in the theatrical game in a variety of ways. We also found that the spectators articulated and interpreted the theatrical narrative's complex set of signs based on their own experiences. They created their own and unexpected aesthetic conceptions from the stimuli provided by theatrical staging. Finally, we found that the play encouraged students to reflect on the environmental issue. Such findings suggest that the theater's dialogical potential makes it akin to a science communication model that values both public engagement and critical reflection on science. More broadly, this research aims to contribute to debates about the role of theater in the context of scientific

communication, as well as to provide subsidies for creating research protocols, and to generate knowledge for professionals working with science communication.

Keywords: Science communication. Public engagement with science. Theater. Museum of Life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Cenário do espetáculo <i>Curumim quer música!</i>	46
Figura 2	Wanda Hamilton no espetáculo <i>Curumim quer música!</i>	46
Figura 3	Atores em cena da meditação do espetáculo <i>Curumim quer música!</i>	47
Figura 4	Crianças desenhando nas arquibancadas do Epidauro	88
Figura 5	Crianças desenhando no palco do Epidauro	89
Figura 6	Desenho n.02 (G1) – Eduardo, sete anos	109
Figura 7	Desenho n.05 (G2) – Beatriz, sete anos	110
Figura 8	Desenho n.15 (G7) – Raul, sete anos	111
Figura 9	Desenho n.17 (G8) – Gabriel, oito anos	112
Figura 10	Desenho n.18 (G8) – Marta, oito anos	114
Figura 11	Desenho n.19 (G8) – Isabel, oito anos	115
Figura 12	Desenho n.06 (G3) – Tadeu, sete anos	116
Figura 13	Desenho n.07 (G3) – Ana, seis anos	117
Figura 14	Desenho n.03 (G1) – Raquel, sete anos	118
Figura 15	Desenho n.04 (G2) – Jonas, sete anos	119
Figura 16	Desenho n.12 (G5) – Vera, sete anos	120
Figura 17	Desenho n.11 (G5) – Marcos, sete anos	121
Figura 18	Desenho n.16 (G7) – Lucas, sete anos	122
Figura 19	Desenho n.09 (G4) – Luiz, oito anos	123
Figura 20	Desenho n.14 (G6) – Maria, sete anos	124
Figura 21	Desenho n.01 (G1) – Lia, oito anos	125
Figura 22	Desenho n.10 (G4) – Julia, sete anos	127
Figura 23	Desenho n.13 (G6) – Daniel, sete anos	128
Figura 24	Desenho n.08 (G3) – Branca, seis anos	129
Figura 25	Crianças participando do espetáculo durante realização da pesquisa	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Informações gerais sobre a coleta de dados	90
Tabela 2	Informações sobre os entrevistados e seus desenhos	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Núcleo Arte e Ciência no Palco
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
COC	Casa de Oswaldo Cruz
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EM PL	Escola Municipal Pedro Lessa
EM B	Escola Municipal Brasil
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A PRÁTICA DO TEATRO NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	20
2.1	EXPERIÊNCIAS TEATRAIS NO CAMPO DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: O MUSEU COMO PROTAGONISTA	24
2.2	TEATRO EM MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIA NO BRASIL	31
2.3	TEATRO NO MUSEU DA VIDA: O CIÊNCIA EM CENA	33
2.4	TEATRO PARA CRIANÇAS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO <i>CURUMIM QUER MÚSICA!</i>	37
3	TEATRO E CIÊNCIA COMO OBJETO DE ESTUDO	49
3.1	ESTUDOS DE PÚBLICO SOBRE TEATRO EM MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIA	57
4	MARCOS TEÓRICOS	67
4.1	DIVULGAÇÃO COM ENGAJAMENTO, DIÁLOGO E COCRIAÇÃO	68
4.2	O ESPECTADOR ATIVO E EMANCIPADO	73
4.3	PEDAGOGIA DO ESPECTADOR	75
5	METODOLOGIA	79
5.1	DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	80
5.2	AS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS UTILIZADAS	81
5.2.1	Fichas de observação	82
5.2.2	Desenhos	82
5.2.3	Entrevistas	83
5.3	O TESTE DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	84
5.4	A COLETA DE DADOS	86
5.5	O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	89
5.6	A ANÁLISE	92
5.6.1	A análise da ficha de observação	92
5.6.2	A análise dos desenhos	93
5.6.3	A análise das entrevistas	93

6	RESULTADOS	95
6.1	FICHAS DE OBSERVAÇÃO	95
6.1.1	Resultados Gerais	96
6.1.2	Sobre o teatro, a narrativa e os personagens	99
6.1.3	Sobre as propriedades sonoras, os instrumentos e a música	101
6.1.4	Sobre a floresta amazônica e a questão ambiental	105
6.2	DESENHOS COMENTADOS	107
6.2.1	Desenhando os personagens da peça	108
6.2.1.1	Desenhando os personagens nas cenas do espetáculo	109
6.2.1.2	Desenhando os personagens fora das cenas do espetáculo	121
6.2.2	Desenhando o teatro	126
6.2.3	Desenhando sem relação direta com o espetáculo	128
6.3	ENTREVISTAS	131
6.3.1	Participando do jogo teatral	132
6.3.2	Destacando elementos do espetáculo	136
6.3.3	Apropriando-se do espetáculo	139
6.3.4	Conectando-se com a questão ambiental	142
7	DISCUSSÃO	149
7.1	“EU ME SENTI DENTRO DA PEÇA”: A ADESÃO AO JOGO TEATRAL	150
7.2	“ESSA HISTÓRIA TEM UMA AMIZADE”: O ATO DA COCRIAÇÃO	152
7.3	“ESTÃO CORTANDO AS ÁRVORES, ISSO MATA OS ANIMAIS”: O OLHAR REFLEXIVO	156
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
	APÊNDICE 1 - Roteiro e ficha técnica do espetáculo <i>Curumim quer música!</i> (2018)	170
	APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	177
	APÊNDICE 3 - Ficha de observação	178
	APÊNDICE 4 - Roteiro das entrevistas	180

1 INTRODUÇÃO

O teatro e a divulgação científica estabeleceram uma parceria que à primeira vista pode causar estranhamento, mas se propagou em diversos museus e centros de ciência pelo mundo. E não é só isso. Companhias teatrais associadas ao campo da divulgação montam espetáculos que tangenciam temáticas de ciência; congressos e eventos na área de divulgação espelham o crescimento dessas iniciativas e contribuem com a descrição de experiências e a reflexão sobre a prática. Ao mesmo tempo, estudos no campo da divulgação procuram entender esta, até agora, bem-sucedida relação, tecendo considerações sobre a dinâmica da interação dos museus com seus públicos e avaliando as atividades teatrais do ponto de vista dos objetivos educacionais que atravessam essa interação. Mas, afinal, qual é a atração que o teatro exerce sobre a divulgação científica? O que aproxima essa forma de expressão artística de museus e centros de ciência? Qual é a contribuição que as artes cênicas podem oferecer à divulgação? Ou melhor, quais são as potencialidades da relação entre ciência e teatro no contexto da divulgação científica?

Fui levada a essas indagações em função da minha dupla formação em ciências sociais e teatro e minha atuação como dramaturga, diretora e atriz no Ciência em Cena, espaço para onde confluem as atividades teatrais do Museu da Vida da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e do qual fiz parte entre 2010 e 2018, me engajando no desenvolvimento de projetos voltados para os diversos públicos que frequentam o museu.

Veremos ao longo da dissertação que, de um modo geral, os autores que se debruçaram sobre a questão formulam suas reflexões a partir do campo da divulgação científica, articulando o papel do teatro ao conhecimento produzido sobre os modelos de divulgação no que se refere à relação com o público. Argumentam que ao mobilizar os sentidos e as emoções, o teatro é uma ferramenta eficaz para capturar a atenção da audiência, fazendo com que esta aprenda e, ao mesmo tempo, se divirta. Afirmam que através das artes cênicas é possível abordar temáticas científicas complexas ou controversas de forma envolvente, explorar o lado humano do fazer científico abrandando a suposta frieza da atividade científica e estimular a reflexão sobre a ciência e seus impactos para a sociedade.

Todos estes aspectos certamente contribuíram para a expansão do teatro no campo da divulgação científica, mas é preciso discutir o fato de que essas análises, ao enfatizar, raras exceções, a transmissão de conteúdo e as temáticas científicas, deixam de lado um

aspecto fundamental do fazer teatral: a relação que se estabelece entre o palco e a plateia, entre o espetáculo e o espectador. Portanto, para compreender as potencialidades dessa relação, estamos propondo incorporar aos estudos da divulgação científica, teorias produzidas pelos estudos no campo teatral.

O teatro é um trabalho coletivo, produzido por uma equipe, mas que só se torna completo com a participação do público. Os espectadores que ocupam a plateia para assistir a um espetáculo não são sujeitos passivos, mas participantes ativos da experiência teatral. Eles precisam estar dispostos a participar do jogo, a travar o diálogo que se cria entre o espetáculo e os espectadores a cada apresentação de forma efêmera e irrepetível. Pensar o teatro a partir desta dimensão significa estar atento à totalidade do evento teatral e não apenas ao que é exibido no palco, ao texto, ao conteúdo da obra.

Destacar o teatro como processo criativo em progresso que abarca todos aqueles que estão envolvidos no acontecimento teatral nos permitirá falar da participação, do diálogo e da cocriação de significados que permeiam a relação dos espectadores com o espetáculo e apontar outras contribuições do teatro para o campo da divulgação científica. Também significa valorizar o teatro enquanto experiência artística autônoma, que pode ter um impacto inesperado sobre os espectadores. Apenas para dar um exemplo sobre o potencial da arte para se conectar profundamente com a vida dos espectadores, vou relatar uma experiência pessoal. Em 1978, nós brasileiros ainda vivíamos sob o jugo de uma ditadura militar, mas eis que nesse contexto desfavorável à liberdade de expressão estreia *Macunaíma*, dirigida por Antunes Filho. Tive o privilégio de assistir ao icônico espetáculo e, admirada com a originalidade do que estava vendo no palco, percebi que estava participando de uma experiência nova e singular. Assistir ao espetáculo não apenas me impulsionou a ler o livro homônimo de Mario de Andrade - munida de um bom dicionário, claro, afinal, eu só tinha 15 anos -, como mudou minha relação com o teatro. Mas, principalmente, me conectou profundamente com a diversidade cultural e a história do Brasil. Entre tantas outras referências, esta peça, da qual ainda lembro em detalhes, certamente influenciou meu gosto pelo teatro e a escolha das ciências sociais como carreira acadêmica.

Participação, diálogo e cocriação também são as consignas que movem as reflexões e os esforços tanto acadêmicos quanto práticos de uma divulgação científica que, lançando um olhar mais apurado sobre o público, pretende transcender um modelo de transmissão vertical de conhecimento para priorizar o diálogo como elemento

potencial de cidadania, incentivando a reflexão de forma que o público possa se apropriar criticamente da ciência.

O teatro, por sua qualidade intrinsecamente dialógica e participativa, é, por natureza, um modo de engajamento. Portanto, o público conceituado de forma pluralista e o diálogo são, no nosso entendimento, as molduras que ligam teatro e divulgação científica e delimitam o escopo teórico desta dissertação, na qual estamos propondo uma abordagem que considere a participação e o engajamento como elementos essenciais da relação dos museus e centros de ciência com seus públicos.

Em 2013, concebi, juntamente com um grupo de jovens estudantes de graduação, o espetáculo para crianças *Curumim quer música!* O diálogo permanente com os espectadores foi um princípio norteador, pois apesar de possuir um roteiro que orienta o espetáculo, este não é uma obra fechada. O ato cênico só se realiza se houver interlocução com os espectadores. Os caminhos que levaram à concepção deste espetáculo serão descritos em maiores detalhes no segundo capítulo, mas, neste momento, cabe ressaltar que a peça tangencia questões que remetem aos desafios ambientais da contemporaneidade, ao situar a narrativa na floresta amazônica. No entanto, o objetivo do espetáculo não consistia em ensinar conteúdos e conceitos relativos ao meio ambiente, mas sugerir a problemática ambiental através da ausência de sons na floresta e da missão dos personagens e dos espectadores, que é restaurar o equilíbrio sonoro do meio ambiente. A pergunta final do espetáculo – “por que os sons da floresta estão sumindo?” – pode ser entendida como um convite para que os espectadores pensem, pesquisem e formulem suas próprias reflexões, mais do que uma tentativa de fornecer explicações prontas.

O processo de criação do espetáculo fez surgir novas indagações: as crianças aderem ao jogo proposto pelo espetáculo? Se o fazem, como se processa sua participação? Quais são os elementos do espetáculo destacados pelos espectadores? É possível afirmar que os espectadores estabelecem uma relação de apropriação com o espetáculo visto, relacionando-o a informações e experiências que vivenciaram em outros ambientes? Como as crianças se conectaram com a questão ambiental sugerida pelo espetáculo? Este foi capaz de estimular a reflexão crítica dos espectadores a partir do repertório de conhecimentos que trazem consigo?

Essas indagações me impulsionaram a conceber o projeto de pesquisa que conduziu a dissertação, na qual pretendemos analisar as potencialidades da relação entre ciência e teatro no contexto da divulgação científica, a partir de um estudo com o público

do espetáculo para crianças *Curumim quer música!*, que integra a programação permanente do Museu da Vida.

As questões esboçadas nesta introdução serão abordadas ao longo deste trabalho. No segundo capítulo, nos dedicaremos a contextualizar as iniciativas teatrais no campo da divulgação científica, mostrando o forte protagonismo dos museus e centros de ciência. Também abordaremos as duas décadas de atividade do Ciência em Cena, para desembocar na descrição do processo de criação e montagem do espetáculo *Curumim quer música!* e as questões mais amplas que permeiam o desafio de produzir espetáculos para crianças. No terceiro capítulo, trataremos tanto das análises que se dedicaram a refletir de forma mais ampla sobre o papel atribuído ao teatro no contexto da divulgação científica, quanto dos estudos empíricos que buscaram investigar a relação do público com o teatro nesse contexto.

O quarto capítulo é dedicado a apresentar os marcos teóricos que guiaram a elaboração deste estudo. Buscaremos associar as reflexões acadêmicas do campo da divulgação científica a conceitos e teorias oriundos do campo das artes cênicas, a fim de ampliar a análise sobre o papel do teatro no contexto da divulgação da ciência. Daremos ênfase ao modelo de engajamento público na ciência e às concepções sobre o papel do espectador no evento teatral, particularmente a pedagogia do espectador, que moldarão a lente com a qual nos debruçaremos sobre o material produzido pela pesquisa.

O quinto capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados para responder às indagações da pesquisa. Descreveremos a construção do *corpus* da pesquisa, as técnicas utilizadas, o processo de coleta dos dados e os procedimentos analíticos que foram aplicados a cada uma das técnicas. O sexto capítulo apresenta os resultados obtidos a partir dos três instrumentos utilizados: fichas de observação do espetáculo, desenhos e entrevistas com as crianças que participaram da pesquisa. Como cada um deles foi fundamental para revelar diferentes aspectos do fenômeno em estudo, serão apresentados separadamente.

No sétimo capítulo, os resultados serão discutidos à luz dos referenciais teóricos e da bibliografia mobilizada nos capítulos anteriores, a fim de dar resposta às questões formuladas nesta dissertação. Por último, nas considerações finais abordaremos os desdobramentos e limitações desta pesquisa, que busca contribuir para a geração de conhecimento no campo da divulgação científica e fornecer subsídios para a criação de protocolos de investigação voltados para a pesquisa sobre o tema, além de gerar

informações para os profissionais da área e, particularmente, para aqueles que se dedicam ao teatro.

Como cientista social, não posso deixar de falar sobre o contexto mais amplo no qual este trabalho foi elaborado. Em dezembro de 2019, começamos a receber informações a respeito de uma doença nova, que rapidamente se espalhou pelo planeta e gerou uma crise sanitária global que transformou a vida cotidiana das pessoas. No Brasil, a pandemia de Covid-19 se fez sentir de forma devastadora. Impeliu a população a praticar um isolamento necessário, ampliou as desigualdades sociais e econômicas como resultado do desemprego crescente e deixou um macabro saldo de quase 200.000 mortes, muitas delas evitáveis, no momento em que escrevo.

Mergulhado em uma profunda crise sanitária e econômica, o Brasil ainda enfrenta uma grave crise política resultante da inércia de um presidente errático no enfrentamento da pandemia, à qual se soma o desmonte deliberado das políticas públicas de proteção social, ambiental, para a ciência e a tecnologia, educação e cultura. Setores fortemente afetados pela não-política praticada pelo atual governo, a ciência e a cultura têm desempenhado um papel fundamental no enfrentamento da pandemia: a ciência, produzindo conhecimento e tecnologia para conter o impacto da doença, e a cultura, acompanhando e acalentando milhões de pessoas no isolamento.

Esse panorama afetou diretamente este trabalho. Teatros, museus e escolas, os três atores institucionais que se combinaram para que esta dissertação pudesse ser elaborada se encontram, hoje, fechados e distantes fisicamente dos seus espectadores, públicos e estudantes, tendo que reinventar cotidianamente formas de se comunicar através de meios eletrônicos, que, se bem encurtam as distâncias, não resolvem o problema da falta do olho no olho, da interação direta dos corpos e do calor humano. Por isso, o conhecimento produzido nesta pesquisa se reveste de novos significados: mostrar a relevância que ciência e cultura têm na sociedade e reforçar a necessidade da formulação e implementação de políticas que as valorizem.

2 A PRÁTICA DO TEATRO NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Falar sobre o encontro entre ciência e teatro no contexto da divulgação científica¹ significa abordar um tema que apresenta diversas facetas e dimensões. Implica também em mobilizar conhecimentos produzidos em diversos campos, tornando a reflexão multidisciplinar. Portanto, para elaborar este capítulo recorreremos à literatura produzida tanto no campo da divulgação da ciência quanto do teatro.

O teatro, entendido enquanto manifestação artística constitutiva da cultura das sociedades humanas, está intrinsecamente ligado ao contexto histórico no qual é produzido, ou seja, está intimamente relacionado ao ser humano e ao mundo que ele molda e pelo qual é moldado (GASSNER, 2002). Portanto, o teatro não pode ser desvinculado do seu tempo e da realidade sobre a qual se propõe a pensar.

Por estar inserido no contexto histórico, o teatro se transforma à medida em que a sociedade se transforma, incorporando elementos à dramaturgia, à encenação e contribuindo com reflexões que estão assentadas na contemporaneidade na qual é produzido. É importante destacar esta articulação, pois ela fortalece o argumento de que à medida que a ciência passa a desempenhar um papel cada vez mais central no mundo moderno, o teatro vai abrindo progressivamente suas portas para peças teatrais que abordam questões que examinam diversos aspectos da relação entre a ciência, os cientistas e a sociedade.

Há quem veja na Grécia Antiga o que seria o prenúncio de uma longa e duradoura relação entre ciência e teatro (ALMEIDA; LOPES, 2019). É o caso da tragédia *Prometeu acorrentado*, atribuída a Ésquilo e escrita no século X a.C., que propõe uma discussão sobre a relação entre conhecimento e poder através da trajetória exemplar do mito de Prometeu, que rouba o fogo dos deuses para entregá-lo aos humanos e é punido por Zeus, divindade suprema do Olimpo e identificado na peça como o personagem Poder, a permanecer acorrentado a um rochedo.

Em seu estudo sobre as relações entre ciência e teatro, Shepherd-Barr faz um minucioso levantamento de mais de uma centena de peças produzidas nos últimos quatro

¹ Optamos por utilizar o termo “divulgação científica” para nos referir aos esforços tanto teóricos quanto práticos de compreensão e fortalecimento das relações entre ciência, tecnologia e sociedade (ALMEIDA, 2012). O presente estudo se insere na linha de pesquisa em audiências e estudos de público do programa de Pós-graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Uma reflexão mais detalhada sobre o campo da divulgação científica será desenvolvida no quarto capítulo.

séculos que tangenciam questões científicas, tomando a ciência como assunto e os cientistas como protagonistas. Em seu livro *Science on stage* (SHEPHERD-BARR, 2006), a autora procura demonstrar que desde *A trágica história do Dr. Fausto* (1588) de Christopher Marlowe, o número de peças com essa temática cresceu vertiginosamente, sobretudo a partir de meados do século XX, concedendo ao teatro um lugar de destaque na interação com as ciências como física, química e biologia e também as ciências humanas.

Shepherd-Barr (2006) considera que a maioria das peças teatrais tem como objetivo principal investigar os problemas humanos e sua relação com a ciência e são produzidas tanto por dramaturgos interessados abordar temas de ciência em seus textos teatrais, quanto por cientistas atraídos pelas potencialidades do teatro em abordar ideias e conceitos. A autora também identifica ações colaborativas entre dramaturgos e cientistas, um fenômeno verificado nas últimas décadas e que considera inovador.

Este fenômeno também é destacado por Dowell e Weitkamp (2011) que, ao investigar a aproximação criativa entre artistas e cientistas nas ações de divulgação científica, apontam como fortes motivações que justificam esse encontro o desejo de comunicar ciência ao público e a visão de que a comunicação através da arte pode facilitar a disseminação de ideias também entre a comunidade científica.

Mas a ciência teve impacto no teatro não apenas do ponto de vista de seu conteúdo. Segundo Desgranges (2015), o teatro denominado moderno surge na virada do século XIX para o século XX e se fundamenta em dois pilares: o desenvolvimento científico e as transformações sociais, políticas e econômicas advindas da revolução industrial. Os novos conhecimentos produzidos pelas ciências naturais e as ciências humanas aprofundaram a compreensão sobre a natureza e a vida humana em sociedade e os movimentos artísticos do período, nos quais o teatro se inclui, se viram inseminados por esse momento histórico.

Desgranges (2015) ainda destaca que o desenvolvimento tecnológico do final do século XIX provocou uma verdadeira revolução cênica, que teve impacto tanto nos seus aspectos técnicos quanto teóricos. A iluminação elétrica passou a ser utilizada para estruturar, esculpir e modelar o espaço cênico e o uso de música ou a inserção de sonoridades reproduzidas por meios mecânicos criou novas tonalidades, ambientações e sensações nas cenas.

Ciência e teatro também encontraram pontos de confluência teóricos e estéticos. Dramaturgos e encenadores como Vsevolod Meyerhold (1874-1940), Constantin Stanislavski (1863-1938), Erwin Piscator (1893-1966), Bertolt Brecht (1898-1956), Jerzy Grotowski (1933-1999), Peter Brook (1925-) e Augusto Boal (1931-2009), entre tantos outros, foram precursores no desenvolvimento de teorias e abordagens que buscavam se aproximar de modelos científicos (SHEPHERD-BARR, 2006).

O dramaturgo e encenador Bertolt Brecht foi um dos pioneiros a incorporar teorias produzidas pelas ciências naturais e sociais em suas reflexões e produções teatrais e influenciaria de modo definitivo os modos de pensar e fazer teatro de gerações futuras. Em seu livro *Estudos sobre teatro* (1978), no qual procura estabelecer as bases que originaram o que denominou de teatro épico, Brecht dedica um capítulo à relação entre ciência e teatro. Admitindo que arte e ciência atuam de formas diferentes, Brecht busca, no entanto, incorporar à sua proposta artística-teatral pressupostos que percebe como sendo atributos do campo científico.

Brecht entendia que o propósito do teatro épico de analisar as questões suscitadas nas suas peças teatrais se relacionava à natureza crítica da ciência. A técnica de pôr em dúvida acontecimentos tidos como óbvios ou familiares, associada ao efeito de distanciamento, recurso que pretendia desenvolver nos espectadores uma atitude de observação e de estranhamento diante de situações que poderiam parecer naturais ou evidentes, tinham como objetivo principal conferir um caráter histórico aos fatos apresentados e, portanto, torná-los passíveis de transformação. Para atingir esse objetivo, identificou nas ciências sociais, mais especificamente nas teorias marxistas, o recurso teórico-metodológico que lhe forneceria as ferramentas para operar essa transformação (BRECHT, 1978).

Uma das peças que melhor expressa o encontro do dramaturgo Bertolt Brecht com a ciência é *Vida de Galileu*, texto sobre o qual se debruçou durante mais de vinte anos de sua vida. Brecht produziu três versões diferentes da peça, mudando-a à medida que percebia as transformações no cenário político, social e cultural. A última versão foi escrita entre 1953 e 1956 sob o impacto da Segunda Guerra Mundial e a explosão da bomba atômica. *Vida de Galileu* transcende a biografia do físico italiano para propor uma reflexão contemporânea sobre o compromisso social da ciência e a tensa relação entre o livre pensamento e a os modelos autoritários de poder, representados, nesse texto, pela Inquisição. As pesquisas de Galileu Galilei e o impacto que a concepção

heliocêntrica do universo causou à época de sua descoberta servem como paradigma para que o autor possa evidenciar a complexa relação entre ciência e sociedade, questionar o papel da ciência e do cientista e explorar as contradições implícitas no exercício da ciência (LOPES, 2005).

Conceitos e metodologias científicas também influenciaram a própria estrutura das peças. Autores passaram a lançar mão de teorias advindas do campo científico para estruturar o texto teatral, tanto em sua dramaturgia quanto na encenação, de forma a representar o conceito que pretendem abordar. Nesse sentido, vale a pena destacar o espetáculo *Copenhagen* (1998), do dramaturgo Michael Frayn (1933-), que se inspira em um encontro dos físicos Niels Bohr e Werner Heisenberg acontecido em 1941 na cidade do mesmo nome da peça. Imaginando como poderia ter sido esse encontro, Frayn constrói uma trama não linear que procura representar na estrutura e nos diálogos da peça o próprio princípio da incerteza formulado pelo físico Werner Heisenberg em 1927.

Para Simon Parry (2020), as duas peças supracitadas abordam momentos revolucionários na história da ciência, esboçando, através de suas dramaturgias complexas, relações recíprocas entre concepções do mundo físico e modos de organização sociopolítica. A força da sua contemporaneidade consiste no entrelaçamento das teorias do campo das ciências sociais e das ciências naturais, particularmente da física, com as concepções estéticas e dramáticas propostas pelos autores.

Outra aproximação importante entre ciência e teatro pode ser verificada na progressiva consolidação das artes cênicas como campo acadêmico de produção de conhecimento, que se expressa na criação e multiplicação de cursos de graduação e pós-graduação em artes cênicas que contribuem para o desenvolvimento de teorias, métodos e o aprofundamento das reflexões a respeito do fazer teatral.

As peças teatrais, escritas em sua maioria por renomados dramaturgos, não tem como foco principal o ensino ou a divulgação científica, mas procuram pensar de forma mais ampla a respeito da natureza humana, o sentido da vida e do mundo (ALMEIDA; FREIRE; BENTO; JARDIM; RAMALHO; DAHMOUCHE, 2018). No entanto, sugerimos que esse terreno fértil de atração e entrecruzamento entre ciência e arte, duas culturas que foram historicamente se especializando (SNOW, 2015), pode ter sido um dos fatores de aproximação entre a divulgação da ciência e o teatro.

2.1 EXPERIÊNCIAS TEATRAIS NO CAMPO DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: O MUSEU COMO PROTAGONISTA

Se, como vimos, a aproximação entre ciência e teatro é prolífica e apresenta diversas dimensões de análise possíveis, cabe então indagar como se deu a incorporação de experiências teatrais no contexto da divulgação da ciência. No entanto, a literatura que trata das iniciativas teatrais nesse contexto não é muito extensa e se refere a ações circunscritas principalmente a museus e centros de ciência no Reino Unido e nos Estados Unidos da América (EUA).

Procurando traçar um panorama histórico das iniciativas que lançavam mão de recursos oriundos das artes cênicas nos museus, Serkownek (1998) aponta que os primeiros empreendimentos de introdução de uma linguagem teatral podem ser encontrados em museus nos EUA e datam do final do século XIX. Já nessa época, alguns museus históricos e artísticos costumavam utilizar figurinos, adereços, cenários e iluminação para ampliar a experiência do visitante com as exposições, tomando emprestado características cenográficas oriundas das artes cênicas. No início do século XX, guias paramentados com figurinos de época foram incorporados aos museus históricos e parques ao ar livre, como no House of Salem de Massachusetts, e as exposições em vários museus tradicionais, principalmente ligados à temática histórica, se transformariam em performances teatrais. Em meados dos anos 1950, por exemplo, o National Park Service, instituição do governo federal norte-americano que administra parques nacionais, monumentos e sítios históricos, instaurou a apresentação de espetáculos teatrais nos museus ao ar livre, nos quais eram recriadas cenas da Guerra Civil (SERKOWNEK, 1998).

Bridal (2004) menciona outra vertente da interação incipiente entre ciência e teatro que teria reflexos particularmente no campo da divulgação científica. Para a autora, as exposições mundiais de ciências que se multiplicaram a partir século XIX com a finalidade de mostrar as novas descobertas e tecnologias científicas aplicadas ao mundo da indústria e do trabalho, contavam com demonstrações de experimentos pirotécnicos e surpreendentes como, por exemplo, com a eletricidade. De fato, toda uma geração de museus de ciência e tecnologia na Europa e dos EUA seria influenciada pela onda de exposições e feiras que ocorreram no período entre 1850 e a Segunda Guerra Mundial. McManus (1992) aponta que a mistura entre entretenimento e educação apoiada em

exibições do funcionamento de maquinários, característica dessas feiras, explica em grande medida a presença de instrumentos mecânicos manipuláveis à disposição para a diversão do público encontrados atualmente em muitos museus de ciência, como o Museu de Ciências de Londres. Por outro lado, as demonstrações exibidas nessas feiras teriam influência sobre vários museus que, posteriormente, viriam a teatralizar experimentos científicos em apresentações conhecidas como ‘shows de ciência’.

Em que pese esses empreendimentos precursores, o teatro no contexto da divulgação científica só ganharia importância a partir da segunda metade da década de 1980. Os estudos desse campo nos fornecem uma série de explicações para entender a relação aparentemente bem-sucedida entre teatro e ciência levada a cabo em museus e centros de ciência.

A partir da segunda metade do século XX, verificamos um processo de transformação no modelo de divulgação da ciência no que se refere à relação com o público. As primeiras iniciativas institucionalizadas de divulgação científica foram marcadas pelo que, no campo teórico, ficou conhecido como modelo de déficit do conhecimento (LEWENSTEIN, 2003). Em busca de um maior apoio e valorização social da ciência, a comunidade científica, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, encetou grandes esforços em pesquisas sobre compreensão pública da ciência e na definição de políticas para que os cidadãos adquirissem maior conhecimento científico.

Balizadas pelos resultados de pesquisas que demonstravam a inabilidade da população em compreender conceitos básicos da ciência, as iniciativas se voltaram para a transmissão de conhecimentos em uma via de mão única: os cientistas deveriam disseminar publicamente seu saber para um público passivo e refém da desinformação (MILLER, 2005). Partia-se do pressuposto de que quanto mais as pessoas soubessem sobre ciência, mais capacidade teriam de valorizá-la e apoiá-la, o que resultaria em uma maior legitimidade social e, portanto, maiores investimentos financeiros para a área (BROSSARD; LEWENSTEIN, 2010).

No entanto, os empreendimentos nessa direção não apresentaram o resultado esperado, gerando uma série de críticas ao modelo de déficit. As enquetes de compreensão pública da ciência subsequentes acabaram demonstrando empiricamente que a transmissão linear do conhecimento não era eficiente nem resultava necessariamente em um maior apoio à ciência. Paralelamente, estudos oriundos das ciências sociais, da história e da filosofia evidenciavam que o público não podia ser entendido como uma

massa passiva e vazia de conteúdo pronta para ser injetada de saber, conforme preconizavam as teorias da comunicação conhecidas pela denominação de teoria da “agulha hipodérmica” (JACKS, 2015). Contrariando essa visão, os estudos apontavam que o termo genérico denominado de público, na verdade, se referia a seres sociais ativos com pensamentos complexos, que formam opiniões e tomam decisões com base em diversos fatores econômicos, culturais e políticos para resolver problemas da vida social (MILLER, 2005).

Esta constatação abriu caminhos para a concepção de modelos mais dialógicos e participativos de divulgação científica, focados no modo como o público se apropria do conhecimento científico, integra-o a outros saberes e o utiliza na tomada de decisões (LEWENSTEIN, 2003).

Em seu estudo a respeito das iniciativas teatrais no contexto da divulgação científica, Parry (2020) identifica que o diagnóstico de uma ‘crise de confiança’ ou ‘ambivalência’ pública em relação à ciência, apontada no relatório sobre a relação entre ciência e sociedade elaborado pelo Comité de Ciência e Tecnologia da Câmara dos Lordes do Reino Unido no ano 2000, mudaria os termos das práticas de divulgação para um investimento em ações que visavam envolver emocionalmente o público com a ciência. Para o autor, essa mudança no pensamento político teve um papel relevante na consolidação das estratégias teatrais no campo da divulgação da ciência (PARRY, 2020).

Paralelamente a estas discussões mais amplas no contexto da divulgação e comunicação da ciência, os museus passavam por um processo de grandes mudanças em busca de uma redefinição de seu papel educativo, social e cultural, impulsionado pelas transformações da sociedade. Castelfranchi (2016) argumenta que essas mudanças também estão associadas, do ponto de vista mais geral, a uma crise na imagem pública da ciência após a explosão da bomba atômica e ao surgimento de movimentos sociais que questionavam a noção de que o avanço científico e tecnológico seria um sinônimo de progresso e bem-estar social.

Nesse contexto, os museus de ciências com forte afiliação acadêmica, constituídos como depositários de uma coleção de objetos que visavam contribuir para o conhecimento científico (MCMANUS, 1992) e nos quais o público seria apenas uma testemunha ocular dos sucessos e esplendores da ciência entraria em crise, abrindo caminho para um novo modelo de museu inspirado em teorias que adotavam o diálogo, a interatividade e a multidirecionalidade nos processos comunicativos (CASTELFRANCHI, 2016). Esses

novos desenvolvimentos fariam com que a função educacional dos museus ganhasse destaque, tornando os setores de educação mais sofisticados e com melhores recursos, e que a transmissão de ideias e conceitos sobrepujasse a contemplação de objetos científicos (MCMANUS, 1992).

Esse movimento teve reflexos nos processos de divulgação e educação que ocorreriam nos museus de ciência, como decorrência da necessidade de estabelecer uma comunicação mais dialógica e efetiva, buscando formas diferenciadas de relação com o público, com a finalidade de estimular a participação do visitante e mobilizar sua atenção, na perspectiva da aprendizagem e do entretenimento (MCMANUS, 1992; MOREIRA; MARANDINO, 2015). É nessa esteira que surge, a partir de meados do século XX, uma nova geração de museus de caráter multidisciplinar, integrando ciência, tecnologia e arte e utilizando técnicas interativas de caráter experimental que visavam atrair e motivar os visitantes, agora entendidos como sujeitos ativos da experiência museal (MCMANUS, 1992; VALENTE; CAZELLI; ALVES, 2005). Para Fruguglietti (2006), a incorporação de espetáculos teatrais nos museus estaria justamente associada a essa transformação da concepção da relação do museu com a sociedade, baseada não mais no modelo do déficit de conhecimento, mas no diálogo com o público como princípio de construção conjunta do conhecimento.

A consolidação do papel educativo dos museus explicaria o crescente interesse na utilização do teatro (HUGHES; JACKSON; KIDD, 2007). Não por acaso, a maioria dos estudos sobre o tema destaca a função educativa que o teatro desempenha nos museus e centros de ciência, os quais têm sido protagonistas na aproximação entre ciência, educação, cultura e sociedade (ALMEIDA; FREIRE; BENTO; JARDIM; RAMALHO; DAHMOUCHE, 2018).

Assim, os museus assumem historicamente um papel central na aproximação com o teatro, a tal ponto que alguns autores propõem o uso do termo *museum theatre*² (SERKOWNEK, 1998; BRIDAL, 2004; HUGHES; JACKSON; KIDD, 2007) para designar o uso do teatro ou de técnicas teatrais, como o recurso à estrutura narrativa e o envolvimento emocional proporcionado pelo drama, para atingir objetivos educacionais em espaços museais.

² O termo, que pode ser traduzido como ‘teatro de/em museu’, será mantido em inglês a fim de não comprometer seu sentido de origem.

Ao destacar o potencial do teatro como ferramenta de aprendizagem, Jackson e Kidd (2007) ainda acrescentam que o *museum theatre* cumpriria a finalidade de despertar a curiosidade dos frequentadores do museu considerando-os participantes do processo, envolvendo-os nas temáticas abordadas de forma a poderem criar conexões com suas próprias vidas.

Não é o objetivo deste projeto fazer um levantamento exaustivo das experiências teatrais em museus e centros de ciência mundo afora, mas apontar que esse recurso tem crescido e se multiplicado nos últimos anos. Entre as instituições pioneiras, citaremos as mais expressivas, como o Museu da Ciência de Minnesota e o Museu da Ciência de Boston, nos Estados Unidos da América. No Reino Unido, merecem destaque o Museu da Ciência de Londres e o Museu da Imagem em Movimento (STUDART; ALMEIDA, 2019).

Ainda nos anos 1960, o Museu de Ciência de Minnesota apresentava para seu público um show de marionetes na sala de antropologia e monólogos que mostravam as contribuições científicas de personagens históricos. Em função da boa receptividade dessas iniciativas, foi fundado, na década de 1970, o programa de teatro do museu que, mediante a contratação de dramaturgos e equipes profissionais, desenvolveu inúmeras peças sobre tópicos científicos destinadas especialmente ao museu e suas exposições, desde criogenia e habitats animais até nanociência e nanotecnologia (BRIDAL, 2004).

Baum e Hughes (2001) apontam que o uso do teatro nos museus estava cercado de ceticismo, no entanto, as respostas favoráveis dos visitantes, encorajados a registrar suas opiniões na caixa de sugestões do Museu de Ciências de Boston, ajudaram a reforçar o programa teatral do museu, que, desde 1985, produz e apresenta espetáculos teatrais. Bem estabelecido no menu de atividades ao vivo, o programa apresentou no ano de 2019 o espetáculo *The Amazing Nano Brothers Juggling Show*, que abordava o tema da nanotecnologia³.

O Museu da Ciência de Londres abrigou, desde meados dos anos 1980 até recentemente, quando o programa foi descontinuado, uma companhia de teatro chamada Spectrum para trabalhar diariamente no museu. Em parceria com o setor educativo, os atores da companhia deram vida a personagens que contextualizavam historicamente objetos das galerias, promoveram o diálogo com o público e discutiram assuntos difíceis

³ <https://www.mos.org/amazing-nano-brothers> Acesso em 30 out. 2019.

e controversos abordados pelo museu, por meio de performances individuais ou grupais, sob o formato de shows de ciências, contação de histórias e espetáculos teatrais. Como exemplo dessas iniciativas, destacamos o projeto *Push Harder, Mr. Jones*, lançado no ano 2000, que deu vida a um homem grávido que transitava pelas galerias do museu (RICHARDS, 2008).

Esse fenômeno também pode ser verificado em alguns museus históricos no Reino Unido. Jackson e Kidd (2007) mencionam exposições teatrais no Manchester Museum, como a apresentação do espetáculo *This Accursed Thing*, que tinha como objetivo explorar a história, o impacto e o legado do comércio de escravos nas instituições culturais da região. O National Maritime Museum, em Greenwich, incorporou personagens históricos à visita ao barco a vela Cutty Sark, os quais contavam histórias sobre a vida no mar⁴ e a Llancaiach Fawr Manor, no país de Gales, uma propriedade restaurada de 1645, apresentava até o ano passado *The Servants*, que mergulhava os visitantes no dia-a-dia dos empregados da casa⁵.

Mas nem todos os museus e centros de ciência dispõem de profissionais ou de grupos estáveis de teatro nos seus quadros funcionais. Na verdade, há uma grande diversidade de configurações no que se refere às atividades teatrais nestes locais. A concepção de espetáculos teatrais geralmente está em sintonia com a diversidade dos públicos do museu, sua missão e contexto, além de se associar à programação da instituição, integrando-se a exposições, eventos comemorativos ou tangenciando temáticas relevantes no cenário local ou internacional. As iniciativas assumem diferentes formatos, que vão de peças teatrais a esquetes, incluindo monólogos, performances, contação de histórias, encenação de fatos históricos e improvisações, de caráter esporádico ou permanente, desenvolvidas por companhias profissionais próprias ou contratadas, por estudantes de graduação sem formação específica em artes cênicas, ou através da compra de espetáculos prontos (HUGHES; JACKSON; KIDD, 2007; STUART; ALMEIDA, 2019).

Como exemplo internacional do estabelecimento de parcerias entre museus e centros de ciência e companhias teatrais, citamos o caso do Città della Scienza, situado na cidade de Nápoles, na Itália. O projeto *Galilei, uma história, uma exposição, um espetáculo*, criado pela companhia de teatro Le Nuvole com apoio da Fundação IDIS-

⁴ <https://www.rmg.co.uk/see-do/exhibitions-events/ahoy-captain-cutty-sark-characters> Acesso em 30 out. 2019.

⁵ <http://your.caerphilly.gov.uk/llancaiachfawr/manor-gardens/servants> Acesso em 30 out. 2019.

Città della Scienza, inaugurou a colaboração em 1997. Apresentado no museu, consistia em uma exposição, a encenação do espetáculo *Vida de Galileu* de Bertolt Brecht, um seminário e a publicação de um livro sobre a experiência. A companhia, que trabalha na interseção entre teatro, ciência e cultura⁶, também criou a performance *A nanometamorfose* para o projeto Nano-diálogos, exibido no museu em 2006 (FRUGUGLIETTI, 2009).

O Guia de Centros e Museus de Ciência da América Latina e do Caribe (2015) faz menção a uma série de instituições da região que declaram realizar atividades teatrais, entre as quais podemos citar iniciativas na Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Colômbia, México e Uruguai.

Os empreendimentos teatrais em museus de ciências cresceram a tal ponto que, em 1990, foi fundada nos EUA a International Museum Theater Alliance (IMTAL), uma rede que conecta os praticantes de teatro em museus e tem por objetivo incentivar o debate e a promoção da arte dramática nesses locais (STUDART; ALMEIDA, 2019). Contando com filiais na Ásia e na Europa, a IMTAL reúne uma diversidade de instituições museais, principalmente de história e ciências naturais em vários países, como EUA, Canadá, Reino Unido, França, Itália, Holanda, Bélgica, Suécia, Alemanha, Austrália, Japão, China e Israel⁷.

Studart e Almeida (2019) chamam a atenção para a multiplicação e a relevância que as ações teatrais têm ganhado nos últimos anos nos fóruns específicos ao campo da divulgação da ciência:

Uma quantidade expressiva dessas iniciativas tem ganhado visibilidade por meio das redes e dos eventos que reúnem a comunidade de profissionais e pesquisadores da área, tais como a Rede de Popularização da Ciência e da Tecnologia na América Latina e no Caribe (RedPop), a Rede Europeia de Centros de Ciência e Museus (Ecsite) e a Rede de Comunicação Pública da Ciência e da Tecnologia (PCST). Há registros de iniciativas de divulgação científica unindo ciência e teatro em várias partes do mundo, incluindo Nova Zelândia, Quênia, Nepal, Camboja, Tailândia, Vietnã, Índia, Holanda, Grécia, Itália, Portugal, Espanha, Argentina, Peru e Brasil. (STUDART; ALMEIDA, 2019, p. 33)

⁶ https://www.lenuvole.it/#av_section_2 Acesso em 21 jun. 2020.

⁷ <http://www.imtal-us.org/> Acesso em 18 dez. 2019.

2.2 TEATRO EM MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, o panorama não é diferente, apontando para uma multiplicação das iniciativas teatrais nos museus de centros de ciência do país a partir da segunda metade da década de 1990.

O Espaço Ciência Viva, considerado o primeiro museu participativo de ciências do Rio de Janeiro, criado em 1982, estabeleceu durante um período uma parceria importante com o grupo Tá na Rua, dirigido por Amir Haddad, que apresentou diversos esquetes teatrais nas ruas e praças da cidade⁸. Outra experiência pioneira foi a Estação Ciência, inaugurada em 1987 como projeto de extensão da Universidade de São Paulo. O Núcleo de Artes Cênicas da instituição nasceu em 1999 em uma parceria com a Cooperativa Paulista de Teatro e estreou seu primeiro espetáculo *A estrela da manhã*, escrito por Calixto de Inhamuns, no ano 2000, tendo encenado várias peças até 2012, quando o espaço encerrou suas atividades (MOREIRA, 2013).

Em pesquisa visando compreender a apropriação do teatro como estratégia de divulgação científica por museus e centros de ciências brasileiros, Moreira e Marandino (2015) identificaram 14 instituições que declararam realizar esse tipo de atividade. Este número, que não pode ser considerado absoluto em função da metodologia adotada, reúne principalmente instituições da região Sudeste do país, entre as quais são citadas a Casa da Ciência (RJ); o Espaço Ciência InterAtiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (RJ); o já mencionado Espaço Ciência Viva (RJ); Museu Catavento (SP); o Museu de Artes e Ofícios (MG); o Museu Histórico Nacional (RJ); o Museu Ciência e Vida (RJ). A única instituição dessa lista localizada na região Nordeste é o projeto Seara da Ciência, criado em 1999 como projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará (CE), que mantém dois grupos de teatro compostos majoritariamente por estudantes de graduação das áreas de química e física⁹.

O Guia de Museus e Centros de Ciência (2015) cita mais algumas instituições que declararam desenvolver atividades teatrais, incluindo o Centro de Museologia, Antropologia e Arqueologia, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SP); o Laboratório de Divulgação Científica da Universidade Federal de Minas Gerais

⁸ <http://cienciaviva.org.br/index.php/nossa-historia/#linkA> Acesso em 31 jan. 2020.

⁹ <https://seara.ufc.br/pt/teatro-e-video/teatro/> Acesso em 30 out. 2019.

(UFMG); o Oi Futuro de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro; o Planetário e Casa da Ciência de Arapiraca, no estado de Alagoas; e o Estação Cabo Branco, em João Pessoa, no estado da Paraíba.

Além dos empreendimentos supracitados, o Museu de Astronomia e Ciências Afins (RJ) também dedicou espaço na sua programação para o teatro através da criação do projeto Contando Mitos. Desenvolvido pela equipe de bolsistas e educadores da instituição, esquetes teatrais relacionando temáticas científicas com histórias e contos mitológicos foram utilizados para explicar fenômenos naturais, especialmente aqueles relacionados à astronomia (RODRIGUES; ALMEIDA, 2018).

O Museu Imperial de Petrópolis (RJ), que possui o principal acervo do país relativo ao império brasileiro, criou a dramatização *Um sarau imperial*, que reproduzia a atividade típica de lazer do século XIX, na qual o público assistia a uma conversa entre os personagens sobre assuntos sociais, econômicos, políticos e culturais embalado por canções e poesias da época¹⁰.

É preciso mencionar que além dos museus e centros de ciências, existem no Brasil companhias independentes e grupos universitários trabalhando na interseção entre ciência e teatro. Para representar o primeiro caso, mencionamos o Núcleo Arte e Ciência no Palco (ACP), companhia profissional de teatro paulista, criada em 1998. Com um repertório de 19 espetáculos destinados a adultos e crianças no currículo, o ACP é responsável pela montagem brasileira de textos teatrais consagrados internacionalmente como *Oxigênio* de Carl Djerassi e Roald Hoffmann, *After Darwin* de Timberlake Wertenbaker, *Einstein* de Gabriel Emanuel e *Copenhagen* de Michael Frayn. Apesar de ter seu foco na criação artística teatral, montando espetáculos que não foram concebidos originalmente com o intuito de divulgar a ciência, mas trazer reflexões sobre a relação entre ciência e sociedade de uma forma mais ampla, notamos que a parceria com instituições do campo acabou aproximando a companhia da divulgação da ciência (PALMA, 2006). *Einstein* e *Copenhagen*, por exemplo, além de cumprirem temporada comercial em teatros nacionais e internacionais, foram apresentados na Casa da Ciência (RJ).

Outra iniciativa que merece destaque é o evento Ciência em Cena, criado em 2007 pelo programa de extensão universitária Núcleo Ouroboros de Divulgação Científica, do Departamento de Química da Universidade Federal de São Carlos (UFScar). O festival,

¹⁰ <https://museuimperial.museus.gov.br/um-sarau-imperial-2/> Acesso em 11 dez. 2019.

que reúne principalmente grupos universitários envolvidos com artes cênicas e divulgação da ciência, chegou a sua décima segunda edição em 2018, realizada em Macaé (RJ), se consolidando como um espaço importante de troca de experiências.

A multidisciplinaridade característica do campo da divulgação da ciência também pode ser observada entre aqueles que constituem as equipes responsáveis pela idealização, produção e execução de ações teatrais. O levantamento de Moreira e Marandino (2015) indica as diversas formações que compõem o perfil das equipes, a saber: produção cultural, ator, bibliotecário, técnico em documentação e informação, químico, biólogo, físico, pedagogo, psicólogo, professores de dança, professores de letras, museólogo, diretor, historiador, roteirista, figurinista, costureira, professores universitários, estudantes de graduação e estudantes de pós-graduação. Os perfis mais frequentes entre aqueles que trabalham diretamente na produção e/ou realização das peças são estudantes de graduação, pedagogos e museólogos. Os dados obtidos por Moreira e Marandino (2015) apontam que a maioria das ações teatrais realizadas em centros e museus de ciências brasileiros é desenvolvida por grupos sem formação específica em teatro, compostos majoritariamente por estudantes de graduação nas áreas de química, biologia e física, que utilizam o teatro como apoio didático para transmissão de conceitos científicos.

2.3 TEATRO NO MUSEU DA VIDA: O CIÊNCIA EM CENA

O Museu da Vida é um museu público de divulgação e popularização da ciência e da saúde da Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, concebido para ser um espaço de integração entre ciência, cultura e sociedade. Conforme seu Plano Museológico, “a missão da instituição consiste em despertar o interesse e promover o diálogo público em ciência, tecnologia e saúde, e seus processos históricos, visando à promoção da cidadania e à melhoria da qualidade de vida” (FIOCRUZ, 2018, p.22). É um museu gratuito e aberto ao público, que recebe uma média de 60 mil visitantes por ano e atrai, principalmente, grupos escolares e moradores do território, além de pessoas de todas as idades da cidade e do estado do Rio de Janeiro.

O Museu da Vida se destaca entre os museus de ciência brasileiros por articular, desde sua criação, diferentes áreas do conhecimento e estabelecer um diálogo fecundo com as artes. Antes mesmo de sua inauguração formal em 1999, espetáculos teatrais já

faziam parte de sua programação permanente (BEVILAQUA; RAMALHO; ALCANTARA; COSTA, 2017).

O Ciência em Cena é o ponto de encontro das atividades que articulam ciência e teatro dentro do Museu da Vida. Foi concebido pela pesquisadora Virgínia Schall em 1991, quando esta viu a oportunidade de transferir para o *campus* da Fiocruz uma das tendas usadas na Eco-92 por meio de um convênio com a Prefeitura do Rio de Janeiro (MANO; LOPES, 2019). A Tenda da Ciência, que desde 2016 leva o nome de sua idealizadora, sofreu diversas intervenções e adaptações físicas, como instalação de camarins, poltronas, revestimento acústico, sistemas de iluminação, projeção e som, banheiros e piso, que a transformaram em um espaço de 120 lugares totalmente equipado para a apresentação de espetáculos teatrais.

Desde 1997, o Ciência em Cena desenvolve projetos que integram ciência e arte. Música, literatura, fotografia, cinema, artes plásticas, mas principalmente teatro ocupam o centro da cena para explorar diversas temáticas científicas e estabelecer o diálogo com o público que frequenta o Museu da Vida. Composto por uma equipe multidisciplinar que, em diferentes períodos, envolveu físicos, biólogos, cientistas sociais, pedagogos, artistas plásticos, músicos, atores, diretores teatrais, entre profissionais de diversos campos disciplinares e artísticos, a equipe do Ciência em Cena ocupa o Epidauro¹¹, edifício subterrâneo próximo à Tenda da Ciência, que possui salas destinadas à administração e à realização de atividades diversas, o Laboratório de Percepção e um pequeno teatro semicircular que comporta até 60 pessoas.

Ao longo de mais de duas décadas de atividade, o Ciência em Cena construiu um repertório de 19 espetáculos e esquetes teatrais encenados na Tenda da Ciência Virgínia Schall, no Epidauro e em diversos espaços do Museu da Vida e do *campus* da Fiocruz, além da realização de performances em diversos outros contextos e locais e da apresentação de peças em teatros, escolas ou eventos fora da instituição.

Segundo dados fornecidos pelo livro *Ciência em Cena: O teatro no Museu da Vida*, o público das peças encenadas na Tenda da Ciência Virgínia Schall entre janeiro de 2000, quando teve início o registro sistemático de público da instituição, e dezembro de 2018 contabiliza um total de 73.444 pessoas, um número considerado expressivo para um

¹¹ Batizado em homenagem à cidade grega de Epidaurus, que abriga o Santuário de Esculápio, deus da cura, e um teatro semicircular ao ar livre, famoso pela acústica perfeita. Construído no século IV a.C., preservado e em uso, o teatro tem capacidade para receber 13.000 espectadores.

museu localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Esse total aumentaria significativamente se fosse possível computar o público dos espetáculos, esquetes e intervenções teatrais apresentados em outros espaços do Museu da Vida e em ações e eventos externos que não possuem registros individualizados de público. Apenas para dar um exemplo, a versão itinerante da peça *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* acumulou um total de 22.634 espectadores em duas temporadas entre 2017 e 2018, elevando para 96.078 pessoas o público dos espetáculos teatrais de Museu da Vida (GUIMARÃES, 2019).

Diferentemente de muitas das iniciativas teatrais no campo da divulgação da ciência no Brasil, que, como as já mencionadas, se caracterizam por encenações desenvolvidas por grupos sem formação específica em artes cênicas e criadas prioritariamente para transmitir conteúdos de ciência, o Ciência em Cena investiu em espetáculos e esquetes elaborados por uma equipe com formação teatral que atua nos diversos estágios do processo criativo.

No seu repertório há montagens de peças que tangenciam temas de ciência escritas por dramaturgos brasileiros e estrangeiros. Citaremos apenas alguns exemplos, como *Lição de botânica*, escrita por Machado de Assis em 1906, que conta a história do Barão de Kernoberg, cientista especializado em taxionomia botânica, para o qual a ciência exigia dedicação exclusiva, e que ao tentar impedir o casamento do sobrinho, vive o conflito de se apaixonar. *Pergunte a Wallace*, monólogo escrito por Geinor Styles, que narra a trajetória de Alfred Russel Wallace (1823-1913), naturalista britânico e cocriador da teoria da seleção natural simultaneamente a Charles Darwin. *Sangue ruim*, de Paul Sirett, que traz para o centro do debate a Aids e as questões éticas que atravessam as pesquisas e estudos clínicos que não podem prescindir da participação de seres humanos, a partir da conflitiva relação entre Claire, uma pesquisadora inglesa que desenvolve um estudo clínico em um país africano para testar um medicamento que poderia reduzir a taxa de transmissão vertical da Aids, e Patrice, um jovem estudante que trabalha na administração do hospital e se aproxima de Claire sob o pretexto de aprender inglês, mas no desenrolar da trama vai revelando ter outros interesses. *Aprendiz de feiticeiro*, de Maria Clara Machado, apresenta as confusões no laboratório do Dr. Uranus, que a fim de acabar com a fome no mundo, descobre uma fórmula para produzir laranjas gigantes; a peça voltada ao público infantil aborda questões éticas que envolvem a ciência tecendo reflexões sobre temas como alimentos transgênicos e pesquisas com animais. *Vida de*

Galileu, de Bertolt Brecht, evidencia a tensa relação entre o livre pensamento e os modelos autoritários de poder ao se debruçar sobre a vida do renomado físico italiano e estreou no Museu da Vida em 2016 para celebrar os 30 anos da reintegração aos quadros da instituição de dez cientistas da Fiocruz cassados durante a ditadura militar (LOPES, HAMILTON; GUIMARÃES, 2019).

Outra frente de trabalho do setor tem sido a adaptação de textos literários, entre os quais podemos citar *Filosofia de um par de botas*, concebido a partir de um conto de Machado de Assis que apresenta o insólito diálogo entre duas botas velhas e abandonadas, e pretendia incentivar os espectadores a pensar sobre a importância da memória enquanto fenômeno coletivo; e *O rapaz da rabeca e a moça Rebeca*, peça inspirada no cordel de José Mapurunga, que conta a história de amor entre Rebeca e João, jovem que expulso da cidade se infecta com o vírus da Aids.

As criações próprias a partir de objetivos definidos pelo Ciência em Cena em consonância com a missão do Museu da Vida também são uma constante. É o caso de espetáculos como *O mistério do barbeiro*, cuja concepção ficou a cargo dos bolsistas de artes cênicas do Ciência em Cena sob orientação de Jacyan Castilho, e trata em formato de *thriller* policial do processo de pesquisa empreendido por Carlos Chagas no interior de Minas Gerais rumo à descoberta da doença batizada com seu nome. *Conferência Sinistra*, outro exemplo desse universo, foi concebido a partir de uma cena da peça *Oswaldo Cruz em revista*, de Gustavo Ottoni, e transforma em personagem as três principais doenças que assolavam a cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, que, em uma conversa bem-humorada, expõem os males que causam à saúde e revelam seus temores em relação às medidas sanitárias lideradas à época pelos médicos Oswaldo Cruz e Carlos Chagas. Ainda outro exemplo, *Aventuras no castelo*, escrito por Wanda Hamilton e atores contratados para o projeto, com a colaboração de Luiz Otávio Ferreira, pesquisador da Casa de Oswaldo Cruz, é um espetáculo itinerante que encena no Castelo da Fiocruz a saga de dois jovens para tentar compreender por que os jornais e revistas do início do século XX publicaram charges ironizando o fato de a febre amarela ser transmitida pelo *Aedes Aegypti* e a campanha empreendida por Oswaldo Cruz de combate ao mosquito. Já *É o fim da picada!*, concebida pelos bolsistas de artes cênicas do Ciência em Cena sob orientação de Leticia Guimarães, é ambientada em um picadeiro e busca referências em músicas populares e programas de televisão para abordar as doenças infecciosas transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, um grave problema de saúde

pública no Brasil do século XXI. *O problemão da banda infinita*, por sua vez, concebida sob encomenda por Rafael Souza-Ribeiro, conta a história de quatro amigos integrantes da Banda Infinita que vivem uma aventura em busca das partes de uma corneta e precisam usar a matemática para recuperá-las. *Cidadela*, também do dramaturgo Rafael Souza-Ribeiro, se desenrola em uma cidade onde vigorava uma regra que impunha que as mulheres só tinham direito a fala na ausência de homens; a peça tinha como objetivo questionar os papéis sociais impostos ao gênero feminino e ressaltar a importância das mulheres em todas as esferas da vida social. *Paracelso, o fenomenal*, com texto e atuação de Alexandre Francisco e Ana Kailani, é uma teatralização do *Show de Ciências*, uma atividade do Museu da Vida em que o público assistia a vários experimentos científicos¹². Por fim, na seara das produções próprias, encaixa-se o *Curumim quer música!*, objeto desta pesquisa e que será descrito em detalhes na próxima seção.

Os debates entre os atores e os espectadores após o espetáculo são uma marca do teatro no Ciência em Cena. Com o objetivo de estimular a discussão e a reflexão sobre as questões abordadas na encenação e assuntos relacionados ao fazer teatral, foram progressivamente se transformando em uma conversa que visava mais a troca de experiências e o intercâmbio de ideias do que a transmissão de conteúdos científicos e o esclarecimento de questões e dúvidas.

2.4 TEATRO PARA CRIANÇAS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO *CURUMIM QUER MÚSICA!*

Esta dissertação trata de teatro para crianças, portanto, é preciso abordar alguns dos questionamentos que surgem quando se pretende fazer teatro voltado para esse público e que deram substância ao desenvolvimento do espetáculo *Curumim quer música!*

Foi somente em 2013, ou seja, 15 anos depois de sua criação, que os profissionais do Ciência em Cena decidiram enfrentar o desafio de produzir espetáculos teatrais destinados especialmente às crianças. Um primeiro contato com a literatura acadêmica do campo teatral demonstra por que se trata de um desafio. Os textos consultados revelam inúmeras perguntas de extrema relevância para quem se propõe a produzir teatro para as crianças, entre elas destacamos as que tem maior significado para este trabalho: o que é

¹² <http://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/noticias/1246-titulo-provisorio-show-de-ciencias-paracelso-o-fenomenal-estreia-no-museu-da-vida> Acesso em 18 nov. 2019.

o teatro para crianças? Qual concepção de criança está ou deveria estar presente nas produções artísticas no contexto da divulgação da ciência? E, finalmente, como as crianças se relacionam com o espetáculo teatral?

Portanto, antes de descrever como foi o processo de criação cênica do espetáculo, é preciso fazer algumas considerações mais amplas sobre o que entendemos como teatro para crianças e a concepção de infância que o fundamenta. A expressão ‘teatro para crianças’ costuma ser usada para denominar uma ampla variedade de produções teatrais pensadas para se comunicar com a infância, mas esse termo pode ser problematizado por sua natureza abrangente, uma vez que permite que coexistam diferentes visões sobre a criança e a infância. Em seu estudo sobre os processos coletivos de criação no teatro para crianças, Assis (2017) aponta que o risco da generalização consiste em “criar um padrão no qual se considera ‘teatro para crianças’ o espetáculo teatral que utiliza uma linguagem infantilizada, com personagens e situações fantasiosos e que, via de regra, apresenta temáticas com algum ensinamento moral ou comportamental” (ASSIS, 2017, p. 46). O mesmo autor propõe que os espetáculos para crianças deveriam ter como objetivo principal fomentar o diálogo baseado no respeito à diversidade e ao conhecimento das crianças.

Na verdade, esta postura faz eco com as concepções de diversos estudiosos do campo. Eugênio Tadeu (2011) propõe uma fuga dos estereótipos de uma infância “infantilizada” em prol da “busca de estéticas teatrais que não banalizam a criança e que procuram ampliar a experiência de seu cotidiano”, sugerindo um teatro que:

(...) respeite o tempo da infância, que é de fantasia, mas não de abstração; de crueldade e de singeleza; de afeto e de intriga; de quietude e de algazarra, que deixe na área de jogo um espaço vazio para a criança completar a cena teatral, recriando a sua própria trama. (TADEU, 2011, p. 21)

Isto significa relacionar-se com as crianças reais, compreendendo-as como seres diversos, pensantes e conectados com seu tempo de uma forma diferenciada. Taís Ferreira (2011) destaca essa multiplicidade como recurso para escapar de visões estereotipadas da infância:

A infância não é mais uma: aquela frágil, inocente, vazia, dependente dos adultos, inventada pela modernidade. Temos crianças trabalhadoras, crianças sabe-tudo, crianças informatizadas, exploradas, abandonadas, crianças repletas de tarefas e obrigações. Enfim, são tantas as infâncias quantas as possibilidades de se estar vivo no mundo contemporâneo. (FERREIRA, 2011, p. 47)

Essa compreensão da infância de forma plural também é destacada por Machado (2014), que vê no teatro uma contribuição poderosa para evidenciar essa pluralidade. Para a autora, a escuta adulta e sensível do discurso proveniente das crianças se faz especialmente premente para alcançar essa compreensão e se relacionar com esse público:

Está para nascer um campo político de conversa e dialogia com a criança tal qual ela se apresenta: adultos menos centrados em **sua** arte e seu processo criativo, e mais interessados em conhecer e partilhar como a criança vive, como pensa, como sente, imersa em seu cotidiano hoje – proporcionando atitude de um adulto não mais dado às explicações intelectualizadas pela teoria e pelo formato **faixa etária**, mas sim, aberto à novidade, trazida pelo novo que é a própria infância. (MACHADO, 2014, p. 12, negritos do original)

O diálogo com as crianças é fundamental para fugir de um teatro que as entende como simples agentes passivos e receptáculos vazios a serem preenchidos de informações e transformá-las em espectadores atuantes e ativos, que constroem conjuntamente o espetáculo. Estas ponderações vão ao encontro da instigante provocação do estudioso e professor de teatro alemão Hans-Thies Lehmann, que propõe a transformação do hegemônico ‘teatro para crianças’ em um ‘teatro com as crianças’ e, indo mais longe, em um ‘teatro das crianças’, no qual elas possam ser entendidas como coexecutoras da ação (LEHMANN, 2011).

Estas concepções sobre a relação do espetáculo com os espectadores se aproximam também das teorias mais recentes do campo da divulgação científica. A premissa de que o público-alvo das ações de divulgação da ciência seja um espaço vazio de conhecimento vem sendo sistematicamente questionada pelos estudiosos do campo. Pesquisas recentes ressaltam que o público não interage com a ciência no vácuo, mas em contextos sociais específicos. Argumentando que existe uma sofisticação nas formas como o público se relaciona com a ciência, construindo seus próprios significados a partir de suas próprias formas de conhecimento, esses estudos destacam a passagem de uma abordagem de modelo de déficit para um modelo mais interativo baseado no diálogo, no qual “as interações entre ciência e público são mutuamente informadoras ou simétricas” (DAVIES; MCCALLIE; SIMONSSON; LEHR; DUENSING, 2009, p. 339).

O público conceituado de forma pluralista (NOWOTNY, 2014) e o diálogo são, no nosso entendimento, as molduras que ligam teatro e divulgação científica, e delimitam o escopo teórico desta dissertação, como veremos no quarto capítulo.

Buscando escapar das visões estereotipadas da infância, a concepção do espetáculo procurou valorizar a ludicidade e uma comunicação que não subestimasse as crianças (JUGUERO, 2014). Para alcançar tal feito, o diálogo permanente com os espectadores foi um princípio norteador. Apesar de possuir um roteiro que o orienta, *Curumim quer música!* não é uma obra fechada, uma vez que o ato cênico só acontece se houver interlocução com os espectadores. Desta maneira, o espetáculo incorpora a participação das crianças transformando-as em coexecutoras da ação cênica. Acionando novamente Lehmann:

Só sobra uma resposta para a pergunta acerca do que faz com que uma encenação seja mais do que uma mera questão de técnica de apresentação: é a profundidade e a qualidade da comunicação entre os atores e os espectadores que faz com que o drama suceda. (LEHMANN, 2011, p. 280)

A concepção de um novo espetáculo teatral passa, no Museu da Vida, por uma série de etapas. No caso do *Curumim quer música!*, a ideia original consistia em criar uma atividade destinada especialmente às crianças, que incorporasse a música no escopo artístico do Ciência em Cena. Apresentamos a proposta para a coordenadora do setor de visitação e à chefia da instituição à época, que apoiaram a ideia, pois a demanda para desenvolver atividades para esse público pairava no ar há tempos. Ambas foram coordenadoras do evento *Ciência & Criança: a divulgação científica para o público infanto-juvenil*, realizado pelo Museu da Vida em 2008, e já indicavam que, apesar de “a curiosidade ser uma característica importante nas crianças”, que “sistematicamente tentam entender como as coisas funcionam e como é o mundo a sua volta”, essa capacidade era pouco explorada pelo campo, uma vez que era raro encontrar atividades pensadas para esse público específico em museus e centros de ciência (NEVES; MASSARANI, 2008, p. 8).

Em conjunto com a bolsista Vivian Lisboa, estudante universitária de física, decidimos que o ponto de partida seria a abordagem introdutória do conceito de som e suas propriedades. Outra decisão de primeira hora foi de que os conceitos e as propriedades do som como timbre, ritmo, tom, intensidade e localização espacial não seriam explicados, mas experimentados pelas crianças através do manuseio de instrumentos musicais. Mas, para que isso se concretizasse, seria necessário que todos os espectadores tivessem acesso aos mesmos.

Após pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de som, audição e instrumentos musicais, decidimos que poderíamos confeccioná-los a partir de materiais recicláveis. Assim as crianças poderiam brincar e descobrir as propriedades sonoras e suas potencialidades musicais. Também era fundamental que os instrumentos fossem elaborados facilmente e com materiais acessíveis, para que o público pudesse reproduzi-los fora do ambiente do museu caso quisesse. Selecionamos então a cuíca, confeccionada a partir de potes de plástico furados no fundo, através do qual se passa uma corda que, ao ser puxada, emite um som. Com ela exploraríamos as propriedades de localização espacial e intensidade (volume) do som. O chocalho, executado com recipientes de lata, papelão e plástico, foi recheado com conteúdo variado, como arroz, feijão, milho, lacre de latas de alumínio, entre outros. Ele nos permitiria explorar timbres e ritmos diversos. Finalmente, o tambor, confeccionado com latas e bexigas, seria utilizado para explorar diversos tons graves.

Tínhamos, até aquele momento, a ideia inicial. Faltava, então, a tarefa mais difícil, que era criar um espetáculo teatral em torno dela. Enquanto pesquisávamos, caíram nas nossas mãos duas referências que foram fundamentais para a construção da dramaturgia. Em seu livro *O som e o sentido* (2000), José Miguel Wisnik explica que o som é o produto da vibração dos corpos. Ao vibrar, os corpos produzem ondas que se transmitem na atmosfera e são captadas pelos ouvidos. O autor, então, afirma que o som é um sinal de movimento, que é “presença e ausência ao mesmo tempo, pois é permeado de silêncios, de pausas” (WISNIK, 2000, p. 18).

Outra influência importante foi o livro *Primavera silenciosa*, de Rachel Carson, publicado originalmente em 1962 e considerado um marco do movimento ambientalista. Nele, a autora demonstra como a intervenção humana na natureza, sobretudo depois da introdução e do uso indiscriminado de agrotóxicos na agricultura, tem um impacto cada vez mais degradante sobre o meio ambiente, contaminando o ar, o solo, rios e mares e dizimando diversas espécies nativas. No livro, a autora propõe um exercício em forma de fábula ao criar um lugar aparentemente fictício, onde os sons da natureza preenchem o cenário compondo uma verdadeira orquestra sinfônica que ia sendo progressivamente silenciada pela ação humana (CARSON, 2010).

Algum tempo depois, faríamos contato com um artigo que mostrava as pesquisas em ecoacústica desenvolvidas por Bernard Krause. Em entrevista concedida à *Revista Galileu*, ele explica como a gravação dos sons naturais permite mostrar rapidamente as

consequências da atividade humana sobre a biodiversidade e, em uma alusão ao livro supracitado, declara: “estamos nos aproximando não só de uma primavera silenciosa, mas inverno, outono e verão silenciosos” (KRAUSE, 2015).

O espetáculo foi, então, construído em torno dessa dicotomia som-silêncio e ambientado em uma floresta silenciosa que precisaria ser preenchida das suas sonoridades originais pelos espectadores em colaboração com os atores e o protagonista, que representaria os povos originários de uma floresta em vias de deterioração pela intervenção humana predatória. Outra decisão de primeira hora foi agregar à história elementos da cultura brasileira, trazendo como coadjuvantes personagens retirados de lendas nacionais.

As primeiras apresentações do espetáculo, realizadas em formato de teste durante o ano de 2013, remetiam a uma floresta fictícia, até que, por intermédio da figurinista, tivemos acesso a uma reportagem da *Revista Nacional Geographic* (2014) sobre o povo caiapó e sua luta pela preservação da floresta em uma região ameaçada pela construção da usina hidroelétrica de Belo Monte. A peça passou então a ser ambientada na floresta amazônica, precisamente na aldeia de Kendjam, no alto Xingu, local de origem do protagonista.

Abordar a questão dos impactos ambientais produzidos pela ação humana indiscriminada torna-se cada vez mais premente em um momento que vemos florestas e pantanais brasileiros serem atingidos pela ação criminosa e ilegal de grileiros, madeireiras e grandes proprietários rurais. Porém, é preciso mencionar que esta questão não é abordada diretamente pelo espetáculo, que não pretende introduzir nem explicar conceitos relacionados a meio ambiente, ecologia ou biodiversidade.

Por um lado, esta decisão se apoiou na constatação de que as crianças às quais se destinava o espetáculo possuem um conhecimento ainda incipiente sobre o tema. No contexto da educação formal, por exemplo, os primeiros ciclos do ensino fundamental tratam os conteúdos sobre o meio ambiente ainda de forma introdutória. Conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as crianças cursando esses ciclos teriam uma primeira aproximação com as noções de ambiente, estudando as interações entre seres vivos, ar, água, solo, luz e calor e comparando ambientes diferentes, como florestas, rios, lagos, plantações, campos e cidades. Estudo coordenado por Trajber e Mendonça (2007) para investigar a presença da Educação Ambiental nas escolas concluiu que houve um crescimento do número de escolas que realizam Educação

Ambiental aliado a um aumento no número de crianças matriculadas no ensino fundamental, confirmando o predomínio das escolas na abordagem da temática ambiental há mais de uma década no estado do Rio de Janeiro. Este fato é atribuído ao envolvimento histórico de atores sociais em tornar pública as discussões ambientais no Brasil, ao longo da década de 1980, que culminou na organização da Rio-92, evento que foi decisivo para a ampliação e divulgação do tema ambiental em todo o país. No entanto, ao analisar as características da educação ambiental conforme é praticada pelas escolas, o estudo revela que o principal assunto abordado é o da água, seguido pelos temas lixo e reciclagem, poluição e saneamento básico, temáticas essencialmente ligadas à problemática ambiental urbana (TRAJBER; MENDONÇA, 2007).

Por outro lado, como dito anteriormente, o objetivo do espetáculo não consistia em ensinar conteúdos e conceitos relativos ao meio ambiente, mas sugerir a questão ambiental através da ausência da diversidade sonora e da missão dos personagens e do público que é restaurar o equilíbrio sonoro do meio ambiente. A pergunta final do espetáculo – “por que os sons da floresta estão sumindo?” – pode ser entendida como um convite para que os espectadores pensem, pesquisem e formulem suas próprias respostas, mais do que uma tentativa de fornecer explicações prontas.

A adesão a uma visão pluralista da infância, à qual já nos referimos, se traduziu na escolha do protagonista do espetáculo, uma criança originária da aldeia de Kendjan, que fala a língua caiapó e precisa de ‘intérprete’ para se comunicar com os espectadores. Ao adotar esta proposta procurávamos explicitar as barreiras da compreensão linguística, mas também a existência de diferenças culturais e sociais (LEHMANN, 2008).

O espetáculo *Curumim quer música!* narra a história de Ynhere, que, ao despertar em uma manhã, percebe que a floresta amazônica está em silêncio. Intrigado, o personagem se depara com um enorme problema e, para solucioná-lo, decide ‘partir’ junto com o público em busca dos sons desaparecidos, na tentativa de restaurar o equilíbrio sonoro do ambiente (LOPES; HAMILTON; GUIMARÃES, 2019).

Na sua trajetória, encontra os personagens do folclore brasileiro curupira, boitatá e saci Pererê. A função de cada personagem é apresentar às crianças os instrumentos musicais, que, distribuídos ao público, se destinam a explorar as diferentes propriedades sonoras. O primeiro personagem a ser mencionado é o curupira, representado pela cuíca, que, surpreso com a falta de sons da floresta, decide se juntar a Ynhere para investigar. Surge depois o som do chocalho, que representa o boitatá, o qual também se incorpora à

empreitada. Os três companheiros decidem pedir ajuda a outro personagem retirado das lendas brasileiras, o saci Pererê, cujo gorro vermelho confere poderes a quem o estiver usando. O curumim Ynhere coloca a carapuça do saci, pensa e descobre que a solução para trazer os sons de volta à floresta é cantar. As crianças, então, tocam os instrumentos e cantam, conseguindo, assim, restaurar o equilíbrio sonoro do meio ambiente (HAMILTON; RODRIGUES, 2015).

A encenação foi construída a partir do diálogo com os espectadores, portanto, a escuta e a improvisação são os principais elementos do espetáculo. A escuta, que consiste em mostrar-se atento e receptivo ao discurso e aos atos do outro (RYNGAERT, 2009), permitiu que se estabelecesse o jogo teatral com os espectadores, exigindo presença e disponibilidade do ator em cena para reagir de forma criativa às situações inesperadas geradas pelo público.

Concebido originalmente para ser apresentado por uma atriz (ver Figura 2), a encenação segue o princípio de frontalidade (LEHMANN, 2011), ou seja, falas, gestos, ações e objetos são voltados para o público. O contato com os espectadores é direto. Não existe quarta parede nem fronteiras entre o palco e a plateia, ambos iluminados. A ação acontece no tempo presente e em todo o espaço teatral.

A ausência da quarta parede propõe um teatro voltado para o espectador, que passa a notar sua própria presença e a dos outros espectadores, a reparar no espaço físico do teatro, o palco e estar sujeito às distrações que acontecem em volta. Então, o teatro torna-se uma situação social, na qual a experiência do espectador “depende não só dele próprio, mas também dos outros, na medida em que seu próprio papel entra em jogo” (LEHMANN, 2008, p.173). O Epidauro, teatro semicircular onde é apresentado *Curumim quer música!*, se transforma em diferentes locais em função da narrativa, transportando os espectadores para uma imaginária aldeia de Kendjan. As arquibancadas viram o rio Iriri ou a montanha de Kendjan e o palco pode tanto ser a casa do Ynhere quanto do saci, dependendo da cena.

Em sua dissertação, Viviane Juguero (2014) destaca a importância que a relação dialógica com as crianças teve no processo criativo de seus trabalhos, lhe ensinando a inventar atividades e desafios motores, vocais, sensoriais e cognitivos. O período de testes do espetáculo *Curumim quer música!*, que se estendeu por todo o ano de 2013, também foi de muito aprendizado para a equipe. Descobrimos que as crianças são, de uma maneira

geral, um público disposto a participar do jogo teatral, aberto a novas experiências e propositivo, mas também exigente.

A primeira modificação que resultou da interação com as crianças foi a retirada do instrumento tambor. Além de ser muito frágil e quebrar com facilidade, as sonoridades produzidas pelos tambores eram tão sutis que não permitiam que se identificassem os diferentes tons. As crianças reclamaram e a cena foi substituída por um diálogo de tonalidades entre os personagens da peça. A criação de vozes diferentes que variavam entre o grave e o agudo, permitiu abordar com o público mais uma propriedade do som.

As brincadeiras de descobrir o conteúdo e propor ritmos com os chocalhos foram desenvolvidas e aperfeiçoadas durante o período de testes e surgiram a partir da própria participação das crianças, assim como o ‘morto-vivo musical’, que, inclusive, recebeu esse nome de um espectador.

A equipe envolvida no projeto se caracterizou pela multidisciplinaridade e contou com a participação de bolsistas e profissionais dos campos das ciências sociais, teatro, artes plásticas, música e física. O cenário foi concebido pelo bolsista em artes plásticas Rodney Rodrigues. Para acompanhar a estética do espetáculo, o artista criou um móbile em três partes, que representa uma floresta de garrafas de poli-etileno-tereftalato (pet). Objetos capazes de dialogar com as propostas sustentáveis e de ressignificação de elementos extraídos da natureza e não mais devolvidos como poluentes depois que perderam sua função, as garrafas foram reinseridas através da reconversão do seu sentido. Estas foram transformadas de recipiente em desuso em objeto cênico/objeto de arte (HAMILTON; RODRIGUES, 2015). Além da floresta de garrafas pet, o cenário se compõe de três caixas de onde saem o Ynhere e os instrumentos musicais, conforme podemos ver na figura 1.

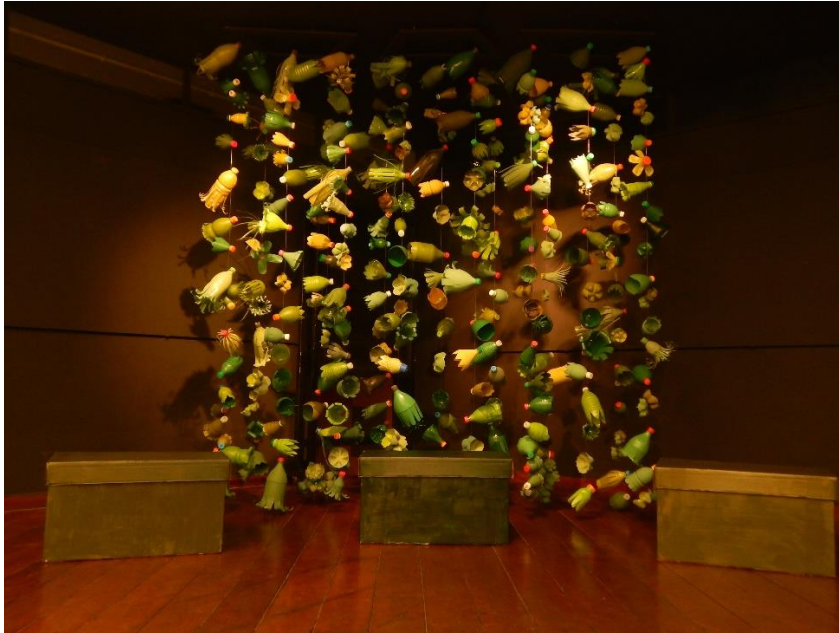


Figura 1: Cenário do espetáculo *Curumim quer música!* Epidauro, Ciência em Cena/MV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2014. Foto: Rodney Rodrigues.

O figurino, criado por Carla Ferraz, reforçou a proposta estética do espetáculo de valorização e utilização de materiais recicláveis. Estes estão presentes nas penas confeccionadas com partes de garrafas pet pintadas, que ornam o colete da atriz, e na customização do boneco de espuma (Figura 2).



Figura 2: Wanda Hamilton no espetáculo *Curumim quer música!* Epidauro, Ciência em Cena/MV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2014. Foto: Rodney Rodrigues.

A única peça musical do espetáculo foi composta pela bolsista de música Priscilla Hygino. Fruto de pesquisa sobre canções e sonoridades dos povos originários, remete a um cântico coletivo que busca se comunicar diretamente com a natureza, através do refrão “acorda floresta, enquanto eu cantar”. A trilha sonora também se compõe de uma gravação dos sons da floresta durante o dia, que inundam o espaço cênico ao final do espetáculo.

O espetáculo estreou formalmente em 2014, após um ano sendo testado com o público. No início de 2017, foi adaptado por Wanda Hamilton e os bolsistas de teatro do Ciência em Cena Alexandre Francisco, Dieymes Pechincha, Thaísa Violante e Dayse Valentim para ser apresentado por quatro atores. Nesse processo, foram feitas algumas modificações no roteiro do espetáculo (Apêndice 1), mas a centralidade da comunicação com os espectadores e a frontalidade como princípio da encenação foram mantidas.

O envolvimento das crianças com o personagem Ynhere foi, talvez, a principal descoberta da equipe durante o período de testes e apresentações do espetáculo. Como consequência, no processo de adaptação para quatro atores, o boneco passou a ter um protagonismo maior, sendo manipulado por dois atores de forma explícita na frente dos espectadores, como se pode observar na figura 3, que retrata a cena em que Ynhere medita para descobrir como trazer os sons de volta à floresta.



Figura 3: Da esquerda para a direita: Alexandre Francisco, Dieymes Pechincha, Thaísa Violante e Dayse Valentim, na cena da meditação do espetáculo *Curumim quer música!* Epidauro, Ciência em Cena/MV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2017. Foto: Maria Buzanovsky.

Os atores, em cena o tempo todo, são os narradores da história. Eles introduzem os personagens, descrevendo-os e reproduzindo suas falas sem exclusividade. O figurino é único e não há uso de adereços que caracterizem os personagens. Esta escolha implica em que os personagens - com exceção do curumim - e os cenários precisam ser imaginados tanto pelos atores quanto pelos espectadores. Essa decisão foi inicialmente questionada por alguns envolvidos no projeto, que sugeriram que os personagens citados na peça – curupira, boitatá e saci Pererê – fossem caracterizados pelos atores ou se recorresse ao uso de imagens para ‘mostrar’ os personagens. Preferimos deixar, propositalmente, a tarefa de completar a cena para a imaginação dos espectadores, pois “esta experiência, ao estimular um processo de abertura para a imaginação, colabora, por meio da cena, na formação do espectador” (MERISIO, 2011, p. 55).

A criação e o desenvolvimento do espetáculo *Curumim quer música!* suscitaram uma série de reflexões a respeito da importância da relação com os espectadores no processo teatral, tanto no momento da sua concepção quanto durante as apresentações. Algumas destas reflexões foram fundamentais para embasar os objetivos desta dissertação, na qual se pretende investigar, entre outras questões, como as crianças se relacionam com o espetáculo teatral.

3 TEATRO E CIÊNCIA COMO OBJETO DE ESTUDO

O principal objetivo desta dissertação consiste em analisar as potencialidades do teatro no contexto da divulgação científica a partir da perspectiva dos espectadores, especificamente das crianças que assistiram ao espetáculo *Curumim quer música!* durante a realização da pesquisa. Com o intuito de compreender os caminhos que são apontados pela literatura disponível e fomentar a discussão sobre o campo, vamos apresentar primeiramente diferentes análises produzidas sobre o papel do teatro em museus e, posteriormente, os estudos que se dedicaram a investigar as opiniões do público sobre distintas iniciativas teatrais desenvolvidas no âmbito da educação e da divulgação científica.

Vimos no capítulo anterior que os museus assumiram historicamente um papel central na aproximação do campo da divulgação da ciência com o teatro, fortalecendo progressivamente seus setores educativos para oferecer aos seus visitantes uma experiência que aliasse educação, razão e emoção. O teatro seria um dos elementos constitutivos de uma museologia que deveria ter como prioridade estimular e despertar a curiosidade do público através das emoções. Estas desempenhariam papel fundamental na aprendizagem, protagonizando experiências que perdurariam na memória dos seus visitantes por longo período de tempo (WAGENSBERG, 2003).

De uma maneira geral, no entanto, os estudos sobre o papel do teatro no contexto museal priorizam fundamentalmente dois aspectos quando tratam da relação entre ciência e teatro: em primeiro lugar, o caráter eminentemente educativo do teatro e, em segundo lugar, seu potencial para a transmissão de conceitos e conhecimento científico.

Atentando para a longa tradição do uso do teatro para fins educacionais no Reino Unido e sua progressiva apropriação pelos museus em geral, Hughes (2007) postula que o teatro tem a especificidade de oferecer uma abordagem rica, multifacetada e multifocal, bastante diferente de qualquer outro recurso didático, pois “emprega a estrutura narrativa e o envolvimento emocional do drama para buscar objetivos educacionais, tanto afetivos quanto cognitivos” (HUGHES; JACKSON; KIDD, 2007, p. 680, tradução própria).

Para Barbacci (2004), o teatro como atividade pedagógica, frequentemente utilizado em museus e centros de ciências, cumpre o papel de despertar a curiosidade para o mundo científico de um público que não teria familiaridade com as ciências:

No teatro utilizado como apoio didático, os elementos performáticos ajudam a diminuir as barreiras entre um público inexperiente e os conteúdos científicos através das principais forças do teatro: comunicação emocional e sensorial. (BARBACCI, 2004, p 2; tradução própria)

Segundo os estudos aos quais recorreremos, uma das motivações centrais para a realização de atividades teatrais no contexto dos museus residiria em transmitir conhecimento despertando o interesse pela ciência de forma lúdica, divertida e agradável, conferindo um caráter humano ao museu. As artes cênicas alcançariam uma comunicação mais completa e direta com os visitantes ao gerar um sentimento de calor através da natureza interativa do drama e sua capacidade de emocionar, animar e entreter, oferecendo uma experiência memorável para os visitantes (BICKNELL; FISCHER, 1994; MAGNI, 2002; BRIDAL, 2004; SILVEIRA; ATAIDE; FREIRE, 2009).

Do ponto de vista mais geral, os estudos que analisam as contribuições do teatro para o campo da divulgação da ciência apontam para a possibilidade de ele oferecer uma abordagem mais humanista do universo científico, mostrando os cientistas com suas emoções e seus conflitos, problematizando o seu papel na sociedade e os dilemas éticos, políticos, religiosos e históricos que enfrentam (MOREIRA; MARANDINO, 2015; LOPES, 2005).

Priorizando o aspecto temático e os conteúdos abordados nos espetáculos, Black e Goldowsky (1999) argumentam que o teatro permitiria vincular conceitos científicos com seus contextos humanos e apresentar questões complexas e potencialmente controversas de uma forma compreensível e multifacetada. Conflitos e controvérsias científicas, que encerram um forte componente dramático em si mesmos, seriam os alimentos que nutririam a relação entre ciência e teatro, conforme Lopes:

Outra razão para relacionar a ciência ao teatro refere-se ao fato de que a ciência é em si dramática. A ciência possui teatralidade própria porque o exercício da atividade científica pode envolver grandes controvérsias, disputas, ambição, argumentação, contra-argumentação, enfim, todos os elementos para uma excelente peça dramatúrgica. (LOPES, 2005, p. 402)

Outra faceta desta relação entre ciência e teatro no âmbito da divulgação consiste em mostrar o lado emocional do fazer científico, que está ausente nos documentos produzidos pela ciência:

A ciência é emocionante, mas o registro que se faz dela é, na maior parte das vezes, muito frio e não inclui o papel da intuição na prática científica – o que acentua a errônea visão dicotômica de que a ciência se baseia na razão e a arte na emoção. (LOPES, 2005, p. 416)

A linguagem teatral colaboraria, então, para a construção de uma visão mais humana e realista da ciência ao apresentar acontecimentos e cientistas nos ambientes em que estão inseridos, contextualizando social, histórica e politicamente a prática científica e reproduzindo episódios com riqueza de informações. No entanto, é preciso esclarecer que estas perspectivas, por mais interessantes que sejam, também evidenciam o fato de que o teatro é visto como um recurso que estaria a serviço da ciência e de sua divulgação, mais do que em uma relação simétrica de interação e simbiose.

A ênfase conferida a temas e conceitos científicos abordados nas peças gerou uma série de denominações para esse tipo de produção teatral levada a cabo no contexto da divulgação científica. Associando os termos ciência e teatro, foram cunhadas as expressões *science theater*¹³ (BLACK; GOLDOWSKY, 1999; BAUM; HUGHES, 2001; DOWELL; WEITKAMP, 2011) e *science plays* (SHEPHERD-BARR, 2006) em língua inglesa e os termos *teatro científico* (BARBACCI, 2004; MONTENEGRO; FREITAS; CALDAS; MAGALHÃES; VALE, 2005; SARAIVA, 2007; BEZERRA; NUNES; ALVES, 2018) e *teatro de temática científica* (MOREIRA, 2013; MOREIRA; MARANDINO, 2015a), mais disseminados no Brasil.

Barbacci utiliza o termo *teatro científico*¹⁴ para descrever um teatro que, mantendo “características artísticas e estéticas, valoriza a imagem da ciência como atividade humana, como parte integrante de uma cultura geral” (BARBACCI, 2004, p. 3, tradução própria). Essa atenção conferida às características estéticas do fazer teatral não está presente na definição de *teatro científico* utilizada por alguns autores, como podemos ver na citação a seguir:

Na maioria das vezes ocorre em centros ou museus de ciência, ou nas escolas. Nestes contextos, há a preocupação de abordar os temas numa vertente pedagógica; pretendem transmitir-se conhecimentos para um público-alvo, normalmente constituído por estudantes. Os textos transmitem conceitos científicos, às vezes maçudos e complicados, de forma simples, lúdica e agradável, com o objetivo de torná-los mais acessíveis. (SARAIVA, 2007, p. 21)

Magni (2002) alerta para o risco de se cair na armadilha da superficialidade ao ignorar a questão da qualidade artística em benefício de uma visão do teatro como mero instrumento para popularizar a ciência, o que teria como consequência a concepção de

¹³ Os termos utilizados em outras línguas não serão discutidos, uma vez que sua tradução pode resultar na perda do sentido original e seu contexto de origem.

¹⁴ *Scientific theatre*, no original.

obras de baixa qualidade, “pobremente escritas e mal atuadas” (MAGNI, 2002, p. 11, tradução própria).

O uso do termo *teatro científico* tem suscitado críticas em função de seu caráter ambíguo. Ainda segundo Magni (2002), ele pode se referir tanto a espetáculos teatrais que se inspiram no mundo da ciência para propor reflexões sobre seu papel na sociedade quanto aos instrumentos tecnológicos, como equipamentos multimídia, microcâmeras etc., utilizados na encenação. A autora sugere que os eventos teatrais criados para a divulgação do conhecimento, cujo objetivo principal é comunicar ideias e fatos científicos, sejam definidos pela expressão *theatrical communic-action of science*, chamando a atenção para o fato de se tratarem de ações de comunicação teatrais.

Moreira e Marandino (2015b) questionam o uso do termo ‘teatro científico’ por considerar que este pode ser confundido com pesquisas e criações no campo teatral que mobilizam conhecimentos científicos em obras dramatúrgicas, experimentos de corpo, de voz, propostas de encenação, entre outros, sem pretender abordar tematicamente o universo das ciências. Também questionam o que alegam ser uma tensão simplista entre a visão de um teatro educativo com foco na aprendizagem de conceitos científicos e o teatro enquanto obra de arte, no qual a ciência seria mais um assunto a ser tratado, e perguntam “o teatro deixa de ser arte por assumir um caráter mais pedagógico?” (MOREIRA; MARANDINO, 2015b, p. 514). Estes autores defendem o uso da expressão *teatro de temática científica*, uma vez que esta associaria a preocupação com a informação científica aos aspectos artísticos característicos do teatro:

Com o termo teatro de temática científica, designamos as propostas teatrais que, na encenação, abordam tanto as ciências da natureza quanto as ciências humanas, entre outras, seja como conteúdo conceitual, histórico, filosófico, cultural ou epistemológico, seja como inspiração artística. (MOREIRA; MARANDINO, 2015b, p. 520)

Apesar de defender o papel da arte nas encenações que se propõem a abordar temas científicos, o termo proposto não resolve a questão da estética teatral. Na verdade, os autores acabam por corroborar que o caráter eminentemente temático do teatro produzido no contexto da divulgação científica tem como resultado uma “diminuição da dimensão artística” (MOREIRA; MARANDINO, 2015b, p. 514). A “dimensão artística”, que para estes autores engloba a pesquisa teatral ligada à produção da encenação, à construção de cenários e figurinos e ao trabalho do ator no que tange à construção de personagens e à interpretação, estaria subordinada à necessidade de estimular a reflexão e a mudança de

comportamentos para que “o público extraia dele ensinamentos para sua vida privada e pública” (MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020, p. 515).

Em seus estudos sobre teatro, Desgranges (2005) adverte que o valor educacional do teatro é percebido muitas vezes de maneira reducionista, “enfazando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral” (DESGRANGES, 2005, p. 3). Para o autor, essa visão ocultaria uma das características essenciais do teatro, que é apresentar uma narrativa que articula diversos elementos de significação e desafia o espectador a decodificar e interpretar palavras, gestos, sonoridades, figurinos e cenários de forma a apropriar-se da linguagem dessa expressão artística.

Gadair e Schall (2009) colocam a questão artística na perspectiva da dicotomia entre forma e conteúdo que se estabeleceu nos debates a respeito do teatro associado à educação e divulgação da ciência. Para as autoras:

É necessário atentar para o fato de que, antes mesmo de comunicar conceitos de ciências, o teatro traz significados característicos de sua linguagem que dialogam com os conteúdos das peças levadas aos palcos. (...) Portanto, é imprescindível o entendimento de que reduzir o teatro à condição de veículo seria um equívoco que apequena a potência da linguagem teatral. (GADAIR; SCHALL, 2009, p. 709)

No cerne desta discussão está a necessidade de incorporar à prática teatral no campo da divulgação da ciência as questões levantadas pelo próprio fazer teatral, como podemos constatar no argumento exposto a seguir:

A ideia de que as peças de teatro, ou atividades baseadas em técnicas e jogos teatrais, devem despertar questões não apenas sobre ciências, mas também sobre o próprio teatro, precisa ser consolidada e passa longe de ser consenso. Embora, pouco a pouco, nova mentalidade venha sendo construída, ainda é frequente a visão utilitarista, e equivocada, de que na associação à divulgação científica, o teatro seria mero instrumento a serviço das ciências. (LOPES; DAHMOUCHE, 2019, p. 317)

Concordamos que a visão que privilegia o teatro como ferramenta para transmitir conteúdos disciplinares tende a minimizar seu valor enquanto experiência artística autônoma dos espectadores (LIMA, 2011). Entretanto, no intuito de aprofundar esta questão, vamos incorporar uma dimensão à análise que extrapola a forma como o campo da divulgação vem encaminhando o debate.

O entendimento do teatro a partir do binômio forma-conteúdo é posto em discussão por Hans-Thies Lehmann (2011), que chama a atenção para uma perspectiva

que não aparece nas abordagens apresentadas. Para o estudioso do campo das artes cênicas, trata-se de destacar o teatro como processo criativo em progresso, dimensão que incorpora a totalidade do evento teatral e não apenas o que é exibido no palco. Para este autor:

A obra, o texto, o drama, já não são mais os soberanos absolutos, e sim, doravante, participantes numa tessitura teatral tomada de um modo muito mais amplo, levando em consideração a totalidade dos eventos teatrais e não apenas o exibido. (LEHMANN, 2011, p. 270)

Nessa abordagem, o texto encenado deixa de ser “soberano absoluto” para se transformar em parte de uma experiência entendida de forma mais ampla, que realça o encontro de pessoas reais, a situação, em suma, o acontecimento teatral. Esta visão tem particular importância quando consideramos o teatro destinado às crianças, como explica Lehmann:

A atenção concentrada sobre o caráter processual do teatro e da situação do encontro vital no momento da encenação pública sempre foi mais pronunciada, por razões óbvias, entre os pedagogos e todos aqueles que lidam com o teatro infantil e juvenil. (LEHMANN, 2011, p. 271)

Ao conferir centralidade ao momento da performance teatral, estamos objetivando valorizar suas qualidades formadoras e seu papel como atividade comunitária, na qual diversos elementos da experiência humana se encontram (LEHMANN, 2011). A centralidade conferida ao jogo estético teatral, compreendido como um fim em si mesmo, será a ponte que nos possibilitará estabelecer as conexões entre as teorias dos campos da divulgação científica e do teatro, como veremos no capítulo que trata dos marcos teóricos que embasam esta dissertação.

A partir dessas reflexões, vamos retomar a discussão sobre a terminologia – *teatro científico* ou *teatro de temática científica* – sob um ponto de vista mais amplo, no entendimento de que sua definição tem reflexos sobre a forma como é compreendida a contribuição do teatro para a divulgação da ciência. O que pode parecer uma mera discussão semântica se transforma em uma questão relevante quando evidenciamos os entendimentos que a fundamentam.

Como vimos, essas denominações tem como pano de fundo a precedência conferida às temáticas abordadas pelas ações teatrais realizadas no âmbito da divulgação da ciência. Dowell e Weitkamp (2011) acrescentam um dado novo em esclarecedora pesquisa que procurou investigar, entre outras questões, quais eram as motivações

declaradas por artistas e cientistas para justificar sua participação em processos de colaboração interdisciplinar. Segundo as autoras, as entrevistas realizadas com os dramaturgos revelaram que a colaboração com cientistas era motivada pela necessidade de obter uma compreensão mais aprofundada do assunto a ser tratado, o que garantiria responder criativamente à ciência usando a linguagem própria do teatro para criar metáforas, imagens, poesia e simbolismo (DOWELL; WEITKAMP, 2011).

Mas o que realmente chamou nossa atenção foi a principal motivação declarada pelos cientistas para se envolver em projetos teatrais. Os participantes desse estudo mencionaram com maior frequência a comunicação da ciência ao público como uma das principais razões, no entanto, a linguagem utilizada tendia a representar um modelo de déficit, acentuando a percepção de que o papel do cientista era garantir a transmissão de conhecimento ao público. Dowell e Weitkamp (2011) concluem que os cientistas entrevistados pareciam ver seu engajamento com a divulgação da ciência mais como uma forma de transmitir informações do que de incorporar a ciência à cultura ou inspirar o interesse pela ciência e recomendam que sejam incentivadas ações que aproximem os cientistas de projetos cujo cerne seja a consideração das necessidades do público.

A literatura que aborda de uma forma mais ampla as atividades de divulgação científica no Brasil também aponta para uma hegemonia do modelo de déficit no país, criticando o foco preferencial conferido à disseminação do conhecimento, muitas vezes descontextualizado e encapsulado, que considera o público como uma massa passiva e carente de conhecimento científico (COSTA; SOUSA; MAZOCCO, 2010; MOREIRA; MASSARANI, 2012; ALMEIDA, 2012).

Segundo Almeida, esta prevalência tem impacto não somente na forma como o campo se relaciona com seus públicos, mas está na base dos princípios que definem sua participação:

No Brasil, ao que tudo indica, ainda estamos no primeiro paradigma de divulgação científica, em que a maioria dos esforços no campo se baseia em um modelo de transmissão de conteúdo científico em via única, as relações entre ciência e sociedade são assimétricas e as visões e percepções dos cidadãos são pouco consideradas em processos decisórios sobre inovações tecnológicas com impacto direto em suas vidas. (ALMEIDA, 2012, p. 21)

A dicotomia entre sábios e ignorantes, presente desde as concepções de vulgarização da ciência que remontam ao século XIX, é questionada por Levy-Leblond (2009). O suposto fosso científico não seria uma exclusividade entre cientistas e não-

cientistas. Em função da crescente especialização da ciência, essa distância também pode ser verificada entre especialistas de distintos campos científicos:

O nível de ignorância em um campo particular é praticamente tão alto na coletividade científica, cuja maioria dos membros trabalha em outros campos, quanto entre os leigos. Portanto, não estamos falando de um único e grande fosso, que separaria os cientistas dos não-cientistas, mas de uma imensa quantidade de hiatos particulares que separam os especialistas dos não-especialistas em cada campo. (LEVY-LEBLOND, 2009, p. 218)

Por outro lado, o autor argumenta que qualquer membro de uma sociedade é levado a desenvolver um elevado e múltiplo nível de competências que nem sempre são reconhecidas socialmente, mas envolvem conhecimentos complexos e altamente tecnológicos (LEVY-LEBLOND, 2009).

O filósofo francês Jacques Rancière (2014) aprofunda a crítica à dicotomia saber-ignorância a partir das reflexões sobre o papel atribuído ao mestre na lógica da relação pedagógica estabelecida socialmente. Ao procurar eliminar a distância entre seu saber e a ignorância daquele que pretende instruir, o mestre acabaria reproduzindo o fosso de conhecimento entre eles incessantemente, uma vez que “para substituir a ignorância pelo saber, ele deve sempre dar um passo à frente e repor entre si e o aluno uma ignorância nova” (RANCIÈRE, 2014, p. 13). Para este autor, não se trata de compreender o saber como um conjunto de conhecimentos, mas como uma posição desigual que separa aquele que alega deter o conhecimento daquele que ele deve instruir. A superação dessa dicotomia só seria possível a partir da abolição das fronteiras entre saber e ignorância e do reconhecimento da igualdade de todas as formas de inteligência, passo fundamental para a prática da emancipação intelectual dos sujeitos (RANCIÈRE, 2014).

Voltando ao campo da divulgação, Brossard e Lewenstein (2010) destacam a subjacente relação de poder que permeia a concepção presente nos estudos que dividem a sociedade entre aqueles que possuem e os que não possuem conhecimento científico, apontando que tanto as pesquisas quanto as ações de divulgação científica deveriam considerar outras formas de conhecimento que podem ser relevantes para os indivíduos em suas vidas reais e cotidianas.

Para fugir da forte presença do foco concedido às temáticas científicas e evidenciar o caráter participativo e dialógico da situação processual do teatro, estamos propondo a utilização do termo *teatro no contexto da divulgação científica* (ALMEIDA; LOPES, 2019a). Nosso argumento está baseado em duas considerações. Em primeiro

lugar, entendemos que toda obra artística é polissêmica, permitindo que dela se extraiam diversos significados e interpretações. Quando Sófocles escreveu *Édipo Rei* no século V a.C. não imaginava que o seu herói trágico iria inspirar Sigmund Freud (1856-1939) a desenvolver suas teorias psicanalíticas, apenas para citar um exemplo célebre. O que queremos dizer é que mesmo as peças teatrais que não abordam diretamente temáticas científicas podem ser passíveis de uma reflexão que contemple pontos de vista científicos, afirmação que adquire ainda mais sentido quando pensamos no campo das ciências humanas e sociais. Textos clássicos são muitas vezes reencenados porque dialogam com problemáticas contemporâneas e, passíveis de releituras, podem inspirar debates de temas relacionados à ciência. Não pretendemos com este raciocínio minimizar o papel das peças que abordam diretamente temas de ciência, mas salientar que o olhar científico é mais um olhar possível sobre uma obra teatral.

Em segundo lugar, ao retirar da equação o termo ‘temática científica’ estamos propondo uma perspectiva que não submeta o teatro ao seu conteúdo, à obra, ao texto teatral, mas o compreenda como uma expressão artística que se exerce no tempo e no espaço, reunindo corpos humanos e todos os recursos que ele inclui (LEHMANN, 2008). Esta concepção, além de apontar para uma relação mais simétrica entre teatro e divulgação científica, nos permitirá integrar as teorias produzidas por estes dois campos para propor um outro olhar a respeito das potencialidades do teatro no contexto da divulgação da ciência que responda às questões levantadas pela pesquisa.

3.1 ESTUDOS DE PÚBLICO SOBRE TEATRO EM MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIA

Passaremos agora a tratar dos estudos empíricos que investigam a relação do público com o teatro no contexto de divulgação da ciência. Veremos que, se do ponto de vista teórico, há o reconhecimento de que as contribuições do teatro para o campo são diversas e enriquecedoras, a maioria dos estudos, no entanto, se concentra em investigar a questão da transmissão de conceitos e conteúdo científico veiculado pelos espetáculos.

Muitos estudos de público sobre os empreendimentos realizados em museus e centros de ciências podem ser considerados avaliativos, uma vez que procuram investigar, do ponto de vista educativo, se os objetivos educacionais dos museus estão sendo atingidos. Recorrendo a diversas metodologias quantitativas e qualitativas, que podem ser

combinadas dependendo das questões a serem respondidas, essas pesquisas têm a finalidade de subsidiar a reformulação de atividades e exposições dos museus, repensar as formas de relação com o público e, muitas vezes, legitimar ou fortalecer certas práticas com vistas a obter apoio e financiamento para a instituição e suas iniciativas educacionais (ALMEIDA, 2012; HUGHES; JACKSON; KIDD, 2007; BAUM; HUGHES, 2001). Um crescente corpo de dados foi produzido nas últimas décadas para demonstrar que centros e museus de ciências têm tido um impacto educacional sobre o público, firmando seu papel no apoio às iniciativas de compreensão pública da ciência (FALK; NEEDHAM, 2011). No caso das ações teatrais levadas a cabo nessas instituições não foi diferente.

Em artigo onde analisam os projetos de avaliação das atividades teatrais empreendidos pelo Museu da Ciência de Boston (EUA), Baum e Hughes (2001) ressaltam o papel fundamental que as respostas favoráveis dos visitantes, obtidas pelas pesquisas, tiveram para dirimir as dúvidas que cercavam esse tipo de iniciativa, dando vida longa e reforçando o programa teatral do museu. Para as autoras, os resultados agregados dessas avaliações refletem uma experiência teatral positiva e atraente para os visitantes.

Nessa mesma linha, muitas das primeiras avaliações foram direcionadas, principalmente, para reforçar a conveniência do teatro no museu. Uma vez que essa questão foi respondida positivamente por vários estudos, novas indagações surgiram a respeito do potencial do teatro como ferramenta de aprendizagem (BAUM; HUGHES, 2001). Com o argumento de que incorporar conteúdo científico em uma narrativa promove a lembrança e reforça o aprendizado, as autoras recorreram a pesquisas no campo da neurobiologia para sustentar a ideia de que mobilizar as emoções do público favorece a memorização e, portanto, contribui para o aprendizado. Por fim, concluíam que, em todas as peças avaliadas, verificou-se uma forte evidência de resultados afetivos e que os visitantes sentiram que estavam adquirindo conhecimento.

A avaliação de atividades teatrais com foco na aprendizagem também é central na pesquisa realizada por Black e Goldowsky (1999), na qual investigaram as reações de estudantes ao espetáculo teatral *Mapping the soul*, que tratava do Projeto Genoma Humano, apresentado no Museu de Ciências de Boston (EUA) em 1993. Levantando a questão de se os alunos diferenciam a aprendizagem da ciência através do teatro em comparação com uma aula de ciências tradicional, utilizaram métodos que incluíram entrevistas com alunos, pesquisa antes e depois do espetáculo e observação das performances. Os autores descobriram que os estudantes gostaram da peça, mas, mais

importante, “entenderam a peça como uma maneira de educar, informar ou ensinar ciências, mas também indicaram claramente que preferiam o meio teatral à aula de ciências” (BLACK; GOLDOWSKY, 1999, p. 13, tradução própria). A pesquisa também fortalece o papel das emoções no aprendizado, uma vez que o resultado das entrevistas com estudantes sugere que estes consideraram que aprenderam com a peça. Para os autores, inserir tópicos científicos no contexto da vida e das emoções humanas no espetáculo facilitou o entendimento do tema abordado. Segundo a pesquisa, a maioria dos estudantes foi capaz de compreender como o tema tratado pelo espetáculo poderia afetar suas vidas ou a vida de outras pessoas. Outro aspecto destacado pela pesquisa se refere à participação dos espectadores, para concluir que embora a maioria dos estudantes não tenha participado diretamente da discussão travada durante a peça, tiveram um sentimento positivo quanto à técnica de participação do público.

Um caminho similar é seguido por Cohn (2010), que destaca a interdependência entre aprendizado e emoção a partir do conceito de neurônios-espelho desenvolvido pela neurociência. A pesquisa, projetada para avaliar se o programa de teatro itinerante do Museu de Ciência de Minnesota (EUA) estava conseguindo transmitir novos conceitos e conhecimentos ao público escolar, fomentando a discussão e o interesse dos estudantes para temas científicos, concluiu que a grande maioria dos estudantes sentiu que aprendeu mais sobre nanotecnologia, tema tratado pelos espetáculos pesquisados, do que sabia anteriormente.

O estudo desenvolvido por Jackson e Kidd (2007) procurou investigar de que maneira o uso de atividades dramáticas em museus pode ser eficaz como meio de aprendizado e interpretação. Realizado no Museu de Manchester, no Reino Unido, durante a apresentação da performance teatral *This Accursed Thing*, o projeto contou com dados oriundos de mais de 200 membros da plateia, coletados por meio de entrevistas com grupos escolares e visitantes independentes. Acionando teorias da aprendizagem produzidas por Paulo Freire, David Kolb e Lev Vygotsky, que enfatizam as maneiras pelas quais se aprende estabelecendo conexões e construindo conhecimento a partir de conhecimentos pré-existentes, os autores introduzem dois novos aspectos na discussão sobre a relação do público com o espetáculo. Ao verificar que, apesar de falar de teatro positivamente, houve uma variedade grande de narrativas nas respostas do público e que os resultados da aprendizagem variaram enormemente, apontam que o aprendizado consiste em um processo de engajamento ativo com a experiência (JACKSON; KIDD,

2007). Também destacam que o público pesquisado se relacionou pessoalmente com os personagens da performance teatral, o que gerou um sentimento de empatia na plateia, uma emoção-chave que, segundo os autores, oferece uma melhor fixação das memórias. A pesquisa conseguiu demonstrar fortes vínculos entre a performance teatral e uma maior compreensão dos visitantes em relação à temática abordada, além de destacar o valor intrínseco dos elementos da surpresa e do prazer como suporte para a memória. Em síntese, os resultados obtidos apontam para o poder da narrativa de criar empatia, a importância da interatividade e as diferenças na disposição das crianças e dos adultos para interagir com o espetáculo (JACKSON; KIDD, 2007).

A participação do público é a questão central da pesquisa desenvolvida por Bicknell e Fisher (1994) no Museu de Ciências de Londres, também no Reino Unido. Diferentes metodologias foram adotadas no estudo, que procurou entender como o público reage às apresentações teatrais e o que o motiva a participar ou não. Foi observada a atitude dos visitantes durante diferentes performances teatrais itinerantes, realizadas discussões em grupos focais com crianças, conduzidas entrevistas com professores, pais, adultos sem crianças e atores, além da aplicação de questionários. Os resultados revelaram que a maioria do público apoia as apresentações teatrais e que as crianças demonstram um interesse particular nesse tipo de atividade, já que, por serem mais desinibidas, tendem a participar mais do que os adultos. No entanto, a atitude positiva do público não escondeu um aspecto que foi considerado ambíguo. Muitos visitantes declaram que não gostariam de participar das performances teatrais itinerantes por se sentir desconfortáveis ou porque se destinavam às crianças. Por outro lado, as autoras do estudo detectaram que a maioria das crianças sentiu curiosidade e vontade de participar das atividades (BICKNELL; FISHER, 1994).

No Brasil, podemos citar o estudo de Gadair e Schall (2009) que, diferentemente das pesquisas supracitadas, utilizou como fonte de dados as perguntas e sugestões elaboradas pela plateia durante o debate após as apresentações da peça *Lição de Botânica*, no Museu da Vida, ao longo do primeiro semestre de 2007. A análise desse conjunto de dados revelou que 39% das perguntas referiam-se a temas relacionados ao processo de criação teatral, enquanto perguntas referentes ao conteúdo específico de ciências representavam apenas 5% do total. As autoras argumentam que esse resultado, que pareceria indicar que a atividade não alcançara o objetivo de estimular o debate sobre temas científicos, propõe uma reflexão sobre os pontos de encontro e distanciamento entre

os processos artístico e científico, de modo a contribuir para a construção de visões de ciência menos compartimentadas e estereotipadas. Apesar de constituírem apenas 6% das intervenções da plateia no debate, os comentários elogiosos indicariam, segundo as autoras, que o teatro cumpre o papel de transmitir conteúdos de maneira atrativa, entreterendo os espectadores (GADAI; SCHALL, 2009).

Alguns estudos mais recentes também têm como objetivo principal investigar o potencial educacional do teatro, no entanto, lançam mão de outros modelos teóricos para compreender a experiência do visitante do museu com o teatro. É o caso da pesquisa de Peleg e Baram-Tsabari (2017) sobre a peça para crianças *Robot and I*, apresentada em um museu de ciência em Israel junto a uma exposição sobre robótica. Para investigar se havia uma consonância entre os objetivos educacionais formulados ao conceber o espetáculo e o que os espectadores realmente aprendiam e como vivenciaram o evento teatral, os pesquisadores utilizaram o modelo contextual de aprendizagem proposto por Falk e Dierking (2000), que considera que os resultados de aprendizagem são multifacetados e de natureza cognitiva, afetiva, comportamental e social. Os dados foram obtidos através de questionários com perguntas sobre conhecimentos de robótica, para verificar se houve ganho de conhecimento conceitual, mudança de atitude em relação a robôs e a apreciação do espetáculo teatral. Também recorreram a entrevistas realizadas meses depois com as crianças e os pais com a intenção de investigar a memória de longo prazo a respeito da experiência teatral.

Os resultados desse estudo indicam que os objetivos de aprendizagem explícitos do espetáculo foram alcançados. Por outro lado, os autores verificaram que o conhecimento, a experiência e o interesse pré-existent desempenharam um papel importante na compreensão das crianças sobre a peça, que não entanto não foi capaz de influenciar uma mudança de atitude em relação à robótica. Os autores também verificaram que houve uma forte ligação emocional com a peça através do sentimento de empatia gerado pelo protagonista, uma criança representada por um ator adulto. No entanto, a identificação com o protagonista não impediu que as crianças muitas vezes duvidassem do seu conhecimento. Segundo os autores da pesquisa, muitos espectadores não acreditavam que uma criança soubesse tanto sobre robôs e sua construção, fato que acabou por prejudicar a incorporação do conteúdo científico por eles (PELEG; BARAM-TSABARI, 2017). Algumas crianças tiveram dificuldades de imaginar personagens que são mencionados, mas não aparecem na peça, evidenciando nelas uma maior capacidade

de assimilar diálogos e imagens visuais explícitos do que as mensagens implícitas apresentadas na peça (PELEG; BARAM-TSABARI, 2017). Outro dado interessante encontrado nessa investigação foi que as crianças não se identificaram com um sentimento de coletividade ao assistir à peça, nem mesmo quando se tratava de grupos escolares. Este fato é atribuído à configuração arquitetônica do teatro, e não ao próprio espetáculo, que teria facilitado uma conexão mais forte com o ator do que entre os espectadores. Os pesquisadores também descobriram que os espectadores pareciam se reconhecer nas situações familiares apresentadas no espetáculo, o que fez com que as crianças se sentissem particularmente envolvidas pela trama da peça e as intenções do protagonista. Concluiu-se que a escolha do protagonista e da história foi adequada, mas que o envolvimento com a peça e o foco na narrativa e no enredo podem tanto promover como dificultar a aprendizagem cognitiva (PELEG; BARAM-TSABARI, 2017).

Outro estudo no qual as crianças são o centro da pesquisa foi desenvolvido na Itália. Partindo do princípio de que o teatro tem o potencial de reduzir a lacuna existente entre a aprendizagem cognitiva e criativa, os pesquisadores Musacchio, Lanza e D'Addezio (2015) investigaram o espetáculo *When the sky flashed red*, que conta a história de uma viagem imaginária ao interior da Terra e foi apresentada em festivais de ciência em várias cidades da Itália entre 2012 e 2013. Para medir o impacto emocional do espetáculo sobre o público e a sua percepção sobre o que deveria ser feito para mitigar o risco de terremotos, assunto abordado na peça, foram aplicados questionários junto às crianças e realizadas entrevistas com adultos e professores de grupos escolares (MUSACCHIO; LANZA; D'ADDEZIO, 2015). Segundo os autores, as respostas dos questionários comprovaram que as crianças apresentaram uma alta capacidade de concentração, acompanhando os atores na jornada pela imaginação, e aprenderam os conteúdos mais importantes que o espetáculo pretendia transmitir, corroborando a tese de que capturar a imaginação das crianças é a melhor forma de aumentar a compreensão dos conteúdos abordados. Também perceberam que a diversão e o interesse pelo enredo dependiam da idade, corroborando a ideia de que, conforme a idade aumenta, o público é menos movido pela emoção e mais focado nos aspectos cognitivos. As conclusões da pesquisa reforçaram a ideia de que o teatro é capaz de despertar o interesse das crianças por questões complexas, mesmo contando com um cenário simples, com poucos atores e recorrendo a uma linguagem científica para explicar os conceitos abordados na peça. Isto porque, alegam, o processo de aprendizagem entre as crianças tem um forte aspecto

emocional e o teatro cumpriria o papel de ensinar conteúdos científicos priorizando o envolvimento emocional do público (MUSACCHIO; LANZA; D'ADDEZIO, 2015).

Partindo da premissa de que o “teatro de temática científica” é uma prática que visa à alfabetização científica, Moreira, Coelho e Souza (2020) se propõem a investigar o que as crianças percebem de uma peça e quais os aspectos que podem influenciá-las na aquisição de informação sobre ciência e tecnologia. Esse estudo diferencia-se dos demais citados por procurar explicar quais foram os elementos do espetáculo que mobilizaram a atenção da plateia, através da análise do espetáculo para crianças *Quem roubou meu arco-íris?*, uma produção do Projeto Ciênica, apresentado em escolas municipais da cidade de Macaé (RJ). A investigação, fundamentada em metodologias qualitativas, foi baseada em desenhos produzidos pelas crianças e discussões fomentadas em grupos focais, nas quais procurou-se abordar, principalmente, as impressões sobre a peça, os personagens e os dispositivos cênicos, objetos utilizados durante o espetáculo para demonstrar conceitos científicos (MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020). Os pesquisadores apontam que as crianças revelaram ter compreendido o enredo da peça e as motivações dos personagens, e que elas “reconhecem a característica didática/pedagógica do espetáculo e que ele pode ajudar na aquisição de conhecimentos e informações sobre ciências” (MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020, p. 573). Também demonstram que as crianças destacaram os momentos divertidos e descontraídos como o que mais as atraiu do espetáculo, e inferem que a peça funcionou como uma estratégia eficiente para auxiliar na aprendizagem em ciências, uma vez que mobilizou a atenção e a concentração das crianças, estimulou a curiosidade e o interesse e favoreceu a retenção de informação científica.

Cabe detalhar aqui alguns resultados específicos dessa pesquisa que têm particular interesse para nosso estudo. A análise indica que os personagens estão entre os elementos da peça mais evocados nos desenhos das crianças, com exceção de um personagem que não aparece fisicamente em cena. Os autores concluem que a atenção do público se voltou para os personagens mais interativos, fantasiosos e que “possuíam figurinos chamativos ou brilhosos ou que eram marcados por maneiras próprias de se movimentar e de falar” (MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020, p. 574). Além dos personagens, a cenografia do espetáculo também parece ter chamado a atenção das crianças, o que leva os autores a afirmar que o cenário, mesmo sendo simples, exerce impacto sobre o público, que recorre à imaginação e à criatividade para “compensar cenários minimalistas, decorrentes de

poucos recursos para as montagens ou da proposta de encenação” (MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020, p. 566).

Mas, talvez, a revelação mais contundente desse estudo seja a verificação de que “as crianças têm dificuldades em assimilar mensagens implícitas no espetáculo. Isto é, a informação científica veiculada pelo espetáculo não é assimilada em suas minúcias”. (MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020, p. 573). Esse resultado, também notado na pesquisa de Peleg e Baram-Tsabari (2017), aponta que talvez haja “limitações do teatro de temática científica no que se refere especificamente à aprendizagem de conceitos científicos pelo público infantil” (MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020, p. 574).

O estudo liderado por Almeida (ALMEIDA; FREIRE; BENTO; JARDIM; RAMALHO; DAHMOUCHE, 2018) propõe uma abordagem diferente das anteriores, fundamentada no conceito de capital cultural de Bourdieu e nos estudos de recepção latino-americanos, para compreender como as audiências receberam duas experiências teatrais que o Museu Ciência e Vida promoveu no final de 2014 e início de 2015, a peça *Rossum e Asimov* e a visita teatralizada à exposição *A Herança da Terra: salvar o planeta do Pequeno Príncipe*, que tratou da obra do autor francês Antoine de Saint-Exupéry. Combinando métodos quantitativos e qualitativos, a pesquisa se baseou em dados coletados por meio de questionários fechados aplicados junto ao público espontâneo e de entrevistas semiestruturadas. Entre os resultados obtidos, destacamos a confirmação de que o teatro tem um alto potencial para a educação e divulgação da ciência em museus ao “envolver, emocionar e despertar no visitante o interesse pelo tema abordado (...) de uma maneira peculiar, diferente de outras atividades mais tradicionais de popularização da ciência desenvolvidas em museus” (ALMEIDA; FREIRE; BENTO; JARDIM; RAMALHO; DAHMOUCHE, 2018, p. 390). Os autores sinalizam, no entanto, que, apesar de a maioria ter declarado que gostara da visita, poucos foram capazes de se referir a momentos marcantes da apresentação teatral ou de recordar alguma informação sobre a peça em questão. A lembrança de momentos dos espetáculos considerados emocionantes se relaciona mais fortemente às experiências individuais do que propriamente à dinâmica da visita. Outra reflexão interessante diz respeito ao conteúdo temático das atividades teatrais, sugerindo que estas deveriam ter como referência o cotidiano do visitante, pois “as entrevistas sugerem que a história do Pequeno Príncipe e de seu autor não fazia parte do repertório cultural dos participantes e, portanto, estes raramente reagiram emocionalmente a ela” (ALMEIDA; FREIRE; BENTO; JARDIM; RAMALHO;

DAHMOUCHE, 2018, p. 389). Os autores também indicam que ainda é preciso explorar o potencial do teatro “para o engajamento público no universo científico” e para a “democratização da cultura entre um público com pouco acesso e/ou interesse por programas culturais” (ALMEIDA; FREIRE; BENTO; JARDIM; RAMALHO; DAHMOUCHE, 2018, p. 390).

O estudo supracitado integra os esforços de pesquisa empreendidos pelo Museu da Vida, onde quatro espetáculos teatrais desenvolvidos pelo Ciência em Cena nos últimos anos se tornaram objetos de estudo. Com o olhar dirigido ao espectador, esses estudos procuram mapear o perfil sociodemográfico do público, como são recebidas as atividades teatrais e de que forma o teatro contribui para promover a inclusão social, entre outras indagações, recorrendo a instrumentos de pesquisa que incluem questionários, entrevistas e fichas de observação (ALMEIDA, 2019c).

Apesar do amplo uso do teatro nos museus de ciência, há um conjunto relativamente pequeno de pesquisas que investigam de que maneira o teatro tem contribuído para a divulgação da ciência (HUGHES; JACKSON; KIDD, 2007; PELEG; BARAM-TSABARI, 2017; ALMEIDA; FREIRE; BENTO; JARDIM; RAMALHO; AMORIM, 2018). O fato dessa bibliografia ser majoritariamente estrangeira evidencia a lacuna de informação e conhecimento a respeito dessas iniciativas no Brasil. Há poucos dados consolidados sobre as atividades teatrais desenvolvidas por museus e centro de ciência brasileiros, suas motivações, os atores envolvidos e seus resultados (ALMEIDA; LOPES, 2019b). Esta lacuna se faz ainda mais presente quando consideramos o teatro para crianças, onde quase todas as perguntas ainda precisam de respostas, evidenciando um longo caminho de pesquisa a ser percorrido.

Podemos afirmar que o campo da divulgação da ciência ainda está em busca de teorias que permitam estudar as diversas facetas da interseção entre ciência e teatro (ALMEIDA; FREIRE; BENTO; JARDIM; RAMALHO; AMORIM, 2018). As pesquisas desenvolvidas na última década têm recorrido a referenciais teóricos que procuram ir além da avaliação dos ganhos cognitivos do público, mobilizando teorias, principalmente, dos campos da educação, da comunicação e das ciências sociais. No entanto, a maioria das pesquisas ainda tem como questão central determinar se houve ganho de conhecimento científico. Ainda são raras as pesquisas que recorrem a referenciais teóricos que transcendam a questão da transmissão de conhecimento e busquem responder a

indagações que não estejam atravessadas pela contribuição educativa do teatro sob o ponto de vista das teorias da aprendizagem.

De uma maneira geral, as metodologias utilizadas nos estudos de público sobre teatro em museus são variadas, combinando métodos quantitativos e qualitativos. Destacamos o uso de questionários para obter informações sobre o perfil sociodemográfico do público e seus hábitos culturais e, em alguns casos, para medir o nível de conhecimento adquirido com o espetáculo. As entrevistas também se revelaram um instrumento utilizado com frequência nas pesquisas para a obtenção de informações a respeito da experiência teatral dos espectadores.

Ainda são escassos os estudos que analisam as reações imediatas dos espectadores durante a situação teatral. A ficha de observação, utilizada nas pesquisas desenvolvidas pelo Museu da Vida, é um instrumento que busca preencher essa lacuna e uma exceção em relação aos outros estudos abordados neste capítulo. Elaborada especialmente para cada espetáculo, a ficha de observação é preenchida ao longo da apresentação teatral, visando captar o contexto da recepção teatral e as reações imediatas dos espectadores (ALMEIDA, 2019c) e será um dos instrumentos metodológicos adotados nesta dissertação.

Em síntese, os resultados encontrados pelos diferentes investigadores sinalizam que assistir a um espetáculo teatral foi considerado uma experiência positiva e educativa pelos visitantes dos museus, o que, segundo os autores referidos, corrobora o potencial do teatro para a divulgação da ciência. As pesquisas apresentadas revelam achados interessantes que serão revistos e discutidos no sétimo capítulo à luz dos resultados obtidos em nosso estudo.

4 MARCOS TEÓRICOS

Os marcos teóricos que embasam e dão sentido a esta dissertação provêm tanto do campo da divulgação científica quanto do teatro, pois consideramos que a análise sobre o papel do teatro em museus e centros de ciência pode ser enriquecida se ampliarmos a perspectiva para incorporar conceitos e reflexões oriundas do campo das artes cênicas, associando-os às teorias produzidas pelo campo da divulgação da ciência. Ao evidenciar as interseções teóricas entre estes dois campos, estamos buscando compreender o fenômeno de forma múltipla e transdisciplinar e, assim, poder contribuir para a geração de conhecimento sobre o tema.

Primeiramente, vamos situar o lugar no qual este trabalho se insere no campo da divulgação científica. Castelfranchi (2010) considera que a complexidade das relações entre ciência, tecnologia e sociedade na contemporaneidade estabelece a divulgação científica como parte intrínseca ao funcionamento da tecnociência, e, em consequência, como parte constitutiva da nossa sociedade. Esse atributo de inevitabilidade vai progressivamente transformando o campo em um “ecossistema complexo”, que envolve iniciativas tanto acadêmicas quanto práticas de atores oriundos de diversos setores, que revelam expectativas, motivações e finalidades variadas.

A valorização crescente da divulgação científica pode ser verificada pela implementação de políticas científicas a nível mundial que vêm buscando criar condições para atuar sobre as relações entre ciência e sociedade. O desenvolvimento de políticas de ciência e tecnologia voltadas para o público têm contribuído para exercer pressões sobre cientistas e instituições científicas para que atuem publicamente e apoiado o surgimento de um conjunto de práticas destinadas ao público e que receberam diversas denominações (PARRY, 2020). Segundo Almeida (2012), essa diversidade de denominações - vulgarização da ciência, alfabetização científica, educação científica, popularização da ciência, cultura científica, comunicação da ciência, engajamento público na ciência, entre outros - pode ser considerada um indício da heterogeneidade do campo.

A divulgação científica se constitui de uma malha multifacetada de atores, constituída por museus e centros de ciência públicos e privados, universidades, sociedades científicas, jornais, televisão, redes sociais, empresas, instituições científicas, grupos organizados da sociedade civil e governos, para citar apenas alguns. Do ponto de vista da prática, exposições, espetáculos teatrais, feiras, livros, revistas, programas de

rádio e televisão se somam a iniciativas mais inovadoras como vlogs de ciências, podcasts, semanas e festivais de ciências, olimpíadas, jogos, cafés científicos, conferências de consenso, júris de cidadãos, comitês mistos para debate ou investigação de determinados temas, entre outras iniciativas (CASTELFRANCHI, 2010; ALMEIDA, 2012).

No campo teórico, a pesquisa se volta para estudos de ciência na mídia, de avaliação do impacto de atividades práticas de divulgação científica, estudos sobre visitantes de museus, sobre as percepções da ciência e da tecnologia na sociedade em estudos conhecidos como de compreensão pública da ciência (ALMEIDA, 2012). Também é preciso mencionar um amplo espectro de reflexões que buscam compreender de forma crítica e analítica as relações entre as diferentes esferas sociais e a divulgação científica na contemporaneidade, algumas das quais constituirão o referencial teórico deste trabalho e serão abordadas ao longo deste capítulo.

4.1 DIVULGAÇÃO COM ENGAJAMENTO, DIÁLOGO E COCRIAÇÃO

Nos capítulos anteriores mencionamos a virada reflexiva que o campo da divulgação científica promoveu progressivamente a partir do final do século XX, balizada tanto por conhecimentos produzidos nos campos disciplinares das ciências sociais e da filosofia quanto por pesquisas empíricas sobre percepção e compreensão pública da ciência. Essa guinada resultou no desenvolvimento de teorias e modelos que ressaltam a importância do conhecimento dos cidadãos, o compromisso com a inclusão e a participação política.

Destacamos como moldura teórica deste trabalho o modelo de engajamento público na ciência, termo que passou a ser usado para designar o movimento mais dialógico e inclusivo de divulgação científica. Este modelo preconiza uma mudança no foco teórico e prático de divulgação da ciência, que deixaria de ser centrado na transmissão e no domínio de conteúdo científico para focar um entendimento mais complexo sobre o funcionamento da ciência e um envolvimento politicamente engajado dos cidadãos com temas dessa natureza (BROSSARD; LEWENSTEIN, 2010).

Na perspectiva de Castelfranchi (2010), a ciência contemporânea se transformou em parte importante e constitutiva da cultura das sociedades e os cidadãos têm direito de

usufruí-la e apreciá-la. O modelo de engajamento responderia a uma ciência que seria, segundo o autor:

(...) inevitavelmente mais **reflexiva** e avaliada não apenas por cientistas, mas por grupos sociais variados; gerida, financiada e direcionada cada vez mais a partir de uma **participação social** ampliada. Não se poderia fazer ciência sem a participação de vários “públicos”. (CASTELFRANCHI, 2010, p. 16 negritos no original)

Essa perspectiva aponta para o fortalecimento de políticas que tivessem como premissa a participação ativa dos cidadãos na governança da ciência e da tecnologia e como norte fomentar o diálogo em busca da contribuição pública em questões científicas e tecnológicas e, em alguns casos, buscassem compartilhar as decisões a respeito de políticas com grupos públicos por meio de alguma forma de empoderamento e engajamento, sob o argumento de que os impactos dessas decisões afetam a sociedade em seu conjunto (BROSSARD; LEWENSTEIN, 2010).

Segundo Lewenstein (2003), as atividades de divulgação científica que correspondem ao modelo de engajamento são impulsionadas pelo compromisso de democratizar a ciência por meio de alguma forma de empoderamento e participação política daqueles a que se destinam. O autor argumenta que vários tipos de engajamento podem ser considerados, como o engajamento na elaboração ou formulação de políticas científicas, engajamento na tomada de decisões pessoais de saúde, engajamento na produção de conhecimento científico, engajamento em áreas específicas do conhecimento científico e, finalmente, a construção do pensamento crítico.

Esse modelo também pressupõe um olhar mais sofisticado sobre os públicos, considerando seus saberes, valores, atitudes, crenças e partindo deles para a construção de trocas mais simétricas e participativas. Nessa esteira, surgem uma série de atividades destinadas a aumentar a participação dos cidadãos nos debates sobre políticas públicas, que incluem conferências de consenso, júris de cidadãos, referendos, cafés científicos, *science shops*, entre outras técnicas (BROSSARD; LEWENSTEIN, 2010).

Para Almeida (2012), a “virada dialógica” da divulgação científica opera uma mudança nas relações entre ciência, tecnologia, política e sociedade, que deixaram de fluir em uma via de mão única para assumir múltiplas direções e interesses:

(...) não apenas o de levar o conhecimento científico às pessoas, mas também, e principalmente, o de criar as condições necessárias para que os indivíduos possam refletir criticamente sobre a ciência e lidar melhor com ela no seu cotidiano. Nesse processo, a comunidade científica e os tomadores de decisão – os maiores

investidores no campo – atinaram para a importância de ouvir e considerar em suas ações as necessidades e anseios da sociedade em relação à ciência e a seus usos. (ALMEIDA, 2012, p. 21)

Mas como definir efetivamente esse engajamento público com a ciência? Como fazer a participação ser real e efetiva? Apesar das boas intenções das propostas defendidas pelo modelo de engajamento, como encetar políticas e ações que não sejam apenas uma fachada para convencer e legitimar decisões já tomadas?

Essas e outras indagações formuladas pelos estudiosos do campo demonstram que o modelo de engajamento público não está livre de críticas e desafios. Para Stilgoe, Lock e Wilsdon (2014), a legitimidade do engajamento público depende de seu impacto na governança da ciência. Portanto, precisa ser analisado em um contexto político mais amplo e qualificado, como parte de um interesse ambicioso por uma concepção de ciência que seja publicamente engajada. Caso não se opere essa abertura na própria ciência, os exercícios de engajamento servem apenas para reforçar as estruturas de poder existentes. Para estes autores, existe uma ofuscação deliberada na discussão política mais ampla, o que acaba por tornar o engajamento público um recurso confortável, o que, em termos de procedimento, significou a “reinvenção do modelo de déficit que pensávamos estar morto” (STILGOE; LOCK; WILSDON, 2014, p. 7, tradução própria). Stilgoe, Lock e Wilsdon (2014) ainda alegam que, para ter impacto político, o engajamento público deve alcançar questões científicas que são inconvenientes, emergentes ou marginais e apontam o fato de que, embora a maioria das inovações científicas e tecnológicas ocorra no setor privado, o envolvimento público é predominantemente focado em universidades e outros órgãos do setor público.

Alan Irwin, que usou a expressão “ciência cidadã” para se reportar às iniciativas de participação originadas na sociedade civil, questionava vigorosamente a comunicação unilateral da ciência e o papel de portadores exclusivos do conhecimento conferido aos especialistas, para propor que se deixasse de problematizar o conhecimento público e se reconhecesse a importância de democratizar o acesso à ciência e ao debate científico (IRWIN, 1995). Em artigo recente, no entanto, o autor verifica que houve apenas um progresso parcial no sentido da superação do modelo de déficit e questiona se “estamos fazendo o suficiente para pluralizar a prática e oferecer maneiras de pensar que não impliquem que todos os 'déficits' possam e devam ser evitados?” (IRWIN, 2014, p. 74). O autor entende que os "déficits" são fundamentais em contextos comunicativos que

consideram formas alternativas de conhecimento, destacando que as iniciativas de engajamento são também um meio de promover políticas de identidade cultural.

Nowotny (2014) aponta o que pode ser considerado uma minimização da dimensão política operada no campo acadêmico da divulgação científica. A partir do diagnóstico de uma crise econômica e financeira no mundo contemporâneo, a autora propõe uma reflexão sobre a compreensão normativa do lugar da ciência na sociedade e as expectativas em relação ao engajamento público com a ciência. Voltando-se para a missão de incluir o público, reconhecidamente construído em sua pluralidade, nos processos de tomada de decisão democrática, as iniciativas de engajamento acabaram por ignorar como a ciência e a inovação realmente funcionam, ou seja, as práticas reais daqueles que decidem sobre o financiamento, articulam políticas ou legislam. Essa articulação entre ciência e política, cria o que a autora denomina de imaginários políticos conflitivos: um imaginário dominante, utilitário e instrumental, segundo o qual devem ser oferecidas escolhas conscientes aos cidadãos mediante promessas de ganhos imediatos decorrentes da inovação científica e tecnológica; e um contra-imaginário que projeta a ciência como um bem público, justificado pelas profundas e imprevisíveis transformações sociais provocadas pelo avanço do conhecimento científico e das tecnologia. Ao restringir a interpretação do envolvimento público com a ciência a apenas uma dimensão, omitiu-se a busca pelo que a autora denomina de “ficções necessárias”, que atuariam para fortalecer o contra-imaginário de uma ciência concebida como um bem público. Os imperativos contemporâneos do engajamento público com a ciência implicariam, portanto, em restaurar a centralidade da política, a começar pelas “ficções necessárias” que vinculam a ciência à democracia. A sugestão de Nowotny de que nos concentremos em “ficções necessárias” tem um significado particular quando pensamos nas iniciativas teatrais no contexto da divulgação científica.

Mesmo sendo considerado um termo às vezes vago e que, por seu forte componente político, suscita uma série de questões complexas, o engajamento público se transformou em um imperativo nas estratégias de divulgação científica por seu caráter democrático, dialógico e participativo. Mas como pensar o engajamento de crianças quando estamos nos referindo a um modelo que prioriza processos participativos na elaboração ou formulação de políticas científicas e de governança da ciência? Como qualificar as iniciativas de museus e centros de ciências, foco deste estudo, nessa direção?

Embora articulado a processos políticos e de governança da ciência, o modelo de engajamento público serviu de norte para várias instituições, como museus e centros de ciência, e foi implementado de várias maneiras. Davies e coautores (2009) defendem que existem formas de engajamento que enfatizam uma abordagem dialógica e pressupõem interações mais simétricas entre ciência e público, mas que não necessariamente buscam influenciar diretamente os processos políticos decisórios (DAVIES; MCCALLIE; SIMONSSON; LEHR; DUENSING, 2009).

E, de fato, as iniciativas participativas têm se configurado como uma prática política crescente em museus e centros de ciência, que vêm fomentando atividades de empoderamento e inclusão através da formação de grupos de discussão mistos de temas relacionados à ciência e tecnologia (DAVIES; MCCALLIE; SIMONSSON; LEHR; DUENSING, 2009), o estabelecimento de conselhos adultos ou infantis para sua gestão como caminho para democratizar o processo de tomada de decisão nesses espaços (MARTORELL, 2017) e a cocriação e coprodução de atividades, eventos e exposições conjuntamente com seus públicos (BECKER, 2017).

As experiências de participação em museus e centros de ciência se concentram principalmente nas ações de cocriação (MARTORELL, 2017), o que envolve a negociação de diferentes perspectivas e opiniões para garantir que o significado por trás das ações esteja sendo realmente cocriado e o conhecimento seja coproduzido pelos participantes. (BECKER, 2017). Alguns autores já citados apontam o teatro como uma opção no espectro de práticas de divulgação científica que podem incluir a coprodução com o público (JACKSON; KIDD, 2008) ou a participação de crianças no processo criativo de montagem de espetáculos, através de jogos teatrais e improvisações (MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020).

No entanto, consideramos que o teatro, por sua qualidade intrinsecamente dialógica e participativa é, por natureza, um modo de engajamento e que a cocriação não ocorre somente em um momento anterior, mas também durante a encenação, como parte constitutiva da relação que o espectador estabelece com o espetáculo.

Destacando o papel central do espectador na constituição do engajamento teatral, Parry (2020) entende que o teatro não produz engajamento, mas é um modo particular e peculiar de engajamento e chama a atenção para o duplo aspecto do potencial do teatro na divulgação científica. Por um lado, o teatro pode apoiar a compreensão ou o envolvimento com o conhecimento e contribuir para colocar em discussão os processos e

práticas científicas. Por outro lado, o teatro se configura como uma forma de participação e cocriação de significados. Utilizando uma imagem que lembra as “ficções necessárias” de Nowotny (2014), o autor argumenta que o teatro cria uma “fenda espacial” distinta da vida cotidiana, fenda que é construída na relação entre o espectador e o espetáculo, espaço que remete ao olhar do outro e do qual a ficção pode emergir. Isto porque, segundo o autor, o teatro se constitui como um espaço no qual modos contraditórios de ser podem coexistir e que, em um processo de diferenciação da vida cotidiana, abre caminho para a construção de irrealidades (PARRY, 2020).

O autor também acrescenta que os estudos no campo da divulgação têm negligenciado a pesquisa mais ampla em estudos teatrais, apontando que uma maior atenção a esses estudos pode mostrar como as práticas teatrais oferecem uma perspectiva particular e valiosa sobre a ciência e suas sociedades, mas também desvendar a forma como a participação e a cocriação são incorporados à prática teatral (PARRY, 2020), tarefa que empreenderemos a seguir.

4.2 O ESPECTADOR ATIVO E EMANCIPADO

As reflexões sobre o papel do espectador no teatro são antigas e, talvez, remontem à sua própria existência. Aristóteles (384-322 a.C.), em sua obra *Poética* (1991[335 a 323 a.C.]), já tecia considerações a esse respeito, fazendo referência às diferenças entre representar e observar no teatro, que separavam os sujeitos envolvidos naqueles que produzem e nos que observam. No entanto, foi no século XX que a questão do espectador ganhou relevância entre os encenadores de maneira tão profunda que operou uma transformação na concepção do próprio papel do teatro na sociedade moderna (DESGRANGES, 2017).

Assim como o campo da divulgação científica voltou progressivamente seu olhar para o público, o questionamento e a investigação das possibilidades de comunicação entre palco e plateia passaram a ocupar um lugar de destaque e a guiar as reflexões a respeito do papel do espectador, abrindo caminho para mudanças importantes na dinâmica da encenação teatral. Desgranges (2017) aponta que, neste processo, o texto dramático foi progressivamente deixando de ter hegemonia para abrir espaço para os elementos constituintes da encenação, os signos visuais e sonoros que desafiam e estimulam a imaginação e a atitude produtiva do espectador em relação à obra vista.

Em suas reflexões sobre o teatro, Rancière localiza a questão do espectador no cerne da discussão sobre as relações entre arte e política. Atentando para as iniciativas de encenadores que buscavam suscitar a reação da plateia, recorre ao exemplo de dois movimentos teatrais sincrônicos que propuseram uma inflexão na posição do espectador. Bertolt Brecht, que através do seu teatro épico intencionava incitar o senso crítico do espectador, forçando-o a pensar e a tomar decisões; e Antonin Artaud (1896-1948), que colocava o espectador como ser sensível que deveria ser puxado para dentro da ação teatral. Se, para um, o espectador deveria se manter distanciado, para o outro, deveria se abolir completamente a distância entre o palco e a plateia. Em comum aos dois movimentos, a suposição de que a dramaturgia ou a encenação seriam compreendidas e sentidas pelos espectadores da forma almejada pelos encenadores (RANCIÈRE, 2014).

Não é o objetivo aqui colocar em questão a importância que estes dois dramaturgos tiveram para a história do teatro em função de suas reflexões e propostas vanguardistas, que transformaram o panorama das artes cênicas e influenciaram várias gerações de artistas, como talvez possa se depreender das considerações que se insinuam no discurso de Rancière e devem ser matizadas. Nossa intenção é mais chamar a atenção para o argumento do autor, que pretende descortinar a distância existente entre as intenções dos encenadores e as possibilidades de interpretação dos espectadores sobre uma obra teatral. A crítica de Rancière reside em apontar uma suposta igualdade entre causa e efeito nas proposições de diretores e pensadores de teatro que pretendem atribuir um sentido predeterminado à experiência do espectador e questionar a ideia de que o espectador vê somente aquilo que o diretor o faz ver – ou de que o público aprende aquilo que a divulgação científica espera que ele saiba, apenas para traçar um paralelo entre os campos (RANCIÈRE, 2014).

Segundo Rancière, não é possível controlar a experiência do espectador, uma vez que entre ele e o artista se situa o próprio espetáculo teatral, o qual detém uma autonomia da qual ninguém é proprietário:

Ele [o espectador] observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. (...) Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2014, p. 17)

É nesses termos que o autor pode falar de um espectador emancipado, que mesmo sendo “apenas observador” também está em ação, traduzindo à sua maneira o que vê, produzindo suas interpretações, em essência, cocriando o espetáculo a partir de suas experiências, tarefa que demanda uma série de operações complexas.

4.3 PEDAGOGIA DO ESPECTADOR

Flávio Desgranges propõe uma pedagogia do espectador que fornece pistas e caminhos para compreender o multifacetado processo de relação do público com o espetáculo. Partindo do diagnóstico de uma crise que afastou o público dos teatros, o autor argumenta que é preciso voltar a atenção para o espectador estimulando o gosto pela fruição artística a partir da experiência de participar de um movimento artístico inclusivo, que pressupõe salas de teatro abertas para todos e não somente para poucos privilegiados:

Portanto, a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. (DESGRANGES, 2015, p. 30)

Para Desgranges (2015), o espectador precisa estar disposto a participar do jogo teatral, precisa estar preparado para travar um diálogo com a peça, diálogo que se estabelece no momento exato em que o acontecimento artístico se efetua. Além de acentuar o caráter efêmero do ato teatral, esta situação caracteriza a intensidade da relação com os espectadores. Essa particularidade faz com que cada espetáculo seja único e irrepetível, que se construa a cada sessão em função da relação que aquele grupo específico de espectadores estabelece com a encenação, em um jogo constante de realimentação criativa.

Esta singularidade do jogo teatral já havia sido apontada por Guénoun (2004), que entende o espectador como um observador ativo, um jogador em potencial disposto a participar de um evento que se caracteriza pela presença física do ator em cena, com seu corpo, gestos, movimentos, enfim, sua técnica, associada a um texto que se faz ouvir em um lugar e momento determinado, como acontecimento singular, único.

Esta compreensão da posição de observador, ativa por natureza - uma vez envolve a interpretação de uma linguagem específica e a elaboração signos e sentidos -, está no

centro da fundamentação da pedagogia do espectador, como vemos no trecho citado a seguir:

Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos. (DESGRANGES, 2015, p. 27)

O caráter pedagógico da experiência artística está, portanto, vinculado à sua qualidade dialógica, que impulsiona a participação do espectador no jogo teatral no momento da encenação tornando-o cocriador do evento:

Uma das importantes características do teatro moderno foi o estímulo à participação do espectador, convidando-o a estabelecer uma relação coautoral com o espetáculo, especialmente em uma atitude responsiva, de quem formula interpretações para as questões apresentadas pelo autor. A arte teatral contemporânea, por sua vez, pretende levar ao extremo esta atitude proposta ao contemplador. (DESGRANGES, 2002, p. 226)

O ato da cocriação implica admitir que o espectador articula e interpreta um conjunto complexo de signos oriundos da narrativa teatral e, para elaborar uma compreensão destes variados elementos, mobiliza seu repertório de experiências a partir da relação travada com a peça:

Para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo. Ao confrontar-se com a própria vida, neste exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre aspectos de sua história e os confronta com a narrativa com a qual se depara. (DESGRANGES, 2005, p. 7)

Este movimento de ir e vir do espectador o coloca em conexão não somente com a obra artística, mas também com o autor, evidenciando o caráter relacional do acontecimento teatral:

O acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos - autor, contemplador e obra - reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos. (DESGRANGES, 2017, p. 28)

Participação, coautoria e, conseqüentemente, reflexividade, seriam condições inerentes ao ato de assistir a um espetáculo teatral. Isto pode ser comprovado pela

proliferação de obras abertas nas criações teatrais contemporâneas, que, mais do que oferecer respostas, buscam incitar o espectador a elaborar significados, tecer análises, enfim, a assumir uma postura imaginativa e crítica:

Talvez se possa conceber que o teatro contemporâneo pretenda suscitar neste espectador habituado a fragmentos narrativos descontínuos a formulação de *contra-lances* inesperados, provocando-o a elaborar leituras próprias, surpreendentes, estimulando-o a fazer jogadas inventivas. O teatro recente, assim, calcado no estímulo à reflexividade, provocaria esta capacidade inventiva, estimulando a 'imaginação', que permite ou realizar um novo lance, ou mudar as regras do jogo. (DESGRANGES, 2002, p. 228)

Por outro lado, Desgranges (2002) alerta que a potência política transformadora da arte encontra limites nas próprias características do teatro contemporâneo, que, imerso em uma realidade social cada vez mais complexa e múltipla, teria perdido a capacidade de propor narrativas sustentadas em um projeto político-social. No entanto, para Lehmann (2008), o teatro se torna político não necessariamente pela tematização direta de questões políticas, mas pelo teor implícito no seu modo de representação, pelo seu caráter de acontecimento, que é virtualmente político em si mesmo.

Apesar de não ter o poder de transformar a realidade social para além dos palcos, ao estabelecer um diálogo vivo com os espectadores, o teatro pode atuar conjuntamente com aqueles que são os agentes da construção e transformação da vida social (PEIXOTO, 2005). Entendemos que é exatamente esse potencial dialógico que aproxima o teatro aos museus de ciência que buscam reconfigurar seu papel na sociedade, procurando engajar o público, valorizando a sua participação e a apropriação de forma concreta e crítica da ciência e da tecnologia (CASTELFRANCHI, 2016).

Esta abordagem propõe que se efetue uma reformulação das questões de investigação a respeito das relações entre ciência e teatro no contexto da divulgação científica e seus públicos. Não se trata de perguntar se houve ampliação do conhecimento, se o público que assistiu a um determinado espetáculo teatral incorporou conceitos e conhecimentos veiculados pela peça, mas indagar sobre a qualidade do engajamento dos espectadores com o evento teatral, de que forma este mobiliza experiências e conhecimentos prévios promovendo a reflexão e como se conforma em um ato de cocriação. Esta abordagem encontra eco nas formulações propostas pelo modelo de engajamento público com a ciência, uma vez que privilegia um ponto de vista que procura, ao mesmo tempo, produzir conhecimento sobre a pluralidade da experiência do

público das atividades teatrais em museus e incorporar as contribuições do público às reflexões teóricas e práticas do campo da divulgação científica, nessa via de mão dupla que conforma a relação entre ciência e sociedade.

5 METODOLOGIA

O objetivo geral desta dissertação, como já mencionamos, é analisar as potencialidades do teatro no contexto da divulgação científica a partir de um estudo com crianças que assistiram ao espetáculo teatral *Curumim quer música!*, que integra a programação permanente do Museu da Vida. Mais especificamente, vamos investigar se as crianças aderem ao jogo proposto pelo espetáculo e como o fazem, isto é, como se processa sua participação. Também vamos averiguar quais foram os elementos do espetáculo destacados pelos espectadores e se eles estabelecem uma relação de apropriação com o espetáculo, relacionando-o a informações e experiências que vivenciaram em outros ambientes. E, finalmente, buscaremos compreender como as crianças se conectaram com a questão ambiental sugerida pelo espetáculo e se este foi capaz de estimular a reflexão dos espectadores a partir do repertório de conhecimentos que trazem consigo.

É importante destacar que esta pesquisa teve origem no projeto mais amplo desenvolvido em colaboração com Denise Studart, coorientadora desta dissertação, intitulado “Arte e ciência no Museu: o que pensam as crianças”, que tem como objetivo central conhecer a percepção do público infantil escolar e dos professores do Ensino Fundamental a respeito do espetáculo teatral *Curumim quer Música!*

A investigação aqui realizada é um estudo de caso de natureza qualitativa e procura compreender um fenômeno segundo a perspectiva dos participantes nele envolvidos. Para responder às indagações da pesquisa, recorreremos a três instrumentos de coleta de dados: a ficha de observação do espetáculo, os desenhos e as entrevistas com as crianças. A utilização de procedimentos mistos, recurso relativamente usual em pesquisas de caráter qualitativo, tem contribuições diversas a oferecer (BAUER e GASKELL, 2002) e nos permitiu compreender o fenômeno estudado sob prismas diferentes, e ainda comparar e corroborar os resultados obtidos a partir de cada um dos instrumentos.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, o uso de métodos diferentes também foi essencial para levar em consideração suas diversas experiências em relação ao objeto estudado. No momento da realização dos desenhos e das entrevistas, buscamos criar um contexto em que as crianças pudessem se expressar livremente, procurando praticar uma escuta atenta às suas falas, a fim de reunir informações sobre as experiências infantis com o teatro (CORSARO, 2004).

Neste capítulo, descreveremos a construção do *corpus* da pesquisa, as técnicas utilizadas, o processo de coleta dos dados e os procedimentos analíticos que foram aplicados a cada uma das técnicas.

Ressaltamos que, por se tratar de um estudo de caso, os sujeitos que compõem o *corpus* deste trabalho não podem ser considerados uma amostra representativa dos espectadores que assistiram a espetáculos teatrais em museus de ciências. Os resultados devem, portanto, ser entendidos de forma circunscrita a este estudo particular, não sendo passíveis de serem extrapolados para outras experiências teatrais no campo da divulgação da ciência – embora permitam elaborar reflexões sobre as interações entre ciência e teatro no contexto da divulgação científico, como será demonstrado.

5.1 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Considerando o público-alvo do espetáculo *Curumim quer música!*, destinado às crianças, foi definido que os participantes da pesquisa seriam do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de escolas municipais que fazem parte da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação (SME), que engloba os bairros de Manguinhos, Bonsucesso, Maré, Ramos, Olaria, Penha, Brás de Pina, Vila da Penha, Cordovil, Parada de Lucas, Vigário Geral e Jardim América.

A decisão de fazer a pesquisa com esse grupo se justifica por duas razões. Por um lado, buscamos contemplar escolas públicas, cuja participação na visita agendada ao Museu da Vida tem crescido ao longo dos últimos anos e corresponde à maior parte do público que assiste às encenações teatrais do Ciência em Cena (GUIMARÃES, 2019). Por outro lado, consideramos relevante gerar informações a respeito dos espectadores de escolas municipais situadas no entorno da Fiocruz, localizadas em territórios de vulnerabilidade social, público do qual o Museu da Vida tem se aproximado através do projeto Ações Territorializadas e da utilização do ônibus institucional chamado “Expresso da Ciência” para condução dos grupos escolares ao museu (FIOCRUZ, 2018). A 4ª CRE engloba justamente as escolas municipais dos bairros próximos à Fiocruz.

Além disso, os grupos escolares são compostos essencialmente por crianças, o público-alvo do espetáculo *Curumim quer música!*, diferentemente das visitas livres, que ocorrem principalmente aos sábados e contam também com um grande número de adultos acompanhantes. Ao realizar a pesquisa com grupos escolares, decidimos, portanto, dar

protagonismo a esse público ao mesmo tempo em que procurávamos minimizar a interferência de pais e responsáveis tanto no espetáculo quanto na pesquisa.

Por outro lado, os estudantes de uma mesma escola tendem a formar um grupo minimamente homogêneo, pois além de conviver na mesma turma durante um longo período compartilhando experiências e situações, costumam residir em bairros próximos à instituição onde estudam.

Para realizar pesquisas com estudantes da rede pública municipal de ensino, é necessário submeter o projeto à Subsecretaria de Ensino da SME. O projeto foi apresentado à SME em janeiro de 2018, sob o número de processo 07/000.544/2018, e aprovado em junho do mesmo ano, após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Fiocruz – sobre o qual falaremos no próximo parágrafo. Após a seleção das escolas participantes, era preciso entregar o documento da SME à 4ª CRE para a obtenção da carta de apresentação das pesquisadoras, o que foi feito.

Outro requisito necessário quando se trata de pesquisas envolvendo seres humanos é obter sua validação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), no caso do nosso projeto, junto ao CEP da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), um dos três existentes na Fiocruz. Isto assegura que os procedimentos da investigação mantenham consonância com os princípios éticos que regulam o campo, que exigem que todos os participantes sejam informados sobre os objetivos da pesquisa e decidam participar dela livremente. Nesse contexto, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos pais e/ou responsáveis pelas crianças envolvidas na pesquisa (Apêndice 2). O projeto foi submetido ao sistema CEP-CONEP através da Plataforma Brasil online em abril de 2018 e obteve aprovação em maio de 2018¹⁵.

5.2 AS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS UTILIZADAS

O protocolo para coleta de dados que embasam a discussão proposta nesta dissertação é composto por três instrumentos: fichas de observação, desenhos e entrevistas. A seguir, descrevemos cada um deles e o modo como foram utilizados.

¹⁵ O número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) do projeto é 88126218.3.0000.5241.

5.2.1 Fichas de observação

Ancoradas na experiência de estudos recentes sobre a relação entre ciência e teatro conduzidos no Museu da Vida que apontam a ficha de observação como fonte relevante de investigação (ALMEIDA, 2019), optamos por adotá-la como recurso metodológico. Criada especialmente para ser utilizada no âmbito desta pesquisa, a ficha de observação (Apêndice 3) representa um componente inovador em um campo de produção de conhecimento que, por sua originalidade, ainda está em fase de construção das ferramentas analíticas.

A ficha de observação é um instrumento de pesquisa que fornece informações a respeito das reações imediatas do público – no caso, o público infantil – às situações participativas que ocorrem durante o espetáculo. Para captar da forma mais objetiva possível essas reações, mas cientes de que existe um componente intrínseco de subjetividade nessa captação, foi elaborada uma tabela na qual listamos as cenas em que o espetáculo propõe uma interação direta com o público e as inserimos em uma escala gradiente de participação, que varia entre nada e muito, deixando ainda um espaço para que pudessem ser registradas as ações e/ou falas das crianças em cada um desses momentos. É preciso mencionar que este é um instrumento de coleta de dados qualitativos, a escala foi elaborada apenas para poder graduar de forma mais acurada a experiência dos espectadores.

Por meio das fichas, também buscamos registrar a atitude mais geral da turma em relação a cada apresentação do espetáculo, a atitude de professores e/ou acompanhantes e apontar se houve algum tipo de comportamento particular a cada grupo.

5.2.2 Desenhos

As transformações no âmbito da pesquisa ocorridas nos últimos anos apontam para um fenômeno importante que pode ser resumido na percepção das crianças enquanto agentes participativos da sociedade em que vivem. Nesse contexto, surge a iniciativa de colocar a criança como efetivo sujeito da pesquisa científica e, ao mesmo tempo, a valorização do registro de expressões tipicamente infantis como instrumento de coleta de dados (CORSARO, 2004).

Muitos pesquisadores concordam que os desenhos são uma forma de expressão utilizada pelas crianças para comunicar naturalmente os seus pensamentos, suas emoções e a maneira de ver o mundo ao seu redor (STUDART, 2000). A respeito da importância do desenho como forma de representação para o universo infantil, Goldberg, Yunes e Freitas afirmam que:

O desenho é um importante meio de comunicação e representação da criança e apresenta-se como uma atividade fundamental, pois a partir dele a criança expressa e reflete suas ideias, sentimentos, percepções e descobertas. Para a criança o desenho é muito importante, é seu mundo, é sua forma de transformá-lo, é seu meio de comunicação mais precioso. Tudo o que está ao redor interage, criando um sistema de representação muito rico e de extrema relevância para a criança. (GOLDBERG, YUNES e FREITAS, 2005, p. 102)

À riqueza e variedade de informações que podem ser reveladas pelas ilustrações visuais, ainda acrescentamos que desenhar é um ato criativo e divertido para as crianças, incentivando-as a se envolverem mais ativamente na pesquisa. Quando livre de censura, os desenhos revelam percepções e visões particulares, tanto do mundo interior quanto exterior (PUNCH, 2002).

Ao final do espetáculo, as crianças foram convidadas a desenhar as suas impressões sobre peça *Curumim quer música!*, a partir da pergunta: “*Desenhe o que mais gostou e/o que mais chamou a atenção na atividade*”. Os desenhos foram realizados individualmente e neles as crianças colocaram seu primeiro nome – indicador de sexo – e a idade. Foram fornecidas canetas hidrocor de cores variadas de maneira tal que todas as crianças tivessem acesso às cores disponíveis.

5.2.3 Entrevistas

Em primeiro lugar, elaborar uma pesquisa envolvendo a colaboração das crianças pressupõe reconhecer que elas participam ativamente na construção de suas próprias vidas, da vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem. As crianças produzem e participam da cultura, apropriando-se criativamente de informações do mundo. Esta constatação implica em que elas não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural (CORSARO, 2004).

Portanto, nada mais natural do que utilizar a técnica da entrevista para dar voz às crianças a respeito de suas visões, sentimentos e pensamentos sobre o espetáculo e o teatro, com o objetivo mais geral de investigar, sob o ponto de vista dos espectadores infantis, como foi entendida a experiência teatral.

Corsaro (2004) recomenda que as pesquisas envolvendo crianças utilizem entrevistas semiestruturadas, uma vez que estas recorrem a uma variedade de perguntas abertas baseadas em tópicos predefinidos específicos, que são passíveis de mudança ao longo do processo de pesquisa e, portanto, permitem o acesso dos pesquisadores ao modo como as crianças percebem suas ações e seus mundos.

Bauer e Gaskell (2002) apontam que o principal interesse dos pesquisadores que recorrem a metodologias qualitativas está direcionado para uma realidade que é desconhecida e merece ser investigada, indicando um caminho para a observação:

As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. (BAUER e GASKELL, 2002, p. 57)

As crianças foram entrevistadas individualmente, a fim de que lhes fosse proporcionada a oportunidade de falar e dar suas opiniões livremente. As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado, que incluía perguntas relacionadas ao desenho; sobre a apreciação da peça e seus diversos aspectos; sobre possíveis motivos para o sumiço do som da floresta; e sobre os hábitos culturais dos entrevistados – aqui, procuramos saber, por exemplo, se a criança já havia participado de eventos teatrais e em quais circunstâncias. O roteiro da entrevista (Apêndice 4) foi usado de forma flexível, de modo a deixar os entrevistados à vontade para se colocar e colocar questões de forma que lhes fosse mais conveniente (CARDANO, 2017).

Optamos por iniciar as entrevistas explorando o desenho, a fim de fazer o diálogo deslanchar e despertar o interesse das crianças. Procuramos formular as perguntas de maneira simples e desenvolver uma escuta atenta àquilo que os entrevistados estavam dizendo (BAUER e GASKELL, 2002).

5.3 O TESTE DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Com o objetivo de adequar os procedimentos e refinar os instrumentos de investigação, foi realizado, no dia 5 de dezembro de 2018, o teste completo do protocolo de pesquisa, com um grupo escolar agendado previamente pelo sistema de agendamento do Museu da Vida. O grupo era composto por 63 crianças, com idades entre sete e nove anos, alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola do município do Rio de Janeiro, e 14 professoras/acompanhantes.

O primeiro passo foi solicitar com antecedência ao Centro de Recepção, espaço de acolhimento e direcionamento dos visitantes do Museu da Vida, o encaminhamento do grupo escolar para o Epidauro, a fim de assistir ao espetáculo. Paralelamente, foi realizado o contato com os responsáveis pelas atividades teatrais do Ciência em Cena para confirmar a disponibilidade do elenco, uma vez que este também é responsável por apresentar outras encenações no setor. Após a confirmação de ambos os espaços, a tarefa consistiu em preparar os materiais necessários para a realização do teste: 1) vários estojos de hidrocor de 12 cores; 2) folhas de desenho para as crianças; 3) fichas de observação; e 4) gravador para o registro das entrevistas.

O grupo foi recebido no Epidauro no dia combinado às 10:30 horas. A peça foi inteiramente vista pelas pesquisadoras, que se dedicaram a preencher a ficha de observação. Após o espetáculo, que dura em torno de 45 minutos, os atores apresentaram as pesquisadoras, que convidaram as crianças a participar da pesquisa propondo que fizessem um desenho sobre o que mais gostaram ou chamou a atenção durante o espetáculo. As crianças aceitaram entusiasmadas e foram orientadas, com a ajuda dos atores, a ocupar o palco e as arquibancadas organizadas em grupos pequenos, munidas de uma folha de desenho para cada uma e estojos de hidrocor compartilhados.

À medida que iam concluindo o desenho, as crianças eram convidadas a participar da entrevista individual, que foi realizada por mim em uma sala vazia do Epidauro, visando evitar interferências e ruídos externos à gravação. Os responsáveis pelo grupo escolar foram previamente comunicados a esse respeito e o local permaneceu aberto e acessível caso estes quisessem acompanhar a entrevista. Algumas crianças não quiseram participar da entrevista. Nesses casos, um novo desenho era escolhido aleatoriamente do conjunto, o autor era chamado pelo nome escrito na folha de desenho e convidado a participar da entrevista.

O teste teve a duração de aproximadamente 90 minutos, tempo previsto para não extrapolar a duração das atividades do Museu da Vida, e forneceu indicações valiosas tanto para corroborar quanto para reformular alguns procedimentos.

Primeiramente, foi verificado que o número de crianças era muito grande, o que prejudicou o preenchimento da ficha de observação. Todas as crianças queriam falar e participar ao mesmo tempo, amplificando o nível de ruído, o que dificultou a audição do que estavam dizendo. Concluímos, então, que, para que fosse possível acompanhar a participação dos espectadores com maior acuidade, a pesquisa deveria ser realizada em grupos de no máximo 35 crianças.

O teste também apontou a necessidade de reformulação da ficha de observação, de modo a que fosse possível verificar com maior detalhamento o grau de participação das crianças durante o espetáculo. Os momentos interativos foram listados e inseridos em um gradiente de participação que varia entre nada e muito, deixando-se ainda um espaço para que pudessem ser registradas as ações e/ou fala das crianças.

As entrevistas duraram em torno de três minutos, o que nos levou a considerar a ampliação do roteiro, com a incorporação de novas questões a serem exploradas com maior detalhamento e a possibilidade de realizar mais de duas entrevistas por sessão, dependendo da dinâmica do grupo, ou seja, do tempo que as crianças investem na elaboração dos desenhos, o próprio tempo de duração das entrevistas e o horário previsto para o término da atividade.

5.4 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada nos meses de maio e junho de 2019 e implicou na construção de uma dinâmica complexa, que envolveu diversos setores do Museu da Vida, a seleção das escolas participantes e posterior visita às mesmas, além da tramitação do projeto junto à 4ª CRE.

Para participar da pesquisa, as escolas precisariam preencher os seguintes requisitos: ser da 4ª CRE; ter interesse em participar da pesquisa; ter turmas de 2º a 3º anos do Ensino Fundamental nos seus quadros e comprometer-se a enviar para os responsáveis dos estudantes o TCLE fornecido previamente para ser preenchido e devolvido às pesquisadoras no dia da visita ao Museu da Vida.

Entramos em contato com algumas escolas municipais do entorno da Fiocruz com as quais o museu já havia realizado ações conjuntas e duas delas se interessaram em participar da pesquisa. Verificamos que essas escolas só poderiam vir até o museu caso fosse viabilizado o transporte. Foi, então, preciso garantir oito viagens dos disputados ônibus do “Expresso da Ciência”, cuja gestão está a cargo do Grupo de Ações Territorializadas. Foi necessário articular com dois meses de antecedência as demandas do projeto junto ao Serviço de Educação do Museu da Vida, a fim de garantir vaga no agendamento para as oito turmas das escolas municipais e as apresentações do espetáculo *Curumim quer música!* em datas que seriam combinadas com as escolas.

As escolas foram visitadas a fim de concretizar sua participação na pesquisa. Nesses encontros, entramos em contato com as diretoras e vice-diretoras, explicamos a pesquisa e seus objetivos, deixamos cópias dos TCLE para serem entregues aos pais e/ou responsáveis pelas crianças, para ser lido e assinado, e combinamos as datas da visita ao Museu da Vida conforme conveniência da escola. Também entregamos aos nossos contatos nas escolas o documento gerado pela 4ª CRE apresentando as pesquisadoras à direção das duas escolas municipais selecionadas: a Escola Municipal Pedro Lessa e a Escola Municipal Brasil.

No dia 30 de março de 2019, obtivemos a confirmação dos setores responsáveis no Museu da Vida de que as escolas se encontravam nas planilhas de agendamento para as datas acertadas de maio e junho e que os ônibus do “Expresso da Ciência” estariam à disposição para transportar os visitantes.

De um modo geral, a pesquisa transcorreu conforme esperado e sem incidentes ou contratempus. As turmas chegaram ao Museu da Vida no ônibus do “Expresso da Ciência” nos dias e horários combinados, foram recebidas no Centro de Recepção e encaminhadas aos espaços para fazer as atividades previamente combinadas.

As escolas que visitaram a instituição no turno da manhã eram direcionadas ao Borboletário às 9:00 horas e, após um breve período destinado ao lanche das crianças, ao Epidauro às 10:30 horas, local onde permaneciam até meio-dia envolvidas com o espetáculo *Curumim quer música!* À tarde, invertia-se a ordem: as turmas eram encaminhadas ao Epidauro para assistirem ao espetáculo e participarem da pesquisa entre 13:30 e 15 horas e, após o lanche, se dirigiam ao Borboletário. Ou seja, todas as turmas participaram das mesmas atividades oferecidas pelo Museu da Vida, mas em ordem inversa dependendo do horário da visita.

As pesquisadoras chegavam ao Epidauro 30 minutos antes do início do espetáculo com o material necessário para realização da pesquisa: 1) dez estojos de hidrocor de 12 cores; 2) folhas de desenho para as crianças; 3) fichas de observação; e 4) gravador para registro das entrevistas.

Assim como no teste do protocolo, as pesquisadoras assistiram ao espetáculo posicionadas em locais estratégicos do espaço para poder captar com maior eficácia as reações das crianças e preencher a ficha de observação. Após o espetáculo, eram apresentadas ao público pelos atores, oportunidade na qual explicavam os objetivos da pesquisa e convidavam as crianças a elaborar um desenho sobre o que mais gostaram ou chamou a atenção durante o espetáculo.

Todas as crianças ficaram animadas com a proposta de fazer um desenho e se envolveram com entusiasmo na atividade. Algumas, inclusive, quiseram fazer mais de um desenho. As crianças foram orientadas, com a ajuda dos atores, a ocupar o palco e as arquibancadas do Epidauro, organizadas em grupos pequenos, com uma folha de desenho cada uma e estojos de hidrocor compartilhados, como se pode observar nas figuras 4 e 5.



Figura 4: Crianças desenhando nas arquibancadas do Epidauro.
Foto: Denise Studart.

Respeitando os resultados do teste, que se mostrou eficiente nesse aspecto, as crianças que terminavam o desenho eram convidadas a participar da entrevista individual, realizada em uma sala vazia do Epidauro. Os responsáveis pelo grupo escolar foram previamente comunicados e o local permaneceu acessível. Cada criança foi selecionada aleatoriamente do conjunto de desenhos concluídos, chamada pelo nome escrito na folha

de desenho e convidada a fazer a entrevista. Procuramos manter um equilíbrio entre participantes do sexo masculino e feminino. Nenhuma criança convidada se recusou a participar da entrevista que, ao ter seu roteiro ampliado, teve uma duração média de seis minutos.



Figura 5: Crianças desenhando no palco do Epidauro. Foto: Denise Studart.

Enquanto as crianças desenhavam e participavam das entrevistas, solicitava-se ao responsável pela turma a devolução dos TCLE preenchidos pelos pais e/ou responsáveis.

5.5 O *CORPUS* DA PESQUISA

O trabalho de campo foi realizado com oito grupos escolares (descritos como G1 até G8), compostos por um total de 182 crianças, que assistiram ao espetáculo *Curumim quer música!* nos meses de maio e junho de 2019. Na Tabela 1, podem ser observados a data e a hora das visitas, as escolas, o número de crianças em cada grupo e o número total de entrevistados/desenhos. Os quatro primeiros grupos visitaram o Museu da Vida em maio de 2019, provenientes da Escola Municipal Pedro Lessa, localizada no bairro de Bonsucesso, na cidade do Rio de Janeiro. Todas as crianças dessa escola pertenciam ao 2º ano do Ensino Fundamental e tinham entre sete e oito anos de idade. O Grupo 1 (G1) era composto por 23 crianças; o Grupo 2 (G2) tinha 24 crianças; o Grupo 3 (G3) era formado por 26 crianças; e o Grupo 4 (G4) integrado por 28 crianças, totalizando 101 crianças oriundas dessa escola.

Os outros quatro grupos, que somaram 81 crianças, visitaram o Museu da Vida no mês de junho de 2019, provenientes da Escola Municipal Brasil, localizada no bairro de Olaria, na cidade do Rio de Janeiro. As 23 crianças do Grupo 5 (G5) eram de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental e tinham entre seis e oito anos; o Grupo 6 (G6) era composto de 17 crianças entre seis e oito anos do 2º ano do Ensino Fundamental e o Grupo 7 (G7) era composto por 19 crianças entre seis e oito anos também do 2º ano do Ensino Fundamental. Diferentemente dos anteriores, o Grupo 8 (G8) era constituído por 22 crianças entre oito e nove anos do 3º ano do Ensino Fundamental (Tabela 1).

Tabela 1: Informações gerais sobre a coleta de dados

Grupo	Data	Hora	Escola / Ano	Nº Crianças	Nº Entrevistas/ desenhos
G1	22/05/2019	10:30	EM PL / 2º	23	3
G2	22/05/2019	13:30	EM PL / 2º	24	2
G3	29/05/2019	10:30	EM PL / 2º	26	3
G4	29/05/2019	13:30	EM PL / 2º	28	2
G5	04/06/2019	10:30	EM B / 2º	23	2
G6	04/06/2019	13:30	EM B / 2º	17	2
G7	06/06/2019	10:30	EM B / 2º	19	2
G8	06/06/2019	13:30	EM B / 3º	22	3
Total				182 ¹⁶	19

Fonte: Hamilton, Wanda. Me senti lá dentro da floresta: um estudo com o público do espetáculo infantil *Curumim quer música!* em um museu de ciências, 2021.

Siglas: EM PL: Escola Municipal Pedro Lessa; EM B: Escola Municipal Brasil

Como já mencionamos, o tempo disponível para realização das entrevistas após a finalização do espetáculo foi o fator que definiu o tamanho do *corpus* da pesquisa (BAUER; GASKELL, 2002). Em função dessa limitação, foi possível entrevistar duas ou três crianças por espetáculo, totalizando 19 crianças entrevistadas (aproximadamente 110 minutos de gravação) com seus respectivos desenhos (ver Tabela 2), além de oito fichas de observação das apresentações consolidadas, que compõem o corpus principal da presente investigação. Como podemos observar na tabela 2, participaram das entrevistas 10 meninas e nove meninos, com idades entre seis e oito anos, e as entrevistas duraram entre três e oito minutos.

¹⁶ Os 182 desenhos gerados pela pesquisa serão analisados no contexto do projeto “Arte e ciência no Museu: o que pensam as crianças”.

Tabela 2: Informações sobre os entrevistados e seus desenhos (N=19 crianças)

Figura	Código entrevista / desenho	Nome fictício	Sexo	idade	Duração entrevista (minutos)	Desenho (Descrição sucinta)
6	02 (G1)	Eduardo	M	7	6:57	Ynhere e Curupira na floresta tentando descobrir porque não tinha som
7	05 (G2)	Beatriz	F	7	6:27	Personagens na floresta e oca
8	15 (G7)	Raul	M	7	4:44	Saci e sua casa cercada de árvores
9	17 (G8)	Gabriel	M	8	7:07	Personagens na floresta tentando descobrir como trazer os sons de volta
10	18 (G8)	Marta	F	8	5:40	Ynhere, Curupira e Boitatá cantando
11	19 (G8)	Isabel	F	8	8:45	Ynhere, quando acabou o som da floresta
12	06 (G3)	Tadeu	M	7	6:39	Ynhere, Curupira e Boitatá escutando o som que voltou à floresta
13	07 (G3)	Ana	F	6	5:46	Ynhere e a casa, quando não tinha som
14	03 (G1)	Raquel	F	7	5:40	Ynhere, Curupira e Boitatá nadando no mar
15	04 (G2)	Jonas	M	7	4:48	Personagens na montanha tentando escutar o som
16	12 (G5)	Vera	F	7	2:20	Ynhere dando "Oi/Ola"
17	11 (G5)	Marcos	M	7	5:30	Ynhere sorridente e de braços abertos
18	16 (G7)	Lucas	M	7	4:52	Mula sem cabeça, Curupira e Saci
19	09 (G4)	Luiz	M	8	4:07	Saci Pererê e a chuva
20	14 (G6)	Maria	F	7	7:12	Boitatá na floresta indo cheirar uma flor
21	01 (G1)	Lia	F	8	4:58	Ynhere, Curupira e Boitatá acompanhados de uma grande borboleta
22	10 (G4)	Julia	F	7	5:39	Atores, Ynhere e o cenário - refletores, fones de ouvido, caixas de som
23	13 (G6)	Daniel	M	7	6:12	Móvil de garrafas pet do cenário, personagens indo encontrar o Saci e o número 10
24	08 (G3)	Branca	F	6	4:48	Menina chamada Julia, sua casa e seu filho cercados de água (mar)

Fonte: Hamilton, Wanda. *Me senti lá dentro da floresta: um estudo com o público do espetáculo infantil Curumim quer música!*, em um museu de ciências, 2021.

5.6 A ANÁLISE

A etapa do trabalho de análise teve por finalidade estabelecer uma compreensão dos dados coletados, responder às questões formuladas pela pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto abordado (MINAYO, 2016). Para proceder à análise do *corpus*, iniciamos organizando os dados coletados pelos diferentes instrumentos de pesquisa, dividindo-os a partir da técnica utilizada, uma vez que cada uma delas requer metodologias analíticas específicas e gera informações diferenciadas para responder às questões formuladas neste trabalho. A seguir detalharemos os procedimentos adotados para a análise das fichas de observação, dos desenhos e das entrevistas.

5.6.1 A análise da ficha de observação

A ficha de observação nos permitiu analisar o engajamento coletivo das crianças no jogo teatral proposto pelo espetáculo. Com ela foi possível verificar o grau de envolvimento dos grupos com as diversas propostas interativas do espetáculo, como, por exemplo, se participaram das experiências sonoras com as cuícas e os chocalhos, da descoberta e desenvolvimento criativo de ritmos e da brincadeira do “morto-vivo” musical.

As respostas das crianças às perguntas-chave da peça “por que gosta de música?”, “quais são os sons da floresta amazônica?” e “por que os sons da floresta estão sumindo?”, também captadas pelas pesquisadoras e anotadas na ficha de observação, forneceram subsídios para compreender se e de que forma os espectadores se apropriaram do espetáculo, articulando-o a informações, experiências e vivências que experimentaram em outros momentos e locais.

Para cada grupo escolar, foram preenchidas duas fichas, cada uma por uma pesquisadora posicionada em local estratégico do espaço, que observava o desenrolar do espetáculo sem interferir no seu andamento. As fichas de observação geradas para cada espetáculo foram consolidadas em uma ficha única final, na qual foram registradas as anotações captadas por cada pesquisadora. A análise está baseada, portanto, em um total de oito apresentações, das quais resultaram oito fichas de observação consolidadas.

Da imersão nos resultados obtidos resultaram padrões de ações e falas espontâneas das crianças que foram agrupados em quatro tópicos: atitudes gerais dos grupos; teatro e personagens; música e instrumentos; e meio ambiente.

5.6.2 A análise dos desenhos

O desenho é uma forma de linguagem que permite que a criança exteriorize aquilo que está sentindo ou pensando e se apresenta como um instrumento útil para pesquisa ao fornecer informações sobre como as crianças traduziram pictoricamente o espetáculo. Nesta dissertação, eles serão descritos e analisados sem considerar critérios estéticos, mas procurando evidenciar os padrões que emergem do conjunto dos desenhos coletados. Esta abordagem nos permitirá compreender como cada criança elaborou sua própria interpretação do espetáculo a que assistiu, compondo “seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si” (RANCIÈRE, 2014, p. 17).

A análise considerou a totalidade do desenho, isto é, o que as crianças procuraram representar. Este recurso nos permitiu aproximar comparativamente os desenhos que apresentaram características semelhantes. Posteriormente foram incorporadas as informações fornecidas pelas crianças durante a entrevista, cujo primeiro tópico visava explorar o desenho em detalhes, pedindo que elas contassem o que desenharam e por quê. Também foi possível destacar alguns elementos pictóricos contidos nos desenhos que fornecem informações relevantes para responder aos objetivos desta pesquisa.

O diálogo produzido pela entrevista teve por finalidade acessar tanto o sentido que as crianças atribuíram à sua produção quanto complementar as informações a respeito do desenho, incorporando uma explicação valiosa, uma vez que descortinou aspectos que não estavam visíveis ao pesquisador.

5.6.3 A análise das entrevistas

Como vimos, o uso de entrevistas em pesquisa se apresenta como uma ferramenta útil quando se tem pouco conhecimento sobre o fenômeno abordado, mas, principalmente, quando se pretende estudá-lo do ponto de vista dos sujeitos (BAUER e GASKELL, 2002). Por esta razão, a análise de dados gerados por esse método qualitativo

torna-se uma atividade complexa, que demanda criatividade, sensibilidade e trabalho árduo.

Nesta pesquisa, as entrevistas gravadas foram integral e literalmente transcritas. Ou seja, a fala foi registrada buscando não corrigir e omitir nada a fim de manter suas características originais. Os gestos ou movimentos realizados pelas crianças durante a entrevista que acrescentam informações à fala também foram anotados nas transcrições. Após este procedimento, a gravação original ainda foi ouvida inúmeras vezes e as transcrições foram lidas e relidas. A imersão no *corpus* do texto propiciou um fluxo de ideias para interpretar o material produzido.

Com os referenciais teóricos e objetivos da pesquisa em mente, procedemos a uma análise indutiva das entrevistas em busca de temas recorrentes, padrões e conexões entre elas, a fim de encontrar um referencial mais amplo que fosse além do caso particular. (BAUER e GASKELL, 2002). No sentido prático, isso implica afirmar que partimos do universo de significados fornecidos pelas crianças a respeito de sua experiência teatral para elaborar categorias analíticas que possibilitassem aceder a uma compreensão mais geral do fenômeno estudado (GIL, 2008).

6 RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos a partir dos três instrumentos de pesquisa utilizados. Cada um deles foi fundamental para revelar diferentes aspectos do fenômeno em estudo, por isso serão apresentados separadamente. Primeiramente, mostraremos os resultados que emergiram da análise das fichas de observação, que foram uma fonte de pesquisa adequada para responder à questão das formas de participação dos espectadores durante as apresentações do espetáculo. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos pelos desenhos, que associados à exploração do próprio desenho nas entrevistas, oferecem informações sobre que elementos da peça foram destacados pelas crianças. Finalmente, abordaremos os resultados que afloraram das entrevistas realizadas com as crianças que participaram da pesquisa, com as quais foi possível responder aos demais objetivos deste trabalho.

No entanto, antes de apresentar os resultados, é preciso destacar que uma das perguntas formuladas às crianças entrevistadas se referiu às suas experiências prévias com o teatro. Fizemos isto, pois consideramos que as respostas favorecem, até certo ponto, a compreensão da experiência que as crianças que participaram da pesquisa tiveram com a atividade teatral em análise. Apenas seis das 19 crianças consultadas declararam nunca terem ido ao teatro. Aquelas que revelaram tê-lo frequentado, o fizeram com a família ou no contexto institucional, com menções a passeios escolares. Desse resultado se depreende que família e escola são elementos importantes para viabilizar o acesso dessas crianças a programas culturais. De um modo geral, as crianças demonstraram ter interesse por teatro e a maioria disse ter gostado da experiência e que gostaria de repeti-la. Os dados gerados sobre frequência ao teatro não serão explorados no escopo deste trabalho, uma vez que não temos a intenção de discutir hábitos culturais de uma forma mais aprofundada. Por se tratar de um estudo de caso composto por um número limitado de participantes, as informações tampouco podem ser extrapoladas ou comparadas aos dados mais gerais a respeito de hábitos culturais da população carioca.

6.1 FICHAS DE OBSERVAÇÃO

As fichas de observação foram um instrumento de pesquisa valioso para verificar não apenas se os espectadores se envolveram no diálogo proposto pelo espetáculo, mas

também de quais maneiras, o nível de atenção ou de dispersão, de interação entre si, com os atores, com os personagens e com o espetáculo de maneira geral e de seu engajamento com a música e as cenas de humor. Ou seja, a ficha permitiu verificar, na prática, os objetivos observáveis da pesquisa, que são investigar se os espectadores aderem ao jogo teatral proposto pelo espetáculo e de que modo eles o fazem.

Os resultados apresentados a seguir se baseiam na análise de oito fichas de observação, relativas às oito apresentações do espetáculo que compõem a pesquisa. Primeiramente serão apresentadas as atitudes mais gerais dos grupos de espectadores e, em um segundo momento, mostraremos os resultados obtidos para as três categorias criadas para responder aos objetivos desta dissertação, que dizem respeito à relação dos espectadores com os aspectos teatrais e os personagens que compõem a narrativa, aos aspectos musicais que congregam a relação dos espectadores com a pesquisa de propriedades sonoras, os instrumentos e a música do espetáculo e, finalmente, à questão ambiental sugerida pelo espetáculo.

6.1.1 Resultados Gerais

Passaremos agora a descrever os resultados obtidos a partir da análise das fichas de observação, tratando inicialmente do aspecto mais geral da relação dos grupos com o espetáculo. Podemos afirmar que, de uma maneira geral, todos os grupos de espectadores apresentaram uma atitude que foi considerada participativa e interessada durante o espetáculo, com algumas variações que serão abordadas na descrição de cada um dos oito grupos, que serão referidos como G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8 conforme mencionado na metodologia.

Consideramos atitudes participativas quando houve um nível elevado de interação dos espectadores com as propostas participativas do espetáculo. Concretamente, tais atitudes incluem as seguintes ações realizadas pelos espectadores: manusear e tocar os instrumentos oferecidos em diferentes momentos da peça, responder às perguntas formuladas pelos atores, interferir na história que é narrada em cena – como é o caso da brincadeira do “morto-vivo musical” –, e tocar os instrumentos e cantar a música no fim do espetáculo para fazer os sons voltarem à floresta, que não seriam restaurados caso as crianças não participassem ativamente. As ações mencionadas serão abordadas em mais

detalhes posteriormente, quando formos descrever o comportamento dos espectadores em cada momento interativo da peça teatral listado na ficha de observação.

Quanto à atitude interessada, pode ser verificada pelo olhar fixo dos espectadores na encenação; o corpo voltado para a direção do espetáculo e pronto para entrar em ação física; pela expressão de alegria na face; pelas manifestações verbais através da exposição de ideias, sensações físicas, formulação de perguntas aos atores; e pelas risadas nos momentos de humor.

Algumas particularidades específicas a cada grupo também emergem da análise das atitudes mais gerais dos espectadores. Observamos que os quatro primeiros grupos (G1, G2, G3, G4), oriundos da Escola Municipal Pedro Lessa, além participativos e interessados, se manifestaram animadamente, rindo, gritando e se excitando em alguns momentos do espetáculo, mas apresentando, ao mesmo tempo, uma atitude considerada dispersa. Algumas crianças do G3, por exemplo, mostravam sinais de cansaço físico, deitando-se nas arquibancadas do Epidauro, e outras apresentavam sinais de distração, utilizando os instrumentos para jogá-los para o alto ou travando conversações paralelas que não se referiam ao espetáculo. Movidas pelo ímpeto de participar do espetáculo, as crianças do G2 se expressavam falando ao mesmo tempo, levando os atores a pedir silêncio, a fim de que pudessem ouvir e ser ouvidos.

Os grupos da Escola Municipal Brasil (G5, G6, G7 e G8) também se mostraram interessados e participativos. Atentos à ação dramática, contribuíram com comentários assumindo uma atitude propositiva, descobrindo rapidamente as respostas aos desafios e se envolvendo nas experiências sugeridas pela encenação. O G8 foi considerado mais disciplinado pelas pesquisadoras. Talvez por serem de um ano mais avançado e terem idades um pouco mais elevadas, contribuíram dando muitas respostas às perguntas-chave do espetáculo, rindo bastante nos momentos de humor e recapitulando a história junto com os atores, porém de forma mais organizada, falando um de cada vez e se movimentando menos aleatoriamente dentro do espaço físico.

A partir das descrições do comportamento geral dos grupos que assistiram a *Curumim quer música!*, vemos emergir um padrão de engajamento dos espectadores com o jogo teatral proposto. As crianças de todos os grupos participaram ativamente nos momentos interativos, responderam às perguntas dos atores, teceram comentários a respeito da ação teatral e, com os olhares atentos na encenação, se emocionaram, rindo, gritando ou comemorando a partir dos acontecimentos narrados. Verificamos que a

dispersão de algumas crianças em alguns grupos era esperada pelos atores e não chegou a interferir no andamento do espetáculo. Assim como levantar e se movimentar pelo teatro, muitas vezes indo até o palco ou conversando com atores e o boneco, fazem parte da relação das crianças com o espetáculo.

Na ficha de observação também foi possível registrar as atitudes dos professores e/ou acompanhantes dos grupos. Apesar de não ser o foco da análise desta dissertação, os resultados sobre a atitude dos adultos fornecem informações a respeito da sua interação com o espetáculo e com as crianças. De uma maneira geral, foi registrada uma atitude interessada e participativa de quase todos os professores e/ou acompanhantes de seis grupos (G1, G2, G3, G4, G6, G8).

Apesar de interessados e participativos, os adultos tiveram uma interferência bastante reduzida durante o espetáculo, deixando para as crianças a tarefa de responder às perguntas, fazer comentários ou participar da ação teatral. Somente um professor (G3) interferiu de modo mais ativo, respondendo a uma pergunta do espetáculo destinada às crianças. Por outro lado, a professora do G1 se comprometeu a confeccionar a cuíca em sala de aula após pedido dos estudantes.

No entanto, foram verificadas algumas iniciativas no intuito de exigir silêncio e disciplina das crianças em quatro grupos (G2, G3, G5 e G7), aos gritos de “Senta, senta, vocês já lancharam!” (G5) e “Parou! Presta atenção! Quietos!” (G7).

O que para um observador externo poderia parecer uma ‘confusão’ ou uma ‘balbúrdia’, faz parte do acontecimento teatral. Isto porque não se pretende que a participação dos espectadores seja organizada, principalmente se são crianças. Muitas vezes elas se manifestam ao mesmo tempo, falam simultaneamente, mas o espetáculo pressupõe e espera que isso aconteça. Os grupos que exibem uma postura mais disciplinada podem ‘facilitar’ o trabalho dos atores, mas a organização não é essencial à dinâmica do espetáculo. Pelo contrário, ele foi concebido de forma a incorporar a participação espontânea das crianças, que pode acontecer de modo desorganizado, mas é inerente ao processo teatral. Os atores estão preparados, em função dessa relação dialógica íntima e direta que se estabelece com os espectadores, para lidar e responder teatralmente nesses momentos.

Mas se cada espetáculo é um acontecimento único e singular, pois implica no encontro, em um determinado espaço e tempo, entre o artista, a obra e o espectador, como acessar essa singularidade? Para captá-la, o esforço analítico de encontrar um padrão foi

combinado à busca por indícios que revelassem a originalidade que nasce dessa relação entre os espectadores e cada um dos oito espetáculos que foram objeto desta pesquisa. A descrição detalhada das cenas listadas nas fichas de observação nos permite mostrar ao mesmo tempo as similaridades e diversidade de ações e reações do público infantil ao espetáculo.

6.1.2 Sobre o teatro, a narrativa e os personagens

Após se preparar para começar a sessão, os atores se colocam na frente do palco, enquanto as crianças descem as escadas do Epidauro que levam ao palco e à plateia. Algumas crianças olham curiosas para o espaço, notando o teto de fibra de vidro coberto de vegetação, o palco com seu cenário de floresta de garrafa pet. Outras, enquanto descem, correm entusiasmadas pelo espaço e vão ocupando as almofadas vermelhas da plateia semicircular. Algumas se lançam nas almofadas, outras sentam timidamente. Geralmente sentam-se em grupo ocupando um dos lados das arquibancadas, que estão divididas por uma escada central. Os atores cumprimentam e reorganizam as crianças para que estas se dividam em dois grupos equilibrados de cada lado da plateia. As que sentam no fundo são convidadas a sentar na frente para ficarem mais próximas da encenação. Algumas crianças fazem silêncio, como se aguardassem com expectativa o início do espetáculo, outras, excitadas pela experiência, se manifestam ruidosamente.

Começa o espetáculo, os atores se apresentam, falam sobre o espetáculo que verão e convidam as crianças a fazer uma série de exercícios de concentração. Todas as crianças, de todos os grupos, executaram os exercícios propostos. Elas se divertiram, rindo enquanto esfregavam as mãos fortemente até que ficassem quentes para depois passá-las no rosto. Particularmente no G2, uma criança comentou em voz alta, ao esfregar as mãos: “Ai, ai, ai! Tá quente! Tá quente!”, notando o calor que surgia nas suas mãos após algum tempo de fricção.

O aparecimento do protagonista, um boneco confeccionado de espuma que representa uma criança caiapó, falando uma linguagem própria e incompreensível, gerou curiosidade entre os espectadores. Algumas crianças perguntavam: “O que é?” (G2, G4), enquanto outras respondiam: “É um índio!” (G2, G4, G6, G7 e G8). No G1, uma criança chamou a atenção para o fato de que Ynhere é, na verdade, um boneco, falando: “É um fantoche!”. No G5, G7 e G8, vimos crianças mais intrigadas em entender o que ele estava

falando. Uma delas até se arriscou a traduzir as palavras do índio: “Ele disse bom dia!” (G7).

Ynhere dorme e, ao acordar, se espreguiça. Nesta cena, os quatro atores “dormem” junto com o personagem, roncando enquanto assumem posições estranhas, gerando risadas entre os espectadores. Crianças do G1, G5 e G6 gritaram “Acorda! Acorda!” para o Ynhere. No G2 e G4, algumas crianças imitaram o gesto de dormir dos atores. A maioria das crianças que assistiu à peça reproduziu os movimentos de espreguiçar do personagem, sacudindo o corpo e esticando os braços.

De um modo geral, notamos uma forte empatia do público infantil com Ynhere. As crianças se mostraram sempre dispostas a reproduzir os gestos do protagonista como espreguiçar e meditar, conversar com ele, aplaudí-lo ou comemorar junto quando os sons da floresta retornam, gritando “O som voltou!” e “É o som da Floresta!”.

Os três personagens do folclore brasileiro que acompanham Ynhere em sua busca pelos sons não aparecem no espetáculo caracterizados pelos atores. Não há uso de figurino específico ou recursos teatrais para personificá-los. Eles são apenas descritos oralmente em suas características principais durante a peça. Foi revelador descobrir que as crianças tinham familiaridade com esses personagens e eram capazes de citar uma série de particularidades de cada um deles.

A principal característica do Curupira, apontada por espectadores de todos os grupos, é o fato de ele ter os pés virados para trás ou “O pé dele é ao contrário”, como disse uma criança do G3. Alguns grupos deram maiores detalhes a respeito das particularidades do Curupira. Foi mencionado que “Tem cabelo de fogo” ou “Tem os cabelos vermelhos” (G1, G2, G4, G6); “Faz os caçadores se perderem na floresta” ou “Engana os caçadores” (G1, G6, G8). Além dessas características, dois grupos mencionaram também que o Curupira é “Defensor da floresta” (G4) e “Cuida da floresta pra ninguém matar árvore” (G6).

Em todos os grupos, as crianças levantaram para tentar virar os pés como o Curupira e aplaudiram Ynhere ao conseguir fazê-lo, mas no G2 foram interrompidas pela professora que exigiu disciplina. No G6, concluíram que não conseguiam virar os pés “Porque a gente não é o Curupira” e no G4 uma criança comentou que “O Curupira deu aula pro Ynhere”. No G8, uma criança falou “Caraca, eu consegui!” enquanto mostrava os pés virados.

Sobre o Boitatá, crianças do G1, G2, G4 disseram que é uma cobra. O G2 teceu diversos comentários articulando o personagem ao folclore brasileiro “É do folclore brasileiro e o Curupira também” e que “É brilhante”. No G3 disseram que o Boitatá é cego e solta fogo; no G4 comentaram que tem os olhos de fogo. No G5 não fizeram comentários e no G7 e G8 falaram que “o Boitatá estava perdido” na floresta.

Quanto ao Saci, o G3, G5, G6 e G7 falaram que tem uma perna só ou “Não tem uma perna” (G6). As crianças do G6 e G7 conheciam muitas características do personagem, tais como: “Tem gorro vermelho” (G6), “É um menino bagunceiro” (G6), “Ele pode fazer um tornado” (G7) e teve uma criança do G4 que levantou para conversar com o ator que narrava a participação do Saci na trama.

6.1.3 Sobre as propriedades sonoras, os instrumentos e a música

Há dois momentos no espetáculo em que os atores pedem que os espectadores descubram de onde está vindo o som dos instrumentos, que são tocados em diferentes pontos do Epidauró protegidos da vista do público. O objetivo é abordar a propriedade sonora de localização espacial.

A primeira experiência de localização do som, da cuíca, teve a participação de algumas crianças do G1, mas na segunda proposta de localização, do chocalho, as crianças participaram mais ativamente, se levantando dos seus lugares em busca da fonte sonora e apontando o local de origem do som. No G2, chamou a atenção as questões de uma criança intrigada com a dinâmica da apresentação teatral, que, apontando para o palco, perguntou “Cadê a moça [a atriz]?”, verificando a ausência de um dos atores em cena, que se escondeu para tocar a cuíca; e “Como ele [o ator] subiu lá sem a gente ver?”, a respeito do ator que tocou o chocalho.

No G3, G5, G6 e G7, a localização do som dos instrumentos também mobilizou as crianças, que se levantavam e apontavam para o local da origem do som, gritando “É de lá!” (G6), “Dali de dentro” (G6), “Ali!” (G3, G5), “Atrás da cortina preta” (G7). No G4, teceram comentários sobre a qualidade do som da cuíca “Parece um sapo”; “Parece uma coruja”; e sobre a origem do som comentaram “É ali, de lá de trás”, e justificaram “É porque a gente viu ela [a atriz] entrando”. No G5, além de levantar e apontar, as crianças foram em direção ao som, mas foram interrompidas pela professora, que mandou todos sentarem.

Após localizarem o som, os espectadores receberam as cuícas, que foram manuseadas animadamente. Todos participaram e comentaram e experiência de puxar somente a corda da cuíca e perceber a diferença sonora quando esta é puxada dentro do recipiente plástico, experiência com a qual é trabalhada a propriedade de amplificação sonora. Uma criança do G1 comentou que “estava fazendo um som de corda”. No G2, falaram que “Está fazendo barulho”; “Está fazendo um tim-tim-tim”. No G4, G5 e G7, perguntaram aos atores qual era a forma de tocar o instrumento: “Tio, como brinca com isso?” (G4) e o G6 inventou uma forma original de tocar cuíca, balançando o recipiente em vez de puxar a corda, que foi incorporada ao espetáculo.

O chocalho é utilizado para explorar junto com os espectadores as propriedades sonoras de timbre e ritmo. Os atores tocam, escondidos do público, chocalhos de sonoridades diversas confeccionados com diferentes materiais, como lata e papelão, e conteúdos, como arroz e feijão, e o público é convidado a descobrir os materiais e seu conteúdo. As crianças de todos os grupos se envolveram entusiasmadamente na brincadeira, comemorando ruidosamente quando acertavam, tecendo comentários a respeito da qualidade do som que emanava dos chocalhos, como: “Um é fino”, “Um é grosso” (G1), “a diferença é o barulho” (G8); gritando o nome de possíveis conteúdos: “Arroz, areia, sal, feijão, macarrão” (G4), “Arroz, feijão, areia, concha, pedra, bolinha” (G6), “Arroz, areia, pedra, tampinha” (G8); ou falando sobre a dificuldade de descobrir os materiais dos chocalhos: “É muito fácil” (G6), “Ah, isso é muito difícil” (G8). No G6, um menino falou: “Eu aceito qualquer desafio”. De um modo geral, as crianças descobriram os materiais dos chocalhos rapidamente, com exceção do G8, que demorou mais para identificar o som de lata e de arroz.

Depois da exploração do conceito de timbre, as crianças recebem os chocalhos para experimentar suas diversas sonoridades e reproduzir os ritmos executados pelos atores. A seguir, alguns voluntários são convidados a subir ao palco para propor ritmos que serão reproduzidos por todos. De uma maneira geral, esse momento do espetáculo envolveu todos os espectadores que participaram da pesquisa, gerando excitação entre as crianças, que pediam para ser convidadas ao palco levantando as mãos e se prontificaram a imitar os ritmos propostos tanto com o chocalho quanto com o corpo.

No G1, uma criança falou sobre o chocalho: “Dá para fazer pagode!”. Assim que receberam os instrumentos, as crianças do G3 começaram a experimentar suas possibilidades sonoras, mas algumas demonstraram dificuldade em acompanhar os

ritmos, o que fez com que uma professora tomasse a iniciativa de contar o ritmo a fim de ajudá-las.

No G4, tivemos uma resposta diferente das verificadas nos outros grupos. Apesar de participativas, as crianças ficaram inibidas de ir até o palco. Então, com o intuito de estimular a participação, os atores sugeriram que fossem em duplas. Nesse grupo, uma criança comentou que: “Cada música tem um ritmo”.

Após a exploração dos sons da cuíca e do chocalho, é feita uma rápida recapitulação da história com a ajuda das crianças. Os acontecimentos do espetáculo que chamaram a atenção e são descritos pelas crianças dizem respeito à ausência de som na floresta, expressa de várias formas pelos diferentes grupos: “Nada, não tinha som” (G4), “Os sons tinham sumido” (G5), “A floresta não tinha som” (G6), “Não estava ouvindo o barulho” (G7) e “Ouvir os sons” (G8). Também foram lembrados os personagens que participam da trama pelo G5 e G8.

Durante o espetáculo, algumas perguntas são dirigidas aos espectadores. Logo no início da apresentação, quando se pergunta “quem gosta de música?”, os espectadores de todas as sessões unanimemente declaram gostar de música.

As respostas à pergunta “por que gosta de música?”, por sua vez, são muito variadas, porém, apresentam similaridades entre os grupos. Segundo Sacks (2007), ouvir música não é apenas uma ação auditiva e emocional, é também motora, uma vez que o corpo participa da experiência musical, acompanhando o ritmo da música, mesmo que involuntariamente, espelhando a narrativa da melodia e os pensamentos e sentimentos que ela provoca. Portanto, para efeitos de análise, englobamos as declarações das crianças em três categorias que refletem sua relação com a música: 1) atributos concedidos à música; 2) pensamentos ou sentimentos gerados pela música; 3) envolvimento físico com a música.

Quanto à primeira categoria, destacamos uma resposta que apareceu em praticamente todos os grupos. As crianças de todos os grupos declaram gostar de música porque a música “É legal” ou “É boa”. Outras respostas foram: “Por causa do ritmo” (G1, G4), “Porque é importante” (G1), “Tem uma batida legal” (G2), “Por causa do som” (G4) e “Porque tem uma melodia muito boa” (G5).

Na segunda categoria, a resposta mais comum foi que a música gera nos ouvintes um estado de felicidade ou, na declaração das crianças: “A gente se sente feliz” (G3, G4, G5, G6, G7, G8). Outros sentimentos destacados pelas crianças quando escutam música

foram: “A gente se inspira com a música” (G2), “Pode relaxar quando escuta música” (G2), “A gente sente” (G2), “A gente curte” (G2), “A gente se diverte”(G3), “Acalma” (G3), “Me sinto mais calma” (G5), “Me sinto poderoso” (G5), “Aprendo mais” (G6), “Quando estudo, escuto música” (G6), “Porque é confortável” (G7), “Divertido” (G7), “Relaxante” (G7), “Se sente acordado” (G7), “Porque mexe o cérebro” (G8), “Porque é divertido” (G8), “Muito alegre” (G8), “Me sinto muito bem” (G8).

Quanto à terceira categoria, que remete ao envolvimento corporal no ato de ouvir música, as crianças da maioria dos grupos declararam que gostam de música para dançar (G2, G3, G4, G5, G7, G8) e cantar (G4, G5, G6, G7, G8). Uma criança do G7 citou, inclusive, sua preferência musical: “Gosto de cantar rap”.

Depois de meditar acompanhado pelas crianças usando a carapuça do Saci, Ynhere descobre que para trazer os sons de volta à floresta é preciso cantar uma música. Neste momento do espetáculo, os atores cantam incentivando o público a acompanhá-los. A música do espetáculo foi cantada pela maioria das crianças de cinco grupos (G3, G4, G5, G6 e G8); sendo que no G3 as crianças acompanharam a melodia batendo ritmadamente com os pés no chão. Em três grupos (G1, G2 e G7), a música foi cantada somente por algumas crianças.

Como os sons não voltam à floresta, é proposto um “morto-vivo musical”, que consiste em dividir o público em duas equipes – Curupira e Boitatá –, as quais só podem tocar determinado ritmo com o instrumento quando são nomeadas pelo “regente”. A brincadeira engajou as crianças de todos os grupos que assistiram ao espetáculo, que comemoraram os acertos com suas respectivas equipes. Ao final da brincadeira, são convidadas a tocarem juntas e cantarem a música do espetáculo.

Percebe-se, pelos resultados obtidos na ficha de observação, que a maioria dos grupos não tocou e cantou ao mesmo tempo. Em cinco grupos (G1, G2, G4, G5 e G7), todas as crianças tocaram seus instrumentos, mas somente algumas cantaram a música simultaneamente. Somente três grupos (G3, G6 e G8) se destacaram por ter uma maioria de crianças que tocou os instrumentos e cantou a música do espetáculo simultaneamente.

Ao final do espetáculo, quando os sons voltam à floresta depois que o público toca e canta, as crianças de todos os grupos comemoraram o fato junto com o Ynhere. Notamos que, em vários grupos (G2, G3, G4 e G5), as crianças procuraram localizar a origem do som que saía do equipamento sonoro escondido das vistas do público, aos gritos de “Vem de lá!” (G3) ou “É de lá! É de lá” (G2), e em sete grupos buscaram identificar quais eram

os sons que se ouviam: “É o som do grilo” (G2, G3, G4, G5 e G7), “É um sapo” (G4), “Coruja, passarinho” (G7); “É o som dos animais” (G6), “É o som da floresta” (G8).

6.1.4 Sobre a floresta amazônica e a questão ambiental

Quanto à pergunta “quais são os sons da floresta amazônica?”, em sete grupos (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7) as crianças citaram animais que não pertencem ao habitat da floresta amazônica, como o leão (G1, G2, G4, G5 e G7), o elefante (G3, G4, G7) e a girafa (G6).

Além de citar os sons da floresta, os espectadores são convidados a reproduzi-los. As crianças do G1 citaram “cobra”, “macaco” e “leão” e, estimuladas pelos atores, imitaram o som do lobo¹⁷, do vento e da água do rio. O G2 respondeu citando sons de vários animais, como “cobra”, “macaco”, “passarinho” e “leão”. Sobre este último, um dos atores fez o comentário de que o leão é originário da África e não vive na floresta amazônica, onde pode ser encontrado outro felino, a onça. Também sugeriu que reproduzissem o som da cachoeira. Todos imitaram os sons citados e estimulados pelos atores. O G3 citou e reproduziu o som do “macaco” e do “elefante” e também o som produzido por plantas, como a “palmeira” e o “vento”. Uma criança disse: “Lá perto da minha casa tem palmeira”.

No G4, algumas crianças falaram que não conheciam os sons da floresta amazônica, no entanto, foram citados “lobo”, “elefante”, “leão” e “passarinho” e, estimulado pelos atores, o grupo reproduziu o som do vento, folhas no vento, rio e arara. O G5 citou o “som dos animais”, “passarinho”, “macaco”, “lobo” e “leão” e reproduziu os sons estimulados do vento, rio, cachoeira, arara e tucano. O G6 citou e reproduziu o som do “porco”, “peixe”, “peixe pulando na água”, “girafa” “filhote de jacaré” e do “trovão” e uma criança contou que o pai foi na floresta amazônica e fez uma casa de palha de coco. O G7 citou “tigre”, “elefante” e “leão” e reproduziu os sons estimulados de pássaros, jacaré e do vento nas árvores. E o G8 citou o “som da água”, “passarinho”, “dos animais”, “cobra”, “macaco” e reproduziu os sons estimulados da onça, do grilo e do sapo.

¹⁷ As aspas identificam as propostas verbalizadas pelas crianças. Os sons estimulados pelos atores foram registrados sem aspas a fim de diferenciá-los.

Outra pergunta-chave do espetáculo cujas respostas foram anotadas na ficha de observação é “Por que os sons da floresta estão sumindo?”. A esse respeito, destacamos que o tema do meio ambiente é abordado de forma indireta pela peça. Ele está sugerido no cenário e nos instrumentos musicais confeccionados com material reciclável; no personagem do Curupira, que é identificado como um defensor da natureza; e no próprio silêncio da floresta enquanto um problema a ser resolvido por Ynhere, narrador do espetáculo, juntamente com os espectadores. O espetáculo tampouco fornece informação sobre o que estaria causando o silêncio da floresta, a fim de deixar os espectadores livres para buscar suas próprias interpretações. Somente três grupos (G3, G4 e G8) fizeram referência a temas ligados à questão ambiental, relacionando o silêncio da floresta à “extinção dos animais” (G8), ao “desmatamento” (G3) e “porque estão matando os bichos” (G4). Uma criança do G8 chamou a atenção para o fato de terem abordado esse tema na escola, dizendo: “A gente estudou isso ontem”. Vários grupos remeteram a um entendimento mais ficcional para a questão do mutismo da floresta, respondendo que “Os sons estavam dormindo” (G1, G3, G5, G6, G8), “Foram roubados” (G5), “Porque eles estavam ocupados” (G6), “Foram trabalhar” (G6), “Porque eles não estavam cantando” (G6) e “Porque a gente não brincou de morto-vivo” (G2).

Vimos, a partir da análise das fichas de observação, que a participação das crianças durante o acontecimento teatral se expressou de diversas formas. Além de reagir criativamente às propostas interativas da encenação, participando ativamente nos momentos musicais, manipulando animadamente os instrumentos ou respondendo às perguntas formuladas pelos atores, as crianças se sentiram estimuladas a compartilhar com a audiência suas descobertas. Como exemplo, podemos citar a exploração das propriedades sonoras, em que as crianças do G1 fizeram considerações a respeito da qualidade do som que emanava dos instrumentos, remetendo à sua tonalidade ao declarar que o som de um chocalho era “fino” e do outro “grosso”, ou o G6, que desenvolveu uma forma diferente de tocar cuíca, que foi incorporada à encenação. Também mostramos que, em vários momentos, as crianças expressaram suas preferências, citando seus gostos musicais como rap (G7) ou pagode (G1) e compartilharam suas próprias experiências familiares, citando a visita paterna à floresta (G6).

A adesão ao jogo teatral também pode ser verificada em várias manifestações espontâneas das crianças. Vimos que elas se transportaram para o universo ficcional concebido pela peça, seja se comunicando diretamente com o Ynhere (G1, G5, G6),

criando uma tradução para suas falas em língua caiapó (G7) ou sentindo que as mãos estavam queimando durante o exercício de concentração (G2). Mas, ao mesmo tempo, ficaram atentas às especificidades da dinâmica teatral, por exemplo, quando expressaram vontade de saber como atores se moveram pelo palco sem que eles percebessem, na hora em que se escondem para tocar os instrumentos (G2). A questão central da peça, a falta de sons na floresta, também foi identificada por vários grupos no momento da recapitulação da história (G4, G5, G6, G7, G8).

Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de que, apesar de a maioria dos grupos ter identificado Ynhere como um “índio” (G2, G4, G6, G7, G8), em um deles uma criança falou que era um “fantoche” (G1). Esta ocorrência, também verificada nas entrevistas, nos propõe uma reflexão a respeito da forma como o boneco é inserido no contexto da peça. Ao explicitar sua manipulação na frente do público, pretende-se deixar à mostra a mecânica teatral, ou seja, deixar claro que Ynhere é um boneco manipulado por dois atores. Quando as crianças o reconhecem como um fantoche, poderíamos supor que esta constatação remete a uma quebra da magia do teatro, mas como pode ser uma ruptura algo que é inerente ao espetáculo?

No próprio espetáculo, procura-se expor a mecânica do teatro, deixando à mostra o movimento dos atores e os recursos que compõem a encenação. Portanto não é de surpreender que as crianças reconheçam o protagonista como “fantoche” ou “boneco”, o que ele é. Interessante, conseqüentemente, é o fato de as crianças o chamarem de “menino” ou “índio”, como veremos posteriormente nas entrevistas, ou o terem desenhado como criança, produzindo, elas mesmas, a ‘magia’ teatral de transformá-lo em algo que imaginaram, dando ‘vida’ a um boneco, ou seja participando e cocriando o jogo teatral. Sendo assim, o dado mais interessante e revelador é verificar que a potencialidade do teatro para estimular imaginativamente o espectador se faz presente a partir do momento em que os espectadores, mesmo explicitando que se trata de um boneco, o tratam como se ele realmente fosse uma criança caiapó, o que veremos mais detalhadamente na próxima seção, na qual serão abordados os desenhos.

6.2 DESENHOS COMENTADOS

Para proceder à análise deste instrumento, foi observado, em um primeiro momento, o desenho em sua totalidade, isto é, o que as crianças procuraram representar

de uma forma mais geral. Este recurso nos permitirá aproximar comparativamente os desenhos que apresentam características semelhantes. Posteriormente foram incorporadas as informações fornecidas pelas crianças durante a entrevista, cujo primeiro tópico visava explorar o desenho em detalhes, para alcançar uma compreensão mais completa da ilustração. Após essas etapas, dirigimos a observação para alguns elementos particulares presentes nos desenhos e que fornecem informações relevantes para responder aos objetivos desta pesquisa.

A partir da imersão no conjunto de desenhos acompanhado dos trechos das entrevistas nos quais as crianças nos falam sobre eles, organizamo-los em três grupos para fins da análise que será aqui apresentada. O primeiro e maior conjunto se refere aos desenhos nos quais são representados os personagens do espetáculo; este conjunto foi subdividido em desenhos que associam os personagens a determinadas cenas da peça e os que dão centralidade quase exclusiva aos personagens descontextualizados da ação dramática. O segundo grupo de desenhos engloba aqueles nos quais são representados com destaque os elementos relacionados aos aspectos teatrais que compõem a encenação, tais como os atores, o cenário, iluminação, adereços e objetos cênicos, entre outros. E, finalmente, o terceiro tópico engloba o desenho de uma criança que não apresentou uma interpretação direta do espetáculo visto. Ao final desta seção, faremos uma recapitulação dos principais resultados que emergem a partir da análise deste instrumento de pesquisa.

6.2.1 Desenhando os personagens da peça

Os desenhos sugerem que o que mais chamou a atenção das crianças que participaram da pesquisa (n=19) foram os personagens da peça. Ynhere foi retratado por 14 crianças; o Curupira aparece em dez desenhos; o Boitatá, em nove; e, por fim, o Saci foi representado em seis desenhos.

Devemos lembrar que os personagens de *Curumim quer música!*, à exceção de Ynhere, não aparecem fisicamente na peça, eles são apenas descritos, tanto pelos atores quanto pelo público, em suas características principais e são representados indistintamente pelos atores, sem nenhum recurso de figurino ou adereços, quando se manifestam nos diálogos. Esta escolha teatral estimula os espectadores a imaginar como seriam os personagens. A criatividade das crianças fez surgir nos desenhos uma profusão de personagens de formas e cores variadas. O Boitatá foi o que mais aguçou a imaginação

das crianças. A cobra foi retratada em cores e formatos diversos, podendo ser vista em azul, vermelho, verde, preto ou mesmo colorida, comprida, curta, proporcionalmente grande ou pequena.

6.2.1.1 Desenhando os personagens nas cenas do espetáculo

A maioria dos desenhos elaborados pelas crianças insere os personagens em cenas e ambientações onde acontece a ação dramática do espetáculo. Dos 19 desenhos coletados, 11 retratam cenas específicas do espetáculo representando a floresta, identificada sempre que aparece uma árvore, a montanha de Kendjan ou o rio Iriri. Assim como os personagens, esses ambientes não aparecem na peça em forma de cenário, sendo apenas descritos pelos atores. Portanto, a representação pictórica desses elementos é fruto exclusivo da imaginação das crianças, que expressaram nos desenhos a sua própria concepção das cenas e dos locais onde se desenrola a trama.

O primeiro desenho (Figura 6), de Eduardo¹⁸, representa a floresta onde mora o Ynhere. Nele podemos ver 19 árvores quase iguais, o chão verde e duas pequenas figuras que retratam personagens da peça.

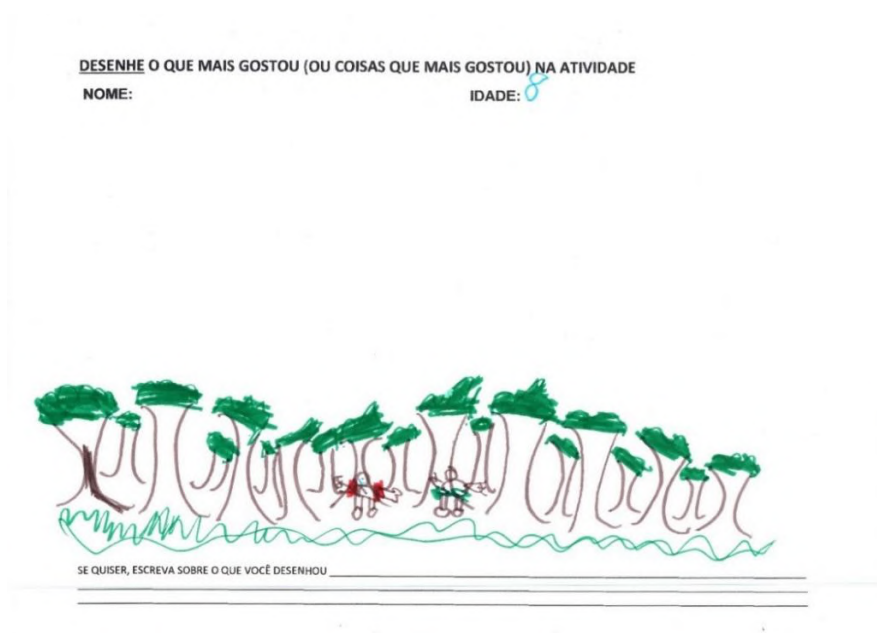


Figura 6: desenho n.02 (G1) – Eduardo, sete anos.

¹⁸ Os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar o anonimato das crianças.

Ao contar para a entrevistadora o que desenhou, Eduardo acrescenta informações importantes para a análise, pois nos mostra que o desenho retrata não apenas um momento específico do espetáculo, mas uma ação dos personagens:

Entrevistadora: Então, vemos aqui que você desenhou a ...

Eduardo: Floresta!

Entrevistadora: A Floresta! E por que você desenhou a floresta?

Eduardo: Porque eu queria fazer os personagens tentando descobrir por que a ilha perdeu o som.

Entrevistadora: E esse, quem é?

Eduardo: Esse é o Curupira. Esse é o.... Qual é o nome do bonequinho mesmo?

Entrevistadora: O bonequinho? O Ynhere?

Eduardo: Esse.

(Entrevista 02, G1, 22/05/2019, manhã)

Esta revelação nos propõe um olhar dinâmico sobre os desenhos. Os personagens retratados, neste caso o Curupira com seus cabelos vermelhos e o Ynhere, não estão estáticos. Para Eduardo, eles estão agindo, procurando descobrir por que a floresta estava em silêncio, que é o mote principal da ação dramática do espetáculo.

Nossos dados indicam que os personagens, seguido da história narrada pelo espetáculo foram os elementos que mais chamaram a atenção das crianças. No desenho de Beatriz (Figura 7), vemos os quatro personagens da peça sorrindo de braços abertos, o que sugere que a criança teve uma experiência afetiva positiva em relação à peça, uma árvore atravessada por uma folha e um objeto que não poderíamos identificar com certeza se não fosse pela entrevista concedida pela autora do desenho.



Figura 7: desenho n.05 (G2) – Beatriz, sete anos.

A partir da entrevista de Beatriz, percebemos que as crianças destacaram nos seus desenhos elementos da natureza que entendem pertencer à floresta, como árvores e folhas, mas também contribuíram com suas próprias concepções a respeito de como deveriam ser esses elementos, como é o caso da “árvore bem alta” e da “casa do índio”, o objeto azul claro:

Beatriz: Eu desenhei o Saci, eu desenhei o índio, que é o... esqueci o nome dele.

Entrevistadora: Você esqueceu o nome dele? É Ynhere.

Beatriz: O Ynhere e o Boitatá e o que tem o pé pra trás.

Entrevistadora: O Curupira.

Beatriz: O Curupira. Aí a casa desse índio e eu desenhei uma árvore.

Entrevistadora: Você desenhou uma oca?

Beatriz: Sim, porque os índios moram em uma oca, não moram em casas.

Entrevistadora: O que é isso aqui na árvore?

Beatriz: Isso aqui é uma folha.

Entrevistadora: Por que você a desenhou a árvore tão alta?

Beatriz: Porque as árvores na selva costumam ser bem altas.

Entrevistadora: Por que você escolheu essas coisas para desenhar?

Beatriz: Porque estão na história.

(Entrevista 05, G2, 22/05/2019, tarde)

Raul desenhou a floresta ensolarada (Figura 8) onde fica a casa de um Saci sorridente, cercada por árvores de maçã e de laranja.



Figura 8: desenho n.15 (G7) – Raul, sete anos.

Na entrevista, Raul nos conta que as árvores frutíferas são destinadas a alimentar o Saci, que está justamente indo pegar uma maçã:

Raul: Eu desenhei a casa do Curupira, duas árvores, um pé de laranja e um pé de maçã. E ele chegando na casa dele.

Entrevistadora: Quem é esse aqui que está chegando?

Raul: O Saci.

Entrevistadora: Então essa aqui é a casa do Saci?

Raul: Ahã.

Entrevistadora: E um sol. Estava um dia ensolarado na sua floresta?

Raul: Ahã.

Entrevistadora: E o que o Saci está fazendo?

Raul: Ele saiu de casa para pegar a maçã pra ele comer.

(Entrevista 15, G7, 06/06/2019, manhã)

Apesar da familiaridade demonstrada pela maioria das crianças com os personagens das lendas brasileiras, conforme verificamos a partir das fichas de observação, algumas crianças não lembraram seus nomes ou acabaram confundindo-os, como é o caso da entrevista mostrada acima. Raul desenhou o Saci (Figura 8), que pode ser identificado por suas marcas características, como o gorro vermelho e a falta de uma perna, mas na entrevista se referiu à casa dele como sendo do Curupira. A pergunta da entrevistadora acaba por esclarecer que a casa era, na verdade, do Saci, mencionada em uma cena do espetáculo.

No desenho do Gabriel (Figura 9) vemos os quatro personagens cercados, novamente, por árvores de maçã, em um dia ensolarado e com nuvens. A criança procurou expressar no seu desenho as principais características dos personagens. Podemos ver o Saci com uma perna só, o Ynhere com o corpo pintado, o Curupira com os pés virados para trás e o Boitatá com grandes olhos.



Figura 9: desenho n.17 (G8) – Gabriel, oito anos.

Na entrevista, Gabriel discorre com seriedade sobre as escolhas que fez ao desenhar os personagens, mostrando as dificuldades que teve para realizar a tarefa a que se propôs:

Gabriel: Aqui é o Saci, quando... ele não tinha uma perna coloquei só uma. O índio com as listras, o Boitatá, por causa de que o nome dele é boi, mas ele é uma cobra.

Entrevistadora: Ele é uma cobra, exatamente.

Gabriel: Aqui é o Curu... Não é tipo o Curupira por causa... Não, é o Curupira, mas eu não consegui fazer ele com a perna pra trás.

Entrevistadora: É difícil desenhar o pé virado. E o que é que eles estão fazendo?

Gabriel: Eles estão tentando descobrir como é que ... É naquela parte que eles ficaram tentando descobrir o som dos negócios... Aí é **quando a gente fez a música**.

Entrevistadora: Ah, eles estão tentando descobrir como trazer o som de volta?

Gabriel: É.

Entrevistadora: E eles estão sorrindo? Estão felizes?

Gabriel: Eles estão mais ou menos, assim a cobra ela está mais ou menos, o Saci ele está bravo aqui.

Entrevistadora: Por que ele está bravo?

Gabriel: E esse daqui está feliz porque ele vai emprestar isso daqui pra ele.

Entrevistadora: Ah, porque ele vai emprestar o chapéu, a carapuça. E essas árvores aqui que você desenhou?

Gabriel: É para aparecer a floresta.

Entrevistadora: Ótimo! E é de que? Tem umas frutas?

Gabriel: É maçã.

(Entrevista 17, G8, 06/06/2019, tarde. Negrito nosso)

Conforme vemos na entrevista, o desenho do Gabriel representa um momento específico do espetáculo, quando “eles estão tentando descobrir o som dos negócios”, particularmente a cena em que o Saci, que está bravo no desenho, vai emprestar a carapuça para o Ynhere. Apesar de não ter se auto-representado no desenho, no depoimento ele se incorpora à ação, declarando que essa é a cena “quando a gente fez a música”.

Marta (Figura 10) desenhou três personagens sorridentes e cantando, identificados com seus respectivos nomes, em um dia ensolarado e com nuvens.

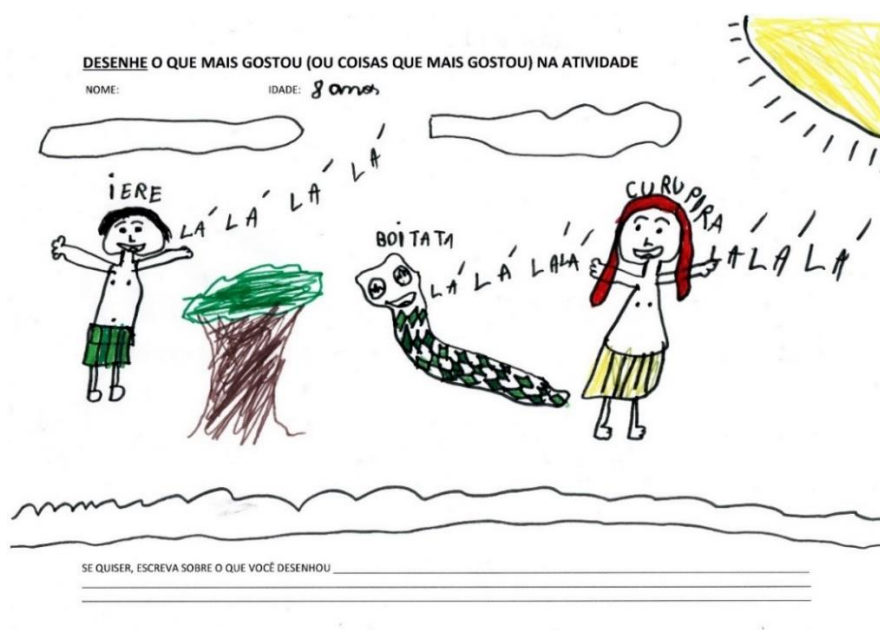


Figura 10: desenho n.18 (G8) – Marta, oito anos.

A cena escolhida por Marta é aquela em que os personagens cantam a música do espetáculo para trazer os sons de volta à floresta. A árvore representa a natureza que envolve os personagens, que movem o corpo com os braços abertos enquanto cantam:

Marta: Eu fiz o Iere cantando, porque eu gostei mais da parte deles cantando, o Boitatá e o Curupira cantando também e a natureza também.

Entrevistadora: A natureza?

Marta: É, as árvores.

Entrevistadora: Eles estão cantando que música?

Marta: A da floresta.

Entrevistadora: “Lálálálá”. Você escreveu o que eles estão cantando?

Marta: Ahã.

Entrevistadora: Por que eles estão cantando de braços abertos?

Marta: Eles estão tipo assim [faz gesto movendo o corpo].

Entrevistadora: Ah, eles estão se movendo com os braços abertos.

(Entrevista 18, G8, 06/06/2019, tarde)

Assim como os desenhos anteriores, o de Isabel (Figura 11) representa uma cena do espetáculo, particularmente o início da peça, quando o personagem do Ynhere é introduzido, assim como o problema que ele pretende resolver.



Figura 11: desenho n.19 (G8) – Isabel, oito anos.

Sol, nuvens, grama e uma árvore de maçã compõem o cenário. A caixa onde sai o Ynhere, que faz parte do cenário, se transforma na “oca do fantoche”, na qual Isabel ainda acrescentou uma cama amarela, pois o momento da peça que ela escolheu para desenhar é aquele em que o personagem acorda e percebe, como Isabel escreveu em seu desenho, que “acabou o som da floresta”:

Isabel: É porque eu gostei quando ele saiu e começou a história, porque se ele não tivesse saído para começar a história, não teria começado a história.

Entrevistadora: Não teria história nenhuma. Aqui você escreveu “quando...”

Isabel: “Acabou o som da floresta”. É que também tinha espaço para escrever.

Entrevistadora: É, eu entendi. É que eu queria que você falasse com suas palavras. Quem é esse aqui?

Isabel: É aquele fantoche, esqueci o nome dele.

Entrevistadora: O Ynhere?

Isabel: É.

Entrevistadora: E ele está fazendo o que aqui?

Isabel: Ele está: “cadê os sons?”

Entrevistadora: Ah, é o momento em que ele descobre que não tem sons na floresta?

Isabel: É.

Entrevistadora: E isso aqui é o que?

Isabel: A oca. Aqui a cama dele.

Entrevistadora: E essa árvore aqui?

Isabel: É de maçã, porque pra pessoa sobreviver tem que comer alguma coisa.

(Entrevista 19, G8, 06/06/2019, tarde)

A partir desses exemplos já podemos notar algumas tendências comuns nos desenhos, que são corroboradas pelos depoimentos. De uma maneira geral, as crianças

não representaram aquilo que viram durante o espetáculo, mas aquilo que imaginaram, sendo capazes de produzir elaborações estéticas próprias e inesperadas a partir dos estímulos criados pela encenação teatral. As árvores de maçã e, em menor número, de laranjas, curiosamente se repetem em vários desenhos (Figuras 8, 9, 11, 20), o que pode ser entendido como a expressão de objetos enfatizados por uma cultura particular, cujas referências podem ser encontradas na escola, nos livros, histórias em quadrinhos, etc. A familiaridade das crianças com essas frutas também pode ser uma explicação para sua presença recorrente nos desenhos.

Tadeu desenhou o Curupira, o Boitatá, o “índio” e sua “toca” na cor vermelha, uma flor e algumas linhas verdes (Figura 12).



Figura 12: desenho n.06 (G3) – Tadeu, sete anos.

Na entrevista, descobrimos que as linhas verdes representam o conceito de som abordado no espetáculo, particularmente na cena final, em que os três personagens estão escutando os sons que retornaram à floresta:

Entrevistadora: O que você desenhou. Conta pra mim.

Tadeu: O Boitatá, o... qual é o nome mesmo?

Entrevistadora: O Curupira?

Tadeu: É, Curupira!

Entrevistadora: E esse aqui?

Tadeu: É o índio.

Entrevistadora: O Ynhere. E isso aqui?

Tadeu: É o som.

Entrevistadora: O som! Você desenhou o som, que legal! E isso aqui?

Tadeu: É a toca do índio.

Entrevistadora: Explica pra mim porque você desenhou o som desse jeito.

Tadeu: Porque eu desenhei.

Entrevistadora: E isso aqui?

Tadeu: É a flor.

Entrevistadora: E isso aqui também é o som?

Tadeu: É, ele está ouvindo.

Entrevistadora: Ah, estão ouvindo o som que voltou na floresta?

Tadeu: É.

(Entrevista 06, G3, 29/05/2019, manhã)

O desenho de Ana (Figura 13) também faz referência ao conceito de som abordado no espetáculo, mas, diferentemente do anterior, as linhas estão riscadas com um “X”, representando, em suas palavras, “sem som”, ou seja, outro momento da peça quando a floresta está em silêncio. Uma casa, o Ynhere e um animal compõem a imagem.

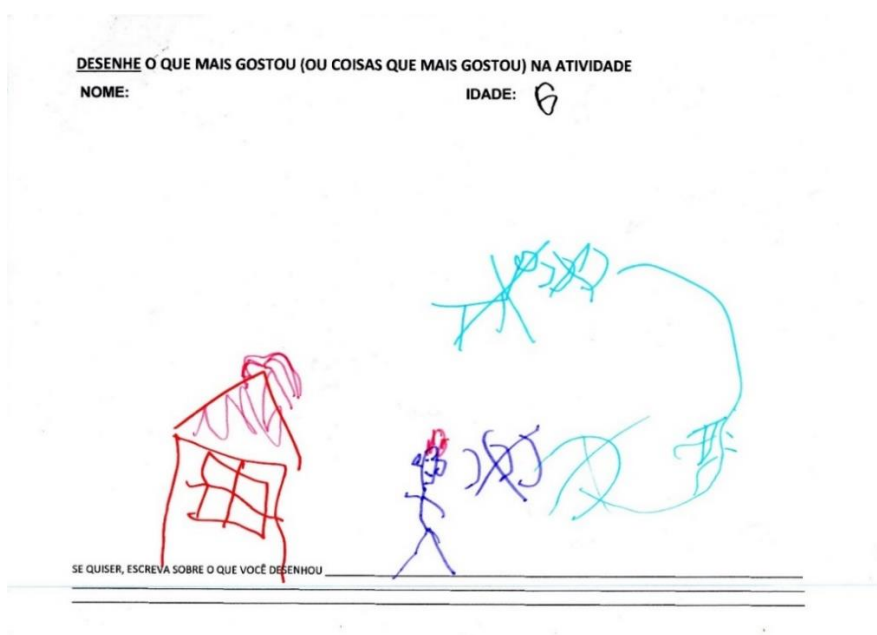


Figura 13: desenho n.07 (G3) – Ana, seis anos.

Na entrevista, Ana nos conta que o animal está tentando gritar, mas não consegue produzir nenhum som:

Ana: Desenhei uma casinha.

Entrevistadora: De quem é essa casinha?

Ana: Desse indiozinho aqui.

Entrevistadora: E que mais?

Ana: Isso é “sem som”, não dava pra ouvir porque não tinha nada de som.

Entrevistadora: Você desenhou o som que não tinha?

Ana: Ahã.

Entrevistadora: Você botou um X no som porque estava em silêncio?

Ana: Ahã.

Entrevistadora: Olha só que interessante. E esse aqui é quem?

Ana: É um animalzinho que quer fazer um som e não consegue. Ele estava tentando gritar, o animalzinho fazer som, mas não conseguia.

(Entrevista 07, G3, 29/05/2019, manhã)

Estes dois últimos desenhos (Figuras 12 e 13) pertencem a crianças do mesmo grupo (G3). Apesar retratarem momentos diferentes do espetáculo, o fato de os dois ilustrarem o conceito de som pode sugerir que um se inspirou no desenho do outro, uma vez que as crianças formavam pequenos círculos na hora de elaborar o desenho. Este fato não é necessariamente problemático se compreendermos que os desenhos podem representar as ideias das crianças enquanto grupo, justificando a presença de certas imagens recorrentes.

Além da floresta, outros locais mencionados no espetáculo chamaram a atenção das crianças e foram escolhidos para serem ilustrados. Raquel (Figura 14) desenhou a água e três personagens da peça em um dia ensolarado.

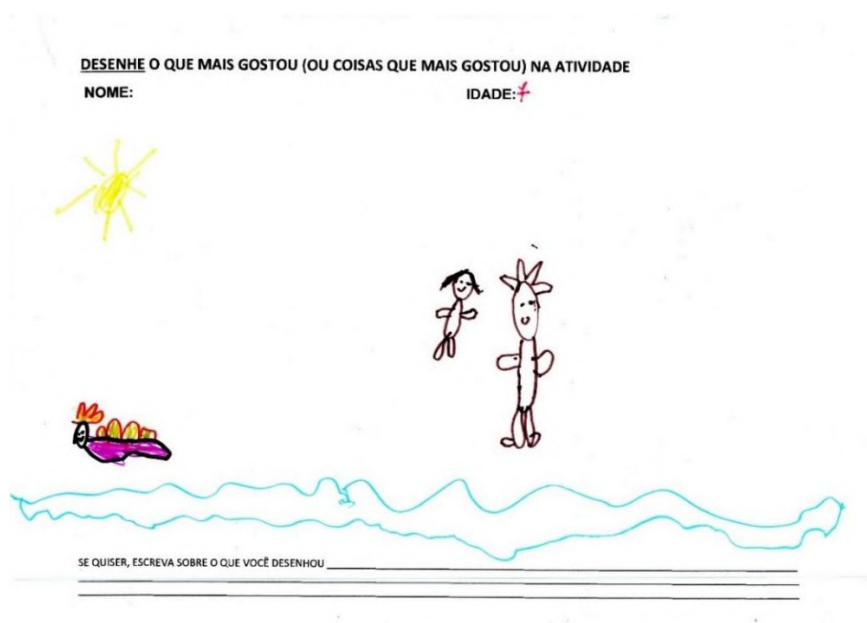


Figura 14: desenho n.03 (G1) – Raquel, sete anos.

No espetáculo, a cena retratada por Raquel se desenrola da seguinte maneira: um ator se dirige à arquibancada do lado direito do Epidauro e, entre as crianças, que se ‘transformam’ no rio Iriri, conta que Ynhere nadou até as profundezas “mais profundas do rio” para procurar os sons da floresta. A narrativa é acompanhada pela manipulação do boneco, que reproduz os gestos de quem está mergulhando na água. O desenho de

Raquel elaborou essa cena transportando-a efetivamente para a água, que neste caso ela identifica como o mar, onde todos os personagens retratados nadam:

Raquel: O Curupira e aquele bonequinho esqueci o nome

Entrevistadora: Isso é um peixe?

Raquel: Não, é o Boitatá.

Entrevistadora: E isso aqui é o que?

Raquel: É o mar.

Entrevistadora: O mar? Você desenhou o mar na história, que legal. Ele está nadando, o Boitatá?

Raquel: Ahã.

Entrevistadora: O Ynhere e o Curupira também estão no mar? Está todo mundo nadando?

Raquel: Ahã.

Entrevistadora: E tem o sol, né? Tinha sol na história do Ynhere ou chovia na floresta?

Raquel: Tinha sol.

(Entrevista 03, G1, 22/05/2019, manhã)

Assim como a cena descrita anteriormente, o momento do espetáculo retratado por Jonas se desenrola nas arquibancadas do lado esquerdo do teatro. O ator manipula o boneco entre os espectadores, enquanto narra que Ynhere está subindo a montanha de Kendjan para chegar ao topo e de lá tentar escutar os sons da floresta silenciosa. No desenho (Figura 15), Jonas criou duas altas montanhas azuis e no seu cume colocou os quatro personagens da peça.

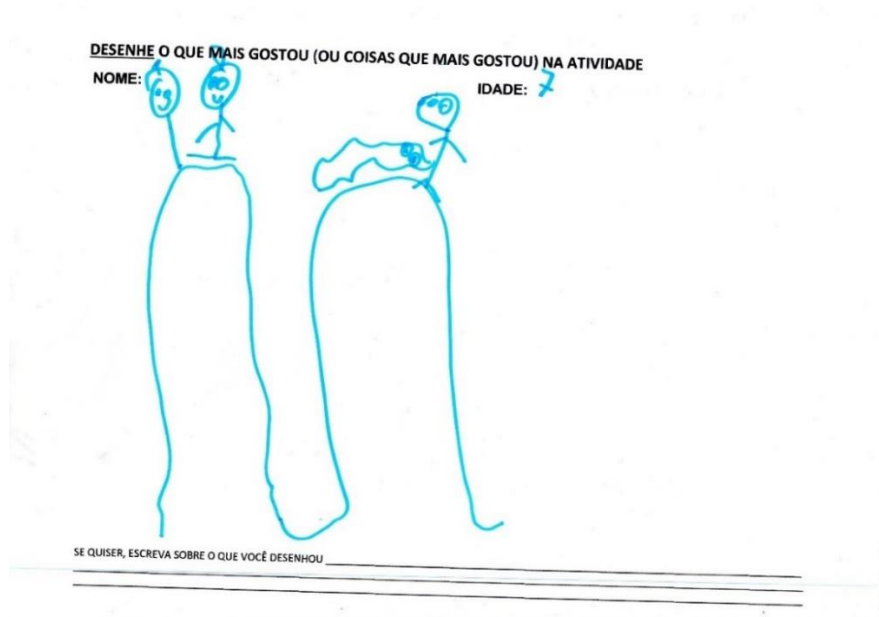


Figura 15: desenho n.04 (G2) – Jonas, sete anos.

Apesar de a cena ter a participação apenas do Ynhere, a atração que os personagens exercem sobre as crianças pode ser verificada quando eles são retratados em conjunto e inseridos em cenas nas quais não estavam presentes:

Jonas: Eu desenhei a cobra, o menino que não estava conseguindo escutar o barulho, aquele que tem a perna torta e o Saci.

Entrevistadora: Você desenhou os personagens da história?

Jonas: Isso! Desenhei na montanha, vendo porque não tem o barulho.

Entrevistadora: Na montanha de Kendjan?

Jonas: Isso!

(Entrevista 04, G2, 22/05/2019, tarde)

Vera desenhou um simpático e comunicativo Ynhere (Figura 16), falando “Oi Ola”, como se pode ver no balão, grama e um enorme sol no canto da folha.



Figura 16: desenho n.12 (G5) – Vera, sete anos.

Na entrevista da Vera, percebemos que o Ynhere está dando “Oi” para quem está observando o desenho, tal qual ele faz no início do espetáculo. Aqui, aquele que olha o desenho se transforma, como na peça teatral, no espectador da ação do personagem. Outra informação importante do depoimento é que a fala em língua caiapó do personagem foi traduzida para o português:

Vera: Eu desenhei o índio pensando no que ele ia falar, tipo, ele ia falar “oi”, ou ele ia falar “olá”.

Entrevistadora: E o que ele está fazendo?

Vera: Ele está dando “oi”.

Entrevistadora: Ele está dando “oi” pra quem?

Vera: Pra gente.

Entrevistadora: Mas ele não falava português, ele falava língua caiapó, né?

Vera: É, só que eu não consigo escrever em língua caiapó.

Entrevistadora: Então você botou em português mesmo.

Vera: É.

(Entrevista 12, G5, 04/06/2019, manhã)

6.2.1.2 Desenhando os personagens fora das cenas do espetáculo

Nos momentos-chave do espetáculo representados pelas crianças no tópico anterior, os personagens aparecem relacionados a cenas do espetáculo e cercados da natureza que é mencionada na peça: árvores, rios e montanhas surgem pelas mãos das crianças em diversas cores, formatos e tamanhos. No entanto, também encontramos desenhos em que as crianças representaram os personagens descontextualizados das cenas. Em alguns deles, os personagens aparecem no centro do desenho, ocupando um grande espaço da folha de papel, e executam ações que não remetem a cenas do espetáculo, mas foram criadas pelas crianças.

Este é o caso do desenho de Marcos (Figura 17), que representou um grande e colorido Ynhere sorridente e de braços abertos.



Figura 17: desenho n.11 (G5) – Marcos, sete anos.

Na entrevista, descobrimos que ele está prestes a dar um abraço no Curupira, sugerindo que a criança procurou representar a amizade entre os personagens da peça e transmitir um sentimento de felicidade:

Marcos: Desenhei o índio.

Entrevistadora: Bem colorido! E o que ele está fazendo?

Marcos: Ele quer um abraço.

Entrevistadora: Ele quer um abraço, por isso é que ele está assim de braços abertos?

Marcos: É.

Entrevistadora: Olha que legal! Ele está feliz?

Marcos: É.

Entrevistadora: Ele está feliz. E quem vai dar um abraço nele?

Marcos: O Curupira.

(Entrevista 11, G5, 04/06/2019, manhã)

A presença de personagens retirados das lendas brasileiras chamou a atenção de Lucas (Figura 18) e o levou a desenhá-los, mas também a acrescentar um personagem que não fazia parte do espetáculo, demonstrando que, ao assistir à peça, a criança estabeleceu conexões com outras informações e referências culturais. Curupira, Saci e uma mula sem cabeça podem ser vistos na ilustração, na qual chama a atenção o fogo colorido que ocupa o lugar da cabeça da mula e se parece, no formato, ao cabelo do Curupira, que, segundo a lenda, tem os cabelos vermelhos de fogo, aspecto abordado no espetáculo.



Figura 18: desenho n.16 (G7) – Lucas, sete anos.

No depoimento, Lucas esclarece que foram esses personagens que lhe “passaram pela cabeça” e que gostou também do Boitatá, mas esqueceu de desenhá-lo:

Entrevistadora: Conta pra mim o que você desenhou

Lucas: O Saci, o Curupira e a mula sem cabeça.

Entrevistadora: A mula sem cabeça! Olha só que interessante. O que eles estão fazendo aqui?

Lucas: Eu não sei.

Entrevistadora: E por que você escolheu esses três personagens para desenhar?

Lucas: Por causa de que foram os únicos que me passaram pela cabeça.

Entrevistadora: Entendi. Isso foi o que você mais gostou da peça?

Lucas: [assente com a cabeça]

Entrevistadora: É? E que mais você gostou?

Lucas: Do Boitatá.

Entrevistadora: Você não desenhou o Boitatá.

Lucas: Por causa de que eu esqueci de desenhar ele.

(Entrevista 16, G7, 06/06/2019, manhã)

A maioria das crianças desenhou um dia ensolarado. No entanto, Luiz (Figura 19) decidiu pintar um enorme Saci Pererê em um dia nublado e chuvoso.



Figura 19: desenho n.09 (G4) – Luiz, oito anos.

Questionado sobre por que decidiu desenhar um dia chuvoso, respondeu, com muita naturalidade, que gosta de chuva:

Luiz: É o Saci Pererê.

Entrevistadora: Esse aqui no meio é o Saci Pererê. O que está acontecendo aqui?

Luiz: Está chovendo.

Entrevistadora: Por que você fez o desenho chovendo?

Luiz: Eu gosto de chuva.

(Entrevista 09, G4, 29/05/2019, tarde)

Outro fenômeno observado foi que as crianças incorporam ao desenho elementos que não necessariamente fazem parte do espetáculo, mas que remetem a seus gostos, preferências e interesses. O desenho de Maria (Figura 20) representa o Boitatá cercado de flores e uma árvore de maçã. Estes dois últimos elementos não fazem parte do espetáculo, mas foram desenhados porque Maria gosta deles, confirmando que as crianças representam a encenação teatral a partir de suas próprias experiências, gostos e visões de mundo.

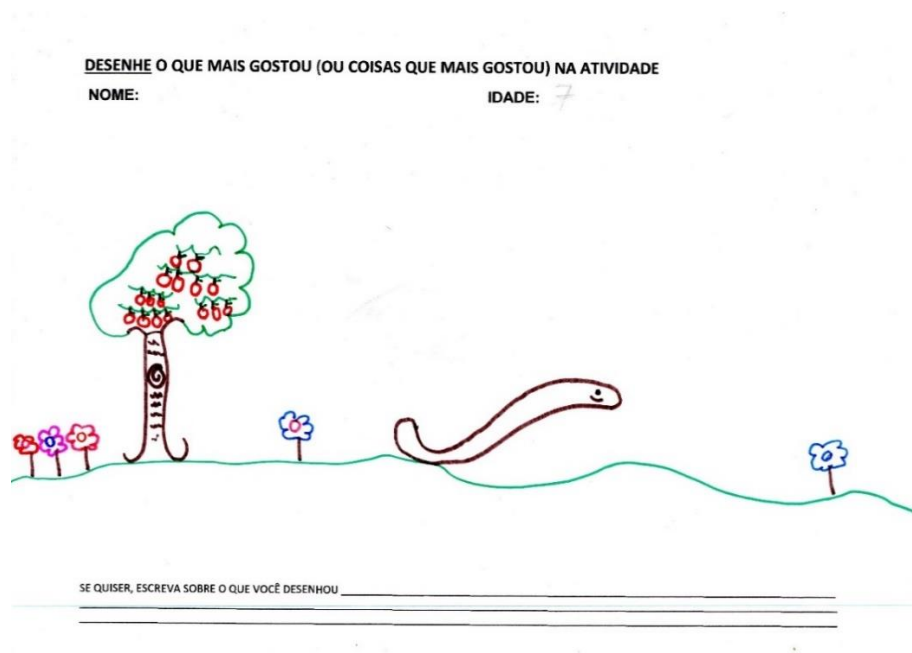


Figura 20: desenho n.14 (G6) – Maria, sete anos.

O desenho se configura como um campo de possibilidades onde se encontram o real e o imaginado. À participação e observação da peça se unem a memória do espetáculo, as preferências e a imaginação das crianças, dando espaço a um território onde o visível e o invisível se encontram. Na entrevista, Maria nos conta que o Boitatá está em ação, indo singelamente feliz em direção à flor para cheirá-la, pois, assim como ela, gosta de flores:

Maria: Isso aqui é uma árvore de maçãs, essa aqui é uma florzinha. Essa aqui também, essa aqui também. Isso aqui é um, um.... esqueci o nome.

Entrevistadora: É um chão de grama?

Maria: É uma grama.

Entrevistadora: E esse aqui, quem é?

Maria: É o Boitatá.

Entrevistadora: E deixa eu te perguntar: onde está indo esse Boitatá?

Maria: Ele está indo aqui, pra cheirar a flor.

Entrevistadora: Ele quer cheirar a flor. É um Boitatá que gosta de cheirinho de flor. Você gosta de cheirinho de flor?

Maria: *[assente com a cabeça]*. Eu gosto de árvores e maçãs.

(Entrevista 14, G6, 04/06/2019, tarde)

O desenho de Lia (Figura 21) traz um elemento novo, que expressa a experiência mais ampla que ela teve no Museu da Vida. Antes de assistir ao espetáculo, a turma de Lia visitou o borboletário da instituição. Então, uma borboleta desproporcionalmente grande e rosa se junta aos três personagens da história do espetáculo.



Figura 21: desenho n.01 (G1) – Lia, oito anos.

Lia se apropria da história narrada pelo espetáculo, relacionando-a à experiência vivida no borboletário, utilizando suas cores preferidas, vermelho e rosa, conforme verificamos no seu depoimento:

Entrevistadora: Me conta o que você desenhou.

Lia: É o boneco.

Entrevistadora: É o Ynhere?

Lia: É. E o de cabeça de fogo....

Entrevistadora: O Curu...

Lia: Pira. E a cobra.

Entrevistadora: O Boitatá. Você desenhou os personagens da história.

Lia: Sim.

Entrevistadora: E essa borboleta aqui?

Lia: É a borboleta da árvore.

Entrevistadora: Você foi no borboletário antes?

Lia: É.

Entrevistadora: Por isso também que você desenhou uma borboleta?

Lia: Sim.

Entrevistadora: Por que que você escolheu o vermelho para desenhar?

Lia: É por causa que eu gosto de vermelho e rosa.

(Entrevista 01, G1, 22/05/2019, manhã)

Também foi possível observar que algumas crianças procuraram retratar em seus desenhos as principais características dos personagens, mencionadas durante o espetáculo. A pintura corporal do Ynhere aparece em cinco desenhos (Figuras 7, 9, 16, 17, 21); o cabelo vermelho do Curupira, nas figuras 6, 10 e 21; o Saci com uma perna só e seu gorro, nas figuras 8, 9, 18, 19; e os olhos enormes do Boitatá aparecem nas figuras 9 e 10.

6.2.2 Desenhando o teatro

Um grupo menor de desenhos (Figuras 22 e 23) dão destaque à própria encenação teatral. No desenho da Julia (Figura 22), temos um dia muito ensolarado, afinal, ela pintou três sois na sua ilustração e duas nuvens. Dentro de um quadrado vermelho que representa o palco, vemos quatro figuras humanas, identificadas como os atores, e elementos que compõem a encenação teatral, como o próprio cenário de garrafas pet, refletores, fones de ouvidos e caixas de som acima do quadrado. Os detalhes do desenho, inclusive evidenciando objetos que não estão à vista do público, como as caixas de som, revelam que essa criança ficou particularmente atenta e, ao mesmo tempo, fascinada com os aparatos teatrais da encenação.



Figura 22: desenho n.10 (G4) – Julia, sete anos.

Do lado de fora do quadrado vermelho interno onde os atores estão espremidos, vemos um Ynhere sorridente e independente da manipulação e com o que parece ser um cocar. Na entrevista, Julia o chama de “Saci que falava outra língua”, mostrando que a criança confundiu o nome dos personagens, mas estava atenta à linguagem diferente falada pelo Ynhere:

Julia: Eu desenhei as pessoas que estão dando a peça, e eles estão segurando o Saci que falava outra língua. Só que eu desenhei de fora porque não dava.

Entrevistadora: E isso que está pendurado aqui é o que?

Julia: As garrafas de água.

Entrevistadora: Você desenhou o palco mesmo. E isso aqui o que é?

Julia: O fone de ouvido que eles ouvem de lá de dentro pra falar.

Entrevistadora: Entendi. E você fez um céu, com nuvens e com sol.

Julia: É.

Entrevistadora: O dia estava bonito?

Julia: É.

Entrevistadora: E o que são essas coisas aqui em cima?

Julia: As caixas de som que tocam música, muito maneiras.

(Entrevista 10, G4, 29/05/2019, tarde)

No desenho do Daniel (Figura 23) se destaca o enorme móbile verde de garrafas pet, que ocupa o centro do desenho e a maior parte da folha. No canto direito, Daniel desenhou em tamanho pequeno o rio e, do lado esquerdo, três personagens da peça.



Figura 23: desenho n.13 (G6) – Daniel, sete anos.

Apesar da importância conferida ao móbil, justificando a presença do desenho neste conjunto, Daniel mistura elementos da encenação, da narrativa e da ação teatrais. Sua entrevista fornece informações sobre o momento do espetáculo retratado por Daniel, quando os três personagens vão em busca do Saci, e ainda esclarece a presença do número “10” na ilustração:

Daniel: Eu desenhei as garrafas, aqui eu desenhei o rio.

Entrevistadora: Essas são as garrafas que estão...

Daniel: É, ali, penduradas. Aí eu fiz o rio. Aqui o Boitatá, o... Curupira e o... índio.

Entrevistadora: E o que eles estão fazendo?

Daniel: Eles estão indo para a floresta, para ir num outro rio, para eles atravessarem e encontrarem o Saci.

Entrevistadora: Ah, eles estão indo buscar o Saci?

Daniel: Sim. E aqui tem um “10”, porque eu já fui em 10 passeios com minha mãe. (Entrevista 13, G6, 04/06/2019, tarde)

Estes dois últimos desenhos, mesmo destacando elementos relacionados aos recursos teatrais da encenação, representam o Ynhere como uma criança, desvinculada dos atores que o manipulam. Assim como na maioria dos outros desenhos, o protagonista é autônomo e está inserido em um ambiente que é fruto da criatividade das crianças.

6.2.3 Desenhando sem relação direta com o espetáculo

Diferentemente dos desenhos anteriores, o espetáculo transportou Branca para uma história que ela mesma inventou. No seu desenho, vemos a água, duas crianças, uma

casa com três corações e duas camas no seu interior, flores e uma árvore em um dia de sol.



Figura 24: desenho n.08 (G3) – Branca, seis anos.

Neste caso, a criança não teve o objetivo de representar aquilo que viu, mas o que estava acontecendo em seu universo interior. A partir da presença da água, parte do espetáculo que ela declarou ter gostado mais, Branca nos narra a história de uma menina que, assim como Ynhere, nadou. Só que ela chegou a uma casa de paredes que deixam transparecer o seu interior:

Branca: Eu desenhei essa menina aqui na água.

Entrevistadora: E quem é essa menina?

Branca: O nome dela é Julia. E ela estava na água, ela saiu da água.

Entrevistadora: Ela estava nadando?

Branca: É. Aí depois o menino estava indo pra lá e ele encontrou uma casa que era dela. E essa aqui é a flor e uma árvore

Entrevistadora: E essa casa de quem é?

Branca: [aponta a menina do desenho]

Entrevistadora: É dela. E esse menino, quem é?

Branca: Esse daqui é o filho.

Entrevistadora: Ele é filho da Julia?

Branca: Ahã.

Entrevistadora: Entendi. E o que tem dentro da casa?

Branca: Corações. Isso aqui é uma cama de cima e uma cama de baixo. Isso aqui é a porta e aqui é uma janela.

Entrevistadora: Essa água aqui é um rio? É uma lagoa? O mar?

Branca: É o mar.

Entrevistadora: E o que seu desenho tem a ver com a peça que a gente viu hoje?

Branca: A parte que eu mais gostei foi a da água.

(Entrevista 08, G3, 29/05/2019, manhã)

Os resultados da análise dos desenhos demonstram que, de uma maneira geral, as crianças recorrem à imaginação e usam a criatividade para representar, principalmente, os personagens do espetáculo, interpretando à sua maneira os elementos da encenação teatral. Mas os personagens não estão estáticos nos desenhos. Tal como são apresentados no espetáculo, os personagens desenhados pelas crianças estão em ação e inseridos em determinadas cenas da peça. O mote central da peça, o silêncio da floresta, chamou a atenção das crianças, que o expressaram criativamente de várias maneiras em sete desenhos. Os personagens aparecem cumprimentando (Figura 16), intrigados com a falta de sons na floresta (Figuras 11 e 13), tentando descobrir por que não havia sons (Figuras 6 e 9), nadando no rio (Figura 14), subindo a montanha (Figura 15), o Saci em sua casa antes da chegada dos outros personagens (Figura 8), cantando a música do espetáculo (Figura 10) e, finalmente, ouvindo os sons (Figura 12). Interessante notar que, se vistos em conjunto, os desenhos das crianças nos contam, cada um à sua maneira, a história praticamente completa do espetáculo.

Outro dado relevante que surge das entrevistas é a o fato de as crianças não lembrarem o nome dos personagens, principalmente do protagonista da peça. Entendemos que isto se deve ao fato de o protagonista ser uma criança caiapó que tem um nome incomum, difícil de ser lembrado. Dos 14 desenhos representando o Ynhere, sete crianças se referem a ele na entrevista como “índio” (Beatriz, Gabriel, Tadeu, Ana, Marcos, Vera, Daniel), quatro o chamam de “boneco” ou “fantoche” (Eduardo, Isabel, Lia, Raquel) e uma criança lhe atribui um nome com fonética parecida, “Iere” (Marta). Somente uma criança chama o personagem de “menino” (Jonas).

Conforme vimos na seção que trata das fichas de observação, o Ynhere é denominado por algumas crianças como “bonequinho” ou “boneco”, no entanto, nenhum desenho representa os atores manipulando o boneco. Ele é ilustrado como se fosse uma criança, com os mesmos traços que utilizam para desenhar o Curupira e o Saci.

Também foi possível verificar que as crianças acrescentaram nos desenhos seus gostos e preferências pessoais, escolhendo determinadas cores para compor o desenho (Figura 21) ou desenhando objetos específicos não relacionados diretamente ao espetáculo, como flores (Figura 20) e chuva (Figura 19). Uma criança, inclusive,

incorporou ao desenho a experiência anterior que teve no museu, desenhando uma borboleta (Figura 21)

Apesar da peça não dar nenhuma informação a respeito do clima, em oito dos 19 desenhos as crianças relacionaram o acontecimento teatral a um dia ensolarado, como se pode ver nas figuras 8, 9, 10, 11, 14, 16, 19 e 22. Somente uma criança desenhou um dia chuvoso (Figura 19).

A experiência pessoal e as referências culturais que cada criança traz consigo podem ser observadas em vários desenhos. Árvores de maçã (Figuras 8, 9, 11, 20), mula sem cabeça (Figura 18), mar (Figuras 17 e 24) e até mesmo um número “10”, que remete à quantidade de passeios que a criança fez (Figura 23), se misturam à interpretação dos elementos que compõem o espetáculo.

6.3 ENTREVISTAS

Vimos que os resultados encontrados nas fichas de observação nos permitiram mostrar como se processou a participação dos espectadores durante a apresentação teatral, enquanto a análise do conjunto dos desenhos associados aos depoimentos das crianças sobre os mesmos demonstrou, principalmente, que a atenção das crianças se voltou, de uma maneira geral, para a história narrada pelo espetáculo e seus personagens.

No entanto, se já nos aproximamos de algumas respostas instigantes para as indagações levantadas nesta pesquisa a partir das fontes apresentadas, a análise integral das entrevistas, quando articulada aos resultados encontrados a partir dos outros instrumentos metodológicos utilizados, será fundamental para fornecer uma perspectiva particular que revela novas possibilidades de análise, e ainda completa, complementa e corrobora os dados revelados até o momento.

Veremos que as perguntas formuladas nas entrevistas possibilitaram compor um conjunto de entendimentos para a questão mais ampla da relação dos espectadores com a performance teatral, que dizem respeito à apreciação do espetáculo, à caracterização da experiência teatral de cada um dos depoentes e à vitalidade do teatro para propiciar uma atitude reflexiva nos espectadores.

Antes de apresentar os resultados das entrevistas, porém, cabe lembrar as principais questões da pesquisa que elas ajudarão a responder: as crianças aderem ao jogo proposto pelo espetáculo? Se o fazem, como se processa sua participação? Quais são os

elementos do espetáculo destacados pelos espectadores? É possível afirmar que os espectadores estabelecem uma relação de apropriação com o espetáculo, relacionando-o a informações e experiências que vivenciaram em outros ambientes? Como as crianças se conectaram com a questão ambiental sugerida pelo espetáculo? Este foi capaz de estimular a reflexão crítica dos espectadores a partir do repertório de conhecimentos que trazem consigo?

Vamos dar algumas informações sobre a apreciação mais geral da peça que se destacam nas entrevistas. A respeito deste tópico, precisamos esclarecer que as crianças foram bastante sucintas. Podemos dizer que, praticamente, com uma simples palavra elas qualificaram sua opinião sobre a peça. O adjetivo mais utilizado para descrever o que acharam do espetáculo foi “legal”, que 15 crianças usaram para responder à pergunta “o que achou do espetáculo?”. Também disseram que foi “demais”, “divertida”, “interessante” e uma criança usou três adjetivos elogiosos dizendo que achou a peça “criativa, divertida educativa”. Aliás, esta foi a única menção à educação entre elas.

A seguir apresentaremos os resultados obtidos a partir da análise indutiva das entrevistas, na qual procuramos identificar padrões que emergem das falas das crianças a fim de responder aos objetivos delineados pela pesquisa. Esta seção está dividida em quatro partes, que correspondem às indagações apresentadas no parágrafo anterior.

6.3.1 Participando do jogo teatral

Comprovamos, a partir da análise das fichas de observação, que as crianças de todos os grupos participaram ativamente do espetáculo *Curumim quer música!*. As entrevistas, no entanto, nos oferecem uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado e revelam aspectos que não surgiram tão claramente nos outros instrumentos utilizados na pesquisa.

Perguntas formuladas nas entrevistas buscaram revelar o que os espectadores sentiram ao assistir à peça e se haviam identificado situações participativas. As crianças relataram de diversas maneiras tanto os momentos em que consideraram que estavam participando, quanto teceram considerações sobre como se sentiram durante o espetáculo.

Alguns depoimentos revelam que alguns espectadores se viram transportados para dentro do espetáculo. As crianças qualificaram esta experiência apontando os

personagens e sua missão como o gatilho que teria cumprido o papel de inseri-las dentro da peça, como demonstram as falas selecionadas abaixo:

Entrevistadora: Você participou?

Gabriel: Sim.

Entrevistadora: E o que você sentiu vendo a peça?

Gabriel: Tipo dentro, lá dentro, eu tentando também descobrir, ajudando eles, tipo assim.

(Entrevista 17, G8, 06/06/2019, tarde)

Marta: Eu me senti bem confortável, porque a peça foi bem legal.

Entrevistadora: Você acha que você participou da peça?

Marta: Sim.

Entrevistadora: Como você acha que você participou?

Marta: Eu me senti dentro da peça, junto com os personagens da peça.

(Entrevista 18, G8, 06/06/2019, tarde)

Além de revelar que se sentiram dentro da peça, partilhando o objetivo dos personagens de restaurar o equilíbrio sonoro da floresta, as entrevistas indicam que o espetáculo também proporcionou um momento de sintonia com os outros espectadores. No depoimento a seguir, uma criança desenvolve uma reflexão instigante para aqueles que se dedicam tanto ao teatro quanto à divulgação da ciência, confrontando e, ao mesmo tempo, combinando dois termos para propor uma síntese. Estava assistindo ao espetáculo sozinha, mas se divertindo junto com os outros espectadores:

Entrevistadora: O que você achou da peça?

Julia: Muito legal.

Entrevistadora: Você se divertiu?

Julia: Muito.

Entrevistadora: Você acha que você participou?

Julia: Ahã.

Entrevistadora: Como?

Julia: Eu fiquei na peça sozinha, fiquei me divertindo lá com todo mundo.

Entrevistadora: E o que você sentiu vendo a peça?

Julia: Eu senti que meu coração estava feliz.

Entrevistadora: E por que seu coração estava feliz?

Julia: Porque eu nunca entrei nessa peça.

(Entrevista 10, G4, 29/05/2019, tarde)

As crianças apontam que se sentiram parte integrante da ação dramática. Mas esta constatação vem acompanhada de uma interpretação própria da peça. Além de se sentirem estimulados a “ajudar” os personagens a desvendar o mistério do silêncio da floresta, os

entrevistados destacaram a “amizade” entre os personagens como um fator que lhes chamou a atenção e os fez se sentir dentro da história, como vemos no trecho a seguir:

Beatriz: O Curupira e o índio... Os quatro eles trabalharam juntos. Essa história tem uma amizade, porque os quatro, um ajuda o outro.

Entrevistadora: É verdade, eu não tinha pensado nisso, tem uma história de ajudar. E vocês ajudaram também a trazer os sons da floresta de volta?

Beatriz: Ajudou.

Entrevistadora: Você se sentiu participando da história?

Beatriz: Sim, me senti lá dentro da floresta.

(Entrevista 05, G2, 22/05/2019, tarde)

A curiosidade com o desenvolvimento dos eventos narrados foi também apontada como um fator que contribuiu para manter a atenção voltada para o palco. Eduardo conta na sua entrevista que sua concentração se voltou inteiramente para a peça e que apreciou participar ativamente das propostas interativas:

Entrevistadora: O que você sente quando você está vendo uma história sendo contada por outras pessoas?

Eduardo: Assim, eu só olho e não ouço mais nada, só pra saber como vai terminar.

Entrevistadora: Você fica muito concentrado?

Eduardo: Ahã.

Entrevistadora: E você fez os sons? Você participou bastante?

Eduardo: Sim.

Entrevistadora: Você gosta de participar?

Eduardo: Eu gosto.

(Entrevista 02, G1, 22/05/2019, manhã)

Finalmente, trazemos o depoimento de uma criança que, mobilizando sua experiência teatral anterior, se aventurou a fazer comparações que caracterizam sua participação durante o espetáculo, como vemos a seguir:

Isabel: Eu achei mais divertida, porque outro dia eu fui numa ópera, e a gente tinha que ficar mais de uma hora assim ô [*faz gesto de ficar quieta e olhado para cima*] e tinha que ler um negocinho acima. Ou você olhava pra pessoa ou olhava ali pra cima pra ler.

Entrevistadora: Ah, pra legenda, né?

Isabel: É.

Entrevistadora: E você ficava “assim ô”, como?

Isabel: Não era muito bom.

Entrevistadora: Sem fazer nada?

Isabel: É, a gente fica muito tempo sem fazer nada.

Entrevistadora: Mas aqui você participou mais, então?

Isabel: É, muito legal.

(Entrevista 19, G8, 06/06/2019, tarde)

As crianças entrevistadas também destacaram as experiências com os instrumentos musicais como momentos participativos do espetáculo. Geralmente, elas associaram o ato de tocar os instrumentos a um sentimento de felicidade ou ao fato de terem apreciado a peça, como se pode ver nos dois trechos selecionados:

Entrevistadora: O que você sentiu vendo a peça?

Tadeu: Alegria.

Entrevistadora: Quando você sentiu alegria?

Tadeu: Tocando aquele negócio [*faz gesto de tocar o chocalho*].

(Entrevista 06, G3, 29/05/2019, manhã)

Entrevistadora: O que você sentiu vendo a peça?

Marcos: Feliz.

Entrevistadora: E o que te fez ficar feliz?

Marcos: A parte que eles mostram....

Entrevistadora: Que eles mostram?

Marcos: O índio.

Entrevistadora: E o que mais?

Marcos: Que a gente toca instrumentos.

(Entrevista 11, G5, 04/06/2019, manhã)

As crianças que foram convidadas ao palco para propor um ritmo que seria reproduzido pelos demais fizeram questão de relatar esse evento durante a entrevista. Levantar a mão, ser selecionada pelos atores e ocupar o centro do palco sob os olhares atentos do público foi uma experiência marcante para Lia. Quando perguntamos se ela considerava que havia brincado durante o espetáculo, imediatamente mencionou sua participação especial, como vemos a seguir:

Entrevistadora: Você brincou?

Lia: Brinquei.

Entrevistadora: Brincou como?

Lia: Eu fiz um som, do barulho do.....

Entrevistadora: Do chocalho?

Lia: É.

Entrevistadora: Você foi lá no palco e fez um ritmo, né?

Lia: É.

(Entrevista 01, G1, 22/05/2019, manhã)

Para Jonas, esse momento ficou marcado pela dimensão do encontro que proporcionou entre os espectadores, pois ele relacionou a experiência de tocar os instrumentos à animação que sentiu de se ver inserido em uma brincadeira compartilhada por todos. Ele também destacou a brincadeira de descobrir os timbres dos chocalhos como

um momento do espetáculo em que houve participação, como demonstra o trecho selecionado:

Entrevistadora: O que você sentiu vendo a peça?

Jonas: Eu me senti bem mais animado.

Entrevistadora: Você ficou animado?

Jonas: Ahã, porque eu não tenho irmão pra brincar. Eu achei animado fazendo aquele negócio, tocando os instrumentos. Eu achei bem legal.

Entrevistadora: E de que mais você gostou?

Jonas: Eu gostei que eu fui lá fazer o barulho.

Entrevistadora: Você propôs um ritmo. E o que mais você achou interessante?

Jonas: Eu achei interessante que estava sumindo, fazendo barulho com a lata com arroz, outra com feijão. Estava em uma parte secreta.

Entrevistadora: Ah, que vocês tinham que descobrir...

Jonas: É, o barulho.

(Entrevista 04, G2, 22/05/2019, tarde)

6.3.2 Destacando elementos do espetáculo

Vimos na seção sobre a análise dos desenhos que a história narrada, seus personagens e os cenários onde acontece a ação dramática incentivaram a imaginação das crianças e foram, de uma maneira geral, retratados em suas ilustrações.

As entrevistas confirmam este resultado e ainda acrescentam novas informações a esse respeito. Contribuindo com sua própria interpretação sobre os personagens, Raquel disse ter gostado da história e do protagonista, pois “parece que o Ynhere conseguiu salvar a voz de todos... as vozes da floresta” (Entrevista 03, G1, 22/05/2019, manhã), relacionando o personagem central à sua missão e ao desfecho da peça. Gabriel (Entrevista 17, G8, 06/06/2019, tarde) destacou, assim como no seu desenho, a parte do espetáculo em que aparecem todos os personagens. Algumas crianças disseram que o Ynhere era engraçado ou apontaram que se divertiram com o fato dele falar outro idioma, como no trecho abaixo:

Raul: O índio eu achei legal.

Entrevistadora: Você gostou do índio?

Raul: Ele era engraçado.

(Entrevista 15, G7, 06/06/2019, manhã)

Além dos personagens, os depoimentos mostram que a história foi um ponto que atraiu as crianças. Raul nos contou “senti que a historinha foi legal e eu gostei muito” (Entrevista 15, G7, 06/06/2019, manhã) e Ana destacou “a volta do som” como a parte de que mais gostou (Entrevista 07, G3, 29/05/2019, manhã). Marta, cujo desenho retrata

os personagens cantando, parte que mais gostou do espetáculo, ainda tece um comentário sobre a presença dos personagens das lendas brasileiras:

Entrevistadora: Por que você achou interessante?

Marta: Porque fala sobre os personagens que quase ninguém conhecia.

Entrevistadora: Mas todo mundo conhecia.

Marta: Mas ninguém fala neles.

(Entrevista 18, G8, 06/06/2019, tarde)

Os instrumentos musicais, que curiosamente não apareceram nos desenhos, gerando uma primeira impressão de que não teriam tido um papel relevante para as crianças, foram destacados especificamente em alguns depoimentos. Vimos que brincar com os instrumentos para investigar as propriedades sonoras foi considerado um momento participativo do espetáculo, mas os dois trechos a seguir foram selecionados para mostrar que eles também foram destacados quando as crianças responderam à pergunta mais geral sobre o que acharam da peça:

Entrevistadora: E o que você achou da peça?

Jonas: Achei bem legal. Aqueles instrumentos!

(Entrevista 4, G2, 22/05/2019, tarde)

Entrevistadora: o que você achou da peça?

Gabriel: Legal, que a gente pegou o fazedor do barulho, ficou balançando o chocalho, aquele negócio...

Entrevistadora: A cuíca?

Gabriel: Ahã.

(Entrevista 17, G8, 06/06/2019, tarde)

Nas entrevistas, houve poucas menções aos atores e aos objetos relacionados ao cenário, adereços e equipamentos do espetáculo. Vimos na análise dos desenhos que uma criança se referiu aos atores como “pessoas que estão dando a peça”, aos “fones de ouvido” e às “caixas de som” (Entrevista 10, G4, 29/05/2019, tarde) e houve duas menções ao cenário de garrafas. Somente uma criança fez menção à performance dos atores, expressando sua curiosidade com a parte do espetáculo em que estes se escondiam para tocar os instrumentos:

Entrevistadora: O que você achou legal?

Marcos: A parte que as pessoas que faziam a peça saíam e buscavam o barulho.

Entrevistadora: Não entendi. Como?

Marcos: As pessoas que faziam a peça que... Eles saíam voltando com os instrumentos.
(Entrevista 11, G5, 04/06/2019, manhã)

Mesmo que, no geral, as crianças tenham declarado gostar do espetáculo, algumas críticas surgiram. A cuíca mereceu duas menções críticas. Duas crianças destacaram a dificuldade apresentada para tocar o instrumento e a baixa qualidade do som que emanava dele, como vemos nos dois trechos abaixo:

Entrevistadora: E teve alguma coisa que você não gostou?

Julia: Teve.

Entrevistadora: O que? Conta pra mim.

Julia: Quando a gente pegou a garrafa e ficou assim ô. [*faz gesto*]

Entrevistadora: A cuíca?

Julia: É.

Entrevistadora: Por que você não gostou da cuíca?

Julia: Porque o meu não fazia barulho, aí eu fiquei com raiva.

(Entrevista 10, G4, 29/05/2019, tarde)

Entrevistadora: Do que você não gostou da peça?

Lia: Daquele que faz assim.

Entrevistadora: Da cuíca?

Lia: É.

Entrevistadora: Você não gostou da cuíca?

Lia: Não.

Entrevistadora: Por que você não gostou da cuíca?

Lia: Por causa de que dá muita força na mão.

(Entrevista 01, G1, 22/05/2019, manhã)

A música final também foi criticada, no que talvez possa ser uma das explicações possíveis para a relativamente baixa adesão das crianças na hora de cantar a única composição musical do espetáculo, como vemos no trecho da entrevista transcrito abaixo:

Entrevistadora: E do que você não gostou?

Marcos: Da parte da música.

Entrevistadora: Por que você não gostou da parte da música?

Marcos: Porque repetia toda a hora a mesma frase.

Entrevistadora: Ah, porque a música era igual. Você achou chato?

Marcos: [*assente com a cabeça*]

Entrevistadora: E como você acha que deveria ser a música?

Marcos: Melhor.

(Entrevista 11, G5, 04/06/2019, manhã)

As outras três críticas que apareceram nas entrevistas dizem respeito a cenas específicas que remetem aos problemas enfrentados pelo protagonista da história. Nos

dois trechos a seguir, as crianças destacam a ausência dos animais e o fato de o Saci não querer emprestar sua carapuça ao Ynhere como momentos da peça dos quais não gostaram:

Entrevistadora: E do que você não gostou?

Vera: Eu não gostei da parte que os animais não estavam lá.
(Entrevista 12, G5, 04/06/2019, manhã)

Entrevistadora: O que você não gostou?

Raquel: Eu não gostei por causa do Saci Pererê que não queria dar a touca pro... Ynhere
(Entrevista 03, G1, 22/05/2019, manhã).

A terceira crítica ao desenvolvimento da história nos despertou interesse particular. Estimulada pela frase “desenhe o que mais gostou ou chamou a atenção da atividade”, Ana desenhou a falta de som na floresta (Figura 13), no entanto, é justamente este acontecimento que ela declara não ter gostado, como vemos no trecho destacado a seguir:

Entrevistadora: E o que você não gostou da história?

Ana: Eu não gostei porque não tinha som.
(Entrevista 07, G3, 29/05/2019, manhã)

Neste caso particular, a criança não desenhou o que mais gostou, mas o que mais lhe chamou a atenção, que foi o silêncio da floresta. Na entrevista, Ana contrapõe o fato de não ter gostado da falta de som à situação oposta, o retorno dos sons, que lhe causou alegria. Quando abordarmos as reflexões das crianças em relação à questão ambiental sugerida pelo espetáculo, veremos que algumas crianças, como é o caso da Ana, a relacionam aos impactos do desmatamento, explicando por que o mutismo da floresta pode ter sido apontado como um momento que gerou um sentimento de desgosto.

A pouca idade das crianças e a natural falta de experiência com o teatro podem ser fatores que explicam o baixo número de críticas elaboradas em relação ao espetáculo.

6.3.3 Apropriando-se do espetáculo

Foi possível constatar, em vários depoimentos, que as crianças associaram o espetáculo a outras referências culturais, principalmente livros, desenhos e filmes, como ilustra o trecho abaixo:

Entrevistadora: O que você fez quando estava assistindo à peça, que você lembre?

Eduardo: Assim, quando veio o Saci, eu lembrei do desenho do Sítio do Pica-Pau Amarelo, que também tinha o Saci. E aí eu lembrei.

Entrevistadora: Tinha outros personagens que você tinha visto em outro lugar?

Eduardo: O Curupira eu já vi, acho que em um vídeo que tinha um caçador, ele tinha uma arma. Aí ele estava procurando o Curupira. E numa parte ele foi olhar por chão e ele viu uma pegada só que pra trás.

(Entrevista 02, G1, 22/05/2019, manhã)

Além de contar resumidamente a história do vídeo do Curupira, Eduardo revela na entrevista que assistir ao espetáculo suscitou nele uma série de dúvidas e questionamentos relacionados aos personagens, como vemos a seguir:

Entrevistadora: E quando você viu na peça que tinha personagens que você já tinha conhecido, você achou legal de reconhecer?

Eduardo: Eu achei legal. Já fiquei com perguntas na cabeça.

Entrevistadora: É! Que tipo de perguntas você ficou na cabeça?

Eduardo: Perguntas tipo: o Boitatá ele pegou fogo no olho, por que ele via no escuro? Isso é do folclore? (...)

Entrevistadora: Tem alguma coisa que você não gostou?

Eduardo: Alguma coisa que eu não gostei.... Na verdade, não eu que eu não gostei, é que eu fiquei confuso. O Curupira, ele tem amigos, né?

Entrevistadora: Sim.

Eduardo: Mas aí, os caçadores, eles não são amigos dele.

Entrevistadora: Não.

Eduardo: Aí será que o que? O Curupira, ele machuca os caçadores ou não? Ou ele só foge?

Entrevistadora: Eu acho que ele deixa os caçadores confusos, que nem você ficou.

Eduardo: Ele só quer se defender. Ele só quer se defender.

(Entrevista 02, G1, 22/05/2019, manhã)

Vimos na análise das fichas de observação que a maioria das crianças tinha familiaridade com os personagens das lendas folclóricas brasileiras, o que permitiu que contribuíssem com descrições e comentários durante o desenrolar da peça. As entrevistas indicam que o contato com livros e filmes que abordam o tema pode explicar essa familiaridade:

Entrevistadora: O que você acha que tem de diferente entre você e o Ynhere?

Jonas: Que ele encontrou os animais do folclore brasileiro. Ele encontrou o Saci...

Entrevistadora: Você nunca viu, né?

Jonas: Nunca.

Entrevistadora: [*rindo*]. Você queria ver?

Jonas: Eu só vi em histórias lá na escola, que a tia deixa. Às vezes ela bota um livro e eu fico lendo, vendo as imagens.

(Entrevista 04, G2, 22/05/2019, tarde)

Algumas crianças também narraram suas experiências pessoais. A partir de perguntas formuladas durante a entrevista que buscavam investigar aspectos da relação dos espectadores com o protagonista foi possível acessar lembranças pessoais estimuladas pela encenação. Este é o caso de Daniel, que nos conta sua aventura na floresta para caçar tatú na companhia do pai:

Entrevistadora: Você acha que tem alguma coisa parecida entre você e o Ynhere?

Daniel: Eu já fui na floresta, caçar tatú com meu pai.

Entrevistadora: Ah!

Daniel: É que eu fui na Paraíba e a gente vai viajar de novo para a Paraíba, lá na minha avó.

Entrevistadora: Sua avó mora na Paraíba?

Daniel: É. Meu vô morreu porque ele teve câncer.

Entrevistadora: Puxa vida... Aí você foi visitar sua avó?

Daniel: E, eu fui visitar ela e todo dia quando meu pai ia caçar, ele me chamava, porque eu estava dormindo na sala. Ele dormia na sala comigo. Então ele me acordava. (...) Quando fui caçar tatú, eu encontrei um sozinho. Eu cavei um buraco e achei um e peguei ele.

(Entrevista 13, G6, 04/06/2019, tarde)

Já Beatriz relacionou as características físicas de Ynhere às suas próprias, revelando sua ascendência familiar indígena, como vemos a seguir:

Entrevistadora: Você acha que tem alguma coisa em comum entre você e o Ynhere?

Beatriz: Eu sou moreninha e tenho o cabelo liso.

Entrevistadora: Você é morena e tem o cabelo liso, você quer dizer que...

Beatriz: A minha avó, quer dizer, a minha tataravó, ela era índia.

(Entrevista 05, G2, 22/05/2019, tarde)

Em certo momento da entrevista, uma falante e comunicativa Isabel nos conta sobre sua indignação com as pessoas que jogam lixo no meio da rua. O repúdio a esta atitude, no entanto, a leva a nos narrar a história de uma ação que considera positiva:

Isabel: Tem uma coisa boa. Na nossa rua também tem um gato, que se chama Chefão, eu e a vizinha pusemos esse nome porque ele é bom. Ele come muito. Aí minha vizinha dá comida pra ele, já que ela tem outros gatos. Só que todos querem saber como ela consegue botar o potinho dentro da casa, porque ele fica naquela casa, mas não tem dono.

Entrevistadora: Entendi. Aí você acha que cuidar dos animais e alimentar os animais também é uma forma de ajudar?

Isabel: É.

(Entrevista 19, G8, 06/06/2019, tarde)

6.3.4 Conectando-se com a questão ambiental

A fim de compreender se o espetáculo teve a capacidade de estimular a reflexão dos espectadores sobre a questão ambiental, repetimos a pergunta formulada ao final do espetáculo “Por que que os sons da floresta estão sumindo?” para que as crianças entrevistadas pudessem tecer seus próprios comentários. Quatro crianças disseram não saber por que a floresta estava silenciosa, no entanto, as outras forneceram suas interpretações, as quais serão apresentadas a seguir.

Lucas tinha acabado de assistir ao espetáculo, fez um desenho no qual retratou três personagens das lendas brasileiras (Figura 18) e foi convidado a participar da entrevista. Com seu jeito ao mesmo tempo tímido e vivaz, ele devolveu a pergunta “Por que você acha que os sons da floresta estão sumindo?” com outra pergunta: “Na realidade?” Esperava que a entrevistadora decidisse se deveria permanecer no universo ficcional do espetáculo ou ‘voltar para a realidade’, marcando com clareza a transição entre duas fronteiras, entre dois caminhos possíveis de resposta. A confirmação da entrevistadora de que se remetesse à “realidade” levou Lucas a se afastar da ficção, a deixar temporariamente de lado a imaginação e oferecer imediatamente uma interpretação que tangencia a questão, mas não se sujeita à problemática ambiental da floresta amazônica, como mostra o trecho da entrevista:

Entrevistadora: Por que você acha que os sons da floresta estão sumindo?

Lucas: Na realidade?

Entrevistadora: Na realidade.

Lucas: Porque os animais estão morrendo.

Entrevistadora: Os animais estão morrendo. E aí o que acontece?

Lucas: Vai tendo mais animal no mundo, por causa que eles vão tendo filhote.

Entrevistadora: Entendi. Por que eles morrem?

Lucas: Pelo mar poluído.

(Entrevista 16, G7, 06/06/2019, manhã)

A pergunta de Lucas revela, a um só tempo, a facilidade com que transita entre a fantasia e a realidade e a habilidosa capacidade de distingui-las. Lucas mobilizou conhecimentos adquiridos junto à escola, à família ou a outros meios no decurso dos seus sete anos de vida, que foram articulados à apresentação teatral para oferecer uma resposta à pergunta da entrevistadora.

Seguindo a lógica de Lucas, vamos apresentar as respostas dos entrevistados que efetuaram esse deslocamento do universo ficcional para propor uma reflexão a respeito dos problemas ambientais contemporâneos.

A maioria das crianças se referiu aos animais de uma forma mais ampla na hora de tratar do tema ambiental. O impacto da destruição da floresta sobre os animais foi destacado no depoimento mostrado a seguir:

Entrevistadora: Por que os sons da floresta estão sumindo?

Isabel: Porque tem vários animais que estão correndo risco de extinção. Alguns já estão extintos.

Entrevistadora: Por que eles estão sendo extintos?

Isabel: Estão destruindo a floresta.

Entrevistadora: Entendi.

Isabel: Mas tem uma coisa que eu não sei, eu não sei se é sobre isso: água. Porque sem comida a gente fica, sabe, demora um pouquinho, mas sem água a gente morre em dois dias, no mínimo.

(Entrevista 19, G8, 06/06/2019, tarde)

Além de relacionar a destruição da floresta ao risco de extinção de espécies de animais, Isabel ainda incorporou em suas reflexões a questão da água, sobre a qual declarou ainda não ter conhecimento, ainda assim não se furtou a tecer considerações a esse respeito.

O depoimento de Gabriel também chamou a atenção para a questão da extinção dos animais, mas seu raciocínio o levou a resgatar um filme ao qual assistiu sobre esse tema:

Entrevistadora: Por que você acha que os sons da floresta estão sumindo?

Gabriel: Porque algumas espécies de animais estão sumindo, tipo aquele da **Era do Gelo** que tem chifre aqui... o tigre de bengala.

Entrevistadora: Os animais estão desaparecendo?

Gabriel: Ahã.

(Entrevista 17, G8, 06/06/2019, tarde, grifos nossos)

O depoimento de Marta relaciona o desaparecimento de várias espécies de animais à ausência da diversidade sonora da floresta, como vemos no trecho a seguir:

Entrevistadora: Por que os sons da floresta estão sumindo?

Marta: Porque várias espécies de animais estão sumindo.

Entrevistadora: Aí o que acontece?

Marta: A floresta fica sem o som dos animais.

Entrevistadora: E tem mais alguma coisa que você acha que está acabando com o som da floresta?

Marta: Mmm.... [*pensando*] A sujeira. Porque também os animais na natureza acabam morrendo por causa de tanta sujeira que eles botam lá.

(Entrevista 18, G8, 06/06/2019, tarde)

O desmatamento também foi apontado por várias crianças como sendo responsável pela ausência de sons na floresta, como vemos nos dois depoimentos selecionados:

Entrevistadora: Por que você acha que os sons da floresta estão sumindo?

Maria: Eu acho que o som, ele traz alegria, e também é muito legal. E acho que eles estão ficando um pouco tristes.

Entrevistadora: Por que será que estão ficando tristes, os sons?

Maria: Eu acho que é porque tem muitas pessoas cortando as árvores deles, e aí eles estão começando a ficar tristes porque os animais gostam de árvores.
(Entrevista 18, G8, 06/06/2019, tarde)

Entrevistadora: Por que será que os sons da floresta estão sumindo?

Ana: Por causa do desmatamento.

Entrevistadora: Explica pra mim.

Ana: Os animais moram em árvores, pássaros, papagaios. Então eles estão cortando as árvores, isso mata os animais.

Entrevistadora: Entendi. Aí na hora que corta a árvore, o animal que mora na árvore...

Ana: Morre.

(Entrevista 07, G3, 29/05/2019, manhã)

Lixo e sujeira, temas relacionados à problemática ambiental essencialmente urbana, são dois assuntos que mobilizaram as crianças entrevistadas e serão abordados posteriormente, quando apresentarmos os resultados obtidos a partir de perguntas que visavam investigar o que as crianças pensavam que seria possível fazer para mitigar a degradação ambiental.

Outro fenômeno observado nas entrevistas foi que as crianças não identificaram espontaneamente quais eram os agentes causadores do desequilíbrio ambiental, referindo-se a “eles”, “pessoas” ou utilizando pronomes ocultos, como vimos nas entrevistas supracitadas. Somente duas crianças citaram em seus depoimentos os “caras maldosos da floresta” e os “caçadores” quando diretamente indagados pela entrevistadora, como mostram os trechos abaixo:

Entrevistadora: Por que os sons da floresta estão sumindo?

Tadeu: Porque os caras estão matando as árvores.

Entrevistadora: Que caras estão matando as árvores?

Tadeu: Os caras maldosos da floresta.

(Entrevista 06, G3, 29/05/2019, manhã)

Entrevistadora: Por que você acha que os sons da floresta estão sumindo?

Julia: Porque eu acho que os animais estão morrendo e não estão fazendo barulho. E as cobras estão morrendo e os bichinhos estão ficando sem voz.

Entrevistadora: Entendi. E quem está matando as cobras?

Julia: Os caçadores estão matando elas com a espingarda.

(Entrevista 10, G4, 29/05/2019, tarde)

O espetáculo também provocou reflexões que levaram à formulação de perguntas. Articulado e questionador, Eduardo fez várias ponderações e indagações ao longo de sua entrevista e essa mesma atitude pode ser verificada em relação ao tema ambiental. Ao responder à pergunta formulada pela pesquisadora, Eduardo diz que tem uma “teoria” a esse respeito que relaciona os eventos do espetáculo à questão ambiental, como vemos a seguir:

Entrevistadora: Por que será que os sons da floresta estão sumindo?

Eduardo: Eu tenho uma teoria. E se fosse o homem que estava capturando os animais? Aí, na música, eles cantaram e vieram outros animais pra tomar conta da floresta.

Entrevistadora: E por que você acha que eles poderiam ter sumido?

Eduardo: Aí, eu ainda não sei.

Entrevistadora: Tem que pensar melhor. E você acha que vai chegar em casa ou na escola e tentar descobrir isso melhor?

Eduardo: Vou ter que pensar.

(Entrevista 02, G1, 22/05/2019, manhã)

Por outro lado, algumas crianças responderam à pergunta sobre a questão ambiental permanecendo no universo ficcional. A explicação para o silêncio da floresta vem associado à proposta dramatúrgica do espetáculo de restaurar os sons através da música, como vemos a seguir:

Entrevistadora: Por que será que os sons da floresta estão sumindo?

Daniel: Porque eles não.... Eu não estou sabendo...

Entrevistadora: Se a gente pensar um pouco...

Daniel: Eles sumiram, porque quando eles cantaram o som da floresta apareceu. Ai, quando sumiu eles não cantaram a música.

Entrevistadora: Você acha que os sons sumiram porque ninguém cantava?

Daniel: É.

(Entrevista 13, G6, 04/06/2019, tarde)

Também são dadas interpretações de que os sons estavam calados, as pessoas estavam dormindo ou foram roubados nos três trechos selecionados a seguir:

Entrevistadora: Por que será que os sons estão sumindo?

Raquel: É que eles estão calados.
(Entrevista 03, G1, 22/05/2019, manhã).

Beatriz: Eu acho que é porque as pessoas estão dormindo muito, por isso que está silencioso. Porque quando a gente dorme, a gente não fala.
(Entrevista 05, G2, 22/05/2019, tarde)

Entrevistadora: Por que será que os sons da floresta estão sumindo?

Vera: Não sei, alguém roubou.

Entrevistadora: E que mais? Será que tem mais alguma explicação?

Vera: Ou eles estavam dormindo.
(Entrevista 12, G5, 04/06/2019, manhã)

Apesar de falarem em desmatamento, extinção de espécies ou destruição da floresta, quando perguntamos o que poderia ser feito para minimizar os impactos ambientais causados pela intervenção humana nas florestas, as crianças apontaram a questão do lixo como sendo sua principal preocupação. Moradoras de um grande centro urbano, as crianças se referiram a problemas que devem fazer parte de seu cotidiano, propondo para solucioná-lo a reciclagem, não utilizar sacolas plásticas ou não jogar lixo na rua e “em todo o país”. Apresentamos abaixo todos os trechos das entrevistas das crianças que se referiram à questão do lixo, para mostrar a importância que o tema adquire para elas:

Entrevistadora: Tem alguma coisa que possamos fazer para os animais não morrerem?

Lucas: Sim.

Entrevistadora: O que?

Lucas: Ajudá-los.

Entrevistadora: Como?

Lucas: Não usando sacola plástica nem nenhuma coisa de plástico e também não jogar lixo na rua.

(Entrevista 16, G7, 06/06/2019, manhã)

Entrevistadora: Tem alguma coisa que a gente possa fazer?

Isabel: O que nós podemos fazer é parar de jogar lixo na rua, recolher as coisas que jogam nas árvores. Incrível! Lixo é pra botar no poste!

Entrevistadora: Entendi. Lixo é pra botar no lixo.

Isabel: É, porque quando passa o caminhão de lixo, ele pega. Tem que botar no poste, poste não tem vida.
(Entrevista 19, G8, 06/06/2019, tarde)

Entrevistadora: o que você acha que a gente podia fazer pros sons da floresta não sumirem, pra não cortarem as árvores?

Ana: As árvores tem que ser protegidas. E também é o lixo.

Entrevistadora: Como assim o lixo?

Ana: O lixo pode ir pra floresta e aí os animais podem comer pensando que é presa.

Entrevistadora: E o que você acha se pode fazer para os animais não comerem lixo?

Ana: Não jogar mais lixo na rua.

Entrevistadora: Na rua e onde mais não é legal jogar lixo?

Ana: Em todo o país.

(Entrevista 07, G3, 29/05/2019, manhã)

Entrevistadora: Tem alguma coisa que a gente possa fazer para os animais não sumirem?

Marta: Fazer reciclagem da natureza.

Entrevistadora: Excelente ideia, a gente pode reciclar. Que mais?

Marta: Cuidar de nosso ambiente.

(Entrevista 18, G8, 06/06/2019, tarde)

No último depoimento citado acima, Marta ainda propõe, além de reciclagem, cuidar do ambiente. Outras duas crianças entrevistadas também sugeriram como alternativa o cuidado com a floresta, as árvores e os animais:

Entrevistadora: O que a gente pode fazer?

Julia: A gente pode cuidar dos animais, limpar eles e dar água e comida.

(Entrevista 10, G4, 29/05/2019, tarde)

Entrevistadora: o que você acha que você e eu podemos fazer para os animais não sumirem?

Gabriel: Cuidar da floresta.

Entrevistadora: Como? Como é que a gente pode cuidar da floresta?

Gabriel: Não quebrando as árvores, tratando bem os animais.

Entrevistadora: Boa ideia. Mais alguma coisa que você acha que a gente pode fazer?

Gabriel: Só cuidar mesmo. Só.

(Entrevista 17, G8, 06/06/2019, tarde)

Para concluir, gostaríamos de chamar a atenção para dois resultados que emergiram da análise e que têm uma relevância particular no contexto teórico deste trabalho. O diálogo e a interatividade que integram a proposta do espetáculo e são construídos conjuntamente com os espectadores a cada apresentação foram destacados pelas crianças, que reconheceram e valorizaram a abertura do espetáculo para a

participação. Além disso, identificamos, principalmente nos desenhos e nas entrevistas das crianças, traduções e interpretações acerca do espetáculo que nos permitem ter acesso à dimensão cocriativa envolvida no processo de participar de uma obra teatral. Esses temas serão discutidos no capítulo a seguir, à luz dos referenciais teóricos e da bibliografia mobilizados pela pesquisa.

7 DISCUSSÃO

O presente capítulo será dedicado a articular os principais resultados encontrados a partir da análise dos dados gerados pela pesquisa às teorias que constituem os marcos teóricos do trabalho, enfocados no capítulo quatro. Também teceremos algumas comparações com os resultados encontrados pelos estudos empíricos que abordam a relação entre ciência e teatro no contexto da divulgação científica, apresentados no terceiro capítulo.

O modelo de engajamento público preconiza que as reflexões e ações da divulgação científica se debrucem sobre a participação pública na ciência, adotando uma compreensão mais sofisticada do público e construindo um espaço de trocas mais simétricas (BROSSARD; LEWENSTEIN, 2010). Esse caráter teórico e conceitual do modelo coloca uma série de desafios para os que estudam e praticam a divulgação da ciência. Do ponto de vista da prática, surgem indagações sobre como transformar a participação em algo real e efetivo e quais são as condições e procedimentos que viabilizam o estabelecimento de intercâmbios mais dialógicos e equilibrados com o público. Do ponto de vista da pesquisa, os desafios consistem em produzir conhecimentos que evidenciem o caráter participativo das práticas da divulgação científica e apontar os caminhos possíveis nessa direção.

Vimos que a maioria nos estudos de público em museus e centros de ciência se concentra em investigar o potencial do teatro do ponto de vista educacional. Dois trabalhos tangenciam o tema da participação ao indicar que a interatividade proposta pelas atividades teatrais pode ser um eficaz meio de aprendizado (JACKSON; KIDD, 2007) e ao buscar entender quais são as motivações que levam o público a participar ou não de uma atividade teatral (BICKNELL; FISHER, 1994), porém estes estudos não aprofundam a análise nesse sentido, nem tem como objetivo abordar a questão da participação dos espectadores durante o evento teatral.

O tema da participação e da cocriação é abordado em estudos que analisam experiências concretas de incorporação do público na divulgação científica, notadamente em empreendimentos desenvolvidos em museus e centros de ciência (DAVIES; MCCALLIE; SIMONSSON; LEHR; DUENSING, 2009; MARTORELL, 2017; BECKER, 2017). Apesar de indicar o teatro como uma opção no espectro de práticas de divulgação científica que podem incluir a cocriação e coprodução com o público

(JACKSON; KIDD, 2008; MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020), verificamos uma lacuna de estudos que analisem experiências que revelem como se processa a participação e a cocriação do público nas iniciativas teatrais desenvolvidas no âmbito da divulgação científica.

Neste trabalho, apresentamos a experiência concreta de desenvolvimento de um espetáculo para crianças que incorporou o público em todas as etapas do processo, que abarca a sua elaboração até a própria encenação, demonstrando que o teatro é um recurso poderoso para promover o engajamento do público nos empreendimentos desenvolvidos em museus e centros de ciência. Também evidenciamos que o teatro oferece ferramentas para que se estabeleça uma relação mais dialógica e simétrica com o público, e contribuímos na produção de conhecimentos que revelam caminhos participativos para as práticas da divulgação científica.

7.1 “EU ME SENTI DENTRO DA PEÇA”: A ADESÃO AO JOGO TEATRAL

Quando um espetáculo teatral se inicia, também tem início o jogo que se institui entre o palco e a plateia. Esse jogo alicerça o acontecimento teatral, atravessa em movimento de vai-e-vem do palco para a plateia, estimulando criativamente ambos os lados. Essa singularidade propõe a transformação do espectador em um jogador disposto a se envolver no evento, um interlocutor que participa criativamente respondendo às proposições cênicas, interpretando os signos da linguagem teatral e trazendo para o jogo sua subjetividade e seu ponto de vista (GUÉNOUN, 2004; DESGRANGES, 2015).

Foi essa dinâmica do jogo teatral do ponto de vista do espectador que buscamos captar neste trabalho, mostrando como se efetuiu a participação das crianças no diálogo proposto pelo espetáculo. Por isso, consideramos que seu principal resultado foi demonstrar que a participação foi valorizada pelas crianças e que a adesão ao jogo teatral se expressou de formas variadas. A análise das fichas de observação, que nos permitiram compreender a dinâmica da situação teatral, demonstrou que as crianças de todos os grupos pesquisados aderiram ao jogo teatral, se engajando nas propostas interativas e dialógicas da peça, participando ativamente nos momentos musicais e na exploração das propriedades sonoras, respondendo às perguntas formuladas pelos atores, tecendo comentários a respeito da ação teatral e rindo, gritando ou comemorando em determinados momentos da peça. A adesão ao jogo teatral também foi verificada em

várias manifestações espontâneas das crianças. Vimos que elas se comunicaram diretamente com o Ynhere, criaram uma tradução para suas falas e compartilharam experiências pessoais, preferências e descobertas, estimuladas pelo espetáculo. Também foi possível perceber que uma vez que as crianças entenderam a dinâmica eminentemente dialógica do espetáculo, elas se manifestaram dando suas contribuições, inclusive nos momentos em que a participação não é explicitada pelos atores, por exemplo, quando, por iniciativa própria, identificaram a que animais pertencia o som que inundava o teatro no encerramento da peça.

No entanto, verificamos alguns momentos em que os espectadores não se engajaram nas propostas interativas da peça, principalmente quando foram convidadas a tocar os instrumentos e cantar a música do espetáculo. Em cinco grupos, as crianças tocaram seus instrumentos, mas somente algumas poucas cantaram simultaneamente e, em um grupo, as crianças ficaram inibidas de ir até o palco para propor um ritmo.

Mas a adesão ao jogo teatral não pressupõe que o espectador esteja em ação, que participe fisicamente. Ele é um participante ativo, porque observa, compara e interpreta (RANCIÉRE, 2014). A participação das crianças durante o acontecimento teatral se expressou de diversas formas e não pode ser reduzida somente às propostas dialógicas do espetáculo. As entrevistas permitiram captar, justamente, essa sutileza que envolve o engajamento dos espectadores no jogo teatral. As crianças relataram de diversas maneiras os momentos em que consideraram que estavam participando. Algumas se sentiram transportadas para dentro da floresta, apontando os personagens e sua missão como o gatilho que teria cumprido o papel de inseri-las dentro da narrativa, outras relatam ter participado ajudando os personagens a restaurar o equilíbrio sonoro do ambiente ou se concentrado inteiramente nos acontecimentos da peça.

Em suas considerações sobre o teatro pós-dramático, Lehmann (2008) ressalta o aspecto coletivo de que se reveste o ato teatral, ao afirmar que:

Ele se torna mais presença do que representação, mais experiência compartilhada do que comunicada, mais processo do que resultado, mais manifestação do que significação, mais energia do que informação. (LEHMANN, 2008, p. 143)

Além de revelar que se sentiram dentro da peça, partilhando o objetivo dos personagens de restaurar o equilíbrio sonoro da floresta, as entrevistas indicam que o espetáculo também proporcionou um momento de sintonia com os outros espectadores. As crianças contaram que, mesmo assistindo ao espetáculo sozinhas, se divertiram “com

todo mundo”, que foi um momento de brincadeira em grupo quando se dirigiram ao palco para propor um ritmo e participando do “morto-vivo” musical. Esta constatação difere do resultado do estudo de Peleg e Baram-Tsabari (2017), no qual apontam que as crianças não se identificaram com um sentimento de coletividade ao assistir à peça.

Tal como apontado no estudo de Jackson e Kidd (2007), percebemos uma forte empatia das crianças com o protagonista do espetáculo. As fichas de observação revelaram que essa empatia foi um forte componente para impulsionar a adesão das crianças ao jogo teatral, pois elas se mostraram sempre dispostas a reproduzir os gestos do Ynhere, conversar com ele, aplaudi-lo ou comemorar junto quando os sons da floresta retornam.

Também verificamos que algumas crianças voltaram a atenção às especificidades da dinâmica teatral, por exemplo, quando expressaram vontade de saber como atores se moveram pelo palco sem que eles percebessem ou desenhando elementos da encenação.

7.2 “ESSA HISTÓRIA TEM UMA AMIZADE”: O ATO DA COCRIAÇÃO

A relação que se estabelece entre o palco e a plateia transforma o espectador em participante ativo e cocriador da encenação teatral (RANCIÈRE, 2014; DESGRANGES, 2002). Na figura abaixo, vemos o registro fotográfico de uma cena do espetáculo *Curumim quer música!* durante a realização da pesquisa. Nela, podemos observar os quatro atores no palco com seu figurino idêntico composto por uma blusa cor de rosa. Dois estão em pé segurando os chocalhos. Entre eles, uma criança sorridente, também com um chocalho na mão, está prestes a propor um ritmo que será reproduzido por todos. A criança espera, porque a atenção de todos está voltada para outra criança que está falando (Figura 25).



Figura 25: Crianças participando do espetáculo durante a realização da pesquisa.
Foto: Denise Studart.

Decidimos mostrar a imagem, pois nos permite confirmar que as crianças não representaram em seus desenhos aquilo que viram durante o espetáculo, mas aquilo que imaginaram, produzindo concepções estéticas próprias e inesperadas a partir dos estímulos criados pela encenação teatral. Esta constatação corrobora que as crianças interpretaram o conjunto complexo de signos oriundos da narrativa teatral para elaborar uma compreensão própria destes variados elementos (DESGRANGES, 2005).

Outro resultado interessante que comprova a natureza cocriativa que envolve o ato de assistir a um espetáculo pode ser verificado no fato de as crianças se referirem ao protagonista da peça, representado por um boneco, como “menino” ou “índio” ou o terem desenhado como criança, produzindo, elas mesmas, a ‘magia’ teatral de transformá-lo em algo que imaginaram. Apesar do espetáculo explicitar diante dos espectadores que se trata de um boneco manipulado por dois atores, expondo a mecânica da encenação teatral, a potencialidade do teatro para estimular imaginativamente o espectador, tornando-o cocriador do espetáculo, se faz presente a partir do momento em que os espectadores, tratam o protagonista como uma criança caiapó.

Segundo Guénoun (2003), o teatro “coloca à vista” as palavras, que pertencem ao universo sonoro e são, portanto, invisíveis:

O que o teatro faz, portanto, é produzir algo visível a partir de palavras. É este, exatamente, o conteúdo da encenação. A encenação é uma arte ligada a dois âmbitos: o linguístico e o visual. E esta arte se desdobra no espaço delimitado por estes dois domínios, ele é a arte da passagem de um ao outro, da interrelação entre o textual e o corpo extenso. (GUÉNOUN, 2003, p. 50)

Entendemos que, no teatro, as palavras se transformam em algo visível não somente quando se expressam em objetos, figurinos, adereços, recursos cênicos ou até em movimentos corporais dos atores em cena, mas, principalmente, porque, quando uma palavra é pronunciada no contexto teatral, tem a força de criar imagens e pode tornar visível algo que não está representado fisicamente na encenação. O contraste entre a fotografia do espetáculo e o conjunto de desenhos das crianças confirma esse efeito que as palavras tiveram sobre os espectadores e fizeram surgir florestas, montanhas, rios, personagens e cenas imaginadas a partir da narrativa teatral.

Outra constatação relevante foi que a escolha estética de não caracterizar fisicamente os personagens das lendas brasileiras abriu espaço para que os espectadores completassem a cena, recriando sua própria história (TADEU, 2011). Essa decisão estética estimulou as crianças a imaginar e criar seus próprios personagens e fez surgir, nos desenhos, uma variedade de formas e cores para representá-los inseridos em cenas e ambientações onde se desenrola a ação dramática do espetáculo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que o que mais chamou a atenção das crianças foram os personagens da peça. Mas, ao analisar os desenhos, vimos que estes aparecem, em sua maioria, inseridos em cenas do espetáculo e envolvidos em alguma ação. Queremos reforçar esta ideia, pois ela demonstra com sutileza como as crianças se apropriaram do espetáculo, relacionando os personagens a uma cena e a uma ação específicas, e capturaram em seus desenhos diversos elementos relacionados à narrativa teatral.

O estudo de Moreira, Coelho e Souza (2020) também identificou os personagens como os elementos que mais aparecem nos desenhos das crianças. No entanto, nossos resultados diferem quando estes autores indicam que a atenção do público se voltou para os personagens com figurinos vistosos e movimentações corporais chamativas. Contrariamente, nossa pesquisa verificou que, de uma maneira geral, os quatro personagens da peça, inclusive aqueles que não são representados fisicamente pelos atores, chamaram a atenção das crianças e foram representados nos desenhos.

Os resultados desta pesquisa também demonstram que a familiaridade com os personagens de lendas brasileiras que acompanham o protagonista em sua busca pelos sons foi um elemento importante na construção da relação das crianças com o espetáculo, corroborado os achados do estudo de Almeida e colaboradores (ALMEIDA; FREIRE; BENTO; JARDIM; RAMALHO; DAHMOUCHE, 2018), no qual sugerem que os

espetáculos apresentados no contexto da divulgação científica deveriam ter como referência o cotidiano dos espectadores. Nossa pesquisa comprova que a familiaridade com esses personagens impulsionou as crianças a participarem ativamente do espetáculo, citando várias particularidades de cada um deles no diálogo estabelecido com os atores.

Por outro lado, esta constatação contraria as conclusões dos estudos que alegam que a dificuldade de imaginar personagens fisicamente ausentes na encenação está relacionado à capacidade das crianças de assimilar mais facilmente diálogos e imagens visuais explícitos (PELEG; BARAM-TSABARI, 2017; MOREIRA; COELHO; SOUZA, 2020). Acreditamos que a discordância de resultados pode indicar que os autores não consideraram a distância existente entre a intenção da obra, que neste caso era transmitir conteúdos científicos, e as variadas possibilidades de interpretação que se abrem a partir do olhar único do espectador sobre um espetáculo teatral.

Ideias complexas e abstratas, como o conceito de som, também apareceram nos desenhos das crianças que participaram da pesquisa. Esta constatação está em desacordo com o resultado apontado pelo estudo desenvolvido por Moreira, Coelho e Souza (2020), que concluiu que as crianças encontraram dificuldades de assimilar as mensagens implícitas do espetáculo. Nossos resultados demonstram que as crianças transformaram em imagens conceitos difíceis de materializar graficamente e encontraram maneiras originais de se relacionar com os elementos do espetáculo que abordavam as propriedades sonoras, por exemplo, quando inventaram uma forma original de tocar cuíca balançando o recipiente em vez de puxar a corda. Os instrumentos musicais, além de terem sido apontados como um momento participativo, também suscitaram uma série de comentários, elaborados espontaneamente pelas crianças e compartilhados durante o espetáculo, que foram fruto da exploração das diversas potencialidades sonoras.

Do ponto de vista do espectador, assistir a um espetáculo teatral significa dialogar livremente com a obra, elaborar interpretações, relacionar o que viu ao que viveu em outros eventos ou locais e, ainda, acessar referências provindas de outras experiências (RANCIÈRE, 2014). As crianças apontam que se sentiram parte integrante da ação dramática, mas essa constatação vinha, muitas vezes, acompanhada de uma interpretação própria da peça. Nos desenhos, as crianças interpretaram e recontaram, cada uma à sua maneira, a história do espetáculo, imaginaram personagens, criaram suas próprias versões sobre o que viram e incorporaram elementos que não faziam parte do espetáculo, mas que remetem a seus gostos, preferências e interesses pessoais e estabelecem conexões com

informações e referências culturais próprias. Nas entrevistas, algumas crianças ressaltaram a amizade entre os personagens como um fator que os fez se sentir dentro da história, expressaram dúvidas e questionamentos e relacionaram o espetáculo a outras manifestações culturais, principalmente livros, desenhos de animação e filmes. Também narraram experiências pessoais, que surgiram a partir de estímulos fomentados pela peça.

Rancière diz que o espectador participa da performance refazendo-a à sua maneira, associando o que viu a “uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou” (RANCIÈRE, 2014, p. 17). Destacamos, nesse sentido, o desenho de uma criança que, inspirada pela presença da água na narrativa teatral, elaborou sua própria história sobre uma menina e um menino que nadavam, evidenciando a multiplicidade de interpretações que se originam no ato da experiência teatral, conforme corrobora o trecho a seguir:

A obra teatral é, por definição, polissêmica. Cada indivíduo, ao se relacionar com um espetáculo, aciona suas experiências para empreender uma leitura única, a partir dos estímulos que lhe são propostos e dos elementos que compõem o seu imaginário. (MERISIO, 2011, p. 54)

Podemos afirmar, portanto, que o espetáculo *Curumim quer música!* estimulou a imaginação dos espectadores, ingrediente essencial para que nascessem das mãos das crianças uma profusão de personagens e cenários explicitados ou não na apresentação teatral.

7.3 “ESTÃO CORTANDO AS ÁRVORES, ISSO MATA OS ANIMAIS”: O OLHAR REFLEXIVO

Chegamos ao ponto da dissertação que dialoga mais de perto com as questões que são particularmente centrais para o campo da divulgação da ciência: responder se o espetáculo foi capaz de estimular a reflexão dos espectadores.

Argumentamos, no capítulo que aborda os marcos teóricos, que a supressão da dicotomia entre aqueles que alegam deter o conhecimento e os que supostamente não o possuem consiste em reconhecer o saber imanente de todos os atores sociais (RANCIÈRE, 2014). Também vimos que o modelo de engajamento público propõe, conceitualmente, a atenuação dessa barreira ao deslocar na teoria e na prática o foco na transmissão de conhecimentos científicos para a participação social mais reflexiva e crítica sobre a ciência (LEWENSTEIN, 2003; BROSSARD; LEWENSTEIN, 2010). Essa

abordagem comprometida com uma visão emancipatória, que se aproxima das teorias teatrais da pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2015), traz para o cerne da discussão as potencialidades mais vigorosas do teatro no contexto da divulgação da ciência e propõe uma investigação que descortine a presença de uma atitude reflexiva dos espectadores.

O anseio de uma divulgação científica que pretende o protagonismo do público se combina com a proposta de uma pedagogia que ofereça aos espectadores instrumentos para fomentar a reflexão, como vemos no trecho a seguir:

Um dos eixos da formação que se pode oferecer à criança espectadora consiste em fornecer os instrumentos conceituais necessários ao despertar de seu espírito crítico. De simples consumidor de espetáculos, ela pode tornar-se capaz de formular e sustentar suas apreciações. Trata-se de iniciar o público infantil na linguagem específica da criação teatral, a fim de fomentar, por meio do espetáculo, sua reflexão. (DESGRANGES, 2015, p. 34)

Stilgoe, Lock e Wilsdon (2014) indicam que o engajamento público deve alcançar questões inconvenientes, emergentes ou marginais para ter impacto político. Podemos afirmar que a questão ambiental é, atualmente, um dos maiores desafios da humanidade, mas tem, sob vários aspectos, se transformado em um problema inconveniente. No Brasil, a questão é ainda mais grave. Associado a uma postura negacionista sobre as questões ambientais e suas consequências, como as mudanças climáticas, o desmantelamento deliberado das políticas de proteção ambiental promovido pelo atual governo está sendo acompanhado por um desmatamento crescente de florestas, principalmente a Amazônica, e pantanais. Ao tangenciar a questão ambiental no espetáculo, procuramos estabelecer um diálogo com as crianças que as estimulasse a refletir sobre o tema, ou seja, buscamos associar o diálogo estético promovido pelo teatro à reflexão de temas atuais:

Abrir as portas das salas do teatro ao público infantil, convidando a criança espectadora ao diálogo estético, não significa construir determinada forma de teatro (...), mas tão somente fazer teatro, com a liberdade, inquietude e investigação de linguagem própria ao fazer artístico, estimulando um debate em que o espectador infantil também participe, estabelecendo um diálogo, convidando todos a refletir sobre os problemas do mundo contemporâneo. (DESGRANGES, 2015, p. 86)

Do ponto de vista da pesquisa, a tarefa consistiu em compreender se a peça *Curumim quer música!* teve a capacidade de estimular a reflexão dos espectadores sobre a questão ambiental a partir do repertório de conhecimentos que eles trazem consigo, uma vez que a temática ambiental, é preciso reforçar, está apenas sugerida no espetáculo. O

problema do silêncio da floresta é posto em cena, mas não são fornecidas informações sobre quais seriam suas causas, a fim de deixar os espectadores livres para buscar suas próprias interpretações e fazer suas reflexões.

A decisão de não explicitar conceitos ligados ao tema do meio ambiente pode, inclusive, sofrer críticas de divulgadores da ciência que pensam o teatro como um instrumento para a transmissão de conteúdos científicos. No entanto, queremos relembrar a colocação de Irwin, já citada no quarto capítulo, e que se aplica perfeitamente a esta escolha que busca fugir de um teatro que entende as crianças como receptáculos a serem preenchidos de informações: “estamos fazendo o suficiente para pluralizar a prática e oferecer maneiras de pensar que não impliquem que todos os 'déficits' possam e devam ser evitados?” (IRWIN, 2014, p. 74), destacando contextos que valorizem e incorporem formas alternativas de conhecimento ou, como neste caso, aberto à novidade do olhar das crianças.

Os resultados obtidos apontam que as crianças se conectaram com a questão ambiental de diversas maneiras. As fichas de observação mostram que somente três grupos fizeram referência a temas ligados à problemática ambiental durante as apresentações, relacionando o silêncio da floresta à extinção dos animais e ao desmatamento, enquanto os outros grupos remeteram a um entendimento mais ficcional do tema. Os desenhos também revelam cenas do espetáculo que aludem ao problema ambiental, pois várias crianças retrataram a floresta sem som ou a volta das sonoridades. No entanto, nas entrevistas, talvez por seu caráter mais íntimo e pessoal, as crianças teceram várias reflexões a esse respeito. Vimos que o impacto da destruição da floresta sobre os animais, a extinção de espécies e o desmatamento foram apontados por várias crianças como sendo responsáveis pela ausência de sons na floresta. O tema provocou, inclusive, reflexões que levaram à formulação de perguntas. Outro resultado interessante indica que lixo e sujeira, temas relacionados à problemática ambiental essencialmente urbana, são dois assuntos que preocupam as crianças moradoras de uma grande cidade.

Portanto, os resultados da pesquisa demonstram que, de uma maneira geral, as crianças mobilizaram seus conhecimentos para refletir sobre a questão ambiental, reforçando que o diálogo travado pelo teatro com os espectadores constitui uma contribuição significativa para uma divulgação científica que confere centralidade ao engajamento e à reflexão do público.

O fato de o espetáculo ser aberto em termos de soluções estéticas colaborou para diversidade de representações que emergiram dos desenhos e entrevistas das crianças. Portanto, indicamos que a elaboração de obras abertas, que instiguem a imaginação e proponham questões, mais do que ofereçam respostas, que abram janelas reflexivas que estimulem os espectadores a criar suas próprias interpretações, é outra contribuição significativa do teatro para a divulgação científica.

As reflexões provenientes do campo das artes cênicas que analisam o papel do espectador propõem outros caminhos para explorar e interpretar o potencial do teatro para o engajamento público no universo científico, que transcendem a transmissão de conteúdo e a abordagem de temáticas científicas. Apoiadas em referências teóricas produzidas no âmbito teatral, dirigimos o olhar para a dimensão processual do teatro, para a situação do encontro no momento da encenação (LEHMANN, 2011), atentando para a totalidade do evento, que relativiza a importância do texto, do conteúdo da obra (DESGRANGES, 2015) para incorporar o jogo teatral, o diálogo entre os atores e os espectadores, e todos os recursos que compõem a encenação, na qual o texto é mais um elemento a participar do diálogo. Concebemos, portanto, o teatro como uma experiência estética participativa, porque é jogo que se constrói em interação, que demanda que os espectadores se relacionem com todos os estímulos proporcionados pelo espetáculo em um processo, ao mesmo tempo, interpretativo, criativo e reflexivo.

Foi a partir dessas concepções que nos debruçamos sobre esse conjunto de informações que as crianças nos ofereceram durante a pesquisa e que expõem a riqueza e a diversidade de suas experiências com o ato teatral. E pudemos confirmar que a dimensão participativa, cocriativa e reflexiva do ato teatral são contribuições fundamentais que o teatro tem para oferecer à divulgação científica, sem perder o potencial que o caracteriza, sem se submeter exclusivamente ao conteúdo, ao texto teatral. Portanto, ao propor um lugar de igualdade para o teatro no contexto da divulgação científica, estamos também aderindo, tanto na pesquisa quanto na prática, a uma concepção de divulgação científica voltada para reflexão, formulação e implementação de uma prática inclusiva, participativa e com um olhar mais atento sobre o público. Estamos indicando que as artes cênicas devem ser entendidas no contexto da divulgação científica a partir do seu potencial para gerar engajamento, o que contribui para que a divulgação científica seja efetivamente participativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o momento em que decidimos produzir um espetáculo teatral para crianças até a elaboração deste trabalho percorremos uma longa trajetória, permeada por decisões, pesquisas, descobertas, leituras, certezas, mas também dúvidas, debates, questionamentos e muitas reflexões. A fim de dar respostas a algumas dessas indagações, nascidas do exercício da prática e da reflexão, recorremos a estudos da divulgação científica e do teatro que moldaram o percurso teórico da dissertação. Selecionamos metodologias e instrumentos de investigação e produzimos, com a colaboração entusiasmada e alegre das crianças, um conjunto de fontes de pesquisa que expressam a riqueza e a sutileza da experiência teatral através do olhar do espectador.

Novas reflexões e descobertas surgiram quando nos debruçamos sobre o manancial de informações que emergiram das fichas de observação, dos desenhos e das entrevistas. Como organizar e analisar essa diversidade de experiências? Criatividade e trabalho árduo foram requisitos para empreender essa tarefa. E escolhas. Propusemos um recorte, um olhar específico sobre as fontes. Certamente, outras escolhas poderiam ter sido feitas e outras indagações respondidas. Os objetivos da pesquisa foram responsáveis por nos levar para esse caminho, no qual evidenciamos que as potencialidades do teatro no contexto da divulgação científica se originam no exercício participativo e reflexivo proposto ao espectador durante o ato cênico. Perspectiva que, como vimos, dialoga de perto com os anseios de uma divulgação científica que tem como norte o engajamento público na ciência.

Há outros pontos de encontro entre o teatro e a divulgação científica. Ambos têm em comum uma forte interface entre a teoria e a prática, entre o fazer e a produção de conhecimento. A prática e a reflexão crítica são atividades que se encontram e se nutrem mutuamente, colocando aos profissionais desses dois campos o instigante desafio de empreender uma “prática reflexiva” e, ao mesmo tempo, uma “reflexão prática” (IRWIN, 2014, p. 74). Tivemos a oportunidade fazer parte tanto do processo de criação do espetáculo, como diretora e atriz, quanto da elaboração da pesquisa aqui empreendida, o que nos forçou a vincular pensamento e ação em cada uma das etapas. Isso também nos defrontou com as várias camadas de subjetividade que atravessaram o percurso. Mas a subjetividade é um dos fundamentos de vida social (MINAYO, 2016) e, mais do que isso, é o que funda o jogo que se estabelece entre o espectador e o espetáculo (DESGRANGES,

2015). Do ponto de vista da pesquisa, as entrevistas também abriram espaço para as subjetividades das crianças. A tarefa consistiu, então, em não negar a subjetividade inerente a esse duplo processo de envolvimento com a prática e a reflexão, mas nos aproximarmos dela a partir de um referencial teórico que buscasse situá-la no contexto da produção da pesquisa.

Este é um estudo de caso. Os resultados encontrados não podem ser extrapolados para além das suas fronteiras. No entanto, indica tendências, propõe uma análise, recorre a metodologias originais e contribui para ampliar o conhecimento a respeito das iniciativas teatrais desenvolvidas por museus e centro de ciência brasileiros, principalmente, no que se refere a seus públicos. Apesar de não ser um estudo de avaliação, os resultados podem também ser utilizados por aqueles que trabalham com artes cênicas no Museu da Vida para refletir sobre e aprimorar as atividades teatrais desenvolvidas nesse espaço.

Há mais de 20 anos, o Museu da Vida vem promovendo o encontro entre palco e plateia, criando condições que garantam o acesso físico a um teatro gratuito e de qualidade. Ao oferecer espetáculos teatrais em sua programação permanente também contribui para criar o gosto pela frequência ao teatro e, conseqüentemente ao museu. Assim, as atividades teatrais desenvolvidas no Museu da Vida se revestem desse duplo papel apontado na pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2015). Mais um ponto de encontro entre teatro e divulgação científica, já que ambos têm se dedicado a pensar estratégias que garantam o acesso e a formação de públicos.

Este trabalho também se soma aos esforços de pesquisa empreendidos pelo Museu da Vida no sentido de produzir conhecimentos voltados para a compreensão das diferentes facetas de que se reveste a relação entre ciência e teatro no contexto da divulgação científica. Mas também propõe possibilidades de práticas de divulgação científica em que o diálogo e a participação sirvam de bússola para construir uma relação mais equilibrada e simétrica com o público, que respeite sua diversidade e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana M. A observação de visitantes em museus: sobre ratos e seres humanos. **Museologia & interdisciplinaridade**, Brasília, v.1, nº 2, p. 10-29, jul./dez. 2012.

ALMEIDA, Carla; LOPES, Thelma. Ciência, teatro e divulgação científica. *In*: ALMEIDA, Carla *et al.* **Ciência em Cena: teatro no Museu da Vida**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2019a. p. 26-37.

ALMEIDA, Carla; LOPES, Thelma. A construção de um campo de estudos. *In*: ALMEIDA, Carla *et al.* **Ciência em Cena: teatro no Museu da Vida**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2019b. p. 154-160.

ALMEIDA, Carla; LOPES, Thelma. Os esforços atuais de pesquisa. *In*: ALMEIDA, Carla *et al.* **Ciência em Cena: teatro no Museu da Vida**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2019c. p. 162-173.

ALMEIDA, Carla; FREIRE, Maíra; BENTO, Luiz; JARDIM, Gabriela; RAMALHO, Marina; AMORIM, Luís. Ciência e teatro como objeto de pesquisa. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 2, p. 35-40, 2018.

ALMEIDA, Carla; FREIRE, Maíra; BENTO, Luiz; JARDIM, Gabriela; RAMALHO, Marina; DAHMOUCHE, Monica. Ciência e teatro: um estudo sobre as artes cênicas como estratégia de educação e divulgação da ciência em museus. **Ciênc. Educ.**, Bauri, v. 24, n. 2, p. 375-393, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180020008>. Acesso em: 07 ago. 2019.

ALMEIDA, Carla. **Organismos geneticamente modificados e atores diretamente impactados: como agricultores brasileiros avaliam os cultivos transgênicos?** Tese (Doutorado) Programa Educação, Gestão e Difusão em Biociências, Instituto de Bioquímica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARISTÓTELES. **Poética**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Eudoro de Souza. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; v. 2).

ASSIS, André F. S. de. **Processos coletivos no teatro para crianças: dramaturgia, encenação e suas relações autorais**. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BARBACCI, Silvana. Science and theatre: a multifaceted relationship between pedagogical purpose and artistic expression. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON PUBLIC COMMUNICATION OF SCIENCE AND TECHNOLOGY (PCST), 8., 2004, Barcelona. [Anais]. Barcelona: PCST, 2004. Disponível em: https://pcst.co/archive/pdf/Barbacci_PCST2004.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUM, Lynn; HUGHES, Catherine. Ten years of evaluating science theater at the museum of science, Boston. **Curator**, New York, v. 44, n. 4, p. 355-369, oct. 2001.

BECKER, Julie. Between pleasure & self-criticism: perspectives on participation: three academics dissect participation in science communication and museums: of copyright, new Labour, pleasure, artist egos, housing prices, surgeons and magicians.... Interviewed: Sarah R. Davies. **Ecsite**, Brussels, p. 1-10, 2016. **Spokes#19**. Disponível em: <https://www.ecsite.eu/activities-and-services/news-and-publications/digital-spokes/issue-19-0#section=section-lookout&href=/feature/lookout/between-pleasure-self-criticism-perspectives-participation>. Acesso em: 27 set. 2019.

BEVILAQUA, Diego; RAMALHO, Marina; ALCANTARA, Rita; COSTA, Tereza (org.). **Museu da Vida: ciência e arte em Manguinhos**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz, 2017.

BEZERRA, Roseana S. N.; NUNES, Albino O.; ALVES, Leonardo. A. O teatro científico: uma ferramenta interdisciplinar. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 10, p. 140-151, fev. 2018.

BICKNEL, Sandra; FISCHER, Susie. Enlightening or embarrassing?: Drama in the science museum. **Visitor Studies**, London, UK, v. 6, n. 1, p. 79-88, 1994.

BLACK, Dana; GOLDOWSKY, Alexander. Science theater as an interpretive technique in a science museum. **National Association of Research in Science Teaching**, Boston, MA, 1999. *Conference paper*. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443709.pdf> Acesso em jan. 2020. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRIDAL, Tessa. **Exploring museum theatre**. [S. l.]: Altamira Press, 2004.

BROSSARD, Dominique; LEWENSTEIN, Bruce. A critical appraisal of models of public understanding of science: using practice to inform theory. *In*: KAHLOR, LeeAnn; STOUT, Patricia (org.). **Communicating science: new agendas in communication**. New York; London: Routledge, p.11-39, 2010.

CARDANO, Mario. **Manual da pesquisa qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2017. 370 p.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010. 305p.

CASTELFRANCHI, Yuriy. O museu como catalisador de cidadania científica. *In*: MASSARANI, Luisa.; NEVES, Rosicler.; AMORIM, Luís. (org.) **Divulgação científica e museus de ciências: o olhar do visitante: memórias do evento**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz; 2016. p. 37-46.

CASTELFRANCHI, Yuri. Por que comunicar temas de ciência e tecnologia ao público? (Muitas respostas óbvias... mais uma necessária). **Jornalismo e ciência: uma perspectiva ibero-americana**, [S. l.], v. 1, p. 13-21, 2010.

CORSARO, William A. **The Sociology of childhood**. Los Angeles, CA: **Pine Forge Press**, 2004. (Sociology for a New Century Series).

COSTA, Antônio R. F.; SOUSA, Cidoval M. de; MAZOCCO, Fabricio J. Modelos de comunicação pública da ciência: agenda para um debate teórico-prático. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 9, n. 18, p. 149-158, jul./dez. 2010.

DAVIES, Sarah; MCCALLIE, Ellen; SIMONSSON, Elin; LEHR, Jane L; DUENSING Sally. Discussing dialogue: perspectives on the value of science dialogue events that do not inform policy. **Public Understanding of Science**, [S. l.], v. 18 (3), p. 338-353, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2015. 185 p.

DESGRANGES, Flávio. **Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço**. Trabalho de conclusão de curso. (Especialização em Artes Cênicas) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, iNerTE Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral, 2005. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/inerte/sites/default/files/media/paper/quando>
Acesso em 20 jun. 2019.

DESGRANGES, Flávio. O espectador e a contemporaneidade: perspectivas pedagógicas **Revista Sala Preta**, [S. l.], v. 2, p. 221-228, 2002. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p221-228> Acesso em: 07 ago. 2019.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 4ª edição, 2017

DOWELL, Ellen; WEITKAMP, Emma. An exploration of the collaborative processes of making theatre inspired by Science. **Public Understanding of Science**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. 891–901, 2011. DOI: 10.1177/0963662510394278 Acesso em: 20 ago. 2019.

FALK, John H., NEEDHAM, Mark D. Measuring the impact of a science center on its Community. **Journal of research in science teaching**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 1-12, 2011.

FALK, John; DIERKING, Lynn D. **Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning**. AltaMira: Walnut Creek, 2000.

FERREIRA, Taís. Cinco (ou mais) perguntas sobre a criança-espectadora e quatro (incertas) respostas. **Subtexto - Revista de Teatro do Galpão Cine Horto**, [S. l.], n. 8, p. 43-50, 2011.

FIOCRUZ. Casa de Oswaldo Cruz. **Plano Museológico Museu da Vida: 2017-2021**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz, 2018. 84 p.

FRUGUGLIETTI, Salvatore. The theatre, (art) and science: between amazement and applause! **JCOM**, [S. l.], v. 8, n. 2, C07, 2009.

GARDAIR, Thelma L. C.; SCHALL, Virgínia T. Ciências possíveis em Machado de Assis: teatro e ciência na educação científica. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 695-712, 2009.

GASSNER, John. **Mestres do teatro I**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDBERG, Luciane G.; YUNES, Maria A. M.; FREITAS, José V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 1, abr. 2005.

GUÉNOUN, Denis **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras**: uma ideia (política) do teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

GUIMARÃES, Vanessa. O público em números. *In*: ALMEIDA, Carla *et al.* **Ciência em Cena**: teatro no Museu da Vida. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2019. p. 138-151.

HAMILTON, Wanda.; RODRIGUES, Rodney W. A imaterialidade do som e a materialidade da imaginação: experiência cênica na atividade “Curumim quer Música!” *In*: CONGRESO REDEPOP, 14., 2015, Medellín. [**Anais**]. Medellín: Corporación Parque Explora, 2015. p. 1047-1052

HUGHES, Catherine; JACKSON; Anthony; KIDD, Jenny. The role of theater in museums and historic sites: visitors, audiences, and learners. *In*: BRESLER, Liora (ed.) **International handbook of research in arts education**. Springer Science & Business Media, 2007. p. 679-695.

IRWIN, Alan. From deficit to democracy (re-visited). **Public Understanding of Science**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 71-76, 2014. DOI: 10.1177/0963662513510646

IRWIN, Alan. **Citizen science: a study of people, expertise, and sustainable development**. Routledge, UK, 1995.

JACKS, Nilda. Da agulha ao chip: brevíssima revisão dos estudos de recepção. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, n. 34, p. 236-254, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583201534.236-254> Acesso em: 10 dez. 2019.

JACKSON, Anthony; KIDD, Jennifer. Museum theatre: cultivating audience engagement - a case study. *In*: IDEA WORLD CONGRESS, 6., 2007, Hong Kong. [**Proceedings...**]. Hong Kong: [s. ed.], 2007.

JUGUERO, Viviane. **Bando de Brincantes: um caminho dialético no teatro para crianças**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KRAUSE, Bernard. Especialista em sons da natureza adverte: o mundo animal está cada vez mais silencioso. **Revista Galileu**, maio, 2015. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2015/03/especialista-em-sons-da-natureza-adverte-o-mundo-animal-esta-cada-vez-mais-silencioso.html>. Acesso em: 20 maio 2015. Acesso em: 15 jun. 2015.

LEHMANN, Hans-Thies. Das crianças, do teatro, do não-compreender. **R. Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 1, n. 2, Porto Alegre, jul./dez., p. 268-285, 2011.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

LEVY-LEBLOND, Jean-Marc. **A velocidade da sombra: nos limites da ciência**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

LEWENSTEIN, Bruce. Models of public communication of science and technology. **Public Understanding of Science**, [S. l.], v. 96, n. 3, p. 288-293, 2003.

LIMA, Érica. Formação de público em teatro para crianças e público jovem. **Subtexto - Revista de Teatro do Galpão Cine Horto**, [S. l.], n. 8, p. 57-64, 2011.

LOPES, Thelma; HAMILTON, Wanda; GUIMARÃES, Leticia. Ações e produções teatrais. In: ALMEIDA, Carla *et al.* **Ciência em Cena: teatro no Museu da Vida**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, p. 94-135, 2019.

LOPES, Thelma; DAHMOUCHE, Mônica S. Teatro, ciência e divulgação científica para uma educação sensível e plural. **Urdimento**, Florianópolis, v.3, n.36, p. 306-325, nov./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573103362019306>. Acesso em: 18 abr. 2020.

LOPES, Thelma. Luz, arte, ciência... ação! **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, suppl., p. 401-418, 2005.

MACHADO, Marina M. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). **Revista aSPAs**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 03-14, 2014. DOI: 10.11606/issn.2238-3999.v4i2p3-14 Especial

MAGNI, Francesca E. The theatrical communic-action of Science. **Jekyll. comm 1**, [S. l.], Mar./2002.

MANO, Sonia; LOPES, Thelma. Um sonho feito de ciência e arte. In: ALMEIDA, Carla *et al.* **Ciência em Cena: teatro no Museu da Vida**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, p. 60-71, 2019.

MARTORELL, José A. G. Children's Boards: a tool of social transformation. An experience in participative museum governance. **Ecsite**, Brussels, p. 1-9, 2017. **Spokes #26**

MASSARANI, Luisa; ALMEIDA, Carla; FERREIRA, José Ribamar; BRITO, Fátima; AMORIM, Luís; MARTINS, Simone (org.). **Guia de centros e museus de ciência da América Latina e do Caribe**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz; RedPOP; Montevidéu: Unesco, 2015.

MCMANUS, Paulette. Topics in museums and science education. **Studies in Science Education**, Leeds, GB, v. 20, n. 1, p.157-182, 1992.

MERISIO, Paulo. A formação de público para o teatro infantil. **Subtexto - Revista de Teatro do Galpão Cine Horto**, [Belo Horizonte], n. 8, p. 51-56, 2011.

MILLER, Steve. Os cientistas e a compreensão pública da ciência *In*: MASSARANI, Luisa; TURNEY, Jon; MOREIRA, Ildeu de Castro (org.) *et al.* **Terra Incógnita: a interface entre ciência e público**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência; Museu da Vida; Fiocruz, 2005. p. 115-132

MINAYO, Maria C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MONTENEGRO, B.; FREITAS, Ana Lúcia Ponte; CALDAS, Pedro Jorge; MAGALHÃES, Armênio Aguiar dos Santos; VALE, Marcus Raimundo. O papel do teatro na divulgação científica: a experiência da Seara da Ciência. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 31-32, 2005.

MOREIRA, Leonardo M. **O teatro em museus e centros de ciências: uma leitura na perspectiva da alfabetização científica**. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOREIRA, Leonardo M.; COELHO, Viktória A. G. S.; SOUZA, Laise N. N. de. Percepções do público infantil sobre uma peça de teatro de temática científica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], 20, p. 553–580, 2020. Doi: 10.28976/1984-2686rbpec2020u553580. Acesso em: 18 ago. 2020.

MOREIRA, Leonardo M.; MARANDINO, Martha. O teatro em museus e centros de ciências no Brasil. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, suppl., Rio de Janeiro, p.1735- 1748, 2015a.

MOREIRA, Leonardo M.; MARANDINO, Martha. Teatro de temática científica: conceituação, conflitos, papel pedagógico e contexto brasileiro. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 511-523, 2015b.

MOREIRA, Ildeu de C.; MASSARANI, Luisa. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. **Revista TB**, Rio de Janeiro, n. 188, p. 5-26, 2012.

MUSACCHIO, Gemma; LANZA; Tiziana; D'ADDEZIO, Giuliana. An experience of science theatre to introduce earth interior and natural hazards to children. **Journal of Education and Learning**, [S. l.], v. 4, n. 4; p. 80-90, 2015.

NATIONAL GEOGRAPHIC. Guardiões da floresta, **Revista Nacional Geographic**, [S. l.], n. 166, p. 25-49, jan. 2014.

NEVES, Rosicler; MASSARANI, Luisa. A divulgação científica para o público infanto-juvenil: um balanço do evento. *In*: MASSARANI, Luisa (ed.) **Ciência e criança: a divulgação científica para o público infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2008, p. 120.

NOWOTNY, Helga. Engaging with the political imaginaries of science: Near misses and future targets. **Public Understanding of Science**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 16-20, 2014.

PALMA, Carlos. Arte e ciência no palco. (Entrevista concedida a Luisa Massarani e Carla Almeida). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 13, suppl., p. 233-46, 2006.

PARRY, Simon. **Science in performance: theatre and the politics of engagement**. Manchester University Press, 2020.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

PELEG, Ran; BARAM-TSABARI, Ayelet. Learning robotics in a science museum theatre play: investigation of learning outcomes, contexts and experiences. **J Sci Educ Technol.**, [S. l.], v. 26, p.561–581, 2017. DOI 10.1007/s10956-017-9698-9. Acesso em: 18 ago. 2020.

PUNCH, Samantha. 'Research with children: The same or different from research with adults?' **Childhood**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RICHARDS, Anthony. Teatro, mediadores, cientistas-punk e visitas-guiadas: os altos e baixos da interpretação ao vivo no Science Museum de Londres. *In*: MASSARANI, Luisa (ed.). **Workshop sul-americano & escola de mediação em museus e centros de ciência**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/COC/Fiocruz, 2008. p. 131-142.

RODRIGUES, Igor F.; ALMEIDA, Carla. Contando mitos: ciência e teatro no museu de astronomia. **Boletim Eletrônico da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, n. 16, mar. 2018. Disponível em: https://www.sbhc.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1035. Acesso em 30 jun. 2019.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar – práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

SARAIVA, C. C. **Teatro científico e ensino da química**. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Química para o Ensino). Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Porto, 2007.

SERKOWNEK, Edith. **Museum theatre: its history and practice**. Master thesis, Cooperstown Graduate Program, State University of New York, Oneonta, 1998.

SILVEIRA, Alessandro; ATAIDE, Ana Raquel Pereira de; FREIRE, Morgana Lígia de Farias. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 251-262, 2009.

SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: Edusp, 2015.

SHEPHERD-BARR, Kirsten. **Science on stage: from Dr. Faustus to Copenhagen**. New Jersey: Princeton University Press, 2006.

STILGOE, Jack; LOCK, Simon J.; WILSDON, James. Why should we promote public engagement with science? **Public Understanding of Science**, [S. l.], v. 23, n. 1 p. 4-15, 2014.

STUDART, Denise. **The perceptions of children and their families in child-orientated museum exhibitions**. (Tese) PhD in Museum Studies, Museum and Heritage Studies Department (UCL). University of London, 2000.

STUDART, Denise; ALMEIDA, Carla. Teatro em museus. *In: ALMEIDA, Carla et al. Ciência em Cena: teatro no Museu da Vida*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, p. 40-57, 2019.

TADEU, Eugênio. Um ponto de vista sobre o teatro para crianças. **Subtexto - Revista de Teatro do Galpão Cine Horto**, [Belo Horizonte], n. 8, p. 17-22, 2011.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia R. (org.) **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

VALENTE, Maria Esther, CAZELLI, Sibeles; ALVES, Fátima. Museus, ciência e educação: novos desafios. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, suppl., p. 183-203, 2005.

WAGENSBERG, Jorge. Museus devem divulgar ciência com emoção. (Entrevista concedida a Germana Barata). **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 55, n. 2, 2003.

WISNIK, José Miguel. **O Som e o sentido**. São Paulo: Cia da Letras, 2002.

APÊNDICE 1 - Roteiro e ficha técnica do espetáculo *Curumim quer música!* (2018)

Disposição e montagem do cenário

- 1- Três móveis numerados de garrafas pet, sugerindo a floresta. Caixas com instrumentos: uma com cuícas, outra com chocalhos e a terceira com o Curumim.
- 2 – Ao centro, caixa de madeira contendo o Curumim e 3 chocalhos: dois de lata, um com recheio de arroz e o outro de feijão, e um chocalho de papelão.
- 3 – Afinar e Acender a luz.
- 4- Vestir Figurino
- 5- Preparar aparelhagem de som com o CD do som da floresta, de preferência em um lugar escondido.
- 6- Importante: Separar cuíca grande (balde grande) e 1 chocalho de lata com feijão. A Cuíca e o chocalho devem estar escondidos em localizações. Podem mudar de lugar de apresentação para apresentação, mas não podem estar juntos.

Elenco

- Ator 1: Manipulador do Boneco
Ator 2: Apoio de manipulação
Ator 3: narrador e personagens
Ator 4: narrador e personagens

Roteiro do espetáculo

Atores no palco para receber as crianças, cada um se apresenta e apresenta o objetivo do Ciência em Cena, que é fazer atividades que juntam ciência e arte.

Ator 1: comanda os dois exercícios de concentração

A) Todos esfregam as mãos bem forte e rápido durante alguns segundos e ao sinal do ator 1 deslizam-nas pelo rosto soltando a respiração com som de “x” (repetir uma ou duas vezes);

B) Batendo palmas, o ator 1 propõe um ritmo e o ator 2 responde. Em seguida, o ator 1 repete o ritmo e a plateia deve responder.

Ator 3: [Conversando com as crianças da plateia] *quem gosta de música?* [Esperar resposta] *por quê?* [Esperar resposta, se as crianças forem tímidas, sugerir sentimentos provocados pela música: alegria, felicidade, vontade de brincar, de dançar, e outros]. [Concluindo: é importante aproveitar as respostas das crianças] *porque ela nos diverte, através dela podemos nos expressar, dançar, brincar. A música nos deixa felizes e estar feliz faz bem para a saúde, estar feliz é um sinal de saúde.*

Ator 4: *Todos os povos, em todos os tempos e em todos os lugares, gostavam e gostam de música. Todos gostam de música, inclusive uma visita muito especial que veio para nos contar sua história.*

Os atores 3 e 4 sentam-se de cada lado da plateia.

Ator 1/ Ator 2 [Manipulando o boneco]. Entra em cena o curumim Ynhere saindo da caixa. O ator 1 manipula a cabeça e a mão esquerda do boneco, o ator 2 manipula a mão direita e os pés.

Ator 1 Apresenta Ynhere utilizando uma sonoridade que lembra uma língua indígena e colocando algumas palavras que possam ser reconhecidas depois na tradução, como Ynhere, Kendjan, Caiapó.

Ator 2: *Vocês entenderam o que ele falou?* [Esperar resposta das crianças]. *Claro, porque ele está falando língua caiapó. Eu sei falar caiapó! Vou traduzir. Ele disse: “Oi, meu nome é Ynhere, sou uma criança do povo Caiapó, e moro na aldeia de Kendjan, que quer dizer “Pedra Grande”, porque perto da minha aldeia tem um morro de onde eu posso ver toda a floresta amazônica”. Ele disse que tem uma estória para contar, e quer saber se vocês querem ouvir. Querem?* [Esperar resposta das crianças].

Ator 3 – *Então vamos contar a história! Um dia Ynhere estava dormindo* [atores dormem com o Ynhere]. *Aí ele acordou muito animado, porque Ynhere adora acordar cedo, e com vontade de ouvir música. Ele se espreguiçou, vamos espreguiçar com o Ynhere* [fazendo o alongamento junto com Ynhere e o público], *soltou o ombro girando o ombro para frente, agora para trás, o pescoço para um lado, para o outro, para cima, para baixo, soltando os punhos, soltando as mãos. Saiu de sua oca, sua casa, e quando foi ouvir os sons da floresta* [Ator 3 e Ator 4 falam sem emitir sons e vão ficando exaltados]. *Pois é, Ynhere se deu conta de que não estava ouvindo nada, não havia nenhum som na floresta! A gente ouve com os ouvidos, certo? Então Ynhere se perguntou: será que estou ouvindo direito? Limpou um ouvido, limpou o outro ouvido e percebeu que estava ouvindo direito sim! Ficou intrigado e se perguntando: para onde teriam ido os sons da*

floresta? Ele tinha um problema e precisava encontrar uma solução. Precisava descobrir como trazer os sons de volta à floresta. [Perguntando para o público] quais são os sons que estão faltando na floresta amazônica? [Trabalhar com crianças coisas ou animais que emitam sons (vento, vento nas folhas, chuva, trovão, água, insetos, pássaros, onça, cobra, etc.) e o som que eles produzem].

Sabem porque conseguimos imitar os sons das coisas? Porque nosso ouvido escuta as coisas, manda as informações para nosso cérebro. Ele guarda essas informações. Por isso nós conseguimos lembrar dos sons que escutamos.

Ator 3 - Então, Ynhere pensou, pensou, pensou e resolveu sair em busca dos sons e da música da floresta.

Ator 1 – [Andando pela plateia do lado esquerdo, que representará a montanha de Kendjan e as árvores da aldeia].

Ator 3- Ynhere escalou a pedra de Kendjan e lá do alto olhou, não viu nada, escutou, escutou e nada. Ele resolveu então subir na árvore mais alta...

Ator 4- [Toca a cuíca grande que está escondida atrás do palco]

Cuíca: trabalhar localização espacial e amplificação (volume) do som

*Ator 3 – Vocês estão ouvindo esse som? De onde está vindo? De lá? Tem certeza? [Espera as crianças dizerem. Quando acertarem de onde está vindo o som]. Perceberam que nós conseguimos saber de que lado está vindo o som? Isso se chama **localização espacial**. [O ator que está manipulando a cuíca vem para a frente do palco]. Este é o som do curupira! Vocês sabem quem é o Curupira?*

*Ator 4: **Curupira:** é uma criança com o corpo todo coberto de pelos e os cabelos vermelhos e compridos. Quem persegue o Curupira se perde na floresta. Por que? Porque ele tem os pés virados para trás. As pegadas estão ao contrário. Tem um cachorro chamado Tragamel, e é o defensor da floresta, lutando contra todos os que desrespeitam a natureza.*

Ator 4: Alguém aqui consegue virar os pés pra trás igual ao curupira? Eu tenho um amigo que consegue, querem ver?

Ator 2- [Com Ynhere em pé em cima da caixa, vira os pés de Ynhere para trás. Aplausos para Ynhere].

Ator 4 – Vocês querem brincar com a cuíca?

[Atores 2, 3, 4 distribuem cuícas para o público. Importante: distribuir instrumentos primeiro para as crianças. Se uma criança não quiser o instrumento, deixar este ao lado

para que a criança possa pegar se mudar de ideia. Depois, entregar instrumentos para os adultos. Caso não tenha instrumentos suficientes para todas as crianças, será necessário compartilhá-los. Todas as crianças têm que fazer todas as atividades propostas com os instrumentos. Atores tem que lembrar/orientar troca de instrumentos]

Ator 4 - [Ensina a tocar a cuíca, mostrando]. *Quem tem uma cuíca grande como a minha, deve pega-la assim, por baixo. Que tem uma cuíca pequena pode pegar pelo lado.* [Deixar as crianças brincar um pouco]. *Vamos fazer uma experiência científica? Todo mundo segurando a cuíca pela ponta da corda, com a outra mão segurar o outro lado da corda. Agora vamos puxar a corda. Está fazendo algum som? Tem certeza* [indicar para que elas ponham o ouvido perto da linha e escutem o som baixinho]. *Está fazendo um som bem baixinho, perceberam? Som é vibração. A linha vibra quando a gente puxa, mas o som é muito fraco, quase não dá para ouvir. Quando colocamos a linha em um recipiente, o volume do som aumenta e ele fica mais forte! É a Amplificação do som.*

[Quando falamos de volume do som, em música, usamos os termos forte/fraco. Fazer brincadeiras com a cuíca alternando volume do som]

Ator 4 - *Vamos fazer um som bem forte! E agora um som bem fraco!*

Ator 4 - *Vamos continuar a história?* [Ator 2,3,4 Recolhem os instrumentos] *O Curupira também curioso com a falta dos sons, decide acompanhar Ynhere. Os dois saem procurando os sons da floresta e mergulharam no Rio Iriri. E nadam, e nadam e não ouvem nada de nada.*

Ator 1 – Indo para o lado direito da plateia, com Ynhere que faz som e mímica de mergulho pela plateia.

Ator 4 – *Então eles decidem mergulhar nas profundezas mais profundas do rio Iriri...*

Ator 3- Toca o chocalho que está escondido.

Chocalhos: trabalhar timbre e ritmo

Ator 4 – *E esse som? Estão ouvindo? De onde está vindo?* [o ator que está manipulando o chocalho vem para a frente do palco]. *É o som do Boitatá! Vocês sabem o que é o Boitatá?*

Ator 3 - **Boitatá:** *tem nome de boi, mas é uma cobra. Acontece que choveu muito na Terra, e o Boitatá, que é muito esperto, decidiu cavar um buraco para se proteger da chuva. E lá foi ficando, no escuro. Como a chuva não parava, seus olhos foram crescendo, crescendo, até se transformarem em duas enormes bolas de fogo. Por isso, de*

noite vê tudo e de dia não vê nada. Sem os sons para se guiar, o Boitatá estava perdido na floresta.

Ator 3 - *Eu estou vendo que vocês são muito espertos, que nem o Boitatá, então vou propor um desafio para vocês.*

A) Apresentar dois chocalhos: um de papelão e o outro de lata. Mostrar os sons. Depois com os dois chocalhos escondidos dentro da caixa, tocar de novo e perguntar se podem adivinhar qual foi tocado: lata ou papelão?

Esse desafio foi muito fácil, quero ver vocês acertarem este!

2) Agora tem que descobrir o conteúdo de dois chocalhos de lata: um com arroz e o outro com feijão. *Perceberam que os sons dos chocalhos são diferentes? Chamamos essa diferença de **timbre**, que a voz que os instrumentos ou as pessoas ou os animais tem. O violão tem o som diferente do piano, minha voz é diferente da dela, o gato tem a voz diferente da do cachorro. Querem brincar com os chocalhos?*

Ator 4 [Atores 2,3,4 distribuem os chocalhos. Deixar crianças experimentarem sons do chocalho, depois propor **ritmos** simples para fazerem todos juntos. Lembrando que música se compõe de som e silêncio/pausa, trabalhar ritmos onde se perceba a presença do silêncio/pausa]. *Isso é ritmo!! Ynhere, você quer propor um ritmo?* [todos reproduzem ritmos propostos, inclusive reproduzindo o gestual corporal]. *Quem mais quer propor um ritmo?* [Espectadores propõem alguns ritmos]

Atores 2,3,4 - Recolher os chocalhos.

Ator 3: *Vamos terminar a história!*

[fazer uma brevíssima recapitulação, *Ynhere acordou e percebeu que os sons da floresta haviam sumido! Encontrou o Curupira e o Boitatá que resolveram ajuda-lo a procurar.*]

Ator 4 [Curupira] *E agora, o que vamos fazer? Eu não sei!* [Imitar o Curupira com voz grave e pedir para público imitar também].

Ator 3: [Boitatá concordando] *E agora, o que vamos fazer? Eu também não sei!* [Imitar o Boitatá com voz aguda e pedir para público imitar também. Brincar com a imitação das vozes agudas e graves. Trabalhar o conceito de **tom** agudo (voz fina) e grave (voz grossa). Discutem por um tempo até que são interrompidos por Ynhere.

Ator 2 [Traduzindo] *O Ynhere teve uma grande ideia. Ele disse: “Nós precisamos procurar o Saci Pererê” Eu não vou falar que o Saci Pererê é um menino de uma perna só, que tem o gorro mágico do pensamento. E que se alguém colocar o gorro o saci, tem um desejo atendido.*

[Saci: É um menino de uma só perna que anda pelo mundo, fazendo todo tipo de travessura. Está sempre com seu cachimbo, e com um gorro vermelho que lhe dá poderes mágicos. Adora acordar pessoas com gargalhadas. A lenda também diz que o Saci se manifesta como um redemoinho de vento e folhas secas, e pode ser capturado se lançarmos uma peneira ou um rosário sobre o redemoinho. Se alguém colocar o gorro o Saci, tem um desejo atendido.]

Ator 2 - *Então Ynhere, Curupira e Boitatá saíram lá do alto Xingú e atravessaram todo o Brasil, até o Sítio do Pica-Pau Amarelo, para encontrar o Saci que mora no terceiro bambuzal à esquerda, bambu 3316B e bateram na porta. [Batendo]. Nada. Bateram de novo. Nada. Mais uma vez! [Batendo com força] O que que é? Era o Saci, que estava de mau-humor, porque diferentemente de Ynhere detesta acordar cedo.*

[Atores 3 e 4 pedem o chapéu emprestado, imitando as vozes agudas e graves do Curupira e do Boitatá].

Ator 4 Curupira: *Ô Saci, empresta o chapéu pra gente.*

Ator 3 Boitatá: *Saci, empr...*

Ator 2 Saci: *NÃO EMPRESTO!*

Ator 4 Curupira: *Mas você nem deixou a gen...*

Ator 2 Saci: *NÃO EMPRESTO!*

Ator 1 - Ynhere, muito zangado, conta tudo o que passou para chegar até ali e intima o Saci a emprestar o chapéu.

Ator 2 – *Está bem, eu empresto!*

Ator 3 – *Então, em um momento solene, Ynhere coloca na cabeça o gorro do Saci e medita.*

Ator 1 [fala como ator] *O Ynhere descobriu que para trazer os sons da floresta de volta é preciso cantar uma música, que é assim: “Acorda, acorda floresta, enquanto eu cantar, acorda floresta, enquanto eu cantar, acorda floresta”.* [Atores cantam com ator 1]

[Todos param de cantar e ator 4 ensina e incentiva as crianças a cantarem junto com ele. O som da floresta não volta]

Ator 3: [Percebendo que o som não voltou]. *Então vai ser preciso complicar as coisas. Vocês já brincaram de morto-vivo? Então, este vai ser um morto-vivo diferente, um morto-vivo musical!*

O público é dividido em dois grupos: 1) Grupo Curupira recebe as cuícas e 2) Grupo Boitatá recebe os chocalhos. Cada grupo vai tocar um ritmo. Fazer brincadeira de morto-

vivo musical: Cada instrumento será tocado quando o nome do personagem for dito. Depois de algum tempo, falar ao mesmo tempo o nome dos dois grupos e assim que todos estiverem tocando, começar a cantar a música.

Ator 2 – Depois de cantar a música duas vezes, ligar aparelho com o som da floresta e comemorar a volta da música da floresta.

Ator1: Ynhere agradece, muito feliz.

Ator2: [Traduz]. *Ynhere está muito feliz porque vocês trouxeram de volta o som da floresta! Ele diz que ele quer deixar uma pergunta para vocês: Por que os sons da floresta estão sumindo?* [Perguntar para os espectadores e esperar respostas]. *Quando descobrirem a resposta, voltem para contar para Ynhere.* [Ynhere se despede do público e é colocado na caixa. Atores orientam saída do público e se despedem].

Ficha técnica

Concepção geral, pesquisa, texto e interpretação: Wanda Hamilton (primeira temporada: 2013-2016)

Adaptação para quatro atores: Wanda Hamilton, Alexandre Francisco, Dieymes Pechincha, Thaísa Violante e Dayse Valentim.

Desenvolvimento de instrumentos: Vivian Lisboa

Criação musical: Priscilla Hygino

Cenário: Rodney Rodrigues

Figurino: Carla Ferraz

APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Responsável pela criança

No dia da **visita escolar ao Museu da Vida / Fiocruz**, as crianças da turma agendada serão convidadas a participar da pesquisa **“Arte e ciência no museu: O que pensam as crianças”**, conduzida pelas pesquisadoras Denise Studart e Wanda Hamilton, durante o espetáculo interativo **“Curumim quer Música!”**, que integra a programação teatral do Museu da Vida.

A pesquisa tem como objetivo conhecer a percepção do público infantil escolar a respeito da experiência no espetáculo teatral, a fim de contribuir para a geração de conhecimento no campo dos estudos de público em museus e fornecer informações para os profissionais da área de divulgação, educação e popularização da ciência.

Visando saber as impressões das crianças, iremos pedir que elas façam um desenho sobre a atividade e nos expliquem o que desenharam. Os desenhos e os áudios das conversas permanecerão sobre a guarda das pesquisadoras e serão usados para fins de pesquisa científica/educacional e na sua disseminação acadêmica.

A participação da criança no projeto é voluntária e não oferece risco significativo para ela. Sua identidade será mantida em sigilo e ela poderá interromper sua participação no momento em que desejar, sem que isso acarrete em nenhum prejuízo a ela.

Ao assinar este documento, você afirma que compreendeu o objetivo da pesquisa e os riscos e benefícios indiretos envolvidos e que concorda com a participação da criança abaixo relacionada no estudo.

Colocamo-nos à sua disposição para maiores esclarecimentos e indicamos abaixo os nossos contatos profissionais e os do Comitê de Ética ao qual o presente projeto foi submetido.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL
LEGAL PELA CRIANÇA

Data: _____

ASSINATURA DAS PESQUISADORAS
RESPONSÁVEIS

Data: 03/04/2019

Nome da criança: _____

Nome Completo do Responsável: _____

RG: _____

Tel. ou E-mail: _____

Pesquisadoras Responsáveis pelo Projeto no Museu da Vida/COC/Fiocruz
Dra. Denise Coelho Studart (Nepam) e Wanda Susana Hamilton (Ciência em Cena)
Museu da Vida, Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz
E-mails: denise.studart@fiocruz.br e wanda.hamilton@fiocruz.br
Tel.: (21) 3865-2183

Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV/Fiocruz
Av. Brasil 4365, Sala 316, Mangunhos, RJ/RJ. CEP 21040-360
E-mail: cep@epsjv.fiocruz.br Tel.: (21) 3865-9710

APÊNDICE 3 - Ficha de observação

Data: _____ Horário: _____ Observador: _____

Escola: _____

Idade média das crianças: _____ Número de Crianças: _____

1 -PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PROPOSTAS DA ATIVIDADE

Participação	Muito	Médio	Pouco	Nada	Observações
1.1. Exercício de concentração					
1.2. Pergunta: POR QUE GOSTA DE MÚSICA?					
1.3. Ynhere saindo da caixa					
1.4. Ynhere dormindo					
1.5 Espreguiçando com o Ynhere					
1.6. Pergunta: QUAIS SÃO OS SONS DA FLORESTA?					
1.7 Sons estimulados					
1.8. Localizando som cuíca					
1.9. Conhecem Curupira					
1.10 Virando os pés					
1.11 Tocando cuíca					
1.12. Experiência com corda/cuíca					
1.13. Localizando som chocalho					
1.14 Conhecem Boitatá					
1.15. Desafio Lata/Papelão					
1.16 Desafio Arroz/feijão					
1.17 Propondo ritmos Chocalho					
1.18 recapitulando história					
1.19 Conhecem Saci					
1.20 Chamando Saci					
1.21 Meditando com Ynhere					
1.22 Cantando					

1.23. Morto-vivo musical					
1.24. Tocando					
1.25. Tocando e Cantando					
1.26 volta do som da floresta					
1.27. Pergunta: POR QUE OS SONS DA FLORESTA ESTÃO SUMINDO?					

2 - OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR / OCORRÊNCIAS

3- ATITUDE DAS TURMA (**Crianças**) DURANTE A ATIVIDADE (marcar / descrever)

- () participativa _____
 () interessada _____
 () apática _____
 () desinteressada _____
 () dispersa _____
 () outro _____

3.1 APONTAR SE HOUE ALGUM COMPORTAMENTO DIFERENTE DO ACIMA:

4 ATITUDE DO PROFESSOR / ACOMPANHANTE DURANTE A ATIVIDADE:

- () participativo _____
 () interessado _____
 () apático _____
 () desinteressado _____
 () disperso _____
 () outro _____

4.1 - APONTAR SE HOUE ALGUM COMPORTAMENTO DIFERENTE DO ACIMA:

APÊNDICE 4 - Roteiro das entrevistas

1. Conte o que desenhou. Por que escolheu esses elementos? O que está acontecendo no desenho? [*Explorar o desenho como um todo, explorar partes do desenho*].
2. O que achou do espetáculo? [*Foco na Interação: brincar, participar?*]
3. Do que gostou? Do que não gostou?
4. O que sentiu vendo a peça?
5. Por que você acha que os sons da floresta estão sumindo?
6. O que você acha que poderia fazer para melhorar isso? [*Se a criança se referir a questões ambientais*].
7. Ynhere, o personagem da história mora na floresta. Você mora na cidade. Você acha que a vida dele é diferente da sua? Tem alguma coisa parecida?
8. Você já foi ao teatro antes? Com quem? Como foi a experiência?
9. O que sente quando vai ao teatro?