

**Carolina Habergriç Folino**

**Saúde e Teatro:** o potencial da peça *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* para engajar jovens estudantes da Zona Norte do Rio de Janeiro no debate sobre HIV/Aids

Rio de Janeiro

Julho / 2020

Carolina Habergriç Folino

**Saúde e Teatro:** o potencial da peça *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* para engajar jovens estudantes da Zona Norte do Rio de Janeiro no debate sobre HIV/Aids

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.

Orientador(a): Carla Almeida

Rio de Janeiro

Julho / 2020

Biblioteca de Educação e Divulgação Científica Iloni Seibel

Folino, Carolina Habergriç .

Saúde e Teatro: o potencial da peça O rapaz da rabeça e a moça Rebeca para engajar jovens estudantes da Zona Norte do Rio de Janeiro no debate sobre HIV/Aids / Carolina Habergriç Folino. -- Rio de Janeiro, 2020.

219 f.

Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

Orientadora: Carla da Silva Almeida.

Bibliografia: f. 199-212

1. Divulgação Científica. 2. Engajamento Público na Ciência. 3. Teatro. 4. HIV/Aids. 5. Jovens. I. Título.

Carolina Habergriç Folino

**Saúde e Teatro:** o potencial da peça *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* para engajar jovens estudantes da Zona Norte do Rio de Janeiro no debate sobre HIV/Aids

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.

Orientador(a): Carla Almeida

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Banca Examinadora

---

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

---

Marina Ramalho e Silva, Doutora, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

---

Simone Souza Monteiro, Doutora, Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz

---

Sônia Mano, Doutora, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz (suplente)

---

Marly Marques da Cruz, Doutora, Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz (suplente)

À minha mãe, Cinthia, e ao meu pai,  
Felippo (*in memoriam*), por me  
mostrarem os caminhos e apoiarem  
minhas escolhas.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo às pessoas que me apoiam e amam, incondicionalmente: minha mãe, Cinthia e minha irmã, Isabella. Mãe, se não fosse pela sua força, sua dedicação diária e suas palavras eu não teria chegado até aqui. Irmã, você me ensina diariamente e, do seu jeito, demonstra orgulho e muito apoio às minhas escolhas. Vocês me inspiram força para continuar. E continuaremos, sempre juntas.

À minha família, pela paciência, pelo amor, pelos ensinamentos, por perdoarem as minhas ausências em determinados momentos e por acreditarem sempre no meu sucesso.

À minha querida orientadora Carla Almeida, que desde nosso primeiro encontro se mostrou tão disposta e motivada a me orientar. Todas as reuniões de orientação e do grupo de estudos me fizeram aprender e me motivaram ainda mais nesse processo. Obrigada por toda a paciência com as minhas falhas e inseguranças e por todos os encontros, sempre leves e divertidos.

Ao nosso grupo de estudos sobre Ciência e Teatro por todos os nossos encontros e reflexões, tem sido um grande aprendizado e um prazer ainda maior estar com vocês.

Aos meus colegas da Turma 3 do Mestrado, uma turma tão diversa e especial. Obrigada pelos encontros e trocas!

Meus colegas das Turmas 1 e 2, por compartilharem suas experiências e passarem tranquilidade para que conseguíssemos prosseguir nessa jornada. Em especial, gostaria de agradecer ao nosso sempre-representante discente Fernando Alves, da turma 2, por todo o carinho e paciência desde o início e principalmente nesses últimos meses. Você é um verdadeiro amigo.

Aos amigos e amigas que me acompanham ao longo da vida. Obrigada por me apoiarem, por ouvirem meus desabafos e compreenderem quando não posso estar com vocês.

À Casa de Oswaldo Cruz e à Fundação Oswaldo Cruz pela concessão de bolsa que viabilizou a realização dessa pesquisa.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Divulgação da Ciência Tecnologia e Saúde, pela generosidade em compartilharem seus conhecimentos e pelo apreço que demonstram ter por todos os discentes. Senti-me

bem acolhida por todos e todas, o que tornou a experiência do mestrado ainda mais especial.

Às pesquisadoras que fazem parte da minha banca, por aceitarem prontamente o convite para compartilhar seus conhecimentos e contribuir com a minha pesquisa. Em especial, à Marina Ramalho e à Simone Monteiro, suas contribuições na qualificação foram primordiais para o desenvolvimento da minha pesquisa.

A todos os funcionários da Fiocruz, em especial aos do prédio CDHS, pela receptividade e cordialidade. Aos queridos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, em especial à Christina Rivas pelo carinho, atenção e prontidão em resolver quaisquer problemas que pudéssemos ter.

A todas as escolas e estudantes que participaram dessa pesquisa, por nos receberem com os braços abertos e viabilizarem sua realização.

Pelo momento em que finalizo essa dissertação, não poderia deixar de agradecer aos profissionais da saúde, cientistas e demais profissionais que estão atuando na linha de frente da pandemia da Covid-19. Toda a minha admiração e gratidão.

Por fim, agradeço a todos que lutam, em suas diferentes formas, pela saúde, pela educação e pela democracia.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*Toda obra de arte é de alguma maneira feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou  
melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador.*  
(Pierre Bourdieu, 1986)

*Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes: a  
arte de viver.*  
(Bertolt Brecht, 1957)



## RESUMO

FOLINO, Carolina. **Saúde e Teatro**: o potencial da peça *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* para engajar jovens estudantes da Zona Norte do Rio de Janeiro no debate sobre HIV/Aids. 2020. 218f. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: 2020.

O surgimento da Aids na década de 1980 desencadeou uma série de respostas biomédicas, como a identificação do agente causador e o desenvolvimento de tratamentos para a doença. Emergiram, também, respostas sociais à epidemia que resultaram, por um lado, em estigma e discriminação, mas, por outro, na mobilização da sociedade civil para o seu enfrentamento e para a conquista de direitos no campo da Saúde. Essa mobilização civil, contudo, não tem englobado as novas gerações, que, além de não terem sentido o impacto dos anos iniciais da epidemia de Aids, são afetados por um grande silenciamento em relação a ela ao longo dos últimos anos. As estratégias que visam ao engajamento de cidadãos são um desafio às autoridades de saúde, aos formuladores de políticas públicas, à comunidade científica e às áreas de educação e de divulgação da ciência. Tanto em sua vertente prática quanto em seu emergente campo acadêmico, a divulgação científica tem lançado mão de estratégias para engajar o público na ciência de forma geral e na saúde de forma específica. A interface entre ciência e arte tem gerado bons frutos no que se refere aos objetivos da divulgação científica. Essa pesquisa teve como objetivo analisar o potencial da peça *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca*, desenvolvida pelo Museu da Vida/Fiocruz, para engajar os jovens no debate sobre HIV/Aids. Retornamos a quatro escolas localizadas em Olaria e Bonsucesso, na Zona Norte do Rio de Janeiro, cerca de seis meses após receberem a peça em sua versão itinerante, para investigarmos quais foram as lembranças dos estudantes relativas ao espetáculo e se e de que forma conversam sobre o tema. Para a coleta de dados, realizamos 25 entrevistas e 8 grupos focais com um total de 72 jovens e, para analisar o material qualitativo gerado, nos valem da análise indutiva dos dados. Constatamos que a peça foi bem recebida pelos estudantes e houve por parte deles adesão ao jogo teatral. Os jovens se lembravam de grande parte do enredo do espetáculo, do humor e das músicas. Tais lembranças se conectaram, em variados níveis, com seus contextos e experiências. As lembranças a respeito do debate com os atores após as apresentações estavam associadas sobretudo à demonstração da utilização do

preservativo masculino e ao fato de poderem realizar perguntas anonimamente, sem se sentirem julgados. Verificamos que a Aids é um tema que não está presente de forma recorrente no cotidiano desses estudantes e que eles desconhecem o tratamento e outras formas de prevenção ao HIV para além dos preservativos masculinos. No entanto, a atividade teatral gerou reflexões sobre temas relacionados à Aids, como saúde, prevenção, questões de gênero, estigma e discriminação. Sobre a prevenção, por exemplo, identificamos que os jovens a relacionam diretamente à gravidez, deixando a preocupação com as infecções sexualmente transmissíveis em segundo plano. Concluímos, assim, que a atividade teatral e o contato posterior com as pesquisadoras estimularam os jovens a refletirem sobre a peça, sobre o debate e sobre a Aids de forma ampla, para além de questões relacionadas apenas às formas de transmissão e prevenção ao HIV. Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir com as discussões acerca das questões que potencializam e/ou limitam os debates sobre HIV e Aids na esfera pública, principalmente entre as populações mais vulneráveis, como os jovens.

Palavras-chave: Divulgação Científica; Engajamento público na ciência; Teatro; HIV/Aids; Jovens

## ABSTRACT

FOLINO, Carolina. **Health and Theater:** the potential of the play *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* to engage young students from the North Zone of Rio de Janeiro in the debate on HIV/AIDS 2020. 218f. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: 2020.

The emergence of AIDS in the 1980s triggered a series of biomedical responses, such as the search for finding out the causer agent and the development of a treatment for the disease. Social responses have also emerged resulting, on the one hand, in stigma and discrimination, but, on the other hand, in mobilization of the civil society to face it and to conquer rights in the health field. However, the civil mobilization have not included the new generations who did not feel the initial impact of the epidemic but who are still significantly affected by it. The strategies aiming to engage citizens are a challenge to health authorities, policy makers, the scientific community, education and science communication fields. Both in its practical aspects and in its emerging academic field, science communication have been adopting strategies to engage the public in science in general and in health, in specific. The interface between science and art has produced meaningful results regards to the purposes of science communication strategies, to engage people with science. This research aimed to analyze the potential of the play called "O rapaz da rabeça e a moça Rebeca", developed by the Museum of Life/Fiocruz, to engage young students in the debate about HIV/AIDS. We returned to four schools located in Olaria and Bonsucesso, in the North Zone of Rio de Janeiro, about six months after those schools had received the play in its itinerant version, to investigate what were the students's memories and if and how they talk to each other about the theme. For data collection, we conducted 25 interviews and 8 focal groups, with a total of 72 students. To analyze the generated qualitative material we used the inductive analysis of the data. We verified that the play was well received by the students and that they joined the theatrical game. The students remembered much of the story of the play, the humor and the songs. Such memories were related, at different levels, to their contexts and experiences. The memories about the debate with the actors after the presentations were mainly

associated with the demonstration of the use of the male condom and to with the fact that they could ask question anonymously without feeling judged. We found out that AIDS is not a recurrent theme in their daily lives and that they are unaware of the treatment and other forms of HIV prevention besides the male condoms. However, the theater activity have generated reflections on other topics related to AIDS, such as health, prevention, gender issues, stigma and discrimination. Regarding prevention, for example, we identified that the students directly related it to pregnancy, leaving the concern about sexually transmitted infections in the background. Therefore, we concluded that the theater activity and the subsequent contact with the researchers have stimulated the students to reflect on the play, on the debate and on AIDS in a broaden perspective, in addition to issues that are related just to the forms of HIV transmission and prevention. We believe that this research can contribute to discussions about aspects that can enhance and/or limit the debates on HIV/AIDS in the public sphere, especially among the most vulnerable populations, such as the youth.

Keywords: Science communication; Public Engagement with Science; Theater; HIV/AIDS; Youth.

## Lista de Ilustrações

Figura 1 -	Três epidemias	27
Figura 2 -	O formato de arena da peça	77
Figura 3 -	Visconde, o pai de Rebeca Vanderlei	78
Figura 4 -	Aparecimento do Pavão Misterioso	79
Figura 5 -	Visconde presenteia Rebeca com uma cartela de preservativos	79

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dados gerais das escolas e grupos focais	97
Tabela 2 -	Dados gerais das entrevistas individuais	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids
Aids	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
C&T	Ciência & Tecnologia
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
COC	Casa de Oswaldo Cruz
DC	Divulgação Científica
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
HPV	Papilomavírus Humano
HSH	Homens que fazem sexo com homens
MV	Museu da Vida
NEDC	Núcleo de Estudos da Divulgação Científica
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEP	Profilaxia Pós-Exposição
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PrEP	Profilaxia Pré-Exposição
PVHA	Pessoas vivendo com HIV/Aids
TcP	Tratamento como Prevenção
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
2	<b>HIV, AIDS, PREVENÇÃO E ESTIGMA: DIMENSÕES POLÍTICAS E SOCIOCULTURAIS</b>	25
2.1	O SURGIMENTO DA AIDS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	27
2.2	O INÍCIO DA EPIDEMIA NO CONTEXTO BRASILEIRO	29
2.3	RESPOSTAS BRASILEIRAS À AIDS	30
2.3.1	<b>Respostas da sociedade civil</b>	31
2.3.2	<b>Campanhas de prevenção: da centralização ao diálogo com a sociedade civil</b>	33
2.3.3	<b>Tempos de retrocesso: o cenário atual das campanhas</b>	37
2.4	TRATAMENTO OU PREVENÇÃO?	41
2.4.1	<b>Pedagogia da prevenção</b>	44
3	<b>DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E INTERSEÇÕES ENTRE SAÚDE E TEATRO</b>	51
3.1	UM CAMPO TÉORICO EMERGENTE	53
3.1.1	<b>Engajamento Público na Ciência e cidadania científica</b>	54
3.1.2	<b>Expertise leiga e engajamento no contexto de enfrentamento da Aids</b>	57
3.2	CIÊNCIA, TEATRO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: ARTICULAÇÕES FAVORÁVEIS	61
3.2.1	<b>Teatro e Aids</b>	68
3.3	TEATRO E DC NO MUSEU DA VIDA	70
3.3.1	<b>O rapaz da rabeça e moça Rebeca</b>	74
4	<b>MARCOS TEÓRICOS</b>	81
4.1	UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DA COMUNICAÇÃO SOCIAL	82
4.2	OS ESTUDOS CULTURAIS	83
4.3	RECEPÇÃO TEATRAL: DA ANÁLISE DOS TEXTOS AO FOCO NOS ESPECTADORES	88
5	<b>METODOLOGIA</b>	94
5.1	DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	95
5.2	A COLETA DE DADOS	96



5.2.1	<b>Os sujeitos da pesquisa e seu contexto sociocultural</b>	98
5.3	DAS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS UTILIZADAS	99
5.3.1	<b>A técnica de Grupos Focais</b>	99
5.3.2	<b>A técnica de entrevistas</b>	103
5.3.3	<b>Roteiros das entrevistas e GFs</b>	104
5.3.4	<b>O espaço e a dinâmica</b>	105
5.4	A ANÁLISE	106
6	<b>RESULTADOS</b>	109
6.1	GRUPOS FOCALIS	110
6.1.1	<b>Lembranças</b>	111
6.1.2	<b>Apreciação da atividade teatral</b>	119
6.1.3	<b>Repercussão da atividade</b>	122
6.1.4	<b>Temas-chave</b>	127
6.1.4.1	Prevenção e Saúde	128
6.1.4.2	Estigma e Discriminação	133
6.1.4.3	Diferenças entre os gêneros	136
6.2	ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	139
6.2.1	<b>Lembranças</b>	141
6.2.2	<b>Repercussão da atividade</b>	145
6.2.3	<b>Temas-chave</b>	152
6.2.3.1	Prevenção e Saúde	148
6.2.3.2	Estigma e Discriminação	155
6.2.3.3	Diferenças entre os gêneros	158
7	<b>DISCUSSÃO</b>	166
7.1	A ADESÃO AO JOGO TEATRAL	166
7.2	A ATIVIDADE TEATRAL NO CONTEXTO ESCOLAR	169
7.2.1	<b>Uma primeira experiência com o teatro</b>	170
7.2.2	<b>O papel da escola e da família na educação sexual</b>	175
7.3	PREVENÇÃO: UMA QUESTÃO DE INFORMAÇÃO?	177
7.4	PREVENÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO	183
7.5	A MENSAGEM SOBRE O ESTIGMA E A QUESTÃO DA INFORMAÇÃO	188
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	193

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	199
<b>APÊNDICE A – Carta de Anuência da escola</b>	213
<b>APÊNDICE B – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	214
<b>APÊNDICE C – Roteiro para os Grupos Focais</b>	215
<b>APÊNDICE D – Roteiro para as Entrevistas Individuais</b>	217

## 1 INTRODUÇÃO

Nenhuma pesquisa é neutra ou desvinculada do contexto em que é desenvolvida. Longe disso. As subjetividades de cada pesquisador são relevantes para compreender a origem e o andamento dos estudos. Especialmente ao investigar fenômenos de dimensões sociais como gênero, raça e sexualidade, torna-se necessário que haja negociação entre aspectos da vida pessoal do investigador e o objeto de estudo. Nesse sentido, acredito ser oportuno introduzir esta dissertação expondo algumas das subjetividades que influenciaram a escolha do tema e o pensamento que encaminhou a pesquisa.

A escola nunca foi, para mim, um lugar desagradável. Pelo contrário. Era onde me sentia bem e minha curiosidade era aguçada, principalmente sobre aspectos da ciência e da saúde, o que me fez optar pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Desde então, já sabia que gostaria de pesquisar e me inserir no campo da educação. Entretanto, como mulher, criada em uma família de classe média, branca e estudante de escola particular por toda a vida, não enxergava muito além das desigualdades presentes no meu próprio bairro. A escola, por sua vez, era bastante homogênea, elitista e acrítica. No entanto, essa constatação veio à tona apenas anos mais tarde.

Ao ingressar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2013, uma nova realidade se ergueu diante de mim. O convívio com professores, alunos e condições tão diferentes das quais estava habituada me proporcionou um "choque de realidade", fundamental para eu reconhecer privilégios na sociedade em que vivo. Conhecer novas realidades, encarar diferenças de perto como nunca havia feito antes e estudar sobre educação fizeram crescer em mim ainda mais a vontade de utilizar meus estudos para transformar, mesmo que minimamente, alguma realidade.

Diante disso, situo a origem do meu interesse no tema desta dissertação no ano de 2015, quando era bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e enquanto desenvolvia as ações do programa junto a uma professora parceira em uma escola estadual. Ao estreitar os laços com aquela escola, senti-me instigada por comentários de alunos que refletiam desinformação e preconceitos referentes à sexualidade. Especialmente em uma das turmas de 2º ano do Ensino Médio (EM), era muito comum ouvir piadas e comentários envolvendo homossexuais ou vocativos como "mulher macho" para se referir a uma menina da

turma, além de outras formas de *bullying* e muitos outros comentários com teor machista.

Naquele momento, já entendia um pouco mais sobre privilégios, sobre desigualdade social e de gênero e, por fim, comecei a me interessar por sexualidade e feminismo. Logo, como bolsista do PIBID e entendendo meu papel como educadora diante da situação que presenciei naquela escola, desenvolvi um projeto de educação sexual com as turmas de 2º ano do ensino médio, em 2015, com auxílio da minha então orientadora. Graças ao projeto realizado, percebi a relevância da educação sexual para os jovens e entendi que era um campo interessante de estudos, não apenas para mim como pesquisadora, mas de grande relevância social. Meu interesse pelo tema cresceu junto a diversas outras questões que surgiram ao realizar o projeto, que acabou se tornando a pesquisa da minha monografia de fim de curso na graduação.

Reflexões despontaram sobre a falta de disciplinas de educação sexual oferecidas nas licenciaturas, sobre o aumento significativo das infecções sexualmente transmissíveis (IST) entre os jovens nos últimos anos e sobre a necessidade de pesquisas que se aprofundem mais no que tange a ações que visam democratizar as informações sobre sexualidade, gênero e IST para o público jovem.

Dessa forma, chegando ao final da minha trajetória na graduação e com o objetivo de continuar na área acadêmica, fiz a escolha pelo Programa de Pós-graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz (COC/Fiocruz), após já ter participado de um curso de introdução à Divulgação Científica (DC) que ampliou a minha visão, até então, restrita à educação formal. Por ser um campo teórico emergente – inclusive a implementação do programa é recente, sendo a primeira turma iniciada em 2016 –, há um vasto território a ser explorado e muitas estratégias de divulgação que ainda podem ser implementadas para alcançar o diálogo entre ciência e sociedade. A Divulgação Científica vem, então, mostrando-me campos de atuação e estimulando a vontade de realizar novas pesquisas.

Antes de ingressar no programa, procurei conhecer as linhas de pesquisa e possíveis orientadores com quem eu pudesse dialogar sobre as relações entre Divulgação Científica e educação sexual. Foi quando conheci a professora Carla Almeida, pesquisadora do Núcleo de Estudos da Divulgação Científica do Museu da Vida (NEDC/MV) da Fiocruz e orientadora dessa dissertação. Ela me apresentou à peça de teatro chamada *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca*, desenvolvida pelo MV,

pela qual me interessei bastante. Antes de esclarecermos a motivação para a montagem da peça, objeto dessa pesquisa, devemos mencionar o contexto institucional em que foi desenvolvida e apresentada.

A Fiocruz é uma instituição federal de Ciência e Tecnologia em Saúde que está comprometida com a luta contra a Aids desde o início da epidemia, estando à frente de uma série de ações que articulam diversos campos do conhecimento. Esta entidade é vinculada ao Ministério da Saúde e atua desde o atendimento aos acometidos pela doença até o estudo dos fatores de risco ligados à transmissão da doença de mãe para filho, passando pelo desenvolvimento de testes, medicamentos e vacina, produzindo conhecimento e literatura na área e também investindo na educação e na divulgação científica do tema.

As ações realizadas pela Fiocruz no que tange ao enfrentamento da Aids tiveram como ponto de partida um grupo de cientistas do Instituto Oswaldo Cruz (IOC), coordenado pelo imunologista Bernardo Galvão, que isolou o vírus HIV pela primeira vez em 1987. Este isolamento realizado pelo grupo permitiu novos estudos e ações, que fizeram com que o programa contra a Aids no Brasil passasse a ser reconhecido no mundo inteiro (HOAGLAND, 2013).

Em 1991, foi criado o Programa Integrado de Aids da Fiocruz (PIAFI), com o objetivo de integrar as iniciativas da fundação relacionadas ao HIV e à Aids. A motivação para a criação deste programa foi uma proposta do Programa Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde que passou a financiar estes programas. O já extinto PIAFI possuía cinco áreas de atuação: 1) ciências básicas, 2) epidemiologia, 3) clínica, 4) pesquisa histórico-social e prevenção e 5) desenvolvimento tecnológico e garantia de qualidade, que demandam objetivos estratégicos, ensino e prestação de serviços de referência. Em 1998, graças à relevância de suas ações, a Fiocruz foi convidada a se tornar um Centro Colaborador da UNAIDS<sup>1</sup>.

As pesquisas realizadas nas bancadas do Laboratório de Aids e Imunologia Molecular do IOC levaram ao credenciamento pela OMS, em 2011, deste laboratório como o primeiro Centro de Referência Nacional no Monitoramento da Resistência do HIV na América Latina. A partir deste momento, o Brasil conseguiu uma vaga na rede *Global HIV Drug Resistance Network* (HIVResnet) e, em 2012, tanto a Universidade

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.fiocruz.br/piafi/WebSiteApresentacao.html>. Acesso em: 8 abr. 2019.

de Miami quanto o IOC apresentaram os achados que podem levar ao desenvolvimento da primeira vacina contra o HIV.

No contexto da divulgação científica relacionada a HIV/Aids realizada pela Fiocruz, enfatizam-se o Canal Saúde, publicações da Editora Fiocruz e o jogo Zig-Zaids.

O Canal Saúde é um canal de televisão do Sistema Único de Saúde criado pela Fiocruz e está no ar diariamente, em âmbito nacional. Em 1995, produziu seu primeiro programa, em parceria com a TV Educativa do Rio de Janeiro. Os programas abordam questões de saúde pública e sociedade e no site é possível pesquisar os programas por assunto de interesse. Ao pesquisarmos sobre HIV/Aids, é possível verificar que muitos programas foram desenvolvidos abordando esta temática, refletindo o comprometimento da Fiocruz com o assunto.

A editora Fiocruz foi fundada em 1993 e, desde então, tem a função de publicar e ampliar o acesso ao conhecimento científico produzido nas diversas áreas da saúde. O catálogo da editora reúne mais de 400 obras, que cobrem as mais diferentes áreas da saúde pública, incluindo livros que estimulam o diálogo entre conhecimentos científicos, educação, inovações tecnológicas e saberes e práticas que atuam diretamente nas necessidades de saúde da população brasileira. A editora dá destaque ao tema HIV/Aids em diversas de suas obras, como o livro *Estigma e Saúde*, organizado por Simone Monteiro e Wilza Villela, de 2013; *Aids, sexualidade e gênero em uma favela carioca*, da autora Simone Monteiro, publicado em 2002; e *Aids na Terceira Década*, de Francisco Inácio Bastos, publicado em 2006.

O jogo Zig-Zaids foi desenvolvido no âmbito das iniciativas da Fiocruz voltadas para a criação e avaliação de novos recursos educativos na saúde. O jogo fornece informações e estimula o debate sobre transmissão e prevenção do HIV de forma lúdica, ressaltando a importância das responsabilidades individual e coletiva, de respeito e solidariedade nesse contexto.

Embora ocorram em outras unidades da entidade, grande parte das atividades de divulgação científica se concentra no Museu da Vida, vinculado à Casa de Oswaldo Cruz (COC). O Museu da Vida foi fundado em 1999 e tem se consolidado como espaço de divulgação científica devido às suas ações que aproximam a sociedade e a ciência, destacando-se as iniciativas unindo ciência e arte. As atividades que ligam esses dois campos vêm sendo cada vez mais exploradas no âmbito do museu, particularmente aquelas envolvendo o teatro. Neste contexto, o Museu da Vida conta

com o espaço Ciência em Cena, que desenvolve e produz diversas peças teatrais com motes científicos.

Foi no âmbito do Ciência em Cena que a peça *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* foi realizada. Os objetivos da peça eram dialogar com os jovens sobre a prevenção de HIV, atentando para a importância da realização de testes para IST, e mitigar o estigma perante pessoas que vivem com HIV. Além das apresentações no Museu da Vida, a peça recebeu investimentos que permitiram que ela chegasse a diversas escolas, centros culturais e outras instituições, inclusive fora do município do Rio de Janeiro, alcançando um público ainda maior. A presente pesquisa se dedica à versão itinerante de *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca*, visto que o público que a assistiu no próprio museu já foi investigado em pesquisas de recepção lá desenvolvidas (ALMEIDA; LOPES, 2019). No entanto, a versão itinerante da peça não havia sido estudada antes do meu ingresso no mestrado. Voltaremos, com mais detalhes, à peça no terceiro capítulo dessa dissertação.

Para melhor entender as motivações da instituição para a montagem da peça em 2015, é necessário apresentar a situação do HIV no país naquele momento.

Os dados epidemiológicos entre 2006 e 2015 indicavam maior crescimento nas taxas de detecção de infecção por HIV entre o público jovem. Principalmente entre os homens jovens, o crescimento chamou mais atenção visto que, na faixa etária desse público de 15 a 19 anos, a taxa de detecção do vírus quase triplicou (de 2,4 para 6,7 casos por 100 mil habitantes) e a dos homens de 20 a 24 anos duplicou (de 15,9 para 33,1 casos por 100 mil habitantes). Em relação às mulheres jovens, a faixa etária de 15 a 19 anos teve um crescimento de 3,6 para 4,2 casos por 100 mil habitantes nesse período (BRASIL, 2016). Já os dados do boletim epidemiológico mais atual, publicado em 2019, revelam que entre 2008 e 2018, a taxa de detecção entre mulheres jovens de 15 a 19 anos despencou de 4,6 para 3,2 casos, enquanto a de homens da mesma faixa etária cresceu de 3,7 para 6 casos por 100 mil habitantes (BRASIL, 2019). Podemos verificar, portanto, que a concentração de novos casos de infecções por HIV está entre o grupo de 15 a 24 anos e, especialmente, em homens.

Embora o Brasil esteja seguindo a tendência observada em diversos países de estabilidade e declínio da incidência da infecção por HIV, a prevalência dos casos detectados, além da concentração etária apresentada, tem sido mais elevada em determinados grupos sociais, os chamados de populações-chave: trabalhadoras do sexo, pessoas privadas de liberdade, gays, homens que fazem sexo com homens

(HSH), pessoas trans e pessoas que usam álcool e outras drogas (UNAIDS, 2016). A presença de populações-chave caracteriza uma epidemia concentrada, em que determinados grupos são afetados de forma desigual em relação à população geral, tanto perante os dados epidemiológicos quanto em relação ao acesso à saúde (BRASIL, 2017). Os jovens, no entanto, se enquadram no que é chamado de populações prioritárias, que se caracterizam por apresentar fragilidades que as tornam mais vulneráveis ao HIV. Além dos jovens, a população negra, indígena e pessoas em situação de rua também se enquadram nessa definição (BRASIL, 2017).

De acordo com Richard Parker (2000), presidente da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA), existe ainda uma “sinergia” de vulnerabilidades, quando uma pessoa de determinada população-chave se encontra, por exemplo, em situação de rua, ou é negra, ou é jovem, dentre outras possibilidades de sinergia entre as categorias. Contudo, ainda que os dados demonstrem que esses segmentos são mais vulneráveis à transmissão do HIV, as políticas e os programas dificilmente reconhecem as sobreposições das categorias, ou a fluidez e a troca de categorias ao longo da vida das pessoas (GAVIGAN *et al.*, 2016).

Pesquisadores do campo da Aids como Parker (2016) e Grangeiro (2018) defendem a necessidade de engajar os jovens no enfrentamento atual da epidemia. Alexandre Grangeiro (2018), pesquisador associado do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, afirma que as novas gerações não sentiram o impacto dos anos iniciais da epidemia, de modo que, atualmente, a Aids já não é vista por elas como uma doença tão grave, como era percebida em seus anos iniciais. Isto poderia ajudar a compreender, parcialmente, o aumento de número de casos nesse grupo (GRANGEIRO, 2018).

É importante notar que a mobilização da sociedade civil foi fundamental para muitas conquistas no contexto do enfrentamento da epidemia de Aids, o que será mais aprofundado no capítulo 3 desta dissertação. Nesse sentido, Richard Parker (2018) relata que muitas pessoas engajadas na causa começaram a atuar no enfrentamento da doença desde o seu surgimento, na década de 1980, mas que, atualmente, tem sido uma tarefa difícil “renovar o quadro” de pessoas atuantes no campo, por isso é importante que novas gerações surjam para assumir lugar de protagonismo. Alexandre Grangeiro (2018) também menciona a menor mobilização social observada no enfrentamento do HIV atualmente, inclusive a falta de atuação de diversos setores



além da área da saúde. Segundo o autor, um dos maiores prejuízos tem sido a redução das ações nas escolas, por exemplo (GRANGEIRO, 2018).

De acordo com Parker (2018, p.7), "um dos dilemas a ser enfrentado é a formação, a transição de gerações e o intercâmbio entre estas. Assim, respondemos ao desafio de estimular esse importante diálogo entre gerações". A pesquisadora Kátia Edmundo complementa ainda que:

Torna-se fundamental envolver as diferentes gerações, suas práticas e abordagens. Neste sentido, destaca-se a importância do envolvimento da juventude, reconfigurando os saberes sobre a epidemia, seus modos de transmissão, suas tecnologias de prevenção e de cuidado. (EDMUNDO, 2018, p.19)

Ao se abordar temas relacionados ao HIV e à Aids com os jovens, é necessário compreender quais aspectos são mais ou menos relevantes na apropriação destes temas por parte deles, levando em consideração a realidade em que estão inseridos. É importante escutar suas falas e vivências para se compreender, ao menos parcialmente, a complexidade envolvida na comunicação desses temas.

O objetivo geral desta pesquisa, de viés qualitativo, inserida no campo da Divulgação Científica, é analisar o potencial da atividade teatral *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* para engajar jovens no debate sobre HIV. Por meio de entrevistas e grupos focais com espectadores da peça, buscamos especificamente: identificar os momentos da atividade teatral que foram mais marcantes para os jovens; verificar se houve (e se sim, como foi a) repercussão da atividade teatral dentro e fora das escolas em que foi realizada; e examinar que tipo de reflexões, discussões e ações a atividade teatral foi capaz de estimular entre os jovens.

Nas próximas páginas, registramos todo o percurso do nosso trabalho, começando pela contextualização do surgimento da Aids, levando em consideração o processo de globalização em uma perspectiva mundial e a redemocratização do Brasil após um longo período de ditadura militar, em nível nacional. Também abordamos nesse capítulo – que é o segundo da dissertação –, o papel das campanhas e esforços governamentais e de entidades não governamentais no enfrentamento da epidemia de Aids. Em seguida, levantamos discussões atuais no campo da Aids que se referem ao tratamento e à prevenção e, por fim, mencionamos conceitos de estigma e de discriminação associados ao HIV e à Aids.

No terceiro capítulo, abordamos o campo acadêmico emergente da Divulgação Científica (DC), apontando algumas teorias surgidas na área, porém dando ênfase ao

movimento de engajamento público na ciência. Também abordamos a importância da expertise leiga e do engajamento público no contexto do enfrentamento da epidemia de Aids. Posteriormente, enfatizamos a interface entre ciência e teatro, especificamente no campo da DC. Apontamos discussões e estudos empíricos que têm sido realizados nesse âmbito. Por fim, explicitamos o papel do Museu da Vida e do Ciência em Cena no contexto da DC, chegando, enfim, à peça teatral em análise que, somada ao debate com o público após as apresentações, configura uma atividade teatral com foco no diálogo sobre HIV com os jovens.

O quarto capítulo descreve os referenciais teóricos que nortearam a pesquisa. Por se tratar de um campo acadêmico ainda em fase de consolidação, buscamos teorias de outros campos que nos auxiliassem a alcançar os objetivos traçados para esta pesquisa. Do campo da Comunicação Social, nos inspiramos nos Estudos Culturais (HALL, 1980) e de recepção da América Latina (MARTÍN-BARBERO, 1986). Do campo do Teatro, nos embasamos nas teorias da recepção teatral e na pedagogia do espectador (DE MARINIS, 2005; DESGRANGES, 2015). Tais pressupostos teóricos consideram o espectador em um contexto mais amplo, conferindo-lhe protagonismo na construção de sentidos e significados e considerando seu contexto sociocultural.

O quinto capítulo expõe o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa. Iniciamos com a delimitação do *corpus* e a descrição dos sujeitos da pesquisa – estudantes de escolas municipais dos bairros de Olaria e Bonsucesso, na Zona Norte do Rio de Janeiro – e relatamos como se deu a aproximação das pesquisadoras com os estudantes. Na sequência, contextualizamos os sujeitos considerando sua realidade sociocultural. Por fim, descrevemos os métodos de coleta de dados utilizados – entrevistas individuais e grupos focais – e, também, explicamos como foi feita a análise dos dados qualitativos obtidos na coleta.

O sexto capítulo se refere aos resultados obtidos a partir da análise qualitativa indutiva. Dividimos o *corpus* em quatro grandes tópicos para apresentá-la de modo organizado, bem como os resultados dos grupos focais e das entrevistas. Ainda que apresentados separadamente, eles possuem diversas interseções, mas também algumas diferenças, que serão apontadas ao longo capítulo. Os quatro tópicos são: “Lembranças”, “Repercussão”, “Apreciação” e “Temas-chave”. Este último, por sua vez, divide-se em três: ‘Prevenção e Saúde’, ‘Estigma e Discriminação’ e ‘Diferenças entre os gêneros’.

No sétimo capítulo, discutimos os resultados à luz da literatura sobre os temas abordados, baseando-nos nos referenciais teóricos que nos guiaram ao longo da pesquisa. Por fim, chegamos às considerações finais, em que apontamos as descobertas da pesquisa, fazendo uma síntese das reflexões emergidas e refletindo sobre sua contribuição para a literatura das áreas que nela dialogaram. Tendo em vista que, ao longo do processo, escolhas e recortes precisaram ser feitos, indicamos também os limites encontrados no trabalho. Por fim, apontamos perspectivas para futuros estudos e pesquisas que se debrucem sobre o tema.

## 2 HIV, AIDS, PREVENÇÃO E ESTIGMA: DIMENSÕES POLÍTICAS E SOCIOCULTURAIS

Os primeiros casos da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids, do inglês *Acquired Immunodeficiency Syndrome*) foram descritos na cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos, em 1981 (CDC, 1981). Os médicos, naquele momento, não sabiam o que estava causando aqueles casos clínicos, tampouco a doença havia sido nomeada dessa forma. Os primeiros relatórios, na verdade, indicavam que, de forma repentina, alguns homens - homossexuais ativos - estariam desenvolvendo infecções raras, que geralmente surgiam em pessoas imunossuprimidas, isto é, com sistema imunológico menos responsivo. Estas infecções, em sua maior parte, seriam causadas por uma bactéria normalmente inofensiva, mas que, em pacientes imunossuprimidos, estava causando pneumonia (CDC, 1981).

Os primeiros casos foram, então, registrados nos Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, do inglês *Centers for Disease Control and Prevention*), em 1981, em um relatório que descreve cinco pacientes homossexuais ativos, entre 29 e 36 anos, todos com um quadro de imunodeficiência, pneumonia e também outros tipos de infecção, como a candidíase (CDC, 1981). Além disso, alguns pacientes apresentavam um certo tipo de câncer, chamado sarcoma Kaposi, mais comum em pessoas idosas, mas que, nesse período, começou a aparecer em pessoas mais novas, com cerca de 30 anos, e que morriam rapidamente. Essas pessoas, no entanto, eram todas homossexuais masculinos, o que posteriormente levou a doença a ser chamada vulgarmente de “Câncer Gay” ou GRID, do inglês *Gay-related immune deficiency* (PARKER, 1994; FERNANDES, 2013).

Como toda nova patologia, demandou certo tempo e esforço para que os cientistas descobrissem a causa e as formas de transmissão, mas, desde 1982, já desconfiavam que se tratava de um agente transmissível por via sexual ou mistura de sangue e que possivelmente este era um vírus (CDC, 1982). Ao passo que as pesquisas avançaram, os cientistas confirmaram essa hipótese. Um vírus estava causando tais casos de imunossupressão ou imunodeficiência. Logo surgiu o nome para descrever esse patógeno: Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV, do inglês *Human Immunodeficiency Virus*).

Em 1984, após o vírus já ter sido isolado e com a intensificação das pesquisas e esforços para resolver esse problema de saúde pública, houve esperanças de que

uma vacina fosse desenvolvida nos anos seguintes, como revela o discurso da secretária de Serviços Humanos e da Saúde dos Estados Unidos, em uma entrevista em que ela diz que, em aproximadamente dois anos, a sociedade contaria com uma vacina para ser testada contra o HIV. Apesar do otimismo da época e de todos os esforços empreendidos para o desenvolvimento de uma, ainda não existe, em 2020, vacina eficiente para a prevenção do HIV, sendo necessário, portanto, que haja outras formas de prevenção e tratamento e também de diálogo com a sociedade para enfrentar esta e outras questões relacionadas à epidemia, como os contextos de vulnerabilidade e estigma.

Em 1987, o então diretor fundador do Programa Global de AIDS da Organização Mundial da Saúde (OMS), Jonathan Mann, fez um discurso na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse discurso, Mann identificou três fases da epidemia que ocorreriam em todas as sociedades e que estariam relacionadas, apesar de claramente distintas entre si (PARKER; AGGLETON, 2001).

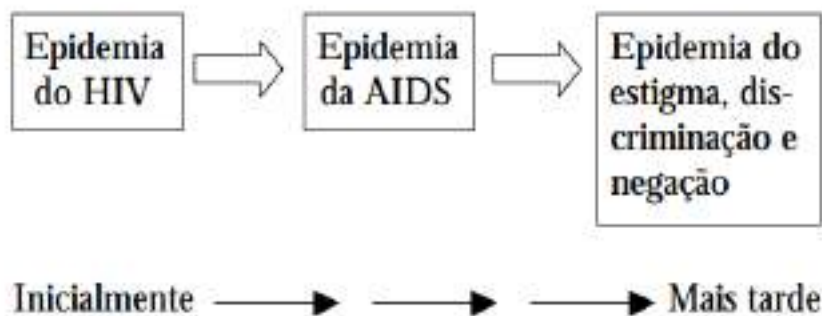
Em linhas gerais, ele delineou a primeira fase como sendo a do vírus, que acomete a comunidade de forma silenciosa e que pode passar anos sem ser percebido. A segunda, inflexivelmente seguida da primeira, porém com uma diferença de alguns anos e talvez até décadas, é a fase da Aids, a síndrome que leva a doenças infecciosas. Por fim, a terceira fase da epidemia é a das respostas sociais, culturais, econômicas e políticas, que, segundo Mann, são "tão centrais para os desafios globais de AIDS quanto a doença propriamente dita" (MANN, 1987, p.2, tradução nossa). Segundo Parker e Aggleton (2001), essa terceira fase é marcada por estigma e discriminação e até mesmo por negação coletiva.

A partir dessas questões, Mann afirmou ainda que o vírus estava alcançando uma distribuição geográfica muito ampla e de forma acelerada por seu caráter silencioso de infecção, cujos sintomas só se manifestam depois de certo tempo, podendo chegar a anos. Dessa forma, já que os primeiros casos clínicos foram descritos em 1981, já em estágios avançados e com morte iminente, acredita-se que o vírus tenha começado a ser transmitido, sem que se saiba a sua origem geográfica, por volta da década de 1970 (MANN, 1987).

O discurso de Mann aconteceu no início da resposta global organizada à Aids, sendo considerado um ponto inicial para se pensar no estigma e no preconceito

relacionados à Aids (PARKER; AGGLETON, 2001). O esquema abaixo (Figura 1) representa as três fases da epidemia identificadas no discurso de Mann:

Figura 1 - Três epidemias



Fonte: Parker e Aggleton (2001)

Em 2000, Peter Piot, então diretor executivo do Programa Conjunto das Nações Unidas para o HIV/AIDS (UNAIDS)<sup>2</sup>, reforçou novamente a importância de centralizar as discussões sobre questões sociais para o enfrentamento da Aids ao se referir ao estigma como um desafio continuado que dificulta ações assertivas nos níveis comunitário, nacional e internacional (PIOT, 2000).

A despeito dessa breve contextualização dos primeiros casos de infecção por HIV e do destaque dados às primeiras declarações oficiais sobre eles, não pretendemos, no âmbito desta pesquisa, recontar toda a história do surgimento do HIV e da Aids no mundo ou no Brasil, pois isso já tem sido feito em diversos trabalhos acadêmicos e análises da cronologia da doença (GALVÃO, 2002) – e não é relevante para este trabalho. É importante, no entanto, contextualizar o momento histórico-social em que a epidemia tem início e também apontar reflexões que vêm sendo feitas a respeito dos fatores sociais, culturais e políticos que envolvem a temática da Aids que são de fato importantes para os objetivos desta pesquisa.

## 2.1 O SURGIMENTO DA AIDS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

<sup>2</sup> O UNAIDS foi criado em 1995, em substituição ao Programa Global, da Organização Mundial da Saúde.

O início da década de 1970 é marcado pela aceleração dos complexos processos de globalização e da reestruturação da economia internacional, que se estenderam até o fim do século XX, quando passaram a ser de fato consolidados (PARKER; CAMARGO JR., 2000). A epidemia de Aids teve início, portanto, nesse contexto (CASTELLS, 1998). Nos anos 2000, Parker e Camargo Jr. (2000) já refletiam sobre a necessidade de se levar em consideração a globalização e as subseqüentes transformações estruturais das sociedades, comunidades e famílias para o entendimento de como se deu a evolução da epidemia de Aids. Os autores buscavam compreender de que forma a exclusão social – resultante da reestruturação da economia e da sociedade global – se relaciona com os contextos de maior vulnerabilidade ao HIV, destacando a extrema polarização entre ricos e pobres que ocorreu diante das intensas mudanças sociais resultantes do processo de globalização:

A organização social da diferenciação ou desigualdade na distribuição tem sido tipificada por crescente *polarização entre ricos e pobres*, na qual os ricos tornam-se cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres, com setores intermediários - a classe média - gradativamente desaparecendo. (PARKER; CAMARGO JR., 2000, p.92 – grifo nosso)

Entende-se, assim, que o início da epidemia de HIV e Aids aconteceu simultaneamente aos processos de mudanças estruturais na economia e na sociedade. Isto pode ter sido, de acordo com Parker e Camargo Jr. (2000, p.93), um "acidente histórico", pois a transformação radical do capitalismo, de fato, reduziu a distância entre os continentes de forma significativa, facilitando o alastramento do vírus. Entretanto, não pode ser considerada mera coincidência a relação entre a evolução da epidemia e as consequências do processo de globalização. Dentre essas consequências destacam-se: a produção das desigualdades, a marginalização e a criminalização (PARKER; CAMARGO JR., 2000).

Tufte (2004) também argumenta que os processos de globalização econômica e cultural trouxeram diversas consequências sociais e que uma delas é a emergência do que Appadurai, em 1996, chamou de "novas condições de instabilidade na produção das subjetividades modernas" (p.2). O autor, em consonância com Parker e Camargo Jr., defende a hipótese de que as causas de vulnerabilidade ao HIV e Aids, como a desigualdade de gênero e a pobreza, estão interconectadas com o processo de globalização. Esta, por sua vez, é considerada um processo amplo, envolvendo

diversos elementos, como a criação de novas e amplas redes financeiras e mobilidade de pessoas e grupos, permitindo cada vez mais trocas culturais (TUFTE, 2004).

Em linhas gerais e de acordo com o que aponta a literatura, a Aids foi moldada pela dinâmica da globalização e é, ao mesmo tempo, um de seus elementos constitutivos, visto que as consequências desse processo foram fundamentais à criação de condições favoráveis à expansão do HIV e aos contextos de vulnerabilidade à Aids (ALTMAN, 2001; TUFTE, 2004).

As discussões a respeito do estigma, que se articulam com os contextos da vulnerabilidade ao HIV, serão feitas na seção 2.5.

## 2.2 O INÍCIO DA EPIDEMIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Aids surgiu no Brasil quando o país passava pelo processo de redemocratização política, após um longo período de ditadura militar (1964-1985), que deixou grandes consequências na sociedade civil brasileira, principalmente o desmonte do sistema público de saúde e o desmoronamento do ensino público (GALVÃO, 1997).

Quando o vírus chegou ao Brasil, a Aids ainda era vista como uma doença de elite e estrangeira, uma vez que os primeiros diagnósticos foram feitos em homossexuais da classe média e que haviam viajado para o exterior, principalmente para os Estados Unidos (GALVÃO, 1997).

A epidemia de Aids pegou as autoridades sanitárias desprevenidas, já que presumiam, àquele tempo, que as doenças infecciosas estavam controladas graças às tecnologias e à medicina moderna (SOUZA *et al.*, 2010). Entretanto, o ativismo político da época permitiu que, imediatamente, os movimentos sociais reagissem em diversas frentes em torno da Aids, seja no plano de atenção à saúde, na prevenção e no combate às situações de discriminação de grupos mais afetados e pessoas que vivem com HIV e Aids (GRANGEIRO, SILVA e TEIXEIRA, 2009). A grande mobilização social à época – que já vinha ocorrendo desde a década de 1970, principalmente de grupos socialmente excluídos como homossexuais, negros e mulheres – coincidiu com os movimentos da reforma sanitária que surgiram poucos anos antes (SOUZA *et al.*, 2010).

O movimento de reforma sanitária teve início no Brasil, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, entre 1950 e 1960. Os departamentos de medicina preventiva,



a produção científica e os debates acerca de aspectos sociais e coletivos na saúde foram sendo fortalecidos nessa época. De forma contraditória, esse movimento ganhou força no auge da ditadura militar instaurada no Brasil.

Esse período foi marcado por grandes problemas na saúde pública brasileira como, por exemplo, a baixa cobertura de assistência médica, os altos gastos públicos com a saúde em função da participação do setor privado na prestação de serviços e a falta de coesão entre a atenção à saúde e ações curativas e preventivas. Naquele momento, as discussões sobre o histórico das doenças e da saúde pública do país foram sendo cada vez mais aprofundadas (GRANGEIRO, SILVA e TEIXEIRA, 2009).

Com o fim do regime militar, o processo de redemocratização do país e a reorganização dos movimentos sociais e culturais, arraigaram-se ainda mais os arranjos institucionais até que o movimento sanitário tivesse, em 1986, o marco de sua hegemonia com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). A nova constituição federal, de 1988, foi fundamental para a consolidação do entendimento da saúde como um direito, devendo ser assegurado pelo Estado, e sendo um sistema de saúde organizado nos princípios da universalidade, equidade, integralidade e controle social (ESCOREL, 1999).

É válido mencionarmos, mesmo que de forma breve, algumas respostas dadas à epidemia diante do contexto em que ela se desenvolveu no país para, por fim, chegarmos às novas estratégias que ainda precisam ser melhor compreendidas e desenvolvidas, de acordo com os diferentes contextos sociais brasileiros, com as origens da vulnerabilidade ao vírus e as respostas mais diversificadas e integradas à sociedade.

### 2.3 RESPOSTAS BRASILEIRAS À AIDS

Após centenas de casos de Aids detectados no Brasil nos primeiros anos da década de 1980, o Ministério da Saúde (MS) desenvolveu o Programa Nacional de DST e AIDS em 1985, momento em que se tornou clara a preocupação das autoridades brasileiras com a Aids, reconhecendo-a como um problema emergente para a saúde pública. Naquele momento, estabeleceram-se as primeiras diretrizes a serem conduzidas no país para o enfrentamento da epidemia que se alastrava no contexto global (SOUZA *et al*, 2010). Esse programa financiou ações de prevenção à Aids no Brasil entre 1993 e 2002 por meio de acordos com diversos estados e

municípios estratégicos, além do financiamento de quase mil projetos de organizações da sociedade civil (FONSECA *et al.*, 2007).

No final daquela década, os índices epidemiológicos do país eram semelhantes aos dos países da África Meridional – onde a epidemia é considerada alarmante. As análises da época indicavam o risco de que a epidemia pudesse se generalizar na população brasileira, impactando a economia e a saúde pública de forma geral (GRANGEIRO, SILVA e TEIXEIRA, 2009). Mais de duas décadas depois, o cenário previsto de que 1,2 milhão de brasileiros estariam infectados pelo HIV em 2000 não se concretizou. Na verdade, entre a década de 1990 e 2000, registrou-se uma queda de cerca de 50% nas taxas de mortalidade por Aids (GRANGEIRO, SILVA e TEIXEIRA, 2009).

De acordo com Grangeiro, Silva e Teixeira (2009), além do movimento da reforma sanitária e do contexto sociocultural brasileiro das décadas de 1970 e 1980 já mencionados, um dos fatores que contribuíram para que esse resultado fosse alcançado foram as estratégias adotadas pelo governo brasileiro no cenário internacional. Dentre essas estratégias, destaca-se, em 1993, um acordo feito pelo Brasil com o Banco Mundial que tornou possível a realização dos projetos AIDS I e AIDS II, utilizando um recurso total de US\$ 350 milhões (SOUZA *et al.*, 2010). Grande parte desses empréstimos eram aplicados na prevenção de HIV e Aids em contextos específicos, por exemplo, com usuários de drogas injetáveis. No entanto, essas estratégias não seriam implementadas sem as ações da sociedade civil organizada, como veremos na próxima seção.

### **2.3.1 Respostas da sociedade civil**

Entre 1985 e 1991, foram criadas as primeiras organizações sociais dedicadas exclusivamente à Aids, consolidando um padrão de intervenção da sociedade civil no enfrentamento da doença (GALVÃO, 2000). Nesse período, foram criadas três organizações importantes: o Grupo de Apoio e Prevenção à Aids (Gapa), a Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA) e o Grupo pela Valorização, Integração e Dignidade do Doente de Aids (Pela Vida). Esses grupos atuam no que é considerado "três grandes tipos" de ação: de apoio e *advocacy*; de pressão política e de pesquisa aplicada; e de pessoas vivendo com Aids. Assim, constituiu-se um campo político e institucional que passou a ser nomeado de ONG/Aids (RAMOS,

2004, p. 1070). O trabalho articulado dessas organizações foi central em diversos aspectos do enfrentamento à Aids, tendo contribuído significativamente na produção de conhecimento, no monitoramento de políticas públicas e na linha de frente, lidando com pessoas que viviam com HIV/Aids. Destacaremos aqui apenas o exemplo da ABIA, visto que não pretendemos abordar tais frentes de ação de forma exaustiva. Essa organização proporcionou grande impacto no enfrentamento da Aids por suas articulações com políticas internacionais e acesso a financiamentos de agências internacionais de cooperação. A ABIA também teve destaque pela "decisão de atuar no campo da mídia e pela preocupação com a produção de conhecimentos sobre a epidemia e com o desenvolvimento de projetos de prevenção em segmentos específicos" (RAMOS, 2004, p.1070).

É importante ressaltar a relevância dessa mobilização social no contexto do enfrentamento da Aids, principalmente nos anos iniciais. O processo de redemocratização do país e os movimentos sociais já iniciados naquele período, como o da reforma sanitária, composto por profissionais e estudantes de saúde, foram fundamentais para reconhecer a saúde como um direito constitucional e dever do Estado. Isso forneceu bases para o desenvolvimento de um sistema de saúde pública que se baseia nos princípios da universalidade, integralidade e igualdade de acesso aos serviços de saúde. A oferta universal pelo SUS dos medicamentos antirretrovirais implementada a partir da lei 9.313, de 1996, para que qualquer pessoa possa se tratar na rede pública foi uma concretização do direito à saúde conquistada pela mobilização social (BERKMAN *et al*, 2005; GALVÃO, 2005). No contexto da Aids, essa oferta de medicamentos fortaleceu os órgãos públicos perante a sociedade, a mídia e, em determinado nível, as instituições internacionais.

O financiamento do Banco Mundial para o controle da epidemia no Brasil é outro exemplo da importância da mobilização social no contexto da Aids, pois foi a principal fonte de investimentos do país em estratégias de enfrentamento à doença naquele período (GALVÃO, 2000). Uma das exigências para que o empréstimo fosse realizado era que as ONGs se envolvessem diretamente nas ações de enfrentamento, visto que eram consideradas mais eficientes para atingir diversas camadas da sociedade, principalmente pela articulação com os mais pobres e com os grupos mais resistentes, como homossexuais, usuários de drogas e profissionais do sexo (GALVÃO, 2000). Dessa forma, o projeto AIDS I, realizado com o empréstimo do banco, trouxe para o país uma mudança nas políticas governamentais e comunitárias

voltadas para a Aids, de modo que a partir dele, as ONGs/Aids conseguiram obter recursos do programa nacional para prevenção e apoio.

Richard Parker (2016), refletindo sobre a importância da mobilização comunitária ainda nos dias atuais, aponta que não foram cientistas e nem os órgãos de saúde pública que produziram o conhecimento e a articulação das estratégias mais importantes de enfrentamento à epidemia. O pesquisador menciona o sexo seguro como um dos exemplos de produção comunitária de conhecimento, mencionando que foram as pessoas que vivem com HIV e nas comunidades mais afetadas que criaram estratégias para se prevenir, antes mesmo de o vírus ter sido isolado cientificamente em 1984.

O conhecimento mais importante sobre a epidemia e como enfrentar a epidemia foram criados pelas comunidades. Continuamos sendo a fonte mais importante de conhecimento sobre como enfrentar a epidemia de AIDS. Isso continua tão verdadeiro hoje quanto no passado. (PARKER, 2016, p.12)

Assim, devido à sua história de mobilização e militância da sociedade civil organizada e de políticas de prevenção pautadas nos direitos humanos, o Brasil foi considerado um modelo de enfrentamento da epidemia, principalmente dentre o conjunto de países em desenvolvimento.

### **2.3.2 Campanhas de prevenção: da centralização ao diálogo com a sociedade civil**

Apesar da importância da mobilização social nas conquistas obtidas no contexto do enfrentamento à Aids, as primeiras campanhas governamentais não tinham abertura para diálogo com a sociedade civil e não levavam em consideração as pautas pelas quais os movimentos sociais lutavam, por exemplo, a desestigmatização da doença. Pelo contrário, em geral, essas campanhas robusteciam o pavor pela doença com frases de efeito que se tornaram jargões na época, como "se você não se cuidar, a Aids vai te pegar" (SEFFNER; PARKER, 2016, p. 26; WOLFGANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017, p.5).

As primeiras campanhas governamentais ainda não levavam em consideração as desigualdades e os diferentes contextos sociais dos brasileiros. Eram baseadas na transmissão de informações gerais a respeito das formas de contaminação pelo vírus e colocavam o foco na responsabilização individual da saúde e da prevenção (MONTEIRO, 2002). Pode-se dizer, portanto, que, no início da primeira década de

HIV e Aids, as campanhas possuíam um teor alarmista, abordando a epidemiologia do risco e não considerando contextos histórico-sociais, políticos e simbólicos em que os indivíduos-alvo estavam inseridos (MONTEIRO, 2002).

Com o passar dos anos, o Ministério da Saúde (MS) foi modificando o teor de suas campanhas, de modo que analisá-las se torna útil para compreender os rumos que a epidemia tomou ao longo do tempo, já que os discursos e temáticas variaram consideravelmente (WOLFANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017). As autoras Wolfgang, Portinari e Ferreira (2017), por exemplo, analisaram seis peças de prevenção do MS, todas veiculadas pela televisão, que consideraram relevantes para contar uma história ilustrada da epidemia a partir dos discursos presentes nas campanhas nos diferentes anos. Elas optaram por analisar as peças produzidas e veiculadas entre os anos de 1987 e 1996, de modo a relacionar suas mensagens com a forma de veiculação e com o momento histórico da epidemia em que se inserem. A seleção também foi feita com a intenção de construir um imaginário ligado ao HIV e à Aids em cada época, ilustrando o vínculo forte entre a concepção dessas campanhas e a conduta social da epidemia, a gestão dos riscos em saúde de maneira geral e das informações veiculadas pela mídia.

De acordo com as autoras, a primeira campanha do Ministério da Saúde foi veiculada em 1987 na televisão e era intitulada de *Aids, você precisa saber evitar*; a segunda, em 1988, foi: *Aids, pare com isso!*. Deste período até 1992, seguiram-se duas estratégias básicas para a elaboração das campanhas: a de transmissão dos conteúdos, divulgando as formas de contágio; e a alarmista, enfatizando o medo como uma forma de precaução. Elas ressaltavam fortemente o caráter mortal da Aids e as formas de se prevenir. O medo utilizado para causar intimidação nos interlocutores pode ser representado pela seguinte frase, utilizada em uma das campanhas analisadas pelas autoras: *quem vê cara não vê Aids* (WOLFANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017p.3).

Houve, ainda em 1987, como parte da campanha *Aids: você precisa saber evitar*, uma tentativa de desestigmatização em uma de suas propagandas, o que foi considerado inovador para a situação da epidemia naquele momento. Este comercial era nomeado de *Carinho* e dizia, de modo geral, que não é possível pegar Aids apenas por conviver com o paciente: "Aids não se pega com afago e com afeto" (WOLFANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017, p.4). Essa propaganda foi fundamental para esclarecer sobre formas de contágio e para diminuir o preconceito com o paciente

doente de Aids, abordando o cuidado com os mesmos. Infelizmente, essa temática só voltou a aparecer em 2006 com a campanha do MS intitulada "A vida é mais forte do que a Aids" (WOLFGANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017).

Em 1991, quando já era quase consensual entre as entidades de cuidados e combate à Aids a importância de não se utilizar a morte e a ausência de cura para a doença como temáticas nas propagandas e de procurar mais informar do que disseminar medo, houve um grande retrocesso. No Programa de Conscientização da Aids, criado pelo então presidente Fernando Collor, foi veiculado um filme chamado "Eu não tenho cura", no âmbito da campanha "Se você não se cuidar, a Aids vai te pegar". O texto desse comercial dizia: "Eu tive tuberculose, eu tive cura. Eu tive câncer, eu tive cura. Eu tive sífilis, eu tive cura. Eu tenho Aids, eu não tenho cura." (WOLFGANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017, p.6)

Além disso, reforçava que, no ano seguinte, milhares de pessoas pegariam a doença e morreriam. Naquele momento, as ONGs e entidades de prevenção independentes criticaram-na alegando ser uma campanha "pouco informativa, alarmista e preconceituosa", e graças a estas críticas, ela foi transmitida por pouquíssimo tempo na televisão (WOLFGANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017).

Em 1993, surgiram as primeiras campanhas diferenciadas, seguindo uma tendência que se espalhava no Ocidente em relação às campanhas governamentais: a utilização da ludicidade e do bom humor para falar da epidemia. Diferentemente do que aconteceu na década de 1980 nas primeiras propagandas, naquele momento, o discurso de morte e a expressão grupos de risco começaram a ser abandonados (WOLFGANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017). Naquele ano, o *slogan* da campanha era: "Você tem que aprender a transar com a existência da Aids". A partir deste momento, iniciou-se uma tendência que perdura até os dias atuais: as mensagens sobre sexo seguro e a utilização de preservativo (WOLFGANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017).

Com o passar do tempo, o caráter lúdico das campanhas acabou por suprimir seu conteúdo informativo, limitando-se apenas à indicação da necessidade de se utilizar a camisinha, deixando de lado as informações a respeito da transmissão do HIV, da importância e dos locais de testagem, por exemplo. Além dessa mensagem central, as campanhas colocavam o foco na responsabilidade de cada indivíduo pela sua própria prevenção. Com o desenvolvimento das terapias antirretrovirais, o conhecido coquetel, em 1995, os índices de morte passaram a diminuir drasticamente

(o que será mais explorado na próxima seção), o que pode explicar a manutenção no tom das campanhas, mais carismático e menos alarmista (WOLFANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017).

Todas as peças analisadas no trabalho mencionado eram escolhidas pelas autoridades de saúde da época que, por sua vez, decidiram sua veiculação pela televisão. Esta escolha fazia parte de um plano que contava com o apoio de ações educativas em colégios e uma discreta distribuição na mídia impressa, o que pode se justificar em parte pelo fato de a televisão ter um alcance amplo, atingindo muitas pessoas. Outra razão foram os resultados das pesquisas sobre o efeito desse meio de comunicação de massa no modelo comercial de televisão, o chamado *marketing social*, indicando que ela induzia ao consumo de forma eficiente. Os objetivos do *marketing* comercial se diferenciam dos objetivos estritamente sociais da outra modalidade de marketing, que visa influenciar comportamentos que melhorem a saúde, evitem acidentes, protejam o meio ambiente e que contribuam para a sociedade de uma forma geral (KOTLER; LEE, 2011).

De acordo com as autoras da análise, o próprio Ministério da Saúde admitiu a limitação de campanhas na televisão no sentido de determinar a adoção de condutas desejadas no cotidiano das pessoas, como o uso do preservativo (WOLFANG; PORTINARI; FERREIRA, 2017). É interessante notar que qualquer tentativa ou estratégia utilizada visando mudança de comportamentos deve considerar as limitações de abordagens alarmistas transmitidas pelos meios de comunicação de massa. Ayres (2002) fez um levantamento das lições aprendidas das estratégias de prevenção e desafios para alcançá-la; a primeira que ele nota é a de que o terrorismo não funciona.

Em outras palavras, o modelo transmissivo das campanhas, somado ao seu conteúdo, não se mostrou eficiente para engajar a população. Uma das principais razões é a ausência de diálogo e de reflexões a respeito dos diferentes contextos de recepção das campanhas, como aponta a pesquisadora Simone Monteiro:

A identificação de dissonâncias entre o referencial cultural da população-alvo da ação educativa e o discurso preventivo sugere que a maioria dos programas de saúde não considera as formas de apreensão das informações transmitidas. Talvez essa seja uma das razões de tais ações, em geral, não alcançarem as metas esperadas. (MONTEIRO, 2003, p. 263)

Parker (1996) reflete sobre a importância de se desenvolver programas que tenham como prioridade atingir mudanças sociais nas comunidades em vez de apenas estimular mudanças de comportamento estritamente individuais. Além disso, a literatura sobre a Aids indica que as respostas mais efetivas para o enfrentamento da Aids foram justamente as que mobilizaram comunidades a combater estigma, discriminação e opressão de forma geral; logo, ressalta-se a necessidade de priorizar as abordagens que incorporam os grupos marginalizados e mais vulneráveis (DANIEL; PARKER, 1993; ALTMAN, 1994, EPSTEIN, 1996).

Passados os primeiros anos de uma resposta altamente burocratizada e centralizada, começou a se constituir no país uma relação harmônica entre gestores e ONGs, bem como um diálogo entre as autoridades e os grupos sociais mais atingidos pela Aids, e também a se desenvolver programas para lidar com a inclusão efetiva de grupos minoritários na questão da saúde pública (SEFFNER; PARKER, 2016).

Isto pode explicar, no contexto brasileiro, o pioneirismo das campanhas sobre educação sexual, gênero e sexualidade, de uma forma mais geral, e também da forma de lidar com o modelo da redução de danos para usuários de drogas injetáveis, conjugando as ações biomédicas com estratégias que enfatizam as questões sociais, perpassando a valorização das diferenças e a luta contra o preconceito e as desigualdades (SEFFNER; PARKER, 2016).

Embora este já tenha sido o foco para o enfrentamento da Aids e do estigma, as campanhas e estratégias atuais parecem estar retrocedendo ao seu caráter inicial, privilegiando a abordagem individualista (e até mesmo excludente) da prevenção e a epidemiologia do risco, além de reforçarem estigmas, como veremos a seguir.

### **2.3.3 Tempos de retrocesso: o cenário atual das campanhas**

Apesar de estudos apontarem na direção de novas estratégias para que os objetivos traçados para o almejado fim da epidemia de Aids (UNAIDS, 2014) ou “uma geração livre da Aids” (PARKER, 2015) se concretizem, as políticas públicas atuais para a prevenção de HIV e Aids no Brasil, bem como de outras IST, não parecem estar avançando nesse sentido.

Um exemplo bem recente de retrocesso nas políticas de HIV e Aids do país é o decreto Nº 9.795, assinado no dia 17 de maio de 2019 pelo o atual presidente da



república, Jair Bolsonaro, e seus ministros Paulo Guedes e Luiz Henrique Mandetta, da Economia e da Saúde, respectivamente (BRASIL, 2019). O decreto fez com que o Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais passasse a ser denominado de Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Um primeiro olhar pode não enxergar a problemática por trás dessa mudança. No entanto, diversas organizações sociais manifestaram-se contra o decreto. Primeiramente, porque com esta nova estrutura, doenças como a tuberculose e a hanseníase serão examinadas pelo mesmo departamento que cuidava apenas das IST, já que, segundo o Ministério da Saúde, essas doenças possuem as mesmas características de doenças crônicas transmissíveis e tratamento de longa duração. Em segundo lugar, porque não houve diálogo com a sociedade civil para assinar este decreto, já que o assunto não foi discutido na Comissão Nacional de IST, HIV/Aids e Hepatites Virais, tampouco na Comissão Nacional de Articulação com Movimentos Sociais (AGÊNCIA AIDS, 2019).

O Ministério da Saúde nega possíveis prejuízos ao enfrentamento da Aids e justifica essa mudança alegando que:

A intenção é trabalhar com as doenças mais comuns nas populações com maior vulnerabilidade e com os mesmos condicionantes sociais... As pessoas vivendo com HIV, por exemplo, têm maior risco de desenvolver a tuberculose, além de ser um fator de maior impacto na mortalidade nesses casos. Também é comum que o diagnóstico da infecção pelo HIV seja feito durante a investigação/confirmação da tuberculose. (BRASIL, 2019)

No entanto, para as entidades engajadas na causa, essa mudança representa a extinção de um programa de Aids que foi conquistado com muita luta de "pessoas vivendo e convivendo com HIV/Aids, população LGBT, negros e negras, pessoas trans e jovens ativistas" (AGÊNCIA AIDS, 2019).

Ainda segundo a Agência de Notícias da Aids, a conquista de um departamento específico para o enfrentamento da Aids mostrou a importância dada à epidemia e a sua criação, ainda em 1986, fez o programa de Aids brasileiro se tornar referência mundial. A mudança, portanto, configura retrocesso. Ademais, a doença não está controlada. Pelo contrário, cresce, especialmente, nas populações pauperizadas e estigmatizadas, matando ainda cerca de doze mil pessoas por ano (AGÊNCIA AIDS, 2019).

A Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, uma das primeiras ONG/Aids que surgiram no Brasil, tem uma postura bastante ativa desde o início da epidemia no país. A organização tem se posicionado contra o crescente conservadorismo brasileiro e as tentativas de desmonte das políticas para o enfrentamento da Aids:

Ressaltamos que a ABIA tem denunciado exaustivamente o avanço de pautas conservadoras acompanhadas da mutilação de materiais educativos para a população trans e adolescentes em nome da “família e dos bons costumes”. Trata-se de uma censura explícita às informações cientificamente comprovadas sobre saúde sexual e reprodutiva e a prevenção do HIV e outras ISTs. Continuaremos nos manifestando contrários à censura de materiais educativos. (ABIA, 2019a)

Após um período de acertos, durante o qual foram priorizados as populações mais vulneráveis e métodos como a camisinha feminina, por exemplo, as campanhas voltaram recentemente a ter um caráter mais individualista, moralista e excludente.

Em fevereiro de 2019, o MS lançou uma campanha direcionada a homens jovens, sem citar o público gay – um dos grupos mais vulneráveis ao vírus. O slogan dessa campanha dizia “Pare, pense e use camisinha”, o que, na visão de especialistas, silencia ou até mesmo nega a política mais atual de prevenção que é a “prevenção combinada”, pois privilegia apenas a utilização da camisinha, como se fosse a única forma de se prevenir contra o HIV (FOLHA, 2019).

A Prevenção Combinada diz respeito à nova política de prevenção que consiste na utilização de outros métodos como a Profilaxia Pré-exposição (PrEP) e a Profilaxia Pós-exposição (PEP), entre outros além do preservativo, que serão abordados na seção 2.4.

De acordo com Salvador Correa, coordenador de treinamento e capacitação da ABIA, a campanha de fevereiro de 2019 foi distante e descolada da realidade do sexo e da sexualidade, como se o MS quisesse moralizar a sexualidade, o que, segundo ele, é um ponto bastante negativo. O diretor-presidente da Aliança Nacional LGBTI+ também se posicionou contrariamente, dizendo que na área da saúde é necessário que os dados epidemiológicos sejam utilizados de forma a identificar onde a epidemia é mais forte e que, infelizmente, ainda é na comunidade gay e de jovens. Mesmo que seja extremamente importante alertar a população geral, deve-se direcionar as campanhas, citar as populações mais atingidas (FOLHA, 2019).

Um outro exemplo ocorreu no final de outubro de 2019, quando uma propaganda do MS relacionada à prevenção de IST apresentou um tom terrorista e

alarmista, o mesmo que era utilizado no início das campanhas nos anos 1980. Basicamente, a propaganda consiste em algumas pessoas tendo reações "chocantes" ao ver imagens dos sintomas das infecções. Salvador Correa também se posicionou contra esse tipo de abordagem, já que comprovadamente são ineficazes e colaboram para reforçar estigmas (ABIA, 2019b).

Em relação ao mesmo episódio, o urologista da Associação Brasileira de Urologia Daniel Zyllbersztejn também foi crítico, argumentando que a abordagem deveria ser mais instrutiva e menos agressiva, principalmente em relação ao slogan "Se ver já é desagradável, imagina pegar". O médico diz que foram infelizes nas escolhas das palavras e do estilo de propaganda, que ignorou aspectos importantes como sexualidade e desejo (ABIA, 2019b).

De acordo com a ABIA (2019b), médicos e outros especialistas coordenadores da própria associação apostam em estratégias que abordem outras formas de prevenção que não apenas a utilização dos preservativos e que o HIV foi deixado em segundo plano na campanha. A associação argumenta que, para abordar o tema, ainda considerado um tabu pela sociedade, é importante que se leve em consideração os diferentes aspectos da sexualidade, o desejo, o valor humano e o afeto, isto é, uma prevenção no sentido mais amplo e não centralizada no preservativo (ABIA, 2019b).

Além disso, é válido lembrar que não só no campo da Aids, mas as políticas de gênero e sexualidade de uma forma geral vêm sofrendo ataques dos setores mais conservadores do país há alguns anos, não sendo característica exclusiva do momento político atual. Seffner e Parker (2016), refletindo sobre a neoliberalização da prevenção do HIV e a resposta brasileira à Aids, situam o início dessa onda conservadora em 2011 ao darem o exemplo do que ocorreu naquele ano nesse âmbito: a suspensão do material educativo para as escolas no âmbito do Brasil sem Homofobia, o chamado kit anti-homofobia (que ficou conhecido popularmente como "kit gay") (SEFFNER; PARKER, 2016).

Os ataques a quaisquer estudos sobre sexualidade e a qualquer tentativa de abordá-la se dão em nome da "moral e dos bons costumes da família tradicional" e se configuram como um atraso para a sociedade brasileira de uma forma geral. De acordo com Richard Parker, diretor-presidente da ABIA, ao criticar o cenário conservador que o Brasil vem passando e defender a manutenção e fortalecimento do SUS, em quase 40 anos de epidemia nunca houve um cenário político e social tão preocupante:

Não se pode falar de prevenção censurando o debate sobre gênero e sexualidade, por exemplo. Criam-se barreiras de diálogo com os jovens e outros públicos afetados. Nos próximos quatro anos, veremos aumentar as infecções entre jovens HSH (homens que fazem sexo com homens), jovens gays, jovens trans... O movimento AIDS precisa fazer alguma coisa para isso não acontecer. (ABIA, 2019b)

## 2.4 TRATAMENTO OU PREVENÇÃO?

Os avanços científicos que culminaram em uma resposta biomédica eficiente para o controle da epidemia de HIV e Aids trouxeram otimismo e confiança, bem como novas formas de se pensar a prevenção, a exemplo da política de Prevenção Combinada. Esta é uma estratégia que combina diferentes abordagens de prevenção: biomédica, comportamental e socioestrutural. Estas abordagens, por sua vez, podem ser aplicadas em níveis individuais, em relacionamentos, em comunidades ou na sociedade de forma geral, visando atender às necessidades de diferentes públicos e de determinadas formas de transmissão do HIV (BRASIL, sem data).

De acordo com o Ministério da Saúde, as intervenções biomédicas são: a distribuição de preservativos femininos, masculinos e de gel lubrificante, o Tratamento como Prevenção (TcP), a Profilaxia Pré-Exposição (PrEP) e a Profilaxia Pós-Exposição (PEP) (BRASIL, 2017).

As intervenções comportamentais são as que contribuem para aumentar o nível de informação e de percepção do risco à exposição ao vírus e, conseqüentemente, para a redução de transmissão, a partir de incentivos a mudanças de comportamento individual ou da comunidade/grupo social. Alguns exemplos são o incentivo ao uso dos preservativos, à realização de testes para HIV e à adesão a intervenções biomédicas, aconselhamento em HIV, Aids e outras IST, entre outras.

Já as intervenções estruturais referem-se a ações voltadas para condições socioculturais que acabam por influenciar diretamente a vulnerabilidade de indivíduos ou grupos sociais específicos ao HIV, que envolvem estigma, preconceito ou qualquer forma de alienação dos direitos à dignidade humana. Como exemplos estão as ações de enfrentamento ao racismo, homofobia e outros preconceitos. Também se incluem nessa categoria as campanhas educativas e de conscientização (BRASIL, 2017).

Desde o início da epidemia, diversas metas foram lançadas. Uma delas era a meta de se chegar a quinze milhões de pessoas recebendo terapia antirretroviral até 2015. Em 2014, quando a meta para o ano seguinte já estava próxima de ser alcançada, o UNAIDS lançou uma nova meta: *90-90-90: Uma meta ambiciosa de tratamento para contribuir para o fim da epidemia de AIDS*, com a qual diversos países, incluindo o Brasil, estão comprometidos (UNAIDS, 2014). Nessa publicação está explícito que a meta de 2015 era apenas um primeiro passo para o objetivo maior, que é o fim da epidemia de Aids. Em linhas gerais, objetiva-se que 90% das pessoas que vivem com HIV conheçam o seu estado sorológico. Destas, 90% deverão receber, de forma continuada, a TARV (terapia antirretroviral) e almeja-se que, destas, 90% conseguirão atingir a supressão viral, encaminhando-nos para o fim da epidemia em 2030 (UNAIDS, 2014). Assim, a meta reflete o otimismo perante o enfoque biomédico da prevenção (MONTEIRO *et al.*, 2017).

Em 2016, mais da metade das pessoas que vivem com HIV já estavam utilizando a TARV, o que representa 2,5 milhões de pessoas a mais do que em 2015. Grande parte do sucesso dessas ações que ampliaram a cobertura da TARV se deve à grande adesão dos países às diretrizes da OMS sobre o tratamento imediato de todos os indivíduos diagnosticados com HIV (UNAIDS, 2017a). Em 2017, o UNAIDS publicou o relatório *Ending Aids – Progress Towards the 90-90-90 targets* que registrou esse avanço.

No âmbito da meta 90-90-90, foi elaborada pelo governo brasileiro a estratégia conhecida como "Tratamento como Prevenção" (TcP), que se baseia em evidências sobre a eficácia dos antirretrovirais na diminuição da carga viral e, por conseguinte, pelo baixo risco de transmissão quando a carga viral se torna indetectável (WHO, 2013). Para chegar a isso, é necessário que o diagnóstico seja feito da forma mais rápida possível, seguido da oferta da TARV. Segundo mostram estudos no campo, com os novos medicamentos, a carga viral de uma pessoa que vive com o vírus pode chegar a ser indetectável na testagem, o que a faria deixar de ser um vetor de contaminação. Tais evidências foram incorporadas à campanha do Ministério da Saúde: I=I, indetectável é igual a intransmissível (MONTEIRO *et al.*, 2017).

Monteiro e colaboradores (2017) realizaram uma pesquisa que visava determinar os princípios e as justificativas do Tratamento como Prevenção e também discutir os obstáculos encontrados para a sua implementação. Este trabalho foi realizado a partir de revisão sistemática de literatura internacional entre 2005 e 2015

sobre estratégias de captação de pessoas para a testagem anti-HIV e a oferta desse teste entre homens que fazem sexo com outros homens. Os pesquisadores indicam os limites dessa nova abordagem de prevenção, focada em diagnóstico e tratamento, e discutem suas possíveis lacunas. Embora reconheçam a importância da ampliação da testagem e do tratamento no contexto do enfrentamento da epidemia, os autores ressaltam que o enfoque altamente biomédico e tecnocrata do TcP não contempla o cerne dos fatores responsáveis pela maior vulnerabilidade ao HIV e do estigma da Aids, comprometendo. Portanto, a garantia de uma prevenção pautada nos direitos humanos, bem como compromete a "participação de ativistas e pessoas que vivem com HIV como produtores autônomos de ações e discursos preventivos e o combate da discriminação e das desigualdades sociais e de gênero" (MONTEIRO *et al.*, 2017, p. 1804). Além disso, os principais aspectos da política do Tratamento como Prevenção vão de encontro à tradição da resposta brasileira ao HIV e à Aids uma vez que

sugere uma superposição entre prevenção e assistência, designando maior peso aos conhecimentos e práticas biomédicos e psicológicos, em detrimento da combinação desses com os saberes sociais. A prevenção deixa de ser um compromisso de todos e de cada um, pautada na criação de condições para a escolha de formas de proteção e passa a priorizar a identificação e o tratamento das pessoas infectadas. (MONTEIRO *et al.*, 2017)

Richard Parker (2016) reflete sobre os avanços desse chamado enfoque biomédico, questionando se seriam capazes de substituir as respostas sociais e políticas, que foram fundamentais para o enfrentamento da epidemia nos seus anos iniciais. Ele argumenta que o Tratamento como Prevenção (TcP), por exemplo, tem sido adotado por diversos países, não apenas pelo Brasil, devido à ausência de políticas de prevenção social mais amplas e como uma forma de enfrentar as reduções de orçamento dos programas de Aids em um nível global. Apesar de reconhecer a importância do tratamento na melhora do estado de saúde de pessoas soropositivas e na redução da carga viral a nível intransmissível, Parker (2016) afirma que esse tipo de abordagem – TcP- faz parte de um processo neoliberal, com redução de recursos e ajustes estruturais no setor da saúde no mundo inteiro (PARKER, 2016, p.7).

Parker e outros autores defendem que, para que se efetive a adoção dos métodos biomédicos (que sejam implementados na sociedade de uma forma

eficiente), é necessário que haja acesso à informação sobre eles e sobre quais são mais eficazes em situações específicas, para que os indivíduos, dentro de seus contextos, possam tomar decisões do que faz mais sentido para as suas vidas (GAVIGAN *et al.*, 2016; PARKER, 2016). Isto significa que o engajamento e o empoderamento dos indivíduos nos debates e no enfrentamento da Aids não podem ser substituídos. Assim, ressalta-se a importância da atividade das pessoas e das comunidades mais afetadas pelo HIV para a implementação das diversas abordagens preventivas (GAVIGAN *et al.*, 2016; MONTEIRO *et al.*, 2016).

#### **2.4.1 Pedagogia da prevenção**

No final da segunda década da epidemia, quando se dava início à expansão de métodos de tratamento para o HIV, ativistas da África do Sul reivindicaram o fornecimento de medicamentos antirretrovirais para mulheres grávidas HIV-positivas. Em linhas gerais, a partir do ativismo naquele país surgiram movimentos que culminaram na garantia dos direitos humanos, da igualdade e dos deveres do governo em relação ao tratamento da Aids.

No início dos anos 2000, houve a consolidação da chamada pedagogia do tratamento por parte de organizações como a *Treatment Action Campaign*. Tal iniciativa foi desenvolvida para ajudar pessoas a transformar a promessa de acesso a tratamento em realidade. Com a sua consolidação, a luta pelo acesso teve avanços consideráveis, pois o tratamento passou a ser visto como um direito que deve ser assegurado pelos governos, serviços e gestores de saúde (GAVIGAN *et al.*, 2016).

Apesar de na época (e ainda hoje) existirem grandes desafios referentes à garantia de acesso efetivo à terapia antirretroviral para os que precisam, já havia consenso em torno do acesso ao tratamento como direito humano básico (GAVIGAN *et al.*, 2016). No entanto, o mesmo não ocorreu no que se refere à prevenção. Gavigan e colaboradores (2016) argumentam que, como resultado do estigma e discriminação arraigados na sociedade, muitas vezes o acesso à prevenção foi – e ainda é –, negado de modo que a história dos esforços na prevenção do HIV tem sido complexa. Os autores afirmam que as lições aprendidas com a história da mobilização social contra a Aids foram esquecidas, principalmente ao se considerar a abordagem simplista e moralista dos planos e políticas referentes à prevenção do HIV da época (GAVIGAN *et al.*, 2016).

Os programas de prevenção moralistas – inclusive com forte teor religioso e abordando a abstinência sexual como método preventivo – predominaram no início dos anos 2000, porém eram constantemente ofuscados pelos avanços do tratamento. Os anos entre 2001 e 2008 foram marcados por um esforço no tratamento do HIV e no tratamento como prevenção e, entre 2005 e 2008, houve mais financiamento global no sentido de tratar o HIV como uma doença crônica e não mais "como uma epidemia devastadora" (GAVIGAN *et al.*, 2016, p.9). Em 2008, contudo, uma grave crise financeira se abateu sobre o mundo, fazendo com que os países, inclusive os mais ricos, como os Estados Unidos, reduzissem seus gastos gerais. Tal contexto levou ao que é chamado por alguns autores de "recuo da Aids". A redefinição das prioridades mudou o foco do tratamento para alternativas mais baratas e diversificadas de enfrentamento da epidemia, visando à prevenção da transmissão (GAVIGAN *et al.*, 2016).

A partir desse momento, as áreas biomédicas e de saúde pública passaram a desenvolver e defender uma série mais complexa de opções preventivas. No entanto, para lidar com a complexidade de opções de métodos de prevenção, é importante conhecer a especificidade dos indivíduos e das comunidades em que vivem. Assim, inspirados pelo conceito de pedagogia desenvolvido por Paulo Freire – e por falta de uma palavra na língua portuguesa que traduzisse a palavra *literacy*, do inglês –, pesquisadores da área da saúde pública e da medicina social, incluindo o Richard Parker, diretor-presidente da ABIA, defendem a expressão **pedagogia da prevenção** (GAVIGAN *et al.*, 2016). Pedagogia é entendida aqui em um contexto mais amplo, indo além da capacidade de ler informações médicas e de compreender as instruções dos profissionais de saúde.

De acordo com os autores, deve-se reconhecer que a epidemia de Aids tem a tendência de afetar populações já excluídas pela sociedade, como "pobres, minorias étnicas e raciais, usuários de drogas injetáveis, gays, bissexuais e outros HSH, profissionais do sexo e mulheres" (GAVIGAN *et al.*, 2016). Assim, se o objetivo é erradicar a Aids até 2030, é necessário que se invista em esforços para desmontar essas desigualdades e as construções sociais que mantêm a opressão de pessoas vulneráveis.

A pedagogia da prevenção convida as pessoas a colaborarem e a se solidarizarem, porque tem o potencial de empoderar os grupos marginalizados, um processo que envolve uma forte revitalização e



continuação das respostas baseadas na comunidade que apareceram nos primeiros anos da epidemia. (GAVIGAN *et al.*, 2016, p. 14)

Segundo Gavigan e colaboradores (2016), em seu texto intitulado *Pedagogia da Prevenção*, é importante que se invista tanto na pedagogia da prevenção, quanto na pedagogia do tratamento, para que se faça mais do que colocar “comprimidos para dentro do corpo das pessoas” (GAVIGAN *et al.*, 2016, p. 4).

Nessa perspectiva, a pedagogia da prevenção possui algumas interseções com a área da Divulgação Científica, sobretudo no que se refere às discussões atuais do campo sobre a necessidade de empoderar e conscientizar a sociedade para que tome decisões mais conscientes e exerça a cidadania de forma plena. A Divulgação e a necessidade de uma cidadania científica em relação à saúde e prevenção ao HIV serão mais aprofundadas no capítulo 3.

## 2.5 ESTIGMA E DISCRIMINAÇÃO

Como visto no início do capítulo, desde o início da epidemia tem-se a concepção de uma terceira epidemia, que corresponde às manifestações de estigma e discriminação. Nesse sentido, alguns autores defendem que se trata de uma epidemia de um “vírus ideológico” que pode ser tão perigoso quanto o vírus biológico (DANIEL; PARKER, 1991). Se por um lado o enfoque biomédico tem avançado, por outro, o estigma e a discriminação (E&D), que atingem as pessoas que vivem com o HIV diariamente, ainda carecem de esforços. Essas dimensões da epidemia são centrais para se pensar a respeito do enfrentamento da doença de forma completa e apropriada (PARKER; AGGLETON, 2001). O UNAIDS<sup>3</sup> reconhece o estigma e a discriminação como um dos principais obstáculos para a prevenção.

Apesar de a Aids ter sido considerada um “câncer gay” devido aos primeiros e mais frequentes casos terem sido identificados em homossexuais, para compreendermos a questão do estigma em relação a pessoas que vivem com HIV é necessário avançar nessa discussão. Segundo o UNAIDS, algumas pesquisas mostram que o estigma e a discriminação podem fazer com que as pessoas sintam medo ou vergonha de procurar informações, serviços e métodos para reduzir o risco

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://unaid.org.br/estigma-e-discriminacao/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

de infecções, muitas vezes por medo de levantar suspeitas sobre seu estado sorológico.

Em primeiro lugar, é importante compreender o conceito de estigma ao qual estamos nos referindo. Durante muitos anos, a formulação de Erving Goffman foi a mais utilizada nos estudos sobre o estigma. Em 1963, em seu trabalho clássico intitulado *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade*, Goffman considera o estigma como um atributo profundamente depreciativo que serve para descreditar a pessoa que o possui (PARKER; AGGLETON, 2001). Em outras palavras, o estigma é uma atribuição negativa que a sociedade faz a características que se constituem como diferentes ou como "desvio" das normas sociais. É uma definição bastante parecida com a que o UNAIDS adota, pois segundo este órgão, o estigma relacionado ao HIV é caracterizado pelas crenças, atitudes e sentimentos negativos direcionados às pessoas que vivem com HIV e populações vulneráveis ao HIV – as populações-chave, termo utilizado pelo UNAIDS e Ministério da Saúde, porém criticado por alguns autores<sup>4</sup> – como homossexuais, travestis, transexuais e outros homens que fazem sexo com homens (HSH).

No entanto, Parker (2013) reflete que suas ideias iniciais a respeito do estigma e da discriminação relacionados ao HIV e à Aids, entre os anos 2000 e 2005, quando desenvolveu alguns trabalhos em conjunto com outros pesquisadores, buscavam

ir além da formulação teórica inicial de Erving Goffman segundo a qual o estigma é uma espécie de marca, uma diferença de valor negativa e, em vez disso, pensar sobre o estigma como uma espécie de processo social, fundamentalmente ligado ao poder e à dominação. (PARKER, 2013, p.29)

Os pesquisadores Parker e Aggleton buscavam compreender o estigma como ligado ao funcionamento das desigualdades sociais e partindo do princípio de que o estigma "desempenha um papel fundamental na produção e na reprodução das relações de poder e controle" (PARKER, 2013, p.29).

A discriminação, por sua vez, é relacionada ao tratamento desigual e injusto e baseia-se, geralmente, em atitudes e crenças estigmatizantes em relação aos

---

<sup>4</sup> É válido destacar a crítica de Monteiro e colaboradores (2017) ao uso da expressão "populações-chave" em detrimento de "populações vulneráveis ao HIV" visto que preserva semelhanças com o criticado termo 'grupo de risco' que remonta aos efeitos negativos de se associar o HIV a grupos historicamente marginalizados e "dos alcances limitados da hegemonia da biomedicina na definição da prevenção e cuidados das pessoas que vivem com HIV/Aids" (MONTEIRO et al., 2017, p. 1804). Assim, utilizando-se a expressão "populações vulneráveis ao HIV", o foco torna-se os determinantes sociais de maior suscetibilidade à infecção do HIV (MONTEIRO et al. 2017).

comportamentos, grupos, sexo, doenças e morte (UNAIDS, sem data). A discriminação pode ocorrer por meio de leis, políticas e práticas discriminatórias, direcionadas a pessoas que vivem com HIV e grupos marginalizados (UNAIDS, sem data).

Percebe-se, portanto, que, para refletir sobre a origem do estigma e da discriminação relacionados ao HIV e à Aids, é preciso ir além da associação da doença aos homossexuais. Faz-se necessário pensar como se dão os processos de estigmatização e discriminação em uma sociedade. A Aids pode, nesse sentido, ser observada como um marcador social ao passo que indica

grupos, conjunturas, contextos e situações que falam da desigualdade histórica da vida em sociedade, da vulnerabilidade..., sendo apreendida como uma realidade político-cultural complexa. (SEFFNER; PARKER, 2016, p.25)

De acordo com Seffner e Parker (2016), a situação da Aids em cada país reflete a estrutura social, as suas hierarquias de desigualdade e a forma como o país constrói seu espaço público democrático e programas de inclusão social.

Nesse sentido, as análises de Parker e Aggleton (2001), em seu trabalho intitulado: *Estigma, Discriminação e Aids*, são úteis na compreensão do estigma e discriminação associados ao HIV e Aids como processos sociais e não apenas construções individuais e que apresentam um alto nível de complexidade e diversidade intercultural. Para os autores, o estigma e a discriminação só poderão ser compreendidos quando também o forem as noções amplas de poder e dominação. A centralidade do estigma na produção e na reprodução das relações de poder e de controle existentes em todas as sociedades faz com que alguns grupos sejam valorizados, ou superiores, enquanto outros são altamente desvalorizados, ou seja, levam à *desigualdade social* (PARKER; AGGLETON, 2001, p.12).

Em algumas sociedades altamente individualizadas, como os Estados Unidos, a visão do estigma como um processo puramente individual pode fazer sentido. Por outro lado, na maior parte do mundo, as ligações de família e das comunidades de forma geral apontam fortemente para estigma e discriminação como "fenômenos sociais e culturais ligados às ações de grupos inteiros de pessoas, e não consequências de comportamento individual" (PARKER; AGGLETON, 2001, p.12). Neste entendimento, a estigmatização acontece em contextos específicos de cultura e de poder, visto que por trás do estigma há sempre uma história que deve ser

compreendida em todas as suas prováveis consequências para indivíduos e comunidades afetadas.

Utilizando as obras de Erving Goffman, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci e Manuel Castells como referencial, Parker e Aggleton (2001) colocam a interseção entre a *cultura, o poder e a diferença* no cerne da produção do estigma e da discriminação. Isto se faz importante para entender como se dão os processos de estigmatização e de discriminação relacionados ao HIV e à Aids, o que no início dos anos 2000 ainda era incipiente.

As políticas e programas de HIV e Aids contribuíram inadvertidamente para o estigma e a discriminação através da diferenciação entre “população geral” e “populações de alto risco”, já que salientavam ações para impedir que o HIV se “espalhasse do segundo grupo para o primeiro”. Nesse contexto de estigmatização, o grupo chamado de “alto risco” era enxergado como

peças alheias ou à parte da população como um todo – e cuja vulnerabilidade à contaminação pelo HIV é vista implícita, senão explicitamente, como algo menos importante e de menor prioridade do que a inocente e insuspeita população geral. (PARKER; AGGLETON, 2001, p.34)

O estigma e a discriminação relacionados ao HIV e à Aids reforçam e interagem com outras fontes preexistentes de estigma e discriminação (PARKER; AGGLETON, 2001). Logo, as famílias podem rejeitar seus familiares vivendo com o vírus, por exemplo, não apenas por seu estado sorológico, mas porque este estado está associado à promiscuidade, à homossexualidade e ao uso de drogas (PANOS, 1990). As fontes de estigma e discriminação preexistentes são as relacionadas a sexualidade, gênero, raça ou etnia e também à pobreza e marginalização econômica. Mas esses processos também estão ligados a significações que as sociedades fizeram da própria doença, que são consideradas, por Parker e Aggleton (2001), como fontes específicas de estigma e discriminação relacionados à Aids.

Além das fontes preexistentes, os autores mencionam as fontes específicas à Aids, que se referem a representações, explicações e significados que as sociedades atribuem à doença e à transmissão de doenças. Os exemplos de fontes específicas de estigma e discriminação relacionadas ao HIV e à Aids passam pelo fato de que as pessoas soropositivas são vistas como infames, principalmente onde a Aids já é associada a grupos estigmatizados ou de comportamentos desviantes. Nesses

lugares, uma pessoa vivendo com HIV/Aids pode ser considerada perversa e pode ser punida ou violentada fisicamente. Já em sociedades de forte caráter individualista, a infecção por Aids pode ser considerada uma grande irresponsabilidade pessoal. Além disso, em sociedades mais coletivas, pessoas soropositivas podem ser vistas como "vergonha" para a família e para a comunidade. Dessa forma, os autores concluem que as reações ao HIV e à Aids se modificam de acordo com a os valores e as culturas de cada sociedade (PARKER; AGGLETON, 2001).

As fontes de estigma e discriminação, sejam preexistentes ou específicas, somam-se e entrelaçam-se formando uma nova estrutura de significados relacionados ao HIV e à Aids e aos mecanismos de poder, desigualdade e exclusão. Estas contribuem para fazer do HIV e da Aids novas fontes ou justificativas para novas formas de excluir pessoas dentro de uma sociedade (PARKER; AGGLETON, 2001).

Nesse contexto, a relação entre as novas formas de exclusão, a precariedade nas redes de proteção e suscetibilidade ao HIV demonstra que, para diminuir a vulnerabilidade ao vírus, é necessário que políticas públicas para a prevenção do HIV promovam mudanças estruturais na sociedade, buscando garantir direitos básicos de cidadania e de igualdade de oportunidades aos diferentes segmentos sociais e de gênero (PARKER; CAMARGO JR, 2000; MONTEIRO, 2002).

Atualmente, muitos esforços estão sendo feitos no sentido de engajar os cidadãos em questões sobre ciência, tecnologia e saúde, por exemplo, no campo da Divulgação Científica. Acreditamos que essa pesquisa possa enriquecer as teorias e os estudos de outras áreas sobre o tema, além de poder contribuir, a sua maneira, para o enriquecimento do debate público sobre a Aids.

### 3 DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E INTERSEÇÕES ENTRE SAÚDE E TEATRO

O fazer científico ou, em sentido mais amplo, a produção de conhecimentos é considerada a mola propulsora tanto do desenvolvimento econômico quanto do social (OLIVEIRA et al., 2012). Principalmente no período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, diversos esforços foram direcionados para uma legitimação ainda maior da Ciência e da Tecnologia (C&T). Estas duas áreas, antes consideradas separadas, agora devem ser vistas de forma unificada, ganhando, inclusive, uma nova nomenclatura, a tecnociência, como defendem alguns autores (CASTELFRANCHI, 2010).

Há, entretanto, uma evidente contradição entre o crescente desenvolvimento científico e tecnológico que testemunhamos nas últimas décadas e o conhecimento da sociedade sobre como esta ciência, de fato, funciona (SILVEIRA, ATAÍDE e FREIRE, 2009). Por isso, diversas estratégias vêm sendo empreendidas com o intuito de que as pessoas tenham condições de se apropriar do conhecimento científico (MASSARANI, 2004). A sociedade do conhecimento (COSTA, CONCEIÇÃO e ÁVILLA, 2007) tem demandado cada vez mais que as relações entre seus cidadãos e a ciência não se baseiem em transmissões unidirecionais de informações. No entanto, ciência e sociedade ainda são enxergadas comumente como esferas isoladas entre si, como se cientistas fossem os únicos detentores de conhecimento e que não fizessem parte da sociedade e, também, como se a ciência fosse destituída de seu contexto histórico, econômico e social (MILLER, 2005). Por isso, a aproximação da comunidade científica com a sociedade resulta, de forma recorrente, em uma abordagem que pode ser considerada unidirecional e equivocada, baseada apenas em transmissão de conhecimento científico de um polo a outro.

A preocupação dos cientistas em divulgar os conhecimentos produzidos pela ciência não é recente. Pelo contrário. Considera-se que os esforços práticos para prover os cidadãos de informações científicas sejam tão antigos quanto a própria ciência moderna (MOREIRA; MASSARANI, 2004). É difícil definir um momento ou acontecimento que possa representar o início das preocupações mais acadêmicas no âmbito da Divulgação Científica, mas sabemos que, em termos teóricos e metodológicos, este ainda é um campo em fase de consolidação (ALMEIDA, 2012).

Neste trabalho utilizamos a expressão divulgação científica para seguirmos a nomenclatura do programa de pós-graduação no qual está inserido e também por ser

(...) uma expressão guarda-chuva, por falta de um termo melhor em português que dê conta de acolher todas as iniciativas – práticas e acadêmicas – que estamos considerando (ALMEIDA, 2012, p.24).

No entanto, os esforços para gerar e compreender as conexões entre ciência e sociedade têm recebido diversos nomes, variando de acordo com os diferentes autores que se debruçam sobre o tema: alfabetização científica (CHASSOT, 2003), comunicação científica (MUELLER, 2006), divulgação científica (BUENO, 1985; ALBAGLI, 1996; MASSARANI, 1998) e popularização da ciência (GERMANO, 2005). Enquanto alguns autores preferem assumir esses termos como sinônimos, mesmo reconhecendo que há algumas diferenças entre eles, outros preferem escolher um dos termos de acordo com sua concepção sobre ele e com o contexto em que irão trabalhá-lo e, assim, justificam sua escolha.

A difundida expressão alfabetização científica (do inglês *science literacy*), por exemplo, passou a ser utilizada a partir da década de 1980 devido à crença das autoridades políticas e de cientistas de que a sociedade deveria saber mais sobre ciência, se quisesse vencer na vida (MILLER, 2005). Posteriormente, surgiram outros termos, como compreensão pública da ciência e engajamento público na ciência, sem que, necessariamente, os outros termos tenham sido deixados de lado (ROCHA; MASSARANI; PEDERSOLI, 2017). Entretanto, de acordo com Germano e Kulesza (2007), existe uma hegemonia no uso do termo divulgação científica entre pesquisadores e divulgadores da ciência no Brasil.

Bueno (1985) utiliza o termo divulgação científica para definir a utilização de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público leigo. Apesar de essa definição ainda ser utilizada, nas discussões mais atuais do campo acadêmico da Divulgação Científica, ela pode soar como uma mera tradução de uma linguagem mais especializada para a linguagem considerada leiga, para que as informações científicas atinjam maior público, o que passou a ser considerada uma visão muito restrita da divulgação científica, como veremos nas seções seguintes.

Neste capítulo, descreveremos brevemente os primeiros conceitos surgidos neste campo, mas aprofundaremos as discussões mais recentes, que consideram o processo comunicativo da divulgação científica não apenas uma tradução de jargões científicos para os não cientistas, ou apenas uma transmissão de informações, mas

como parte de uma cultura e que é tão fundamental para o funcionamento da tecnociência quanto para o exercício da cidadania.

Dessa forma, iniciaremos apontando os caminhos teóricos que o campo tem tomado, com algumas teorias sendo adaptadas de outras áreas e outras desenvolvidas mais recentemente, passando para os conceitos de engajamento público e cidadania científica e como esses modelos se desenvolveram, na prática, no contexto do enfrentamento da Aids. Em seguida, abordaremos as interseções entre ciência, teatro e divulgação científica, principalmente no contexto dos museus e centros de ciências, dando alguns exemplos de pesquisas recentes que têm se interessado em entender os limites e potenciais dessas interações. Brevemente, sem a intenção de sermos exaustivas, proveremos alguns exemplos do teatro em diálogo com a Aids e, por fim, discorreremos sobre o Museu da Vida e seu papel na divulgação científica para que cheguemos à atividade teatral lá desenvolvida e que se tornou o objeto desta pesquisa.

### 3.1 UM CAMPO TEÓRICO EMERGENTE

Como vimos, a DC não é prática recente, mas as preocupações acadêmicas mais sistematizadas para melhor compreender e construir este campo multidisciplinar que agrega conhecimentos de diversas outras áreas do conhecimento data de apenas poucas décadas (MASSARANI, 2004).

Durante muito tempo e, ainda hoje, as práticas de divulgação científica ocorrem, em grande medida, de forma descontextualizada e unidirecional (controladas por cientistas e direcionadas ao público), normalmente com a intenção de convencer as pessoas sobre as maravilhas da ciência ou de que determinado assunto é relevante. No assim chamado modelo de déficit (BROSSARD e LEWENSTEIN, 2010), os indivíduos são enxergados como uma massa homogênea que recebem as informações de maneira não diferenciada. Também pode ser considerado um modelo tecnocrático (FERNANDES, TEIXEIRA e CASTELFRANCHI, 2010), isto é, os cidadãos são considerados tábulas rasas de conhecimento onde os cientistas devem inserir conhecimentos relevantes para que eles possam progredir (MILLER, 2005).

Em 2010, Bruce Lewenstein e Dominique Brossard sistematizaram quatro modelos da Divulgação Científica: Modelo de Déficit, Modelo Contextual, Modelo da



Expertise Leiga e Modelo do Engajamento Público. Assim, partindo de estratégias práticas, começam a se desenhar novas teorias nesse novo campo acadêmico.

O modelo de déficit, já mencionado, consiste na ideia de que as pessoas não possuem o nível de conhecimento científico necessário para que entendam a importância da ciência, limitando, por fim, seu desenvolvimento. Dessa forma, os cientistas devem suprir esta falta (déficit) de conhecimento transmitindo seus saberes de forma neutra, ao público que é, por sua vez, considerado uma massa amorfa, sem nada na cabeça (MILLER, 2005).

No modelo contextual, consideram-se os mais distintos contextos sociais em que a divulgação científica pode ocorrer, além das experiências sociais e psicológicas dos indivíduos envolvidos e das diferentes formas de se decodificar uma mensagem com base nessas experiências. Apesar de ser considerado como um passo na direção de um modelo mais dialógico, o modelo contextual ainda consiste em estratégias de caráter unidirecional e assimétrico, dos especialistas para o público leigo.

Também há estratégias que valorizam conhecimentos locais, vistos como tão importantes quanto os conhecimentos científicos nas soluções de problemas da vida real, como no caso do Modelo da Expertise Leiga (BROSSARD e LEWENSTEIN, 2010). Este último, também chamado por Wynne (2005) de conhecimento leigo, baseia-se nos conhecimentos culturais que envolvem as experiências de vida nas comunidades, questionando a posição dos cientistas como detentores de um conhecimento verdadeiro ou o único conhecimento legítimo. As estratégias que se enquadram nesse modelo valorizam, por exemplo, conhecimentos produzidos em comunidades agrícolas que são passados de geração em geração, isto é, conhecimentos produzidos e mantidos pelas comunidades (LEWENSTEIN, 2003).

Por fim, o modelo de engajamento público na ciência será descrito na próxima seção de maneira mais aprofundada e articulada com outras questões pertinentes para esta pesquisa, já que se trata de um de nossos referenciais teóricos.

### **3.1.1 Engajamento Público na Ciência e a cidadania científica**

É importante contextualizar o que significa falar em engajamento público ou participação pública no contexto da ciência e da divulgação científica.

O modelo de engajamento público surge de uma preocupação em aumentar a participação pública na política científica (BROSSARD e LEWENSTEIN, 2010).

Considera-se que foi na década de 1990 que algumas iniciativas começaram a envolver a população em debates sobre temas controversos da C&T, que se tornaram, assim, mais democráticos, particularmente nos Estados Unidos e na Europa, se disseminando nos últimos anos para outras partes do mundo (MILLER, 2005). Sobre isso, Lewenstein (2003) relata que o engajamento ou a participação pública na ciência ganhou este destaque devido a problemas de desconfiança pública sobre algumas questões científicas e técnicas. Assim, para que a confiança na ciência fosse restabelecida, foram criadas atividades para engajar o público em debates sobre C&T de forma menos hierárquica e mais dialógica, como ocorre nas conferências de consenso, nos cafés científicos e em projetos de ciência cidadã.

O mundo está sempre e cada vez mais em busca de modernização, passando por diversos processos científicos aos quais são inerentes riscos, incertezas e controvérsias. Nesse contexto, Massarani (2012) defende a democratização do acesso ao conhecimento científico, através de linguagens acessíveis à sociedade para a disseminação do conhecimento, cultura e pensamento científico, contribuindo para a inclusão dos cidadãos em debates sobre questões que impactem suas vidas.

O movimento de engajamento público na ciência confere à divulgação científica um olhar politizado, ressaltando a importância da participação dos indivíduos na produção de conhecimentos e na definição dos rumos da C&T. Nessa mesma linha, a visão da DC para o bom funcionamento da democracia em uma sociedade cada vez mais impactada pela tecnociência fez surgir o conceito de cidadania científica (CASTELFRANCHI, 2010; CASTELFRANCHI; FERNANDES, 2015).

Castelfranchi (2010) enfatiza que a ciência faz parte da nossa cultura, estando diretamente relacionada às nossas práticas e pensamentos, à forma como criamos arte, a nossos medos e fantasias. Ao se referir à interface entre a cultura científica e a sociedade, o autor atenta para a necessidade de a Divulgação Científica atuar mais como “bússolas” para direcionar e qualificar as práticas e informações já existentes e menos como “seringas” que injetem conteúdos científicos nos indivíduos. Castelfranchi sustenta ainda que não precisamos apenas de “explicadores” de ciência, mas também de críticos da contemporaneidade para que as informações circulem como autêntico conhecimento; necessitamos de comunicadores que catalisem debates democráticos para que informação signifique empoderamento (no inglês, *empowerment*), capacidade de agir e de participar.

Nesse contexto, é importante engajar uma sociedade em que trabalho, educação, bem-estar, entretenimento e uma série de aplicações do cotidiano estão relacionadas à C&T. Tal engajamento é considerado fator determinante para o exercício pleno da cidadania. Assim, a informação e o conhecimento científico devem ser cada vez mais considerados para o bom funcionamento da tecnociência e da democracia (CASTELFRANCHI, 2010).

Germano e Kulesza (2007) argumentam que não se pode negar conhecimento científico às classes populares, pois a compreensão de como o universo e a natureza funcionam não pode ser privilégio das classes mais altas. Nesse contexto, se apropriam das reflexões de Paulo Freire sobre o desconhecimento das classes populares a respeito do funcionamento da sociedade tecnológica, afirmando que tal desconhecimento não se deve à incapacidade das pessoas de conhecer e entender conceitos científicos e tecnológicos, mas sim às precárias condições que os proíbem de ser e de saber. Podemos concluir que a DC atualmente, sobretudo a que se alinha ao movimento do engajamento público na ciência, busca favorecer o diálogo e fomentar curiosidade epistemológica que possa auxiliar na libertação dos indivíduos de uma corrente determinística, criando cidadãos autônomos capazes de tomar decisões (FREIRE, 1996).

O engajamento público na ciência deve ser visto, assim, como um meio de os cidadãos se tornarem autônomos e decidirem o que da ciência podem ou querem usufruir e se os considerados avanços científicos são bons ou não para as suas vidas. Além disso, oferece um caminho e um estímulo para sua participação ativa nos debates públicos sobre a ciência e tecnologia e na definição de políticas públicas no setor (CASTELFRANCHI, 2010; CALDAS, 2011).

Em consonância com o que foi exposto, Brandão (2009) considera o acesso a informações de C&T fundamental para o exercício pleno da cidadania, citando o campo de estudos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que defende a participação dos cidadãos nos processos decisórios sobre os assuntos de ciência e tecnologia, já que os impactos e consequências dessas escolhas recaem sobre todos e não apenas sobre quem toma as decisões. As discussões no âmbito da CTS abordam a importância de se democratizar o conhecimento, pois as decisões sobre seus usos e aplicações impactam as condições de vida humana, extravasando o âmbito acadêmico (BAZZO, 1998). Caldas (2011), por sua vez, ressalta a importância de a sociedade entender os riscos e os benefícios dos avanços científicos, principalmente

os de natureza mais polêmica, como o caso da clonagem, do uso de células-tronco embrionárias na pesquisa, aquecimento global e alimentos transgênicos. Isto para que se tomem decisões mais conscientes em processos que dependem direta ou indiretamente da C&T.

O conhecimento científico é parte integrante da cidadania plena e do processo de inclusão social, uma vez que possibilita ao indivíduo ter acesso às informações mínimas imprescindíveis a uma cidadania ativa e transformadora. Por outro lado, a democracia não se resume à distribuição do saber, embora seja essencial para sua constituição. (CALDAS, 2010, p.39)

Martha Marandino (2018) aponta para a existência, ainda, de uma grande dificuldade de os cientistas (ou produtores de conhecimento) estabelecerem relações entre suas pesquisas e a sociedade de forma geral. Por isso, para a pesquisadora, há necessidade de maiores reflexões a respeito das complexas relações entre produção e democratização do conhecimento científico para a sociedade.

É importante notar, porém, que as atividades de divulgação científica e os pesquisadores e divulgadores que decidem promovê-las têm motivações diferentes e que podem variar de acordo com o contexto social, político e econômico em que são desenvolvidas. Nem sempre as iniciativas nesse campo são imbuídas de uma intenção genuína de emancipação do indivíduo e de promoção da cidadania científica. Assim, é importante que as estratégias sejam cada vez mais estudadas e avaliadas em diferentes contextos, considerando os diferentes tipos de público e não como se os não especialistas fossem desprovidos de qualquer capacidade de tomar decisões e de entender conceitos abstratos da ciência, por exemplo.

Por fim, vale ressaltar que não existem regras ou fórmulas mágicas que resolvam a equação de como realizar uma Divulgação Científica eficiente, que cumpra com todos os objetivos propostos. No entanto, os esforços acadêmicos em ascensão buscam a melhor compreensão e a elaboração de novas estratégias, do que pode funcionar mais ou menos, com determinadas abordagens, com diferentes públicos-alvo e dos potenciais e limites da Divulgação Científica de forma geral. Por isso, é importante que haja tanto investimento na ciência quanto na divulgação científica, tanto na sua dimensão prática quanto na sua interface teórica/acadêmica (GOMES, SALCEDO e ALENCAR, 2009, p.37):

Para que o progresso social se torne uma realidade experimentada na vida cotidiana, é imprescindível o desenvolvimento científico e tecnológico,

associado a um processo contínuo de socialização e democratização da informação.

### 3.1.2 Expertise leiga e engajamento no contexto de enfrentamento da Aids

Epstein (1995), em seu trabalho intitulado *"The construction of lay expertise: AIDS activism and the forging of credibility in the reform of clinical trials"*, demonstra como se deu a construção de uma expertise leiga e do engajamento da sociedade civil norte-americana no enfrentamento da epidemia de Aids. Este trabalho, apesar de não ser intrínseco ao campo da Divulgação Científica, nos oferece um grande exemplo de como os saberes "não científicos" podem ter credibilidade e modificar os rumos que a ciência pode tomar – e por isso se tornou um caso muito discutido no âmbito da DC.

Diante da necessidade de respostas rápidas à epidemia que surgiu na década de 1980 com alto índice de letalidade em um curto período de tempo, indivíduos afetados começaram a se mobilizar, passando do lugar de vítimas para um lugar de ação, como ativistas, alcançando direitos essenciais relacionados às políticas de controle da doença e também conseguiram empreender mudanças importantes nos protocolos de pesquisas sobre a doença naquela época.

O início da epidemia de Aids é marcado por diversas controvérsias científicas na arena pública, envolvendo diferentes protagonistas. Epstein (1995) argumenta que há uma diversidade de atores na construção de um conhecimento considerado confiável. Ele afirma que, nesta arena de construção de conhecimentos, estão envolvidos não apenas os virologistas, biólogos moleculares, epidemiologistas, imunologistas e autoridades de saúde, mas também "experts credenciados", mídia, companhias farmacêuticas, movimentos sociais e ativismo.

Em um primeiro momento, por exemplo, os testes clínicos para combater a doença eram feitos em sua maioria em homens brancos e de classe média. Diante disso, os ativistas se manifestaram em favor de que esses testes fossem feitos em todos: mulheres e homens, brancos, negros, homossexuais e heterossexuais, usuários de drogas e pessoas hemofílicas. E tiveram, de fato, conquistas importantes nesse sentido. Esse processo de politização em torno da epidemia de Aids demonstra como o acúmulo de diferentes formas de saber e de credibilidade podem mudar as regras do jogo. De acordo com Epstein (1995), a credibilidade científica pode ser

considerada um sistema de autoridade que combina aspectos de poder, dependência, legitimação, confiança e persuasão.

O movimento social da Aids como construção de conhecimento tem sido estudado em pesquisas de Sociologia da Ciência e da Tecnologia. Este é, de fato, o primeiro movimento social dos EUA que conseguiu converter vítimas da doença em verdadeiros experts-ativistas; e, assim, tem servido de exemplo para outros movimentos (EPSTEIN, 1995). Como visto no capítulo 2, os movimentos sociais também foram centrais na resposta à epidemia no Brasil, visto que a produção de conhecimentos sobre a doença veio também das comunidades mais afetadas e dos grupos estigmatizados que se engajaram e se organizaram para atuar nessa causa.

É interessante notar que, ainda no contexto da Aids, algumas discussões também se alinham com as do campo de pesquisa da Divulgação Científica, no sentido de que é necessário considerar os diferentes contextos e culturas para entender as percepções e modos de vida em relação a acontecimentos sociais, nesse caso, ao surgimento da Aids (MONTEIRO, 2002). Como também já mencionamos no capítulo anterior, Simone Monteiro (2002), em seu livro *Qual a Prevenção? Aids, sexualidade e gênero em uma favela carioca*, argumenta que a informação científica não é percebida e absorvida da mesma forma por sujeitos em diferentes contextos sociais. Isto é importante para entendermos as limitações das "mensagens preventivas com base apenas em uma abordagem hegemônica, centrada no conhecimento técnico-científico" (MONTEIRO, 2002, p.45), que são, de modo geral, descontextualizadas e desconectadas dos contextos de maior vulnerabilidade e das vivências cotidianas.

Este pressuposto também é adequado para nortear os estudos de Divulgação Científica que busquem, em determinado grau, mudanças de atitudes e maior conscientização a respeito de diversos temas relacionados à C&T. Abordagens pouco participativas e muito verticalizadas (de experts cientistas para um público homogêneo e leigo), que visam apenas a transmissão de informações acreditando que serão suficientes para que os indivíduos mudem suas práticas, por exemplo, não têm funcionado.

Apesar da importância do engajamento público para as decisões relacionadas a políticas científicas, para a construção de credibilidade de ativistas de diversas pautas e até mesmo para a política de uma forma geral, é interessante entender que

o engajamento com a ciência não se dá apenas nesses contextos. Existem outras formas de engajar a sociedade.

Pesquisadores interessados no engajamento público na ciência têm o associado, por exemplo, a espaços de educação não formal quando neles existem debates públicos e diálogo sem estar estritamente orientado a deliberações políticas, por exemplo, por meio da arte, performances, teatro e mídia (CHILVERS, 2010). Além disso, exposições em museus, festivais de ciência, olimpíadas, jogos e eventos no estilo do *café scientifique* também podem ser espaços para engajar diferentes públicos com a ciência ao estimular o interesse e a curiosidade, ao conscientizar e ao sensibilizar diferentes segmentos sociais para questões científicas que tenham impacto na saúde ou no meio ambiente, por exemplo.

Uma limitação para essas ações e as pesquisas feitas para avaliar o engajamento que elas de fato promovem é que, em festivais de ciência, por exemplo, essas pesquisas concentram-se em percepções imediatas identificadas a partir de dados coletados de relatos dos visitantes. Além dessa estratégia ser frágil para mensurar impacto, que pode ser algo mais subjetivo e se dar em médio-longo prazo, os estudos desse tipo têm demonstrado que os públicos que costumam participar desses eventos científicos já possuem de antemão algum tipo de interesse ou contato maior com a ciência e, no geral, vão em busca de novos conhecimentos. Assim, acaba-se "engajando os já engajados", ou seja, pessoas, em geral, com escolaridade alta, brancas e em situação econômica privilegiada (BULTITUDE, 2014).

Embora museus, escolas e outras instituições estejam investindo no chamado engajamento público na ciência, nem sempre este é alcançado de forma satisfatória, além de ser difícil de se "medir" o nível de engajamento que as iniciativas de DC realmente alcançam. No entanto, neste momento, algumas questões talvez sejam mais ou tão importantes quanto os níveis alcançados de engajamento. Para Marandino (2018), perguntas como "quem são os públicos-alvo das ações?", "De que forma o público participa na produção e na divulgação dos conhecimentos científicos?", "Que tipo de engajamento é desejável?" e "Quais modelos de relação entre ciência e sociedade estão sendo privilegiados?" são centrais quando se pensa o engajamento público na ciência.

Almeida (2012) relata que, no campo teórico da DC, já existem algumas linhas de pesquisa visando responder a estas e outras questões, como os estudos sobre ciência na mídia – baseados em grande parte em teorias do campo da comunicação

social; também algumas pesquisas que avaliam o impacto das atividades práticas de DC e, ainda, pesquisadores mais voltados a compreender as percepções da ciência e da tecnologia na sociedade e também de que forma as pessoas as encaram na vida cotidiana. A nossa pesquisa, portanto, se insere nesta última linha, por buscarmos compreender de que forma os estudantes debatem sobre questões relacionadas ao HIV e à Aids após terem participado de uma iniciativa de divulgação científica – no caso, uma atividade teatral – sobre o tema, que será descrita mais adiante.

### 3.2 CIÊNCIA, TEATRO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: ARTICULAÇÕES FAVORÁVEIS

A associação entre as artes, em geral, e o teatro, em particular, com as outras áreas do conhecimento é antiga. A ciência e a vida dos cientistas, por exemplo, têm inspirado dramaturgos ao longo de vários séculos resultando em montagens conhecidas como *Vida de Galileu*, de Bertolt Brecht; *Copenhague*, de Michael Frayn; e *Arcadia*, de Tom Stoppard, entre tantas outras (ALMEIDA *et al.*, 2018a). Entretanto, esses dois campos – ciência e arte – foram por muito tempo (e ainda são) considerados campos opostos – razão *versus* emoção (LOPES, 2005; GARDAIR; SCHALL, 2009). Refletir e discutir acerca da complexa interseção entre eles pode gerar bons frutos, mas exige-se bastante cuidado ao buscar identificar em quais pontos ciências e artes convergem ou divergem.

Thelma Lopes (2018) recorre a alguns exemplos e reflexões sobre o diálogo entre os dois campos em diversos períodos históricos, como no Renascimento, quando os pintores usavam a matemática para conseguir o efeito de ilusão de volume e para a proporção das imagens, buscando retratar a natureza de uma forma realista. Exemplos como este são úteis para ilustrar de que forma, na história, artistas e cientistas eram mutuamente inspiradores e inspirados uns pelos outros. No entanto, a autora argumenta que quando o paradigma científico se tornou o dominante, a ciência se afastou da arte e se consolidou como a única forma de conhecer o mundo.

Quando o paradigma dominante passou a ser o científico, Arte e Ciência foram afastadas, especializando métodos, processos e linguagens. Um vocabulário relacionado à Ciência foi incorporado ao cotidiano, por diferentes setores da sociedade, de forma indiscriminada, por vezes deturpada, e outras com fins mercadológicos. O caráter utilitário da Ciência e a concretude do progresso tecnológico contribuíram para que a última passasse a ser encarada como algo incontestado. Como duvidar do “cientificamente



comprovado”? Não se trata de dispensar ou banalizar a Ciência, o que por si só seria uma ingenuidade nos dias atuais, face ao consenso generalizado de sua autoridade no âmbito social, a despeito das críticas a tal status dentro da própria Ciência e dos recentes retrocessos. (LOPES, 2018, p.9)

Como visto na seção sobre o campo teórico da Divulgação Científica, as estratégias de se comunicar ciência para grande parte da população não especializada têm se multiplicado, visto que parcela significativa da sociedade ficou à margem do debate sobre ciência e tecnologia com a supremacia da ciência e sua linguagem restrita à comunidade científica (LOPES; DAHMOUCHE, 2019). Nesse sentido, tanto no campo da Divulgação Científica quanto no da Educação Científica, começa-se a investir na interação entre ciência e arte como forma de resgatar as convergências entre esses dois campos e ampliar estratégias para alcançar um público cada vez maior, visando melhor entendimento do fazer científico por parte da sociedade. Diversos autores, portanto, têm defendido que a interação entre a ciência e a arte, mais especificamente o teatro, oferece maneiras diferenciadas de se representar e interpretar o mundo (LOPES, 2005; MASSARANI; ALMEIDA, 2006; MATOS, 2003; GARDAIR; SCHALL, 2009; ROOT-BERNSTEIN *et al.*, 2011).

Apesar dessa breve introdução sobre a interseção entre ciência e arte, nessa dissertação, trataremos mais especificamente do teatro e de sua interlocução com a ciência e seu alinhamento com a divulgação científica.

A interação entre a ciência e o teatro pode ser inicialmente pensada, por exemplo, ao considerarmos que o fazer científico tem, em si, uma natureza dramática. Conforme afirma a pesquisadora Thelma Lopes (2005, p. 402), a ciência envolve "controvérsias, disputas, ambição, argumentação, contra-argumentação, enfim, todos os elementos para uma excelente peça dramaturgica". Assim, Lopes (2005) defende que a ciência é emocionante, mas os seus registros científicos não são capazes de captar, ou sequer transmitir, tal emoção, mantendo a visão de que a ciência é apenas racional, neutra e descontextualizada, e desconsiderando, por exemplo, a emoção de descobertas científicas e a paixão 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)

Ainda que mais distantes, a ciência ainda inspira diversas obras teatrais e a interseção entre esses dois campos tem sido alvo de grande interesse por outras áreas, como a da educação em ciências. Na verdade, o teatro está associado à educação há muitos séculos com o objetivo de contribuir para o processo educativo. Lopes (2009) nos fornece alguns exemplos de como o teatro esteve presente na educação de diferentes formas e níveis, citando o teatro da Idade Média que servia para ensinar a vida dos santos. Nesse período, a Igreja encenava os sacramentos e tais espetáculos passaram a se multiplicar pela Europa com grande popularidade. Ainda no Renascimento, os estudiosos da cultura greco-romana, por exemplo, encenavam peças com o objetivo de remontar aquela cultura por meio do teatro (LOPES, 2005). Em uma perspectiva mais atual, a autora traz o exemplo de quando as artes cênicas se voltaram para a educação política. Isso foi possível com Augusto Boal, que realizou experiências teatrais tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, com o objetivo de desenvolver uma educação política por meio de um teatro interativo (LOPES, 2005). Boal acreditava que todos deveriam representar e protagonizar as transformações que deveriam ocorrer na sociedade (LOPES, 2003). Desenvolveu, assim, sua teoria do Teatro do Oprimido, defendendo que o teatro deve emancipar o espectador, tirando-o de sua “passividade” e convertendo-o, fisicamente, em um sujeito ativo e protagonista da encenação (BOAL, 1977, p.9).

Para essa pesquisa, nos ateremos especificamente às interações do teatro com a educação e a divulgação científica. Pelo fato de possuir um reconhecido potencial comunicativo, o teatro é concebido por muitos autores como uma ferramenta importante no aprendizado e na divulgação da ciência (MATOS; SILVA, 2003). Cada um destes campos é resultado do inacabamento dos seres humanos e, por isso, devemos enxergar ciência e arte como construtoras de pontos de vistas semelhantes no que tange ao fato de serem frutos da exploração do mundo pelos sujeitos e, por isso, frutos de seu tempo (GARDAIR; SCHALL, 2009).

Assim, a proposta de educar a partir da interação entre ciência e arte não pode dispensar a ideia de que estas duas formas de conhecer e expressar o mundo nascem da necessidade de o homem buscar respostas para sua inconclusão. Seja por meio das licenças poéticas ou dos rigores científicos, ou ainda, das licenças científicas e dos rigores poéticos, o homem busca respostas para as perguntas originais. Quem ele é? De onde vem? Para onde vai? - estes são alguns dos questionamentos que fizeram o homem construir

a ciência, a arte e tantas outras formas de ler o mundo. (GARDAIR; SCHALL, 2009, p.710)

Gardair e Schall (2009, p.709) argumentam ainda que, na educação científica associada à linguagem artística, as iniciativas tendem a não atribuir a mesma importância a estes três campos do conhecimento: ciência, arte e educação. Nesse sentido, as autoras enfatizam que na educação em ciências, o teatro não tem como missão **ensinar** ciências, mas sim sensibilizar o público para questões referentes ao campo científico. Caso haja didatismo excessivo nessa prática, as autoras argumentam, “não teremos teatro, tampouco ciência”. Para que essas iniciativas se concretizem, é necessário que o processo de planejamento envolva uma equipe de cientistas, artistas e educadores, com sensibilidade, formação e atuação de qualidade. Assim, é importante ressaltar que, na tríade arte-ciência-educação, não se pode reduzir a primeira a um mero recurso e a segunda a um único conteúdo a ser transmitido (GARDAIR; SCHALL, 2009).

O teatro, portanto, não é um veículo através do qual uma mensagem científica deve ser enviada, pois essa visão subvaloriza a potência da linguagem teatral que, por ser uma prática coletiva, não apenas transmite mensagens, mas permite ampliar outras habilidades humanas, como o senso crítico e o exercício da cidadania (GARDAIR; SCHALL, 2009).

De acordo com alguns pesquisadores, as peças teatrais despertam questionamentos sobre o processo de criação artística, o que abre portas para que os mediadores de tais atividades contraponham características dos processos artísticos e científicos, contribuindo para uma visão da ciência menos estereotipada (GARDAIR; SCHALL, 2009). No contexto da educação científica e da comunicação da ciência para a sociedade, as estratégias têm se diversificado e crescido nas últimas décadas (MASSARANI, 2004), como visto anteriormente. Nessa perspectiva, tem-se buscado compreender o potencial das estratégias de educação e divulgação científica que investem no teatro como linguagem (ALMEIDA *et al*, 2018a; SILVEIRA; FREIRE; ATAÍDE, 2009; MASSARANI; ALMEIDA, 2006).

Assim, apesar de o diálogo do teatro com os campos da ciência e educação serem considerados antigos, as pesquisas interessadas em teatro e ciências visando especificamente a divulgação científica ainda são recentes (ALMEIDA; LOPES, 2019; MOREIRA; MARANDINO, 2015). De acordo com Moreira (2013), o teatro é uma ação que recentemente tem se destacado no contexto do ensino de ciências e da

divulgação científica, em particular nos museus e centros de ciência (MOREIRA; MARANDINO, 2015). É válido mencionarmos que os museus e centros de ciências têm se consolidado como fontes vivas de informações e locais para discussões sobre diversos temas de ciências contemporâneas e por isso caracterizam-se como espaços de Divulgação Científica (MARANDINO, 2009; FAHL, 2003). Delizoicov e Lorenzetti (2001) afirmam que as atividades pedagógicas realizadas nesses espaços têm a capacidade de promover uma ampliação na aprendizagem e fornecer aos estudantes um ganho cognitivo. Do ponto de vista da educação não formal, considera-se que esses espaços sejam um ambiente favorável para despertar emoções e motivar a aprendizagem (QUEIRÓZ et al., 2002).

Segundo o pesquisador e comunicador da ciência italiano Salvatore Fruguglietti (2009), desde a inauguração do Exploratorium em São Francisco, que rompeu com o conceito tradicional de museu de ciência ao introduzir exposições interativas e não dispor de acervo, muitas mudanças ocorreram no campo da museologia focada em ciências. Fruguglietti (2009, p.1) argumenta que as palavras se tornaram protagonistas nos museus, mas não no sentido do antigo modelo de déficit, e sim com a ambição de dialogar com os visitantes para "construir cidadania do conhecimento através de uma comunicação multissubjetiva, na qual os diferentes atores estabelecem um diálogo de mão dupla" [tradução nossa]. Para o autor, o teatro, assim como as palavras e o diálogo, é capaz de transformar a realidade. Em um museu que visa a comunicação da ciência, o teatro é uma estratégia importante, já que tanto os atores quanto o público de uma performance veem e sabem que estão vendo um "faz de conta", de modo que não há enganação, apenas a verdade, "...precisamente a verdade que é buscada pela ciência (e pelos que trabalham em museologia científica) como uma categoria objetiva do mundo" (FRUGUGLIETTI, 2009, p.2, tradução nossa).

Em linhas gerais, o teatro é capaz de integrar uma visão sistêmica da ciência. Dessa forma, um museu que adota o teatro como estratégia tem potencial para se tornar penetrante, persuasivo e desempenhar um papel sociológico. Para Fruguglietti (2009, p.3), "o teatro como forma de arte é como museus para a sociedade". Lopes (2005), em consonância com essa visão e igualmente interessada no teatro no contexto de museus de ciências, também defende que, nesses espaços, além de transmitir conteúdos do campo científico, o teatro pode contribuir para despertar interesse tanto pela ciência quanto pela arte.

Ao analisar o teatro de temática científica, sobretudo em centros e museus de ciência brasileiros, Moreira e Marandino (2015) apontam que este se mostra atualmente como potencial veículo para o conhecimento da natureza da ciência e da tecnologia, bem como das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. De acordo os autores, essa prática vai além da transmissão de conteúdos:

Quando a temática do espetáculo é científica, as discussões passam a abordar as dimensões vida, homem e existência na relação com a ciência e a tecnologia. Isso implica trazer para a cena: as relações humanas, os conflitos, os aspectos éticos, políticos e sociais. (MOREIRA; MARANDINO, 2015, p.517)

Neste ponto, devemos ressaltar que, como ocorre no campo da Divulgação Científica, ainda não há nomenclatura específica consolidada para a interação entre ciência e teatro nesse contexto. Os pesquisadores Leonardo Moreira e Martha Marandino (2015), que estudam essa interação mais especificamente do ponto de vista da educação em ciências, defendem o uso do termo "teatro de temática científica" para se referir ao teatro realizado em centros e museus de ciência e também na educação científica de forma geral. Apesar de ser instigante e importante, não faz parte do escopo deste trabalho discutir de forma aprofundada as terminologias utilizadas para se referir ao teatro na divulgação científica. Contudo, ressaltamos que não adotaremos a expressão "teatro de temática científica" – apenas quando nos referirmos a estes pesquisadores - por considerarmos que, embora a tentativa seja válida e importante, ela impõe alguns limites ao potencial que o teatro tem demonstrado ter na comunicação da ciência, que vai além da abordagem de temáticas científicas.

Tendo em vista o emprego do teatro por essas instituições, algumas pesquisas buscam investigar limites e potenciais na adoção dessas estratégias voltadas justamente ao ensino de ciências e à divulgação científica (BARBACCI, 2002, MOREIRA, 2013; MOREIRA; MARANDINO, 2015, SILVA et al, 2016, ALMEIDA et al, 2018a).

Almeida e Lopes (2019) argumentam que, apesar de todas as iniciativas práticas no contexto da DC que buscam unir ciência e teatro, ainda há pouca literatura acadêmica que se dedique ao tema. A maior parte da literatura existente, inclusive, é estrangeira, de modo que ainda há pouca informação do que tem sido realizado neste

âmbito e de que forma o teatro pode ou não contribuir para a divulgação da ciência no Brasil (ALMEIDA; LOPES, 2019).

No ensino de ciências, como vimos, o teatro é adotado há muitos anos. Podemos destacar, nesse contexto, uma pesquisa realizada no âmbito do ensino de física que se apoiou na encenação da peça *Vida de Galileu*, de Brecht, montada e adaptada pela equipe do Teatro Popular de Ilhéus e apresentada a estudantes da educação básica. Analisando perguntas e comentários feitos pelos estudantes que assistiram à peça, Siqueira e colaboradores (2011) construíram sete categorias: sobre a ciência, questionamento sobre a elaboração da peça (segunda categoria com maior quantidade), informação sobre a equipe, comentários elogiosos ao espetáculo (categoria com maior quantidade), contribuições para a divulgação científica, questionamentos sobre os aspectos históricos e vida e obra de Galileu.

Partindo de suas análises, concluíram que, após assistir ao espetáculo *Vida de Galileu*, os estudantes foram capazes de relacionar a ciência com seus aspectos sociais, políticos e religiosos, além de demonstrarem vontade de saber mais sobre a ciência de forma geral. Principalmente a partir das questões da categoria "Vida e obra de Galileu", a terceira maior categoria, identificaram que os estudantes estavam muito interessados em conhecer sobre o processo de descoberta e consequências de sua obra tanto para a ciência quanto para a sociedade (SIQUEIRA *et al.*, 2011).

Nesse trabalho, os autores criticaram o uso do teatro como veículo de transmissão de conteúdo, defendendo o ensino das ciências e especificamente da física de maneira mais contextualizada e levando em consideração os aspectos humanos e sociais do fazer científico. Siqueira e colaboradores (2011) também concluíram que o teatro permitiu ao público acessar o conhecimento de forma lúdica e prazerosa, mesclando aspectos históricos para discutir a construção de modelos e conceitos científicos. Consideraram ainda que houve um ganho significativo, permitindo tanto aos atores quanto ao público uma aproximação com o conhecimento científico "ressignificando formas de fazer teatro inclusive com desdobramentos bastante cabíveis para trabalhá-lo dentro da escola" (SIQUEIRA *et al.*, 2011, p.10).

No contexto internacional e especificamente da DC, podemos destacar o trabalho de Lynn Baum e Catherine Hugues (2001). As pesquisadoras norte-americanas revelam que, desde 1985, o Museu de Ciência de Boston tem produzido e apresentado peças teatrais e outros programas no âmbito do "Science Theater Program". As autoras relatam que, na origem do programa de teatro, havia ceticismo

quanto à eficácia de “usar teatro para transmitir ciência”, já que, na visão do *staff* do museu, aquele não era um lugar apropriado para assistir a peças teatrais (BAUM; HUGUES, 2001, p. 355, tradução nossa).

O artigo em questão examina evidências que as pesquisadoras coletaram ao longo de nove avaliações feitas desde 1986, quando as avaliações das peças teatrais começaram a ser realizadas no museu. A partir de suas análises, concluíram que os visitantes não apenas aproveitaram e apreciaram sua visita ao museu, mas adquiriram e entenderam conteúdos sendo capazes de conectá-los com assuntos e ideias complexas. Na maior parte das vezes, assistir a peças teatrais trouxe à memória dos visitantes antigas experiências frequentemente associadas a emoções. As autoras, por fim, afirmaram que os resultados afetivos, como as percepções dos visitantes de que o aprendizado ocorreu e foi valorizado, destacam-se como indicadores de sucesso das atividades realizadas pelo museu (BAUM; HUGUES; 2001, p.369)

No contexto brasileiro, mais especificamente no âmbito dos museus de ciência, a análise feita pela pesquisadora Carla Almeida e colaboradores (2018a) de duas atividades teatrais oferecidas pelo Museu Ciência e Vida também deve ser mencionada, pois evidencia outras potencialidades do teatro no contexto da Divulgação Científica. Esse trabalho, de natureza qualitativa, indica que as atividades teatrais analisadas e desenvolvidas em um espaço de Divulgação Científica foram capazes de atrair um público com poucas opções de lazer cultural, portanto, atingindo um dos principais objetivos deste museu, que defende a democratização da ciência, da cultura e da arte, demonstrando o potencial desses espaços na aproximação da sociedade tanto com a ciência quanto com a arte.

Podemos concluir que as interações entre ciência, teatro e divulgação científica, para além de abordar temas científicos e transmitir conhecimentos, é capaz de: tratar de temas complexos de forma envolvente; explorar aspectos controversos, éticos e políticos da ciência; expor o lado humano dos cientistas; desconstruir a suposta frieza da atividade científica, aproximando-a do público; e estimular a reflexão sobre o avanço do conhecimento humano e suas implicações (ALMEIDA *et al.*, 2018b). O teatro tem, portanto, a capacidade de levantar discussões sobre ciência e tecnologia, de envolver, emocionar e despertar nos espectadores o interesse tanto pelo tema abordado quanto por outros aspectos da ciência e o faz de maneira diferente de outras atividades mais tradicionais de divulgação científica (ALMEIDA *et al.*, 2018b).

### 3.2.1 Teatro e Aids

É válido ressaltar que as interações do teatro com a ciência e com outros campos do conhecimento não estão circunscritas somente ao campo da Divulgação Científica. No contexto da comunicação de temas científicos relacionados à saúde, por exemplo, o teatro tem sido utilizado e estudado pelo seu potencial de humanizar a prática científica ao mobilizar os sentimentos, sensações e dando importância tanto à razão quanto às emoções (CAMARGO, 2006). Nesta perspectiva, a área da saúde lança mão de diversas ações cênicas para dinamizar e facilitar o acesso dos indivíduos aos cuidados com o próprio corpo e à preocupação com a saúde coletiva. Especificamente no contexto da Aids, diversas iniciativas surgiram como forma de teatro de rua, por exemplo, voltado para a prevenção da doença.

O teatro de rua surgiu no Brasil como forma de reação da sociedade civil frente à essa epidemia. Desde então, esta forma de teatro se multiplicou e acontece em diversas regiões do país, tendo se mostrado como um instrumento útil para gerar mudanças de atitude e conscientização, principalmente em comunidades de baixa renda (SOUZA e PORTO, 2004). Com isso, o poder público encontrou nessa forma de divulgação das informações sobre HIV/Aids um aliado para as campanhas de conscientização e promoção da saúde.

Como reflexo deste movimento, Souza e Porto (2004) organizaram o livro *AIDS e Teatro – 15 dramaturgias de prevenção*, com o objetivo de registrar e disseminar a iniciativa brasileira desse uso do teatro em outros países, principalmente do continente africano que falam o português e também por se tratar de um lugar com altos índices de ocorrência da doença e com milhões de pessoas vivendo com o HIV. Levar as peças para outros contextos culturais é executável, pois é possível compreender valores universais da prevenção (responsabilidade, amor, respeito, solidariedade e diversidade) através dos elementos presentes nas peças, como as músicas, as danças, os figurinos e costumes de cada região do país.

O livro *AIDS e Teatro – 15 dramaturgias de prevenção* contém nove dramaturgias inéditas encomendadas especialmente para o livro e seis não inéditas que foram identificadas e selecionadas para integrar essa obra. Todos esses textos dramaturgícos podem ser montados em teatros, praças, escolas e outros locais onde seja possível reunir o público jovem. São textos que utilizam uma linguagem coloquial,



porém franca e direta, com o objetivo de estimular os jovens a incorporar, naturalmente, medidas de prevenção para sua saúde.

Atualmente, algumas iniciativas particulares também têm abordado o tema em algumas peças. Nesse contexto, vale ressaltar a que foi montada a partir de um livro escrito por Salvador Corrêa. O autor descobriu que era portador do vírus HIV em 2011, o que o levou a escrever sobre seus problemas e preocupações em um blog. Suas postagens no blog viraram livro e, em 2019, foi montado, a partir delas, um monólogo chamado *O segundo armário*<sup>5</sup>. A peça leva esse nome, pois o autor compara o segredo da homossexualidade (“ficar no armário”) com o segredo que guardou sobre o fato de portar o vírus da Aids. A trama mostra as preocupações de um jovem que acaba de ser diagnosticado com o HIV, seu medo de nunca mais namorar e dos efeitos colaterais de remédios, mas também ressalta a diferença entre possuir o vírus HIV e desenvolver a doença Aids.

Além desta peça, outra que ganhou destaque em 2019 foi *O Cavaleiro Amarelo*, que aborda o HIV na perspectiva de um problema de saúde pública e discute o fato de que, muitas vezes, o problema da prevenção é resultado de desinformação e preconceito (O GLOBO, 2019). De autoria de Felipe Pedrini, o espetáculo remonta a meados dos anos 1980, no início da epidemia de Aids, quando ainda não se tinha muita informação sobre o vírus responsável pela doença. Um dos principais objetivos de Pedrini com a obra é desfazer estigmas e preconceitos sobre pessoas infectadas, para que estas não sejam mais consideradas como doentes e “à beira da morte”. O autor relata que o texto nasceu quando ele ainda era aluno de teatro e uma das tarefas era falar sobre os Quatro Cavaleiros do Apocalipse em períodos contemporâneos e ele ficou encarregado de falar do Cavaleiro Amarelo – que dá nome à peça. Ele acredita que “A Peste” dos séculos XX e XXI é o vírus HIV e a doença Aids.

É importante reforçar que existem diversas outras iniciativas de teatro e saúde, porém, não temos a intenção de sermos exaustivos; a ideia é contextualizar melhor nosso objeto de estudo.

### 3.3 TEATRO E DC NO MUSEU DA VIDA

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://rioencena.com.br/o-cavaleiro-amarelo-trata-de-desinformacao-e-preconceito-sobre-hiv-no-palco-do-teatro-laura-alvim/>. Acesso em 8 abr. 2019.

Antes de adentrar nas atividades e discussões do teatro e da divulgação científica do Museu da Vida (MV), cabe apresentar o contexto institucional em que elas estão inseridas, principalmente o contexto em que a peça estudada nesta pesquisa foi construída.

A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) é uma instituição federal de ciência e tecnologia em saúde, referência tanto no contexto nacional quanto no internacional. A Fiocruz está comprometida com a luta contra a Aids desde o início da epidemia, estando à frente de uma série de ações que articulam diversos campos do conhecimento. É vinculada ao Ministério da Saúde e atua desde o atendimento aos acometidos pela doença até o estudo dos fatores de risco ligados à transmissão da doença de mãe para filho, passando pelo desenvolvimento de testes, medicamentos e vacina, produzindo muita literatura na área e também investindo na educação e na divulgação científica do tema (ALMEIDA *et al.*, 2020).

As ações realizadas pela Fiocruz no que tange ao enfrentamento da Aids tiveram como ponto de partida um grupo de cientistas do Instituto Oswaldo Cruz (IOC), coordenado pelo imunologista Bernardo Galvão, que isolou o HIV pela primeira vez em 1987. Este isolamento realizado pelo grupo permitiu novos estudos e ações, que fizeram com que o programa contra a Aids no Brasil passasse a ser reconhecido no mundo inteiro (HOAGLAND, 2013).

Já o Museu da Vida, fundado em 1999, tem se consolidado como espaço de divulgação científica da Fiocruz devido às suas atividades que aproximam diversos públicos e a ciência, destacando-se pelas suas iniciativas de integração entre saúde, história e cultura. Isto é feito por meio de exposições permanentes e temporárias, utilizando-se de diversos recursos como os multimídias e produções artísticas (ALMEIDA *et al.*, 2018)

Dentre as produções artísticas do MV, as artes cênicas ganham o protagonismo com o projeto Ciência em Cena. Este projeto é concretizado em dois espaços físicos do museu: a Tenda da Ciência Virgínia Schall com capacidade para 120 espectadores, e o Epidaurinho, um pequeno anfiteatro que ocupa uma área subterrânea perto da Tenda e comporta até 60 pessoas.

O Ciência em Cena foi idealizado com o propósito de desenvolver pesquisas sobre a interface ciência e arte e também atividades de divulgação e discussão de temas científicos nessa linha. Para isso, conta com uma equipe formada por atores

profissionais, estudantes de artes cênicas, técnicos de luz e som, além de outros especialistas que participam do desenvolvimento das etapas envolvidas nos projetos, desde a escolha dos textos até a encenação (FIOCRUZ, 2017).

As montagens do Ciência em Cena são produzidas seguindo a perspectiva cidadã da divulgação científica, compreendendo que a arte tem a capacidade de criar novos pontos de vista sobre a ciência e sobre o mundo, e não apenas de transmitir informações científicas para o público. As peças já atingiram um público de cerca 60 mil espectadores, sendo a maioria deles estudantes e moradores das zonas Norte e Oeste do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense (FIOCRUZ, 2017). Por ser localizado no *campus* de Manguinhos, um bairro que abriga comunidades carentes e possui índice de desenvolvimento humano (IDH) baixo e poucos equipamentos culturais, o MV torna-se, muitas vezes, um espaço não apenas de divulgação e educação em ciência, mas também de primeiro contato com as artes cênicas. Dessa forma, a equipe do Ciência em Cena desempenha ainda o papel de formador de plateia (ALMEIDA; LOPES, 2018).

Para melhor compreender o perfil do público e de sua experiência no teatro do Museu da Vida, há uma série de pesquisas em andamento, que visam também contribuir para a literatura na área de ciência e arte, mais especificamente de ciência e teatro (ALMEIDA; LOPES, 2019). É interessante neste momento destacar que esta dissertação está inserida em um esforço de pesquisa mais amplo liderado pelo Núcleo de Estudos da Divulgação Científica (NEDC) do Museu da Vida, cujo objetivo geral é "compreender de forma mais profunda a interface entre ciência e teatro como estratégia de DC, tendo o Ciência em Cena como objeto de estudo" (ALMEIDA; LOPES, 2019, p. 162). As pesquisas realizadas nesse âmbito buscam respostas a algumas questões que vão desde "qual é o perfil sociodemográfico do público das atividades teatrais do MV e quais são seus hábitos culturais?" até "como os públicos recebem as atividades e que fatores permeiam as diferentes formas de recebê-las?" e ainda "como se apropriam de mensagens e constroem sentidos a partir do que vivenciam?". Para responder essas perguntas, estão sendo desenvolvidos instrumentos e procedimentos de pesquisa diferentes para cada tipo de análise e para cada objetivo específico de cada uma das pesquisas no âmbito desse esforço maior.

As pesquisas do MV que utilizam as peças do Ciência em Cena como objetos de estudo são descritas no livro *Ciência em Cena: Teatro no Museu da Vida*, editado por Carla Almeida – orientadora desta dissertação de mestrado e pesquisadora do

NEDC – e por Thelma Lopes – ex-coordenadora do Ciência em Cena. Além de descrever os esforços atuais de pesquisa, o livro também conta a trajetória do projeto e traz reflexões relevantes e atuais para este campo ainda em construção. O livro foi lançado em 2019, quando o MV completava 20 anos de sua inauguração.

O repertório de peças produzidas no âmbito do Museu da Vida – e do Ciência em Cena particularmente - é bastante diverso no que se refere aos temas, aos estilos dramatúrgicos e aos formatos das montagens. Além disso, o Museu da Vida já promoveu diversos eventos relacionados ao tema, como o Seminário de Arte e Ciência na Boca de Cena (que teve cinco edições) e mostras como Saraus Científicos (também com cinco edições) (BEVILAQUA *et al.*, 2017). Abaixo, listamos as dezoito montagens do Ciência em Cena e os anos em que cada uma delas estreou (BEVILAQUA *et al.*, 2017; ALMEIDA; LOPES, 2019).

1996 - O Diário de um Adolescente Hipocondríaco

1997 - Mensageiro das Estrelas

2001 - O Mistério do Barbeiro

2003 - Lição de Botânica

2009 - No Tempo de Oswaldo Cruz

2010 - Pergunte a Wallace

2010 - O Que é Que Ele Tem, Doutor?

2011 - Sangue Ruim

2011 - Conferência Sinistra

2012 - Aventuras no Castelo

2012 - Filosofia de um Par de Botas

2013 - Aprendiz de Feiticeiro

2014 - Curumim quer Música!

2015 - O Rapaz da Rabeca e a Moça Rebeca

2016 - A Vida de Galileu

2017 – É o fim da picada!

2018 – O problemão da Banda Infinita

2019 – Paracelso, o fenomenal

2019 – Cidadela

Três dessas obras abordam a temática da sexualidade e/ou HIV/Aids, a saber: *O diário de um adolescente hipocondríaco*, *Sangue ruim* e *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca*. A primeira, *O diário de um adolescente hipocondríaco*, foi desenvolvida em 1996, antes mesmo de o Museu da Vida se consolidar e antes da existência da Tenda da Ciência. Na época, foi realizada uma parceria com o Laboratório de Educação Ambiental e Saúde/IOC/Fiocruz para viabilizar a encenação desta peça no teatro Villa-Lobos. *O diário de um adolescente hipocondríaco* é uma adaptação de um livro de dois autores ingleses, Aidan Macfarlane e Ann Mcpherson, intitulado, originalmente, *The diary of a teenage health freak* e lançado em 1993. A peça aborda questões de saúde relacionadas a adolescência, minorias étnicas e raciais, incluindo temas como mudanças físicas, sexo, prevenção, anticoncepcionais, abuso sexual, relacionamentos, autoestima, doenças, relações familiares, violência e pobreza (ALMEIDA; LOPES, 2019).

A peça *Sangue ruim*, escrita por Paul Sirett para a companhia britânica *Theatrescience*, foi montada pelo Ciência em Cena por possuir características importantes para o projeto, que incluem ser uma peça construída de forma competente e original e também abordar temática científica atual e relevante. A peça discute questões éticas referentes aos avanços no campo da ciência e tecnologia, em especial às pesquisas clínicas envolvendo seres humanos, além de abordar as características da transmissão, prevenção e tratamento da Aids. A obra também tangencia as questões das desigualdades sociais e culturais, discriminação social e racial (FIOCRUZ, 2013). *Sangue ruim* cumpriu temporada no Museu da Vida em 2011, mas voltou ao palco da Tenda da Ciência em 2013 para intensificar o debate sobre HIV/Aids entre jovens devido a preocupações com o aumento do número de infecções em jovens entre 15 e 24 anos (ALMEIDA; LOPES, 2019).

A peça *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* será detalhada na próxima seção por se tratar do objeto de estudo deste trabalho.

### **3.3.1 O rapaz da rabeça e a moça Rebeca**

As principais motivações para a montagem da peça *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* foram os dados anunciados pela UNAIDS, em 2015, que revelaram aumento no número de casos de infecção por HIV entre os jovens (BRASIL, 2015). Dessa forma, ela foi projetada a partir de uma parceria entre o Ciência em Cena do

Museu da Vida e o Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas (INI), também da Fiocruz, com os objetivos de **reduzir preconceitos e dialogar com o público jovem** sobre a importância de prevenir as IST, com foco na Aids, além do hábito de fazer testes para identificação do HIV. O INI é uma unidade da Fiocruz comprometida com pesquisas clínicas, ensino, serviços de referência e assistência em doenças infecciosas, integrando a Rede de Pesquisa Clínica da Fundação Oswaldo Cruz. Dentre seus principais serviços incluem-se as consultas ambulatoriais, exames, internação hospitalar de pacientes vivendo com HIV/Aids, doença de Chagas, toxoplasmose, esporotricoses e diversas outras infecções (FIOCRUZ, 2014).

O espetáculo *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* foi montado em 2015 no Museu da Vida e estreou em dezembro do mesmo ano. A peça é uma adaptação de uma obra do cordelista cearense José Mapurunga intitulada *O rapaz da rabeça e a moça da camisinha*, que conta a história de um casal à la Romeu e Julieta de forma leve, descontraída, com bom humor e bastante música. A produção não modificou o formato do texto, mantendo as rimas em basicamente todas as falas, característica da literatura de cordel. A diretora, ao buscar um contato mais direto com os espectadores, optou por montar a peça em formato de arena, colocando o público para sentar-se ao redor das cenas. A estrutura simples do palco – quatro atores, quatro caixotes contendo objetos cênicos e instrumentos musicais – foi pensada para que a peça pudesse itinerar sem grandes dificuldades.

Além da peça em si, há um debate com os atores após as suas apresentações para que a estratégia seja mais dialógica e possibilite que os participantes tirem dúvidas e expressem opiniões. Deste modo, consideramos a partir daqui que a peça somada ao debate com os atores constitui a atividade teatral *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* – e passaremos a chamá-la dessa forma. Em 2017, a atividade já estava na quarta e última temporada de apresentações na Tenda da Ciência, onde foi vista por 3712 pessoas, sendo a maior parte dos espectadores o público escolar (ALMEIDA; LOPES, 2019).

Além das apresentações no espaço do Museu da Vida, *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* ganhou, em 2017, uma versão itinerante, que circulou por escolas, centros culturais e outras instituições em diversos municípios dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, permitindo que um público mais amplo pudesse participar da atividade (ALMEIDA; LOPES, 2019). A itinerância só foi possível graças a patrocínios a partir de leis de incentivo à cultura, tanto em nível municipal (RJ) quanto

federal (Lei Rouanet). Os patrocínios para esse tipo de atividade são fundamentais para alcançar um público maior e, assim, democratizar o acesso à ciência e à arte (ALMEIDA; LOPES, 2019). A itinerância foi realizada em duas temporadas: de junho a dezembro de 2017 e de fevereiro a abril de 2018 (ALMEIDA; LOPES, 2019).

Esta pesquisa se debruça justamente sobre a versão itinerante da atividade teatral, especificamente as apresentações ocorridas em 2018, em escolas públicas do Rio de Janeiro. A seguir, apresentaremos com mais detalhes alguns aspectos da atividade que consideramos centrais para as discussões levantadas neste estudo, tais como a estrutura, os elementos cênicos, os personagens, o enredo e o debate com os atores.

#### A atividade teatral nas escolas: romance, preconceito e prevenção

Na versão itinerante da atividade, os atores – e a produção –, ao chegarem às escolas, dirigiam-se ao local destinado à atividade, que poderia ser a quadra esportiva, o pátio ou salas de aula maiores, que, em algumas escolas, funcionam como auditórios ou salas de vídeo. Nesse local, preparavam tudo para a apresentação do espetáculo. Ao receberem os estudantes, os atores pediam para que eles se sentassem em um formato circular, de modo que o palco se tornaria o centro desse círculo, concretizando o formato de arena da peça. Em seguida, iniciavam a peça.

Após a apresentação, os atores se mantinham em cena e propunham uma conversa com o público, abrindo espaço para que reagissem ao espetáculo, a partir de estímulos dos atores. Especificamente na versão itinerante, nas escolas, os atores distribuíam papéis em branco para que os alunos mais tímidos pudessem se manifestar sem se identificar. Os comentários eram, então, lidos e discutidos pelos atores. É válido lembrar, neste momento, que os atores se prepararam para esse debate, contando com o apoio e auxílio do Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas (INI/Fiocruz), já mencionado anteriormente. Nos debates, os atores realizavam demonstrações sobre a utilização de preservativos penianos e vaginais (chamados de masculinos e femininos) e também discutiam outras formas de prevenção, atentando para a importância de fazer testes de detecção do HIV e, assim, buscaram contemplar a atual política da prevenção combinada, de modo a ir além do foco nos preservativos.

O formato em arena da apresentação foi pensado para envolver o público jovem mais ativamente no espetáculo, favorecendo a interatividade entre “palco” e plateia. Em grande parte das cenas, os atores se dirigem aos espectadores, seja por meio de falas ou fisicamente, com os próprios corpos. Também devido ao fato de os espectadores estarem no “palco”, há trocas de olhares entre eles e os atores em quase todos os momentos, além de algumas trocas físicas – como apertos de mão.

*Figura 2 – O formato de arena da peça*



Fonte: Eduardo Campos (2020)

Outro elemento central na peça é o humor, presente nas falas e nos trejeitos dos personagens, o que tem a intenção de torná-la divertida e descontraída. Além do humor, a trilha sonora também se destaca, com músicas cantadas e tocadas ao vivo, pelos próprios atores em cena, a partir de instrumentos musicais que são também objetos cênicos. As músicas eram, em grande parte, inspiradas por ritmos tipicamente nordestinos, como o forró. O figurino, por sua vez, também foi baseado em vestimentas associadas ao Nordeste brasileiro, a maioria estampada com imagens da literatura de cordel.

A seguir, o enredo da peça será explorado com mais detalhes, destacando-se algumas cenas de maior relevância para o entendimento dos resultados e da discussão da presente pesquisa.

A peça é narrada pelo personagem do Narrador, que o faz de maneira rimada em basicamente todas as suas falas. Rebeca Vanderlei, a protagonista, era de uma



família abastada e estava apaixonada por João Tapeba, de família pobre, que também estava apaixonado pela moça. Ambos habitavam uma pequena cidade nordestina fictícia chamada Cantiguba-dos-Aflitos. O romance era proibido veementemente pelo pai da moça, o Visconde, que respeitava as tradições da sua cidade e, por isso, não permitia que um Tapeba se casasse com uma Vanderlei.

*Figura 3 - Visconde, o pai de Rebeca Vanderlei*



Fonte: Eduardo Campos (2020)

No entanto, o casal apaixonado viveu o romance proibido, até que resolveram ter a sua primeira relação sexual e foram surpreendidos pelo aparecimento do Visconde. Furioso com o que viu, ele expulsou João da cidade. A cena desta primeira relação sexual foi construída de forma sutil: Rebeca tirava um preservativo de sua roupa e abria a embalagem. Ela entregava uma das pontas a João, enquanto segurava a outra e, em seguida, os dois começavam a desenrolar o preservativo enquanto dançavam e cantavam uma música romântica.

João, expulso da cidade, prometeu voltar um dia e se casar com sua amada. Enquanto não pôde retornar, precisou encontrar uma forma de ganhar a vida. Ao tocar sua rabeca, instrumento de cordas, percebeu que era capaz de encantar muitas pessoas com sua música e, rapidamente, se tornou um músico famoso.

Tocando sua rabeca, João viajou pelo mundo e conheceu diversas mulheres com quem se relacionou. Entretanto, apesar destas aventuras, não esqueceu sua amada que ficara em Cantiguba-dos-Aflitos. Por isso, após algum tempo, voltou à cidade para reencontrar Rebeca, que, por sua vez, o esperou sem ter aceitado se casar com nenhum dos pretendentes que o pai lhe apresentara.

Quando, finalmente, ele retornou à cidade, todos receberam a notícia de que ele estava infectado pelo HIV, o que fez com que o pai de Rebeca quisesse, mais do que nunca, sua filha longe dele.

Eis que surgiu um ser alado – o Pavão Misterioso –, que levou informações importantes sobre a Aids para a pequena cidade, explicando que é possível ter relações sexuais de forma segura: bastando utilizar preservativo. O Pavão ainda afirmou que a Aids não é um problema, mas sim o preconceito.

*Figura 4 - Aparecimento do Pavão Misterioso*



Fonte: Eduardo Campos.

O pai de Rebeca, sensibilizado com as palavras do Pavão, abençoou o casamento de sua filha com João, entregando a eles uma cartela de camisinhas para que se prevenissem. A peça acaba, portanto, com alegria e música.

*Figura 5 - Visconde presenteia Rebeca com uma cartela de preservativos*



Fonte: Eduardo Campos (2020)

Os personagens da peça, então, são: o Narrador, Rebeca, João, Visconde e o Pavão Misterioso. Apesar de cinco personagens, havia quatro atores em cena – um deles representa também o pavão.

#### 4 MARCOS TEÓRICOS

A escolha de determinada abordagem teórica não é capaz de exaurir a diversidade de interpretações possíveis acerca da realidade. No entanto, auxilia o recorte para o objeto a ser pesquisado (MINAYO, 2016). Este é um esforço para ressaltar os aspectos relevantes do problema de onde surge a pesquisa, de modo que a elaboração de hipóteses, a coleta de dados e a análise dos resultados sejam coerentes entre si (ALVES-MAZZOTTI, 1998a). A definição *a priori* de uma abordagem teórica, claro, não inviabiliza o surgimento de categorias alinhadas a outros enfoques, contanto que seja preservada a lógica interna do trabalho (ALVES-MAZZOTTI, 1998b). Assim, é criada uma base consistente que confere rigor ao estudo e ajuda o pesquisador a delimitar sua atenção diante da vastidão do universo social (DESLANDES, 2016).

Este trabalho se desenvolve no âmbito da Divulgação Científica, entendido aqui como o campo prático e teórico que busca tanto compreender quanto fortalecer e enriquecer as conexões entre ciência e sociedade (ALMEIDA *et al.*, 2020). É sobretudo a partir das reflexões teóricas desse campo, e do seu desenvolvimento histórico, apresentado no capítulo anterior, que a análise proposta neste trabalho será feita. Como também foi mencionado no capítulo anterior, ele faz parte de um esforço mais amplo de pesquisa, que se propõe a investigar as múltiplas facetas da interface ciência e teatro como estratégia de DC. Por isso também apresentamos no capítulo anterior o conhecimento já produzido sobre a interação entre esses dois campos.

No entanto, como se trata de uma temática relativamente nova no âmbito acadêmico da Divulgação Científica e como ainda não há teorias consolidadas para estudar as interseções entre ciência e teatro, buscamos referencial teórico-metodológico em outras áreas do conhecimento para nortear esta pesquisa. Considerando, portanto, a natureza desta, bem como seus objetos de estudo e objetivos, é pertinente nos filarmos aos Estudos Culturais – do campo da Comunicação Social - e aos estudos de recepção teatral.

Neste capítulo, descreveremos os marcos teóricos metodológicos que nos auxiliarão na compreensão do fenômeno estudado. Iniciaremos com uma breve introdução aos estudos do campo da Comunicação Social para chegarmos aos pressupostos dos Estudos Culturais e dos estudos de recepção da América Latina. Em seguida, adentraremos o campo dos estudos de recepção do Teatro e a chamada

*pedagogia do espectador*. Estas filiações teóricas, somadas aos conceitos já detalhados de engajamento público e cidadania científica, oriundos do campo da Divulgação Científica, são úteis para pensar o protagonismo e a relação do espectador com o espetáculo investigado, bem como das relações destes com seu contexto sociocultural.

#### 4.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Antes de abordarmos os pressupostos dos Estudos Culturais, que embasam esta pesquisa, é válido mencionar a trajetória que os estudos sobre os públicos e audiências tiveram no campo da Comunicação, mesmo que de forma resumida.

Os primeiros estudos mais sistematizados da Comunicação Social se preocupavam com os "efeitos" dos meios de comunicação de massa sobre o público e estão atrelados à tradição da pesquisa empírica dos Estados Unidos que ficou conhecida como *Mass Communication Research*. De forma resumida, aqueles estudos eram orientados no sentido de identificar os efeitos e impactos que uma mensagem causava no público – eram, assim, chamados de estudo sobre os efeitos. Esta preocupação com os efeitos dos meios de comunicação surgiu, principalmente, no período após a Primeira Guerra Mundial, junto a uma demanda de pesquisa social (FRANÇA e SIMÕES, 2016).

De acordo com Carlos Alberto Araújo (2003, essa corrente de estudos evoluiu ao longo de 60 anos de pesquisa a partir de um modelo simples de comunicação, baseado em um princípio de comunicação polarizada, em que um polo é o emissor da mensagem e o outro polo é o receptor. Nesse modelo, os efeitos da ação do emissor sobre o receptor são produzidos de forma automática, unilateral e única e o sentido é inerente à mensagem (e pertencente apenas ao polo emissor). Além disso, a mensagem chega aos receptores sem que haja quaisquer ruídos ou interferências e produz o mesmo efeito em todos eles, já que o polo receptor é considerado uma massa homogênea, um recipiente vazio que recebe passivamente as mensagens (conhecimentos e conteúdos) produzidas pelo polo emissor (FERREIRA, 2009).

Não nos aprofundaremos aqui nas correntes e teorias surgidas no campo, mas é importante reconhecer que:

A partir dos anos 1960, essa grande corrente de estudos vai dialogar de forma mais consistente com diversas outras correntes de estudo, tanto norte-americanas (aquelas antes relegadas à marginalidade, como o Interacionismo Simbólico, a Semiótica e a Escola de Palo Alto, e outras áreas de pesquisa como a Sociologia do Conhecimento) como europeias (a Corrente Culturológica francesa, a Semiologia, os *Cultural Studies* de Birmingham). Desse diálogo resultam novas abordagens da problemática dos efeitos, que apontam para um quadro explicativo já bastante diferente do primeiro modelo a orientar os estudos da década de 30. (ARAÚJO, 2001, p.128)

Com o diálogo entre as diferentes áreas, os estudos da Comunicação passaram a se preocupar cada vez mais com as diferenças psicossociais dos receptores, com as formas de organização das mensagens e com a rede de relações interpessoais dos indivíduos, elementos "*extramedia*" que podem atuar no momento da recepção e que desempenham papel importante na significação das mensagens. Surge, assim, uma nova perspectiva de se abordar o fluxo de comunicação e, em particular, os receptores, que deixam de ser considerados como passivos em relação aos meios de comunicação e passam a ser considerados produtores de sentidos, ou seja, ativos e centrais no processo comunicativo. As pesquisas passaram a ter um novo enfoque, uma perspectiva sociocultural.

Nos últimos 40 anos, a abordagem dos Estudos Culturais contribuiu para consolidar, no campo da Comunicação Social, uma visão mais sofisticada do público, que passou, assim, a ser enxergado como composto por grupos heterogêneos, inseridos em subculturas, e capazes de se apropriar de mensagens midiáticas e dar-lhes sentido de acordo com experiências e aparatos culturais próprios (FRANÇA e SIMÕES, 2016).

## 4.2 OS ESTUDOS CULTURAIS

O campo dos Estudos Culturais surgiu no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), fundado por Richard Hoggart em 1964 na Universidade de Birmingham, na Inglaterra (ESCOSTEGUY, 2001). O surgimento desse novo campo se deu a partir do reconhecimento de "uma tendência a transformações profundas na cultura da classe operária, decorrentes da força dos produtos da chamada 'indústria cultural'" (MATTOS, 2014) e a partir da reflexão de três textos principais que surgiram entre o final da década de 1950 e o início de 1960: *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Culture and Society* (1958) de Raymond Williams e *The making of*

*the English Working-Class* (1963) de E. P. Thompson (ESCOSTEGUY, 2001). Em linhas gerais, a tendência de estudos inaugurada por esses três textos dedica-se às relações entre a cultura contemporânea e a sociedade: as formas culturais da sociedade, suas instituições e práticas culturais (ESCOSTEGUY, 2001).

Nessa abordagem, estuda-se o entrelaçamento entre a cultura e os meios massivos de comunicação, deixando-se para trás a visão elitista de cultura e interessando-se por aspectos da cultura popular urbana. Assim, os Estudos Culturais inauguram uma vertente que privilegia as formas, instituições e práticas culturais consideradas até então “inferiores”, como aquelas relacionadas aos operários ingleses, inicialmente, mas também a outros grupos que resistem às opressões impostas pelas classes dominantes. Esses grupos lutam para deixar transparecer sua cultura, criando a sua própria identidade (ESCOSTEGUY, 2001). A cultura passa a incluir rituais da vida cotidiana, instituições e práticas que, ao lado das artes, constituem uma formação cultural, rompendo com um passado que enxergava a cultura como “artefatos” (ESCOSTEGUY, 2001).

Os Estudos Culturais questionam o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais, principalmente através das oposições cultura alta/baixa e superior/inferior. E, nesse questionamento, a cultura popular alcança sua legitimidade transformando-se no lugar de atividade crítica e de intervenção como a construção de uma tendência de questionar o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais.

Uma das principais questões colocadas no âmbito dos Estudos Culturais é: por que e como as audiências interpretam textos de formas diferentes? Para os pensadores dessa linha, a cultura tem uma autonomia relativa, não é totalmente dependente e nem o reflexo das relações econômicas existentes em uma sociedade, mas tem influências e sofre consequências das relações tanto políticas quanto econômicas. A sociedade é concebida como um conjunto hierárquico e antagonista de relações sociais caracterizadas pela opressão das classes, gêneros, raças, etnias, sexos e estratos sociais. Através da análise da cultura de uma sociedade, das formas textuais e das práticas documentadas de uma cultura, é possível reconstruir o comportamento padronizado e as ideias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas daquela cultura (ESCOSTEGUY, 2001).

Um dos maiores expoentes dos Estudos Culturais é Stuart Hall, que assume, entre 1968 e 1979, o CCCS. Com seu artigo “*Encoding and decoding in the television discourse*” (1973), Hall torna-se referência nessa linha de estudos por argumentar, dentre outros pontos, que todos os momentos do processo comunicativo – produção, distribuição/circulação e consumo, assim nomeados por ele – interferem na produção de sentidos a partir de uma mensagem. Hall, nessa perspectiva, faz menção à polissemia das mensagens, isto é, o sentido não é inerente aos meios, às mensagens ou às audiências, mas é "produzido a partir de uma negociação entre o discurso produzido pelos meios a partir de um determinado código (dominante, em função dos interesses de classe) e as decodificações que as audiências realizam, mobilizando seu capital cultural" (RE POLL, 2010, p.106).

A cultura, no âmbito dos Estudos Culturais, é considerada uma manifestação heterogênea e diferenciada; não significa uma sabedoria recebida ou experiência passiva, mas diversas formas de intervenções ativas. Nesse sentido, o trabalho de Hall traz ideias inovadoras para esse campo, como a noção de cultura como resistência, negociação e como exercício social cotidiano permanente, e não apenas como submissão a determinados padrões.

Cultura não é uma prática, nem é simplesmente a soma descritiva dos hábitos e costumes das sociedades – como ela tende a tornar-se em certos tipos de antropologia. Ela perpassa todas as práticas sociais e é a soma da sua inter-relação. (...) A ‘cultura’ são aqueles padrões de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como se revelando – em “identidades e correspondências inesperadas”, bem como em “descontinuidades de um tipo inesperado” – dentro ou subjacente a todas as práticas sociais. (HALL, 1980, p.60, tradução nossa)

David Morley, que realizou pesquisas empíricas no campo dos Estudos Culturais, tornando-se, junto com Hall, uma das principais referências nessa vertente, assinala que durante muito tempo as pesquisas do campo da comunicação estiveram dominadas por um “efeito de pêndulo”, ora se voltando exclusivamente à questão das mensagens, ora enfocando apenas os receptores, com raras combinações dos dois aspectos. Em seu estudo, no entanto, ele tentou associar os dois enfoques, concomitantemente, argumentando que:

Seria melhor não conceber a audiência como uma massa indiferenciada de indivíduos, mas como uma complexa configuração de subculturas e subgrupos superpostos, nos quais se situam o indivíduo. Se não podemos adotar uma posição determinista e supor que a posição social de uma pessoa determina automaticamente seu marco conceitual e cultural, devemos [pelo



menos] levar em conta que os contextos sociais fornecem e estabelecem os limites dentro dos quais operam os indivíduos. (MORLEY, 1992, p. 87, tradução nossa)

Desse modo, os Estudos Culturais não concebem os receptores da mesma forma que os estudos no contexto do *Mass Communication Research*, em que o público é visto como uma massa homogênea e passiva. Os defensores dos Estudos Culturais argumentam que, na transmissão de mensagens dos meios de comunicação, há uma negociação de sentido dessas mensagens por parte dos receptores, com base em seus repertórios culturais. Sob essa perspectiva, os receptores são entendidos em um contexto social mais amplo, isto é, em culturas e subculturas específicas, as quais deveriam ser consideradas em suas análises. Assim, o público passa a ser enxergado como agente ativo na construção dos sentidos, mesmo tendo algumas limitações, porque entende-se, nessa proposta, que a apreensão de sentidos não necessariamente corresponde à cultura hegemônica.

Os Estudos Culturais se expandiram da Inglaterra e dos Estados Unidos para a América Latina e também outros países como o Canadá e a Austrália. Influenciados por seus conceitos inovadores, os estudos latino-americanos da comunicação passaram a contemplar, na década de 1980, as culturas populares, a mídia alternativa (que não é produzida pela indústria de massa, constituída, por exemplo, pelos grandes canais da televisão e do rádio, mas sim por determinados grupos sociais) e as novas tecnologias informacionais (JACKS, MENEZES e PIEDRAS, 2008). Assim como na Inglaterra, as mudanças na concepção do receptor e no seu papel na comunicação instigaram os pesquisadores do campo a buscarem entender de que forma o processo de apropriação das mensagens pelos receptores se concretizava. Neste contexto, destacam-se as contribuições de Jesus Martín-Barbero, que se tornou o expoente dos chamados estudos de recepção na América Latina. Para ele,

...a recepção não é somente uma etapa no interior do processo de comunicação, um momento separável, em termos de disciplina, de metodologia, mas uma espécie de outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro da comunicação. (MARTÍN-BARBERO, 1995, p.40)

Em sua obra "*De los medios a las mediaciones, Comunicación, cultura y hegemonia*" (1987), ele propõe que a pesquisa se debruce sobre o momento da produção dos sentidos, isto é, sobre os usos sociais das mensagens. Este pressuposto, consonante com o de Hall (1973), considera que o significado das

mensagens não é dado *a priori* pelos meios, mas que há mediações culturais que interferem na construção dos sentidos por parte dos receptores. As mediações atuam cotidianamente nos indivíduos como lentes diferentes através das quais os sentidos são negociados.

Eu, desde o começo, por intuição, me opus à visão hegemônica, norte-americana, de estudar os efeitos dos meios. Eu não negava a importância dos meios, mas dizia que era impossível entender a importância, a influência nas pessoas, se não estudássemos como as pessoas se relacionavam com os meios. Mediação significava que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana. (MARTÍN-BARBERO, BARCELOS, 2000, p. 154)

Martín-Barbero defende que a recepção não se dá unicamente no momento em que as mensagens são recebidas. O processo começa antes e termina depois da interação do receptor com o meio de comunicação, seguindo o pressuposto de que a apropriação e a negociação dos sentidos dependem das mediações que ocorrem a todo o momento no cotidiano dos indivíduos, como a identidade cultural dos receptores, seu contexto sociocultural, seu nível educacional, sua família, entre outros. Para o autor, ao mesmo tempo em que não se deve atribuir todo o significado ao emissor e à mensagem, também devemos tomar cuidado para não considerarmos o extremo oposto - que o receptor pode fazer o que bem entender com a mensagem. O que ele propõe, portanto, é examinar de que forma os receptores interagem não só com a mensagem, mas com os outros atores sociais que influenciam a negociação dos sentidos (MARTÍN-BARBERO, 1987).

Néstor García-Canclini (2006), também autor latino-americano, se alinha a Martín-Barbero ao trabalhar no estudo e reconhecimento cultural das modalidades de comunicação, situando o receptor em contexto cultural mais amplo, em que as mediações são essenciais na interpretação que as audiências fazem das mensagens dos meios de comunicação. No entanto, Canclini (2006, p. 38) acredita que poderia ser feito mais "pela valorização teórica destes circuitos populares como foros onde se desenvolvem redes de intercâmbio de informação e aprendizagem da cidadania em relação ao consumo dos meios de comunicação de massa contemporâneos".

Do ponto de vista metodológico, a abordagem sociocultural dos estudos de recepção permite-nos ter uma visão mais ampla e complexa do processo de recepção, considerando diversas relações sociais e culturais envolvidas (ESCOSTEGUY, 2004).

Partindo destes pressupostos, acreditamos que não faria sentido buscar os “efeitos” que a atividade teatral, objeto desta pesquisa, causou sobre os estudantes que dela participaram. Interessa-nos, no entanto, entender quais foram as negociações de sentido que ocorreram a partir da peça e de suas vivências e seus contextos.

#### 4.3 RECEPÇÃO TEATRAL: DA ANÁLISE DOS TEXTOS AO FOCO NOS ESPECTADORES

No teatro, o receptor é o espectador, aquele que assiste à peça de teatro. Em função da natureza do nosso objeto de estudo, abordaremos nesta seção alguns conceitos das teorias do Teatro que se concentram na figura do espectador e que nos ajudaram a pensar sobre os sujeitos que constituem nosso corpus.

É datado da década de 1930 o surgimento das análises semióticas que consideram que todos os elementos presentes na cena são signos, tanto objetos quanto características dos atores (DE MARINIS, 2005). Já nos de 1950, o foco das análises passou para o texto dramático, pois começou-se a ter um pensamento de que este era o único que poderia ter significados e valores artísticos e que a representação se limitava a traduzir e ilustrar o texto dramático com a ajuda de outros sistemas significantes (DE MARINIS, 1997). Entretanto, com as transformações sociais e avanços científicos, o foco dos estudos e das análises no campo foram mudando.

Apesar da importância fundamental do espectador para a consolidação de uma obra teatral, apenas em meados do século XX os estudos do teatro começaram a focar mais os públicos. É possível afirmar que esses estudos possuem uma trajetória similar à dos estudos de recepção no campo da comunicação, embora ainda menos estabelecidos ou documentados. As primeiras pesquisas de opinião do público do teatro eram feitas com aglomeração de pessoas que assistiam a um espetáculo e também eram, em sua maioria, quantitativas e tratavam os espectadores como um grupo homogêneo de pessoas (DE MARINIS, 2005).

Nesse sentido, as pesquisas iniciais nesse campo consideravam mais dados estatísticos descontextualizados, que resultavam em análises superficiais, nas quais o público era considerado um grupo homogêneo, que concebia a peça da mesma forma e que possuía a mesma opinião a respeito dela, como no primeiro modelo da

*Mass Communication Research*, do campo da Comunicação. Entretanto, outras formas de se enxergar o espectador foram surgindo no campo do Teatro, de modo que as teorias mais recentes do estudo dos espectadores defendem que cada um deles interpreta e significa a obra teatral a partir de suas experiências e sua realidade social, histórica e cultural.

Os estudos do Teatro que de fato começaram a relacionar as obras com seus espectadores em um contexto comunicativo mais amplo são datados da década de 1970. Naquele momento, as pesquisas de recepção teatral começaram a enxergar a audiência como “espectadores”, e não como um público homogêneo, e começaram a dar relevância às suas visões particulares, relacionadas às suas origens e contextos sociais. Assim, houve uma transformação na noção de público como uma entidade sociológica homogênea e abstrata, passando-se, então, a considerar os espectadores como uma entidade antropológica mais complexa e concreta, determinada tanto por fatores sociais, quanto por fatores psicológicos, culturais e até biológicos (DE MARINIS, 2005).

A mudança na abordagem do público teatral também foi resultado de uma alteração nos estudos de semiótica teatral e, nesse contexto, as pesquisas no campo começaram a investigar a relação teatral, deixando de lado a compreensão do texto para buscar sua compreensão por parte dos receptores na relação **espectador-espetáculo**. Ou seja, o espectador passa a ser colocado no centro dos estudos da semiótica teatral, em uma relação em que as duas partes – a obra e o espectador – são igualmente importantes. Isso é justificável ao passo que o teatro possui um caráter comunicativo que se realiza “em presença”, isto é, um acontecimento vivo e coletivo (DE MARINIS, 2005).

Conforme afirma Ubersfeld (2005), raras são as vezes em que as pessoas vão ao teatro desacompanhadas; de todo modo, em um teatro, as pessoas nunca estão sós. Diferentemente do que ocorre com o cinema, em um teatro, o prazer da assistência a um espetáculo está diretamente relacionado com a presença de observadores ou de “companheiros de jogo” (GUÉNOUN, 2014). De acordo com Guénoun (2014), o teatro ainda se faz necessário mesmo com a grande expansão do cinema pela

... necessidade dos homens de jogar. (...) O teatro, hoje, está desnudo, consiste no jogo da apresentação da existência em sua precisão e em sua verdade. (...) O teatro é o jogo deste existir que oferece ao olhar o lançar de

um poema. Só o teatro faz isto: só ele lança e entrega a integridade de uma existência. (GUÉNEOUN, 2014, p.147)

O autor Flávio Desgranges (2003), em seu livro *Pedagogia do Espectador*, também aborda a importância do jogo teatral como fator principal que diferencia a experiência com essa arte da assistência a um filme no cinema:

O cinema, provavelmente a atividade artística mais frequentada nos dias atuais, é um bom exemplo desse primado dos eventos individuais, das coletividades solitárias. Normalmente, ir ao cinema sozinho, ou em uma sala vazia, é tão ou mais divertido do que com a sala cheia. O filme está lá, pouco se altera. Pode-se até mesmo pegar uma fita de vídeo e vê-la em casa. Com o teatro, evento que requer a participação do público, acontece o contrário: sem levarmos em conta as questões de conforto, uma sala cheia ou a presença de um bom número de espectadores incendeia o espetáculo, tornando-o mais prazeroso. (DESGRANGES, 2003, p. 22)

Ainda, para Desgranges:

Se levarmos em consideração um quadro, uma pintura, o diálogo que se estabelece entre receptor e obra de arte pode dar-se anos ou séculos depois do momento da sua realização; no teatro, esse diálogo acontece no instante exato em que o ato artístico, efetivamente, se realiza. Se isso revela seu caráter efêmero, caracteriza também a intensidade de sua relação com o espectador e a importância do público numa encenação, nesse contato vivo que se dá entre palco e plateia. (DESGRANGES, 2015, p. 30-31).

Os estudos sobre a atuação do espectador numa obra teatral estão em sintonia com a perspectiva do dramaturgo alemão Bertolt Brecht, pois ele defende a existência do espectador como uma arte que deve ser compreendida como ato criativo, produtivo e autoral (DESGRANGES, 2003). Ao considerar o espectador como tal, é necessário pensar também na formação desse espectador e isso passou a ser uma questão nos estudos do teatro, pois a capacidade de analisar uma peça teatral não deve ser enxergada como um “talento natural”, mas sim uma conquista cultural que precisa ser cultivada e desenvolvida (DESGRANGES, 2003). Nesta perspectiva, não só os criadores das cenas devem aprimorar o seu fazer artístico, como também os espectadores precisam aprimorar seu fazer interpretativo.

Para que o processo de recepção teatral seja significativo, é necessário que o espectador esteja familiarizado com a linguagem teatral e com elementos e características inerentes à obra. Para isso, Desgranges (2003) defende que se instrumentalize os espectadores, para que possam desfrutar realmente do que veem não apenas com um olhar apreciativo, mas também com um olhar técnico e crítico, que influenciará em algum grau as leituras que fizerem da peça.

Desgranges (2003), em suas reflexões a respeito da instrumentalização de espectadores, inspira-se na concepção difundida por Brecht no sentido de defender uma arte que desperte a plateia. Isto é, um teatro que estimule a construção de conhecimentos a partir do pensamento sobre o que se apresentava. Nesse sentido, a emoção proporcionada pelo teatro não deve ser alienante; o espectador deve ser colocado diante da ação e não transportado para dentro dela. Brecht, portanto, contrasta as ficções realistas – em que há o apagamento do aparato teatral – com as apresentações que ressaltam o caráter teatral da ficção, para que, em vez de se envolver emocionalmente com os personagens, os espectadores se sintam instigados a refletir criticamente sobre eles e sobre suas atitudes:

Brecht contrapõe-se, desta maneira, ao teatro realista, em voga na virada do século XIX para o XX, e defende que, para assumir-se enquanto arte, o palco precisaria deixar à mostra o seu maquinário, o seu funcionamento. Assim, a cena deveria apresentar-se desconstruída, deixando à vista cada pedaço que a constitui. O encenador precisaria deixar claro para o espectador os recursos que utiliza em cena, de maneira que cada um dos elementos cênicos – a luz, o cenário, as músicas etc. – tenham independência sobre os outros, possuam voz própria. (DESGRANGES, 2003, p 14)

Desgranges (2003) defende, assim, uma “pedagogia do espectador”, que estaria baseada fundamentalmente em adotar procedimentos para criar o gosto pelo debate estético, para estimular o espectador a olhar a peça de forma particular e empreender uma pesquisa pessoal ao interpretar a obra. Isto despertaria o seu “interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem” (DESGRANGES, 2003, p.30). O autor acredita que é desta forma que se contribui para formar espectadores competentes para compreender os signos utilizando sua subjetividade, a partir de suas experiências e do seu lugar ocupado na sociedade. Para Desgranges (2003, p.30), “a experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento”. O autor ainda considera que um público participativo não precisa, necessariamente, intervir diretamente (ou seja, fisicamente) no evento, mas que sua presença se efetiva na cumplicidade que estabelece com o palco, quando demonstra vontade de compactuar com as cenas ou ao demonstrar plena atenção com um olhar aceso ou uma atitude desperta (DESGRANGES, 2005).

Para o pesquisador e professor italiano Marco De Marinis (2005), as pesquisas recentes preocupam-se com a interação significativa de comunicação entre

espetáculo e espectador, isto é, uma relação da qual surgem significados. É uma interação construída conjuntamente pelos atores, espetáculo e seus espectadores. Ao construir os significados, os espectadores são interpelados por diversos fatores que, em conjunto, foram chamados pelo autor de *sistema teatral de condições receptivas*. Isso significa que os espectadores levam os fatores sociológicos tradicionais (como classe social, grau de educação, idade, sexo, entre outros) e os psicológicos, cognitivos e não cognitivos, em consideração no processo de significação da mensagem.

O autor lista ainda alguns aspectos relacionados às questões mais pessoais que influenciam no processo mencionado: os conhecimentos gerais sobre teatro que cada espectador possui; os conhecimentos que detém sobre o texto ou informações prévias sobre o espetáculo; interesses, motivações e expectativas do espectador em relação à obra e as condições de recepção, por exemplo, o lugar ocupado pelo espectador na plateia, o palco em que ocorreu a encenação, a participação do público de uma forma geral e as relações que manteve com os outros espectadores – reforçando, nesse exemplo, o caráter coletivo da recepção teatral.

De Marinis (2005), em consonância com os Estudos Culturais mencionados na seção anterior, defende que a interação entre espetáculo e espectador é assinalada pela produção conjunta de valores cognitivos e afetivos, sem imposições de um polo a outro, por meio de uma cooperação harmoniosa ou mesmo de uma negociação que pode ser até conflitiva. A partir desses pressupostos, o autor aponta a necessidade de uma “competência teatral” por parte dos espectadores para que estes compreendam a obra. O autor caracteriza essa competência da seguinte forma:

... a noção de competência teatral, concebida como o conjunto de tudo aquilo (atitudes, habilidades, conhecimentos, motivações) que põe o espectador em condições de compreender (no sentido mais rico do termo) uma representação teatral. Assim, a competência teatral não é só um saber, aspecto segundo o qual ela se identifica com o sistema que acabamos de definir, mas, sobretudo, é um saber-fazer, quer dizer, um conjunto de habilidades e de atitudes que permitem ao espectador executar as diferentes operações receptivas. (DE MARINIS, 2005, p. 110, tradução nossa)

É na perspectiva da recepção teatral, de uma pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2003) e dos estudos culturais que pretendemos realizar esta pesquisa, analisando qualitativamente os dados obtidos sobre a recepção da peça em questão, buscando compreender as relações, correlações, sentimentos, atitudes e

posturas dos jovens que assistiram à obra, tendo em vista seu contexto sociocultural, bem como suas experiências prévias com o teatro.

É interessante ressaltar, por fim, as interseções dos campos do Teatro e da Comunicação com o da Divulgação Científica no que se refere ao papel do público em suas trajetórias. Como visto no capítulo anterior, a Divulgação Científica possui uma trajetória que vai do “déficit ao diálogo” no que se refere ao público. Isto é, parte de um modelo de comunicação considerado vertical e de transmissão de informações (modelo de déficit), em que o público é considerado passivo e homogêneo, até chegar a abordagens mais dialógicas que consideram as diferenças entre os públicos – que passam a ser considerados ativos e centrais. A mesma trajetória pode ser observada no campo da Comunicação Social e no dos estudos de recepção teatral, visto que a lógica se mantém a mesma: inicialmente, em ambos os campos teóricos, o público é considerado uma massa homogênea e passiva; posteriormente, o lugar da recepção/dos espectadores torna-se foco de estudos, sendo considerados atores ativos do processo comunicativo.



## 5 METODOLOGIA

O enfoque social dado às questões que norteiam esta pesquisa nos encaminha para a abordagem qualitativa, aquela que busca desvendar o conhecimento escondido nas inter-relações estabelecidas entre sujeitos, objetos e fenômenos em seus contextos histórico-sociais. No rastro destas inter-relações, permite-se que as “categorias de interesse surjam progressivamente durante o processo de coleta e análise dos dados” (ALVES, 1991, p. 54).

Pesquisas qualitativas tendem a enfatizar aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, a fim de abranger a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT, BECKER E HUNGLER, 2004). Alves (1991) cita Michael Quinn Patton ao ressaltar que, ainda que existam dificuldades na denominação das variadas formas da pesquisa qualitativa - naturalista, pós-positivista, antropológica, hermenêutica, entre outras -, a tradição da hermenêutica representa o elo comum entre estas formas. Isto, porque esta abordagem pressupõe que

as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES, 1991, p. 54)

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é aquela que trata dos significados, crenças, valores e atitudes; ou seja, de dimensões mais profundas das relações e fenômenos que não podem ser reduzidos a estatísticas. Dessa forma, em oposição à abordagem quantitativa dominante sustentada pela visão positivista, a pesquisa qualitativa começou a ser aplicada, inicialmente, nos estudos antropológicos e sociológicos. Atualmente, vem sendo amplamente utilizada em novas áreas como a Psicologia e a Educação. No entanto, ainda é criticada por seu empirismo, subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001).

Neste capítulo, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, visando a contribuir com os estudos do campo da Divulgação Científica e com as discussões sobre estratégias de diálogo envolvendo jovens sobre prevenção da Aids.

Inicialmente, apresentaremos a delimitação do *corpus*, esclarecendo os critérios para a escolha das escolas e dos estudantes participantes da pesquisa. Em

seguida, indicaremos como foi feita a aproximação com os sujeitos, caracterizando-os em seu contexto sociocultural. Por fim, descreveremos as técnicas de coleta de dados adotadas e os eixos que guiaram a análise.

### 5.1 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Diversas escolas receberam a versão itinerante da atividade teatral *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca*, dentro e fora do município do Rio de Janeiro. Foi necessário, portanto, fazer um recorte das escolas para esta pesquisa. Para isso, seguimos o critério de proximidade com a Fiocruz, já que a itinerância contemplou escolas municipais bem próximas à instituição, facilitando o acesso a elas nos quesitos de mobilidade e tempo para a realização da pesquisa. Além disso, a Fiocruz busca estreitar os laços com as comunidades do seu entorno, bem como prestar auxílio a elas. Portanto, entender as realidades adjacentes à instituição e o alcance de suas ações na prática é fundamental na concepção de novas estratégias e campanhas da instituição. Nas escolas municipais, a atividade teatral foi realizada com estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, que representam o público-alvo da referida atividade e, também, os anos escolares dos estudantes que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Foram escolhidas, assim, quatro escolas próximas à Fiocruz, sendo duas no bairro de Olaria e duas em Bonsucesso. O primeiro contato com cada uma delas foi em outubro de 2018 para que a coleta de dados fosse realizada até novembro do mesmo ano, antes que as escolas parassem de funcionar no recesso de fim de ano. Se deixássemos para o ano seguinte, perderíamos o contato com os estudantes que participaram da atividade teatral, visto que, na rede pública, quando os alunos ingressam no Ensino Médio, migram das escolas municipais para as estaduais.

O primeiro contato com as coordenações e direções das respectivas escolas foi feito por *e-mail* através do qual apresentamos a pesquisa detalhadamente e perguntamos sobre a possibilidade de as instituições participarem dela. O projeto foi bem recebido por todas as quatro escolas, que concordaram em participar do estudo.

Agendamos com a coordenação de cada escola uma visita inicial para levarmos os termos a serem assinados pelas respectivas direções e pelos responsáveis dos alunos que assentissem em participar da pesquisa, conforme orientações do comitê de ética ao qual o projeto foi submetido. Ressaltamos que os registros de

consentimento deveriam ser assinados pelos pais ou responsáveis antes que retornássemos às escolas para a realização da coleta de dados. As cartas de anuência das escolas foram assinadas e coletadas no mesmo dia dessa primeira visita e os registros assinados pelos pais e responsáveis foram recolhidos quando retornamos às escolas para realizar os grupos focais e as entrevistas. Os documentos mencionados são a carta de anuência da escola (APÊNDICE A) e o registro de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B).

Depois do processo de apresentação da pesquisa e dos esclarecimentos acerca dos documentos necessários para sua realização, foi possível agendar as datas em que iríamos realizar as visitas às escolas para a coleta de dados. Previamente, solicitamos às coordenações que nos ajudassem na formação dos GFs, para que estes fossem compostos por alunos da mesma sala de aula e que todos os integrantes tivessem assistido à peça. Além desse requisito, os grupos deveriam ser mistos – meninos e meninas pré-selecionados que tivessem interesse em participar da pesquisa – e as entrevistas apenas com meninas. Reforçamos às coordenações a importância de a participação dos alunos ser totalmente voluntária. Para as entrevistas, estabelecemos o requisito de que as entrevistadas não poderiam participar de nenhum grupo focal.

A escolha pela técnica dos GFs e das entrevistas individuais com meninas será explicitada na seção 5.3.2.

## 5.2 A COLETA DE DADOS

Em todas as escolas, organizamos a coleta de dados da mesma forma: na parte da manhã, realizamos um grupo focal (GF) misto, com no mínimo cinco e no máximo oito participantes. Na sequência, conduzimos três entrevistas individuais apenas com meninas. Na parte da tarde, no mesmo dia, realizamos o mesmo procedimento, totalizando, nas quatro escolas, 8 GFs mistos (2 em cada escola) e 25 entrevistas individuais com meninas (7 na Escola 1 e 6 nas outras escolas).

Assim, na Escola Municipal Ruy Barbosa (Escola 1), localizada em Bonsucesso, foram realizados 2 GFs (GF1 e GF2), sendo o primeiro constituído por 5 meninas e 3 meninos e o segundo, por 4 meninas e 3 meninos. Nesta escola, foram realizadas 7 entrevistas individuais (E1, E2... E7) com meninas entre 14 e 16 anos.

Na Escola Municipal Brasil (Escola 2), localizada em Olaria, foram realizados 2 GFs (GF3 e GF4) mistos, sendo o primeiro constituído de 4 meninas e 3 meninos e o segundo com 3 meninas e 2 meninos. Além disso, foram realizadas 6 entrevistas individuais (E8, E9... E13) com meninas entre 13 e 17 anos. Já na Escola Municipal Pedro Lessa (Escola 3), localizada em Bonsucesso, foram realizados 2 GFs (GF5 e GF6), sendo o primeiro constituído por 3 meninas e 2 meninos e o segundo, por 4 meninas e apenas 1 menino. As entrevistas individuais foram realizadas com 6 meninas entre 13 e 15 anos.

Por fim, na Escola Municipal Chile (Escola 4), em Olaria, também foram formados 2 GFs (GF7 e GF8), sendo o primeiro formado por 2 meninas e 3 meninos. Quanto às entrevistas individuais, foram feitas com 6 meninas entre 13 e 15 anos.

A Tabela 1 apresenta os dados gerais sobre os grupos focais realizados nas quatro escolas, as quais designamos as identificações (Escolas 1 a 4) de acordo com a data de visita a cada uma delas.

Tabela 1: *Dados gerais das escolas e grupos focais*

Escola	Bairro	Data	GFs	Meninas	Meninos	Total
Escola 1	Bonsucesso	08/11/2018	GF1	5	3	8
			GF2	4	3	7
Escola 2	Olaria	09/11/2018	GF3	4	3	7
			GF4	3	2	5
Escola 3	Bonsucesso	21/11/2018	GF5	3	2	5
			GF6	4	1	5
Escola 4	Olaria	27/11/2018	GF7	2	3	5
			GF8	3	2	5
					TOTAL	47

Fonte: As autoras (2020)

A Tabela 2 apresenta os números de entrevistas realizadas em cada uma das escolas e a faixa etária das jovens entrevistadas.

Tabela 2. *Dados gerais sobre as entrevistas*

Escola	Entrevistas	Faixa etária
1	7	14-16
2	6	13-17
3	6	13-15

4	6	13-15
<b>Total</b>		25

Fonte: As autoras (2020)

O total de participantes da pesquisa, somando os integrantes dos grupos focais com as entrevistadas, foi de 72 estudantes. Todas as entrevistas e GFs foram gravados - totalizando 860 minutos de áudios - e posteriormente transcritos.

### 5.2.1 Os sujeitos da pesquisa e seu contexto sociocultural

Em geral, os estudantes de uma mesma escola estadual ou municipal residem em bairros próximos a ela e próximos entre si. Assim, acreditamos que os grupos estariam minimamente homogêneos em relação ao contexto social no qual estão imersos e, por já estudarem juntos, compartilhariam algumas experiências e situações, logo, estariam à vontade para exhibir seus pensamentos e atitudes durante a realização do grupo focal. Caso os grupos fossem integrados por indivíduos com grandes divergências, isto poderia afetar a fluidez e a naturalidade da roda de conversa. Além disso, todas as escolas eram próximas entre si, nos bairros de Olaria e Bonsucesso, na Zona Norte do Rio de Janeiro - desfavorecidos econômico e culturalmente.

Acreditamos que, por se tratar de uma escola e de grupos formados por alunos da mesma classe, as discussões se dariam de tal forma que surgissem os chamados “grupos naturais”, como sugere Gaskell (2004). Esses grupos naturais são formados por pessoas que interagem em conjunto, podendo compartilhar um passado em comum ou terem projetos futuros em comum (GASKELL, 2004).

Todos os participantes dos grupos focais e das entrevistas são moradores da Zona Norte do Rio de Janeiro, tinham entre 13 e 17 anos (8º e 9º anos do Ensino Fundamental) e eram residentes de bairros adjacentes entre si e às escolas.

É importante ressaltar que os sujeitos que compõem o *corpus* deste estudo, em consonância com as ferramentas de coleta e de análise de dados e com o seu objetivo final, não compõem uma amostra representativa dos estudantes de escolas municipais do Rio de Janeiro. Salienta-se que, por seu caráter qualitativo, esta pesquisa pode indicar apenas algumas tendências de pensamentos e atitudes desse grupo no momento da coleta dos dados. Nesse sentido, cabe destacar aqui que nos

interessa, sobretudo, entender o potencial da peça para gerar reflexões e conversas sobre ISTs, HIV, Aids e sexualidade.

### 5.3 DAS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS UTILIZADAS

#### 5.3.1 A técnica de Grupos Focais (GFs)

Apesar de ser uma técnica empregada há décadas, datando a sua primeira menção dos anos 1920 em estudos de *marketing*, a metodologia dos grupos focais (GFs) é uma forma de coletar dados que vem sendo cada vez mais aplicada na esfera das abordagens qualitativas nas ciências humanas e sociais, principalmente no setor de saúde (BARBOUR, 2007). Alguns trabalhos que utilizam métodos participativos de obtenção de dados têm sido utilizados por pesquisadores dos serviços de saúde, principalmente em relação às necessidades de saúde dos participantes, muitas vezes os envolvendo no desenvolvimento do projeto e até mesmo na análise de dados (CAWSTON e BARBOUR, 2003). Pesquisas com GFs realizadas nesta área explicitamente buscaram dar voz a grupos marginalizados, principalmente no final da década de 1990, como os estudos com mulheres HIV-positivas (MARCENKO e SAMOST, 1999; MORROW et al., 2001).

Grupos focais são discussões realizadas em grupo com a finalidade de explorar um determinado conjunto de questões. Esta técnica de coleta de dados se diferencia de outras categorias mais abrangentes de entrevistas em grupo, pois evidencia a interação entre os participantes para a geração dos dados (BARBOUR, KITZINGER, 1999).

Para isso, ao conduzir os GFs, o pesquisador ou moderador deve encorajar os participantes a falarem entre si, debatendo sobre o tópico em foco, compartilhando suas experiências e pontos de vista (BARBOUR e KITZINGER, 1999). É válido notar que existem diferentes formas de se conduzir GFs, variando com os objetivos de cada pesquisa, com os pesquisadores, com os recursos disponíveis, entre outros. Desta forma, não existe maneira correta ou incorreta de condução de grupos focais, deixando o pesquisador livre para adaptar e combinar diferentes abordagens, desde que as escolhas se justifiquem no contexto de seu estudo (BARBOUR, 2007).

Não há consenso no que tange ao número ideal de GFs a serem realizados em uma pesquisa. Segundo Barbour (2007), este número vai depender das comparações

que os pesquisadores pretendem fazer, sendo que um bom indício de que a quantidade foi suficiente é quando as informações obtidas começam a se repetir. Em relação à quantidade de participantes em um GF, sugere-se, em pesquisas de mercado, que se utilizem grupos de 8 a 12 participantes, mas em estudos sociológicos este número tende a ser menor (BARBOUR e KITZINGER, 1999). Ainda de acordo com Barbour (2007), independentemente do número de participantes, é importante que eles compartilhem experiências e conhecimentos, que sejam minimamente homogêneos para que a discussão faça sentido.

Apesar da liberdade no uso dos GFs, esta técnica compreende demandas metodológicas que devem ser seguidas mesmo que de forma flexível no que se refere a composição, documentação e análise. Neste sentido, o moderador deve tomar cuidados metodológicos ao utilizar essa técnica. Em termos do local de realização, por exemplo, há algumas orientações que devem ser seguidas de acordo com alguns autores. Para Krueger (2002), é importante que o ambiente seja confortável e que a disposição dos participantes seja em círculo para que todos possam se ver igualmente. Para Barbour, há preocupação quanto a materiais que possam influenciar os participantes.

Ademais, em termos de dinâmica nos GFs, sugere-se que haja um roteiro flexível com as questões que serão abordadas e também que haja um estímulo para o pontapé inicial na discussão, utilizando o humor, por exemplo, para fomentá-la. Também se recomenda o uso de um gravador de boa qualidade para o registro das interações.

Quanto aos métodos de análise dos GFs, também não há consenso na literatura. Há diferentes possibilidades, como a análise de conteúdo, a da conversação e a do discurso. Os autores Barbour e Kitzinger (1999) ressaltam a importância de considerar a especificidade de cada grupo, dando a devida atenção às suas particularidades, como é feito em qualquer estudo qualitativo. Aconselha-se que longos trechos das transcrições sejam expostos para que o contexto em que os depoimentos foram dados durante os GFs seja compreendido.

Optamos por utilizar grupos focais como método de coleta de dados por compreendermos que a construção dos sentidos não é um acontecimento individual, e sim coletivo, seguindo a perspectiva de Gaskell (2004, p.74): “Sentido não é uma tarefa individual ou privada, mas é sempre influenciado pelo 'outro, concreto ou imaginado”. Além disso, os grupos focais permitem entender não apenas o que as

peças pensam sobre determinado assunto, mas também como pensam e por que pensam (KITZINGER, 1995). Os GFs permitem que se analise o depoimento sobre experiências e acontecimentos e também que se examine cuidadosamente o contexto interacional em que os depoimentos são produzidos (BARBOUR, 2007).

A partir destas premissas, podemos começar a busca pelos sentidos que emergiram a partir da assistência a uma peça de teatro e da participação do debate pós-peça. Portanto, a fim de abranger os objetivos traçados para esta pesquisa, acreditamos que a técnica de grupos focais seja uma ferramenta útil para a coleta de dados, já que a intenção neste tipo de metodologia não é contar as opiniões ou as pessoas, mas sim explorar essas diferentes opiniões e representações que os participantes têm sobre o assunto em questão.

Reconhecemos, no entanto, que há algumas limitações e críticas quanto ao uso de grupos como unidade de análise (GONDIM, 2003). A primeira delas, já mencionada, diz respeito à incapacidade de generalização, já que os GFs são compostos do que é chamado de "amostras por conveniência" (GONDIM, 2003, p. 158) – o que pode ser dito sobre a pesquisa qualitativa como um todo. A abordagem qualitativa busca a compreensão de fenômenos inseridos em contextos particulares e não a representatividade estatística. A generalização também se torna inviável, pois não há garantia de que os participantes dos GFs ajam da mesma forma no seu cotidiano, fora do ambiente de interação artificial criado (GONDIM, 2003).

Outra crítica é direcionada à falta de capacidade de controle do moderador, visto que em cada GF há uma dinâmica diferente, exigindo a flexibilidade do mesmo. Gondim (2003) também ressalta que ao direcionar os grupos, o moderador pode levá-los a desconsiderar potenciais tópicos para discussão.

Entretanto, embora haja estas e outras críticas concernentes à utilização dos GFs, avaliamos ser uma técnica condizente com os objetivos desta pesquisa.

Sobre a realização dos GFs neste estudo, é importante ainda evidenciar o distanciamento entre as características e condições das moderadoras e as dos entrevistados. As primeiras são mulheres, adultas, de classe média e sem vínculo com a escola; enquanto os entrevistados são jovens, estudantes da mesma escola e residentes de bairros com índice de desenvolvimento humano (IDH) baixo.

As questões relevantes para este estudo foram discutidas nos grupos, seguindo um roteiro pré-estabelecido e flexível, que foi sendo adaptado dinamicamente pelas



moderadoras de acordo com o desenvolvimento das interações entre os participantes. Os roteiros serão mais explorados na seção 5.3.3.

### **5.3.2 A técnica de entrevistas**

A entrevista como técnica de investigação científica foi gradativamente difundida tanto nas pesquisas qualitativas quanto nas quantitativas (FONTANA, FREY 1994). Trata-se de uma conversa conduzida em torno de um propósito definido em que o entrevistador deve manter em mente a importância de estabelecer um contato de forma prazerosa com o entrevistado (LODI, 1991). Nesse sentido, esta técnica é uma forma de interação social que valoriza o uso do símbolo, palavras e signos singulares das relações humanas, por meio da qual os atores sociais estabelecem e procuram dar significação à realidade que os circunda (FLICK, 2002). Entretanto, é necessário que o entrevistador/pesquisador tenha certos cuidados metodológicos ao aplicar esta técnica, pois os entrevistados podem se sentir constrangidos, hesitantes e/ou defensivos (GASKELL, 2004).

A entrevista permite que tenhamos acesso a dados que são difíceis de se obter através de observação direta, como sentimentos, pensamentos e intenções. O objetivo desta técnica é fazer o pesquisador se colocar na perspectiva do entrevistado (PATTON, 1990). Por isso, uma das vantagens de se utilizar a entrevista é a apreensão imediata da informação desejada, podendo haver correções e esclarecimentos com o entrevistado na hora da entrevista, ou seja, há possibilidade de diálogo entre entrevistador e entrevistado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Entrevistas são fundamentais para investigar práticas, crenças, valores e universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados. Tomar depoimentos como fonte de investigação envolve extrair das subjetividades, o que nos permite pensar a dimensão coletiva. Isto é, possibilita compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar.

As entrevistas podem ser classificadas em duas modalidades: a face a face e a mediada. A primeira é a modalidade em que o entrevistador encontra o entrevistado pessoalmente e os dois, portanto, estão suscetíveis às influências verbais e não-verbais que possam ocorrer ao longo da conversa, isto é, tanto o que é dito e perguntado, quanto movimentos corporais, pausas, silêncios, volume e tons de voz,

podem influenciar o rumo que a conversa toma. A entrevista mediada utiliza um meio, que pode ser o telefone, o computador ou questionários. Apesar da nomenclatura diferente, estão sujeitas às mesmas interferências, porém isso ocorre sem que se visualize as expressões faciais e corporais do interlocutor (FONTANA e FREY 1994). É válido ressaltar que, no caso de entrevista mediada em que se utilize a videochamada, como uma ligação de vídeo no *Skype*, as expressões faciais e corporais poderão ser vistas como na entrevista face a face.

Quanto à sua estrutura, as entrevistas podem se dividir em três tipos: as estruturadas, as semiestruturadas e as não-estruturadas. As estruturadas também podem ser chamadas de entrevistas fechadas, pois as perguntas, no geral, não oferecem espaço para a fala espontânea do interlocutor. O roteiro deve ser pré-elaborado e testado e ter estruturação rígida; exige-se aqui que o entrevistador tenha a postura mais neutra possível, sem esboçar reações. É uma estrutura utilizada, geralmente, em estudos quantitativos e experimentais (FONTANA e FREY 1994).

Geralmente, estudos quantitativos utilizam as entrevistas estruturadas, pois o enfoque que se pretende dar ao tema abordado é definido desde o planejamento de roteiro da entrevista, então são pré-determinados tanto o número quanto o conteúdo das perguntas.

Nas pesquisas qualitativas, entretanto, as entrevistas mais utilizadas são as semiestruturadas e não estruturadas. A escolha por um destes dois tipos de entrevista tem relação com a intenção do pesquisador em ser mais ou menos direto e pode variar desde entrevistas em que o entrevistador deixa o interlocutor livre para discorrer sobre determinado tópico que foi introduzido, até entrevistas um pouco mais estruturadas, seguindo um roteiro de tópicos ou perguntas abertas mais gerais (BARTHOLOMEW, HENDERSON e MÁRCIA, 2000).

Para esta pesquisa, optou-se por utilizar a entrevista face a face, semiestruturada e individual. A escolha por realizar entrevistas individuais apenas com meninas teve como objetivo aprofundar as questões de gênero em relação à sexualidade e à peça vista – com uma protagonista mulher e ativa na prevenção e cuidados com o próprio corpo. Além disso, como procedimento metodológico, as entrevistas individuais permitem maior aprofundamento em questões de cunho mais pessoal do que os grupos focais, nos quais pudemos depreender mais a interação entre os participantes e ter uma visão mais geral sobre a recepção da peça por eles.

O roteiro foi estruturado em tópicos, com perguntas abertas, pois buscou-se compreender mais a fundo como as questões relacionadas a HIV, Aids, sexualidade e gênero abordados direta ou indiretamente na peça foram recebidas pelas jovens entrevistadas, de acordo com suas visões de mundo e compreensão da realidade. Isso é possível utilizando-se a técnica de entrevistas, pois a conversa estabelecida promove o acesso às opiniões, aos valores e às significações que as pessoas conferem a si mesmas e ao mundo que as cerca.

Como todas as técnicas, também há diversas críticas e limitações a respeito das entrevistas. Alguns pontos fracos são: custo elevado e alto consumo de tempo para a aplicação, não garante o anonimato dos participantes bem como não é sensível aos efeitos nos mesmos e requer treinamento especializado do entrevistador (RIBEIRO, 2008). Algumas críticas são comuns aos GFs e, em geral, às técnicas apropriadas para uma pesquisa qualitativa. Contudo, pode-se dizer que para esta pesquisa, ambas as técnicas de coleta de dados estão de acordo com a natureza e os propósitos do estudo.

### **5.3.3 Roteiros das entrevistas e GFs**

Os roteiros dos grupos focais (APÊNDICE C) e das entrevistas (APÊNDICE D) foram elaborados de acordo com o debate no campo de estudos de recepção e na literatura sobre questões de HIV, Aids e sexualidade, buscando atingir os objetivos traçados para esta pesquisa. Incluíram tópicos que envolvem as lembranças que os participantes tinham da peça, tanto do enredo, dos personagens e dos acontecimentos, quanto do que sentiram ao vê-la e dos desdobramentos da experiência de ter assistido ao espetáculo na escola. Como foi explicitado anteriormente, as entrevistas foram semiestruturadas, com roteiros flexíveis, podendo ser adaptados com o desenrolar das conversas, tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas individuais. Dentre os tópicos estabelecidos para os roteiros, alguns eram pontos em comum aos grupos focais e às entrevistas, como as lembranças que tinham sobre a peça – personagens, enredo, o que sentiram durante a apresentação –, do debate pós-peça e de sua participação nele, se houve discussões suscitadas pela peça, como elas se desenvolveram e onde ocorreram (no espaço escolar, familiar ou com amigos). Além disso, buscamos entender um pouco dos hábitos culturais daquele

grupo, se assistiam com frequência a peças de teatro, se costumavam frequentar museus e o que faziam no seu tempo livre.

A maior diferença entre os roteiros para as duas técnicas de coleta de dados foi o fato de que nas entrevistas individuais, realizadas apenas com meninas, buscamos aprofundar mais as questões de gênero que envolviam a trama da peça e se/como as meninas entrevistadas perceberam e incorporaram questões desse tipo. Enquanto, nos GFs, o foco era na interação entre os participantes no debate sobre as questões anteriormente mencionadas.

#### **5.3.4 O espaço e a dinâmica**

Todos os GFs realizados nesta pesquisa foram conduzidos por duas pesquisadoras: eu, a autora da dissertação, e a orientadora (revezando os papéis de moderadora principal e moderadora assistente). No início de cada uma das conversas, faziam uma breve apresentação pessoal – quem são e de onde vêm – e, a seguir, deixavam claro o propósito da visita delas à escola e da conversa que se seguiria dali em diante. Nesse momento, deixamos claro que seria uma conversa informal, que não havia opinião certa ou errada, para que os participantes pudessem se expressar livremente, sem receio ou preocupação com as expectativas das pesquisadoras e sem se limitarem às perguntas feitas por elas. Também ficou claro que não precisavam responder as perguntas que não quisessem e que poderiam interromper a participação na pesquisa se e quando desejassem.

Além disso, esclarecíamos a presença do gravador de voz, que estava ali para fins estritamente acadêmicos.

Para deixá-los ainda mais confortáveis, as conversas eram bem-humoradas e acompanhadas de um lanche, que ficou à disposição ao longo das entrevistas caso quisessem comer. No geral, acreditamos que todos os entrevistados tenham sentido abertura para conversar sobre os assuntos propostos pelas pesquisadoras, principalmente nos GFs, embora alguns tenham sido mais expansivos que outros.

Em todos eles, as moderadoras tentaram arrumar as salas onde os grupos foram conduzidos, de modo que os participantes ficassem próximos, de preferência ao redor de uma ou mais mesas, posicionadas para que todos, inclusive nós, pudessemos olhar para todos igualmente. Isso é importante para minimizar as hierarquias entre pesquisador e pesquisado, produzindo um ambiente informal de

conversa. Os grupos foram realizados em salas de aula ou bibliotecas/salas de leitura disponibilizadas pelas escolas.

Para as entrevistas, buscamos estabelecer uma relação cordial e informal, que gerasse conforto e confiança nas meninas entrevistadas, inicialmente nos apresentando e explicando o objetivo da nossa conversa, como foi feito com os GFs. A maioria das entrevistas foi realizada em salas de aula ou em biblioteca e sala de leitura, quando havia disponibilidade.

Em todos os casos, explicamos aos participantes a importância da presença do gravador de voz na realização da pesquisa, para que essas conversas pudessem ser transcritas e analisadas futuramente.

#### 5.4 A ANÁLISE

Existem sugestões, porém, não existem regras para a interpretação de dados qualitativos, isto é, não existem meios de repetir perfeitamente o processo analítico de pensamento do pesquisador. No entanto, é necessário utilizar da melhor forma a capacidade intelectual a fim de representar o mais fielmente possível os dados coletados e comunicar o que eles relevam. Como os estudos qualitativos são únicos, a aproximação analítica também será única. Nesse sentido, a análise de dados, por depender de *insights*, treino e capacidade do pesquisador, torna-se dependente da capacidade analítica e do estilo do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para interpretar grande volume de dados qualitativos, existem técnicas, como a codificação. Esta não é uma forma de simplificar os dados para serem contabilizados (como no caso de análise quantitativa), mas, sim, de organizar e controlar os dados. Neste tipo de análise, os dados originais são preservados e os códigos servem para acrescentar interpretação e teoria aos dados (GIBBS, 2009).

Na análise qualitativa, o pesquisador substitui as relações estatísticas por descrições e conexões causais objetivas por interpretações (MARTINS e BICUDO, 1989). Assim, analisar significa trabalhar o material coletado, começando pela organização de todo o *corpus*, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e identificando tendências e padrões relevantes. É importante que o material obtido através de áudio seja transcrito e que as transcrições sejam lidas e relidas, na busca de se identificar esses padrões. Os padrões encontrados, posteriormente, serão

reavaliados em busca de relações e inferências em um nível de abstração superior (MINAYO, 2001)

O trabalho de codificação gera algumas categorias iniciais que serão reexaminadas e modificadas futuramente. Isso ocorre quando as categorias relacionadas são combinadas para gerar, por exemplo, conceitos mais abrangentes ou ideias amplas são subdivididas em grupos menores para promover melhor composição e apresentação de dados. Entretanto, após toda a categorização, ainda é necessário que o pesquisador reveja e repense suas ideias iniciais, podendo fazer surgir novas ideias, pois a categorização não exaure a análise (MINAYO, 2001).

É necessário, porém, ultrapassar a descrição dos dados e buscar acrescentar algo à discussão preexistente do assunto em questão. Isso é possível quando o pesquisador consegue um nível de abstração que ultrapasse os dados obtidos e tente estabelecer conexões e relações que possibilitem a formulação de novas explicações e interpretações sobre os fenômenos em investigação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Segundo Patton (1990), o fator humano é ao mesmo tempo a grande força e a fraqueza tanto na coleta de dados, como na análise qualitativa. Alves (1991) discorre sobre as ideias deste autor, que caracteriza três particularidades deste enfoque: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A primeira parte do princípio de que só é possível compreender um fenômeno a partir da compreensão das inter-relações em contexto específico. Na investigação naturalística, o pesquisador apresenta mínima intervenção no contexto observado. Já na abordagem indutiva, à qual nos alinhamos nesta pesquisa, o pesquisador faz observações mais livres para que dimensões e categorias emergjam gradativamente (ALVES, 1991).

Nesse sentido, apesar de não haver consenso entre os pesquisadores qualitativos a respeito de um quadro teórico para estas pesquisas, nos alinhamos com a proposição da *Grounded Theory* (1967), feita por dois sociólogos americanos: Barney Glaser e Anselm Strauss. Em português, conhecida como Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), esta pressupõe que a teorização emergja da análise dos dados. Esta metodologia consiste em uma investigação qualitativa indutiva a fim de extrair aspectos significativos de experiências vivenciadas por atores sociais de forma a potencializar a expansão de conhecimentos. Justifica-se a escolha por esta abordagem por ela permitir a construção de bases conceituais importantes, ainda que incipientes, para o delineamento e consolidação de um *corpus* teórico novo e interdisciplinar: o da divulgação científica. A TFD vem sendo utilizada em diversas

áreas, principalmente na área da saúde e sociologia, entretanto, sua aplicação ainda não é muito abrangente no Brasil, sendo o seu uso mais restrito a algumas dissertações ou teses.

Dessa forma, nos inspiramos nos pressupostos da pesquisa qualitativa indutiva, descritos acima, utilizando agrupamentos em temáticas emergidas dos dados coletados e da busca por padrões na leitura e interpretação do *corpus*. É importante reforçar que a análise foi baseada nos pressupostos do engajamento público na ciência, em que se busca a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Ela também se vale dos marcos teóricos descritos no capítulo anterior, considerando os espectadores em seus contextos específicos e o seu papel ativo na interpretação e na construção de sentidos em torno da atividade teatral e buscando verificar de que forma ela reverberou em seus espaços de sociabilidade, com quais elementos mais se identificaram e o que ficou marcado em suas memórias.

## 6 RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados desta pesquisa. É importante retomarmos, aqui, as três perguntas que a nortearam: 1) Seis meses depois de assistirem à peça e participarem do debate, o que ficou marcado na memória dos jovens consultados?; 2) Se a atividade reverberou dentro e fora das escolas, como foram essas repercussões?; e 3) Quais reflexões a atividade foi capaz de despertar entre os jovens?.

Antes de abordar mais diretamente essas questões, cabe ressaltar que, tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas individuais, perguntamos aos jovens sobre suas experiências prévias com o teatro e sobre seus hábitos culturais de modo geral, visto que tais dados podem ajudar a compreender, em determinado nível, a experiência que tiveram com a atividade teatral em análise nesta pesquisa.

A respeito dos hábitos culturais, a maior parte dos jovens revelou gostar de ficar em casa assistindo a filmes ou a séries, de ir ao shopping ou à praia e sair com os amigos. Poucos afirmaram gostar de museus e de ir ao cinema. Alguns também mencionaram *hobbies* artísticos, como desenhar e tocar algum instrumento.

Quanto ao teatro, houve poucas menções a idas prévias ao teatro e a assistência a outras peças teatrais. No entanto, quando revelaram já ter tido experiência com o teatro, a maior parte foi associada ao contexto escolar, com menções a apresentações na instituição ou a passeios escolares. Em alguns casos, revelaram já ter ido ao teatro em família, porém poucas vezes. O motivo principal apresentado para isso foi a distância entre suas residências e as salas de teatro, além do preço dos ingressos, que dificultam o acesso daqueles jovens a esse espaço. No geral, os jovens demonstraram ter interesse por teatro e poucos disseram não gostar.

Voltando às questões de partida, vale esclarecer que, a partir da imersão no conteúdo das transcrições, dividimos a apresentação dos resultados em quatro eixos temáticos, de modo a torná-la mais organizada. O primeiro se refere às lembranças dos jovens sobre a atividade. O segundo descreve de que forma a atividade foi apreciada e caracterizada pelos jovens, enquanto o terceiro apresenta a repercussão da atividade, tanto nas escolas quanto nos contextos extraescolares. Por fim, o quarto eixo diz respeito aos temas de discussão suscitados a partir das reflexões da atividade ao longo das entrevistas e grupos focais. Além dessa divisão, optamos por apresentar separadamente os resultados dos grupos focais e das entrevistas, pelas



especificidades metodológicas, pelas diferentes expectativas em relação aos dois instrumentos de coleta de dados e também pelas particularidades dos resultados gerados a partir deles. Assim, apresentaremos inicialmente os resultados dos grupos focais e, em seguida, os das entrevistas individuais, destacando também, nessa parte, as diferenças e semelhanças entre os resultados obtidos com os dois métodos de coleta de dados.

## 6.1 GRUPOS FOCALIS

Observamos que no início de alguns GFs, determinados alunos estavam mais quietos e introspectivos, mas ao longo das conversas foram perdendo a timidez e se colocando. Mesmo naqueles grupos em que os estudantes não eram da mesma turma, houve bastante diálogo e descontração entre eles, demonstrando estarem confortáveis e receptivos à conversa com as entrevistadoras.

Apesar de a pesquisa ter sido realizada em quatro escolas diferentes, a localização geográfica de cada uma delas pode ajudar a explicar as aproximações que encontramos entre os oito grupos focais conduzidos. Foi possível identificar diversas gírias, visões da sociedade, hábitos e referências culturais em comum entre eles, mesmo entre os de escolas distintas. Além da proximidade entre os bairros de residência dos jovens entrevistados, o fato de todos serem da mesma faixa etária e compartilharem características em comum de sua geração também pode ajudar a justificar os pontos de convergência encontrados entre os grupos.

Quanto à composição de cada GF, em quase todos, as jovens tiveram destaque, tanto em quantidade quanto em espaço que ocuparam nas conversas. Identificamos que, comparado ao número de jovens do sexo feminino houve menor adesão dos homens à participação nos grupos focais, sendo que apenas os GF4 e GF7 apresentaram mais meninos do que meninas. Não temos informações suficientes para afirmar se esta diferença de adesão é devida à quantidade menor de alunos homens nas escolas ou se mais meninas se voluntariaram a participar da pesquisa. É possível, contudo, afirmar que apenas em dois grupos os homens se destacaram e se posicionaram mais veementemente do que as mulheres diante das discussões que surgiram. Nos outros, elas se expressaram mais. Uma possível explicação é que se sentiram mais confortáveis do que eles por estarem acompanhadas de suas amigas, com quem revelaram já compartilhar, geralmente, detalhes sobre suas vidas pessoais.

Outra possível explicação pode ser encontrada nas falas das próprias meninas, ao argumentarem que eles, comumente, são mais imaturos para falar de assuntos tabu ou “não têm cabeça”, expressão utilizada algumas vezes ao longo dos grupos para se referirem à falta de maturidade e/ou consciência de alguns jovens para ouvir e falar de determinados assuntos.

De modo geral, as discussões se desenvolveram de forma semelhante no decurso de todos os GFs, tanto em relação à receptividade e empolgação dos estudantes para participar, quanto às lembranças, à apreciação da atividade, à repercussão e aos temas suscitados.

### 6.1.1 Lembranças

Este eixo diz respeito ao que os jovens se recordam sobre a peça e sobre o debate. Considerando o tempo de seis meses entre a atividade e a coleta de dados, estas recordações podem ser um indicativo de aspectos que ficaram mais marcados em suas memórias.

Em relação ao espetáculo, o que parece ter ficado mais marcado na memória dos estudantes foi o enredo – o aspecto mais mencionado ao se lembrarem da peça. A história de um casal apaixonado e um pai severo que proibia o romance de sua filha foi o destaque nessas lembranças. Nesse contexto, a figura do pai ganhou protagonismo, visto que foi citado diversas vezes e em todos os grupos. Mesmo naqueles em que os participantes não se lembravam do debate ou da peça mais detalhadamente, lembravam-se de que havia um pai rígido, apegado às tradições, conforme ilustra o trecho retirado do GF7, em que inicialmente uma das jovens relembra da trama central - casal apaixonado e um pai antagonista:

**Menina1GF7:** Eu acho que a história começava foi com a *menina* que era apaixonada por um *homem*, só que ela não podia ficar com ele, o *pai* não deixava e eles começaram a namorar escondido [grifos nossos].

**Menina2GF7:** O pai não deixava.

**Menino1GF7:** É só o que você lembra e não a história toda, tá? [grifos nossos] (GF7, Escola 4, 27/11/2018).

Em alguns casos, em vez de se lembrarem imediatamente do enredo, os jovens se lembravam de que a peça tratava de IST, no entanto, utilizavam a nomenclatura mais antiga “Doenças Sexualmente Transmissíveis” (DST). Após alguns estímulos,

lembravam-se do enredo, também, a partir da trama principal que envolvia os personagens do pai, Rebeca e João. A especificação da Aids como tema central da peça surgiu em quase todos os grupos, mas não tão de imediato, como no trecho a seguir extraído do GF1:

**Entrevistadora:** Vocês lembram como era? Sobre o que que era?

**Menina1GF1 e Menina2GF1** [ao mesmo tempo]: Sobre doenças sexualmente transmissíveis.

**Entrevistadora:** Vocês lembram alguma coisa da história? Dos personagens?

**Menino1GF1:** era uma história de...

**Menino1GF1:** o pai da menina não queria que ela ficasse com o cara...

**Menino1GF1:** Era contra o relacionamento.

**Menina1GF1:** ...daí eles ficaram, só que ele tinha uma doença que se chama Aids que passou pra meni... que não passou pra menina por causa que ele usou a camisinha. (GF1, Escola 1, 08/11/2018)

**Entrevistadora:** A gente quer saber, então, assim, pra começar: o que vocês lembram? Quem pode começar contando alguma coisa?

**Menina1GF3:** Eu lembro que *ela* pegou uma DST.

**Entrevistadora:** Ela pegou uma DST?

**Menina1GF3:** Eu lembro disso.

**Meninas2 e 3:** Foi ele! Foi ele, amiga!

**Menina3GF3:** Ele tinha e o pai não aceitava ela com ele.

**Menina2GF3:** É!

**Menina3GF3:** Aí depois ele virou um cantor famoso, aí ele voltou pra cidade, a cidade era meio feia, aí ele foi lá e ajeitou a cidade toda. [grifo nosso] (GF3, Escola 2, 09/11/2018).

Ao longo das conversas foi possível perceber uma tendência, principalmente entre as jovens de ausência de diálogo com seus pais sobre namoro e sexo. Isto pode indicar o motivo de as lembranças mais vívidas serem as relacionadas a características do Visconde. Ficou evidente que esse personagem, reconhecido pelos jovens, foi um gatilho para o resgate das lembranças a respeito do espetáculo. Diante disso, os jovens teceram muitas críticas a este personagem. O pai foi chamado de nojento e preconceituoso, dentre outros adjetivos, por não permitir o namoro entre Rebeca e João e por ter preconceito com o menino de família pobre. Apesar de seu caráter antagonista e de todas as críticas feitas ao pai, a construção do personagem fez com que até suas cenas mais polêmicas se tornassem leves e divertidas para os jovens. Para ilustrar essa opinião, retiramos a passagem a seguir do GF6:

**Menina3GF6:** E eles até fizeram escondido, só que depois descobriram.

**Entrevistadora:** O pai descobriu!

**Menina3GF6:** Nossa, *ele disse que ia matar ele, foi tão engraçado, comecei a rir. Ele estava com uma espingarda, não estava?* [grifo nosso] (GF6, Escola 3, 21/11/2018).

Em alguns grupos surgiram dúvidas sobre quem havia se infectado com HIV (Rebeca ou João? Ou os dois? Quem passou para quem?) e sobre uma possível gravidez da protagonista. Algumas jovens, principalmente, afirmaram que Rebeca engravidava na história.

**Menina1GF2:** Estava falando sobre um casal, que...é um casal lá e...eu não lembro. O pai não deixava, o cara. Aí queria bater no cara lá.

**Menina2GF2:** *E acho que ela tinha doença.* Aí fala pra usar preservativo. O pai não queria que eles ficassem juntas.

**Menina3GF3:** Eu lembro que ela pegou uma DST.

[...]

**Menino1GF3:** Essa peça é a que a mulher fica grávida e tem sotaque diferente? [grifo nosso] (GF3, Escola 2, 09/11/2018).

Estas lembranças sobre o espetáculo – ou ausência delas – foram de certa forma construídas em suas memórias e se relacionam com experiências e vivências da realidade dos estudantes. Ao longo das conversas, eles revelaram conhecer pessoas que vivem com HIV e muitos colegas da mesma faixa etária que já tiveram filhos. As relações que os jovens fizeram da peça com as suas próprias vivências serão mais exploradas no capítulo seguinte, referente à discussão dos resultados.

Sobre outros personagens, em alguns grupos, os jovens se lembraram de que havia um quarto ator – responsável por interpretar o narrador da história. O personagem Narrador, no entanto, só foi mencionado em um GF. O Pavão Misterioso, por sua vez, foi mencionado em vários grupos, mesmo que como um animal que aparecia no meio da peça, sem necessariamente estarem certos de que era um pavão – ou sequer uma ave. Cabe lembrar aqui que, apesar de o Pavão Misterioso fazer uma breve aparição mais para o final do espetáculo, ele tem papel central para o desfecho da história: foi a partir de sua declaração que Visconde mudou de atitude e deixou de ter preconceito em relação ao João. No entanto, identificamos que este momento não foi tão significativo para os jovens consultados quanto outros elementos da peça. As recordações foram vagas, se referindo apenas a uma memória visual de que aparecia, além dos personagens principais, um personagem com um figurino diferente e chamativo. No GF6, eles se referem a esse figurino como uma fantasia e uma das estudantes arriscou dizer que surgia um “dragão” na peça, como mostra o trecho abaixo:

**Menina4GF6:** Acho que eles se fantasiaram de alguma coisa, uma hora que foi correndo assim.

-Ah é! Ah é! [Todos parecem lembrar de algum animal].

**Menino1:** Era uma boneca.

**Menina2GF6:** Não sei se era um dragão, alguma coisa assim.

**Menino2GF6:** Era uma boneca assim.

**Menina3GF6:** Era um boi.

**Menina1GF6:** Pônei?

**Menino2GF6:** Era fantasia de boneca, umas bonequinhas aqui com máscara, uns cabelinhos.

**Entrevistadora:** Ah, isso é das mulheres que ele conhece quando ele viaja pelo mundo. (GF6, Escola 3, 21/11/2018)

No GF2, assim, como no GF6 (ver trecho acima) - um dos jovens disse que aparecera um boi na peça, conforme o trecho a seguir:

**Menina1GF2:** Eu me lembro que tinha um boi. Sei lá.

**Menina3GF2:** Boi?

**Menina1GF2:** Eu me lembro que tinha um boi, sei lá.

**Entrevistadora:** Ela tá lembrando de um bicho que ela falou que era boi.

**Menina1GF2:** Acho que era cobra, né?

**Meninos ao mesmo tempo:** Não!

[Todos rindo.]

**Entrevistadora:** Mais alguém lembra de algum bicho?

**Menina4GF2:** Acho que era um pássaro sei lá.

**Menina3GF2 e Menina4GF2:** Ah, é. Um pavão! É, era pavão! (GF2, Escola 1, 08/11/2018)

Ainda no contexto da peça, os estudantes também revelaram lembrar-se bastante de elementos teatrais como o humor, o figurino, o vocabulário nordestino, as falas rimadas, a interação com os atores, os aparatos que compunham o cenário (caixotes e objetos retirados dos caixotes, como os instrumentos musicais), as músicas e as danças. Nem todos esses elementos foram lembrados por todos os grupos, mas o humor e a interação com os atores foram mencionados de forma recorrente. Nos trechos abaixo, extraídos do GF1, as lembranças dos jovens se referem à dança, à interação, ao humor, ao figurino e às características nordestinas presentes na peça:

**Menina1GF1:** As pessoas que tavam dançando lá.

**Menino1GF1:** É, ficavam dançando.

**Menina2GF1:** Eles (os atores) interagiam com a gente.

**Menina1GF1:** Tudo sincronizado.

**Entrevistadora:** É? Vocês gostaram dos personagens e dos atores? Teve uma interação legal?

**Quase todos juntos:** Sim! Aham! Foi bem maneiro.

**Menina3GF1:** Foi engraçado também.

**Menina4GF1:** É, foi!

**Menina1GF1:** Foi engraçado, tia. Foi. Aquele negócio daquele cara, eu queria pegar pra botar na minha cabeça.

**Menino2GF1:** Eles conseguiram fazer uma coisa séria virar engraçado pra gente poder aprender. (GF1, Escola 1, 08/11/2018)

**Entrevistadora:** Mais alguma coisa que vocês lembram da personagem?

**Menina2GF1:** Que ela era nordestina?

[...]

**Menina2GF1:** Eles trocavam de roupa também.

**Menino1GF1:** Tinha uma festinha também que eles dançavam.

**Menina1GF1:** Eles tavam tocando, eu não sei o nome daquilo, o instrumento que eles tavam tocando... batendo no caso. (GF1, Escola 1, 08/11/2018)

Sobre o humor, apenas o GF3 não considerou a peça tão engraçada, mas concordaram que, ainda assim, foi capaz de animar os estudantes pela manhã, o que, segundo eles, é um "milagre". O trecho abaixo ilustra essa opinião dos jovens do GF3:

**Entrevistadora:** E também era meio pra ser engraçado também, né? Vocês acharam engraçado?

**Menino1GF3:** Mais ou menos.

**Menina1GF3:** Algumas partes.

**Menino2GF3:** Mais ou menos.

**Menina4GF3:** As músicas animaram a peça.

**Entrevistadora:** Ainda mais de manhã né?

**Menino3GF3:** Fez milagre.

[Todos riem] (GF3, Escola 2, 09/11/2018)

É válido notar que nem sempre esses elementos foram lembrados imediatamente ao falar da peça. As lembranças espontâneas dos jovens estavam mais direcionadas ao enredo e aos personagens, como mencionado anteriormente. Não obstante, ao remeterem a alguma cena ou momento específico do espetáculo, os elementos eram trazidos à tona – e a lembrança de um ia ajudando a resgatar as lembranças dos outros. Por exemplo, em um dos grupos, ao conversarem sobre formas de prevenção e a possibilidade de existir um casal sorodiscordante, surgiram especulações sobre a época em que a história da peça se passava. Alguns achavam que a peça era bastante antiga devido ao sotaque e às roupas, argumentando que “naquela época” não havia tanta informação quanto há atualmente. A partir dessas lembranças, vieram à tona os outros elementos, como o figurino e o fato de ter chegado tecnologia à pequena cidade. O excerto do GF1, a seguir, exemplifica essas lembranças, quando os jovens se lembram de elementos presentes na peça, como a televisão, para tentar lembrar em que época a peça se passa:

**Menino2GF1:** Mas o problema seria só se eles quisessem um filho, porque *naquela época* eu acho que não tinha essa de...

**Menina1GF1:** É!

**Entrevistadora:** Uhum...você falou daquela época. Que época você imagina que seja isso?

[Todos riem].

**Menina2GF1:** É, já estava pensando, que época é?

**Menina1GF1:** Ah, já tinha televisão, então é uma época bem recente. Mais ou menos.

**Menina2GF1:** É, mas ele era pobre, então pra ele já ter TV em casa...

**Menina3GF1:** Tipo, pelo jeito das roupas e tal parecia bem antigo.

**Menina1GF1:** Depois é que lançaram a televisão. [Grifos nossos] (GF1, Escola 1, 08/11/2018)

A respeito do debate, identificamos dois momentos de maior relevância para a experiência dos jovens consultados. O primeiro foi o momento em que os atores demonstram a utilização do preservativo com o auxílio de um pepino. O segundo foi o momento em que foram passados papéis em branco para que os adolescentes que quisessem pudessem se expressar de forma anônima.

Ao se mencionar o debate, a primeira reação em quase todos os grupos foi falar do pepino, entre muitas risadas e sinais de constrangimento. Fica claro que a utilização do vegetal para simular o órgão sexual masculino foi importante para a lembrança do debate de forma geral. Em um dos grupos, uma estudante disse que ficou uma semana sem comer pepino, por exemplo. Em outros grupos, ficou evidente que se lembravam da demonstração porque foi inusitada e engraçada. Principalmente nos grupos 1, 5 e 6, foi possível perceber a valorização do momento do debate, visto que foram as primeiras lembranças mencionadas. Nesses grupos, imediatamente, os jovens se lembraram da demonstração do uso do preservativo e das informações novas que obtiveram naquele momento, como os preservativos para sexo oral que muitos revelaram não conhecer. Demonstraram entusiasmo ao relembrem as novidades como diferentes tipos de camisinha e outros métodos contraceptivos, conforme ilustra os trechos retirados dos grupos 1 e 6:

**Entrevistadora:** Então, vocês estão falando agora da parte que foi depois da peça. Como vocês lembram disso? O que teve depois?

**Menina2GF1:** Eu só lembro do pepino.

**Menina3GF1:** Tinham as perguntas também. Que tinha que escrever num papel branco.

**Menino1GF1:** É! Num papel branco. Que a gente tinha que colocar as perguntas, alguma dúvida.

**Menina3GF1:** Dúvida sobre alguma coisa, pra eles poderem responder. (GF1, Escola 1, 08/11/2018)

**Menina1GF6:** Eu lembro que ela estava explicando lá da camisinha, que ela pegou o pepino.  
**Menina2GF6:** Ela botou camisinha na banana.  
**Entrevistadora:** Banana ou foi pepino?  
**Todos juntos:** É pepino!  
**Menina2GF6:** Ah, sei lá. Eu descobri que tinha camisinha de dedo e língua nessa peça.  
**Meninas juntas:** É! Sim!  
**Menino1GF6:** E de boca né.  
**Menina2GF6:** De língua né.  
**Menina3GF6:** Eu não sabia que existia  
**Menina2GF6:** Eu também não, soube depois.  
**Menina1GF6:** Aí ela explicou lá que você tem que se prevenir usando a camisinha, mas também tem muita coisa. Tem pílula, tem camisinha, tem vacina, tem anticoncepcional.  
**Menina2GF6:** Tem o DIU.  
**Menino2GF6:** Tem tudo.  
**Menina4GF6:** Mas o que não pode faltar é camisinha né?  
**Menina1GF6:** É, exatamente!  
**MeninaGF6:** O mais importante!  
**Menino1GF6:** Uma coisa que eu comentei com o meu amigo é que eu não sabia que existia o negócio da língua.  
**Menina2GF6:** É, foi interessante.  
**Menina1GF6:** Essa camisinha da língua é tanto pras relações lésbicas quanto pras relações homem e mulher, os dois, entendeu?  
 [...]

Em determinados momentos, quando algum estudante se referia à demonstração como sendo constrangedora ou “desnecessária”, outros defendiam este tipo de abordagem, falando da importância de ensinar aos jovens sobre sexo e prevenção. No GF1, por exemplo, uma das jovens revelou ter ficado com vergonha e um colega de grupo respondeu que, apesar de ter sido vergonhoso, foi necessário, visto que, justamente devido à vergonha, os jovens não têm o costume de perguntar, ficando com dúvidas a respeito de um assunto “necessário”:

**Entrevistadora:** Ah, que bom. E tem alguma coisa que vocês não gostaram? Lembram de alguma coisa que vocês...  
**Menina1GF1:** Teve uma parte... (*risos em sinal de constrangimento*). Que eu achei muito desnecessária. Mas tipo assim pros meninos... aí que horror! (*muitos risos*).  
**Menina3GF1:** Na hora que ensina colocar a camisinha?  
**Menina1GF1:** Isso! Que ensina colocar a camisinha no pepino... eu fiquei pensando não acredito, cara que vão fazer isso. Todo mundo rindo e eu nossa “que errado”. Depois disso fiquei uma semana sem comer pepino.  
 [Todos do grupo riem]  
**Entrevistadora:** Por que você achou essa parte desnecessária?  
**Menina1GF1:** Não é que foi desnecessário, foi engraçado.  
**Menina2GF1:** Você olhava o pepino e ia lembrar. Quando for comer pepino. Na hora que for comer o menino vai ficar “hmm que nojo.”  
**Menino1GF1:** Foi engraçado e na hora todo mundo ficou com vergonha.  
**Entrevistadora:** E os meninos, o que acharam?  
**Menino2GF1:** Acho que foi vergonhoso, *mas foi necessário porque ninguém ia ter coragem de perguntar “ah, como que faz isso?”*  
**Entrevistadora:** Entendi.



**Menina1GF1:** [repensando]: Foi necessário, mas engraçado... (GF1, Escola 1, 08/11/2018)

Observamos, também, a tendência de os estudantes lembrarem-se imediatamente dos papéis distribuídos pelos atores. Eles revelaram que esse momento foi aproveitado para realizarem perguntas anonimamente. Foi possível perceber entusiasmo em quase todos os grupos ao se recordarem desse momento e das perguntas feitas, apesar de a maioria falar que não fez pergunta, apenas prestou atenção nas perguntas feitas por outros colegas. O entusiasmo e o fato de se lembrarem espontaneamente demonstraram que o momento foi valorizado por eles, já que podiam tirar dúvidas sem correrem o risco de serem julgados ou de ficarem com vergonha. Em todos os grupos, sem exceção, houve menção aos papéis distribuídos pelos atores para aquele momento.

Embora demonstrassem valorizar a possibilidade de fazer as perguntas anônimas nos papéis, alguns jovens fizeram julgamento de valor em relação a algumas das perguntas feitas. Comentários negativos a respeito do conteúdo das perguntas, sobre a falta de maturidade para fazê-las somados às risadas desencadeadas pela demonstração com um pepino, apontam para o fato de esses assuntos ainda serem considerados tabu na sociedade e mesmo entre os jovens. No GF6, diferentemente do ocorrido nos outros grupos, os participantes consideraram as perguntas impróprias para a idade deles, mostrando que há, de fato, julgamentos entre eles mesmos, levando a ainda mais receios e restrições acerca da expressão da sexualidade de forma geral.

**Menina1GF6:** Ah é, eles passavam uma caixinha com papel branco pra gente escrever.

**Menina3GF6:** É, mas eles tavam falando umas coisas nada ver.

**Menina1GF6:** Teve gente que escreveu umas coisas nada a ver

**Menino2GF6:** Outras perguntas.

**Entrevistadora:** Que tipo de perguntas?

**Menina2GF6:** Impróprias.

**Menino1GF6:** Inapropriadas.

-Aham! Sim! [Todos concordam].

**Entrevistadora:** Tipo o que?

**Menino1GF6:** Mais de 18. [Todos riem.] (GF6, Escola 3, 21/11/2018)

### 6.1.2 Apreciação da atividade teatral

Este eixo se refere ao modo como a atividade teatral foi apreciada ou não por pelos estudantes ouvidos. Para melhor organizar essa seção, iniciaremos com a apreciação do momento da peça – o espetáculo em si –, para então abordar o momento do debate. Entretanto, é importante mencionar que, em determinados momentos, as falas e lembranças dos jovens misturam a peça com o debate, considerando-os como um único momento: o da atividade.

Observamos que os jovens apreciaram a peça principalmente pelo seu aspecto lúdico, humorístico e dinâmico. Ao longo dos GFs, muitos elogios foram conferidos ao espetáculo ao afirmarem que foi engraçado e divertido, conforme os excertos dos grupos 1 e 6 abaixo:

**Entrevistadora:** Então pra começar, a gente queria saber o que vocês lembram da peça. Quem lembra? Começa falando um pouquinho.

**Menina2GF1:** Eu achei divertido. Foi bem dinâmico e tal. Eu gostei. (GF1, Escola 1, 08/11/2018).

**Menina4GF6:** Foi muito engraçado.

**Menina2GF6:** Foi muito legal essa peça!

**Menina1GF6:** Foi mesmo.

**Entrevistadora:** Vocês curtiram?

**Menina3GF6:** Muito.

**Menina4GF6:** Sim.

**Menino1GF6:** Com certeza! (GF6, Escola 3, 21/11/2018).

Foi possível, também, identificar a apreciação da peça a partir de comentários espontâneos sobre a característica musical do espetáculo. As músicas foram um aspecto lembrado e mencionado em todos os grupos, como visto na seção 6.1.1. O trecho abaixo, retirado do GF6, nos oferece um exemplo do gosto pelo caráter musical do espetáculo:

**Menina1GF6:** Aí tinha uma música do pavão.

**Menina3GF6:** Terminou *tudo em música*, terminou tudo alegre. *Gostei*. Pena que a vida não é assim. [grifos nossos] (GF6, Escola 3, 21/11/2018).

Apesar de terem valorizado o aspecto lúdico e divertido da peça, ela não foi encarada como mero entretenimento pelos estudantes. É possível observar que, para alguns grupos, a mensagem marcante foi a intenção de educar e conscientizar sobre prevenção. Os exemplos a seguir, extraídos dos grupos 2 e 5, ilustram a percepção dos jovens a respeito do caráter pedagógico da atividade:

**Menina3GF2:** A peça foi mó [*sic*] pra falar que tem que usar camisinha.

**Menina1GF2:** *Bom que ensina os garotos que não sabem ainda botar, a botar direitinho, ver se tá direitinho.* [grifos nossos]. (GF2, Escola 1, 08/11/2018).

**Entrevistadora:** Vocês lembram o que vocês sentiram? Se gostaram...

**Menina1GF5:** Eu gostei.

**Menina3GF5:** Eu gostei.

**Menina1GF5:** Eu gostei porque eles deram uma lição de vida pra gente, pra gente crescer. Saber, né, tia? O que tem que usar, o que tem que não usar, né, tia?

[...] **Menino1GF5:** Tipo, algo muito sério, muito formal assim a gente não ia gostar e também não ia entrar muito na cabeça, aí ficou mais divertido e entender melhor..

**Menina1GF5:** Todo mundo gostou.

**Menino1GF5:** Uniu o útil ao agradável. (GF5, Escola 3, 21/11/2018).

Foi a partir dessa perspectiva que observamos que os jovens chamaram tanto a peça quanto a atividade como um todo de palestra ou aula, cuja intenção era educá-los, porém, com uma abordagem mais lúdica, diferente das aulas com as quais estão acostumados. O exemplo extraído do GF1 ilustra essa visão dos estudantes, comparando a atividade teatral com as aulas tradicionais de suas escolas, conforme o exemplo do GF1, a seguir:

**Menina1GF1:** E o bom é que foi uma *palestra* que, além de educar, tá animando as pessoas. Então foi bem legal!

**Entrevistadora:** Vocês gostam desse tipo de atividade quando tem na escola?

**Meninas e meninos juntos:** Sim! Aham! Gosto!

**Menino1GF1:** É legal!

**Menina4GF1:** Com certeza!

**Menina3GF1:** É bem melhor que outras aulas. Matemática, ciências, geografia, todas! [grifo nosso] (GF1, Escola 1, 08/11/2018).

A apreciação do debate, em geral, também foi bastante positiva. Fora os constrangimentos e algumas críticas ao comportamento de determinados colegas na participação do debate, não houve nenhum comentário negativo em relação a ele em nenhum GF. Apesar do nítido constrangimento em determinados momentos do debate, a maioria dos jovens revelou ter gostado bastante dessa parte da atividade e ter reconhecido a importância de ter existido o momento de demonstração com o pepino, conforme ilustra o trecho abaixo, retirado do GF2:

**Menina1GF2:** Eu gostei, porque ensinou os homens que não sabem a fazer, a botar. Porque tipo tem muito garoto aí que não sabe botar, as vezes não é nem porque não gosta, é porque não sabe botar.

**Menina2GF2:** Deve ser porque acharam meio estranho.

**Entrevistadora:** É, porque elas ficaram com nojo de comer pepino depois. [Meninas riem e concordam].

**Menina2GF2:** E banana? Ah, pelo amor de Deus! (GF2, Escola 1, 08/11/2018)

Em todos os grupos, os participantes elogiaram a atividade como um todo. Muitas vezes, contudo, não faziam a distinção entre as duas etapas: peça e debate, considerando um único momento. No exemplo a seguir, o jovem do GF1 claramente quis se referir ao debate, que abordou outras doenças além da Aids (diferentemente da peça, em que a única doença que apareceu foi a Aids), mas usou o termo “peça”.

**Menino1GF6:** Mas o bom da *peça* também é que ela não ficou só numa doença, ela também falou da sífilis, que a sífilis também é muito perigosa. A gonorreia também falou muito. Ela não ficou só na aids. Ela também falou... [grifo nosso] (GF6, Escola 3, 21/11/2018).

Como podemos observar, os jovens identificaram e reconheceram o caráter pedagógico da atividade e também se identificaram como seu público-alvo, mas ainda assim valorizaram o fato de ter sido um momento diferente das aulas tradicionais; inclusive, houve certas críticas sobre elas. É interessante notar que os próprios jovens revelaram a importância da ludicidade e da diversão na adesão a uma atividade ou na apreensão de um conteúdo, atribuindo suas lembranças a essas características que, geralmente, não ocorrem nas aulas tradicionais no ensino formal.

**Menina2GF5:** Foi engraçado também.

**Menina3GF5:** É, foi.

**Menina1GF5:** Foi engraçado tia, foi, aquele negócio daquele cara, eu queria pra botar na minha cabeça

**Menino1GF5:** Eles conseguiram fazer uma coisa séria virar engraçado pra gente poder entender.

**Entrevistadora:** Ah, bacana! Agora...

**Menino1GF5:** Porque algo muito tipo, desculpa.

**Entrevistadora:** Pode falar!

**Menino1GF5:** Tipo, algo muito sério, muito formal assim a gente não ia gostar e também não ia entrar muito na cabeça aí ficou mais divertido e entender melhor

**Menina1GF5:** Todo mundo gostou.

**Menino1GF5:** Uniu o útil ao agradável. (GF5, Escola 3, 21/11/2018).

De maneira geral, a apreciação geral da atividade teatral pode ser resumida em: momento divertido, engraçado e de aprendizado. O trecho a seguir, extraído do primeiro grupo focal, resume a apreciação geral, que ocorreu em todos os grupos a respeito de terem “gostado de tudo” e sobre a valorização de um momento que eles consideraram educativo.

**Entrevistadora:** Mais alguma coisa que vocês gostaram ou não gostaram?

**Menina4GF1:** Ah, eu gostei de tudo.

**Menina2GF1:** Foi bem educativo.

**Entrevistadora:** Como? Educativo?

**Menina2GF1:** Educativo!

**Menina1GF1:** Gostei de tudo, foi legal. (GF1, Escola 1, 08/11/2018).

### 6.1.3 Repercussão da atividade

Esta seção se refere às principais mensagens da atividade apropriadas pelos jovens e à sua repercussão tanto nas escolas quanto nos espaços extraescolares. Nas entrevistas e grupos focais, os jovens compartilharam os significados que a peça e o debate tiveram para eles. Também buscamos, na coleta de dados, identificar se e de que forma a atividade reverberou a partir da participação daqueles estudantes na atividade. Iniciaremos a seção abordando a repercussão da atividade nas escolas, nas famílias ou em outros espaços para depois apresentarmos as principais mensagens construídas pelos jovens.

Em relação à repercussão nas escolas, os alunos revelaram que não houve muitos comentários nos momentos posteriores à atividade, seja entre eles ou com os professores. De acordo com os jovens consultados, as escolas não aproveitaram a oportunidade de utilizar a peça como ponto de partida para abordar o tema de uma forma mais ampla. Os jovens também não mencionaram nenhuma atividade ou conversa anterior à realização da atividade nas escolas que pudesse, por exemplo, prepará-los para recebê-la de forma mais produtiva. No caso de conversas com os educadores sobre a atividade teatral, observamos que os professores de ciências foram os mais citados pelos estudantes. Por exemplo, no GF3, da Escola 2, os jovens falaram sobre uma professora de ciências que costuma conversar bastante sobre sexualidade com eles e que foi a única a fazer comentários relacionados à peça com a turma, apesar de nem todos lembrarem desse momento.

**Menino2GF3:** A Professora1, ela ficou falando.

**Menina1GF3:** A Professora1 sempre fala.

**Menino3GF3:** A gente vai na Fiocruz, qualquer coisa ela fala “vou passar dever sobre isso aí”.

**Entrevistadora:** Então, essa professora é de que?

**Todos ao mesmo tempo:** Ciências.

**Entrevistadora:** Vocês conversaram com ela sobre a peça? Ela fez alguma coisa específica?

**Menina2GF3:** Acho que não.

**Menino1GF3:** Ela sempre fala.

**Menino2GF3:** Ela ficou falando da camisinha pra sexo oral.

**Menina2GF3:** Ela falou isso?

**Menino2GF3:** Ela falou. (GF3, Escola 2, 09/11/2018).

Os estudantes do GF5, da Escola 3, também revelaram haver um professor de ciências que costuma conversar com eles a respeito dos mais variados temas. Ele foi lembrado imediatamente ao perguntarmos sobre eventuais comentários e discussões após o momento da peça como sendo o único professor a ter abordado o assunto com eles. No trecho abaixo, extraído desse grupo, podemos perceber que os estudantes valorizam a relação que o professor mencionado construiu com seus alunos, como o comentário sobre ele ser uma pessoa "tão boa" por adorar explicar ou comentários como "ele é o melhor professor".

**Entrevistadora:** Algum professor comentou alguma coisa?

**Menina2GF5:** Professor1.

**Menina1GF5:** Professor1. Falou que foi muito importante pra gente.

**Menina3GF5:** É bem a cara dele.

**Menina2GF5:** Bem a cara dele. Ele é um ótimo professor.

**Menina1GF5:** O Professor1 é uma pessoa tão boa que ele adora explicar as coisas.

**Entrevistadora:** E ele é professor de que?

**Todos respondem ao mesmo tempo:** Ciências.

**Menina2GF5:** Ele é o melhor professor.

**Menina3:** um dos melhores. Oh, é o Professor2, o Professor1 e o Professor3.

**Menino2:** Não, e o Professor4.

**Entrevistadora:** Quem falou mais foi o Professor1?

**Menina2GF5:** Foi só o Professor1.

**Menino2GF5:** Pra gente só o Professor1.

**Entrevistadora:** E aí ele conversou, falou um pouco... e teve algum trabalho da escola ou atividade relacionada?

**Menino1GF5:** Não, até disseram que ia passar, lembra?

**Menina2GF5:** Ele só explicou.

**Menina1GF5:** Só falou que era muito importante essas coisas. Que era pra gente se prevenir muito.

**Menina2GF5:** Eles falaram que ia passar, mas aí o Professor1 só explicou. Mas não foi ele que falou que ia passar, foi outro professor.

[...]

**Entrevistadora:** Então ele é uma pessoa que vocês têm abertura pra perguntar?

**Menina3GF5:** É, porque ele tipo, a gente pergunta, e ele não fala com todo mundo, ele fala só ali onde a gente tá.

**Menino2GF5:** e ele explica muito bem.

**Menino1GF5:** Muito.

**Menina2GF5:** Ele dá exemplo aí é mais fácil de entender.

**Menina1GF5:** a partir do momento que ele tá dando aula, ele brinca. É assim a aula dele.

**Menina2GF5:** é uma aula legal de escutar e de ver

**Menino1GF5:** lh, a gente torce pra que chegue quarta feira que tem dois tempos dele.

**Menina1GF5:** O meu é quinta feira, dois tempos dele. Nossa, muito bom! (GF5, Escola 3, 21/11/2018).

Em menor escala, alunos do turno da manhã revelaram ter comentado com os do turno da tarde sobre a peça a que assistiriam. Os comentários feitos entre os estudantes depois da realização da atividade, contudo, foram poucos e feitos apenas

de forma superficial, mesmo com seus colegas mais próximos. No GF5, essa repercussão ficou bem clara, quando afirmam que apenas perguntaram aos outros colegas se gostaram ou não e o que acharam da peça, mas não deram indícios de como se desenrolaram essas conversas.

**Entrevistadora:** E vocês lembram se entre vocês vocês conversaram sobre a peça ou sobre o tema da peça?

**Menino1GF5:** Claro, na aula depois sempre tem aquele comentário.

**Todo mundo ri concordando:** Exatamente! É!

**Entrevistadora:** Que comentário? Você lembra mais ou menos?

**Menino1GF5:** Não, assim, depois que acaba "E aí você gostou da peça? Não sei o que", sempre assim. (GF5, Escola 3, 21/11/2018).

Fora do contexto escolar, apesar de alguns jovens terem dito que comentaram em casa, com suas famílias, por exemplo, a repercussão também foi baixa. Os que não comentaram com suas famílias a respeito da atividade disseram não ter o costume de falar sobre sexo e prevenção com os pais, preferindo, portanto, não contar para eles que a atividade havia sido realizada no colégio. No entanto, alguns contaram para as famílias sobre a experiência que tiveram na escola. Os comentários dos pais tenderam a ser positivos, com algumas exceções em que os jovens revelaram que seus pais e mães não gostaram muito do fato de a escola ter promovido uma atividade como aquela. No geral, a justificativa para que mães e pais não tenham gostado é que acreditam que a família deva ser a responsável por ensinar a respeito de sexo e sexualidade e, também, por considerarem seus filhos e filhas ainda muito novos para saber a respeito dos assuntos em questão.

No trecho a seguir, extraído do GF2, uma das meninas revelou que a sua mãe achava, antes da atividade, que ela ainda não tinha "cabeça" para entender, mas que, depois da atividade, aparentemente, a situação mudou. Nesse trecho, identificamos, ainda, que outra jovem do mesmo grupo já tinha o costume de conversar com a mãe, portanto a ela simplesmente disse que tudo que ela viu na atividade, sua filha já sabia, pois já havia a ensinado, revelando a tendência dos pais de terem aprovado a atividade teatral realizada nas escolas.

**Menina2GF2:** Eu falei com a minha mãe.

**Menina1GF2:** Eu falei com a minha mãe. Minha mãe ficou assim "meu Deus".

**Entrevistadora:** Sua mãe ficou preocupada?

**Menina1GF2:** Não, ela achou que eu ainda não tinha cabeça pra entender. Só que *agora* ela já tá me falando.

**Menina2GF2:** A mãe achou que ela era criança ainda.

**Menina3GF2:** Eu falei pra minha mãe, minha mãe trabalha na clínica. Ela falou já assim "tudo que eu já te expliquei, as pessoas lá já falaram. Entendeu?" Eu falei "É".

**Menina4GF2:** Minha mãe ficou meio... (GF2, Escola 1, 08/11/2018).

Percebemos que, ao longo das discussões em grupo com as entrevistadoras, eles se expressaram bastante, dando opiniões muitas vezes pessoais e também tirando diversas dúvidas sobre formas de prevenção e sobre a Aids. Eles criticaram, inclusive, o fato de os pais não se sentirem à vontade de conversar com os filhos sobre sexo e de ainda criticarem as escolas por suas iniciativas, o que pode explicar, em determinado nível, o motivo da baixa repercussão entre as famílias. No GF6, por exemplo, alguns jovens revelaram que seus pais são conservadores e, por isso, não deram abertura para explorar mais o assunto com os seus filhos quando conversaram a respeito da atividade.

**Menina2GF6:** Quando eu cheguei em casa, meu pai é todo preconceituoso com essas coisas, meu pai fala que pai e mãe tem que ensinar sendo que ele mesmo não ensina. Que nem esse negócio do Bolsonaro que estava falando que não tem que ensinar essas coisas na escola, ensinar o povo a...

**Menino1GF6:** Exatamente! Minha mãe também comenta isso. Ano passado, minha mãe viu umas fotos no *Facebook* da piroca [*sic*] de argila né, aí minha mãe comentou "que isso?" Aí eu falei "Ah, mãe é um negócio da escola". "Escola ensinando isso?", minha mãe acha errado a escola ensinar.

**Menina2GF6:** Eu acho que não é ensinar a fazer né, mas só de se proteger.

**Menino1GF6:** Se não ensina nem em casa, a escola tá fazendo o papel de ensinar. Aí reclama. (GF6, Escola 3, 21/11/2018).

Nesse ponto, é importante mencionarmos que, nem sempre, a culpa recaía sobre os pais, visto que muitos jovens revelaram sentir bastante vergonha e/ou medo de se abrir com eles. É possível perceber que outros jovens preferem que esta incumbência seja dos pais e responsáveis. A escola, por sua vez, não procurou explorar o potencial da atividade para a vida daqueles jovens.

Apesar desses relatos, algumas famílias valorizaram a realização da atividade na escola. Alguns jovens que falaram com os pais sobre a atividade revelaram elogios à iniciativa; alguns disseram achar importante que temas relacionados à sexualidade e a infecções sexualmente transmissíveis sejam ensinados e conversados com os jovens. Nesses casos, os próprios familiares já possuíam abertura maior para diálogo sobre esses temas com seus filhos, como no GF4, em que um dos meninos contou para o pai a respeito da peça e ele disse "Viu, eu não te aviso?", se referindo a já ter avisado ao filho que é necessário se prevenir.

**Entrevistadora:** Ele achou bom então ter tido uma peça assim na escola?

**Menina2GF4:** É sempre bom né gente.

**Menino2GF4:** Achou.



**Menino3GF4:** Eu falei acho que foi com elas (*se referindo às meninas do grupo*), que não é só homem que tem que levar não, que elas também têm que levar camisinha feminina. Não é só camisinha masculina que tem, tem feminina também então tem que levar! (GF4, Escola 2, 09/11/2018).

Os estudantes revelaram ter feito poucos comentários com colegas ou familiares fora de suas próprias casas ou da escola. Além disso, poucos disseram ter refletido sobre a atividade após sua participação. Por exemplo, diferentemente dos outros grupos, o GF6 foi onde os jovens demonstraram mais entusiasmo sobre terem comentado com pessoas de fora da escola, como primos e até com a avó.

**Entrevistadora:** E vocês comentaram com alguém fora da escola?

**Menina2GF6:** Ah, eu comentei com meus primos tudo!

**Menino1GF6:** Eu comentei também.

**Menina2GF6:** "Gente, usa camisinha! Tá aí, ein! Olha só, tem na farmácia, dá no posto..."

**Menina3GF6:** "Sabia que existe camisinha de língua?"

**Entrevistadora:** Você falou?

**Menina3GF6:** Falei!

**Entrevistadora:** Então você falou até com seus primos?

**Menina2GF6:** Falei, eu falei tudo. Eu falei com minha prima de 10 anos, eu falei "oh, eu sei que você tá nova, tá? Mas quando você for a primeira vez, você tem que lembrar da camisinha, tá? Camisinha sempre, tá?"

**Menino1GF6:** Eu falei com a minha vó. Ela tem mais netos né, meus primos, aí ela falou que na escola deles, que eles estudam em escola particular, ela falou que ninguém pelo menos nunca falou pra ela que tinha esse tipo de coisa na escola.

**Menina2GF6:** No aniversário da minha prima de 18, 18 anos né, já é tipo, tá mais velha aí eu dei uma cesta pra ela de coisa, aí na cesta eu peguei um potinho e coloquei 3 camisinhas e dei pra ela. Aí ela "que isso?" Aí eu falei assim "pra você se prevenir". Aí ela "ah, brigada". (GF6, Escola 3, 21/11/2018).

Em relação à repercussão, portanto, percebemos que ainda há desafios na abordagem do assunto em diferentes esferas da sociedade. Apesar de falarem abertamente, até mesmo sobre suas questões pessoais nos GFs, muitos revelam ter dificuldades de conversar nas famílias e até com amigos, mantendo o assunto em nível superficial e impessoal. De acordo com eles, é mais fácil falar com amigos próximos que já tenham experiência e em quem possam confiar plenamente, como determinados professores, ou até mesmo "pesquisar no *Google*" para obter informações de que precisem. O *Google*, por sua vez, foi mencionado em quase todos os grupos focais de modo que os jovens recorrem a ele, em primeira instância e, caso não tenham todas as dúvidas sanadas, recorrem a outras pessoas.

Em algumas exceções, algumas meninas revelaram preferir perguntar diretamente às suas mães, que já têm experiência e são pessoas em quem podem confiar, pois não irão “mentir” ou falar uma informação errada.

Acreditamos, por fim, que tenha sido uma perda de oportunidade, sobretudo das escolas, de não terem aproveitado o gancho da peça para abordar o tema de forma mais ampla com os jovens. No próximo capítulo, ao discutirmos os resultados, exploraremos com maior profundidade o papel da escola na promoção desse tipo de atividade.

#### **6.1.4 Temas-chave**

Este eixo diz respeito às temáticas que surgiram nas conversas a partir de lembranças de cenas e de atitudes dos personagens na peça. Ao se lembrarem de alguns momentos-chave do espetáculo, comentários, opiniões e ideias sobre diversos assuntos foram surgindo nos grupos e nas entrevistas. Tendo a peça e seus personagens como ponto de partida para a conversa, tornou-se possível abordar temas como sexualidade, Aids, gênero e família de forma não invasiva e descontraída, o que, de outra forma, poderia ser desconfortável para os jovens, sobretudo pelo fato de não conhecerem e de não terem intimidade com as pesquisadoras. Tendo o enredo e os personagens como referência, acreditamos que tenha sido mais fácil para os jovens expressar suas opiniões, possibilitando discussões e reflexões acerca dos temas-chave contemplados pela atividade: Prevenção e Saúde, Estigma e Discriminação e Diferenças entre os gêneros.

Apesar de dividirmos este eixo em três subitens, devemos ressaltar que eles se inter-relacionam em diversos pontos, de modo que foram separados para maior organização na apresentação dos dados.

A maior parte das discussões sobre esses assuntos surgiu a partir de cenas da peça ou de comentários sobre o debate. A respeito deste último, os comentários espontâneos relacionados principalmente ao tema "Prevenção e Saúde" foram feitos a partir das lembranças do que ocorreu no momento da conversa com os atores.

Já em relação ao enredo da peça, duas questões centrais foram abordadas para que se chegasse aos assuntos de discussão: o fato de Rebeca carregar consigo um preservativo e entregar para João usar no momento da relação sexual e o momento em que se descobre que João está vivendo com HIV e Rebeca o aceita

mesmo assim. A partir disso, algumas perguntas foram feitas aos jovens: como viam o fato de Rebeca ter sempre consigo um preservativo? O que acharam da atitude de Rebeca aceitar João mesmo sabendo que ele tinha Aids? Se a história fosse ao contrário (João fica na cidade esperando Rebeca, que viaja pelo mundo, fica famosa e volta com Aids), o que seria diferente? João a aceitaria? A sociedade veria Rebeca da mesma forma que João? Baseando-se nessas indagações, os estudantes puderam expressar seus sentimentos e opiniões acerca dos assuntos abordados.

Outra discussão, estimulada pelas entrevistadoras, foi a respeito da motivação para a elaboração da atividade teatral. Indagamos por que eles achavam que o número de casos de Aids entre jovens estava crescendo no país na época do desenvolvimento da atividade teatral e o que poderia ser feito para reverter aquele cenário. A partir dessas perguntas foi possível também identificar algumas concepções dos participantes, principalmente acerca do tema da prevenção.

#### 6.1.4.1 Prevenção e Saúde

A característica mais saliente das concepções dos estudantes investigados sobre prevenção é que ela é associada diretamente à **contracepção**. Em muitos casos, a prevenção também era relacionada com a saúde e com a necessidade de se prevenir para não adquirir doenças, mas a grande inquietação dos jovens mostrou-se ser com a prevenção da gravidez, colocando a prevenção às IST, no geral, e a Aids, em particular, em segundo plano.

Independentemente de o tema central da peça ser a Aids, os alunos sempre voltavam a falar de gestação. Todos os grupos relataram casos de adolescentes próximos a eles, seja no bairro, na comunidade em que vivem ou na escola, todos conhecem alguém com idade próxima que já foi mãe ou pai. Muitos desses comentários vinham acompanhados por medo de "pegar barriga", de o pai abandonar e a menina ter que criar o(a) filho(a) sozinha e até mesmo por algum juízo de valor, quando diziam que muitas delas engravidam, pois não têm pais rígidos ou que se importem com o que elas fazem "na rua".

Dessa forma, em maior ou menor grau, em todos os grupos os jovens revelaram uma grande preocupação com a gravidez na adolescência, principalmente ao mencionarem as pessoas conhecidas que foram mães ou pais jovens e a responsabilidade recaía, em muitos casos, sobre a família. O excerto a seguir, retirado

do GF2, exemplifica essa preocupação e demonstra a interação entre eles ao tratarem do assunto:

**Menina2GF2:** Minha mãe também fala [sobre usar camisinha]. E eu acho que também  *muitas pessoas da nossa idade começam a fazer por curiosidade e também os pais não conversam...*

**Menina1GF2:** É!

[...]

**Menina4GF2:** [os pais] falam que é muito criança, não precisam saber, aí vai lá a criança e faz. Eu tenho uma amiga que teve curiosidade, fez, engravidou e a mãe tipo “como é que aconteceu?”, *a mãe não conversava com ela.*

**Menina1GF2:** Eu tenho uma amiga que fez, engravidou, aí o namorado dela largou ela, aí ela cuidou dele sozinha, aí ela conhece outra pessoa, fez de novo e engravidou. Ela tem 16 anos agora. Tem dois filhos.

**Menina2GF2:** Eu também conheço uma amiga que tem 14 anos e o namorado dela tem 14 anos, e engravidou, na primeira vez dela.

**Menina1GF2:** Os dois meninos que ela ficou abandonou ela com os filhos?

**Menina2GF2:** não, ela arrumou outro e tá morando na casa dele.

**Menino2GF2:** Um terceiro?

**Menina2GF2:** E eu perguntei pra mãe dela “tia, como é que tá?”. Aí ela “ela tá namorando, daqui a pouco ela tem outro filho”. Tipo, já considerou normal, entendeu?

**Menina1GF2:** Nossa.

**Menina2GF2:** ficar com vários e ter filho de vários.

**Menina1GF2:** Aí, nada a ver...

**Menina4GF2:** Essa daí realmente não sabe o que é camisinha. [grifos nossos] (GF2, Escola 1, 08/11/2018).

Ao indagarmos sobre o casal sorodiscordante da peça, Rebeca e João, as atitudes dos jovens, no geral, foram favoráveis, em um primeiro momento, a que eles ficassem juntos, pois eles se amavam. O amor foi mencionado em todos os grupos e os jovens revelaram gostar de histórias em que o amor “supera tudo”. No entanto, é importante notar que essa visão aparecia, geralmente, seguida de comentários mais ponderados. Por exemplo, no GF1, inicialmente, os jovens admiraram a protagonista por ter ficado com o seu amor mesmo sabendo que “também podia pegar a doença”.

Ao apontarem o amor como motivo para ficarem juntos - “é porque ela amava ele de verdade” -, os jovens também demonstraram preocupação com a possibilidade de ele transmitir o vírus HIV para ela mesmo que se prevenissem. Mostravam-se temerosos quanto a isto com expressões do tipo: “Que horror!”, “Medo” e “ou os dois *morreriam* juntos, felizes”. Portanto, mesmo que de imediato as reações tenham sido favoráveis, nota-se preocupação quanto ao risco perante uma possível exposição ao HIV entre um casal sorodiscordante. Rebeca, nesse sentido, foi considerada corajosa por assumir um risco, de acordo com os estudantes.

**Menina2 e Menina4:** Ah, foi amor! Foi por amor!

**Entrevistadora:** Oi? Amor? E os meninos? Que que acharam?

**Menino2GF1:** Ah, acho que foi uma boa atitude né? Fez o que o coração mandou, né? Quis ficar com ele mesmo sabendo dessa doença que...

**Menino3GF1:** também podia pegar a doença né...

**Menino1GF1:** Ela não se importava se também ia contrair a doença e mesmo assim decidiu continuar com ele.

**Entrevistadora:** Que que o Menino3 falou? Não ouvi direito.

**Menino3GF1:** Também não teve medo de contrair a doença...

**Menino1GF1:** Mesmo sabendo das consequências...

**Menina2GF1:** Mas mesmo assim, é só ela se prevenir, não é? Toda vez...

**Menina1GF1:** É sim.

**Menino1GF1:** Mas o problema seria só se eles quisessem um filho, porque naquela época eu acho que não tinha essa de...

**Menina1GF1:** É... (GF1, Escola 1, 08/11/2018).

Ainda sobre esse tema, os estudantes questionaram sobre a existência de tratamentos voltados especificamente a casais sorodiscordantes que queiram ter filhos. Quando as conversas tocavam nesse assunto, surgiam dúvidas sobre se haveria uma forma segura de Rebeca ter um(a) filho(a) de João sem que ela ou o(a) filho(a) entrassem em contato com o HIV. O trecho abaixo, retirado do GF7, revela uma parte da discussão sobre o tema:

**Menino2GF7:** Só ter cuidado.

**Menino1GF7:** É só não ter filho!

**Menina1GF7:** É, não da pra ter filho. Ou dá?

**Menino1GF7:** Dar, até tem como. Só que...

**Menino2GF7:** Só se adotar. Inseminação, acho que é perigoso também, vai que...

**Menino1GF7:** Inseminação vindo dele, mas naquela época nem tinha inseminação.

**Menina1GF7:** Eu sei que o filho pode ter Aids, mas tem algum tratamento pra ela não ter? (GF7, Escola 4, 27/11/2018).

Tais questionamentos indicam que ainda há desconhecimento sobre outras formas de prevenção que não sejam o preservativo ou conhecimentos bem superficiais sobre elas. Em nenhum grupo foram mencionadas a profilaxia pré-exposição (PrEP) ou a profilaxia pós-exposição (PEP), tampouco a prevenção combinada, recaindo a atenção sempre para o uso ou não do preservativo nas relações sexuais.

Nos casos de dúvidas em que os estudantes fizeram perguntas diretamente para as entrevistadoras, respondíamos a fim de esclarecer eventuais confusões, visto que as discussões em grupo foram, em determinado nível, um segundo momento de debate e de concretização das reflexões sobre a atividade.

Em diversos grupos ainda surgiram questões sobre a eficácia da camisinha: se é realmente confiável ou se há chances de rompê-la. Nesse ponto, é válido ressaltar que muitos jovens demonstraram não confiar na eficácia do preservativo e a

justificativa para isso recaía, em geral, sobre os relatos que ouviam de alguns colegas ou pessoas conhecidas que teriam engravidado mesmo utilizando o preservativo, trazendo à tona a percepção de que é comum os preservativos romperem ou estourarem durante uma relação sexual. No GF6, por exemplo, uma jovem afirmou que acreditava que a utilização de duas camisinhas ao mesmo tempo tornaria o sexo ainda mais seguro, mas que a atriz, no debate, falou que não se deve fazer isso, pois o atrito entre as duas levaria ao seu rompimento.

**Menina1GF6:** Mas não pode levar só uma, tem que levar um monte, porque vai que estoura, sei lá.

**Menina2GF6:** Eu achava que ajudava se você botasse mais de uma né, quando fosse fazer, mas falou que rasga.

**Entrevistadora:** Ela falou que rasga. Tem que ser uma de cada vez.

**Menina1GF6:** Mas ela estava ensinando tipo, como colocar, entendeu? Por isso ela colocou no pepino. Criaram aquela história. (GF6, Escola 3, 21/11/2018).

Os jovens revelaram que o debate se configurou como um espaço para tirar dúvidas, principalmente através dos papéis entregados pelos atores, em que puderam perguntar anonimamente. Inicialmente, a proposta dos atores era que os alunos pudessem se expressar, mas, de acordo com os jovens, esse momento foi aproveitado para tirarem dúvidas a respeito de doenças, dos métodos contraceptivos e de prevenção de uma maneira geral. Nos trechos abaixo, é possível perceber a percepção dos jovens sobre o momento do debate como um espaço em que puderam perguntar, mas, principalmente no trecho destacado do GF2, é possível identificar que ainda possuíam diversas dúvidas sobre a transmissão do HIV, sobre diferença entre esse vírus e o HPV, dentre outras.

**Menina1GF5:** Ela [a atriz] deu vários papelzinho [sic] assim, pra gente poder botar nossas perguntas lá e explicava que era muito importante, o que não era, que era preciso que não era preciso, era montão de coisa lá.

**Menina3GF2:** O papelzinho se as pessoas quisessem fazer pergunta sobre isso.

[Todos falam ao mesmo tempo lembrando do papel]: É, papelzinho! Teve! É.

**Menina1GF2:** Lembro dos nomes das doenças que eles deu todinhos, né?

**Menino1GF2:** É, o papelzinho pras pessoas...

**Entrevistadora:** Vocês fizeram alguma pergunta?

**Menina2GF2:** Fizemos. Não. Teve gente que fez.

**Menino2GF2:** Três pessoas perguntaram se sífilis...

**Menino1GF2:** Se na boca pegava.

**Entrevistadora:** Calma aí rapidinho, gente, tá muito confuso.

**Menina2GF2:** Que? O que? Pela boca?

**Menina3GF2:** Teve gente que perguntou se era transmissível pela boca. Pela saliva...

**Menina1GF2:** E perguntaram se sífilis é... como que é mesmo? Esqueci. Perguntava sobre sífilis...se...

**Entrevistadora:** se também é transmissível pelo sexo?

**Menina1GF2:** Tipo assim, pelo sangue.

**Menina2GF2:** Porque tem gente que tem essas coisas...

**Menino1GF2:** Por corte, por sangue...

**Menina1GF2:** Transmite? Transmite? Aí eu acho que eles até falaram que tipo se ele tiver um machucado na boca e outra tiver outro machucado e for pegar aí pega.

**Menina2GF2:** Aí pega HIV. Só se a pessoa tiver HIV.

[...]

**Menina2GF2:** Eles deram um papelzinho pra perguntar sem ninguém saber. E a gente não sabia quem era que tava com os papelzinho.

**Menino1GF2:** Eu esqueci, eu esqueci o que que eu perguntei.

**Menina3GF2:** Alguém perguntou sobre uma doença aí que é sexualmente transmissível.

**Menina2GF2:** HIV?

**Menina3GF2:** Não era HIV não.

**Entrevistadora:** HPV?

**Menina3GF2:** Não. Era uma outra doença

**Menina1GF2:** HPV é o que? *Tipo, é a mulher que pega, né?*

**Entrevistadora:** HPV? Os dois pegam.

**Menina1GF2:** Mas o risco maior é a mulher, né? [grifos nossos] (GF2, Escola 1, 08/11/2018).

Identificamos, ainda, que a maioria dos jovens afirmou haver fácil acesso a informações a respeito das formas de transmissão e de prevenção à Aids – muitos deles afirmaram, por exemplo, que todos os jovens sabem que "precisam usar camisinha". Assim, havendo informação disponível (e acesso a preservativos, como alguns jovens também mencionaram), se os jovens não se previnem, é porque, segundo eles, "falta responsabilidade" ou "falta consciência", características que eles relacionam, por vezes, com "os jovens de hoje em dia". Percebemos, portanto, que a disponibilidade de informações não está relacionada à apropriação delas por parte dos jovens e a mudanças de atitudes para práticas mais seguras e conscientes. Essa relação entre acesso à informação e mudança de comportamento será mais explorada na discussão dos resultados.

Ao serem também estimulados a refletir sobre o número de infecções por HIV que, no período em que a atividade teatral foi projetada, estava aumentando no Brasil, principalmente entre os jovens, os estudantes atribuíram esse fato à falta de utilização de preservativo por falta de consciência e de responsabilidade. A não utilização da camisinha foi apontada como irresponsabilidade do indivíduo em muitos grupos. Além disso, a pouca idade, falta de maturidade e a vontade de "viver o momento" também foram apontados como fatores que contribuem para a continuidade da epidemia de Aids no país entre os jovens. Os participantes revelaram que, na hora da relação sexual, são poucos os que realmente pensam em se proteger.

Identificamos, portanto, que ainda falta informação e diálogo sobre Aids e formas de prevenção dessa e de outras doenças; e que a prevenção, por sua vez, é intimamente relacionada à gravidez – a maior preocupação demonstrada pelos jovens em comparação com a preocupação relacionada à saúde em geral e à Aids especificamente. A questão da falta de informação sobre as formas de prevenção e de diálogo sobre a Aids pode explicar preconceitos ainda existentes e, por isso, será mais explorada na discussão dos resultados, no capítulo seguinte.

#### 6.1.4.2 Estigma e Discriminação

Como identificamos a partir das lembranças principais dos jovens, a mensagem a respeito do estigma de quem vive com HIV não reverberou tanto entre eles – apesar de a discussão sobre o tema ter sido um dos objetivos centrais da atividade. No entanto, buscamos, ao longo das conversas em grupo, estimulá-los a lembrar o modo como esse assunto fora abordado na ocasião. No que tange à peça, esse tema surgiu principalmente ao falarem sobre o casal sorodiscordante e sobre a atitude supostamente corajosa e apaixonada de Rebeca ao decidir casar com João, soropositivo. Alguns jovens consultados teceram comentários mais ponderados e reflexivos a respeito do estigma sofrido por quem vive com HIV, principalmente no que se refere a relações pessoais. Identificamos, nesses casos, estranhamento por parte dos jovens que, inclusive, utilizaram as palavras “estranho” e “complicado”, demonstrando certa dificuldade de traduzir o sentimento de preconceito que sentiam. Também percebemos certa hesitação entre alguns jovens de utilizar os substantivos HIV e Aids, optando por falar constantemente, em vez deles, “essa doença”, “esse vírus” e “pegar *isso*”, por exemplo. Os trechos a seguir, com comentários de duas meninas do GF3, revelam essa estranheza sobre a atitude de Rebeca ter aceitado ficar com João, ao afirmar que, no geral, as pessoas acabam se afastando de pessoas que vivem com HIV:

**Menina4GF3:** Tipo assim, eu acho que assim, às vezes não é muito normal uma pessoa ter a reação igual a dela, tipo continuar com ele, porque eu acho que tem muita gente que acaba se afastando, tipo, acha, sei lá, que é muito estranho isso. *Acha que é estranho e acaba se afastando, às vezes nem fala mais com a pessoa, deixa de ser amigo, essas coisas.*



[...]

**Menina1GF3:** Não, assim, eu achei interessante da parte dela ter continuado com ele mesmo ela sabendo que ele tinha essa *doença*. Porque ela realmente gostava dele, ela amava ele. Era mais do que o sentimento de gostar, ela amava ele. Então, ela meio que ignorou esse fato dele ter essa *doença* e resolveu continuar com ele mesmo depois disso. *E na minha família tem uma pessoa que tem essa doença* e eu vejo a vida dela, tipo, como é que é, em relação a se relacionar com as pessoas. Assim, acaba sendo *meio complicado*, porque não é todo mundo que quer um relacionamento com uma pessoa que tem essa doença, então assim, é bem difícil ver pessoas que tenham essa coragem de querer continuar com o relacionamento mesmo sabendo que a outra pessoa *tem esse vírus*.

**Entrevistadora:** Você acha que ainda existe um certo preconceito por parte das pessoas?

**Menina1GF3:** Sim, acho.

**Entrevistadora:** E você vê isso em relação a essa pessoa que você conhece, claramente?

**Menina1GF3:** Sim.

**Entrevistadora:** E você conhecendo essa pessoa, você então não teria preconceito com alguma outra pessoa que tenha Aids?

**Menina1GF3:** Não, *se eu realmente amasse essa pessoa*, eu ia procurar entender isso, porque querendo ou não, a pessoa não escolheu ter *isso*. Entendeu? Então tipo assim, por mais que tenha sido um descuido dessa pessoa, eu iria continuar com ela. Eu iria fazer minha parte, me proteger e eu iria continuar com a pessoa. [grifos nossos] (GF3, Escola 2, 09/11/2018).

Foi possível perceber uma tendência de os jovens atribuírem o **preconceito** e o **estigma** em relação a quem tem Aids à **falta de informações** sobre transmissão. No GF6, por exemplo, uma menina revelou ter um amigo que vive com HIV e os comentários a respeito disso envolveram as formas de transmissão:

**Entrevistadora:** E vocês acham que a pessoa hoje que tem essa doença ela sofre preconceito ainda?

**Menina2GF6:** Com certeza.

**Menino1GF6:** Sofre.

**Menina4GF6:** Eu tenho um amigo que sofre muito com isso, porque muita gente fica criticando ele.

**Menino1GF6:** *Acha que se encostar nele você pegou.*

**Menina4GF6:** Você pegou, tipo, *não pode ficar nem perto.*

**Menino1GF6:** *Se ele tá suado, se ele cuspiu, pode ser transmitido pela saliva...*

**Entrevistadora:** E você como você lida com isso?

**Menina4GF6:** Eu trato ele normal, porque mesmo com doença ou não, ele é um ser humano, uma pessoa.

**Menina2GF6:** E ele é seu amigo né?

**Menina4GF6:** É. [grifos nossos] (GF6, Escola 3, 21/11/2018).

Em todos os grupos as discussões sobre o estigma se tornaram acaloradas e seguiram o padrão de relacioná-lo à falta de informação. Ao estimularmos lembranças relacionadas a esse tema na atividade, a maior parte dos jovens se lembrou do que foi falado no debate com os atores, afirmando que eles explicaram quais são as

formas pelas quais o HIV pode ser transmitido. Uma das jovens relembra ser através de relação sexual e sangue. Essa discussão, ocorrida em todos os grupos, demonstrou como os jovens relacionam a informação com o estigma sofrido por pessoas que vivem com HIV. Mesmo lembrando do que foi explicitado no debate, ao final do excerto abaixo podemos perceber que esses questionamentos ainda são recorrentes, principalmente ao pensarem sobre o compartilhamento de objetos como os materiais de unha e de fazer sobrancelha, citados pelas jovens do GF2:

**Menina1GF2:** Da questão da pessoa, vamos supor, eu tenho, aí eu sou amiga dela, ela descobre, ela não vai querer andar perto de mim, porque vai achar que pega, não vai querer encostar em mim porque vai achar que pega, não vai querer comer da mesma coisa que eu como, porque acha que pega. Tipo, os outros tinha muito preconceito em achar que tudo pegava, se andar do mesmo lado da calçada pegava.

**Entrevistadora:** E o que eles falaram sobre isso?

**Menina1GF2:** Falaram que não tem nada a ver. Que pega ou pelo sangue ou *pela coisa*. Pela relação sexual.

**Menina3GF2:** Eu não lembro se falaram de preconceito. Falaram?

**Entrevistadora:** Isso que ela acabou de falar.

**Menina3GF2:** Nem ouvi.

**Menina1GF2:** De questão de tipo, os outros tinham preconceito que tipo, vamos supor, tu em, aí os outros tinham preconceito de ficar lá contigo porque acha que pega, de andar contigo, porque acha que pega. Tipo, tu bebeu aqui, eu vou beber, pega.

**Entrevistadora:** E vocês, em geral, acham que tem isso? A pessoa que tem Aids ainda sofre muito preconceito?

**Menino1GF2:** Não.

**Menina1GF2:** Eu acho que sim.

**Menino3GF2:** Depende. Tem gente que não sofre.

**Menina2GF2:** Hoje em dia. Meu Deus, claro que... hoje em dia tudo sofre.

**Menino3GF2:** Não...

**Menino1GF2:** Acho que os que mais sofrem são os *homossexuais e os negros*. São os que mais sofrem preconceito, então...

**Menina4GF2:** Imagina um homossexual, um negro, com Aids. Ia sofrer mais do que já sofre, gente. E tem né.

**Menino2GF2:** Lógico.

**Entrevistadora:** E se tivesse na sala de vocês, por exemplo, uma pessoa que chegasse falasse "gente, eu tenho Aids".

**Menina1GF2:** Eu ia falar normalmente.

**Menino1GF2:** Ia falar normal. Depende da pessoa entendeu?

**Menino3GF2:** De boa. Ia ser amigo do mesmo jeito.

**Menina3GF2:** Ia até querer saber como a pessoa convive com isso, como que é a convivência.

**Menina1GF2:** Eu vi uma minissérie que a mulher pegou, não sei se vocês lembram. Que até no final fez até uma homenagem pras pessoas que morreram, Renato Russo, Cazuza. Amo, amo, amo. Enfim, já viu que passava na Globo? Que uma mulher morreu porque ela tinha isso? Morreu não, ela conseguiu sobreviver. O namorado dela mesmo assim, ajudou ela, independente disso.

**Entrevistadora:** Então se um amigo da sala falasse alguma coisa vocês não iam ter preconceito?

**Menino3GF2:** Não, ele só tem Aids.

**Menina1GF2:** Que isso, garoto.

**Menino3GF2:** Tô falando sério gente.

**Menina1GF2:** Eu não, *eu ia falar normalmente.*

**Entrevistadora:** Mas vocês tão falando de vocês, vocês acham que no geral essa pessoa seria igual qualquer outro aluno?

**Menina2GF2:** *Algumas pessoas iam ter preconceito, sim.*

**Menino3GF2:** *As pessoas iam tentar falar normal, só que no fundo mesmo, ia ter um pouco de preconceito, sim. Ia tipo meio que evitar. Só falar o necessário.*

**Menino2GF2:** Seria normal.

**Menina1GF2:** *Tem gente que fala sobre coisas que transmite. Eu tinha uma dúvida assim, as pessoas falam que umas coisas assim, quando você for fazer sobrançelha, você não pode fazer, iria ficar com um pouco de medo.*

**Menino1GF2:** Iria ficar com um pouco de medo, mas ia tratar normal.

**Menina3GF2:** Usar em uma pessoa e usar em outra, claro que vai inflamar. Vai acontecer alguma doença. Tipo material de unha eu até acredito e sobrançelha também, porque pode cortar... [grifos nossos] (GF2, Escola 1, 08/11/2018).

#### 6.1.4.3 Diferenças entre os gêneros

As discussões envolvendo gênero e sexualidade surgiram em diversos momentos, suscitadas por diferentes temáticas, mas principalmente quando falavam sobre família, sobre a Rebeca e o preservativo e sobre a hipótese de a história ser contada de outro modo, com a inversão de papéis de João e Rebeca.

Em relação à Rebeca carregar consigo um preservativo, os comentários foram bastante positivos e com muitos elogios a esta atitude. Palavras como inteligente e esperta foram frequentes em todos os grupos. No GF1, entretanto, um único menino questionou o comportamento de Rebeca já que, em geral, essa função é atribuída aos homens, mas logo foi rebatido por uma de suas colegas que relativizou essa visão polarizada do papel do homem e da mulher na prevenção.

**Menina1GF1:** Bem inteligente né? Andar sempre, né? Tem que prevenir!

**Menina3GF1:** Exato.

**Menina2GF1:** Se preveniu.

**Entrevistadora:** As meninas falaram que foi inteligente. E os meninos o que acham?

**Menino2GF1:** Que é bom se prevenir, né? Se cuidar, né?

**Entrevistadora:** Menino3 tá mais quietinho aí, que que você achou?

**Menino3GF1:** Só não entendi por causa de que ela que estava com a camisinha e não o homem estava com a camisinha.

**Menina2GF1:** Ah, mas eu acho que não precisa ser necessariamente só o homem que precisa levar. Ele pode levar na segunda vez... (GF1, Escola 1, 08/11/2018).

Apesar de atitudes otimistas em relação à conduta da protagonista, os jovens revelaram que não é o que ocorre entre os jovens que conhecem. Segundo eles, quando o sexo é feito com preservativos, a tendência é que o homem tenha, não a

mulher. As jovens falaram que, na escola, os meninos costumam ter preservativos na mochila e eles, por sua vez, revelaram que conseguem acesso ao preservativo através de seus pais ou, gratuitamente, em postos de saúde.

**Menino2GF4:** Há mulheres e há mulheres. Há mulheres que se preocupam mais que outras.

**Menino1GF4:** E homens também. Você tá falando de mulheres, caramba. Tem que falar dos homens!

**Entrevistadora:** Então geralmente as mulheres não andam com camisinha. E os homens?

**Meninas ao mesmo tempo:** Também não! Não!

**Entrevistadora:** Vocês acham que tanto com a mulher e tanto homem não levam?

**Menina1GF4:** Gente, é muito raro isso.

**Entrevistadora:** Não faz diferença se é homem ou mulher ou vocês acham que o homem tem mais hábito de levar camisinha que a mulher ou nenhum dos dois?

**Menina1GF4:** Não.

**Menina2GF4:** Acho que nenhum dos dois.

**Menino2GF4:** Na minha opinião, homem tem mais hábito de ter camisinha.

**Menino1GF4:** É, na minha também. (GF4, Escola 2, 09/11/2018).

No que diz respeito à inversão de papéis do casal protagonista, os jovens, em sua maioria, afirmaram que João não esperaria por Rebeca ou não a aceitaria de volta se soubesse que ela estivesse com Aids. Isto foi justificado pelo fato de as mulheres serem mais sentimentais, românticas e tolerantes. Em contrapartida, os homens foram descritos como sendo mais frios e desapegados.

**Entrevistadora:** [...] a sociedade veria Rebeca da mesma forma?

**Menino2GF4:** Não, pelo preconceito que [a sociedade] tem com a mulher.

**Menino1GF4:** É...

**Menina1GF4:** Acho que não...

**Menina3GF4:** Eu também acho que não, ia chamar ela de outra coisa que eu não vou falar o nome.

**Menina1GF4:** Falar que ela é rodada, esses bagulho assim...Mulher é sempre mais...

**Menina2GF4:** Tipo assim, se a mulher pega mais homem ela é isso, ela é aquilo.

**Menina1GF4:** É piranha, é isso e aquilo.

**Entrevistadora:** E o que que o Menino3 falou?

**Menino3GF4:** A mesma coisa. Tem mais preconceito com a mulher. Vê a mulher mais diferente que o homem.

**Entrevistadora:** E por que vocês acham que isso acontece?

**Menino2GF4:** A nossa sociedade.

**Entrevistadora:** Mas da onde vem isso?

**Menino1GF4:** Machismo, né?

**Menina2GF4:** É.

**Entrevistadora:** Como?

**Menina2GF4:** Machismo.

**Entrevistadora:** E como é que é isso? Como é que começa o machismo?

**Menino3GF4:** Porque o homem acha que só por ser homem é melhor, tem maior potencial pras coisas do que a mulher.

**MeninaGF4:** É verdade. [O homem acha que] É melhor que a mulher.

**Menino1GF4:** Até esses negócios, “ah, homem faz isso melhor que a esposa”. (GF4, Escola 2, 09/11/2018).

Nesse contexto, é válido ressaltar ainda que os jovens afirmam que mulheres com vida sexual ativa e múltiplos parceiros são consideradas promíscuas, dentre outros adjetivos, e que a sociedade as julga e recrimina por isso. Por outro lado, os homens são considerados “ganhões” ou “pegadores” se mantêm o mesmo tipo de comportamento.

A partir desses aspectos da peça, portanto, discussões sobre as questões de gênero foram suscitadas. Nesse contexto, uma tendência nas falas dos jovens foi a de apontar as próprias famílias como um reflexo da sociedade na questão de tratamento diferenciado entre os gêneros. Em diversos momentos pudemos perceber, principalmente entre as entrevistadas, críticas a respeito da forma como os pais não dialogam com as filhas e suas atitudes negativas perante as formas de expressão da sexualidade delas, por exemplo, quando reclamam do fato de não poderem namorar ainda, enquanto seus irmãos ou outros familiares homens com a mesma idade o fazem sem serem julgados. Elas afirmam que seus pais são mais protetores e exigentes com elas se comparados à criação de filhos homens. Os adolescentes do sexo masculino, por outro lado, demonstraram ter menos problemas do que as do sexo feminino ao falar sobre namoro, sexo e sexualidade com suas famílias, mas ainda assim, possuem restrições. É interessante notar que, muitos deles, admitiram reconhecer o fato de suas irmãs ou primas, por exemplo, serem tratadas de maneira diferente pelos pais. No GF6, por exemplo, o único menino presente refletiu sobre a questão da diferença de tratamento de homens e mulheres pelos outros familiares e a relacionou ao machismo.

**Menino1GF6:** Eu acho que assim, *desse tipo de coisa que cresce o machismo*, né? O preconceito. A mulher ela é a única que tem que encher a bolsa de... como é que se fala? Ela que sempre tem que andar com preservativo. O homem, se ele quiser, Deus que me livre o termo, mas fuder (*sic*) na rua, ele é livre. O homem é criado pra ser livre. A mulher não, ela é criada pra lavar louça.

**Menina2GF6:** A gente já nasce aprendendo que tem que cuidar do lar, lavar louça. Gente, não gosto disso.

**Entrevistadora:** E mesmo na geração de vocês, vocês acham que essa criação continua assim?

**Menina2GF6:** Sim, eu fui criada assim. Eu não aceito, não.

**Menina4GF6:** Minha mãe tipo falava pra mim arrumar a casa, eu arrumava, ela falava assim: “já pode casar”.

**Menina2GF6:** É que nem quando eu faço almoço eu já posso casar, mas ele quer uma esposa ou uma escrava?

**Menina1GF6:** É, eu já posso casar, mas não posso ficar com um garoto ali. Gente...  
[Todos riem.] (GF6, Escola 3, 21/11/2018).

Os estudantes acham injusto esse tipo de tratamento e alguns buscam mudar isso dentro de suas casas. Entretanto, as entrevistadas acham que ainda não têm muita voz para conseguir mudar estas estruturas familiares. Nas conversas, eles se sentiram confortáveis para dar exemplos, de forma espontânea, sobre suas experiências pessoais. Muitos relatos foram dados de modo que fomentaram as discussões a respeito de desigualdades de gênero, extrapolando as discussões da família para a sociedade em geral. Nesses momentos, ocorriam debates sobre a sociedade ser machista, principalmente sobre as mulheres não poderem exercer seus direitos e sua sexualidade do mesmo modo que os homens. Novamente, os estudantes não se incluem no machismo que identificam.

As jovens que têm irmãos apontaram com frequência que eles não são cobrados em casa da mesma forma que elas. Por exemplo, os dias dos meninos são mais livres para jogar *videogames*, enquanto elas precisam ajudar as mães em casa. Os meninos podem levar namoradas em casa, sair para a rua sem hora para voltar e até mesmo são incentivados pelos pais a fazerem sexo. Já elas são cerceadas desses direitos. No caso de conversar sobre preservativo, os meninos revelaram ter mais abertura com o pai do que com a mãe. Os meninos concordam que, para as meninas, é mais fácil conversar com a mãe do que com o pai, mas que, no fundo, nenhum jovem se sente tão à vontade para conversar com os pais sobre sexualidade, a não ser que o assunto surja espontaneamente ou por algum episódio ocorrido.

Por fim, é possível perceber que eles – nem os entrevistados nem as entrevistadas – não concordam com as diferenças de tratamento existentes entre os gêneros e que, mesmo que não o nomeiem, o feminismo aparece em alguns momentos de seus discursos, principalmente entre as jovens.

## 6.2 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Primeiramente, cabe ressaltar que as jovens entrevistadas dialogaram bastante com as entrevistadoras, assim como nos GFs, de modo que, no geral, demonstraram estar confortáveis para expressar suas opiniões. Das vinte e cinco entrevistadas, seis estavam mais tímidas e não interagiram tanto quanto as outras, respondendo às

indagações e aos estímulos de forma mais curta e direta. Na maioria dos casos, no entanto, as entrevistadas respondiam aos estímulos e às perguntas de forma mais extensa e aprofundada, expressando suas opiniões e críticas sobre os temas abordados na atividade.

Nas entrevistas individuais, as discussões sobre gênero e sexualidade tiveram maior peso – o que era um dos seus objetivos, inclusive – e foram um pouco mais acaloradas do que nos GFs, no sentido de elas terem expressado suas opiniões e críticas de forma mais contundente do que os jovens participantes dos grupos focais. A partir delas, foi possível refletir sobre suas concepções acerca do machismo e da desigualdade de gênero – temas levantados por elas partindo-se da experiência da peça – em diversas esferas da sociedade, especialmente nas suas famílias.

Comparadas aos GFs, as entrevistas individuais foram menos descontraídas, havendo menos brincadeiras e piadas, visto que as entrevistadas não estavam acompanhadas por seus colegas. Ao mesmo tempo, houve menos sinais de constrangimento, como risadas e expressões faciais envergonhadas, bem como mais liberdade para abordar os assuntos em maior profundidade.

Identificamos que as entrevistadas da Escola 4, assim como os jovens dos GFs da mesma escola, foram mais incisivas em suas respostas, no geral, do que as de outras escolas. As entrevistas com elas foram mais longas se comparadas às das outras escolas; lembravam-se de mais detalhes da atividade e pareceram dar suas opiniões de forma mais entusiástica. As jovens dessa escola, ainda, revelaram gostar bastante de arte e possuíam opiniões mais críticas a respeito dos temas abordados. Acreditamos que uma possível explicação para essa diferença tenha sido o fato de a Escola 4, diferentemente das outras, oferecer disciplinas artísticas, como aulas de diferentes instrumentos musicais e de teatro. Além disso, identificamos através das entrevistas, que foi a escola em que houve maior repercussão da atividade e onde professores falaram mais sobre e enfatizaram o que foi abordado na atividade teatral.

Entretanto, consideradas as temáticas discutidas e a dinâmica das entrevistas, pode-se dizer que elas apresentam muitas convergências e que atingimos com ela a saturação desejada dos dados.

Por fim, é importante mencionar que as entrevistas tiveram menos ênfase na apreciação e caracterização da atividade do que os grupos focais e, quando houve, o debate sobre o tema gerou dados semelhantes aos coletados por meio dos GFs. Por

esse motivo, esse item não foi explorado na análise das entrevistas individuais e, assim, não será abordado junto aos resultados apresentados a seguir.

### 6.2.1 Lembranças

Identificamos que treze das 25 entrevistadas se lembravam do enredo e dos personagens da peça imediatamente ao perguntarmos de suas recordações sobre a atividade. Cinco delas relacionaram a atividade diretamente ao debate, falando do tema e das demonstrações, sem mencionar o espetáculo. Seis delas combinaram os dois momentos da atividade em suas primeiras recordações. Apenas uma não lembrava de quase nenhum elemento teatral nem do debate de forma espontânea, recordando alguns de seus aspectos apenas através de estímulos, principalmente do tema IST e Aids. É interessante notar que, mesmo aquelas que diziam não se lembrar de nada ou quase nada no início das entrevistas, por “já ter passado muito tempo” ou porque “foi no início do ano”, acabaram demonstrando lembrar dos pontos principais da atividade, como, no caso da peça, lembraram do enredo e, sobre o debate, lembravam das demonstrações e do espaço para o debate.

Como nos GFs, as lembranças da peça também tiveram o Visconde, pai da Rebeca, como protagonista. A maior parte das jovens, inclusive, começava a falar de lembranças de Visconde e da situação de Rebeca e João como um amor proibido.

**Entrevistada4:** Ah, eu lembro que eles eram um casal muito apaixonado né, acho que o pai também não queria né que eles se casassem e no fim ela tá com Aids, ele ou ela, ele... ele e ela pega também eu acho, né? Eu não lembro muito. (Entrevistada 4, Escola 1, 08/11/2018).

**Entrevistada2:** *Só lembro muito pouco mesmo*, que o pai não deixava ela namorar, que ela fique com o amor, mais ou menos assim. [grifo nosso] (Entrevistada 2, Escola 1, 08/11/2018).

**Entrevistada10:** *Da história não lembro muita coisa não*. Era o homem e a mulher, os principais. E tinham algumas pessoas em volta, tinha até um baú que eles tavam pegando os instrumentos e algumas coisas de dentro. [grifo nosso] (Entrevista 10, Escola 2, 09/11/2018).

A diferença mais marcante entre as lembranças sobre a peça dos jovens nos GFs e das entrevistadas foi o detalhamento dos elementos teatrais por estas últimas. As jovens entrevistadas descreveram de forma mais minuciosa o figurino, as cores, as músicas e os personagens do que os participantes dos GFs. Os trechos abaixo ilustram essa tendência:



**Entrevistada25:** É aquela peça que teve que aqueles *caras que eram do sertão*, um negócio assim...Eu lembro só que ela tinha um namorado, a menina. Aí ela pegou, ficou com ele. Aí depois ela descobriu, acho que ele que tinha Aids, aí ela descobriu que ela também, pegou o vírus dele e contou pro pai dela. Aí o pai dela acho que expulsou ele, expulsou ele lá do negócio ou ela. Aí depois apareceu na televisão, só lembro disso...

Ah, achei as roupas maneiras. Era umas roupas colorida, né? Aí tinha tipo umas saias de tule, a roupa dele era aquelas roupas de, esqueci o nome agora, que é aquele igual, um chapeuzinho assim que tinha uma estrelinha aqui no meio, aí tinha um colete.

**Entrevistadora:** Esse aí era o do pai né? Do Visconde.

**Entrevistada25:** É. Tinha umas roupas assim que era meio social embaixo, só lembro disso. [grifo nosso] (Entrevista 25, Escola 4, 27/11/2018).

**Entrevistada9:** Lembro que tinha um pássaro, lembro que tinha um pai né, que era meio severo. Tinha uma menina, tinham várias pessoas né, que ficavam tocando os negócios, tipo numa roda assim, *mas eu não lembro muita coisa que tem muito tempo*, nem tinha lembrado que tinha assistido. Aí tinha um garoto né? Que queria ficar com ela. Acho que ela não queria, não lembro direito. Aí de tanto insistir acho que ela foi, não lembro direito. Acho que é só isso que eu lembro. [grifo nosso] (Entrevista 9, Escola 2, 08/11/2018)

Sobre o vocabulário e a forma de falar rimada – elementos da peça não muito lembrados nas entrevistas –, uma das entrevistadas disse se lembrar bastante por ter identificado a forma como sua família, nordestina, fala em casa "E [lembro] das falas deles que parecia muito de gente de casa" (Entrevistada 12, Escola 2, 08/11/2018).

Algumas lembranças eram mais e outras menos completas, ao combinar tanto os elementos e o enredo da peça, quanto o momento do debate. Em alguns casos, as entrevistadas lembravam-se de que havia uma demonstração de como colocar a camisinha ao mesmo tempo em que estão falando das cenas da peça, como se a demonstração tivesse feito parte do espetáculo. Em outros, a lembrança sobre o debate foi claramente separada do momento da peça. Dois exemplos a seguir, extraídos da primeira e da décima quarta entrevistas, demonstram lembranças que combinaram momentos do debate, como a demonstração da utilização do preservativo, com elementos da peça, por exemplo a dança ou o enredo:

**Entrevistada1:** Lembro deles mostrando, ensinando as coisas, dançando e falando como é que é as coisas. (Entrevista 1, Escola 1, 08/11/2018).

**Entrevistada14:** Ah, eu lembro que era uma garota e tal, aí ela gostava de um cara só que o pai não deixava se eu não me engano, porque alguém tinha Aids. Alguém ali tinha Aids que eu acho que era o moço, não lembro, aí falou sobre a camisinha, sobre proteção contra doença sexualmente transmissível, essas coisas. Eu lembro que falou sobre isso. (Entrevista 14, Escola 3, 09/11/2018).

Em menor grau, houve ocasiões em que as entrevistadas se lembraram de que os momentos da peça e do debate foram separados entre si, explicitando, por exemplo, o fim do espetáculo antes que houvesse o momento de conversa com os atores, como ilustra o exemplo abaixo:

**Entrevistada20:** Eu lembro que eles cantavam uma música lá...quando terminou a peça eles ensinaram como colocar a camisinha e mostrava o pepino. É, deixa eu ver... (Entrevista 20, Escola 4, 27/11/2018).

Mesmo as que tinham poucas lembranças da atividade mencionavam o seu propósito: conscientizar sobre IST e Aids. É possível afirmar, portanto, que os objetivos pedagógicos da atividade foram identificados pelas jovens entrevistadas e lembrados como uma importante característica, como ocorreu nos GFs, mesmo quando não havia recordações da encenação, do enredo e dos personagens.

**Entrevistada15:** *Pô, se é a peça certa eu lembro que eles falavam sobre preservativos.*

**Entrevistadora:** É a peça certa. Você lembra como que foi? Como que eram os personagens...

**Entrevistada15:** Acho que era um pai, uma filha e um homem.

**Entrevistadora:** Casal, filha e um homem?

**Entrevistada15:** É, tipo o namorado da filha. Não lembro direito da peça. [grifo nosso] (Entrevista 15, Escola 2, 09/11/2018).

**Entrevistada12:** *Que que eu me lembro...deixa eu pensar. No começo do ano eu me lembro de preservação sexual. Tem que se prevenir das doenças que tem como a Aids entre outras e também eu gostei muito da peça. Muito legal. [grifo nosso] (Entrevista 12, Escola 2, 09/11/2018).*

Mesmo quando as lembranças da peça eram imprecisas, as mensagens sobre prevenção e estigma ficaram marcadas. No entanto, estas lembranças sobre o estigma foram sendo lembradas ao longo das entrevistas. Apenas a Entrevistada20 mencionou a temática espontaneamente, como sua primeira recordação, falando da mensagem sobre o estigma que a peça abordou de forma sutil, nas falas do Pavão:

**Entrevistada20:** *Nossa, tem muito tempo, calma. Eu não lembro exatamente da história, eu lembro que tinha no final alguma coisa que não tinha chegado televisão ainda, aí o cara foi e ficou famoso e não descobriram que ele ficou famoso porque tinha muito tempo que não tinha muita coisa, e quando chegou descobriram ele e aí ele voltou. Mas sei lá, acho que a mensagem que ficou é que a gente não tem que, sei lá, olhar pra pessoa que tem Aids, ou melhor pessoa soropositivo, olhar pra ela tipo "ah, sai de perto, não respira o mesmo ar que eu", porque não vai passar assim. E até no quesito dela sei lá, ter relação sexual, não vai ser algo obrigatório que vai passar. E não necessariamente isso, transfusão de sangue também, não é "nossa, furei o*

meu dedo e ele também, tô com Aids”. Não é assim. É mais ou menos o que eu lembro daquele dia. [grifos nossos] (Entrevista 20, Escola 4, 27/11/2018).

Sobre o debate, da mesma forma descrita nos GFs, as entrevistadas lembraram-se do momento de tirar dúvidas, em que os atores passaram papéis em branco para perguntas anônimas e das demonstrações de camisinhas feminina e masculina. Entretanto, diferentemente dos GFs, as lembranças da demonstração com o pepino não foram espontâneas. Na maior parte das menções a ela, as entrevistadoras estimularam as jovens a lembrar da demonstração e só assim elas recordavam que tinha sido utilizado um pepino. De toda forma, as novidades sobre as camisinhas mostradas pelos atores no debate despertaram curiosidade e marcaram de alguma forma a memória de todos os jovens consultados na pesquisa. Além disso, foi possível perceber, pelas entrevistas, que as jovens também valorizaram o momento de tirar as dúvidas, apesar de algumas afirmarem não ter feito nenhuma pergunta.

**Entrevistadora:** Você lembra que teve um debate, uma discussão, uma conversa depois da peça?

**Entrevistada1:** De todo mundo? Teve. Perguntaram, passaram um papelzinho pra perguntar se tivesse dúvida. Aí foi isso. Teve gente que perguntou, né. (Entrevista 1, Escola 1, 08/11/2018).

**Entrevistadora:** Alguma coisa que tenha te chamado mais atenção, alguma coisa que você lembre mais?

**Entrevistada4 (rindo):** Do assunto do pepino. (Entrevista 4, Escola 1, 08/11/2018).

**Entrevistada15:** Eles falaram sobre como se bota a camisinha. Eu acho que foi num pepino.

**Entrevistadora:** Foi.

**Entrevistada15:** Foi um pepino né? Aí da mulher [camisinha feminina] eu acho que eles usaram a mão mesmo. (Entrevista 15, Escola 3, 08/11/2018).

A interação com os atores no debate foi bastante valorizada pelas entrevistadas, que reconheceram a importância de terem abertura para tirar dúvidas e se expressarem sobre os temas relacionados à atividade. Em alguns casos, as jovens demonstraram valorizar o aspecto interativo da atividade. Um trecho extraído da entrevista 15 explicita essa valorização, visto que foi a primeira característica do debate apontada por ela para ter apreciado aquele momento:

**Entrevistadora:** E você lembra como que foi [o debate]? Achou interessante?

**Entrevistada15:** Sim, porque eles interagiram, não só falaram. Mas eles falaram, mas também escutaram. Achei isso legal. Ao mesmo tempo que falaram também escutaram as perguntas e as opiniões dos outros. Tipo assim, falaram sobre o sexo, sexo em si, pensa assim um homem e uma mulher, fizeram perguntas também se tem como um homem quando faz sexo com outro homem se pode passar, pode passar, porque tem contato com a corrente sanguínea. Uma mulher com outra mulher pode ter também a transmissão e o oral ou anal pode. Fizeram perguntas sobre isso e eu achei interessante porque eles responderam com madureza [sic]. (Entrevista 15, Escola 3, 21/11/2018).

### 6.2.2 Repercussão da atividade

No espaço escolar, as entrevistadas das escolas 2, 3 e 4 revelaram ter havido grande repercussão da atividade entre os estudantes e entre estes e os professores – diferentemente do que foi relatado pelos participantes dos grupos focais dessas escolas. Apenas as entrevistadas da escola 1 disseram não ter havido muitos comentários ou conversas a respeito da atividade no ambiente escolar, com exceção de comentários pontuais e mais superficiais sobre terem gostado ou não dela.

Segundo a Entrevistada 19, da Escola 3, a atividade promoveu interação entre alunos de turmas diferentes que, no cotidiano escolar, não possuem tanto contato quanto alunos da mesma sala. Isto ocorreu pelo fato de a atividade ter reunido diferentes turmas para a apresentação nas escolas e por ter aberto o diálogo em momentos de bastante interação, tanto entre atores e público quanto entre os próprios estudantes.

**Entrevistadora:** E você acha legal ter esse tipo de peça?

**Entrevistada19:** Eu acho legal, porque eu lembro que no dia da peça juntou muitas pessoas que nem se falam, pra perguntar se gostou, não sei o que, por causa que aqui na escola a gente é muito desunido, as pessoas cada um fica no seu grupinho e quando fica, tem gente que fica sozinho, tem gente que fica em dupla. Aí foi legal, eu achei legal, *não só pra mostrar, né, as coisas, e também pra juntar*. [grifo nosso]. (Entrevista 19, Escola 3, 21/11/2018).

A atividade, de modo geral, reverberou positivamente nas escolas. Na Escola 3, foi possível perceber que a repercussão se deu de diversas formas. Seja por comentários entre os estudantes ao longo da semana ou por reflexões sobre o tema da peça, que acabaram reverberando em conversas e compartilhamento de ideias. A Entrevistada19 revelou que a atividade proporcionou novos conhecimentos, por

exemplo, o fato de existirem outros tipos de preservativo e que suas colegas homossexuais falaram sobre isso.

**Entrevistadora:** Você acha que uma peça dessas que teve aqui na escola ajuda a refletir sobre essas questões de sexualidade?

**Entrevistada19:** É, eu acho que sim, por causa que quando a gente teve né, só deu isso a semana toda, todo mundo só falava disso.

**Entrevistadora:** Mentira?

**Entrevistada19:** Te juro, lá na sala só era isso. “Ah não sei o que, que que tu achou?” “Achei legal, que não sei o que, fala sobre o uso da camisinha e etc.”

**Entrevistadora:** Quais foram os comentários?

**Entrevistada19:** Ah, foram todos né? Principalmente que as meninas que são lésbicas elas falaram sobre. Porque mostraram né, as camisinhas que não sei o que, que também se usam entre duas mulheres, aí foi um dos assuntos mais comentados.

**Entrevistadora:** E as meninas que são lésbicas gostaram de saber essa informação?

**Entrevistada19:** É, gostaram porque aprenderam mais, né?

**Entrevistadora:** Você acha que elas não sabiam que tinha?

**Entrevistada19:** Não, elas não sabiam.

**Entrevistadora:** Você acha que esse debate trouxe esclarecimento?

**Entrevistada19:** É, trouxe bastante verdade também né? Porque a gente acha que só acontece com os outros, nunca com a gente. A gente tem que se prevenir sempre. (Entrevista 19, Escola 3, 21/11/2018).

De acordo com as entrevistadas da Escola 4, a atividade também repercutiu por uma ou mais semanas, visto que os estudantes e professores participaram bastante da atividade e teceram, posteriormente, diversos comentários sobre ela:

**Entrevistada20:** Lembrei que chamaram a Jamile pra mostrar como coloca a camisinha masculina e o professor Felipe a feminina. *Eu lembro porque isso repercutiu mais umas semanas.*

**Entrevistadora:** É? Por quê?

**Entrevistada20:** É um negócio tão simples, mas ficaram falando com o professor depois um tempão e a Jamile também, mas acabou que passou. [grifo nosso] (Entrevista 20, Escola 4, 27/11/2018).

**Entrevistada25:** Depois que teve a peça, aí nosso professor de Ciências, a gente estava perguntando, por causa da peça, todo mundo se interessou lá da minha sala, aí todo mundo começou a perguntar como que acontecia, porque assim que vocês fizeram a peça depois a gente começou uma matéria de HIV e Aids, essas coisas assim. A gente estava na matéria de puberdade aí o professor começou a ensinar, aí ele começou a ensinar como que colocava a camisinha feminina, pra que que servia, falou da camisinha feminina, falou porque que a camisinha era boa, falou que... acho que a camisinha masculina era melhor do que a feminina, um negócio assim. Aí ele falou que a gente mulher pra se prevenir mais a gente podia ficar acho que até 3 horas com a camisinha dentro da gente, os homens tinham que colocar e depois tem que tirar, as mulheres não, pode deixar lá que ele falou. Porque, tipo assim, vamos supor, a gente vai pra um encontro aí ele falou que a gente podia já ir com a camisinha lá, sabendo que vai rolar alguma coisa, mas a

gente já estava preparada por mais que a pessoa não queira usar, entendeu? (Entrevista 25, Escola 4, 27/11/2018).

Na Escola 1, uma das jovens falou que os seus colegas de turma conversaram sobre a atividade enquanto ela acontecia, mas que também reverberou durante uma semana entre eles:

**Entrevistada3:** Todo mundo da minha sala ficou conversando.

**Entrevistadora:** Falaram sobre?

**Entrevistada3:** Os meninos, na peça mesmo, tavam falando que era horrível de usar, e as meninas ficavam discutindo com ele falando que tem que usar sim.

**Entrevistadora:** Ficou bem marcado né? Meninos falando não e as meninas sim.

**Entrevistada3:** Ficou.

**Entrevistadora:** E na sala vocês falaram mais entre vocês mesmo?

**Entrevistada3:** Sim.

**Entrevistadora:** No dia seguinte, né? Porque a peça aconteceu no finalzinho e vocês já iam embora.

**Entrevistada3:** Sim, no dia seguinte. *Os meninos ficaram quase uma semana falando sobre essas coisas.* [grifos nossos] (Entrevista 3, Escola 1, 08/11/2018).

No entanto, houve algumas críticas por parte das estudantes sobre o comportamento dos seus colegas, por considerá-los imaturos para falar de sexo e sexualidade, o que pode acarretar em falta de diálogo entre eles a respeito desses temas.

**Entrevistada15:** Na sala de aula é muita infantilidade, as pessoas não sabem ver uma camisinha e pensar sobre. Só sabe pensar sobre besteiras, não vê aquilo ali como proteção, vê como um órgão sexual, entendeu? Falam merda, não olham aquilo como realmente tem que olhar. (Entrevista 15, Escola 3, 21/11/2018).

Nas entrevistas identificamos a mesma tendência dos GFs de os professores de Ciências serem os que mais conversam com os jovens a respeito de sexo e sexualidade. No entanto, novamente, os professores acabam apenas reforçando o que foi dito na atividade, sem aprofundar muito os temas. De qualquer modo, parecem inspirar confiança nos jovens para que se abram e tirem dúvidas não apenas se a aula for relacionada à sexualidade.

**Entrevistada17:** Ah, o de Ciências falou. O de ciências conversou com a gente.

**Entrevistadora:** Ele falou sobre o quê?

**Entrevistada17:** Sobre a peça, sobre as partes e tal. Sobre o que ela estava mostrando, que era interessante e que as pessoas não usam.

**Entrevistadora:** Ele reforçou o que a peça tinha falado?

**Entrevistada17:** Sim. (Entrevista 17, Escola 3, 21/11/2018).

Uma das falas da Entrevistada18 sintetiza e ilustra a importância atribuída pelas jovens à atividade teatral da qual participaram ao lembrar da repercussão na escola. Apesar de ser um assunto recorrente na sua escola, após a peça foi um momento para que refletissem e conversassem sobre. Ela ainda demonstra preocupação quanto à saúde de suas amigas jovens que já se infectaram e acredita que se tivessem participado da atividade antes, isso não haveria acontecido.

**Entrevistadora:** Essa peça repercutiu aqui na escola? Vocês falaram sobre?

**Entrevistada18:** Muito, antes a gente já falava, mas depois falamos também. Logo após a peça né, teve o recreio aí ficamos falando o maior tempão sobre tudo, porque tipo, eu tenho amigas que já pegaram doenças, aí eu fiquei com aquilo na minha cabeça, se tipo, se elas tivessem ouvido o que vocês falaram, não tinha acontecido o que aconteceu.

**Entrevistada18:** ...É, antes a gente tinha uma professora aqui na escola, de ciências, chamada Renata, eu conversava bastante também com ela. Sobre tudo. (Entrevista 17, Escola 3, 21/11/2018).

Grande parte da repercussão da atividade fora da escola foi refletida em comentários sobre ela com a família. Treze das 25 entrevistadas revelaram ter diálogo aberto com os pais, ou pelo menos com um ou outro – pai ou mãe. Uma revelou só conversar com o irmão e outra apenas com a avó, por morar com ela e terem uma relação aberta. Principalmente as jovens que revelaram já ter mais espaço para diálogo com a família comentaram em casa que assistiram à peça e participaram do debate. A Entrevistada6, por exemplo, revelou que chegou em casa e falou para a mãe, que já costumava falar sobre prevenção com ela. A mãe, por sua vez, achou uma boa iniciativa da escola levantar esse tema.

**Entrevistadora:** Você saiu da peça pensando sobre isso?

**Entrevistada6:** Saí muito. Cheguei em casa falei até com a minha mãe aí ela "tá vendo? É isso que eu te falo, da camisinha e não sei o que". Da camisinha feminina também ela sempre falou. Ela ficou toda feliz quando eu falei.

**Entrevistadora:** É? Vocês conversam muito sobre esses assuntos em casa?

**Entrevistada6:** Minha mãe toda hora. Minha mãe e meu pai falam muito comigo. Eu falo "eu sei, tá maluca?". Ela até pega camisinha no posto, eu moro perto. Eu tomo injeção no posto aí ela pega muito pra mim. (Entrevista 6, Escola 1, 08/11/2018)

No caso das jovens que não têm abertura com a família, além de se sentirem menos à vontade para conversar com as entrevistadoras, algumas chegaram a mencionar que houve a atividade, mas que o diálogo não se desenvolveu, como no

caso da Entrevistada 21, que, com respostas mais curtas e diretas, disse que só comentou e que seus pais não estenderam o assunto. Outras sequer comentaram que assistiram à peça.

**Entrevistadora:** Você chegou a comentar com alguém sobre a peça? Amigos aqui da escola?

**Entrevistada21:** Acho que não.

**Entrevistadora:** Em casa, com seu pai, com sua mãe?

**Entrevistada21:** Falei que teve a peça só.

**Entrevistadora:** Eles perguntaram sobre o que era?

**Entrevistada21:** Eu falei só sobre o que era e pronto.

**Entrevistadora:** E eles falaram alguma coisa?

**Entrevistada21:** Não. (Entrevista 21, Escola 4, 27/11/2018).

Nas entrevistas, foi possível observar ainda que as jovens refletiram sobre o tema a partir da atividade, mas algumas consideram que este tipo de iniciativa gera reflexões apenas no momento em que acontece. No dia a dia, segundo elas, os jovens acabam não refletindo e sendo influenciados por outras questões que não as informações obtidas nas escolas e em outros espaços. As entrevistadas, no geral, atribuíram o não uso do preservativo e outras atitudes que elas consideram erradas, à falta de maturidade e à influência sofrida pelo seu meio social.

**Entrevistadora:** Você acha que essa peça fez as pessoas pensarem mais nesse assunto?

**Entrevistada11:** Acho que só naquele momento mesmo, porque os adolescentes de hoje em dia não pensam nisso muito não. Uma amiga também minha também engravidou, né? E ela sabia das coisas. Teve já uma peça, veio aqui. Ela viu, mas acabou engravidando.

...tinha aula de ciências, o professor também já falou, mas assim, muito doida ela. (Entrevista 11, Escola 2, 09/11/2018).

**Entrevistadora:** E você acha que uma atividade tipo a da peça com conversa depois pode ajudar um pouco isso?

**Entrevistada10:** Eu não sei, acho que não. Acho que não, porque as pessoas vão muito pela cabeça dos outros. São muito influenciadas. (Entrevista 10, Escola 2, 09/11/2018).

### 6.2.3 Temas-chave

Apesar da divisão em três temas-chave todos têm relações direta ou indireta entre si, de modo que a separação foi feita apenas com o intuito de descrever, de forma mais organizada, as concepções das estudantes sobre eles. Tais temáticas surgiram em distintos momentos das entrevistas, ora espontaneamente, ora quando



abordávamos partes relevantes da atividade, como a Rebeca com o preservativo na primeira relação sexual do casal, o fato de Rebeca aceitar João sabendo que ele tem Aids ou as discussões surgidas no debate pós-espetáculo.

### 6.2.3.1 Saúde e Prevenção

Nas entrevistas, o tema "Saúde e Prevenção" surgia, principalmente, ao se abordar as atitudes de Rebeca e João na peça. Sobre a atitude da protagonista estar sempre prevenida levando consigo um preservativo, todas as entrevistadas, sem exceção, consideraram uma atitude ótima e correta, da mesma forma como ocorreu nos GFs. Elas revelaram, no entanto, que não é isso o que ocorre no cotidiano dos jovens. Quando ocorre, quem leva o preservativo, segundo elas, são os rapazes, e não elas. As entrevistadas afirmam que os meninos geralmente têm, pois os pais dão os preservativos para eles e, também, porque não precisam esconder que já praticam sexo. Os pais dos rapazes, segundo elas, inclusive os estimulam, enquanto elas têm mais dificuldades de ter este tipo de abertura, tornando-se bem mais difícil que tenham coragem de levar camisinhas consigo.

Ao falarem sobre a importância da prevenção, as jovens deixam claro que sua preocupação maior é com a gravidez, e não com a saúde sexual. A Entrevistada 8, por exemplo, afirmou que os rapazes que se preocupam em levar um preservativo consigo não o fazem para se proteger ou proteger a parceira, mas sim para evitar de ter um(a) filho(a). Isto é corroborado por outras entrevistadas, como a Entrevistada7, que afirmou que os rapazes têm medo de engravidar as meninas e que eles têm relações sexuais com elas e depois não querem nenhum tipo de compromisso. A Entrevistada 9, por sua vez, ao ser indagada sobre a verdadeira preocupação dos jovens, afirmou ser ela com a gravidez na adolescência, mas que acabam não se prevenindo por acharem que nunca vai acontecer com elas de ficarem grávidas.

**Entrevistadora:** E você acha que normalmente as mulheres andam com camisinha na bolsa? Preparadas?

**Entrevistada6:** Não, não andam. Muito difícil a mulher andar assim com a camisinha.

**Entrevistadora:** Por que você acha que é muito difícil?

**Entrevistada6:** Ah, não sei. Acho difícil. É mais fácil homem, tem alguns homens que andam, mas as mulheres não. É mais difícil.

**Entrevistadora:** Você acha que a maioria dos homens anda?

**Entrevistada6:** Acho, porque sempre tem uma né? Eles sempre têm uma camisinha sim. Mas a mulher não, porque o homem tem, né? Então pra que levar? (Entrevista 6, Escola 1, 08/11/2018).

Sobre a atitude de Rebeca ter aceitado ficar com João sabendo que ele estava com Aids, como nos GFs, algumas entrevistadas se posicionaram favoravelmente, afirmando que ela o amava, que poderia ser “o primeiro amor” e que se ela gostava de verdade, fez a escolha certa. No entanto, nas entrevistas, pudemos perceber que as opiniões foram mais ponderadas e, inclusive em algumas delas, espontaneamente, as entrevistadas se colocavam no lugar da personagem, pensando como seria caso o mesmo ocorresse com elas.

**Entrevistadora:** Então, quando o João voltou de viagem que ele estava com a Aids, ela aceitou ele de volta mesmo assim, o que você achou disso?

**Entrevistada19:** Ah, acho que se fosse eu também aceitaria, é só ele se cuidar. É porque hoje em dia tem cura, né, pra isso. Não é cura, mas... (Entrevista 19, Escola 4, 27/11/2018).

**Entrevistada13:** Achei a atitude dela certa, porque... quando a gente gosta não tem como explicar.

**Entrevistadora:** Ela gostava dele e aí aceitou?

**Entrevistada13:** É. Isso...A pessoa... eu levo as coisas muito pro lado pessoal então tenho dificuldade.

**Entrevistadora:** Tudo bem, pode dar sua experiência também.

**Entrevistada13:** A pessoa... que que eu ia falar? Quando a pessoa... Quando a pessoa quer, pode ter o mar vermelho na frente dela, ela vai passar por ali, ela vai conseguir lidar com aquilo ela vai conseguir fazer aquilo, ela vai conseguir! Basta ela querer. Então se ela queria ficar com ele, ela ia fazer de tudo pra conseguir ficar com ele sem adquirir a doença. Ia tomar todos os cuidados. (Entrevista 13, Escola 2, 09/11/2018).

**Entrevistadora:** O que que você acha dela decidir, mesmo ele tendo Aids, decidir casar com ele?

**Entrevistada4:** Ah, é muito amor. Porque eu não caso não.

**Entrevistadora:** Se fosse você, não? Mesmo se você fosse muito apaixonada? Por que?

**Entrevistada4:** Ah, não, deve ser um negocio difícil né? Tem como se tratar, mas não tem cura. (Entrevista 4, Escola 1, 08/11/2018).

**Entrevistadora:** E o que você achou dessa atitude?

**Entrevistada22:** Se fosse eu, botando eu no lugar, eu meio que teria um receio. Eu acho que assim, foi um descaso dele, mas como não foi no dia de hoje, tem toda uma coisa pra gente relevar. Assim, é o amor mesmo. Como eu posso te dizer? Quando a pessoa sabe, ela meio que volta os pensamentos todos de novo. Então assim, você tem que pensar 300 vezes antes de agir e mais 100 pra ter certeza que é aquilo que você quer, porque assim, é uma dúvida que você pode ficar “será que eu vou ter?” “Mas será que eu to preparada pra ter junto?” ou “eu vou ter coragem de ter aquele cuidado pra me prevenir?”. É tudo assim. É o que acontece com a gente dia a dia. A história passou contando um pedaço de muitas famílias que acontece hoje em dia. Que como antigamente já estava sendo assim, hoje em dia acaba sendo pior, porque tem meninas que fogem com ele, em vez de no caso na história só ele vai, mas aqui tem pessoas que vai junto. Então assim,

a história reflete um pouco pras pessoas pensarem antes de agir, porque assim, a atitude dela foi não ir com ele, mas quando voltar, ficar do lado dele. E se acontecesse na família de alguém ou esta acontecendo e a pessoa vê, ela para e refleta, sobre aquela história que pô, não deu certo assim, será que se eu continuar aqui não possa dar ou então é o melhor pra mim? Meu pai, eu vou embora, meu pai fica doente aí e eu não to aí. Então assim, é muito de pessoa, foi mais pra pessoa mesmo parar e refletir o que é certo e errado e um jeito melhor de agir. (Entrevista 22, Escola 4, 27/11/2018).

Surgiram poucas dúvidas sobre a prevenção do HIV comparado às dúvidas ocorridas nos GFs. No geral, as entrevistadas demonstraram ter acesso a informações corretas a respeito das formas de transmissão e de prevenção. As únicas dúvidas identificadas nas falas das entrevistadas eram a respeito da eventual existência de uma vacina; elas queriam saber se já havia ou estaria sendo desenvolvido um imunizante contra a doença e também sobre a eficácia do preservativo. Apenas uma menina questionou se a Aids é uma doença que mata, enquanto outra menina perguntou a diferença entre HPV e HIV, já que havia tomado recentemente a vacina do Papilomavírus Humano. Já a Entrevistada 4 revelou lembrar de algumas perguntas feitas na hora do debate, mas que não lembrava tão bem das respostas, o que a deixou com dúvida se o HIV é transmissível pelo beijo:

**Entrevistada4:** Não lembro quem foi que falou, mas beijar na boca de quem tem Aids não pega, né? Assim não. Só tendo relação? (Entrevista 4, Escola 1, 08/11/2018).

As jovens entrevistadas afirmaram que, no geral, as práticas sexuais entre os jovens são desprotegidas. Segundo elas, é difícil que pensem na saúde antes de tomar uma decisão, principalmente, porque não teriam maturidade e porque acham que não vai acontecer nada com eles.

De modo geral, constatamos que as preocupações com a saúde e com a prevenção da gravidez se concretizam sobretudo quando pessoas próximas a elas já experienciaram tais situações, como o caso de amigas adolescentes que já são mães ou por conhecerem pessoas soropositivas.

Apenas a Entrevistada 10, dentre todas, é otimista em relação à adoção do preservativo por parte de seus colegas, acreditando que todos utilizam, que há bastante informação disponível a respeito de camisinha, mas que esta utilização é atribuída ao medo da gravidez na adolescência.

**Entrevistadora:** E você acha que a peça fez as pessoas refletirem sobre isso? Conversarem...

**Entrevistada10:** *Conversar, conversaram, mas assim, pra entrar na cabeça da pessoa acho que não.*

**Entrevistadora:** Já é uma outra etapa?

**Entrevistada10:** É uma outra etapa, porque é muito complicado. Acho que no caso do preservativo, *100% acho que da minha turma usa.* Acho não, *tenho certeza que usa.* Mesmo *100% da escola usa.*

**Entrevistadora:** Por que? É muito falado?

**Entrevistada10:** É. Preservativo usa. A maioria das pessoas usa. Aqui, que eu saiba sim por causa que *as pessoas têm muito medo mesmo.* Tanto menino, principalmente menino de um dia fazer e no dia seguinte, ou no mês sei lá, descobrir que é pai. Acho que usa. *As mulheres também, porque principalmente que é nova e tem medo de ser julgada pela família,* então...

**Entrevistadora:** Você acha que agora quando as pessoas usam preservativo elas tão mais preocupadas em não engravidar, mais preocupadas em não pegar doença ou as duas coisas?

**Entrevistada10:** *Engravidar.* [grifos nossos] (Entrevista 10, Escola 2, 09/11/2018)

No debate sobre o crescimento do número de casos de jovens vivendo com HIV, constatamos algumas menções aos bailes funk, lugares de manifestação cultural de determinadas comunidades, onde há, além da música e dança, sexo. Nesses casos, o problema foi relacionado a comportamentos considerados “promíscuos” ou desviantes perante à sociedade, principalmente nestes espaços.

**Entrevistada5:** Às vezes eu vejo muito assim, porque eu moro na favela, eu vejo muitas garotas assim, vai pra baile [funk] e não usam camisinha com outras pessoas.

**Entrevistadora:** É? Elas contam essas coisas?

**Entrevistada5:** Sim.

**Entrevistadora:** E o menino, em geral?

**Entrevistada5:** Os meninos não usam. Os meninos não usam.

**Entrevistadora:** Eles não querem?

**Entrevistada5:** Não querem.

**Entrevistadora:** E as meninas não querem ou é por causa dos meninos?

**Entrevistada5:** Às vezes porque os meninos não querem mesmo.

**Entrevistadora:** E eles falam por que eles não querem usar?

**Entrevistada 5:** Ah, eles falam assim “usar camisinha é bobeira, porque se a pessoa tem que contrair um vírus vai contrair mesmo usando camisinha”, mas não é isso, tem que usar sempre pra se prevenir. (Entrevista 5, Escola 1, 08/11/2018)

A Entrevistada 7 ainda relacionou o fato de ir ou não a bailes funk com as famílias serem mais ou menos permissivas ou de as mães não “se importarem” com o que as filhas fazem ou deixam de fazer.

**Entrevistadora:** Você acha que as meninas em geral estão preocupadas com isso? Andam prevenidas?

**Entrevistada7:** Algumas, sim, algumas, não, porque tem algumas que a *mãe não se importa, já são livres e vão pro baile* [funk]. Agora umas já se previnem, pra não acontecer isso mais.

**Entrevistadora:** Você acha importante se prevenir?

**Entrevistada7:** É importante pra poder... tipo assim, eu não sei, se eu faço isso, mas minha mãe sempre fala pra eu andar com isso, prevenida pra não acontecer uma coisa que acontece com várias meninas hoje em dia. Aí minha mãe fala assim: se você engravidar, claro que eu não vou te largar, mas a responsabilidade é sua. Você vai ter com 15 anos, porque hoje em dia com 15 anos as meninas grávidas, a minha prima engravidou com 13 anos, hoje ela tá com 16 e a filha dela tá com... esqueci a idade. Aí minha mãe fala pra poder se prevenir, mas isso dá certo, as pessoas andar com camisinha no bolso, remédio pra tomar, tomar injeção também dá certo. Mas tem algumas que não gostam e já faz isso sem. [grifos nossos] (Entrevista 7, Escola 1, 08/11/2018).

No espaço familiar, a abordagem sobre saúde, prevenção e sexualidade de uma forma mais geral parece ser dificultada por medo do que os pais vão pensar se elas fizerem perguntas a respeito ou por uma visão dos próprios pais de que suas filhas ainda são muito novas e não devem saber sobre sexo. As jovens, no entanto, não concordam com essa perspectiva. Elas afirmaram que a melhor forma de se conscientizar sobre prevenção e sexualidade é unindo esforços entre a família e a escola para que haja, nesses espaços, maior abertura para um diálogo honesto e bem informado sobre essas temáticas. Contudo, em algumas de suas falas, constatamos que, apesar de acharem importante esse diálogo, elas ainda têm muito receio e vergonha diante de seus pais.

**Entrevistada7:** Não, *não tenho coragem de perguntar pros meus pais*, até porque eles ficam perguntando “pra que você quer saber isso? “. A minha mãe tenta me explicar como é as coisas, né? *Mas eu tenho vergonha de perguntar*. [grifos nossos] (Entrevista 7, Escola 1, 08/11/2018).

As entrevistadas revelaram ter mais facilidade de falar com as mães sobre esses assuntos e acreditam que os meninos recorram mais aos pais, por serem homens. Elas também acham que as mães são mais compreensivas do que seus pais, em geral, mais rígidos. No entanto, a família acaba sendo a última opção procurada por elas para se abrir sobre questões relativas à sexualidade. As primeiras opções são a internet e as amigas mais próximas. Nesse sentido, foi possível perceber a importância dada às experiências que as amigas têm. As amigas mais experientes, isto é, as que já tiveram relações sexuais, podem falar com mais propriedade do que as que ainda são virgens. Elas procuram amigas que já tenham tido experiência para tirar dúvidas e sanar curiosidades.

Percebemos que as entrevistadas que disseram ter abertura para falar de sexualidade no espaço familiar foram as que revelaram ter menos dúvidas e mais

desenvoltura para falar de sexualidade de uma forma geral. A Entrevistada 20, por exemplo, revelou conversar bastante com sua mãe, mas que não é isso que ocorre, no geral, com seus amigos. Ela afirmou que os colegas não conversam tanto com seus pais, preferindo tirar dúvidas com outros amigos ou até mesmo recorrer ao *Google*. Ao indagarmos se ela acreditava que a atividade tinha proporcionado reflexões para os jovens, ela respondeu que sim, valorizando, inclusive, o momento do debate, que foi aproveitado pelos jovens para tirarem dúvidas:

**Entrevistadora:** Você tinha falado que os filhos e os pais tão conversando menos, como que você vê isso? Com quem as pessoas costumam falar quando têm dúvidas sobre essas questões assim?

**Entrevistada20:** Então, eu converso muito com a minha mãe, mas eu vejo que meus amigos não conversam muito com os pais deles. Tipo, sempre que quer saber alguma coisa ou não pergunta por medo de parecer bobo, ou sei lá joga no Google, ou fala com algum amigo que também procura saber de algum amigo e aí a história foi distorcida ou não é bem assim e a informação vai passando e às vezes não é aquilo, mas fica de conhecimento geral mesmo que seja mentira, porque eles não procuraram ou de uma fonte segura ou de alguém que já saiba a verdade, eles só vão passando a informação como se ela já fosse verdadeira. Aí eu vejo que tem muito isso, eu não consigo pensar em nenhum exemplo, mas acontece muito.

**Entrevistadora:** Você acha que em geral as pessoas não têm essa abertura que você tem em casa com sua mãe?

**Entrevistada20:** Não. Nossa, tem nível de que menina grávida esconde da mãe que tá grávida, porque a mãe acha que a filha é virgem, aí só vai descobrir quando já tá com sei lá, seis meses, é no nível que os pais não dão abertura em casa pra conversar, os filhos não procuram essa abertura então ninguém só não conversa.

**Entrevistadora:** Você achou que essa peça ajudou a pensar sobre alguns aspectos, se esclareceu algumas dúvidas suas ou dos seus amigos?

**Entrevistada20:** *Eu acho que sim, tipo, além da peça teve a conversa depois, então eu acho que se depois da peça ficou alguma dúvida, os que tiveram coragem de perguntar alguma coisa foi mais esclarecido. E tem aquela dúvida que você tem e a outra pessoa tem também aí a outra pessoa pergunta e esclarece a sua. Foi tipo isso que aconteceu algumas vezes. Algumas meninas perguntaram algumas dúvidas que eu tinha, só não lembro quais eram. [grifos nossos] (Entrevista 20, Escola 4, 27/11/2018).*

A Entrevistada 14, por exemplo, também demonstrou achar importante que as famílias tenham diálogo aberto sobre questões relacionadas a sexo e revelou conversar com a sua mãe e tirar algumas dúvidas com o seu pai. Ela disse que acredita que, no geral, os jovens não tratem esse assunto com maturidade, mas que ela, ao ver que se trata de um assunto mais sério, consegue apresentar a maturidade necessária, tratando desses temas de forma natural:

**Entrevistadora:** Então você acha que essas conversas sejam mais importantes principalmente em casa com a família?

**Entrevistada14:** Eu prefiro falar com minha mãe, *por eu ser menina e tal*, prefiro falar com minha mãe, mas em coisas aleatórias entre aspas sobre sexo, eu falo abertamente eu falo “pai, como assim tal e tal?”, tipo eu não sabia como o pênis ficava ereto do nada aí eu perguntei pro meu pai “como é que acontece?”. Aí ele me explicou o básico, ele não vai falar sobre o próprio órgão, poxa, é um pouco estranho, então ele explica o básico e eu “ah tá, entendi”. E acabou o papo. Uma coisa assim, eles sempre me ensinaram a ter madureza [*sic*] em relação a sexo, o livro de ciências “olha só um pênis! Risos e risos e risos, “uau!” Eu acho isso ridículo, gente.

**Entrevistadora:** Eles sempre trataram com naturalidade, então pra você...

**Entrevistada14:** Porque é uma coisa do ser humano, acontece. Eu acho assim.

**Entrevistadora:** Você acha que seus outros amigos também têm um pouco dessa maturidade e dessa conversa em casa?

**Entrevistada14:** Alguns, alguns, óbvio que adolescente faz piada, zoa, essas coisas, faz piada com besteira, a cabeça maldosa tanto com os hormônios ou palhaçada mesmo, mas quando eu sei que tal assunto precisa de seriedade eu vou e falo com seriedade. [grifos nossos] (Entrevista 14, Escola 3, 21/11/2018).

Apesar de relacionarem, também, a questão da prevenção fortemente com a contracepção, as discussões sobre riscos, infecções e saúde foram mais discutidas nas entrevistas individuais do que nos GFs.

Todas as entrevistadas, sem exceção, mostraram-se a favor de utilizar preservativo em todas as relações sexuais. Duas relataram fazer sexo com seus parceiros, enquanto as outras disseram ser virgens. Estas declarações surgiram de forma espontânea e, no geral, justificavam o que elas sabiam ou o que ainda não sabiam a respeito do assunto. Por exemplo, as que se declaravam virgens afirmavam não saber determinado assunto por ainda não fazer “essas coisas”.

Nas entrevistas individuais, portanto, as jovens relacionaram mais espontaneamente suas vidas às questões levantadas na peça e sentiram-se mais à vontade para falar sobre suas realidades do que os jovens nos grupos, que não mencionaram em nenhum momento o fato de serem ou não virgens, por exemplo.

Na Escola 3, constatamos uma grande preocupação das entrevistadas com a prevenção, e não apenas com a gravidez. De acordo com elas, as informações obtidas com o professor de Ciências as fazem refletir antes de tomar decisões.

**Entrevistada15:** Olha, eu sempre pensei no assunto. Sempre pensei nesse negócio de doença, até porque o professor Vinicius [de Ciências] ele fala muito de prevenção, de cuidar esses negócios pra não pegar doença, então eu sempre pensei, sempre tive essas ideias. Sempre soube o que falar na hora que me perguntassem, então sempre pensei. (Entrevista 15, Escola 3, 21/11/2018).

### 6.2.3.2 Estigma e Discriminação

Na visão das jovens entrevistadas, ainda há bastante preconceito na sociedade perante quem tem Aids e esse preconceito, por sua vez, está intimamente relacionado com a falta de informação a respeito de como o vírus é transmitido. Algumas delas revelaram conhecer pessoas vivendo com HIV e Aids e, nesses casos, o conhecimento e a convivência com elas aparece como uma das razões apontadas para que as entrevistadas não se considerem preconceituosas em relação aos afetados. Por conhecerem e conviverem com pessoas que vivem com HIV, elas revelam entender que não é necessário destratar-las, sair de perto ou excluí-las. A Entrevistada 5, por exemplo, tem uma amiga de infância que vive com HIV e afirma que sempre foi bastante natural a convivência, no entanto, revela que há pessoas que não querem chegar perto da amiga por “medo de contrair Aids”, como mostra o trecho abaixo:

**Entrevistadora:** Você acha que em geral as pessoas aceitam a outra pessoa com Aids? Ou tem preconceito?

**Entrevistada5:** Não. Sempre tem o preconceito. Porque eu tenho uma amiga que ela nasceu já com a Aids, porque ela contraiu dos pais dela aí os garotos sabem que ela tem Aids e já "ah, não sei" não querem. Largam ela assim de lado.

**Entrevistadora:** É uma menina que você conhece há muito tempo?

**Entrevistada5:** Sim, amiga de infância.

**Entrevistadora:** E para você sempre foi natural conviver com ela?

**Entrevistada5:** Sempre natural. Sempre esse tipo de coisa normalmente, normal.

**Entrevistadora:** Você sempre soube que ela tinha Aids?

**Entrevistada5:** Sim. Sempre.

**Entrevistadora:** E você vê que outras pessoas não lidam tão bem com isso? Que ficam com medo...

**Entrevistada5:** Sim. Ficam com medo “Ah, não vou chegar perto dela porque vou contrair Aids”. Não é assim. (Entrevista 5, Escola 1, 08/11/2018).

A atividade parece ter gerado algumas reflexões sobre essa temática, seja no momento em que estava sendo realizada, seja no contato com outras jovens. Entretanto, as entrevistadas parecem não admitir seus próprios preconceitos, transferindo para outras pessoas o preconceito encontrado na sociedade. As amigas, os amigos e as famílias são os preconceituosos – nunca elas próprias –, como ilustra o seguinte trecho da entrevista 5:

**Entrevistadora:** Então, o que você achou sobre a peça em relação ao propósito dessa peça? É algo que faz as pessoas refletirem?



**Entrevistada5:** Acho que sim, faz muito refletir as pessoas. *Porque tem uma amiga da nossa sala que antes de ver essa peça falava “Ai”. Achava que chegava perto da pessoa que tem Aids, a gente vai contrair. Não é isso. Ai depois assistiu à peça ela foi e entendeu que não é assim.*

**Entrevistadora:** Você acha que pra ela foi importante ter mais informação pra desconstruir um pouco esse preconceito?

**Entrevistada5:** É porque os pais dela sempre falavam “ah não sei o que, a gente chega perto da pessoa que tem Aids e vai contrair o vírus”. Os pais dela mesmo falavam isso, mas agora com a peça, com a explicação, ela foi e entendeu e foi e explicou pros pais dela também que não era assim. [grifos nossos] (Entrevista 5. Escola 1, 08/11/2018).

Algumas das jovens entrevistadas acreditam que devido à maior disponibilidade de informação a respeito do HIV e da Aids, como as informações sobre formas de transmissão e prevenção, atualmente não deveria mais haver tanto preconceito. As opiniões sobre a disponibilidade de informação nas entrevistas, entretanto, foram bastante contraditórias, pois, à medida em que algumas jovens faziam essa afirmação, outras revelavam não conhecer e não obter, de modo geral, informações sobre medicamentos que controlem o HIV e outras formas de prevenção para além do preservativo.

Apenas as entrevistadas 15 e 20 revelaram ter algum conhecimento sobre o controle do vírus no organismo humano, mesmo não entrando em muitos detalhes sobre tratamento e outras formas de prevenção. A Entrevistada 15, por sua vez, revelou ter sabido da possibilidade de controlar o vírus com medicamentos através de uma série que se tornou muito popular entre os jovens em 2019, como demonstra o trecho a seguir:

**Entrevistada15:** É porque eu vi... tem um filme, filme não. [A série] Elite. Na *Netflix*, aí eu fiquei sabendo, porque tem uma menina que tem aí ela falou sobre remédio e tal, porque ela teve relação com um garoto chamado Nino, aí não falou pra ele que tinha, porque tem como prevenir e não passou pra ele. (Entrevista 15, Escola 3, 21/11/2018).

Nesta série, a protagonista se relaciona com um rapaz, engravida e, posteriormente, revela que tem HIV. Antes que ele se espantasse, ela explica ao parceiro que toma remédios que controlam a carga viral e, por isso, não haveria risco de ele ter sido infectado.

A Entrevistada 20, como mostra o excerto abaixo, relaciona a falta de diálogo e de informação ao preconceito. Ela acredita que os pais acham que estão protegendo os filhos ao não conversar sobre sexo, mas que isso pode expô-los mais ainda aos riscos.

**Entrevistadora:** Você acha que então ainda tem bastante preconceito? As pessoas são tratadas diferente?

**Entrevistada20:** Com certeza, mesmo depois de anos, mesmo depois de já ter como controlar a doença, mesmo sendo explicado que não passa no ar, que não passa no contato. As pessoas continuam não acreditando, porque muita gente não tem essa informação.

**Entrevistadora:** Você acha que falta informação?

**Entrevistada20:** Com certeza, *falta informação* não só pros alunos, *mas pros pais também*. E eu já vi alguns alunos que quando chegam e conversam acabam conversando com os pais, porque os pais não tão conversado com os filhos.

**Entrevistadora:** Tá faltando diálogo entre os pais e os filhos?

**Entrevistada20:** Muito. Hoje em dia não tem mais isso de sentar e conversar. É mais “ah, meu filho não pode fazer isso e acabou”. *Não diz por quê, não diz como e por aí vai*.

**Entrevistadora:** É mais proibição....

**Entrevistada20:** Sim, que *acham que tão protegendo, mas acaba que não*. (Entrevista 20, Escola 4, 27/11/2018).

Apesar de quase todas as entrevistadas afirmarem que ainda há muito preconceito na sociedade relacionado a pessoas que vivem com HIV, a maioria não se considera preconceituosa. No entanto, nas próprias falas, é possível identificar o medo e as ponderações que fazem a respeito de um relacionamento entre pessoas sorodiscordantes. A Entrevistada 4, por exemplo, afirma conhecer uma pessoa que vive com HIV e que isso a fez "tomar mais cuidado" em suas relações sexuais. Embora ela tenha dito que não tem preconceito com as pessoas de uma forma geral, assume que teria medo de se relacionar mais intimamente com uma pessoa que vive com HIV, mesmo sabendo das formas de prevenção ela “sairia de fininho”, como é possível notar no trecho abaixo:

**Entrevistadora:** Você acha que quando a pessoa fala [que vive com HIV], ela ainda sofre muito preconceito?

**Entrevistada4:** Ah, pra algumas pessoas pode ser que sim, mas eu não vejo isso. Se uma pessoa chegar pra mim e falar que tem, entendeu?

**Entrevistadora:** Mas se for a pessoa com quem você se relaciona, você vai ficar...?

**Entrevistada4:** Eu vou ficar meio assim, mas não vou chegar tipo assim “ah, eu vou parar de falar contigo, não sei o que”. Tipo assim, não pra deixar a pessoa mal, mas conforme ali *eu vou saindo de fininho*, entendeu?

**Entrevistadora:** Ah sim, você não teria relação mesmo usando camisinha e sabendo que a pessoa se trata? Não teria a relação?

**Entrevistada4:** Ah, assim, é... eu ia ficar..., a não ser que depois já tivesse acontecido. Um exemplo, se já tivesse acontecido com camisinha. Eu não ia tipo assim desprezar a pessoa, só pra ela não se sentir mal, *mas assim eu ia sair de fininho também*.

**Entrevistadora:** Você ia ficar com medo né?

**Entrevistada4:** É.

**Entrevistadora:** Entendi, mas aqui por exemplo se na sua turma tivesse uma pessoa que desde o 1º dia de aula dissesse assim "ah tenho Aids", você acha que ele seria tratado igual a todas as outras pessoas?

**Entrevistada4:** Ah, *os outros iam olhar torto* com certeza, ainda mais lá que é tudo um bando de criança, vou falar assim. Normal, coisa que acontece né?

**Entrevistadora:** Então você acha que pra ser amigo e pra conviver no dia a dia, você conseguiria lidar muito tranquilamente com isso, mas se for pra ter uma relação mais íntima isso te deixaria com um pouco de medo?

**Entrevistada4:** É. [grifos nossos] (Entrevista 4, Escola 1, 08/11/2018).

### 6.2.3.3 Diferenças entre os gêneros

Nas entrevistas individuais, assim como observado nos GFs, alguns aspectos da peça suscitaram reflexões sobre diferenças existentes entre os gêneros na sociedade, especialmente quando mencionaram o fato de a protagonista portar um preservativo e quando estimulamos a inversão de papéis dos protagonistas.

Ao propormos a inversão de papéis do casal, as jovens acreditaram que João não aceitaria Rebeca em sua volta à cidade. Diferentemente dos GFs, em que houve algumas opiniões mais ponderadas, as entrevistadas disseram acreditar que a sociedade subjugaria a moça de tal modo que João jamais a aceitaria. As jovens deram exemplos do que acontece na “vida real”, afirmando que, quando homens se relacionam com diversas mulheres, eles são considerados campeões, “garanhões” e são aclamados de forma geral. Enquanto as mulheres que têm o mesmo comportamento são julgadas negativamente. Em quase todas as entrevistas as jovens relataram que os homens ainda são valorizados por comportamentos e atitudes que, se tomados por uma mulher, serão subjugados. O trecho abaixo, da entrevista 15, ilustra essa visão que as jovens demonstraram ter:

**Entrevistada15:** Olha, tem muito esse negócio também de ser mulher. Pra homem se a mulher faz com muitos homens, pro homem, a mulher é sempre, desculpe o verbo, mas a mulher é sempre puta. É sempre puta [sic]. E tipo, isso se torna um pouco machista, porque o homem não pode ter essa cabeça, porque tipo, o homem praticamente depende da mulher. Digamos assim. Ele depende da mulher pra tudo, ele nasce de uma. Então, não sei. Eu acho que ele não esperaria, porque sei lá, ele pensaria muito além do amor. Ele pensaria que que as pessoas iam achar, ele pensaria um montão de coisas então acho que não, que ele não esperaria ela.

**Entrevistadora:** Você acha que nossa sociedade ainda é muito machista?

**Entrevistada15:** É. Muito. Muito machista. De diminuir a mulher, só porque é mulher. Os outros pensam que mulher é frágil, gente. Mas não é. Mulher bota um filho pra fora, não tem como ser frágil.

**Entrevistadora:** Mas você acha que tá mudando isso hoje em dia? Tá melhorando, piorando?

**Entrevistada15:** Não, acho que tá piorando.

**Entrevistadora:** Em que sentido assim?

**Entrevistada15:** Assim, em relação a trabalho. Pra algumas pessoas, o trabalho da mulher tem que ser, digamos, ela trabalha a mesma coisa que o

homem, só que ela tem que ganhar menos, só que isso não tem gente, todo mundo é igual, todo mundo tem que ganhar a mesma coisa (Entrevista 15, Escola 3, 21/11/2018).

Apenas a Entrevistada20 disse achar que João ficaria com Rebeca, apesar de acreditar que a sociedade vê homens e mulheres de forma diferente e que se João fosse outro homem, ele não ficaria com ela.

**Entrevistadora:** Vamos fazer um exercício de imaginação. Se a história fosse ao contrário, se o João Tapeba ficasse na cidade e a Rebeca viajasse mundo afora, ficasse famosa e se relacionasse com vários homens, você acha que quando ela chegasse na cidade dela, ela seria vista da mesma forma que o João?

**Entrevistada20:** Claro que não. Ele já foi visto de uma forma ruim, *por ela ser mulher ela seria vista pior ainda*, porque ela ainda teve o *absurdo* de além de não usar camisinha estar *se deitando com um homem estranho*. Que é um absurdo pra uma mulher, porque o homem pode, sabe? [risos com tom de ironia] Ela teria sido vista de forma pior. Eu acho que vale a mesma coisa pros dois, mas todas as outras pessoas, por ser uma cidade antiga, *por não chegar lá informação nenhuma*, com ela acho que teria sido bem pior.

**Entrevistadora:** Ela teria sido olhada diferente pelas pessoas?

**Entrevistada20:** Sim, provavelmente também pelo pai.

**Entrevistadora:** E por ele, você acha que ele ficaria com ela mesmo assim?

**Entrevistada20:** Acho que sim, eu acho que ele ficaria com ela, mas sei lá, *se fosse um outro cara talvez não*. [grifos nossos] (Entrevista 20, Escola 4, 27/11/2018).

Além disso, as jovens atribuíram as características consideradas femininas na sociedade à decisão tomada por Rebeca de casar-se com João, já que as mulheres são consideradas mais compreensivas ou “têm o coração mais mole”.

**Entrevistadora:** Você acha que ele como homem aceitaria ela de volta depois disso tudo?

**Entrevistada5:** Acho que ele não aceitaria ela.

**Entrevistadora:** Você acha que a mulher aceita mais fácil?

**Entrevistada5:** Acho que sim, *porque a mulher tem um coração mais mole*. O homem não. Tem aquela casca grossa. [grifos nossos] (Entrevista 5, Escola 1, 08/11/2018).

No que tange ao papel de Rebeca na prevenção, por carregar consigo um preservativo, as atitudes das jovens entrevistadas foram positivas, demonstrando entusiasmo ao afirmar que a atitude foi correta, prevenida e que ela foi “muito esperta”. Esse tema suscitou reflexões em quase todas as entrevistas. No geral, elas afirmaram que é esperado pela sociedade que os meninos carreguem os preservativos consigo, que eles o tenham e sejam, assim, os responsáveis pela prevenção, e não as mulheres.

Destacamos o trecho da Entrevistada 9, em que a jovem afirma que a sociedade atribui ao homem o papel da prevenção, defendendo que os homens devem ser os responsáveis por carregarem consigo os preservativos:

**Entrevistada9:** Assim, porque a sociedade acha que quem tem que ter mais [camisinha] é o garoto, porque como o preservativo é masculino, aí quem tem que ter mais é o garoto. Aí eles dão preservativo, mas não dão muito pra garota e dão pro garoto, aí em casa quem conversa mais é com garoto. Tipo assim, quem tem irmãos, uma garota e um garoto, aí vai conversar mais sobre sexo com garoto. A garota, tipo, vai achar que não faz, que não tem interesse. Acha que vai depois pra você, normalmente o foco é mais no garoto.

**Entrevistadora:** E por que você acha que tem mais esse foco no menino?

**Entrevistada9:** Ah, isso aí eu acho que é uma coisa que vem lá de trás, *tipo assim que garoto é tipo uma máquina sexual*, e a garota é objeto, aí tipo assim é o garoto que vai ficar responsável pelo sexo e a garota vai ficar...acho que vem de trás esse negócio.

**Entrevistadora:** E como é que você vê essa diferença?

**Entrevistada9:** Ah, *acho injusto, né?* Tipo assim, somos todos seres humanos, todo mundo vai transar, todo mundo vai ter relacionamento ativo e tal, *então devia tratar igual né*, porque meio que é igual, *tipo assim todos transam, sabe?*

**Entrevistadora:** E você acha que as mulheres tão tentando mudar um pouco isso?

**Entrevistada9:** Sim, ultimamente bast... quer dizer, *é uma coisa já antiga né* as mulheres já vêm tentando há muito tempo, só que vem ganhando mais força, quanto mais tempo vem passando, mais força vem ganhando né. Tipo, o feminismo vem ganhando cada vez mais força. Assim, mas antigamente era outro tipo de feminismo, hoje em dia é mais, não sei, acho que é outro conceito do antigo pro que tem agora, mas vem crescendo. [grifos nossos]. (Entrevista 9, Escola 2, 09/11/2018)

Apesar de relatarem essa visão da sociedade perante o papel de homens e mulheres na prevenção, algumas afirmaram que conseguem dialogar com seus parceiros a respeito do uso do preservativo, principalmente pelo medo de engravidar, não necessariamente pela prevenção de IST. Mesmo assim, ainda podem sentir vergonha ou medo de falarem o que gostam ou não, o que querem ou não no momento da relação sexual. Nesses casos, elas acabam deixando o poder de escolha nas mãos do parceiro. Segundo os relatos das entrevistadas, isso é bastante recorrente nas relações que elas têm ou observam nos relacionamentos de suas amigas. O exemplo abaixo revela a opinião da Entrevistada 11 a respeito do protagonismo da mulher em relação à sua própria saúde e também ao seu próprio prazer. Em linhas gerais, ela não utilizava preservativo, pois acreditava que nada aconteceria com ela – esse relato também foi encontrado em outras entrevistas realizadas nesse estudo -, no entanto, quando uma amiga ficou grávida, ela passou a sentir medo e impor ao namorado que passassem a utilizar o preservativo. Indagamos

se ela sente abertura para dizer o que gosta ou o que quer em sua relação com seu companheiro – juntos há quatro anos – e ela, mesmo impondo sua vontade no sentido do preservativo, afirmou que não tem coragem de dizer para ele o que realmente sente.

**Entrevistadora:** Você acha que hoje em dia a mulher está mais ativa nessa questão de se prevenir?

**Entrevistada11:** Não, eu mesma eu não fazia com camisinha, agora estou fazendo.

**Entrevistadora:** Porque você assistiu à peça?

**Entrevistada11:** Não, porque eu vi e mesmo assim eu achava que não ia acontecer comigo.

**Entrevistadora:** Mas aí o que fez você mudar?

**Entrevistada11:** É porque eu pensei, fiquei com medo de engravidar e fiquei usando, porque eu não gosto de remédio, nada disso não.

**Entrevistadora:** O fato da sua amiga ter ficado grávida te deu um pouco de medo?

**Entrevistada11:** Eu fiquei mesmo com medo de engravidar, mandei ele comprar camisinha e a gente faz com camisinha agora.

**Entrevistadora:** Sempre?

**Entrevistada11:** Sempre.

**Entrevistadora:** Você tem mais medo de engravidar ou pegar uma doença?

**Entrevistada11:** Engravidar.

**Entrevistadora:** Por você, assim, você acha que consegue dizer sempre o que você quer, pro relacionamento ser do jeito que você gostaria que fosse?

**Entrevistada11:** *Não, eu tenho medo, eu tenho vergonha de falar isso pra ele. Não me abro muito, tenho vergonha, entendeu?*

**Entrevistadora:** Mas se ele fizer alguma coisa que você não gosta assim, você fala pra ele?

**Entrevistada11:** Eu falo pra ele, mas assim as coisas que eu quero eu não falo.

**Entrevistadora:** Você fica mais tímida?

**Entrevistada11:** É. E olha que tem bastante tempo que eu tô com ele.

**Entrevistadora:** Quanto tempo?

**Entrevistada11:** Quatro anos. Eu tenho 17 e ele tem 28. (Entrevista 11, Escola 2, 09/11/2018).

A partir destas reflexões, elas relataram as diferenças de tratamento de gênero que reconhecem na sociedade em relação a características atribuídas a mulheres e a homens. Por exemplo, mulheres são consideradas mais sensíveis, mais apegadas, mais apaixonadas e perdoam mais facilmente. Enquanto os homens são mais frios, machistas, mais ligados em sexo, mais imaturos e menos compreensíveis. As descrições dessas características diferentes dos gêneros mostram que existe, ainda, um ponto de vista hierárquico – os homens são dominantes em relação às mulheres na sociedade, na percepção delas.

As jovens também relacionaram tais diferenças entre os gêneros ao que conhecem em seu contexto familiar. O aspecto mais mencionado em suas famílias

em relação a esse tema foi o fato de seus pais não as tratarem da mesma forma que tratam seus irmãos. Mesmo nos casos das que não revelaram ter irmãos, elas acreditam que haja, nas famílias, uma grande diferença de tratamento entre filhos de diferentes gêneros. Dentre as diferenças, as mais recorrentemente mencionadas foram a respeito das responsabilidades e da liberdade conferida a cada um dos gêneros. Em relação à responsabilidade, elas afirmaram que dentro de casa ficam responsáveis por diversas tarefas domésticas, como cozinhar e ajudar na limpeza e arrumação. Enquanto isso, os irmãos podem jogar *videogames* e ver televisão, por exemplo. A respeito da liberdade, elas afirmaram que os meninos têm mais liberdade para saírem de casa (a qualquer hora e não têm horário estabelecido para retornarem) e para namorarem. Algumas relataram, por exemplo, que são proibidas de namorarem, enquanto seus irmãos, com a mesma idade ou até mais novos, são, inclusive, estimulados pelos pais a encontrarem uma namorada.

**Entrevistadora:** E como que é essa diferença entre você e seu irmão?

**Entrevistada16:** Ah, então, ele é mais velho que eu uns quase 3 anos, aí meu pai é super mega protetor comigo e já com ele é mais livre, não é largado, mas ele é mais soltinho assim, da mais liberdade pra ele (Entrevista 16, Escola 3, 21/11/2018).

**Entrevistadora:** Então na criação de filho homem e filha mulher você acha que tem alguma diferença?

**Entrevistada18:** Muito, porque eu sou filha única e tenho 2 irmãos homens. A minha mãe me prende muito e meus irmãos não. Tipo, é muita diferença. Meu irmão pode sair e eu não posso.

**Entrevistadora:** Ele é mais velho ou mais novo?

**Entrevistada18:** Mais novo.

**Entrevistadora:** E quando acontece isso como você reage?

**Entrevistada18:** Ah, eu prefiro não falar nada. Ela quer deixar, então deixa ela deixar.

**Entrevistadora:** E você acha injusto?

**Entrevistada18:** Muito.

**Entrevistadora:** E por que você acha que existe essa proteção ou essa...

**Entrevistada18:** Porque na maioria das vezes a mulher engravida e fica ali tudo em cima dela. Ela que engravida, ela que tem que cuidar, o homem se quiser assumir assume, se não quiser assumir também ele vai embora fica por isso mesmo (Entrevista 16, Escola 3, 21/11/2018).

Diante desse contexto, algumas jovens citaram o feminismo, um tema sobre o qual suas opiniões divergem. Por um lado, algumas das entrevistadas acreditam que o movimento feminista tem transformado as relações entre gêneros e que as mulheres estão tendo mais voz nos seus relacionamentos. Por outro lado, outras delas criticaram o feminismo, seja por não estar ainda dando os resultados esperados,

mesmo depois de muitos anos, seja pelo radicalismo de alguns grupos, o qual estas não concordam. Entretanto, no geral, as atitudes são positivas quanto ao feminismo, considerado um movimento importante para que as mulheres conquistem os mesmos direitos dos homens, que elas sejam ouvidas e que possam denunciar casos de abusos sexuais.

Em alguns casos, as opiniões sobre o feminismo foram expressadas de forma confusa ou até mesmo contraditória pelas entrevistadas, como revela o trecho extraído da entrevista 13. Inicialmente, a jovem afirmou que não seria possível mudar a cultura do machismo, que “vem de anos”. Posteriormente, ela revelou que acredita na evolução da sociedade e que já chegamos a um ponto em que não daria mais para retroceder.

**Entrevistadora:** E ele não esperaria por quê?

**Entrevistada13:** Porque é uma atitude machista. Feminista dela e machista dele.

**Entrevistadora:** Então ele não esperaria ela voltar? Por que ela pode esperar e ele não?

**Entrevistada13:** Acho que isso é cultural. Não adianta a gente querer mudar alguma coisa agora que vem de anos.

**Entrevistadora:** Você acha que não dá pra mudar isso?

**Entrevistada13:** Mudar essa coisa de que homem tem que ficar com mulher e mulher tem que ficar com homem, a gente não vai conseguir mudar isso. O povo de hoje em dia a gente criou uma coisa, por exemplo, tão dizendo que vai voltar a ditadura, não dá pra evoluir e retroceder, não tem como fazer isso. Você vai evoluindo, não tem como criar um celular e querer voltar a falar no tijolo de novo. Você fez uma escolha, você vai colher o que você plantou, plantaram tecnologia, vão ter que colher tecnologia. Cada vez a gente vai evoluindo mais. *A gente plantou uma sociedade que quer debater, quer aceitar, quer conversar, a gente não vai conseguir voltar pra uma sociedade calada em que as mulheres eram estupradas e não falavam nada.* [grifos nossos] (Entrevista 13, Escola 2, 09/11/2018).

No geral, os depoimentos das entrevistadas sobre o machismo tenderam a ser fatalistas, como se fosse impossível mudar essa realidade. Em alguns casos, em que foram mais otimistas quanto ao poder do feminismo para estimular mudanças, as jovens revelaram acreditar ser possível que as mulheres consigam se impor e terem tanto protagonismo quanto os homens na sociedade. Essas reflexões serão aprofundadas no próximo capítulo, no qual os resultados aqui apresentados serão discutidos à luz da literatura sobre o tema e das teorias que embasaram a dissertação.



## 7 DISCUSSÃO

No capítulo anterior, apresentamos as análises dos GFs e entrevistas com estudantes que participaram da atividade teatral *O rapaz da rabeca e a moça Rebeca*. No presente capítulo, buscaremos discutir e refletir sobre aspectos centrais da análise dos dados baseando-nos nos pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa e em estudos anteriores que abordaram a temática e dialogam com o nosso.

### 7.1 A ADESÃO AO JOGO TEATRAL

Para compreendermos como se deu a adesão ao jogo teatral no contexto de *O rapaz da rabeca e a moça Rebeca* consideramos as lembranças dos estudantes sobre a atividade que ocorrera cerca de seis meses antes da coleta de dados, visto que não foi possível observar cada uma das apresentações nas escolas.

Com base no referencial teórico da recepção teatral (DE MARINIS, 2005) - considerando o lugar do espectador nesse processo - e nas lembranças dos jovens, podemos dizer que os comentários feitos pelos jovens consultados, tanto nas entrevistas quanto nos GFs, indicam que eles encontraram na peça aspectos que puderam relacionar com suas próprias vidas, seja em seu cotidiano escolar, em suas famílias ou na sociedade de modo geral. Isto se evidenciou principalmente nas falas das jovens, nas quais pudemos identificar conexões que fizeram com a vida de Rebeca e da sua relação com Visconde, seu pai.

Como vimos, grande parte dos jovens revelou não ter espaço para o diálogo e para tirar dúvidas sobre sexo e sexualidade com suas famílias e que não podem namorar, porque os pais não deixam. Isto pode justificar a lembrança marcante a respeito do pai de Rebeca, visto que tem relação com o que as jovens vivenciam em suas famílias. Outro exemplo das relações com a vida cotidiana dos espectadores está na entrevista em que uma jovem se lembrou de seus familiares devido às referências nordestinas da peça, sobretudo do jeito de falar dos personagens. No entanto, aquela não era a realidade para a maioria das entrevistadas, por isso as menções às referências nordestinas da atividade foram mais restritas do que a outros aspectos da peça.

William Fernandes Molina (2011), em sua monografia apresentada ao Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, chegou às mesmas conclusões ao estudar a recepção pelos jovens de uma peça que abordava a sexualidade. Ele afirmou que os jovens perceberam momentos demonstrados no palco como sendo comuns a suas realidades, por exemplo, a relação dos personagens com os pais remetia a situações semelhantes que vivem em casa com seus pais, os conflitos da adolescência representada no palco e o *bullying* (MOLINA, 2011, p. 21).

O lugar do espectador está ligado à identidade e à alteridade, e é construído na experiência intersubjetiva do sujeito que presencia o evento teatral, não se limitando ao momento no qual ele ocorre, mas interligando experiências passadas e futuras (expectativas). (CARNEIRO, 2017)

Este é um dos aspectos que mais chamaram a atenção em nossos resultados a respeito da identificação e valorização dos aspectos da atividade teatral dentre os jovens que participaram da pesquisa. Ao assistirem à peça, eles encontraram representações com as quais se identificaram, sejam as atitudes, as roupas que usam, o tipo de música que escutam ou situações enfrentadas em suas vidas. Assim, existiu uma relação empática dos espectadores perante o espetáculo. Wendell (2009) contribui com esta discussão ao afirmar que não é apenas por meio dos personagens e dos atores que a empatia se concretiza. Segundo o autor, é importante que nesse processo:

...o mundo representado esteja no mesmo nível da plateia [e assim] a comunicação empática se dá com a visão do mesmo ou familiar relativo à vivência cotidiana do espectador. (WENDELL, 2009, p.93)

A respeito das identificações dos espectadores com o espetáculo, é válido notar que não ocorrem apenas em relação aos personagens. Na verdade, como Ubersfeld (1996) argumenta, não é possível que haja a identificação com um personagem sem que antes haja uma identificação com o ator. Ainda, a autora acredita que a identificação com a ficção apresentada no palco é favorecida, dentre outros aspectos, pela colocação de materiais e temáticas conhecidas pelo público que a assiste, porque “o universo ficcional posto à frente do espectador convoca seu referencial desse universo” (UBERSFIELD, 1996, p.334).

Um fator que influencia na competência teatral (DE MARINIS, 2005) e na pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2015), ou seja, que desempenham papel importante na experiência teatral do espectador, são as experiências prévias com o teatro. Visto que os estudantes entrevistados não eram familiarizados com a

linguagem teatral, podemos afirmar que não possuíam uma formação como espectadores, o que permitiria que tivessem um olhar apurado dos códigos e signos teatrais (DESGRANGES, 2015). Grande parte dessa formação provém da experiência que os jovens revelaram não possuir. É das experiências com o teatro que se desenvolve prazer e gosto pela arte e também parte da instrumentalização que o indivíduo deve possuir para ler o teatro e relacioná-lo à sua realidade (DESGRANGES, 2015). Ainda assim, verificamos que a experiência foi significativa para aqueles jovens e acreditamos que ela pode ser um primeiro passo para essa formação. Na próxima seção, discutiremos a importância da escola na promoção do primeiro contato dos estudantes com o teatro.

As palavras dos jovens que remeteram à apreciação da peça foram vagas, como "divertida e bem-humorada", o que pode indicar ausência de repertório para descrever mais especificamente como se sentiram ao participar da atividade e ao assistir à peça. No entanto, fazemos coro com Molina (2011) ao argumentar que este tipo de caracterização, mesmo que em um primeiro olhar indique contemplação e até mesmo uma falta de criticidade por parte dos jovens, demonstra que foi um momento prazeroso capaz de motivar os adolescentes a assistirem a outras montagens – e a se engajar na temática abordada, como discutiremos mais adiante. Caso a apreciação estética não tivesse ocorrido, não haveria tantos comentários positivos e entusiasmados a respeito da atividade. Também haveria menos lembranças e menções às cenas, às músicas e ao figurino, por exemplo.

Outro aspecto valorizado e identificado nas falas dos jovens foi a questão da interatividade com os atores. Em sua pesquisa "A interatividade no teatro: o jogo entre atores e público para a construção do espetáculo", Marcos Paulo de Araújo Barros (2002) discute a interatividade teatral – o jogo -, afirmando que ele contribui para a formação do saber, sendo um conceito amplo, que se divide para ser usado em vários momentos com adaptações diferentes para cada situação. Portanto, Barros (2002) defende o conceito com o qual concordamos sobre a interatividade no teatro:

A comunhão existente entre cada parte que constitui o fazer teatral abre o espaço para o estudo da interatividade. A interação se liga ao teatro, porque ele é uma arte que só acontece através da coletividade. O teatro é a arte da dependência, pois necessita de um público. Essa carência é a motivadora direta da influência que cada elemento de uma apresentação pode causar em relação aos outros. Essa mistura nada mais é do que a interatividade. (BARROS 2002, p.09)

A relação entre o espectador e o espetáculo torna a audiência coautora de uma obra teatral e, como afirma De Marinis (1997), tem um caráter bidimensional. Para o autor, por um lado, os espetáculos têm a capacidade de manipular os espectadores causando determinadas transformações intelectuais e emocionais (utilizando-se de "climas" através de iluminação, sonoplastia, tempo, por exemplo) e, assim, os conduzindo à adoção de determinado comportamento. Por outro lado, o espectador é um sujeito sempre ativo, no sentido da construção de significados, assim, o espectador é "...em efeito, o construtor, parcialmente autônomo de seus significados" (DE MARINIS, 1997, p. 26). Os jovens da pesquisa aderiram ao jogo teatral de forma que foram capazes de registrar personagens e a trama que os envolvia, os instrumentos musicais e uma experiência afetiva com o teatro, sugerindo uma comunicação aberta, dialógica entre atores e espectadores e concretizando, por fim, o jogo teatral.

Além da interatividade ser inerente ao teatro, é possível que o conceito de interação seja ampliado quando consideramos aspectos mais concretos de uma montagem. Utilizando a peça *O rapaz da rabeca...* podemos considerar que a interatividade se concretizou ainda mais pelo formato em que foi realizada: formato de arena, pois permitia que todos os espectadores entre si e entre os personagens se olhassem. Outro exemplo - e esta interatividade foi reconhecida e valorizada pelos próprios sujeitos da pesquisa - foi a interação dos atores com o público tanto na peça quanto no debate.

O teatro pode ser entendido como um espaço em contato com "outros mundos", o extra-cotidiano e o espetacular potencializam a possibilidade da experiência", como argumenta Ferreira (2005, p.184). Concordamos com a visão da autora no sentido de que os eventos culturais em instituições escolares, tais quais o teatro, têm participação significativa nos conhecimentos que os estudantes levarão para o resto de suas vidas (FERREIRA, 2005, p.184).

Ainda que para Desgranges (2015) seja necessário ter entendimento e conhecimento dos signos e instrumentos da linguagem teatral, os jovens demonstraram, mesmo sem ter esse domínio, uma atitude ativa perante o espetáculo, tornando aquele momento uma experiência significativa. Portanto, verificamos que houve expressiva adesão ao jogo teatral por parte dos sujeitos da pesquisa.

## 7.2 A ATIVIDADE TEATRAL NO CONTEXTO ESCOLAR

### 7.2.1 Uma primeira experiência com o teatro

Ao perguntarmos aos jovens sobre seus hábitos culturais e idas prévias ao teatro, identificamos poucas menções a programas culturais (como museus, parques, jardins ou eventos artísticos e científicos). Na realidade, somente teatro e museus foram mencionados e apenas quando citavam alguma peça que havia sido apresentada no colégio ou os passeios com a escola (raramente com a família). Visitas ao Museu Nacional, por exemplo, foram mencionadas em todas as escolas envolvidas na pesquisa.

É válido reforçar aqui que o público estudado reside em lugares com escassa oferta de equipamentos culturais, sendo o Museu da Maré e o Museu da Vida algumas das poucas opções de aproximação com arte, cultura e ciência de uma forma geral. Ao longo das entrevistas e dos GFs, portanto, percebemos a importância da escola como promotora do primeiro – e muitas vezes único – contato com a arte e mais especificamente com o teatro, visto que a maioria deles nunca havia ido ao teatro ou assistido a qualquer peça antes, ao menos fora do contexto escolar. Nesse sentido, defendemos, fazendo coro com Bernardes (2015), que os sistemas educacionais municipais promovam espetáculos teatrais (o que pode ser ampliado também para outras manifestações culturais) para proporcionar a crianças e adolescentes o contato com a arte.

Para a iniciação de jovens ao teatro, a escolha dos espetáculos pela instituição escolar é fator relevante no gosto que eles desenvolverão (ou não) por teatro a partir de seus primeiros contatos com as artes cênicas. Nesse sentido, Camargo (2003, p.40) afirma que “a escolha correta do espetáculo é fundamental para que o espectador não se frustre nem perca o interesse”. Na nossa pesquisa, os estudantes demonstraram essa preocupação ao dizer que quando uma peça é evidentemente feita para o público infantil, eles a consideram “chata”, “infantil” ou “boba”. A atividade teatral em questão, por outro lado, foi considerada apropriada para e por aqueles jovens, de modo que vários admitiram haver grande adequação tanto do tema quanto da forma de abordá-lo para sua faixa etária.

É importante ressaltar, assim, que não se trata apenas de considerar temas adequados a cada público-alvo, mas de escolher espetáculos de boa qualidade artística e que se relacionem de alguma forma com o cotidiano dos jovens. Molina (2011) também constata a relevância atribuída tanto ao papel da escola no contato de

crianças e adolescentes com o teatro quanto à escolha acertada dos espetáculos ao qual os alunos irão assistir, pois isso influencia diretamente na "relação de proximidade ou distanciamento que terão com a experiência" (MOLINA, 2011, p. 56-57).

A pesquisadora Taís Ferreira (2010) aborda uma outra preocupação que as escolas devem ter ao fazer a escolha por uma ou outra peça teatral e está relacionada com a didatização das artes cênicas. Valendo-se dos argumentos de Pupo (1991), a autora defende que, no teatro, quando ocorrem explicações orais à plateia sobre significados e pontos de vista da obra, caracteriza-se um "didatismo autoritário", o que acaba transformando a experiência teatral em um momento de transmissão de conhecimentos, como ocorre em aulas tradicionais. Ela acredita que esse tipo de intervenção acaba com a ação dramática, se impondo como "verborragia" sem significado para que a trama se desenvolva (FERREIRA, 2010).

No entanto, não foi isso que identificamos na percepção dos jovens sobre a atividade estudada. Em nenhum momento eles se remeteram a um caráter excessivamente didático da atividade. Nem mesmo o debate, que acabou sendo um momento de compartilhamento de informações, foi encarado pelos jovens como um momento transmissivo e unidirecional de conhecimento. Pelo contrário, eles falaram sobre a interatividade e sobre a possibilidade de fazerem as perguntas que quisessem a respeito da peça ou dos temas referentes a ela. As aulas tradicionais, por sua vez, foram criticadas quando buscavam contrapor o sentimento que tinham sobre a atividade teatral dizendo ser ela melhor, por exemplo, "do que as aulas de matemática".

Por outro lado, vimos que, apesar do gosto e da apreciação pela atividade, os jovens a perceberam como pedagógica e educativa. Acreditamos que um dos motivos para isso ter ocorrido é o fato de ela ter sido apresentada no espaço escolar, associado diretamente ao ensino e à educação. Outro motivo que nos parece plausível é que, ainda que interativo e dinâmico, o debate foi um momento bastante instrutivo. Mesmo os estudantes podendo fazer perguntas e tecer comentários, devido às próprias questões levantadas por eles e pelas demonstrações do uso do preservativo, os jovens encararam aquele momento como sendo de aprendizagem. É interessante ressaltar aqui que as justificativas utilizadas para as afirmações positivas sobre o gosto e a apreciação da atividade eram, em sua maioria, referentes ao fato de ser ela uma atividade que ensina e diverte ao mesmo tempo. Portanto, nesse caso,

o caráter educativo da atividade não representaria, a nosso ver, uma crítica negativa feita pelos estudantes, pelo contrário, eles mostraram acreditar ser essa uma forma eficiente de se aprender.

Como defende Silmara Arcoverde (2008), o teatro tem a função de instruir em sua própria origem. No momento da leitura de uma obra, quando essa de fato ocorre, identidades, crenças e certezas se tornam vulneráveis e colocam em questão quem somos de verdade. Diante disso, concordamos com Larrosa (1996) quando ela afirma que aprendemos durante esse processo, já que tudo aquilo que acreditamos é colocado em cheque. Assim, a partir de reflexões, observações, contextualização, os nossos conhecimentos, valores e certezas se reorganizam. Naturalmente, portanto, novas ideias se estruturam, caracterizando uma aprendizagem natural (LARROSA, 1996).

De acordo com Desgranges (2003), é possível que se aprenda a gostar de teatro, o difícil é ser convencido a fazê-lo. O autor argumenta que o prazer por determinada arte deve ser estimulado. Todavia, antes disso, é necessário que sejam tomadas medidas que possibilitem a ida dos espectadores ao teatro. Desgranges (2003) inclusive, defende o “duplo acesso”, se referindo aos procedimentos adotados que garantam tanto o acesso físico, quanto o linguístico. Isto significa que se trata de, primeiramente, mediar o encontro entre palco e plateia e criar condições que permitam aos espectadores irem ao teatro – no nosso caso, o teatro foi até as escolas. Em seguida, é preciso investir na formação do espectador para que ele se aproprie da linguagem do teatro. Gostaríamos, assim, de argumentar que a atividade teatral *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca* garantiu os dois acessos defendidos por Desgranges (2015).

O primeiro acesso foi assegurado pelas apresentações gratuitas no MV (como o são todas as atividades oferecidas pelo museu), mas principalmente pela sua versão itinerante – que permitiu que mais jovens pudessem ser contemplados. O segundo é garantido pela linguagem simples, cotidiana e bem-humorada do espetáculo, além da inclusão de um espaço de debate entre os atores e os espectadores. Esse momento, inclusive, contribuiu para a formação de espectadores capazes de dialogar com a obra, ideia defendida pelo autor. Acreditamos ainda que, no processo da coleta de dados, os estudantes se sentiram estimulados a criticar, a falar sobre o que sentiram e o que acharam a respeito daquilo que experienciaram, isto é, ganharam um novo momento de reflexão.

Além disso, o teatro possui uma função social que faz com que as questões abordadas em uma montagem se projetem de alguma maneira na vida dos espectadores e se tornem, assim, reflexo de suas realidades (CAMARGO, 2003). A função social do teatro é, portanto, fazer com que a situação representada supere os limites de uma ficção e se projete no mundo do espectador, como um reflexo da própria realidade (CAMARGO, 2003). Considerando essa função, o interesse e o gosto do espectador por determinado espetáculo tendem a ser maiores quando os assuntos representados no palco refletem de forma direta ou indireta a sua própria realidade. O fato de os jovens sujeitos da pesquisa terem demonstrado tamanha apreciação e gosto pela atividade teatral, somado a todas as possíveis associações que fizeram da peça com suas realidades (discutidas na próxima seção deste capítulo), indica que a função social desta atividade teatral foi cumprida.

Para que as atividades teatrais levadas às escolas possam envolver os estudantes e estimulá-los a refletir criticamente sobre determinados assuntos e sobre a própria atividade, é importante que a equipe escolar se envolva no processo para criar uma experiência mais completa e significativa. Como vimos, não houve uma preparação dos alunos para receberem a atividade teatral e sequer foram realizadas atividades posteriores às apresentações da peça que possibilitassem maior engajamento dos espectadores tanto com a atividade quanto com o tema.

A baixa repercussão da atividade nas escolas demonstra não apenas uma falta de organização e mobilização interna – até porque sabe-se que a realidade dessas escolas não é trivial –, mas também evidencia uma falta de articulação do Museu da Vida – instituição onde foi desenvolvida *O rapaz da rabeça...* – com as escolas visitadas. Acreditamos que seja importante maior articulação das instituições envolvidas na estratégia, bem como mais tempo investido na preparação dos estudantes para receber a atividade nas escolas e, posteriormente, no desenvolvimento de outras atividades para que ideias e reflexões se concretizem e os jovens possam se apropriar melhor delas, aspectos fundamentais para que a experiência teatral – e de divulgação científica – seja mais significativa.

### **7.2.2 O papel da escola e da família na educação sexual**

Assim como a pequena repercussão da atividade teatral nas escolas, percebemos que a educação sexual também não é praticada de forma recorrente



nesses espaços. A repercussão da atividade, quando ocorreu, ficou restrita a comentários entre os próprios jovens ou com professores de Biologia. Os educadores que costumam conversar com os jovens são considerados "legais" ou como "pessoas muito boas", isto é, pessoas por quem os alunos demonstraram ter grande afeição, admiração e confiança. A valorização dos profissionais com quem os jovens podem conversar demonstra a necessidade que sentem de ter com quem falar sobre assuntos tão presentes em sua realidade, visto que a sexualidade se manifesta frequentemente nessa fase da vida. Para Silva (2015), a necessária inclusão da temática no currículo escolar justifica-se pelo período de intensas transformações psicológicas e fisiológicas pelo qual passam os adolescentes, que, associado à falta de conhecimento e responsabilidade, pode conduzi-los a uma série de situações de risco.

A falta de uma prática permanente de educação sexual e as menções apenas de professores de Biologia feitas pelos jovens revelam o que nos apontam também alguns autores: no âmbito formal de ensino ainda persiste uma perspectiva estritamente biológica da sexualidade, restrita ao ensino dos sistemas reprodutores (masculino e feminino), às IST e gravidez na adolescência (CRUZ, 2008; FURLANI, 2008; VIANNA; UNBEHAUM, 2006; SILVA; MEGID NETO, 2006). Dessa forma, a transversalidade do assunto, como consta nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não é desenvolvida, deixando a chamada "Orientação Sexual" restrita às aulas de Ciências e Biologia, incumbência exclusiva de seus respectivos professores (ALENCAR et al., 2008; JARDIM; BRÊTAS, 2006; ALTMANN, 2003; TONATTO; SAPIRO, 2002). Segundo os PCN, a sexualidade e o conhecimento do próprio corpo são assuntos muito mais amplos e envolvem outros aspectos que não apenas os biológicos, devendo ser tratados transversalmente nas escolas (BRASIL, 1998):

A proposta de trabalhar questões de relevância social na perspectiva transversal aponta para compromisso a ser partilhado por professores de todas as áreas, uma vez que é preciso enfrentar os constantes desafios de uma sociedade, que se transforma e exige continuamente dos cidadãos a tomada de decisões, em meio a uma complexidade social crescente. (BRASIL, 1998, p.50)

Gostaríamos ainda de defender que educar é o ato de formar cidadãos conscientes para o exercício da cidadania (CALLAI et al., 2014) e, nessa perspectiva,

os educadores tornam-se centrais no processo de formação de cidadãos e na construção do respeito mútuo na vida em sociedade. Defende-se, assim, uma educação sexual de forma participativa, lúdica e intimista, tornando a sala de aula ou outros espaços lugares em que ocorra o processo de transformação dos indivíduos (SILVA e CARVALHO, 2005; ETTER et al., 2014). Historicamente, no entanto, o jogo de discursos e poderes associado à relação entre sexualidade e educação impõe muitos desafios à educação sexual, demandando foco em diferentes temas (ALTMANN, 2013). Por isso, apesar das orientações presentes nos PCN e da importância do trabalho sobre sexualidade de forma ampla e irrestrita, incluindo-se suas variáveis biológicas, sociais e políticas, a abordagem dessa temática no contexto escolar enfrenta intensa resistência pelas instituições educacionais (MOURA; SILVA; ARAUJO, 2016).

Em pesquisa recente, Soares e Monteiro (2019) entrevistaram 12 professores a fim de analisar a influência do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Nas entrevistas, as pesquisadoras identificaram diversos fatores que dificultam a aplicação do que aprenderam no curso na prática cotidiana daqueles docentes. Primeiramente, eles estão imersos em precárias condições de trabalho, tendo salários baixos e uma carga horária excessiva. Mesmo assim eles afirmam tentar aplicar em suas aulas o que aprenderam no curso. No entanto, se deparam com a falta de apoio de gestores de suas escolas, outros professores, alunos e familiares. Logo, as autoras argumentam que a inserção dos temas na escola não depende apenas da formação docente nesse sentido, mas que é uma decisão quase exclusiva dos professores através de suas iniciativas e disposição para enfrentar adversidades (SOARES; MONTEIRO, 2019). Segundo Heilborn (2004), a família ainda é fator central para a socialização das novas gerações no que diz respeito ao sexo. Esse é um dos motivos expressos por uma das professoras na pesquisa de Soares e Monteiro (2019) para justificar a dificuldade e até medo de seus colegas de abordarem tais temas, principalmente no que se refere a gênero, por acharem uma difícil tarefa adentrar nas estruturas familiares geralmente bem estabelecidas em que "o pai manda e a mãe obedece e cuida dos filhos" (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 300).

Além dos professores de Biologia mencionados como únicos a tentar promover algum tipo de reflexão ou abrir espaço para que os alunos conversem e tirem dúvidas, alguns estudantes em nossa pesquisa também afirmaram gostar de conversar com amigos e amigas mais próximos ou, em pouquíssimos casos, com algumas pessoas

específicas da família como primos, irmãos e irmãs mais velhas e, no caso de uma das jovens, com a sogra, por exemplo. Em diversos momentos, eles revelaram não conversar com ninguém sobre sexo e sexualidade e utilizar apenas a internet para pesquisar quaisquer questões que possam surgir sobre o tema, inclusive dúvidas sobre doenças. Estes resultados, ainda que circunscritos ao nosso *corpus* e qualitativos, encontram respaldo em outras pesquisas com jovens sobre essa temática.

Em uma pesquisa quantitativa realizada com 1.087 adolescentes, entre 12 e 19 anos, Brêtas e colaboradores (2009) verificaram que apenas 31% das meninas e 32% dos meninos obtinham informações sobre as IST com os pais, sendo que grande parte das meninas (73%) e dos meninos (58%) afirmou tirar suas dúvidas relativas à sexualidade com os professores. Os autores discutem que muitas vezes os pais apresentam dificuldade em abordar o tema com os filhos justamente por não terem conhecimento muito claro do que aconteceu com eles próprios e acabam deixando a educação sexual de seus filhos nas mãos de professores e da escola (BRÊTAS et al., 2009).

Em outro estudo, este qualitativo, realizado em 2015 e envolvendo 22 pais de adolescentes de uma escola no Nordeste, Nery e colaboradores constataram que a maioria desses pais nunca conversa com os filhos sobre sexualidade ou que a falta de um parceiro sexual significava que não era necessário abordar o tema em casa. Entretanto, alguns (poucos) pais revelaram conversar abertamente sobre o tema com os filhos, especialmente com filhos do mesmo sexo – pais com filhos e mães com filhas (NERY et al., 2015). Estes resultados, em consonância com os desta pesquisa, demonstram que as informações e a comunicação entre as famílias a respeito de sexo, doenças e sexualidade de forma geral ainda são carregadas de preconceitos, de tabus e de dificuldades. Neste sentido, a escola e principalmente professores de Ciências e de Biologia tornam-se as principais referências e fontes deste tipo de informação.

Ainda que haja deficiência na educação sexual sobre as questões sociais da sexualidade, deve-se buscar uma abordagem para além da perspectiva biológica, incluindo toda a variedade de aspectos relacionados à temática (SILVA, 2015). Nessa perspectiva, acreditamos que a atividade teatral *O rapaz da rabeca...* tenha se valido de uma abordagem da Aids para além do que é usualmente falado sobre ela: o vírus, as formas de transmissão e prevenção e os sintomas. Na realidade, a peça abordou

aspectos emocionais e psicológicos, principalmente o preconceito sofrido pelo personagem que vivia com HIV. Acreditamos também que a atividade teatral tenha criado um espaço para que os jovens pudessem se expressar, o que, como vimos, é tarefa bastante difícil no contexto escolar.

Nossos resultados encontram eco em estudos como o de Silveira, Ataíde e Freire (2009), do campo do Ensino de Ciências. Em seu trabalho, as pesquisadoras perceberam que a participação dos estudantes nas discussões e problematizações sugeridas nas falas dos personagens da atividade teatral que investigaram fez com que os alunos saíssem de uma posição passiva – que ocorre frequentemente na escola tradicional no contexto da educação ou no Modelo de Déficit no contexto da DC - e tornaram-se sujeitos ativos do próprio conhecimento, seguindo a proposta de Paulo Freire de uma pedagogia libertadora (SILVEIRA, ATAÍDE e FREIRE, 2009).

De acordo com o referencial teórico dos modelos participativos de Divulgação Científica, acreditamos que estratégias lúdicas e interativas, como a atividade *O rapaz da rabeça e a moça Rebeca*, sejam adequadas para discutir HIV/Aids e sexualidade com o público jovem estudado e engajá-los no debate sobre essas temáticas. O foco dessa estratégia não é o conteúdo científico em si, ou seja, não se trata de uma Divulgação Científica nos moldes de “déficit”, de transmissão unidirecional dos “cientistas” – ou detentores do conhecimento, no caso, os atores – para o “público leigo”. Entendemos que o foco da DC, portanto, não deva estar em fatos e informações científicas isoladas, transcritos dos *papers* científicos para uma linguagem mais popular, mas que deva se realizar em prol do engajamento dos cidadãos com ciência, tecnologia, saúde e a sociedade de forma mais geral (CASTELFRANCHI, 2010). Na próxima seção, aprofundaremos a discussão sobre a questão do acesso à informação e de sua apropriação pelo público jovem, mais especificamente no contexto da prevenção de HIV.

### 7.3 PREVENÇÃO: UMA QUESTÃO DE INFORMAÇÃO?

Nossos dados indicam que o conhecimento dos jovens sobre prevenção, sexo e sexualidade ainda apresenta lacunas, principalmente diante das dúvidas que lembraram de ter surgido no debate pós-peça e também diante das perguntas que fizeram durante a coleta dados. Dentre elas, destacam-se justamente as perguntas relacionadas à prevenção de HIV. Por exemplo, indagaram repetidas vezes se o HIV

poderia ser transmitido pelo beijo na boca e se o preservativo é, de fato, eficiente, demonstrando que mesmo informações básicas sobre prevenção ainda são questionadas pelos jovens. Além disso, revelaram desconhecer o tratamento existente para reduzir a carga viral de pessoas vivendo com HIV a ponto de tornar o vírus intransmissível, demonstrando que a terapia antirretroviral não foi assimilada como uma forma de tratamento, o que vai impactar, também, na visão que os jovens têm a respeito do estigma relacionado à Aids, mais explorado na seção 7.5.

Ao enfocarem, com frequência, a importância do uso do preservativo, demonstraram desconhecer outras formas de prevenção ao HIV. Esse discurso dos jovens sobre o uso da camisinha como a única forma de se prevenir de IST/Aids pode ter sido reforçado pela ênfase dada a seu uso tanto na peça quanto no debate, com a demonstração realizada com o pepino – uma das lembranças mais marcantes identificadas em suas falas.

Esses resultados sugerem que os jovens não se apropriaram do conhecimento compartilhado no momento do debate, com os atores devidamente preparados para conversar com o público sobre outras formas de prevenção – que não foram contempladas pelo enredo da peça –; inclusive, eles demonstraram ainda ter dúvidas sobre o tema.

Em todos os grupos focais e entrevistas, a concepção de sexo seguro era baseada exclusivamente no uso de preservativos penianos. Estudando a representação de IST e Aids de jovens do Ensino Médio em escolas públicas da Bahia, Barreto e colaboradores (2018) utilizaram a Técnica de Associação Livre de Palavras com o termo indutor “Prevenção em HIV/Aids”. Os pesquisadores encontraram maior frequência da palavra “camisinha”, que se configurou como o elemento mais importante do campo representacional em análise, corroborando o aspecto consensual na representação dos participantes (BARRETO *et al.*, 2018). Esse resultado corrobora o que foi encontrado nesta pesquisa, visto que foi o método mais citado pelos jovens consultados.

No entanto, comentários questionando a eficácia desse preservativo foram frequentes, principalmente quando os jovens falavam sobre casos próximos a eles - em que pessoas afirmaram que engravidaram ou se infectaram com determinada IST devido ao rompimento do preservativo -, demonstrando que as experiências pessoais compartilhadas no grupo social em que se encontram se sobressaem ao discurso científico sobre as garantias de eficácia do preservativo.

Nesse sentido, cabe mencionar que a incerteza sobre determinado assunto pode levar ao surgimento de pensamentos ou de representações sociais que passam a circular em uma comunidade (JODELET, 2001). No caso dos jovens consultados, a incerteza sobre a eficácia do preservativo se tornou uma realidade à medida que as experiências de integrantes daquele grupo foram compartilhadas, demonstrando que tomam atitudes baseadas nas experiências compartilhadas com membros de seu ciclo social. Além disso, ao serem indagados sobre o crescimento do número de casos de HIV entre os jovens, suas falas apontaram para a não adesão ao uso do preservativo. Esse comportamento, por sua vez, era justificado pela falta de responsabilidade dos jovens, que querem aproveitar o momento sem refletir sobre as consequências de seus atos e a falta de vontade dos meninos de utilizá-lo pela suposta diminuição do prazer – esta visão era compartilhada principalmente pelas jovens.

A respeito das fontes de informação sobre IST/Aids utilizadas pelos jovens, eles relataram utilizar a internet frequentemente para se informar sobre os temas discutidos e que pouco conversam sobre tais questões nos contextos familiares e escolares. Em alguns poucos casos, entretanto, outras fontes de informação sobre Aids e prevenção foram mencionadas. A Entrevistada15, por exemplo, mencionou a série "Elite" – da Netflix –, revelando que ficou sabendo da existência do tratamento capaz de controlar o vírus ao lembrar que a protagonista da série o fazia. Nesse momento, ela relacionou o tratamento com o fato de a protagonista ter tido uma relação sexual desprotegida com um rapaz e não passar para ele. Apesar de a série ser popular entre o público jovem, apenas essa jovem e o GF2 associaram essa referência cultural aos conhecimentos sobre Aids. Ainda assim, são exemplos que demonstram a importância de outros aspectos da cultura, que não apenas o ensino formal ou a educação familiar, na apropriação de informações e na construção da visão de mundo dos sujeitos.

A literatura indica que a televisão é fonte de informação mais utilizada pelos jovens para se informarem a respeito de IST/Aids, seguida das escolas, considerando-se o professor o principal meio de informação sobre o tema nesse espaço (CHAVES *et al.*, 2014). Em nossos resultados, constatamos que o professor é, de fato, mencionado em grande parte como fonte de informação, mas que a televisão foi pouco mencionada, diferentemente do constatado pela pesquisa de Chaves e colaboradores (2014).

Diante desse contexto, cabe ressaltar que, atualmente, tem-se mais acesso a conhecimento e informação devido ao desenvolvimento tecnológico e ao avanço dos meios de comunicação. No entanto, isso não garante que os jovens acessem essas informações. Nosso estudo, em consonância com outras pesquisas, demonstra – como já enfatizamos – que ainda há desinformação desse público no que se refere às IST/Aids e sexualidade (ANTUNES *et al.*, 1997; PAIVA, 1994).

Angelim e colaboradoras (2015), dentre outros pesquisadores (PAIVA *et al.*, 2002; MARTINS *et al.*, 2006), atentam para o fato de que os jovens são um público vulnerável ao HIV visto que se expõem frequentemente ao risco de infecções. Nesse contexto, os autores ressaltam que, mesmo que os jovens acessem ou queiram acessar informações sobre o tema, apenas o contato com essas informações teóricas não garante a adoção de comportamentos preventivos (ANGELIM *et al.*, 2010; PAIVA, 1994).

Esse indício de que a aquisição de informação não é diretamente relacionada a tomada de atitudes racionais e “científicas” é reforçado pelos jovens participantes desta pesquisa, pois, embora reconheçam a disponibilidade de informações a respeito da prevenção, afirmam que, no cotidiano, jovens como eles levam outros fatores em consideração, que não as informações científicas. Recorrendo às reflexões de Simone Monteiro (2002) em sua pesquisa, mencionada no segundo capítulo, salientamos que as reações frente às recomendações de especialistas são diferentes, variando da aceitação e legitimação, passando pela crítica aos saberes técnicos e chegando à indiferença devido à visão fatalista ou valorização de situações de risco. Assim, deve-se lembrar que todas essas visões coexistem na sociedade de forma dinâmica e não excludente e que a informação científica não é assimilada da mesma forma pelos sujeitos na sociedade (MONTEIRO, 2002). Segundo os próprios jovens, na hora que precisam tomar decisões, eles acabam sendo influenciados por outros fatores de sua vida pessoal e social, que não necessariamente as informações científicas obtidas nas escolas ou em outros espaços.

É importante ressaltar que as lacunas de informações atuais sobre HIV e Aids identificadas nos jovens não são resultado de falta de interesse ou disposição para falar e aprender sobre o tema. Nossos resultados indicaram justamente o contrário. A peça e o debate fizeram com que os jovens se envolvessem emocional e cognitivamente e, a partir dos estímulos das entrevistadoras, se engajaram também

no momento da coleta de dados, demonstrando que há interesse e disposição para o diálogo sobre tais temas.

Nesse sentido, reiteramos que a atividade teatral não pretendia simplesmente transmitir informações sobre a Aids ou apenas dizer aos jovens que devem usar preservativos – apesar do enfoque dado a esse método de prevenção no enredo da peça –, mas levantar o debate sobre questões sociais mais amplas, como a do estigma e, também, instigá-los a conhecer mais a respeito de outras formas de prevenção que não foram contempladas no enredo, como a prevenção combinada, principalmente no debate pós-peça.

Embasando-nos no conceito de engajamento público na ciência, reforçamos que o acesso à informação descontextualizada não é suficiente para promover empoderamento, capacidade de agir e de participar ativamente em debates e reflexões sobre temas de ciência, tecnologia e saúde (CASTELFRANCHI, 2010). Traçando um paralelo com o Teatro, podemos dizer que ambos os campos – DC e Teatro – têm investido em estratégias que incluam a participação do público visando a formação de cidadãos capazes de criticar a sociedade e dispostos a transformá-la (BROSSARD; LEWENSTEIN, 2010; DESGRANGES, 2015).

Esses pressupostos também estão de acordo com os da recepção teatral e dos estudos de recepção latino-americanos (MARTÍN-BARBERO, 1987) utilizados nesta pesquisa, visto que colocam os receptores da informação (no caso da peça, os espectadores) como sujeitos únicos e como construtores do sentido da mensagem. Para entendê-los como sujeitos ativos nesse processo, é importante investigar as mediações, que muitas vezes estão na cultura (ESCOSTEGUY, 2001) em que estão inseridos e desempenham papel relevante na sua forma de conceber e se apropriar da informação.

Dentre as possíveis mediações que reverberam na recepção da atividade teatral pelos jovens, identificamos de forma mais evidente duas: o conhecimento de de pessoas que foram pais ou mães na adolescência e a abertura para conversar sobre assuntos diversos com os pais. Esses dois fatores estiveram associados às opiniões que expressavam a respeito da atividade e dos temas nela abordados.

Em relação à mediação sobre a abertura para conversar com os pais, observamos que, frequentemente, os jovens que revelaram ter diálogos mais francos e recorrentes em família também demonstraram maior prontidão e facilidade para falar com as entrevistadoras sobre os assuntos abordados. Nos casos em que revelaram



ter menos conversas em família, os jovens se mostravam mais tímidos ou travados, apesar de alguns terem se permitido falar e explorar suas próprias percepções, como se estivessem usufruindo daquele espaço para se colocarem a respeito dos assuntos abordados.

Como vimos, a atividade pouco reverberou nos ambientes frequentados pelos jovens, reforçando indícios de que eles não têm o costume de conversar sobre os assuntos abordados por ela. Por outro lado, as memórias a respeito do dia em que participaram da atividade, cerca de seis meses antes da ida das entrevistadoras aos colégios, e o engajamento demonstrado pelos jovens no momento da coleta de dados desta pesquisa demonstram que aquele foi um momento significativo para eles. Inclusive, os próprios estudantes consultados defendem que deve haver uma união entre essas duas instituições – escola e família –, em prol do maior engajamento dos jovens nos temas de sexualidade, saúde e prevenção.

Já as mediações sobre o conhecimento de pessoas que foram pais ou mães na adolescência atuaram na relação direta que fizeram entre a prevenção e a contracepção. Em quase todos os casos, a reação imediata dos jovens ao se mencionar a prevenção era associá-la à contracepção e isso foi justificado, posteriormente – pelo menos em parte –, quando revelaram conhecer parentes ou pessoas próximas que haviam engravidado ou tido filho(a) na idade deles, o que, segundo os relatos, os fazia refletir sobre e até mesmo temer que o mesmo acontecesse em suas vidas. Essa realidade do cotidiano dos sujeitos também pode explicar a lembrança "construída" em suas memórias de que a protagonista da peça havia engravidado, o que não ocorreu. Visto que a maioria das lembranças imediatas dizia respeito ao fato de a atividade abordar preservativos e IST, é possível que os jovens tenham correlacionado o tema ao que vivenciam em seu cotidiano, como o fato de conhecerem muitos jovens com quem isso havia ocorrido.

Em 2010, Freitas e colaboradores realizaram uma atividade associada a uma pesquisa qualitativa com jovens a fim de investigar suas percepções sobre a sexualidade. Os seus resultados corroboram os que encontramos na presente pesquisa no que se refere à preocupação dos jovens com a gravidez na adolescência, mas também com as consequências do ato sexual em relação às IST. Além disso, no debate proposto pelos pesquisadores, revelaram-se diversas dúvidas dos jovens sobre como agir na primeira relação sexual, em alguns casos mostrando-se tímidos e sem muita intimidade com os parceiros, principalmente para negociar o uso do

preservativo. Os jovens do referido estudo demonstraram apreciar a atividade proposta por terem podido se expressar sem serem julgados e também revelaram que foi a primeira vez que tiveram a oportunidade de serem ouvidos. Outras participações em atividades sobre sexualidade mencionadas por eles foram palestras consideradas monótonas em que não podiam se expressar e expor suas dúvidas (FREITAS *et al.*, 2010).

Reforçamos, assim, que mais esforços sejam feitos tanto pelas escolas quanto por outras instituições de saúde, como a Fiocruz, para que o público jovem seja sensibilizado sobre as práticas de prevenção, que se sintam incluídos e ouvidos em um modelo de comunicação horizontalizado, no qual as hierarquias sejam minimizadas. Informações e abordagens autoritárias não atingem os objetivos de mudança de atitude, tampouco contribuem para a formação de sujeitos críticos. A escola, nesse contexto, deve assumir uma posição fundamental para promover a educação em saúde e a cultura em seus espaços, visando uma construção coletiva dos cuidados inerentes à saúde e aos comportamentos dos sujeitos (RACHID; SCHEHTER, 2017).

Ressaltamos, também, a importância de estratégias como a atividade teatral em questão no que se refere ao debate sobre Aids, especificamente, quando pensamos na pedagogia da prevenção (GAVIGAN *et al.*, 2016) que, em linhas gerais, visa ao empoderamento dos indivíduos para a tomada de decisões relacionadas à prevenção e não necessariamente prover instruções sobre como realizar ato sexual seguro, como ocorre em abordagens inseridas no modelo de déficit da Divulgação Científica (BROSSARD; LEWENSTEIN, 2010).

#### 7.4 PREVENÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO

Determinadas questões da peça levantaram discussões sobre as desigualdades de gênero existentes na sociedade e que permeiam a vida dos jovens entrevistados. Nossos resultados, inclusive, atentam para o fato de que os jovens participantes percebem as desigualdades de gênero em seus contextos familiares e nas suas relações de amizade ou amorosas.

A respeito das diferentes responsabilidades atribuídas aos gêneros no que se refere à prevenção, alguns estudos têm demonstrado o que foi apontado pelos jovens da nossa pesquisa a partir de suas próprias visões da sociedade: em geral, os homens

se recusam a utilizar o preservativo, de modo que as mulheres não exercem seu poder de escolha caso queiram utilizá-lo. O preservativo peniano é o método de prevenção de IST e de gravidez mais popular entre os jovens, principalmente nas primeiras relações sexuais (CARDOSO *et al.*, 2017). No entanto, as principais razões que os homens apontam para a não adesão ao uso do preservativo são: o fato de não gostarem de usar, alegando que o prazer é diminuído; o fato de confiarem em suas parceiras - principalmente no caso de relações estáveis em que há negociação acerca de não se relacionarem com outras pessoas fora do relacionamento; e a imprevisibilidade de relações sexuais, que ocorrem de forma espontânea e inesperada (ALMEIDA *et al.*, 2003; PAIVA *et al.*, 2008).

Uma pesquisa desenvolvida por Antunes e colaboradores (2002) investigou práticas sexuais de risco para a infecção pelo HIV entre estudantes de 18 a 25 anos, de escolas públicas noturnas e, também, avaliou diferenças de gênero e o impacto de um programa de prevenção de Aids baseado em oficinas oferecidas para esses jovens. Os pesquisadores identificaram baixa frequência do uso consistente do preservativo com diferenças significativas entre homens e mulheres no que se refere à prevenção da Aids. Considerando o impacto das oficinas, as mudanças foram estatisticamente maiores entre as mulheres do que entre os homens. As mulheres relataram maior proporção de sexo seguro, enquanto essas mudanças não foram significativas entre os homens (ANTUNES *et al.*, 2002).

Em 2006, uma pesquisa realizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) investigou os fatores associados a conhecimentos adequados sobre IST e o uso consistente de preservativos penianos entre estudantes com idades entre 12 e 19 anos de escolas públicas e privadas, buscando compará-las. Martins e colaboradores (2006) concluíram que, independentemente de estudarem em escolas públicas ou privadas, as jovens continuam com dificuldade de negociar o uso do preservativo com os parceiros, expondo-se a riscos sobre os quais elas têm conhecimento.

Na referida pesquisa, os autores identificaram que as jovens são bem informadas quanto aos riscos e, ainda assim, se expõem para agradar os parceiros. Essa pesquisa revela que os fatores associados ao maior conhecimento sobre IST não foram os mesmos que influenciaram o uso consistente da camisinha – que é feito, no geral, apenas na primeira relação sexual. Os fatores associados ao maior

conhecimento, segundo a pesquisa, são: maior escolaridade (Ensino Médio), sexo feminino, estudar em escola privada, ser branco(a) e ser solteiro(a).

Por outro lado, pertencer ao nível socioeconômico mais alto e ser do sexo masculino foram os fatores que influenciaram negativamente o uso consistente do preservativo masculino. Esses resultados indicam, portanto, que mulheres brancas e de classes sociais mais elevadas estariam mais expostas aos riscos, o que, segundo os autores, contraria a literatura existente. Assim, buscam a explicação para o fenômeno observado sugerindo que as adolescentes teriam pouco poder de negociação sobre o uso do preservativo, utilizando outro método anticoncepcional, como as pílulas, o que acaba desestimulando o uso da camisinha.

Os pesquisadores também sugerem que adolescentes dos estratos mais elevados teriam menor capacidade de perceberem-se em risco de transmissão de IST ao se relacionarem com parceiros ou parceiras dos mesmos estratos socioeconômicos, explicando, assim, o resultado encontrado de que esses alunos aderem menos ao uso da camisinha (MARTINS *et al.*, 2002). Nessa perspectiva, os autores defendem que trabalhar as questões de gênero na adolescência é uma estratégia para diminuir o desequilíbrio de poder entre os sexos, criando habilidades de negociação e mudanças de comportamento (MARTINS *et al.*, 2006). Considera-se, ainda, que programas de prevenção apontados como bem-sucedidos devem abordar contextos diferentes, como os psicossociais, levando-se em consideração não apenas a vulnerabilidade individual, mas as vulnerabilidades sociais relacionadas ao HIV/Aids (ANTUNES *et al.*, 2002).

É importante ressaltar que uma das fontes de estigma e discriminação associadas ao HIV está relacionada ao gênero (PARKER; AGGLETON, 2001), o que coloca as mulheres em posição de maior vulnerabilidade ao risco. Não apenas os dados epidemiológicos indicam altas taxas de infecção por HIV entre mulheres no país, mas estudos sociais sobre comportamentos e conhecimentos acerca do HIV/Aids têm reforçado que as mulheres estão em situação de submissão no diálogo com seus respectivos parceiros, isto é, em uma relação de desvantagem na negociação do uso do preservativo e de outras práticas de sexo seguro, potencializando, assim, sua exposição ao risco de infecção pelo HIV e IST de um modo geral (PINHEIRO; CALAZANS; AYRES JR, 2013).

Assim, cabe mencionar que essa vulnerabilidade das mulheres está relacionada às relações de poder existentes entre homens e mulheres na sociedade marcada por concepções machistas, onde os primeiros são dominantes.

No nosso contexto histórico, a supremacia dos homens fez com que as mulheres não pudessem exercer e expressar a sua sexualidade livremente e, também, reprimiu seu poder de decisão sobre o que fazer com o próprio corpo, influenciando diretamente na sua saúde sexual, oprimindo a sexualidade feminina (BIROLI; MIGUEL, 2015). Por outro lado, os homens são criados livremente para expressarem sua sexualidade, sendo inclusive estimulados a fazê-lo. A dominação masculina no cuidado com a saúde sexual se reflete nas próprias falas dos jovens da pesquisa, principalmente nas entrevistas individuais, ao falarem que, diferentemente delas, os homens podem namorar e se relacionar sexualmente de forma livre e sem que sejam subjugados. É importante ressaltar que normas culturais que regem a socialização de homens e mulheres para a vida sexual continuam colocando-as em situações vulneráveis, resultando em infecções sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada (ANTUNES *et al.*, 2002).

Dessa forma, em relação às experiências heterossexuais, o risco associado a elas está relacionado a esse sistema de gênero que atribui aos homens maior poder, impedindo a mulher de tomar iniciativa, como adquirir e portar preservativos por medo de ser julgada pela sociedade (DE SOUZA; MUÑOZ; VISENTIN, 2019), visão corroborada pelas jovens entrevistadas ao relatarem que quando colegas homens se relacionam com muitas mulheres são consagrados por familiares e amigos, enquanto mulheres com o mesmo comportamento são consideradas fáceis ou vulgares. Nesse sistema de gênero, a reputação e a dignidade da mulher dependem da legitimação masculina; espera-se que a mulher tenha pudor em suas práticas afetivo-sexuais (SAMPAIO *et al.*, 2011; TAQUETTE, 2009).

Por um lado, a peça investigada enfatizou, em determinado nível, comportamentos sociais esperados de homens e mulheres ao passo que Rebeca esperou fielmente por João, enquanto ele viajava e se relacionava com diversas outras mulheres. Ao retornar, ela o aceitou incondicionalmente. Apesar de muitos comentários elogiosos direcionados à Rebeca, algumas jovens demonstraram não concordar com essa postura, pois não acharam justo que ela ficasse com ele depois de tudo o que ele havia feito. Outros comentários se direcionaram às características consideradas masculinas e femininas na sociedade, em que o homem é valorizado

por sua masculinidade e caracterizado por não poder controlar sua sexualidade (TAQUETTE, 2009), enquanto as mulheres são consideradas mais pacientes, mais passionais e menos sexuais do que os homens.

Por outro lado, uma protagonista que porta consigo um preservativo e faz o parceiro utilizá-lo pode ajudar a desconstruir a visão de que apenas os homens são responsáveis pela prevenção, demonstrando às jovens que participaram da atividade que elas podem fazê-lo também. Baseando-nos nos pressupostos dos Estudos Culturais, acreditamos que as diferentes formas da cultura popular possam se transformar em uma atividade crítica e de intervenção, permitindo aos sujeitos questionarem o estabelecimento e a manutenção dessas hierarquias entre formas e práticas culturais (ESCOSTEGUY, 2001). Nesse sentido, consideramos que a peça tenha potencial para empoderar as jovens, em determinado nível, para que questionem tais estruturas - nesse caso, o machismo - e que possam atuar de forma crítica em suas relações e na sua visão de mundo de forma geral. A protagonista da peça, responsável pela sua própria prevenção, pode ser um ponto de partida para as jovens repensarem sua posição em uma relação afetivo-sexual.

Entretanto, para que isso se concretize é preciso que haja reflexões sobre o que foi visto na apresentação. A apropriação dos temas discutidos na peça e no debate com os atores se tornaria mais efetiva caso as escolas tivessem aproveitado o gancho para abordar de outras formas e discutir esses temas de maneira mais ampla. Consideramos, contudo, que as discussões em grupos focais e as entrevistas individuais foram, em determinado nível, um segundo momento de debate e de concretização das reflexões sobre a atividade.

Como vimos, os jovens percebem e inclusive criticam tais desigualdades, mas por vezes, acabam as reforçando em seus discursos. Principalmente nas diferenças que os jovens relataram sentir nas suas famílias, é possível perceber que a assimetria entre homens e mulheres faz, ainda, com que os homens sejam estimulados a se relacionarem sexualmente cada vez mais cedo e terem múltiplas parceiras sexuais. Para alguns deles, os homens são os responsáveis por portar o preservativo, nunca as mulheres, de modo que elas são passivas no processo da escolha pelo uso ou não do preservativo, reforçando essas desigualdades.

Apesar de algumas visões mais fatalistas a respeito da manutenção de tais estruturas da sociedade, percebemos que havia interesse e atitudes positivas, principalmente entre as entrevistadas, perante o protagonismo de Rebeca na tomada

de decisão sobre o uso do preservativo e argumentos em favor de as mulheres se posicionarem e imporem para reverter esse sistema hierárquico.

Por fim, é importante ressaltar que a maior parte dos comentários feitos nas entrevistas e GFs se referia a relações heterossexuais, de modo que, em nossas análises, também enfocamos relações entre homens e mulheres. A própria atividade teatral somada às experiências dos jovens consultados acabou limitando a discussão às relações heterossexuais. Os jovens, inclusive, demonstraram em diversas falas uma visão hegemônica da sociedade no que se refere à monogamia e à heteronormatividade. Gostaríamos de mencionar, todavia, que os fatores de vulnerabilidade ao HIV e outras IST em relações não heterossexuais também são de grande relevância na discussão sobre Aids, estigma e estratégias para engajar jovens no debate, em uma perspectiva que não seja completamente heteronormativa. Reforçamos, porém, que nos apoiamos nas discussões com os jovens, nas quais o tema não foi abordado.

## 7.5 A MENSAGEM SOBRE O ESTIGMA E A QUESTÃO DA INFORMAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, a mensagem sobre o estigma não reverberou tanto entre os estudantes quanto o enredo da peça, as demonstrações do preservativo e as curiosidades descobertas no debate. Em nossos dados, isso se refletiu nas vagas lembranças a respeito do Pavão Misterioso, o mensageiro que levou a informação de que o preconceito é o verdadeiro problema - não a Aids - à pequena cidade nordestina. Assim, buscamos estimulá-los a recordar o que foi dito na atividade acerca do estigma, para entender quais eram suas percepções sobre a temática.

Podemos identificar, nos discursos dos jovens, diferenças no que se refere ao conhecimento ou não de pessoas que vivem com HIV. Os que não conheciam pessoas vivendo com HIV (PVHA) apresentaram atitudes mais negativas a respeito da convivência e, também, do casamento entre pessoas sorodiscordantes, além de relacionar a Aids à morte ou a uma fatalidade. Verificamos através das perguntas feitas pelos jovens sobre o tratamento e cura da Aids que parte do medo demonstrado por eles estava atrelado a esse desconhecimento ou, no caso de conhecerem o tratamento, a associá-la a uma doença incurável. Nesse sentido, também verificamos que os jovens sentiram dificuldade em traduzir o sentimento do preconceito, se

referindo diversas vezes à Aids como “essa doença” e à transmissão do HIV como “pegar isso”, indicando o receio dos jovens ao falar sobre um tema que eles revelaram não ter tanto conhecimento e nem o costume de conversar sobre. Já os jovens que revelaram conhecer casos mais próximos demonstraram atitudes mais positivas e solidárias, além de demonstrarem melhor entendimento das formas de transmissão do vírus e, em poucos casos, de tratamento.

De todo modo, a fala dos jovens era de que ainda há preconceito e discriminação na sociedade em relação a pessoas vivendo com HIV. Estas, segundo os jovens, são excluídas, pois as pessoas têm medo de se infectarem apenas pelo fato de estarem próximas a pessoas soropositivas, fazendo assim, uma relação direta entre a falta de informação sobre como o HIV é transmitido e o estigma e a discriminação sofridos por pessoas que vivem com HIV.

Por outro lado, a relação direta entre informação e estigma contraria a literatura existente no campo, visto que o estigma e a discriminação associados ao HIV/Aids são processos sociais mais complexos, ligados a relações de poder e à exclusão social (PARKER, 2013), não devendo ser reduzidos a uma questão de transmissão de informações. Assim, deve-se levar em conta aspectos estruturais e não individuais nas estratégias que visam abordar o tema das formas de transmissão, prevenção e de estigma e discriminação. De todo modo, o nosso estudo sugere que o acesso à informação pode contribuir para mitigar o estigma, visto que os jovens revelaram atitudes mais positivas a relações soropositivas quando sabiam a respeito das formas de controle do vírus no organismo humano e que pode chegar a tornar-se intransmissível, por exemplo.

Não identificamos menções explícitas às fontes preexistentes de estigma e discriminação relacionadas à Aids, como a associação dela à homossexualidade ou a comportamentos promíscuos (PARKER; AGGLETON, 2001), exceto o comentário do Menino1GF2 quando refletiu sobre o que uma pessoa negra e homossexual soropositiva deve ter de enfrentar em seu cotidiano. Por outro lado, de forma implícita, pudemos identificar nos discursos dos jovens a relação que fazem entre a transmissão do HIV com atitudes consideradas promíscuas e desviantes perante a sociedade ao julgarem, por exemplo, pessoas que se relacionam sexualmente com outras e não se protegem, as considerando inconsequentes e irresponsáveis.

O discurso de responsabilidade individual é uma das fontes de discriminação de indivíduos que vivem com HIV, já que seus comportamentos são considerados



desviantes e a responsabilidade recai sobre o indivíduo de forma estigmatizante. Essa discriminação pode levar à exclusão dessas pessoas pelas famílias, pelo ambiente de trabalho e outros espaços (PARKER; AGGLETON, 2001). É importante ressaltar que, além da característica infectocontagiosa do HIV e da característica crônica da Aids, que exige cuidados continuados, adesão à terapia antirretroviral e integralidade na atenção, é agregado à doença um histórico de valores sociais e morais (DANIEL; PARKER, 1990). Ainda hoje há preconceitos que fazem com que se tenha diversos significados e olhares particulares a pessoas que (con)vivem com HIV (FERREIRA; FAVORETO; GUIMARÃES, 2012), sendo importante que as pesquisas se preocupem também com os obstáculos ainda enfrentados por esses sujeitos, indo além dos impactos físicos.

Em consonância com os dados de nossa pesquisa, podemos citar o estudo realizado por Angelim e colaboradores (2017), no qual foram entrevistados 59 estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos, em Recife, a fim de analisar as representações sociais de jovens e adultos a partir de suas vivências com pessoas que vivem com HIV (ANGELIM *et al.*, 2017). Os participantes foram selecionados a partir do critério de conhecer ou conviver com pessoas que vivem com HIV. Ainda em consonância com o que constatamos em nossos resultados, os pesquisadores identificaram que os entrevistados associam a doença ao preconceito e que a ideia da morte é ligada às práticas sexuais desviantes que comprometem as regras sociais. Embora os jovens entrevistados na referida pesquisa convivam com e tenham conhecimento sobre Aids, ainda possuem uma visão fatalista, demonstrando sofrimento ao lembrarem-se de quando descobriram que seus colegas ou familiares haviam se infectado com HIV, por ser uma doença incurável e relacionando-a, ainda, à morte.

Contudo, relataram que a solidariedade e o apoio a essas pessoas são fundamentais e, ainda, que é mais fácil ter respeito e acolhimento quando se conhece diretamente pessoas que vivem com HIV. Um dos entrevistados, inclusive, afirmou que conhecer pessoas que convivam com HIV faz com que se previnam apropriadamente. A respeito das lembranças sobre como ocorreu a transmissão do HIV pelas pessoas conhecidas por eles, alguns indicaram considerar que tenha sido irresponsabilidade, pois, hoje em dia, há muita informação nos meios de comunicação. Isto é, relacionam a informação a tomadas de atitudes racionais, como verificamos também em nossos resultados. Os participantes da pesquisa, portanto, julgam o

descuido e a irresponsabilidade nas relações sexuais como as principais causas de infecções (ANGELIM *et al.*, 2017).

Nesse sentido, o julgamento de uma pessoa que vive com HIV remete à culpa por ter adquirido o vírus ao não uso do preservativo e à multiplicidade de parceiros sexuais como causas da infecção (ANGELIM *et al.*, 2017). Os autores também argumentam que a culpa perante o HIV/Aids revela uma questão intrigante, pois envolve aspectos relacionados à moralidade, à consciência e até mesmo à justiça estabelecidos pela sociedade. Assim, os entrevistados não percebiam que os modos de transmissão de uma doença têm razões mais sociais do que individuais (ANGELIM *et al.*, 2017).

Ao se referirem ao casal sorodiscordante, as atitudes dos jovens de nossa pesquisa variaram entre positivas, negativas e ponderadas, mas, em todos os casos os jovens se referiam ao amor romântico como justificativa para que Rebeca ficasse com João. Essa visão romantizada é frequentemente contraposta a decisões tomadas racionalmente e é comum nas sociedades ocidentais onde o amor é considerado a base para as interações sociais e a explicação para diversas decisões humanas (NEVES, 2007). Como visto na seção anterior, o campo semântico dos adjetivos relacionados às mulheres está repleto de conexões com o amor, visto que são consideradas mais passionais, enquanto os homens, mais racionais. Esse cenário pode potencializar o estigma da pessoa que vive com HIV, pois considera que ela só pode se relacionar sexualmente se for amada, caso contrário, terá sua sexualidade reprimida.

Neste ponto, é válido ressaltar que as concepções que os jovens demonstraram ter sobre HIV e Aids têm, além das outras mediações já citadas, influências da cultura - como o contato com novelas, séries, documentários e redes sociais, por exemplo. Em nossos resultados, podemos mencionar o caso da jovem do GF2 que relatou ter visto um documentário sobre Cazusa, Renato Russo, entre outros artistas que faleceram em decorrência da doença. Por serem referências antigas, de um momento em que não havia os tratamentos disponíveis hoje, elas podem levar a uma visão fatalista e à relação direta de que uma pessoa que vive com HIV irá morrer em decorrência da Aids. Fatores associados à cultura podem, portanto, repercutir na visão que os sujeitos têm a respeito de determinados assuntos.

É válido enfatizar que, embora os jovens consultados tenham dito que ainda há preconceito e discriminação na sociedade, eles mesmos não se consideram

preconceituosos ou não acreditam que discriminam ou discriminariam algum(a) colega que revelasse viver com HIV em suas escolas. Ou seja, colocaram-se de fora dessa sociedade discriminatória.

Somando-se isso às discussões levantadas nesta seção, recorreremos a Parker (2013) ao abordar os novos enfoques dados aos estudos sobre o estigma, preconceito e discriminação. O autor relata que a compreensão do papel do estigma e de sua função nos processos de exclusão social têm aberto um conjunto de novas abordagens que buscam não apenas conceituar o estigma, mas pensar em melhores respostas para os seus efeitos negativos sobre a saúde e o bem-estar. Assim, os novos enfoques têm se afastado do que poderia ser descrito como "iluminação" das pessoas que têm atitudes estigmatizantes e preconceituosas indo em direção à "'resistência' (por parte das pessoas submetidas ao estigma, ao preconceito e à discriminação) e 'proteção social' (dos excluídos como resultado desses processos)". (PARKER, 2013, p.43).

Nesse sentido, defendemos que, apesar do debate pós-peça ter aberto discussões a respeito do estigma e da discriminação (embora não tenha sido um tema marcante para os jovens), seria interessante ter incluído pessoas que vivem com HIV, que poderiam falar com propriedade sobre o que vivem e enfrentam em seu cotidiano, não apenas no debate, mas também na etapa de criação da atividade.

Além disso, o novo enfoque mencionado por Parker (2013) também lança luz sobre a importância de engajar as novas gerações e, principalmente, de empoderar os que são excluídos pelos processos de discriminação. Nessa perspectiva, acreditamos que os pressupostos da Divulgação Científica possam interagir com esse enfoque do campo da Aids, especificamente no que tange ao enfrentamento do estigma e da discriminação, para engajar os cidadãos e estimulá-los a se posicionarem criticamente diante da realidade em que vivem, estando dispostos a transformá-la.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos a pesquisa, é oportuno apontarmos algumas considerações relativas a todo o processo.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que, em uma pesquisa, escolhas devem ser feitas e uma delas se refere à análise dos dados. No momento da escolha, contudo, deve-se ter em vista que as concepções do(a) pesquisador(a) não são neutras e que não se está em busca de uma verdade absoluta, mas de lançar um olhar específico sobre o fenômeno estudado. Nesse sentido, esclarecemos que outras análises baseadas em nosso corpus poderiam ter sido feitas, mas que, a análise indutiva adotada foi considerada a mais apropriada para compreender a realidade estudada, estando de acordo com a natureza e os objetivos da pesquisa. Além disso, a escolha da análise privilegiou os saberes e contextos em que os jovens estão inseridos, o que tem relevância para as pesquisas do campo da Divulgação Científica.

Em segundo lugar, ressaltamos que tanto a escolha do método de análise quanto a preparação do corpus a ser analisado são desafios importantes em estudos qualitativos. Nesse sentido, um desafio da presente pesquisa se refere ao grande volume de material qualitativo a ser analisado, sobretudo pelo fato de não termos utilizado *softwares* que auxiliam nesse tipo de análise; todo o corpus foi organizado, lido e relido de forma manual, para se identificar tendências e padrões e se chegar aos resultados apresentados. Esse processo demandou um longo tempo, mas foi crucial para a melhor apropriação dos dados encontrados e para o ganho de experiência com análises qualitativas.

No que se refere às limitações da pesquisa, é importante pontuar que, por ela abranger o público escolar, teria sido importante e enriquecedor investigar se e como as escolas participantes do estudo trabalham o tema da educação sexual com os estudantes e se e como aproveitaram a apresentação da peça para abordar a sexualidade em suas atividades.

Nossos resultados apontam que houve adesão ao jogo teatral. Atualmente, existem outras formas de observar e avaliar como se deu a adesão ao jogo teatral, que não se baseiam apenas nos relatos e lembranças dos espectadores, por exemplo, através das chamadas fichas de observação, que têm sido utilizadas em estudos de recepção teatral. Assim, teria sido interessante poder observar a participação dos jovens na atividade teatral em questão em cada uma das apresentações nas escolas

da pesquisa, o que ajudaria a enriquecer a análise referente à adesão dos jovens ao jogo teatral.

Ainda assim, acreditamos que os métodos de coleta de dados utilizados atenderam ao propósito da pesquisa. É interessante notar que, enquanto muitos estudos de recepção utilizam entrevistas ou questionários imediatamente após a assistência a uma peça teatral ou após a participação em alguma atividade de divulgação científica, baseamo-nos nas lembranças dos jovens sobre a experiência que tiveram seis meses antes ao participar da atividade. Assim, fomos capazes de identificar melhor o envolvimento em nível pessoal e emocional daqueles jovens por meio do que ficou marcado em suas memórias.

Em consonância com o que aponta a literatura, essa pesquisa demonstrou que o teatro é uma estratégia capaz de mobilizar emoções e despertar o interesse por ciência de maneira geral. Além disso, o teatro pode proporcionar aprendizagens que, por consequência, podem levar ao envolvimento do público e a uma participação mais ativa com o conhecimento científico, demonstrando o potencial do teatro como estratégia de comunicação da ciência.

Acerca de suas limitações, o uso das artes cênicas como simples ferramenta de transmissão de conteúdos pode comprometer a experiência dos jovens com essa manifestação artística – sobretudo aqueles com pouca familiaridade com o teatro. É importante, nesse sentido, não apenas que o teatro como estratégia de divulgação científica fuja de um didatismo excessivo, como também seja feito por uma equipe de profissionais, para que seja uma montagem de boa qualidade artística. Além disso, para que a experiência teatral seja significativa, a escola e as instituições devem acertar na escolha da montagem, atentando-se ao tema e à adequação dele à faixa etária específica a ser atingida. Também é importante que a peça seja capaz de cativar os estudantes, com assuntos e abordagens que tenham relevância e dialoguem em algum nível com suas realidades.

Especificamente no contexto da peça *O rapaz da rabeca...*, aspectos de seu enredo, o humor e a música apareceram mais nas lembranças identificadas nas entrevistas e grupos focais do que os relativos ao debate – cujo momento mais marcante foi a demonstração do uso do preservativo. Nesse sentido, as informações sobre a abordagem das políticas mais atuais da prevenção compartilhadas no debate, como a prevenção combinada, não foram apropriadas pelos jovens como o foram os aspectos artísticos da peça e o discurso sobre a importância do uso da camisinha.

Além disso, a mensagem do preconceito sofrido pelo personagem soropositivo também não reverberou e não marcou tanto a memória dos jovens que a assistiram. Como discutido, isso se refletiu nas poucas lembranças sobre o Pavão, o mensageiro, cuja aparição foi o único momento em que não houve humor; o que pode explicar, em determinado nível, tal resultado.

Dessa forma, seria interessante que a peça centralizasse o preconceito sofrido pelo protagonista em mais cenas, explorando de outras formas esse aspecto para que também fosse significativo para os jovens, bem como atentar mais para a importância da realização de testes para identificar HIV e outras IST no próprio enredo da peça, e não apenas no debate.

No que se refere aos objetivos da atividade sobre dialogar com os jovens, verificamos que foram alcançados. A atividade teatral, de forma geral, dialogou com a realidade daqueles jovens de modo que fizeram relações com suas próprias vidas. Além disso, foi capaz de proporcionar reflexões sobre diversos temas associados à Aids, para além das formas de transmissão e de prevenção, como as questões de gênero envolvidas na socialização dos indivíduos, que mantém a hegemonia masculina; e a questão do protagonismo de homens e mulheres na prevenção, que por sua vez é afetada pela manutenção de estruturas machistas na sociedade. Assim, nossos resultados são satisfatórios no que se refere a identificar potencialidades e limitações do uso do teatro como estratégia dialógica de divulgação científica de perspectiva cidadã. No entanto, consideramos que teria sido importante um maior aprofundamento no corpo teórico sobre gênero para que essa discussão fosse mais desenvolvida.

Em relação ao preconceito e ao estigma, as reflexões dos jovens consultados foram feitas principalmente através de estímulos das pesquisadoras. Conforme discutimos, o próprio momento da coleta de dados, quando as pesquisadoras entraram em contato direto com os estudantes e reabriram a discussão sobre a atividade, foi usado como uma oportunidade para concretizar as suas reflexões a respeito da mesma. É importante ressaltar que caso a atividade tivesse ficado restrita às apresentações nas escolas, os jovens poderiam não ter refletido sobre tais questões. Assim, reforçamos o argumento de que é importante que haja atividades complementares à peça teatral que deem espaço para o compartilhamento de percepções e reflexões acerca do que foi experienciado pelo grupo.

A partir dos estímulos das entrevistadoras, os jovens consultados tomaram posição e, naquele momento, atuaram criticamente de acordo com suas percepções construídas e culturalmente apreendidas ao longo de suas vidas. Foi possível perceber entusiasmo, principalmente nos grupos focais, quando todos queriam falar ao mesmo tempo sobre suas opiniões, sobre o que se lembravam e sobre suas experiências pessoais, demonstrando a valorização do espaço que tiveram para se expressar. Assim, defendemos que – ainda que com estímulos –, a partir do teatro foi possível repensar práticas, questionar hierarquias e diversificar as formas de olhar para o mundo.

Identificamos que, para os jovens consultados, a palavra prevenção está relacionada diretamente à gravidez. Para se prevenir da gravidez, buscam outros métodos contraceptivos além do preservativo. Os depoimentos apontaram que os jovens, na realidade em que vivem, não fazem uso recorrente de camisinha, indicando que ela não é uma regra. Contraditoriamente, em seus depoimentos, identificamos a ênfase na camisinha ao se referirem às formas de prevenção (que conhecem) ao HIV.

Diante disso, constatamos que a concepção de prevenção dos jovens associa a manutenção da saúde à responsabilidade individual. Também ficou claro que, entre eles, não há grande preocupação com as IST, e sim com a gravidez indesejada. Em suas falas, os jovens também revelaram que o acesso às informações científicas não é capaz, por si só, de modificar comportamentos; fatores psicológicos e socioculturais são tão ou mais importantes. Indica-se, assim, a necessidade de estratégias que os sensibilizem na questão da prevenção de modo amplo e não de forma transmissiva de conhecimentos.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de considerar os contextos e as percepções dos próprios jovens sobre prevenção e saúde. Na perspectiva apontada pela pedagogia da prevenção discutida no segundo capítulo, dialogar com e engajar os jovens deve envolver a abordagem da atual política de prevenção combinada, para que possam adotar métodos preventivos de acordo com as individualidades, e não por fazerem parte de um discurso verticalizado de profissionais da saúde ou de educadores dizendo-lhes o que devem fazer.

Reforçamos que tais abordagens devem evitar que a responsabilidade recaia completamente sobre os sujeitos, isto é, devem relativizar a responsabilidade individual, visto que as vulnerabilidades sociais ao HIV estão relacionadas a questões sociais arraigadas em estruturas que levam à exclusão social, e não apenas a

comportamentos considerados “de risco”. As estratégias de comunicação, assim como as políticas de prevenção devem considerar as estruturas em que os contextos de vulnerabilidade são construídos.

Os dados apontados neste estudo auxiliam na compreensão das concepções dos jovens acerca da sexualidade, da prevenção e da saúde, explicitando a necessidade de programas e de estratégias que considerem essas concepções socioculturais, incluindo diferenças de gênero, sexo, e não apenas dados epidemiológicos. Assim, identificar potencialidades e barreiras na utilização da atividade teatral de forma dialógica pode contribuir para a elaboração de futuras estratégias de divulgação científica voltadas ao engajamento de jovens no debate sobre prevenção e estigma relacionados ao HIV/Aids. A partir do nosso trabalho, sugerimos que peças teatrais seguidas de debate com os atores podem ser um caminho interessante para a divulgação da ciência e da saúde de maneira geral, não apenas da Aids, mas também de outros temas de natureza polêmica e/ou controversa.

Acentuamos também o papel da escola e das instituições científicas em promover o encontro de jovens estudantes com a ciência, tecnologia e a saúde, através de atividades culturais e artísticas. Apesar de ser um estudo no âmbito da Divulgação Científica, é válido ressaltar que buscamos referencial de áreas que, de maneira geral, falam dos espectadores enquanto cidadãos críticos, que devem se empoderar e se conscientizar da condição de sujeito ativo e participativo da sociedade.

Especificamente para o contexto institucional em que a peça foi desenvolvida - o Museu da Vida e o Ciência em Cena -, acreditamos que essa pesquisa oferece um retorno sobre a versão itinerante de *O rapaz da rabeca e a moça Rebeca*. Conhecendo melhor o público alcançado pela itinerância, principalmente se tratando de bairros adjacentes à Fiocruz, pode-se pensar em estratégias futuras sobre a mesma temática que se relacionem ainda mais com aquelas realidades.

A prevenção e as estratégias para engajar os cidadãos na luta contra a Aids, seus estigmas e preconceitos, são um desafio às autoridades de saúde, aos formuladores de políticas públicas, à comunidade científica e às áreas de educação e de divulgação científica. Em suma, trata-se de um desafio a ser enfrentado unindo-se esforços de diferentes setores da sociedade, de forma integrada e articulada.



Diante do retrocesso observado no cenário político atual do país, o desafio é ainda maior para garantir que as políticas públicas nacionais estejam à frente do planejamento de atividades preventivistas. Assim, defendemos também a importância de sensibilizar a população, em especial os jovens, como uma das populações prioritárias na prevenção do HIV, sobre a importância da testagem e do autocuidado em saúde de forma geral, mas, especificamente, na saúde sexual.

Ao explorar a interface teatro, saúde e divulgação científica, as discussões e considerações feitas no âmbito desta pesquisa instigam novos estudos que almejem abordar tal interseção. O desafio de entrelaçar campos a princípio tão distintos foi grande, mas tal empreendimento revelou interseções interessantes, principalmente no que tange às trajetórias dos estudos que enfatizam o receptor/espectador/público, abrindo portas para pesquisas futuras focadas nesses pontos de interseção. Esperamos, particularmente, que esta pesquisa contribua para as discussões acerca das questões que potencializam e/ou limitam os debates sobre HIV e Aids na esfera pública, principalmente entre as populações mais vulneráveis e socialmente excluídas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIA. Para ABIA, governo Bolsonaro propõe medidas que ameaçam a política de resposta à epidemia do HIV e da AIDS no país. 2019a. Disponível em: <http://abiaids.org.br/para-abia-governo-bolsonaro-propoe-medidas-que-ameacam-a-politica-de-resposta-a-epidemia-do-hiv-e-da-aids-no-pais/32710>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Governo usa medo como mote de campanha contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST); especialistas criticam. 2019b. Disponível em: <<http://abiaids.org.br/governo-usa-medo-como-mote-de-campanha-contra-infecoes-sexualmente-transmissiveis-ist-especialistas-criticam/33643>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ABREU, A. R. P. Estratégias de desenvolvimento científico e tecnológico e a difusão da ciência no Brasil. In: CRESTANA, S. (Org.). **Educação para a ciência: curso para treinamento em centros e museus de ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2001. p. 23-28.

AGÊNCIA AIDS. **Retrospectiva 2019**. Disponível em: <http://agenciaaids.com.br/noticia/retrospectiva-2019-movimento-social-repudia-mudanca-no-nome-do-departamento-e-diz-que-programa-brasileiro-de-aids-chegou-ao-fim/>. Acesso em 5 jan 2020.

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ci. Inf.**, v.3. Brasília, 1996;

ALMEIDA, C.; BENTO, L.; JARDIM, G.; RAMALHO e SILVA, M.; AMORIM, L.; FOLINO, C. (2020). Saúde e teatro: as artes cênicas como estratégia de engajamento de jovens no enfrentamento da Aids. Artigo submetido para publicação.

\_\_\_\_\_.; LOPES, T. **Ciência em Cena: Teatro no Museu da Vida**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/COC/Fiocruz, 2019.

\_\_\_\_\_.; FREIRE, M.; BENTO, L., JARIDM, G.; RAMALHO, M.; DAHMOUCHE, M. Ciência e teatro: um estudo sobre as artes cênicas como estratégia de educação e divulgação da ciência em museus. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 2, p. 375-393, 2018a.

\_\_\_\_\_.; BENTO, L.; JARDIM, G.; FREIRE, M.; AMORIM, L.; RAMALHO, M. Ciência e teatro como objeto de pesquisa. **Ciência e Cultura**, v. 70, n. 2, p. 35-40, 2018b.

\_\_\_\_\_. **Organismos geneticamente modificados e atores diretamente impactados: Como agricultores brasileiros avaliam os cultivos transgênicos?**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. 342p. Tese (Doutorado) - Programa Educação, Gestão e Difusão em Biociências, Instituto de Bioquímica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ALMEIDA, M. C. C.; AQUINO, E. M. L.; GAFFIKIN, L. MAGNANI, R. J. Uso de contracepção por adolescentes de escolas públicas na Bahia. **Rev Saúde Pública** 2003; 37:566-75. 11.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente, 2013.

ALTMAN, D. **Global sex**. University of Chicago Press. 2002.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, v. 77, p. 53-61, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Revisão da bibliografia. In: \_\_\_\_\_, GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998a.

\_\_\_\_\_. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: \_\_\_\_\_, GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998b.

ANGELIM, R. C. M.; ABRÃO, F. M. S.; CABRAL, L. R.; QUEIROZ, S. B. A.; FREITAS, R. M. M.; CARDOSO, M. D. Conhecimento de estudantes adolescentes acerca do HIV/AIDS. **Revista de Enfermagem da UFSM/REUFSM**, v. 5, n. 1, 2015.

ANTUNES, M. C.; PERES, C. A.; PAIVA, V.; STALL, R.; HEARST, N. Diferenças na prevenção da Aids entre homens e mulheres jovens de escolas públicas em São Paulo, SP. **Revista de Saúde Pública**, v. 36, n. 4, p. 88-95, 2002.

APPADURAI, A. The globalization of archaeology and heritage: a discussion with Arjun Appadurai. **Journal of social archaeology**, v. 1, n. 1, p. 35-49, 2001.

ARAÚJO, C. A. A pesquisa norte-americana. In: HOHLFELDT, A; MARTINO, Luiz C. y FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. 2003.

ARCOVERDE, S. L M. A importância do teatro na formação da criança. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE, Curitiba-Paraná/PR**. 2008.

AYRES, J. R. M. Práticas educativas e prevenção de HIV/AIDS: lições aprendidas e desafios atuais. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. V. 06, n. 11. 2002

BARBOUR, R. **Doing Focus Groups**. Londres: SAGE, 2007.

BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research: Politics, theory and practice**. Londres: Sage, 1999.

BARTHOLOMEW, K.; HENDERSON, A. J. Z; MARCIA, J. E. Coded semistructured interviews in social psychological research. 2000.

BASTOS, F. I. **Aids na terceira década**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. 104 p. (Temas em Saúde).

BAUM, L.; HUGHES, C. Ten years of evaluating science theater at the museum of science, Boston. **Curator: the museum journal**, v. 44, n. 4, p. 355-369, 2001.

BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: **Ed. da UFSC**, 1998.

BERKMAN A., G, J., MUNOZ-LABOY, M., PAIVA, V., PARKER, R. A critical analysis of the Brazilian response to HIV/AIDS: Lessons learned for controlling and mitigating the epidemic in developing countries. **American Journal of Public Health**, 95(7), 1162-1172, 2005.

BERNARDES, J. C. S. **O teatro infantil vai à escola: recepção das apresentações teatrais no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Artes Cênicas. Instituto de Artes. Universidade de Brasília. 2015.

BEVILAQUA, D. V.; RAMALHO, M.; ALCÂNTARA, R.; COSTA, T. **Museu da Vida: ciência e arte em Manguinhos**. (org). Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz, 2017. 120p.

BIROLI, F; MIGUEL L. F. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**. Londrina. 2015. 20(2). p. 46.

BRANDÃO, E. P. Usos e Significados do Conceito Comunicação Pública. **Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa Relações Públicas e Comunicação Organizacional do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**. 2006. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/38942022201012711408495905478367291786.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. Nova estrutura fortalece integração entre as áreas do Ministério da Saúde. **Ministério da Saúde**. 2019. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45459-nova-estrutura-fortalece-integracao-entre-as-areas-do-ministerio-da-saude>>. Acesso em 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais de Prevenção Combinada em HIV/Aids. **Ministério da Saúde**. s/d. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/gestores/organizacao-dos-servicos/diretrizes-nacionais-de-prevencao-combinada-em-hivaids>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Boletim Epidemiológico - AIDS e DST. Ano IV no 1. **Ministério da Saúde - Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais**, Brasília (DF): 2019. Disponível em: < <http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2019/boletim-epidemiologico-de-hivaids-2019>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

\_\_\_\_\_. Boletim Epidemiológico - AIDS e DST. Ano IV no 1. **Ministério da Saúde - Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais**, Brasília (DF): 2016. Disponível em: < <http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2016/boletim-epidemiologico-de-aids-2016> >. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.795, de 17 de maio de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9795.htm). Acesso em 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. **Cinco passos para a prevenção combinada ao HIV na Atenção Básica** – Brasília, Ministério da Saúde, 2017

\_\_\_\_\_. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis, Aids e Hepatites Virais (DDAHV). **Plano Integrado de enfrentamento da feminização da Epidemia de Aids e outras DST**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. p. 12.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

BRÊTAS, J. R. S.; OHARA, C. V. S.; JARDIM, D. P.; MUROYA, R. L. Conhecimento sobre DST/AIDS por estudantes adolescentes. **Revista da Escola da Enfermagem**, v. 43, n. 3, 2009.

BUENO, W. C. Jornalismo científico: conceito e funções. **Ciência e cultura**, v. 37, n. 9, p. 1420-7, 1985.

BULTITUDE, K. Science festivals: do they succeed in reaching beyond the 'already engaged'? **Journal of Science Communication**, v. 13, n. 4, p. C01, 2014.

CALDAS, G. Mídia e políticas públicas para a comunicação da ciência. In: PORTO, C.M, BROTAS, A.M. P, BORTOLIERO, S. T. (org.). **Diálogos entre ciência e divulgação científica**. Salvador: EDUFBA; 2011.

\_\_\_\_\_. Divulgação Científica e Relações de Poder. **Informação e Informação**. São Paulo, vol. 15, número especial, 2010. Disponível em: <http://srv-009.uel.br/seer/index.php/informacao/article/view/5583/6763>. Acesso em: 9/01/2020.

\_\_\_\_\_. O poder da divulgação científica na formação da opinião pública. In: SOUZA, C. M. de (Org.). **Comunicação ciência e sociedade: diálogos de fronteira**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 65-79.

CALLAI, H. C.; TOSO, C. E. I.; MORAES, M. M.; KUHN, M. Educação e cidadania. In: **Anais do Salão do conhecimento da UNIJUÍ**, 2014. Disponível em: <<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/4092/3400>>. Acesso em: 10 abr de 2020.

CAMARGO, R. A. A. **A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Tradução Maurício Santana Dias. 6 ed. Rio de Janeiro. Editoria UFRJ, 2006.

CARDOSO, B. C. R.; MESQUITA, E. B. S.; COSTA, G. S.; JUNIOR, J. A. M. C.; GOIANO, P. D. O.; FERREIRA, T. R. S. O conhecimento dos jovens universitários sobre a prevenção de HIV/AIDS e outras DSTs. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research**, v. 20, n. 2, p. 80-83, 2017.

CASTELFRANCHI, Y. Por que comunicar temas de ciência e tecnologia ao público? (Muitas respostas óbvias... mais uma necessária). **Jornalismo e ciência: uma perspectiva ibero-americana**, v. 1, p. 13-21, 2010.

CASTELFRANCHI, Y.; FERNANDES, V. Teoria crítica da tecnologia e cidadania tecnocientífica: resistência, “insistência” e hacking. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 27, n. 40, p. 167-196, 2015.

CDC. Pneumocystis Pneumonia --- Los Angeles, 1981, 30(21);1-3. Disponível em: [https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/june\\_5.htm](https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/june_5.htm). Acesso em: 7 jan de 2020.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. **Ijuí: Editora Uniju**, 2000.

CHILVERS, J. Deliberating competence: Theoretical and practitioner perspectives on effective participatory appraisal practice. **Science, Technology, & Human Values**, v. 33, n. 3, p. 421-451, 2008.

COSTA, A. F; CONCEIÇÃO, C. P; ÁVILA, P. Cultura científica e modos de relação com a ciência. **Sociedade e conhecimento**, n. 1ª, p. 61-83, 2007.

DANIEL, H.; PARKER, R. **AIDS: A Terceira Epidemia**. São Paulo: Editora Iglu; 1991.

DE MARINIS, M. **Comprender el teatro: Lineamentos de una nueva teatrología**. Buenos Aires: Galerna, 1997.

\_\_\_\_\_. **En busca del actor y del espectador: comprender el teatro II**. Buenos Aires: Galerna, 2005.

DELIZOICOV, D.; LORENZETTI, L. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001.

DE SOUZA, F. M. A.; MUÑOZ, I. K.; VISENTIN, I. C. Contexto de vulnerabilidade de gênero no uso do preservativo masculino. **Humanidades e Tecnologia (Finom)**, v. 1, n. 20, p. 243-267, 2020.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec; 2015.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

EDMUNDO, K. Políticas de prevenção: a prevenção como um direito. In: LEITE, V.; TERTO JR, V.; PARKER, R. (org). **Dimensões Sociais e Políticas da Prevenção**. ABIA, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < [http://abi aids.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Publicacao\\_dimensoes-sociais-e-politicas-da-prevencao.pdf](http://abi aids.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Publicacao_dimensoes-sociais-e-politicas-da-prevencao.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

EPSTEIN, S. The construction of lay expertise: AIDS activism and the forging of credibility in the reform of clinical trials. **Science, Technology, & Human Values**, v. 20, n. 4, p. 408-437, 1995.

ESCOREL, S. **Reviravolta na saúde: origem e articulação do movimento sanitário**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 1999.

ESCOSTEGUY, A. C. Os Estudos Culturais. In: HOHLFELDT, A., MARTINO, L. C., FRANÇA, V. **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 151-170.

ETTER, F.; ALVES, L. L.; FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M. Sentidos de sexualidade em produções acadêmicas: investigando os anais dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (2005-2012). **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 2085-2096, 2014.

FERNANDES, N. **Vulnerabilidade ao HIV/aids entre casais sorodiscordantes acompanhados no Instituto de Pesquisa Clínica Evandro Chagas/Fiocruz** [tese]. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Oswaldo Cruz; 2013.  
FRANÇA, V; SIMÕES, P. **Curso básico de teorias da comunicação**. Série Comunicação. Biblioteca Universitária. E-book, 2017

FERNANDES, V. J. A; TEIXEIRA, R. O. S; CASTELFRANCHI, Y. Entre a retórica da participação e a tenocracia: tensões da participação em Ciência e Tecnologia a partir do desastre da Samarco em Mariana – MG, **19º Congresso Brasileiro de Sociologia**, UFSC, Florianópolis, 2019.

FERREIRA, D. C.; FAVORETO, C. A. O.; GUIMARÃES, M.B.L. A influência da religiosidade no conviver com o HIV. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, p. 383-394, 2012.

FERREIRA, T. A escola no teatro e o teatro na escola. 2. ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2010.

\_\_\_\_\_. Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível. **Revista Fênix**, v. 3, p. 1-20, 2006.

FIOCRUZ. Espetáculo 'Sangue ruim' tem nova temporada no palco do Museu da Vida. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/espeticulo-sangue-ruim-tem-nova-temporada-no-palco-do-museu-da-vida>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FIOCRUZ. **O Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas (INI)**. 2014. Disponível em: < ini.fiocruz.br/o-ini>. Acesso em: 2 set. 2020.

FLICK, U. W. E. Entrevista episódica. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 114-136, 2002.

FOLHA. Nova campanha de prevenção a Aids no Carnaval não cita gays. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/02/nova-campanha-de-prevencao-a-aids-no-carnaval-nao-cita-gays.shtml>. Acesso em 7 jan. 2020.

FONTANA, A.; FREY, J. The art of science. **The handbook of qualitative research**, v. 361376, 1994.

FONSECA, E. M.; NUNN, A.; SOUZA-JUNIOR, P. B.; BASTOS, F. I.; RIBEIRO, J. M. Descentralização, AIDS e redução de danos: a implementação de políticas públicas no Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(9):2134-2144, set, 2007.

FRANCO, C.; CAZELLI, S. Alfabetismo Científico: novos desafios no contexto da globalização. **Ensaio - Alfabetismo Científico: novos desafios no contexto da globalização**, v. 3, n. 1, p. 1-18, jun. 2001.

FRANÇA, V.; SIMÕES, P. G. **Curso básico de Teorias da Comunicação**. Autêntica, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1996.

FRUGUGLIETTI, S. The theatre, (art) and science: between amazement and applause!. **Journal of Science Communication**, 8, 2. 2009.

FURLANI, J. **Educação Sexual: Possibilidades didáticas a um começo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. In: \_\_\_\_\_. Educação Sexual na escola: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 87-129.

GALVÃO, J. As respostas das organizações não governamentais brasileiras frente à epidemia de AIDS. Em: Parker R, ed. **Políticas, instituições e Aids — enfrentando a epidemia no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar/ABIA; 1997.

\_\_\_\_\_. Brazil and access to HIV/AIDS drugs: A question of human rights and public health. **American Journal of Public Health**, 95(7), 1110-1116. 2005.

GARCIA, V. A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, Margareth Barndini; FERNANDES, Renata Sieiro (org.). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Unicamp/CMU; **Holambra**: Editora Setembro, 2005. p. 19- 43.

GARDAIR, T. L. C.; SCHALL, V. T. Ciências possíveis em Machado de Assis: teatro e ciência na educação científica. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 15, n. 3, p. 695-712, 2009.



GAVIGAN, K., RAMIREZ, A., MILNOR, J., PEREZ-BRUMER, A., TERTO JR, V., PARKER, R. **Pedagogia da prevenção: reinventando a prevenção do HIV no século XXI**. Rio de Janeiro: ABIA. 2015.

GERMANO, M, G. Popularização da ciência como ação cultural libertadora. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, p. 1-18, 2005.

\_\_\_\_\_.; KULESZA, W. A. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. **Caderno Brasileiro de ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 7-25, 2007.

GEWANDSZNAJDER, F.; ALVES–MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Naturais e Sociais. **São Paulo: Pioneira**, 1998.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

GRANGEIRO, A. Temos criado gerações incapazes de lidar com o HIV. Entrevista concedida a Abrasco. **ABRASCO**, São Paulo. 2018. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/saude-da-populacao/alexandre-grangeiro-temos-criado-novas-geracoes-incapazes-de-lidar-com-o-hiv/35039/>>. Acesso em: 6 jun. 2020.

\_\_\_\_\_.; SILVA, L.L., TEIXEIRA.R. Resposta à aids no Brasil: contribuições dos movimentos sociais e da reforma sanitária. **Rev. Panam Salud Publica**. 2009;26(1): 87–94.

GOMES, I. M. A . A.; SALCEDO, D. A. ; ALENCAR, L. B. O jornal nacional e a ciência. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 20, p. 15-33, janeiro/junho 2009.

GONDIM, S. M.G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. 2(24), 149-161. 2002.

GOFFMAN, E. **Stigma: Notes on the Management of a Spoiled Identity**. New York: Simon and Schuster. 1963.

GUÉNEOUM, D. **O Teatro é necessário?** {tradução Fátima Saadi}. 1a edição. São Paulo: Perspectiva, 2014.

HALL, S. Cultural studies: two paradigms. In: **Media, Culture and Society**. 1980, v.2, p.57-72.

HEILBORN, M. L. Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário. In: **Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário**. 2004. p. 217-217.

HOAGLAND, B. AIDS. Agência **Fiocruz de Notícias**. 2013. Disponível em: <<https://agencia.fiocruz.br/aids>>.

JACKS, N.; MENEZES, D.; PIEDRAS, E. **Meios e audiências: A emergência dos estudos de recepção no Brasil**. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KOTLER, P., LEE, N. **Marketing Social: Influenciando comportamentos para o bem**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estúdios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1996, p. 64.

LEWENSTEIN, B. **Models of public communication of Science & technology**. Cornell University, version: 1, 2003. Disponível em: [https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/58743/Lewenstein.2003.Models\\_of\\_communication.CC%20version%20for%20Cornell%20eCommons.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/58743/Lewenstein.2003.Models_of_communication.CC%20version%20for%20Cornell%20eCommons.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em 09/01/2020.

\_\_\_\_\_; B.; BROSSARD, D. **A Critical Appraisal of Models of Public Understanding of Science: Using Practice to Inform Theory**. In: KAHLOR, L.; STOUT, P. (orgs.). *Communicating Science: New Agendas in Communication*. Routledge: Nova Iorque e Londres: 2010, p.11-39.

LODI, J.B. *A entrevista: teoria e prática*. São Paulo: **Pioneira**, 2001.

LOPES, T.; DAHMOUCHE, M. S. Teatro, ciência e divulgação científica para uma educação sensível e plural. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 3, n. 36, p. 306-325, 2019.

\_\_\_\_\_. Arte e ciência: ligações necessárias. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 2018.

\_\_\_\_\_; GARDAIR, C.; SCHALL, V. T. Ciências possíveis em Machado de Assis: teatro e ciência na educação científica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 15, n. 3, p. 695-712, 2009.

\_\_\_\_\_. Luz, arte, ciência... ação!. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 12, p. 401-418, 2005.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MANN, J. **Statement at an informal briefing on AIDS to the 42nd Session of the United Nations General Assembly**. New York, 1987.

MALTA, M; BASTOS, F. I. Aids: prevenção e assistência. In: GIOVANELLA, Lígia; ESCOREL, Sarah; LOBATO, Lenaura C. V.; NORONHA, José C.; CARVALHO, Antonio. (Org.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. p. 933-957.

MARTINS, L. B. M.; COSTA-PAIVA, L. C. H.; OSIS, M. J. D.; SOUSA, M. H.; PINTO-NETO, A. M.; TADINI, V. Fatores associados ao uso de preservativo masculino e ao conhecimento sobre DST/AIDS em adolescentes de escolas públicas e privadas do Município de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 315-323, 2006.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. Divulgação de La Ciencia: Perspectivas Históricas e Dilemas Permanentes. **Revista Quark**, número 32, abril-junho, 2004. Disponível em: <<http://quark.prbb.org/32/032030.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_, L.; ROCHA, M.; PEDERSOLI, C. La divulgación de la ciencia en América Latina: términos, definiciones y campo académico. In: Massarani, L. et al. (Org.). **Aproximaciones a la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina a partir de sus artículos académicos**. Rio de Janeiro: Fiocruz-COC, 2017.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, C. Arte e ciência no palco. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 13, p. 233-246, 2006.

\_\_\_\_\_. A divulgação científica, o marketing científico e o papel do divulgador. In: SOUZA, C. M. de (Org.). **Comunicação ciência e sociedade: diálogos de fronteira**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 81-94.

\_\_\_\_\_. **A divulgação científica no Rio de Janeiro: Algumas reflexões sobre a década de 20. 1998. 177 f.** 1998. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia, IBICT, Rio de Janeiro.

MATOS, C. **Núcleo de artes cênicas da Estação Ciência: popularizar a ciência por meio da arte**. 2003.

MATTOS, M. A formação da classe operária inglesa: história e intervenção. **Revista Trabalho Necessário**, v. 12, n. 18, 2014.

MARANDINO, M. Ciência e sociedade no contexto das políticas públicas. **Pensar a educação**. 2018. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/15169-2/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MARCENKO, M. O.; SAMOST, L. Living with HIV/AIDS: The voices of HIV-positive mothers. **Social Work**, v. 44, n. 1, p. 36-45, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J.; BARCELOS, C. Comunicação e mediações culturais. **Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 23, n. 1, 2000.

MATTELART, A.; MATTELART, M. História das teorias da Comunicação. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MATTELART, A.; NEVEU, E.; MARCIONILO, M. **Introdução aos estudos culturais**. Parábola, 2006.

MILLER, S. Os cientistas e a compreensão pública da ciência In: MASSARANI, Luisa et. al. (Org). **Terra Incógnita: a interface entre ciência e público**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência; Museu da Vida; Fiocruz, 2005. p. 115-132

MINAYO, M. C. S. Estrutura e sujeito, determinismo e protagonismo histórico: uma reflexão sobre a práxis da saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 6, p. 07-19, 2001.

\_\_\_\_\_. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MONTEIRO, S. S.; BRIGEIRO, M.; VILLELLA, W.V.; MORA, C.; PARKER, R. Desafios do tratamento como prevenção do HIV no Brasil: uma análise a partir da literatura sobre testagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 1793-1807, 2019.

\_\_\_\_\_.; VILLELLA, W. **Estigma e saúde**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2013.

\_\_\_\_\_. Prevenção ao HIV/Aids: lições e dilemas. In: **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Editora Fiocruz, 2003, p. 251-269.

\_\_\_\_\_. **Qual prevenção? Aids, sexualidade e gênero em uma favela carioca**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2002.

MOLINA, W. F. Adolescência e(m): um estudo da recepção teatral dos adolescentes em relação ao espetáculo *Adolescer*. Porto Alegre, 2011.

MOREIRA, L. M., MARANDINO, M. Teatro de temática científica: conceituações, conflitos, papel pedagógico e contexto brasileiro. In: **Ciência Educação**. Bauru, v.21, n.2, p.511-523. 2015.

\_\_\_\_\_. **O teatro em museus e centros de ciências: uma leitura na perspectiva da alfabetização científica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-04112013-114701.

MORROW, K., COSTELLO, T., BOLAND, R. Understanding the psychosocial needs of HIV- positive women: A qualitative study. *Psychosomatics*, v. 42, n. 6, p. 497-503, 2001.

MUELLER, S. P. M. A comunicação científica e o movimento de acesso livre ao conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 35, n. 2, p. 27-38, 2006.

NEVES, A. S. A. As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do "amor confluyente" ou o retorno ao mito do "amor romântico"?. **Revista Estudos Feministas**. 2007 Set-Dez; 15(3):609-627.

NEVES, R., MASSARANI, L. **O olhar das crianças sobre uma exposição interativa**. In: MASSARANI, L.; NEVES, R.; AMORIM, L. (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; RedPop, 2016.

O GLOBO. **Em crescimento assustador entre os jovens, HIV é retratado em três peças no Rio.** 2019. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/cultura/em-crescimento-assustador-entre-os-jovens-hiv-retratado-em-tres-pecas-no-rio-23574628> > Acesso em: 10 abr. 2020.

OLIVEIRA, M.V., TRINDADE, G. M., VOTTO, A.P. S., FILGUEIRA, D. M. V. B. Uma discussão acerca do que é fazer ciência: algumas considerações sobre comunicação e divulgação científica para a promoção da saúde. **VITTALLE-Revista de Ciências da Saúde**, v. 24, n. 2, p. 53-62, 2012.

PAIVA, V.; CALAZANS, G., VENTURI, G.; DIAS, R. Idade e uso de preservativo na iniciação sexual de adolescentes brasileiros. **Rev Saúde Pública**. 2008;42(Supl 1):45-53.

PANOS. **The 3rd Epidemic: Repercussions of the Fear of AIDS.** London: Panos Institute. 1990.

PARKER, R. **Dimensões Sociais e Políticas da Prevenção.** In: \_\_\_\_\_. ABIA, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < [http://abi aids.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Publicacao\\_dimensoes-sociais-e-politicas-da-prevencao.pdf](http://abi aids.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Publicacao_dimensoes-sociais-e-politicas-da-prevencao.pdf) >. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. O fim da Aids? **Coleção ABIA**. 2016. Disponível em: <<http://abi aids.org.br/o-fim-da-aids-2/28751>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Interseções entre Estigma, Preconceito e Discriminação na Saúde Pública Mundial. In: MONTEIRO, S., VILLELA, W (org). **Estigma e Saúde**, Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2013.

\_\_\_\_\_.; AGGLETON, P. **Estigma, discriminação e Aids.** Rio de Janeiro: ABIA, 2002.

\_\_\_\_\_.; CAMARGO JÚNIOR, K. R. Pobreza e HIV/AIDS: aspectos antropológicos e sociológicos. **Cad. Saúde Pública**, v.16, supl.1, p.89-102, 2000.

\_\_\_\_\_. Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política. Rio de Janeiro: **ABIA**. São Paulo: Editora 34, 2000.

PATTON, M. **Qualitative evaluation methods.** Beverly Hills, Sage Publ., 1986.

PINHEIRO, T.; CALAZANS, G; AYRES, JR. Uso da camisinha no Brasil: um olhar sobre a produção acadêmica acerca da prevenção de HIV/aids (2007/2011). **Temas em Psicologia**. 2013. 21(3). p. 815-836.

PIOT, P. **Report by the Executive Director. Programme Coordinating Board.** Joint United Nations Programme on AIDS. Rio de Janeiro. 14-15 December. 2000.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Compreensão do delineamento da pesquisa quantitativa. **Polit DF, Beck CT, Hungler BP. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. Métodos, avaliação e utilização. Porto alegre (RS): ARTMED, p. 163-98, 2004.**

QUEIRÓZ, G.; KRAPAS, S.; VALENTE, M. E.; DAVID, E.; DAMAS, E.; FREIRE, F. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, 2002.

RACHID, M.; SCHECHTER, M. Manual de HIV/AIDS. 10. ed. **Thieme Revintern Publicações Ltda. Rio de Janeiro, 2017.**

RAMOS, S. O papel das ONGs na construção de políticas de saúde: a Aids, a saúde da mulher e a saúde mental. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, p. 1067-1078, 2004.

REPOLL, J. L. **Arqueología de los estudios culturales de audiéncia**. México, D.F.: Universidad Autónoma de la Ciudad de Mexico, 2010. (Colección Al Margen), 272p.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Rev. Evidência, Araxá**. n.4, p.129-148, 2008.

ROOT-BERNSTEIN, R.; SILER, T.; BROWN, A.; SNELSON, K. ArtScience: Integrative Collaboration to Create a Sustainable Future. **Leonardo**, Vol. 44, No. 3, p 192, Cambridge: MIT Press, 2011.

SAMPAIO, J.; SANTOS, R. C.; CALLOU, J. L. L.; SOUZA, B. B. C. Ele não quer com camisinha e eu quero me prevenir: exposição de adolescentes do sexo feminino às DST/aids no semi-árido nordestino. **Saúde soc.** 20(1). p.171-181, 2011.

SEFFNER, F.; PARKER, R. Desperdício da experiência e precarização da vida: momento político contemporâneo da resposta brasileira à aids. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, p. 293-304, 2016.

\_\_\_\_\_, PARKER, R. A neoliberaçãp da prevenção do HIV e a resposta brasileira à Aids. In: ABIA. **Mito vs Realidade: sobre a resposta brasileira à epidemia de HIV e AIDS em 2016**. 2016. Disponível em: < [http://abi aids.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Mito-vs-Realidade\\_HIV-e-AIDS\\_BRASIL2016.pdf](http://abi aids.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Mito-vs-Realidade_HIV-e-AIDS_BRASIL2016.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SILVA, R. Quando a escola opera na conscientização dos jovens adolescentes no combate às DSTs. **Educar em Revista**, n. 57, p. 221-238, 2015.

SILVA, M. P.; CARVALHO, W. L. P. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 73-82, 2005.

SILVEIRA, A. F.; ATAIDE, A. R. P., FREIRE, M. L. F. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. **Educ. rev. [online]**, 2009.

SIQUEIRA, M.; JOSÉ, W. D.; KERBER, L.; SOARES, J. B.; JÚNIOR, J. S. Vida de Galileu – O teatro ressignificando a Ciência/Física. **XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física**, SNEF, Manaus. 2011.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

SOUZA, B. M. B.; VASCONCELOS, C. C.; TENÓRIO, D. M.; LUCENA, M. G. A.; HOLANDA, R. L. T. A política de AIDS no Brasil: uma abordagem histórica. *J Manag. Prim. Health Care*, 2010; 1(1):23-26. Disponível em: <<http://jmphc.com.br/jmphc/article/view/90/91>>. Acesso em: 20 jan 2020.

SOUZA, D.; PORTO, M. Aids e teatro: 15 dramaturgias de prevenção. In: **Aids e teatro: 15 dramaturgias de prevenção**. 2004.

TAQUETTE, S. Aids e Juventude: gênero, classe e raça. Rio de Janeiro: **EdUERJ**; 2009.

THIENGO, M. A; OLIVEIRA, D.C; RODRIGUES, B. M. R. D. Representações sociais do HIV/AIDS entre adolescentes: implicações para os cuidados de enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 68-76, Mar. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S008062342005000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342005000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 26 mar. 2020.

TUFTE, T. HIV/AIDS, globalização e segurança ontológica: desafios comunicativos chave na prevenção do HIV/AIDS. **Intexto**, n. 10, p. 92-111, 2004.

UNAIDS. **Ending Aids – Progress Towards the 90-90-90 targets**. Geneva, 2017

\_\_\_\_\_. Estigma e Discriminação. s/d. Disponível em: <<https://unaids.org.br/estigma-e-discriminacao/>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

World Health Organization (WHO). **Consolidated guidelines on the use of antiretroviral drugs for preventing and treating HIV infection**. Geneva: WHO; 2013.

WOLF, M. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 8ª edição, 2003.

WOLFGANG, S.; PORTINARI, D.; FERREIRA, P. Campanhas educacionais de prevenção ao HIV no Brasil de 1987 a 2002. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 2, n. 1, 2017.

WYNNE, B. Saberes em contexto. In: MASSARANI, L.; TURNEY, J.; MOREIRA, I. (orgs.). **Terra Incógnita: a interface entre ciência e público**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, Museu da Vida/COC/Fiocruz e Vieira & Lent, 2005, p.27-40.

## APÊNDICE A – Carta de Anuência da escola



### TERMO DE ANUÊNCIA

**Prezada Sra Andréa Paula Paiva Nascimento, Diretora-adjunto da Escola Municipal Pedro Lessa**

Venho por meio deste solicitar a autorização desta instituição/organização para realização da pesquisa intitulada “Ciência e teatro no Museu da Vida: o olhar do visitante”, sob minha responsabilidade.

A pesquisa, realizada no âmbito do Museu da Vida, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), tem como objetivo compreender o papel da interação ciência e teatro no Museu da Vida e no contexto mais amplo da divulgação científica e fornecer subsídios para o aprimoramento das atividades de ciência e teatro no museu.

O estudo prevê a realização da seguinte etapa metodológica no âmbito desta instituição: entrevistas individuais e em grupos com estudantes que viram a peça “O rapaz da rabeça e a moça Rebeca”, produzida pelo Museu da Vida.

Informo também que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fiocruz – CAAE: 93506818.1.0000.5241.

Carla Almeida

Núcleo de Estudos da Divulgação Científica  
Museu da Vida/ COC/ Fiocruz

Carla Almeida  
Pesquisador em Saúde Pública  
Museu da Vida / COC / Fiocruz  
Tel.: 2239348

Declaro estar de acordo com a realização da pesquisa no âmbito desta instituição.

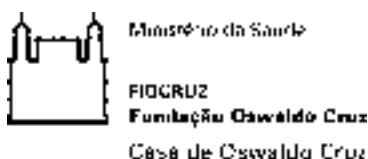
Rio de Janeiro, 13/11/2018

Andréa Paula Paiva Nascimento  
Diretora-adjunto  
Escola Municipal Pedro Lessa

Andréa Paula Paiva Nascimento  
Diretor - Adjunto  
E / CRE ( 04.18.004 )  
Matrícula 12 / 218004-0



## APÊNDICE B – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido



### Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você participar da pesquisa “Ciência e teatro no Museu da Vida: o olhar do visitante”, coordenada por Carla Almeida, pesquisadora do Núcleo de Estudos da Divulgação Científica, vinculado ao Museu da Vida, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). O objetivo da pesquisa é compreender o papel da interação ciência e teatro no Museu da Vida e no contexto mais amplo da divulgação científica e fornecer subsídios para o aprimoramento das atividades de ciência e teatro no museu.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa por ter assistido à peça \_\_\_\_\_ no Museu da Vida/Fiocruz, em \_\_\_\_\_.

A sua participação nesta etapa da pesquisa consiste em conceder uma entrevista - individual ou em grupo -, sobre as suas lembranças da peça e a repercussão da atividade em sua vida. A entrevista, que deve durar cerca de uma hora, é aberta, não existem respostas certas e erradas, e você pode expressar livremente a sua opinião. Você também tem o direito de não responder o que não quiser e de interromper a entrevista a qualquer momento que desejar, sem que isso acarrete em qualquer prejuízo. O áudio da entrevista será gravado e ficará em posse da pesquisadora responsável. Os dados extraídos serão usados apenas no contexto da pesquisa.

A pesquisa não envolve riscos significativos e a identidade dos participantes será preservada, ou seja, seus nomes não serão divulgados junto com os resultados.

Caso haja qualquer dúvida ou a necessidade de esclarecimentos adicionais, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa e/ou com o Comitê de Ética ao qual o projeto foi submetido. Ver dados de contato ao fim do documento.

Ao assinar este documento, você confirma que compreendeu os objetivos da pesquisa, os riscos e benefícios envolvidos, e que concorda em participar dela como voluntário.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante  
ou do responsável legal

Nome: \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Carla Almeida  
Núcleo de Estudos da Divulgação  
Científica  
Museu da Vida, Fiocruz  
Tel.: (21) 38652113/2155,  
E-mail: [carla.fiocruz@fiocruz.br](mailto:carla.fiocruz@fiocruz.br) /  
[www.museudavida.fiocruz.br/](http://www.museudavida.fiocruz.br/)

**Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV/Fiocruz**  
Avenida Brasil, 4365 – Manguinhos – EPSJV sala 316  
Tel.: (21) 3865-9710 – e-mail: [cep@epsjv.fiocruz.br](mailto:cep@epsjv.fiocruz.br)

## APÊNDICE C – Roteiro para os Grupos Focais

### Roteiro para os Grupos Focais

#### APRESENTAÇÃO

- . Iniciamos nos apresentando e falando brevemente sobre a pesquisa.
- . É importante dizer que se trata de uma conversa, que queremos conhecer a opinião deles, ouvi-los, e que, por isso, não existe resposta certa ou errada. É para ser um bate papo.
- . Pedimos a eles que se apresentem e que podem perguntar se houver alguma dúvida
- . Falamos sobre a importância de gravar a conversa para a pesquisa, mas explicamos que só a gente vai ter acesso a esse material, para eles ficarem tranquilos.

#### LEMBRANDO DA PEÇA

- . Nessa parte, fazemos uma série de perguntas para ver as memórias que guardaram da peça:
  - . O que vocês lembram da peça “O rapaz da rabeça e a moça Rebeca”?
  - . Lembram como se sentiram durante a apresentação da peça? O que acharam?
  - . Vocês lembram dos personagens da peça? Quem eram?
  - . Sobre a personagem Rebeca: quais foram as atitudes que a moça teve ao longo da peça que chamaram a atenção?
  - . E em relação ao João? Quais foram as atitudes do rapaz que chamaram a atenção?
  - . O que vocês pensam sobre a história vivida por esses personagens?

#### LEMBRANDO DO DEBATE

- . Nessa parte, fazemos uma série de perguntas para ver as memórias que guardaram do debate:
  - . Vocês lembram do debate com os atores ao final da peça?
  - . Qual a opinião de vocês sobre essa conversa? Foi interessante? Ficaram com vergonha?
  - . Vocês participaram?
  - . Lembram o que foi discutido?
  - . Algum momento, alguma fala, chamou a atenção de vocês?
  - . O debate trouxe algum esclarecimento sobre a prevenção do vírus HIV?
  - . Ainda em relação ao debate, vocês lembram se falaram alguma coisa sobre preconceito? [a gente deixa esta no roteiro para perguntarmos caso isso não tenha sido mencionado]

#### A PEÇA NA ESCOLA

- . Nessa parte, fazemos uma série de perguntas para analisar a repercussão da peça na escola:
  - . Como foi a experiência de receber o teatro na escola de vocês?
  - . A escola realiza outras atividades desse tipo? Com que frequência?
  - . Vocês gostam desse tipo de atividade?

- . Houve atividades sobre a peça na escola depois da apresentação? Se sim, que atividades foram essas?
- . Comentaram sobre a peça entre os colegas?

#### A PEÇA E A AIDS FORA DA ESCOLA

. Nessa parte, fazemos uma série de perguntas para analisar a repercussão da peça fora da escola:

- . E fora da escola? Vocês lembram se comentaram sobre a peça com alguém? Em casa, em outros espaços? Com os pais? Com amigos?
- . Como (quando, com quem) os jovens conversam sobre sexualidade, gênero, doenças e saúde hoje em dia?
- . No Brasil, o número de casos de AIDS está aumentando entre os jovens. Por que acham que isso está acontecendo?
- . Como vocês acham que isso pode melhorar? O que vocês sugeririam na prática?

#### HÁBITOS CULTURAIS

- . Vocês costumam ir ao teatro? Por que sim? Por que não? Gostam? Não gostam?
- . O que gostam de fazer no tempo livre?
- . Programas culturais preferidos?

## APÊNDICE D – Roteiro para as entrevistas individuais

### Roteiro para as entrevistas individuais

[a proposta da entrevista individual é discutir mais as questões de gênero relacionadas à peça]

[iniciar com uma breve apresentação nossa, da pesquisa, na linha da apresentação do grupo, e pedir para a aluna se apresentar]

- Conta para gente o que você lembra da peça? [deixar a pessoa ir lembrando, sem pressa, estimulando, se for preciso, mas não muito]
- Você lembra do que achou da peça? Se gostou, não gostou...
- Como você descreveria a Rebeca, protagonista da história? Como você lembra dela?
- Na peça, Rebeca tinha sempre uma camisinha com ela para se prevenir contra infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), como a Aids. O que você acha da atitude dela? Por quê?
- Você acha que todas as meninas deveriam seguir o exemplo de Rebeca e andar com uma camisinha na bolsa?
- Na peça, Rebeca decide casar com João Tapeba mesmo sabendo que ele tem Aids. O que você acha da decisão dela? Por quê?
- O que você faria se fosse a Rebeca?
- Na peça, Rebeca espera João voltar, sem se relacionar com mais ninguém. O que você acha dessa postura dela?
- Você acha que uma peça como “O rapaz da rebeca e a moça Rebeca” ajuda a pensar sobre o papel da mulher nos relacionamentos e na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, como a Aids? De que maneira?
- Você acha que pensou mais sobre o assunto depois de ver a peça? Mudou alguma coisa na forma de você pensar ou agir?
- Você gosta de teatro? Costuma frequentar? Por que sim OU Por que não?