

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

ANA CRISTINA CARVALHO E COSTA

TEATRO DIGITAL NAS ESCOLAS:

Mediação teatral por meio do teatro digital, com professores de escolas públicas de Belo Horizonte e Araxá-MG

Belo Horizonte
2023

ANA CRISTINA CARVALHO E COSTA

TEATRO DIGITAL NAS ESCOLAS:

mediação teatral por meio do teatro digital, com professores de escolas públicas de Belo Horizonte e Araxá-MG

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem em Arte

Orientadora: Prof^a. Dr^a Mariana de Lima e Muniz

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2023

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

792.07
C837t
2023

Regis, Ana, 1970-
Teatro digital nas escolas [recurso eletrônico] : mediação teatral por meio do teatro digital com professores de escolas públicas de Belo Horizonte e Araxá-MG / Ana Cristina Carvalho e Costa. – 2023.
1 recurso online.

Orientadora: Mariana de Lima e Muniz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.
Inclui bibliografia.

1. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 2. Professor – Formação – Teses. 3. Escolas públicas – Minas Gerais – Teses. 4. Arte e tecnologia – Teses. 5. Mídia digital – Teses. I. Muniz, Mariana de Lima e, 1976-. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna **ANA CRISTINA CARVALHO E COSTA** - Número de Registro - **2021699484**.

Título: “ **TEATRO DIGITAL NAS ESCOLAS: Mediação teatral por meio do teatro digital, com professores de escolas públicas de Belo Horizonte e Araxá-MG.**”

Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz – Orientadora – EBA/UFMG

Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi – Titular – UFOP

Prof. Dr. Brenno Jadvas Soares Ferreira – Titular – IFTO

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana de Lima e Muniz, Professora do Magistério Superior**, em 20/12/2023, às 13:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, Usuário Externo**, em 21/12/2023, às 22:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Brenno Jadvas Soares Ferreira, Usuário Externo**, em 22/12/2023, às 23:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angelica Oliveira Adverse, Professora do Magistério Superior**, em 26/12/2023, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **2918041** e o código CRC **205AABC4**.

À minha mãe Nilma Regis de Carvalho
e meu pai Pedro Augusto de Carvalho (*In memoriam*)

por todo amor.

Aos meus filhos Davi Carvalho e Costa
e Maria Regis de Carvalho e Costa

por todo amor.

Ao meu companheiro de uma vida toda

Marcelo Henrique Costa

por todo amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Arte, da Escola de Belas Artes da UFMG;

Ao prof. Dr. Marcelo Rocco, Prof. Dr. Brenno Jadvas e Prof. Dr. Maurílio Rocha, por aceitarem compor a banca de avaliação de defesa desta dissertação;

à Mariana de Lima e Muniz, minha orientadora e amiga, por me conduzir nesta pesquisa de forma tão ética, segura e generosa.

À Rubim Produções, pelo convite para ajudar a pensar, formatar e coordenar o projeto Teatro Digital nas Escolas, especialmente à Taty Rubim, pelo entusiasmo e força e à sua equipe na ocasião da realização do Teatro Digital na Escola: Juliana Peixoto, Letícia Leiva e Thiago Maia.

Às facilitadoras e facilitadores que compuseram a equipe de formação do TDE: Prof^ª. Ma. Ilkeline de Paula, Prof. Me. Amarildo Alexandre, Prof. Carlos Lauro, Prof^ª Ma. Andrezza Velloso, Prof^ª Dr^ª Aline Arruda, Prof^ª Dr^ª Mônica Barros e Prof. Me. Lucas Costa.

Aos patrocinadores do Teatro em Movimento, do qual faz parte o Teatro digital na Escola, por meio da Lei Rouanet: Instituto Unimed-Bh, Instituto Cultural Vale, CEMIG, Itaú e CBMM.

A toda equipe do Colégio Neusa Rocha, em especial à coordenação do FII, pela compreensão e apoio. E à Neusa Rocha e Márcia Viana, por vibrarem junto a cada conquista que tenho.

Ao meu marido e aos meus filhos, por todo apoio e compreensão em todas as fases do curso de mestrado e da vida.

À minha mãe, pela fé, pelas orações e pela torcida sempre...

Aos meus irmãos Paulo e Fábio e às minhas cunhadas Darly e Valéria, pelo apoio sempre.

Aos meus sobrinhos Rafael, Felipe, Julia, Marcus, Virgínia, Mirna pelo apoio e torcida.

Aos meus sobrinhos-netos Bernardo e Laura.

À minha família Costa: D. Wanda, Natália, André, Aline e Kleiler, Letícia e Flávia, Flávio e Andréa, Helena e Cris, Bernardo e Kati, por todo carinho, apoio e pela compreensão nas ausências.

À Rosa, por fazer a casa funcionar e por torcer sempre.

À Janaína Visibeli, pela força, pelo olhar e generosidade quando da elaboração do projeto para o processo seletivo do mestrado e na vida toda.

À Clênia e Dane, pelos desabafos de só um assunto e por acreditarem sempre, incondicionalmente.

À Maria Mourão, por me lembrar quem eu sou, o que eu faço e o que já fiz.

À Ilkeline de Paula pelas conversas e apoio durante a realização do Teatro Digital na Escola.

À minha família Jingles, por estarem sempre junto.

Ao Ricardo Sabino, pela amizade, escuta, parceria, apoio e torcida sempre.

À Cynthia Cy Barra e Cinara Araújo, por desbravarem o caminho acadêmico, acompanhadas pela arte de suas literaturas e me mostrarem que esse é um caminho possível.

Ao grupo de discentes da pós-graduação da EBA, por todo apoio, todos os dias, todas as horas.

À Neise Neves, por sempre estar por perto, estendendo a mão para ajudar.

Ao Thomaz Canizza pelo interesse, indicações e tradução do resumo.

À Carol Correia, com quem dividi ansiedades, memes e muitas risadas.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e Secretaria de Educação de Araxá.

Agradeço a Deus pela saúde e por tanto amor na minha vida.

Temos que pensar que a arte, e nós da arte, somos a resistência.
Ana Mae Barbosa

RESUMO

O presente trabalho analisa o projeto Teatro Digital nas Escolas, realizado em 2022, pela empresa Rubim Produções, em escolas públicas das cidades de Belo Horizonte e Araxá, em Minas Gerais, com a coordenação pedagógica de Ana Cristina Carvalho e Costa, (Nas artes: Ana Regis, autora desta dissertação), e busca responder como a mediação teatral, por meio do teatro digital pode contribuir para a formação de professores em escolas públicas. O Teatro Digital nas Escolas consiste em uma formação para professores que conta com a exibição de obras de teatro digital, a mediação teatral dessas obras em diversas áreas do conhecimento, além de material didático de apoio, elaborado por meio do uso de tecnologias digitais. Para realizar esta análise, partimos da observação das ações de implementação do projeto em todas as suas fases, em seguida propusemos uma revisão bibliográfica onde pudemos respaldar o projeto teoricamente, buscando interlocução com pesquisas já realizadas nas áreas de mediação teatral, ensino de arte e teatro digital. Como resultado, percebemos que o projeto realizado além de valorizar o componente Arte dentro da escola, contribui na ampliação do repertório cultural do professor e seu aprimoramento como espectador, mais preparado para oferecer aos seus estudantes uma leitura rica da obra teatral. Além disso constatamos que a tecnologia pode ser uma aliada para a democratização do acesso à cultura, por meio do suporte digital. As principais referências para este estudo foram a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os estudos sobre Teatro Digital da Prof^ª. Dr^ª. Mariana de Lima e Muniz, a Abordagem Triangular no ensino de Arte, Ana Mae Barbosa e a Mediação Teatral a partir de Martha Lemos Moraes.

Palavras-chave: teatro digital; mediação teatral; formação continuada de professores.

ABSTRACT

This paper analyzes the Digital Theatre in Schools project, carried out in 2022 by the company Rubim Produções, in public schools in the cities of Belo Horizonte and Araxá, in Minas Gerais, with the pedagogical coordination of Ana Cristina Carvalho e Costa, (In the arts: Ana Regis, author of this dissertation), and seeks to respond as theatrical mediation, through digital theater can contribute to the training of teachers in public schools Digital Theatre in Schools consists of a training for teachers that involves the showing of digital theater works, the theatrical mediation of these works in diverse areas of knowledge, as well as didactic support material conceived through the use of digital technologies. Our understanding was that the project, which, in addition to valuing the art component within the school, contributes to expanding the cultural repertoire of the teacher and improves his ability as a spectator, enabling him to offer his students a rich reading of the theatrical work. In addition, we found that technology can be an ally for the democratization of access to culture, through digital support. The main references for this study were the National Common Curricular Base -BNCC, the studies on Digital Theater by Prof. Dr. Mariana Lima Muniz, the Triangular Approach in Art teaching, Ana Mae Barbosa and Theatrical Mediation from Martha Lemos Moraes.

Keywords: Digital Theatre; Theatrical Mediation; Continuing Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O teatro presencial 2020.....	19
Figura 2 – O audiovisual 2020.....	20
Figura 3 – O cinema 2020.....	21
Figura 4 – Mediação pela técnica digital 2020	22
Figura 5 – Parece Loucura mas há método 2020.....	23
Figura 6 – (Des)memória 2021	24
Figura 7 – Alice Através das Sombras 2021.....	26
Figura 8 – Frames da obra digital Chão de Pequenos 2021.....	27
Figura 9 – Mosaico Alice Através das Sombras 2021	44
Figura 10 – Imagens da aula prática de Teatro para professores do 5º ao 8º anos 2022	45
Figura 11 – Figura 11 – Modelo similar ao usado na mediação de Ciências da Natureza	47
Figura 12 – Mosaico Chão de Pequenos, Cia Negra de Teatro	48
Figura 13 – Frame de Pílula Pedagógica – apresentação de Nayara Costa	56
Figura 14 – Frame de minitutorial – com Natalie Matos – Renca Produções	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da pesquisa sobre atividades culturais <i>online</i> - 2020.....	69
Gráfico 2 – Relatório do <i>Google Forms</i> utilizado para a inscrição dos professores	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da pesquisa Itaú Cultural, DataFolha – Hábitos culturais II -2021.....	70
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDE.....	Teatro Digital na Escolas
BNCC..	Base Nacional Comum Curricular
PBH.....	Prefeitura de Belo Horizonte
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PNE.....	Plano Nacional de Educação
CAPE .	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAPÍTULO 1	18
1.1 O Teatro Digital.....	18
1.2 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	27
1.3 A Abordagem Triangular	35
1.4 A Mediação Teatral	37
2 CAPÍTULO 2	39
2.1 Demandas, premissas e planejamento	39
2.2 A curadoria das obras	42
2.3 Os facilitadores.....	52
2.4 O material de apoio	54
2.5 Sobre a realização do projeto: o planejamento e a realidade.....	57
2.5.1 Fase 1 - A formação	57
2.5.2 Fase 2 - Multiplicando: o teatro digital na sala de aula.....	62
2.5.3 Fase 3 – O concurso Rolê Digital.....	64
3 CAPÍTULO 3	67
3.1 O ideal e o possível.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – Cronograma de Atividades TDE	95
APÊNDICE B – Orientações para implementação do TDE na escola.....	98
ANEXO 1 – Links e QR codes para material de apoio e vídeos do concurso.....	103

INTRODUÇÃO

Este estudo de caso tem como objeto o projeto Teatro Digital nas Escolas (TDE) de mediação teatral a partir de obras de teatro digital, em escolas públicas dos municípios de Araxá e Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. O estudo visa responder a seguinte pergunta: como a mediação teatral, por meio do teatro digital, pode contribuir para a formação de professores em escolas públicas?

O projeto Teatro Digital nas Escolas (TDE) foi concebido a partir de uma demanda originada em abril de 2021, pela empresa Rubim Produções, que atua no setor cultural na cidade de Belo Horizonte. Essa empresa foi responsável pelo primeiro curso de teatro digital do país, em 2020, durante o isolamento social, em virtude da pandemia de COVID-19. O curso, ministrado totalmente *online*, atendeu à demanda de capacitar artistas de várias partes do país para a criação de conteúdos digitais, forma possível de expressão e criação à época. Na esteira desse curso, no qual atuei como docente, surgiu o convite para que eu coordenasse um projeto pedagógico de teatro digital em escolas públicas de Araxá e Belo Horizonte, em Minas Gerais. A incursão na área da educação, por parte da Rubim Produções, se deu também como contrapartida exigida pelas leis de incentivo à cultura, mecanismo com o qual a empresa faz uso para as suas realizações culturais.

Aceitei o convite e dei início à elaboração¹ do projeto Teatro Digital nas Escolas (doravante: TDE), com a proposta de mediação interdisciplinar de obras de teatro digital que abordaria diversas áreas do conhecimento. O TDE foi realizado, assim, na forma presencial e virtual. Tínhamos o professor da rede pública como público-alvo, protagonista, responsável por levar a obra teatral à sala de aula, bem como abordá-la de forma ampla e interdisciplinar e, assim, alcançar o estudante, que podemos considerar como nosso público-final. Ou seja, o professor foi um multiplicador do projeto nas escolas, com suporte de material de apoio, do qual falaremos mais adiante, no capítulo 2, criado especificamente para o projeto.

Havia algumas premissas acordadas e previstas tanto no projeto enviado para as leis de

¹ Ficha técnica do Teatro Digital nas Escolas: Idealização e Coordenação Geral: Tatyana Rubim. Realização: Rubim Produções. Supervisão Pedagógica: Mariana de Lima e Muniz. Coordenação Pedagógica e Curadoria das Obras: Ana Regis. Supervisão Financeira: Sônia Branco. Produção: Thiago Maia. Assistentes de Produção: Pedro Gomes, Sartre. Consultoria em Transformação Digital: José Renato Carvalho. Comunicação *online*: Letícia Leiva. Designer: Mariana Angelis. Assessoria de Imprensa: Jozane Faleiro. Assessoria Jurídica: Cris Olivieri e Associados. Facilitadores: Aline Arruda – Português 2; Amarildo Alexandre – Português 1; Andrezza A. Velloso – História; Carlos Lauro – Artes 1; Ilkeline de Paula – Ciências; Lucas Costa – Artes 2; Mônica do Nascimento Barros – Sociologia/Apresentação Pílulas Audiovisuais: Nayara Costa. Vídeos: Renca Produções.

incentivo à cultura quanto na relação com os patrocinadores para chegar ao formato proposto, além dos anseios da Rubim Produções. A primeira premissa foi a de que trabalharíamos no modo virtual, mas também foi previsto que uma parte do projeto seria feita no modo presencial. Além disso, havia uma meta de mil alunos a ser alcançada e cumprida. Ao nos deparar com essa meta, tínhamos o foco nos estudantes como nosso escopo de público-alvo. Assim, todo o projeto foi criado pensando neles. Entretanto, ao analisar o projeto TDE, embora estivéssemos pensando no estudante, percebemos que havíamos criado todas as ações partindo do professor, ou seja, o professor era o nosso público-alvo e, sendo assim, os estudantes eram o público final. Miramos nos professores para alcançar os estudantes.

Assim, num primeiro momento, em que ainda pensávamos que os estudantes eram nosso público-alvo, aventamos a possibilidade de trabalhar oficinas práticas de jogos teatrais no modo *online*, adaptados para câmera e oficinas por vídeo (criação e realização), diretamente com os estudantes. Todavia essa possibilidade foi logo descartada. Para oficinas que fossem proficuas no formato *online*, precisaríamos que os estudantes tivessem condições digitais de acesso às aulas, além da disponibilidade, regularidade e frequência. Os estudantes, na maioria dos casos, eram crianças que dependeriam de seus responsáveis para manter a regularidade necessária para levar o projeto adiante. Percebemos, então, que essa parte colocada virtualmente não seria viável, em função das tantas variáveis no processo. Esse aspecto toca na questão da barreira digital.

As barreiras digitais são todos os aspectos relacionados ao uso da tecnologia que, de certa forma, impossibilitam o acesso, tanto do professor como do aluno, neste contexto específico, ao ensino híbrido. Elas podem ser de caráter técnico, socioeconômico e cultural, porém quando transpostas para o contexto educacional configuram-se como epistemológicas, didáticas e estruturais (Schumacher *et al.*, 2017, *apud* Trindade, 2018, p. 5).

Desde o surgimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), detectou-se o problema estrutural nas escolas em relação à disponibilidade de equipamentos, acesso à internet, tanto para os alunos como para os professores. Além disso, esbarra-se na falta de letramento digital, seja por questão geracional, seja por ser uma lacuna na formação em licenciaturas. Prevista como uma das dez habilidades inscritas na BNCC, estabelecida em 2017, a cultura digital está longe de ser alcançada como recurso pedagógico, justamente por conta das barreiras digitais, explicitadas no período pandêmico, que potencializaram o abismo entre ensino público e privado.

No curso das ações, pelo menos nesta etapa da crise (COVID 19), as alternativas para o ensino privado remetem para uma reestruturação dos processos de mediação envolvendo alunos, famílias e docentes (...) No outro extremo estão as famílias e os alunos das redes públicas de ensino. De modo geral, nestes grupos os pais possuem baixa escolaridade e capital cultural e, mesmo que atendidas as condições para aulas por EaD, dificilmente poderiam compensar a ausência da escola na vida de sua prole (Virgínio, 2020, não paginado).

Em pesquisa divulgada pelo IBGE, publicada em 2021, constata-se que

“A pandemia de **Covid-19** acelerou nos últimos dois anos o acesso à **internet** no Brasil, mas 7,280 milhões de famílias permaneciam sem conexão à rede em casa em 2021. Cerca de 28,2 milhões de brasileiros de 10 anos ou mais de idade não usavam a internet, sendo 3,6 milhões deles estudantes. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação 2021, a Pnad TIC, divulgados pelo **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**.” (Amorim, 2022)

Pensamos, então, em oficinas de teatro digital, presenciais, destinada aos estudantes. Para isso, previmos um período longo de aulas regulares com turmas pequenas (cerca de vinte alunos por turma). Assim, para alcançar a meta de alunos do projeto, citada acima, teríamos de abrir muitas turmas. Também teríamos gastos com equipamentos e mão de obra técnica em audiovisual e tecnologia que atendesse às demandas de tantas turmas. Por esses motivos, essa possibilidade também foi descartada. Sem poder renunciar aos compromissos acordados e sem perder de vista os estudantes, nosso público-alvo até então, tínhamos de resolver a questão: como trabalhar o teatro digital nas escolas públicas? Essa foi a pergunta que norteou o desenho do projeto Teatro Digital nas Escolas.

Como professora de Teatro do Ensino Fundamental (6º e 7º anos), trabalhei a transição das aulas presenciais para as aulas *online*, tanto síncronas quanto assíncronas, durante o isolamento social, em virtude da pandemia do Covid-19. Fui obrigada a modificar meu planejamento anual de aulas durante aquele período para essas outras modalidades. Um dos maiores dificultadores foi o fato de que os alunos não eram obrigados a abrir a câmera. Isso se deu por uma opção da coordenação pedagógica e da diretoria da escola privada em que trabalho. Então, em uma sala com 25 alunos, tínhamos dois ou três com as câmeras ligadas. Muitos planos de aula que previam atividades corporais em que a câmera mostrasse o aluno de corpo inteiro, ou mesmo atividades com parte do corpo (rosto, mãos etc.) foram abandonados nos primeiros 15 minutos de aula, justamente porque as câmeras estavam

fechadas. Esse fato fez com que, naturalmente, déssemos mais ênfase à apreciação de obras teatrais. Pensando na abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa,² se, antes das aulas remotas, mais de 80% do tempo de aula sempre foi ocupado pela prática e contextualização,³ com o advento das aulas *online*, a ênfase passou a ser no vértice da apreciação. Tivemos várias aulas em que assistimos cenas de espetáculos digitais. Alguns no formato de registro filmado de obras presenciais e outros feitos especificamente para o formato digital, fosse em vídeo ou áudio, como *podcasts*.⁴ A partir das cenas vistas, abordávamos conteúdos previstos no planejamento anual, como ocupação do espaço, planos (alto, médio e baixo), expressão corporal, gênero teatral, trilha sonora, efeitos sonoros, narrativas etc. O uso do vídeo nos possibilitava “voltar” à cena, pausar, conforme queríamos ressaltar algum aspecto da cena vista. Além disso, propúnhamos algumas atividades práticas, por exemplo, caminhar pelo espaço, utilizando os três planos. Pedíamos àqueles que tinham as câmeras abertas que as posicionassem de forma que vissemos ao máximo o espaço onde estavam (um plano aberto) e, assim, íamos conduzindo a atividade.

Como espectadora, experimentei o teatro digital em vários formatos, síncronos e assíncronos, em vídeo, em áudio, de diversas partes do Brasil e, até mesmo, da Europa. O formato digital me permitiu o acesso a obras que, talvez, no formato presencial jamais teria.

E foi com essa experiência de professora e espectadora do teatro digital que propus o projeto de teatro digital nas escolas, com foco na apreciação de obras. Esse foco determinou que o trabalho a ser feito seria o de mediação teatral por meio do teatro digital. Entendemos que o(a) professor(a) era o meio para chegar aos estudantes e que tínhamos um trabalho a ser feito a fim de possibilitar ao docente um olhar cuidadoso e amplo da obra. As obras gravadas e projetadas em salas de aula e em auditórios alcançaram um número de estudantes que o teatro presencial não alcançaria, considerando o tempo e a verba e as condições de que dispúnhamos.

² Ana Mae Barbosa criou o conceito de abordagem triangular no ensino de arte na escola a partir de sua prática e observação no trabalho desenvolvido no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, de 1987 a 1993. A Abordagem Triangular foi divulgada pela primeira vez em 1991, com o nome de *Metodologia Triangular*, no livro *A Imagem no Ensino da Arte*. Em 1998, no livro *Tópicos Utópicos*, a autora fez uma revisão de sua proposta e substituiu o nome *Metodologia Triangular* por *Abordagem Triangular*, assimilado na 7ª edição do livro *A Imagem no Ensino da Arte*.

³ As aulas de teatro no colégio Neusa Rocha, principalmente em função de termos somente 50 minutos de aula com cada turma e, ainda assim, termos o compromisso de elaborar uma mostra de teatro em cinco meses, privilegiamos a parte de criação.

⁴ Os *links* das obras eram enviados para os alunos assistirem em casa com a família. Em sala de aula, eu mesma selecionava algumas cenas para serem comentadas com os estudantes e cenas curtas (*sketches*) também. Trabalhamos cenas do musical *A Noviça Rebelde*, de Charles Muller e Cláudio Botelho, algumas *sketches* da *Cia. Barbixas*, além do *podcast Escuta que lá vem Peça*, com o espetáculo *Joaquim e as Estrelas*, da autora Renata Mizhai – este último, um espetáculo teatral sonoro, à moda das rádio novelas, com efeitos sonoros, vários personagens etc.

O projeto consistiu em três fases. A Fase 1 (um) foi a de formação presencial, com duração de 5 h/aula para professores da rede pública do 5º ao 8º ano, e 6 h/aula para professores da rede pública do 9º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Fase 2 (dois) foi realizada nas escolas onde atuavam os professores inscritos na formação, que replicaram ou partiram das atividades feitas na Fase 1, só que, desta vez, com os seus estudantes. Nessa fase, os professores puderam contar com a exibição das obras e com material de apoio virtual para consulta e para ampliar as inferências a partir das obras digitais. A Fase 3, última fase do projeto, foi o *Concurso Rolê Digital*, em que os estudantes foram estimulados a criar conteúdos digitais, cujo formato final deveria ser em audiovisual. Nesse momento, também disponibilizamos uma oficina no formato de seis minitutoriais, em vídeo, com dicas para elaborar o conteúdo com mais qualidade técnica.

Ressalto que a proposta do projeto TDE ocorreu antes da revisão bibliográfica que consta nesta pesquisa. Isso significa que sua elaboração foi baseada na minha experiência como docente do ensino básico, pautada na proposta triangular de Ana Mae Barbosa e na BNCC, nas quais apoio minha prática e, portanto, também tomadas como base para o TDE. Além disso, o TDE é resultado de minha experiência como artista e espectadora que se lançou, durante a pandemia, que, diga-se, era a única forma de expressão viável para uma artista de teatro: o Teatro Digital (Gasperi *et al.*, 2022).

Desse modo, nesta dissertação trataremos da formulação metodológica do projeto Teatro Digital nas Escolas e sua aplicação com os docentes da rede pública municipal das cidades de Araxá e Belo Horizonte. O texto é constituído de três capítulos. No primeiro capítulo, tem-se a revisão bibliográfica, trazendo as referências que nos apoiaram nesta análise. Entre elas, a do teatro digital, com base nos estudos de Mariana Lima Muniz, que cunha esta nomenclatura, como ele é definido e como dialoga com a tecnologia. Também trata das diretrizes pertinentes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), seu surgimento, seus pressupostos e sua aplicação, ou mesmo, como deveria ser aplicada no ensino de Arte no ensino básico e com qual finalidade. Outro destaque é a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, com detalhes sobre sua criação, suas atualizações e sua aplicação no ensino de Arte. Entre essas atualizações, nos interessa, especialmente, aquelas que dizem respeito ao aspecto da contextualização, corroborando com aspectos que abordaremos sobre a mediação teatral como formação, isto é, como um modo de ampliar o repertório de espectadores, suas vivências e sua consciência como indivíduo e cidadão. Para discorrer sobre mediação teatral, buscaremos as pesquisas de Taís Ferreira, que aborda o professor como espectador, o que muito nos interessa, pois cabe, principalmente, a ele a função de tornar o aluno um espectador.

Martha Lemos de Moraes é trazida à baila em função de sua perspectiva sobre a mediação teatral e a formação de espectadores mais que a formação de plateia, pois prevê a qualidade na recepção de uma obra mais que o número de espectadores a ser alcançado. Outra importante contribuição é a de Flávio Desgranges, em seu artigo *Mediação Teatral: anotações sobre o processo de formação de público*, que discorre sobre a mediação teatral como meio para o acesso linguístico, isto é, ao campo da linguagem, em uma obra teatral, corroborando com os aspectos abordados por Marta Lemos, que também o cita em seus estudos.

O segundo capítulo apresenta o projeto Teatro Digital nas Escolas, sua formulação metodológica e sua implementação. Discorreremos sobre todo o procedimento para a elaboração, criação e implementação desse projeto e dos materiais de apoio, no que tange ao conteúdo e à forma, para qual finalidade e como seria utilizado. Esse capítulo também apresenta uma comparação entre o que foi idealizado e o que foi possível fazer, levando-se em conta as variáveis impostas pelo contexto.

O terceiro capítulo trata da análise do projeto, buscando os pontos de convergência entre as ações propostas no TDE, suas reverberações e como elas se articulam com os referenciais teóricos levantados no capítulo 1.

CAPÍTULO 1

Este capítulo trazemos as referências utilizadas na pesquisa sobre o Teatro Digital nas Escolas (TDE), partindo do objeto de análise, desde o seu planejamento até a sua execução. Optamos por trabalhar os temas principais que constituem o TDE, a saber: o teatro digital, segundo a concepção de Mariana Lima Muniz; as diretrizes do ensino de Arte que constam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); da abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa; e a mediação teatral nos estudos de Martha Lemos de Moraes e Flávio Desgranges. Nesse sentido, tendo como público-alvo o professor da rede pública, discutiremos também sobre a importância do professor espectador e seu papel na formação de público para a apreciação, engajamento e fruição da Arte.

1.1 O teatro digital

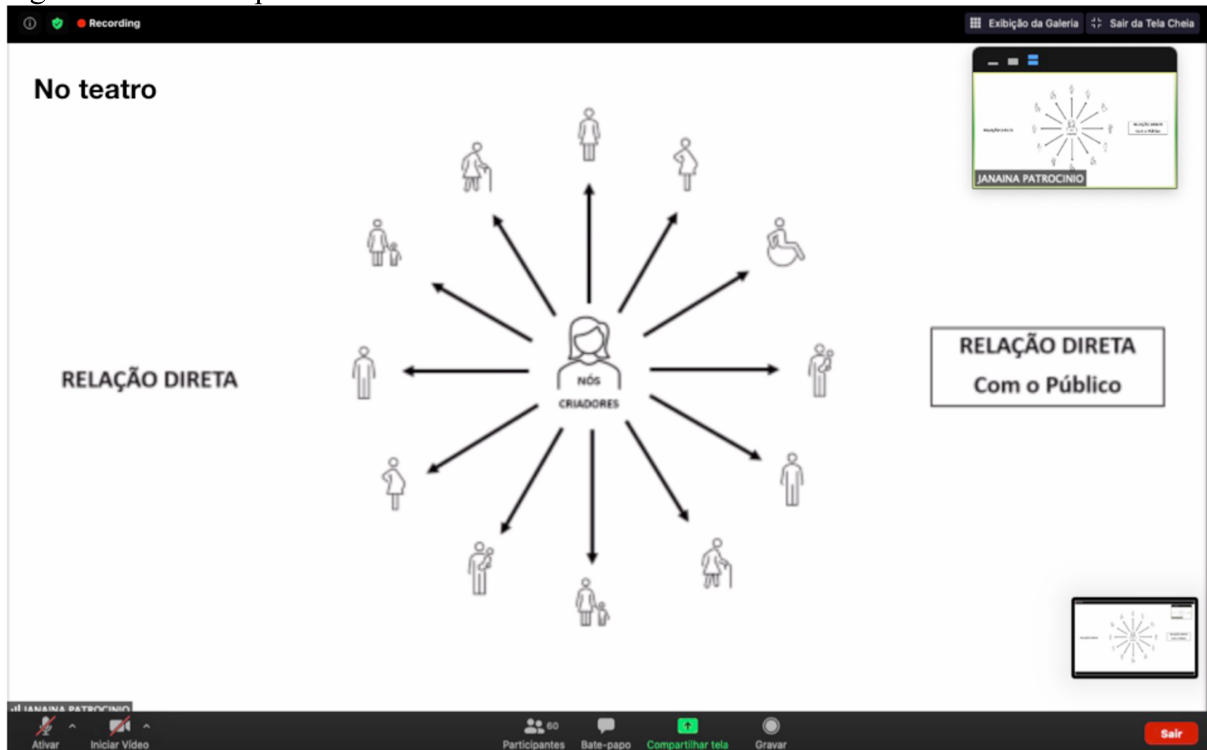
O teatro digital é uma modalidade de teatro, cuja poética, expressividade e suporte se dá por meio da tecnologia digital. O nome, cunhado por Mariana Lima Muniz, aparece pela primeira vez em maio de 2020, no lançamento da Formação em Teatro Digital,⁵ produzida pela Rubim Produções. Todavia Mariana Muniz já pesquisava a relação do teatro com a tecnologia desde 2012. Em 2020, quando toda a sociedade se encontrava em pleno isolamento social, em função da pandemia do COVID-19, o termo ganhou mais visibilidade e sentido, uma vez que os artistas de teatro passaram a se expressar por meio da internet. Era esse o meio de encontro com o público. Era esse o teatro do possível (Gasperi *et al.*, 2022).

Segundo Gasperi *et al.* (2022), no teatro digital, cabem diversas expressões, que vão além da mescla teatro e cinema. Assim, essa variante do teatro considera a linguagem multimodal, isto é, obras que podem se utilizar de recursos de imagens fixas, audiovisual, textos escritos, áudios, jogos (Gasperi *et al.*, 2022). Foi nesse período de crise sanitária, de isolamento social, que o teatro digital teve sua prova de fogo e vimos brotar do meio artístico inúmeras manifestações artísticas que buscaram formas de expressão e interação por meio da tecnologia digital, sobretudo nas redes sociais vigentes naquela época.

⁵ A Formação em Teatro Digital foi realizada pela Prof^a. Dr^a. Mariana de Lima e Muniz, com a Rubim Produções, no ano de 2020, durante o isolamento social ocasionado pela pandemia do COVID-19. A formação foi realizada totalmente *online*, de forma gratuita, e obteve mais de 500 inscrições de toda a parte do país, abrangendo 200 participantes. Esse curso foi dividido em módulos e teve duração de 180h/aula. Foram docentes do curso: Prof. Dr. Carlos Henrique Falci (UFMG); Prof. Dr. Pablo Gobira (UEMG); Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz (UFMG); Profa. Ms. Janaína Patrocínio (PUC-MG); Profa. Ana Regis (BH/MG); Prof. Rodrigo Campos (BH/MG). A coordenação pedagógica contou com a profa. Mariana de Lima e Muniz, a subcoordenação pedagógica foi realizada por Mariana Angelis e a tutoria por João Santos e Gabriel Bencastri.

A Prof.^a Ma. Janaína Patrocínio, uma das docentes da Formação em Teatro Digital, elaborou uma sequência de ilustrações as quais ela utilizou como recurso didático no módulo que ministrou nesse curso. A primeira e a segunda ilustrações, Figuras 1 e 2, a seguir, tratam da relação direta do criador com o espectador e a relação do criador com o espectador, mediada pela técnica.

Figura 1 – O teatro presencial - 2020

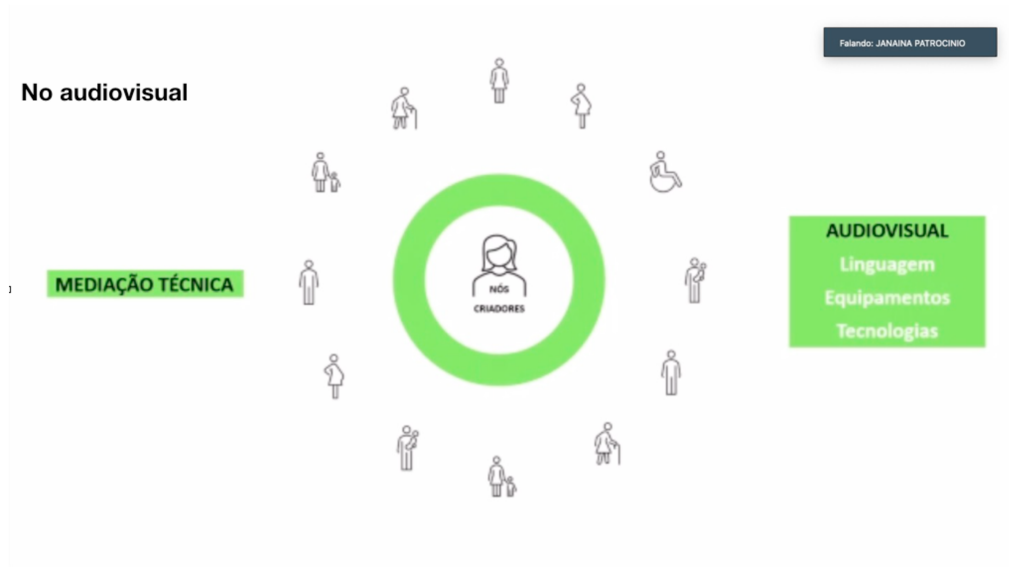


Fonte: Patrocínio (2020). [slide n. 13].⁶

Na Figura 1, acima, considerando-se o teatro presencial, o criador, ao elaborar sua obra, leva em conta a relação direta com o espectador, seja quem for, nenhum aparato tecnológico é necessário para estabelecer o contato entre as partes.

⁶ Patrocínio, Janaína. *O Teatro e as Possibilidades do Teatro Digital*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, UFMG, 2020. Notas de aula *online*. [slide n. 13].

Figura 2 – O audiovisual - 2020



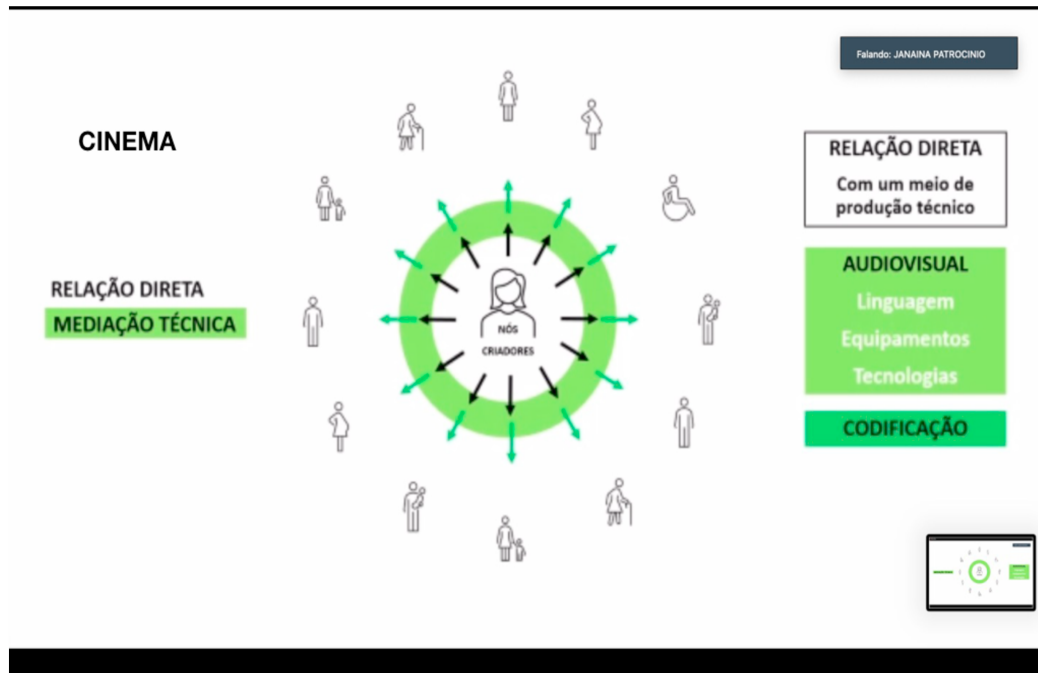
Fonte: Patrocínio (2020). [slide n. 14].⁷

Na Figura 2, acima, vemos que, entre o criador e o público, existe o aparato tecnológico fazendo a mediação. Para o criador alcançar o público, é necessário, pois, lidar com a técnica / tecnologia. No audiovisual, toda a prática do criador depende dessa técnica, que passa pelo uso e domínio de equipamentos e tecnologias para se dar como linguagem. Em outras palavras, a criação é condicionada à técnica.

A Figura 3, abaixo, ilustra o contato com o espectador de audiovisual, por meio do cinema. O criador chega ao público de forma mediada pela técnica. Isto é, o criador, ao mesmo tempo que alcança o público, é separado dele pela própria obra. Observe-se que não há contato direto do público com o criador. Podemos pensar que o público tem relação direta com a obra que, por si só, é o resultado da manipulação de técnica e tecnologia e que usa uma tela para chegar ao público. Portanto, o público tem contato direto com um meio de produção técnico.

⁷ Patrocínio (2020). *Ibidem* [slide n. 14].

Figura 3 – O cinema - 2020

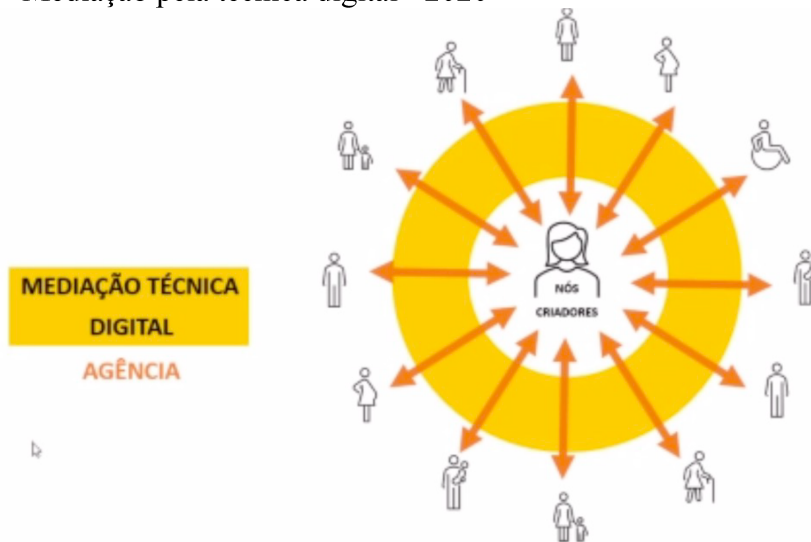


Fonte: Patrocínio (2020). [slide n. 15].⁸

Quando falamos de tecnologia digital, as relações entre criador e público mudam. Na Figura 4, abaixo, vemos que existe a mediação técnica entre o criador e o espectador, mas a técnica, sendo desenvolvida no campo digital, abre-se à possibilidade de interação em mão dupla. O criador alcança o público e o público alcança o criador a ponto de interferir na sua obra. Muitas vezes o espectador tem contato com o criador / artista do outro lado da tela, ou da câmera ou do telefone celular (*smartphone*). Outras vezes, é o contato com a obra, mas de forma interativa, em que sua participação é imprescindível para a “existência” da obra. Assim, podemos dizer que é um contato com o criador, mediado pela técnica digital.

⁸ Patrocínio (2020). *Ibidem* [slide n. 15].

Figura 4 – Mediação pela técnica digital - 2020



Fonte: Patrocínio (2020). [slide n. 16].⁹

No início do isolamento social, em virtude da pandemia do Covid-19, algumas obras teatrais foram disponibilizadas na internet ainda no formato de “teatro filmado”, no qual uma câmera posicionada na plateia captava o que acontecia no palco, em um plano sequência, sem cortes e sem edição. Aos poucos, os artistas foram se apropriando dos recursos tecnológicos disponíveis e acessíveis, como o uso da câmera do celular, os programas de edição ao vivo, as plataformas que possibilitavam a transmissão ao vivo. Assim, as peças passaram a ser transmitidas ao vivo, com imagens captadas por mais de uma câmera e edição em tempo real, imprimindo maior dinâmica ao jogo de cena, que, muitas vezes, passou a incorporar a presença da câmera. Os artistas falavam para a câmera, olhando para o espectador, como no teatro quando falam para a plateia (quebra da quarta parede),¹⁰ porém mediados pela câmera, pela tela e entrando na casa do espectador. Nesses casos, os criadores se apropriam dos recursos técnicos disponibilizados para a produção em audiovisual, especificamente.

Posteriormente, os artistas foram se familiarizando com a tecnologia disponível e com o mundo digital e a relação / interação com o público, mesmo de forma remota, virtual, foi se tornando possível e cada vez mais diversa. Para a professora Janaína Patrocínio (2020), a diferença da tecnologia digital para o audiovisual é que a relação entre artista / criador e público é de mão dupla. Isto é, no mundo digital o espectador interage com a obra ou com

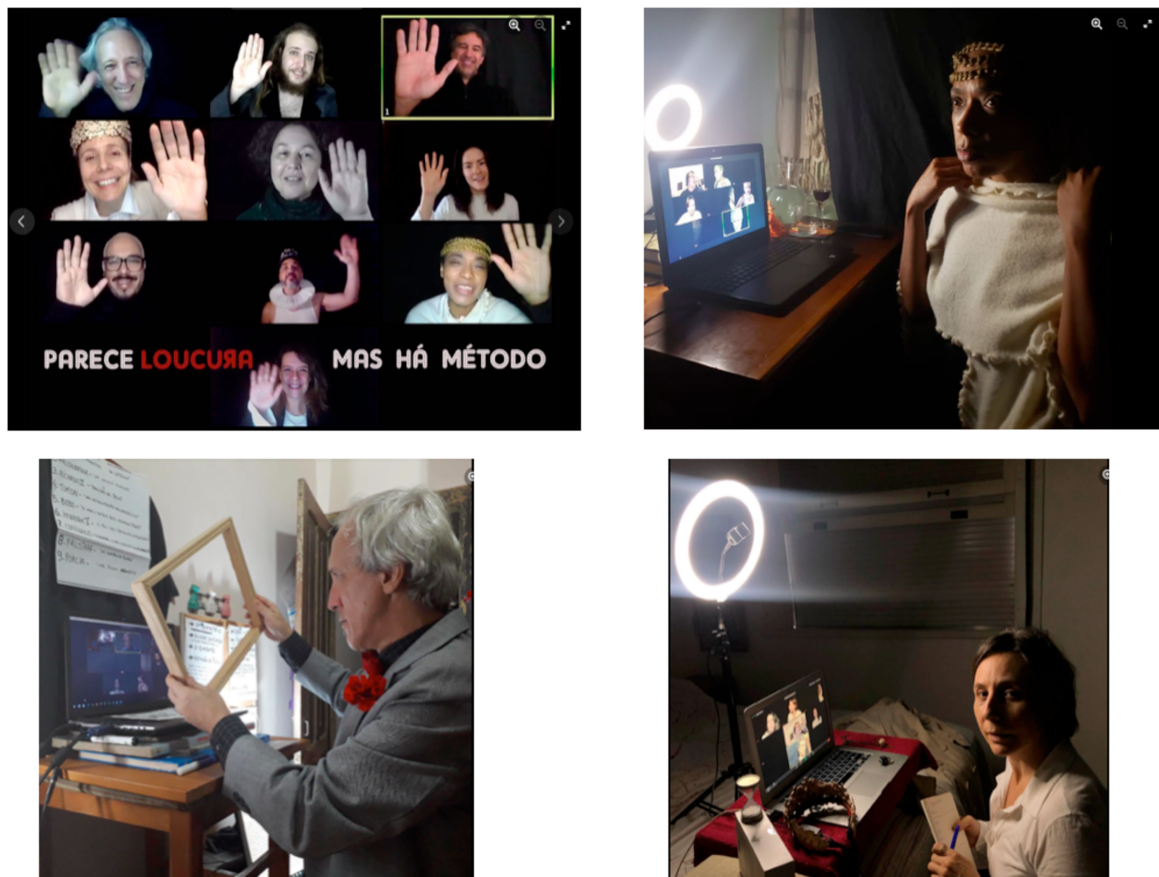
⁹ Patrocínio (2020). *Ibidem* [slide n. 16].

¹⁰ A quarta parede é uma fachada imaginária entre o espectador e o que está acontecendo no palco durante a encenação de uma peça. Fala-se quarta parede, porque as outras três são as laterais e o fundo do palco, quando se trata de palco italiano. Quando há o uso da quarta parede, os atores se relacionam entre si e não estabelecem nenhum tipo de contato com o público, nem verbal nem visual. A plateia apenas observa, ouve e reage aos estímulos provocados pela encenação. Quando há a quebra da quarta parede, os artistas se dirigem diretamente ao público, seja pelo olhar, pela fala ou mesmo fisicamente.

artista.

Os recursos digitais permitem que o espectador se torne agente, interagindo com a obra, com o artista, definindo caminhos e determinando narrativas. Espetáculos como no caso de *Parece loucura mas há método* (2020),¹¹ da Armazém Companhia de Teatro, usam recursos das plataformas de conferência para interagir diretamente com o espectador. Nessa obra, os atores, cada um em sua casa, de forma síncrona entre si e com o público, interpretavam, cada um, um personagem de William Shakespeare. Em uma espécie de “batalha de monólogos” entre eles, cabia ao público votar, a cada rodada, qual personagem seria eliminado do espetáculo e qual permaneceria, até que, ao final, restasse somente um, que seria o vencedor daquela sessão de apresentação, configurando, assim, um tipo de competição. Havia o uso da tecnologia, no formato de enquetes, para a votação da plateia.

Figura 5 - *Parece loucura mas há método* – 2020



Nota: compilação de imagens.

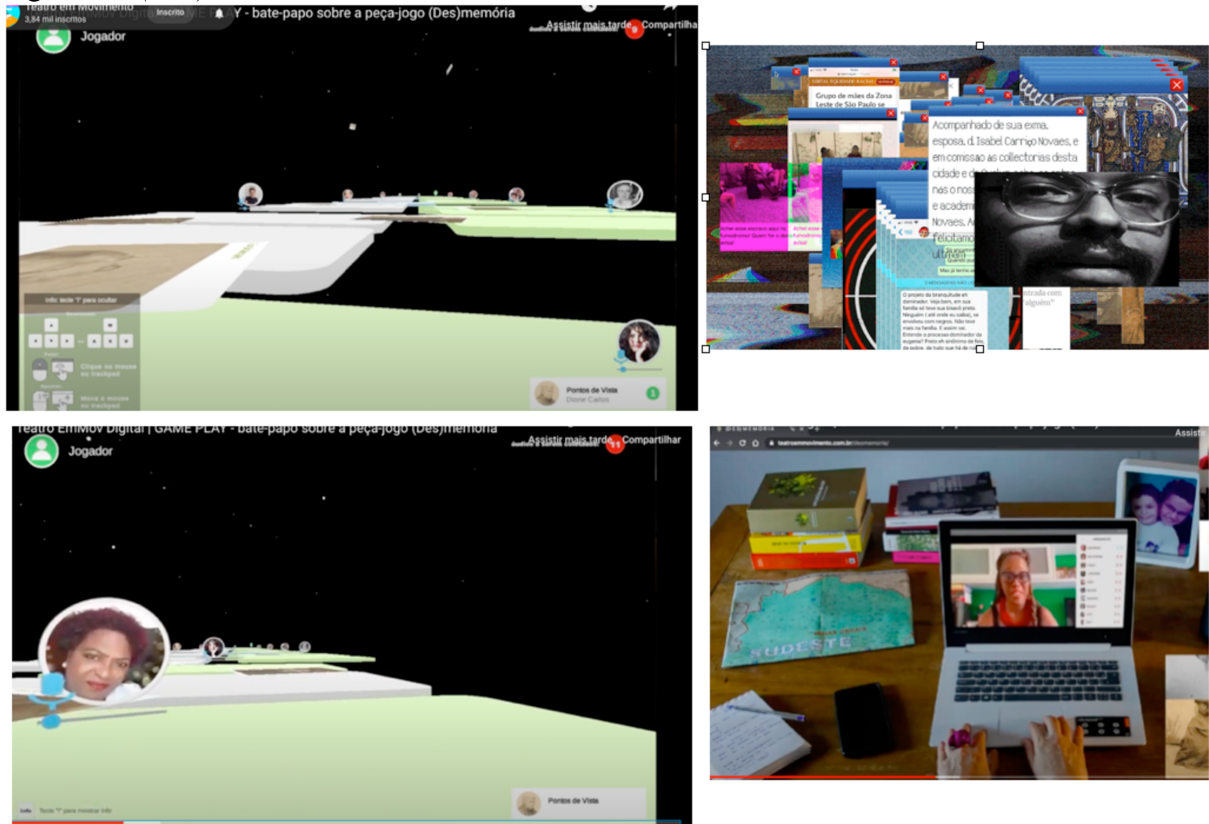
Fonte: <https://www.facebook.com/ArmazemCiaDeTeatroOficial>. Acesso: 23 out. 2023.

Outra obra definida como peça jogo, que se valeu de recursos dos jogos digitais (*games*) para a interação com o público, foi o espetáculo *(Des)memória* (2021), com direção

¹¹ O espetáculo *Parece Loucura Mas há Método*, estreou no zoom em julho de 2020.

de Yara de Novaes.¹² A peça permite que o espectador atue na tomada de decisão sobre a direção da narrativa, isto é, como a peça se configurará para ele, dependendo das suas escolhas.

Figura 6 – *(Des)memória* - 2021



Nota: compilação de imagens.

Fonte: <http://portalbelohorizonte.com.br/eventos/exibicao/artes-cenicas/espetaculo-desmemoria-teatro-em-movimento>. Acesso em: 24 out. 2023.

A peça conta com ambientação virtual pela qual o espectador percorre as ruas de Mariana, MG, até entra na casa da protagonista etc. *(Des)memória* não se realiza de forma síncrona, é uma obra gravada e ambientada previamente, mas que exige um espectador atuante.

Experiências mais extremas de interação com o público podem ser vistas em *Tudo que Coube Numa VHS* (2020),¹³ do Grupo Magiluth. Esse foi um experimento apresentado para o espectador de forma individual, o que causou a estranha sensação de proximidade física, talvez pela humanização do contato entre plateia e artista naquele momento de isolamento social que estávamos vivendo. Por meio de vários dispositivos e plataformas, vai se

¹² *(Des)memória* é um espetáculo de teatro digital, criado para o projeto Teatro em Movimento Digital, da Rubim Produções, dirigido por Yara de Novaes, disponibilizado no *site* do Teatro em Movimento.

¹³ *Tudo que não Coube Numa VHS* estreou em 2020.

construindo uma memória dos personagens, pela qual o espectador vai desvelando a narrativa. Durante 30min o espectador recebe telefonemas, vídeos e mensagens de áudio do personagem pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, pelo arquivo de áudio pelo *Spotify* e por recado escrito por *e-mail* etc.

Esses exemplos são para ilustrar que o termo teatro digital abriga todas essas experiências, das mais simples às mais arrojadas, ao vivo ou pré-gravadas, com a presença / imagem dos atores ou não. Aquilo que no início da pandemia do Covid-19 ficou muito vinculado ao audiovisual, logo se ampliou. A relativização da presença física do ator (Dubatti, 2015) numa mesma coordenada de tempo e espaço, durante a pandemia foi radicalizada, realizou-se que tudo pode ser relativizado: o suporte, a execução, a transmissão, a presença dos atores, a sincronicidade da execução da obra e a plateia. A presença de convenções teatrais, típicas do acontecimento teatral, como o pacto com o espectador, essas permanecem, seja qual for o formato escolhido para que o acontecimento se realize.

Em *Teoria das Mídias Digitais*, Luís Mauro Sá Martino (2014) discorre sobre a teoria de Barry Wellman, pesquisador canadense, cujos estudos se debruçam sobre o uso que as pessoas fazem da internet. Para Wellman, “o mundo *online* e o mundo *off-line* estão integrados em um todo maior e mais complexo, a vida cotidiana” (Martino, p. 137). Sob esse aspecto, a tecnologia digital passou a fazer parte da vida e da prática do artista de teatro durante a pandemia. Foi nesse contexto que ele encontrou seu modo de expressão, sua sobrevivência.

No projeto Teatro Digital nas Escolas, aventamos a possibilidade de usar obras interativas, porém, para não ficarmos reféns das conexões de internet, optamos por obras não interativas, possíveis de serem exibidas *off-line*. Com características teatrais bastante destacadas, *Alice Através das Sombras* (2021), da Cia. Lumiato,¹⁴ se utiliza das técnicas do teatro de sombras contemporâneo para uma releitura de *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll. A Cia. Lumiato utilizou-se de técnicas do teatro de sombras e de recursos do audiovisual, como o *live-action*,¹⁵ além do aparato técnico para captação e montagem de cenas, mesclando as linguagens e dando origem a uma obra poética e rica.

¹⁴ Cia. Lumiato foi fundada em Buenos Aires, em 2008, por Thiago Bresani e Soledad Garcia. Atualmente sediada em Brasília é referência na pesquisa em teatro de sombras contemporâneo.

¹⁵ *Live-action* é o termo que se usa quando uma obra cinematográfica se utiliza de atores e atrizes para interpretar personagens, ao contrário do cinema de animação.

Figura 7 - *Alice Através das Sombras* – 2021



Nota: imagens de divulgação compiladas.

Fonte: <https://www.cialumiato.com/aliceatravesdassombras>. Acesso em: 24 out. 2023.

Chão de Pequenos (2019-2021) foi uma produção adaptada para o ambiente digital, de uma obra criada originalmente para o teatro presencial. Na versão digital, os atores continuam atuando no registro e gestual teatral de palco. Nas imagens da versão digital, é possível perceber a captação de imagens de cenas tal qual ocorre no palco. Entretanto, essas cenas contam com recursos audiovisuais para a captação de som e de imagem, com mais de uma câmera, além do uso da edição. A dramaturgia também é impactada pela adaptação; o texto diminui de tamanho e são acrescentadas imagens em planos detalhe e *closes* que dão ênfase à determinadas emoções.

Figura 8 - Frames da obra digital *Chão de Pequenos* - 2021



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Nh37DCLQuCU>

Nas imagens dos frames acima é possível perceber bem o uso de recursos audiovisuais, como plano aberto dos atores em cena em um palco e a câmera do ponto de vista de um espectador de teatro presencial. Vemos o uso de enquadramentos com pontos de vista que o espectador presencial em um teatro de palco italiano não consegue ter. São recursos da linguagem audiovisual que cumprem funções de tensionamento da dramaturgia, enriquecendo a recepção da obra.

No projeto Teatro Digital nas Escolas, um dos aspectos que mais nos atraiu foi a inexistência de fronteiras geográficas. Uma obra de teatro digital *off-line*, como nos casos das obras selecionadas, cabem e podem ser transportadas em um *pen-drive* (*memory stick*, em inglês) ou *link* para alguma plataforma na internet. Pode-se assistir de qualquer lugar do mundo onde haja um computador, mesmo sem acesso à internet. Felizmente, todas as escolas municipais de Belo Horizonte e Araxá, MG, possuem o equipamento necessário e, com isso, não tivemos problema nesse quesito para realizar o projeto.

1.2 A Base Nacional Curricular Comum – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também é pilar teórico para a análise proposta. Desde o primeiro desenho de planejamento do projeto, procuramos fundamentar

nossas ações nas competências e habilidades previstas na BNCC, de acordo com a faixa escolar contemplada.

Ao acessar o documento na web, na primeira página, nos deparamos com a definição da BNCC e seu objetivo:

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu objetivo é ser balizadora da qualidade da educação no País, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito (Brasil, 2017).

Criada para nortear currículos e planos pedagógicos em escolas de ensino básico, tanto públicas como particulares, como o próprio nome diz. Com isso, os estudantes devem ter direito à mesma base de ensino e mesma possibilidade de aprendizagem. Ao estabelecer conteúdos de acordo com a idade e o ano escolar do estudante e propor currículos nas escolas públicas de todas esferas (municipais, estaduais e federais), é possível prever as competências e as habilidades a serem desenvolvidas com o alunado em cada fase escolar, durante o ensino básico. Assim, pressupõe-se que todos terão a possibilidade de se desenvolver como indivíduos socialmente, intelectualmente e culturalmente.

Note-se que o balizamento para a Educação Básica já estava previsto na Constituição Brasileira de 1988. O artigo 210 reza que: “[s]erão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Desde então, alguns marcos na legislação brasileira traçaram o longo percurso até as conquistas no sentido de que fosse assegurado o direito à educação a partir de um patamar comum até se chegar na BNCC. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, promulgada em 1996, em seu artigo 26, é um desses avanços que previa, efetivamente, uma base comum para a educação básica no país:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional determina a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, isto é, o componente Arte tem de constar da grade curricular.

Seguindo o histórico de ações e medidas, conforme publicado na própria BNCC (2017), em seguida, em 1997 e 1998, são estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série, respectivamente.¹⁶ No ano de 2000, foram lançados os PCN do ensino médio. Baseados na Constituição Brasileira e na LDBEN, os PCN propõem o respeito às diversidades culturais, políticas e sociais das regiões do país, com a flexibilidade da adequação de acordo com a realidade na qual a escola está inserida, porém, sem abrir mão de pontos comuns na educação que devem estar presentes nos currículos de todas as escolas. Essa flexibilidade é que vai garantir a possibilidade de discussões e elaborações pedagógicas e intelectuais dos professores com os estudantes e com as instâncias governamentais a fim de fazer uma constante avaliação e reavaliação dos próprios PCN. É também nos PCN que se fala do desenvolvimento das crianças e dos jovens, ao se garantir um conjunto de conhecimentos que possa torná-los cidadãos e que o Estado deve garantir esse direito. O objetivo dos PCN, ao preservar e considerar a diversidade cultural, social e política do país, é ser um referencial para que estados e municípios reflitam sobre seus currículos. E justamente por esse respeito à diversidade, os PCN não são considerados “modelo curricular homogêneo e impositivo [...] nem se apresentam como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino” (Brasil, 1997).

Seguindo o histórico de evolução nas políticas públicas do país na área da educação, em 2008, foi criado o programa Currículo Em Movimento. Esse programa dura somente dois anos e teve como finalidade melhorar os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no país. Em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas da área, cujo documento final fala da necessidade de se criar uma base curricular comum. Em 2010, 2011 e 2012 foram promulgadas as resoluções que fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Nas DCN para o ensino fundamental, foi considerada a ampliação para nove anos de duração, implementada em todo o país desde o ano anterior. As Diretrizes Curriculares Nacionais têm como maior objetivo garantir a educação básica como direito inalienável do ser humano, garantindo o cumprimento da LDBEN. Outra medida importante, em 2013, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2013, através da portaria 1.140, de 22 de novembro, é instituído o pacto de Fortalecimento do Ensino médio, que prevê a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no

¹⁶ Nesta época o ensino fundamental tinha a duração de 8 anos, da 1ª à 8ª série. Somente em 2004, o ensino fundamental passa a ter duração de nove anos, tendo o início da implementação em 2005 e, em 2010, aplicado em todo território nacional.

âmbito do Ensino Médio.

Em junho de 2014 foi promulgada a lei 13.005/14, que “regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 (vinte) metas para a melhoria da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC)”¹⁷ (Brasil, 2017). Também em 2014, foi realizada a 2ª Conferência Nacional da Educação, cujo documento final torna-se uma referência para a mobilização para a construção da BNCC.

Em junho de 2015, no 1º Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNC, é instituída a comissão de especialistas para elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em setembro do mesmo ano, foi disponibilizada a primeira versão da BNCC e, em dezembro, as escolas de todo o país se mobilizam para discutir a primeira versão do documento, o chamado dia “D” da BNCC.

Em maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão da BNCC. Entre os dias 23 de junho a 10 de agosto desse ano, “aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater esta segunda versão da BNCC e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveu esses seminários” (Brasil, 2017), e, em agosto, a terceira versão começou a ser redigida.

Em abril de 2017, foi entregue essa terceira versão, que viria a se tornar a versão final da BNCC. No mesmo mês, foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da BNCC. Somente as partes relativas ao ensino infantil e ensino fundamental foram homologadas em dezembro desse ano. A parte referente ao ensino médio foi entregue somente em 2018.

A aprovação da BNCC para homologação sofreu muitas críticas. Ao contrário do movimento de reflexão e crítica relativo às duas primeiras versões em que professores, gestores de escolas e especialistas se debruçaram sobre o texto, a terceira versão não teve ampla discussão. O país estava vivendo o ano seguinte ao golpe de Estado de 2016, que ocasionou o *impeachment* da presidenta Dilma. Desse modo, houve uma mudança nos procedimentos em relação ao que vinha ocorrendo desde 2015 a cada versão entregue do documento. Tal atitude do governo gerou grande insatisfação dos especialistas e profissionais da educação. Em 2018, a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação – ANPAE – publica o caderno *A BNCC na Contramão do PNE – 2014-2024: Avaliação e Perspectivas*, com organização de Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. O livro propôs uma discussão sobre os impactos da BNCC homologada pelo MEC, salientando

¹⁷ Na Base Nacional Comum Curricular, verifica-se, na aba Histórico, que a sigla BNCC só surgiu em 2015, quando foi publicada sua primeira versão. Até então, a sigla utilizada era BNC.

que muito havia ainda a ser discutido, uma vez que a base estava servindo de ponto de partida para a criação de políticas públicas que visavam orientar a feitura de currículos, sistemas de ensino, avaliação e formação de profissionais da área.

Nesse contexto, a BNCC é um documento referenciado nas competências que se espera que o aluno tenha ao terminar o ensino básico. Ressalte-se que: “[n]a BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017).

Embora seja um documento com muitos pontos positivos e tenha sido discutido e elaborado exaustivamente e com muito esforço por especialistas da área de educação, alcançar as competências desejadas pela BNCC por todo o país é tarefa infundável. São muitas as diferenças sociais, econômicas e regionais como observa Cruvinel (2021):

No momento em que o Ministério da Educação propõe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que abranja todo o território nacional, em um país com tantas desigualdades sociais como o Brasil, isto é, enquanto houver uma discrepância em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) nas regiões Norte e Sul do país, por exemplo, o documento já está fadado ao fracasso. (...) Qualquer caminho em direção à equidade, que vise a minimizar as desigualdades, precisa passar, também, por mudanças significativas e estruturantes nas esferas econômica, social e cultural, o que não vem ocorrendo no Brasil (Cruvinel, 2021, p. 4).

Quando falamos do componente Arte, também nos deparamos com algumas questões que fragilizam o que foi determinado pela LDB, em 1996 e, posteriormente, pela BNCC, em 2017. No ensino fundamental, embora tenha sido conservado como componente e tenha discriminadas suas diferentes linguagens, Arte não é determinada como área de conhecimento específica. O componente Arte consta da área de Linguagens, com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Destacamos também que, embora as quatro linguagens artísticas, na BNCC designadas como Unidades Temáticas, sejam recomendadas e sejam parte da BNCC, não foi determinado no documento como elas devem ser ministradas nas escolas. As recomendações da BNCC, portanto, são apenas um norte para que as escolas possam construir seu próprio currículo.

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e

do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (Brasil, 2017).

Essa flexibilidade, que deveria ser muito importante, pois possibilita adequações de cunho cultural, regional e social, tornou-se também uma brecha para se praticar algumas situações que impossibilitam o ensino de Arte da forma como é previsto na LDB e na própria BNCC. Um exemplo disso é que as escolas não contratam ou designam professores de Arte para cada linguagem artística. As quatro linguagens podem ser distribuídas ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental, mas o professor de Arte, de modo geral, é formado em apenas uma das linguagens, o que leva à prática da polivalência desse professor. Se considerarmos o ensino médio, a situação se agrava mais ainda, pois a Arte não é categorizado como componente. A Arte faz parte de um dos itinerários formativos propostos pela BNCC e as competências a serem alcançadas não são mais específicas por componente, e sim pelo eixo formativo.

Nesse contexto, Tiago Cruvinel, em seu artigo *Qual o Futuro da Disciplina Arte no Novo Ensino Médio*, aponta que existe uma flexibilidade de como as áreas do conhecimento que compõem o eixo formativo Linguagens podem ser implementadas. As escolas podem optar, ao montar sua unidade curricular, por formatos diferentes do tradicional quadro de disciplinas e propor, por exemplo, oficinas e projetos. O formato não seria um problema se fossem contratados professores com habilidades específicas em cada linguagem artística, porém a própria LDB abre espaço para contratação/convocação de professores das outras áreas de conhecimento que compõem o percurso formativo.

Segundo o autor,

É importante lembrar que a LDB fala da obrigatoriedade do ensino de Arte, mas ela não diz que o conteúdo deverá ser ministrado apenas por profissionais licenciados na área. Embora a constatação seja óbvia, a lei não deixa isso explícito. Nesse caso, a escola poderá escolher romper com o conceito tradicional de disciplina e não contratar mais nenhum (nenhuma) docente específico(a) de Arte (Cruvinel, 2021, p. 19).

Uma vez postas essas questões críticas, ainda assim, o documento é bastante completo e ressalta a importância da Arte para a leitura de mundo. O TDE, como projeto cultural / artístico, encontrou fundamento no que é recomendado pela BNCC, bem como nas outras áreas do conhecimento que constituem o projeto são pautadas nas respectivas competências e habilidades previstas na base.

Nos anos finais do ensino fundamental, o componente Arte trabalha as linguagens do

Teatro, Dança, Artes Visuais e Música. Segundo a BNCC:

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, 2017).

A abordagem dessas linguagens prevê o ato de criar, ler, produzir, construir e refletir sobre as formas artísticas. Assim, a BNCC propõe seis dimensões do conhecimento “que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (Brasil, 2027), a saber: criação (fazer artístico), crítica (leitura, impressões), estesia (experiência em relação ao espaço, tempo, sensibilidade, percepção de si e do outro), expressão (manifestar e exteriorizar criações subjetivas específicas de cada linguagem), fruição (sensibilização em relação às produções artísticas diversas no tempo e na origem) e reflexão (interpretar como artista ou como leitor a fruição da obra). A ideia é que essas seis dimensões facilitem o trabalho de integrar as quatro linguagens e propiciem a vivência, a experiência inerente à prática artística.

Assim sendo, o componente Arte conta com cinco unidades temáticas, quatro são atribuídas a cada uma das linguagens (teatro, dança, artes visuais e música) e, a última, Artes Integradas, que vai articular as quatro linguagens e incorporar elementos das novas tecnologias de informação e comunicação. O Teatro Digital nas Escolas poderia ser inserido na unidade temática do teatro e nas Artes Integradas.

Nos anos finais do ensino fundamental o componente Arte tem como foco ampliar o repertório do estudante, colocando-o em contato com produções artísticas locais, nacionais e estrangeiras, abordando processos e técnicas de criação, além de sistematizar os conhecimentos e experiências em cada linguagem de acordo com a faixa etária pertinente. O intuito é de que o estudante consiga estabelecer diálogos entre as linguagens e com outras áreas do conhecimento, contribuindo, assim, não só para a formação integral do aluno mas também com a formação de espectadores, capazes de problematizar obras de arte a que têm acesso, até mesmo e, talvez, principalmente, por meio da expressão artística.

Nesse sentido, a BNCC, de modo geral, prevê essa formação integral do sujeito que deve estar consciente de seus direitos e deveres de cidadão, de forma que esteja apto a

construir raciocínios e pensamentos críticos, com leitura profícua do mundo. Por isso, em todas as áreas do conhecimento, existe a recomendação da abordagem interdisciplinar, para que o estudante tenha perspectivas variadas e amplas de mundo e possa relacionar saberes diversos.

Nesse contexto, conforme poderá ser visto no capítulo 3, o Teatro Digital nas Escolas caminhou nesta direção sobre a abordagem interdisciplinar.

A BNCC referente ao ensino médio, foi colocada em pauta em 2018, ano seguinte da aprovação da Lei do Novo Ensino Médio que, entre outras coisas, previu o aumento da carga horária de 2.400 horas para 3.000 horas no total, disciplinas de planejamento e projeto de vida, a escolha de um itinerário formativo para aprofundamento acadêmico ou formação profissional, que é de escolha do estudante, conforme sua área do conhecimento de interesse. Portanto a BNCC para o ensino médio confirma as áreas do conhecimento, mas sem referência direta aos componentes de cada área.

As aprendizagens nessa etapa, assim como na educação infantil e no ensino fundamental, estão pautadas nas competências gerais da BNCC. Em todas as áreas do conhecimento, a BNCC propõe um aprofundamento ou consolidação do conteúdo visto no ensino fundamental. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, o único componente com referência direta é o de Língua Portuguesa. Dando continuidade às habilidades e competências adquiridas no ensino fundamental, espera-se que em Linguagens e Suas Tecnologias o estudante experimente sua autonomia e protagonismo na prática de diferentes linguagens, que desenvolva ainda mais sua leitura de mundo, mobilizando e articulando os conhecimentos dos componentes da área de linguagens do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa), reconhecendo as quatro linguagens artísticas “simultaneamente às dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (Brasil, 2017).

Assim, de acordo com a BNCC:

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a BNCC é um documento normativo fundamental, com espaço para adequações aos mais diversos currículos, respeitando toda a diversidade do país. Em Arte, também temos essa premissa que incentiva e estimula as manifestações artísticas e culturais do país e de seus povos. Considerando a polivalência já observada neste capítulo, os livros didáticos têm sido grandes aliados na abordagem das linguagens. Assim sendo, mesmo aquele professor que não tem formação em música, por exemplo, nem sequer toca algum instrumento, tem, no livro didático, sugestões e possibilidades de conteúdo para trabalhar com os alunos e despertar o interesse deles pelo assunto. A BNCC é uma proposta ousada de dar oportunidade ao estudante para se desenvolver, porém, colocar em prática é outra instância que requer esforço contínuo de melhorar as condições de trabalho dos professores e profissionais da educação, além das estruturas físicas e materiais em todas as regiões do Brasil.

1.3 A abordagem triangular

Abordagem Triangular¹⁸ (BARBOSA, 1998), inicialmente chamada de Metodologia Triangular (1991), também norteou o projeto Teatro Digital nas Escolas, desde a sua idealização até sua implementação. Os percursos trilhados podem ser identificados à luz da proposta de Ana Mae Barbosa. A mudança do nome feita pela autora é baseada no fato de que a abordagem não é calcada em conteúdos, mas sim em ações. Este fato é o que possibilita que a abordagem seja utilizada para o ensino não só das Artes Visuais, de onde surgiu a proposta, mas também para outras linguagens artísticas, aqui o teatro, e também para outras áreas do conhecimento. É também o fato da abordagem ser baseada em ações e não conteúdos pré-estabelecidos, que o professor tem a liberdade de usá-la de acordo com suas necessidades e demandas de sala de aula. Segundo Barbosa (2019, posição 302), “A abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende”. E foi justamente por não ser um modelo que pôde ser utilizada como forma de mediação na formação que propusemos aos professores. Desde a idealização do TDE, gostaríamos que ficasse claro que tudo que fosse visto e analisado, era apenas uma forma possível de se aproximar, de se apropriar de uma obra exibida. Ou seja, qualquer leitura é apenas um ponto de vista. O curso estava sendo desenhado para mostrar possibilidades, não para ensinar, nem impor um modelo de leitura de mundo.

Nesse sentido, note-se que a própria abordagem triangular, desde que foi sistematizada,

¹⁸ A abordagem triangular foi divulgada pela primeira vez em 1991, no livro: *A Imagem no Ensino da Arte*, por Ana Mae Barbosa, com o nome de metodologia triangular. Em 1998, no livro: *Tópicos Utópicos*, a autora faz uma revisão de sua proposta e substitui o nome metodologia triangular por abordagem triangular.

em 1991, até sua última versão, em 2019, foi revisada e atualizada, ganhou novos contornos, ampliou conceitos e rompeu fronteiras de linguagens e áreas do conhecimento. A autora considera que a maior transformação nos últimos anos foi na contextualização “pela ação recriadora de professores e pesquisadores” que fizeram uso dessa abordagem em suas práticas (Barbosa, 2019, posição 400).

Contextualizar está relacionado tanto ao fazer quanto à leitura. A leitura precisa levar em conta o objeto observado (a obra) e o sujeito observador (o estudante) e a contextualização está presente em ambos. É importante saber do autor do objeto observado, o contexto que foi criada e o máximo de informações históricas a cerca disso. É uma forma de letramento. Observam-se modos, tensões e intensidades que são reverberações de um tempo e contexto próprios. Assim, é importante que o contexto do sujeito observador seja considerado, pois isso impacta na leitura do objeto. Sempre haverá um repertório do sujeito relacionado ao seu meio e à sua experiência de vida. Quando se alcança o momento do fazer, a contextualização estará presente novamente. Dessa vez, porém, o sujeito vai se expressar de acordo com o seu tempo, sua experiência de vida e com o repertório adquirido na leitura. De acordo com Barbosa (1998, p. 42-43), [o] contexto é componente definidor da experiência artística e da experiência estética (recepção da obra) [...] A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia [...].”

Desse modo, Barbosa (1998) esclarece que o professor que trabalha a abordagem triangular é sempre um mediador. É ele quem vai provocar o estudante para enriquecer sua leitura de uma obra, seja em qual linguagem artística ela seja apresentada. A autora pontua que a

[L]eitura da obra de arte é questionamento, é busca é descoberta é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que eles sejam. A educação cultural que se pretende com a proposta triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não de uma “educação bancária”. [...] (Barbosa, 1998, p. 40).

Desse modo, o Teatro Digital nas Escolas visa que o professor participante seja estimulado a perceber a obra apresentada de forma crítica, reconhecendo cada leitura como uma oportunidade de reler o seu entorno, o entorno de seus alunos e da escola em que trabalha: reler o contexto de produção e recepção da obra de modo crítico. É preciso, então, que o professor mediador seja permeável, poroso, que se deixe atravessar pelo espetáculo, para estabelecer relações críticas com a obra e, assim, estar mais imbuído para realizar uma

mediação teatral rica.

1.4 A mediação teatral

O Teatro Digital nas Escolas é, pois, um projeto calcado na mediação teatral por meio do teatro digital. Desde o princípio do desenho do projeto, consideramos a importância da mediação para o professor participante, não no sentido de estabelecer como as obras apresentadas deveriam ser lidas, mas, sim, de possibilitar a compreensão dos caminhos que a obra poderia abrir para a prática em sala de aula, considerando o contexto no qual a escola está inserida e a realidade de seus estudantes.

Refletir sobre a mediação teatral passa, necessariamente, pela recepção da obra de arte como experiência. Jorge Larrosa Bondía reflete que “a experiência é o que nos passa, nos acontece, nos toca. E não o que se passa, o que acontece o que toca. Cada dia se passam muitas coisas, mas, ao mesmo tempo, nada nos acontece” (Bondía, 2001, p. 21, *apud* Moraes, 2017, p. 48). Não estamos falando de ser tocado “romanticamente” por um espetáculo, e sim do ato de assistir a uma peça de forma profícua, produzindo sentidos, gerando repertório e fazendo associações com o mundo ao seu redor. Moraes (2017) usa a expressão “experiência estética”, a partir da conceptualização descrita por Ana Beatriz Medeiros,¹⁹ quando a experiência está relacionada à recepção de uma obra de arte, no caso uma obra teatral. É no espectador contemporâneo que se dá a obra. Ou seja, na relação com a obra, o espectador é o foco; a obra está no ato da recepção do espectador, e não no texto e na encenação como antes era percebido (Moraes, 2017).

Ao assistir a uma peça de teatro, é importante que aquilo que se vê faça sentido, que o espectador se sinta capaz de se relacionar com a obra e isso pode se realizar pelo reconhecimento da linguagem, pela identificação com o enredo, pela lembrança de algo já visto, ouvido ou lido. Muitas vezes é necessário encorajar o espectador a identificar essa relação, “pode-se estimular, mediar, trocar, pode-se compartilhar leituras, desdobrar sentidos, porque o caminho da arte é o da sugestão, da provocação, e não o da proposição” (Moraes, 2017, p. 96).

Segundo Desgranges (2008), parafraseando Deldime (1998), a mediação teatral é “qualquer ação que ocupe o que por alguns autores é chamado de terceiro espaço, aquele existente entre a produção e a recepção” (Desgranges, 2008, p. 76). Desgranges (2008) enfatiza o prolongamento com a obra, isto é, aquilo que se proporciona ao espectador após a

¹⁹ Cf. MEDEIROS, Ana Beatriz. *Aisthesis*. Estética, educação e comunidades. Chapecó, SC: Editora Argos, 2005.

recepção da obra. Vale salientar, pois, a diferenciação que o autor faz entre espectador e público de teatro. Para o autor, o público está relacionado à quantidade de pessoas assistindo a uma peça teatral. Já o espectador está relacionado à linguagem, conseqüentemente, à leitura da obra, ou seja: ao modo de produção e recepção da obra. No ambiente escolar, normalmente, cabe ao professor estabelecer os dois momentos, antes e após assistirem a obra. O professor antes de ser mediador, precisa ser espectador. Moraes (2017), em certo sentido, recorre à abordagem triangular de Barbosa (1998) para analisar essa perspectiva do espectador. A autora coloca que:

Nada impede que qualquer educador realize uma mediação. Se tratando ainda mais de públicos escolares, professores de diferentes áreas – desde que desejem – podem mediar um espetáculo. O importante é que atuem de forma a desdobrar sentidos sobre o teatro e/ou seus contextos – sem restringir possibilidades de leitura. [...] Acredito que o mediador – seja quem for – jamais pode impor uma leitura, pois não existe interpretação certa ou errada (Moraes, 2017, p. 104).

Tanto Ana Mae Barbosa quanto Martha Lemos Moraes projetam o professor como elemento fundamental para a formação de espectadores. Para Barbosa, o professor é um curador de obras; para Moraes, o professor é o responsável pela experiência estética do estudante e, para tanto, ele precisa ser um espectador atento e capaz de tornar a apreciação de uma obra em algo significativo na vida de seu estudante.

Enxergar essas referências no projeto Teatro Digital nas Escolas permitiu um exercício prazeroso de distanciamento e, ao mesmo tempo, de aproximação e apropriação mais clara e objetiva do projeto, propiciando uma análise com fundamento e respaldo. O capítulo 2 tratará detalhadamente do planejamento e da implementação do projeto Teatro Digital nas Escolas.

CAPÍTULO 2

2.1 Demandas, premissas e planejamento

O Teatro Digital nas Escolas é um projeto de mediação Teatral por meio do Teatro Digital. Foi concebido com o intuito de proporcionar acesso aos estudantes da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e Araxá, em Minas Gerais, a obras de Teatro Digital de alta qualidade artística e técnica, realizadas por companhias de notório reconhecimento. Para chegar aos estudantes, precisamos alcançar os professores, e, portanto, estes eram o nosso público alvo.

Para atender demandas da Rubim Produções, empresa realizadora do projeto e também de patrocinadores, o projeto se deu na forma presencial e digital. A parte presencial contemplou a formação direcionada aos professores da rede pública e posteriormente, em sala de aula os professores, junto aos estudantes. As obras exibidas, todo o material de apoio disponibilizado aos docentes para trabalharem em sala de aula e o concurso realizado junto aos estudantes constituiu a parte digital do TDE. Dividimos o projeto em três fases, sendo a fase 1 (um) o momento presencial com os docentes inscritos, quando foi realizada uma formação em que foram exibidas duas obras de teatro digital, uma para professores do 5º ao 7º ano em Araxá e do 5º ao 8º ano em Belo Horizonte e outra obra para 8º, 9º e Ensino Médio em Araxá e 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belo Horizonte. Em seguida, foi proposta uma mediação das obras em áreas do conhecimento diversas, além de Artes. E por último, na formação, também foi ofertada uma oficina prática de Teatro com conteúdos distintos para cada grupo de professores, conforme os anos que lecionavam e qual obra assistiu. A fase 2 (dois) do TDE aconteceu nas escolas, quando os professores levaram para os seus estudantes as obras de Teatro Digital e a mediação das mesmas, ou aplicando o próprio conteúdo visto na formação ou se inspirando nele. Nesta fase é que foi disponibilizado todo o material de apoio para enriquecer mais ainda a mediação das obras. E por fim, a fase 3 (três) que foi o Concurso Rolê Digital, em que os alunos foram estimulados a produzirem conteúdos digitais. Ao longo deste capítulo, falaremos mais detalhadamente da concepção do projeto, das três fases, das obras, do material de apoio, do que foi planejado e de como se deu a prática do projeto.

Desde a concepção, sabíamos da necessidade do suporte das Secretarias de Educação

dos dois municípios contemplados pelo projeto,²⁰ já que atuaríamos em escolas públicas. Em fevereiro de 2022, foi feito o primeiro contato com esses órgãos para apresentação do projeto, suas características e especificidades. Tivemos conhecimento da legislação dos municípios em relação ao regime de trabalho dos professores das escolas e das determinações dos sindicatos dos docentes quanto à dedicação dos servidores em relação ao número de horas trabalhadas, dias e horários de folga e recesso. Essas informações impactaram no planejamento das formações presenciais com os professores da rede pública.

A Secretária de Educação de Araxá, Zulma Moreira,²¹ designou o supervisor²² de educação do município, professor Germano Lemos, para acompanhar a implementação do projeto nas escolas. Após reunião conosco e entendimento do *Teatro Digital nas Escolas*, ele transmitiu à direção e à coordenação das escolas os princípios, procedimentos e objetivos previstos no projeto e convocou as escolas a participarem. Também foi o supervisor quem decidiu o local para a realização da formação, quando foi escolhida a Escola Municipal Padre João Botelho, bem localizada e com excelente estrutura. A escola contava com internet, além de telão e *Datashow* para projeção das obras e recursos dos facilitadores.

Para participar, os professores da rede pública tinham de preencher um formulário em que encontravam todas as informações sobre local, horário, ajuda de custo.²³ Nesse mesmo formulário, havia os termos para participar do projeto, a saber: o compromisso de multiplicar os conhecimentos adquiridos na formação com seus estudantes e incentivá-los a participar do *Concurso Rolê Digital*. Ao se inscrever, os professores também se comprometiam a responder a um novo formulário, ao final de todo processo, como forma de avaliação. Todos esses compromissos foram validados em uma caixa de resposta a ser marcada pelo ícone “concordo”, antes do envio da inscrição. A divulgação da formação e o acesso ao formulário de inscrição também foram mediados pela secretaria de educação, por meio de comunicação oficial entre escolas e secretaria. Cada escola, por sua vez, comunicou e estimulou aos seus professores, que se comprometeram em participar. Obtivemos o alcance de 51 inscrições em Araxá ao todo. As inscrições não eram obrigatórias e ficamos surpresos com a quantidade de inscrições, pois estávamos ofertando somente 40 vagas; 20 para cada grupo de professores.

²⁰ Os municípios foram escolhidos de forma a contemplar os locais de atuação dos patrocinadores do projeto via Lei Rouanet e Lei estadual de Incentivo a Cultura de Minas Gerais.

²¹ Secretária Municipal de Educação, nomeada pelo prefeito Robson Magela, em janeiro de 2021.

²² O professor Germano Lemos é o supervisor de educação, nomeado pela Secretária de Educação Zulma Moreira. Ele é a pessoa responsável pelo contato direto com as escolas, regularmente, por meio de reuniões com a equipe diretiva (direção e coordenação) das escolas.

²³ Os professores participantes receberam uma ajuda de custo de R\$100,00 cada um. Esse valor não é proveniente da verba de patrocínio via leis de incentivo, pois não é permitido esse tipo de remuneração no escopo das leis. Os custos para ajuda de custo foram arcados pela Rubim Produções.

Em Belo Horizonte, o contato feito com a secretaria foi via Diretoria Regional de Educação – Leste, que indicaria escolas da região para participarem do projeto. Todavia, efetivamente, a mediação da Diretoria Regional de Educação – Leste não ocorreu, mas conseguimos o apoio do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE),²⁴ que divulgou o projeto para todos os docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Infelizmente, não pudemos realizar uma apresentação formal do projeto para nenhuma instância da Secretaria de Educação da PBH, nem para nenhuma coordenação pedagógica ou professores das / nas escolas. A divulgação do CAPE foi apenas encaminhar o formulário de inscrição na formação para os professores. Em vista disso, no formulário, colocamos o máximo de informações para os professores, da maneira mais objetiva possível. Conseguimos apenas 15 (quinze) inscrições para participar da formação em Belo Horizonte. Apesar de lamentarmos a pouca adesão em Belo Horizonte, comemoramos o fato de poder dar maior tempo de atenção aos participantes em Belo Horizonte que Araxá. Falaremos disso mais adiante quando abordarmos o planejamento das formações e todas as variáveis. Por indicação do patrocinador, conseguimos o apoio da Escola Municipal Magalhães Drummond para sediar nossa formação em Belo Horizonte.

Estabelecidos os apoios em ambas as cidades e cientes das condições para a realização da formação, pudemos desenhar nosso cronograma de atividades para a execução do projeto que pode ser visualizado no apêndice A deste texto.

Havia um anseio de que o primeiro contato com as secretarias e com as escolas fosse feito entre outubro e novembro de 2021, para que a formação presencial com os professores, bem como as aulas com os alunos, dedicadas ao projeto Teatro Digital nas Escolas, fossem previstas pelos professores e coordenação pedagógica de cada escola para o ano letivo de 2022. Se assim fosse, o primeiro cronograma teria sido elaborado ainda em 2021. No entanto, foi necessário esperar que o projeto fosse aprovado com base nas leis de incentivo nas quais havia sido inscrito, bem como obter a captação de recursos com os patrocinadores. Sendo assim, o primeiro cronograma foi feito somente em janeiro de 2022, mais precisamente em: 19 de janeiro de 2022.

Comparando o primeiro cronograma e as ações que foram realizadas, podemos perceber várias mudanças. Por exemplo: no projeto original do Teatro Digital nas Escolas,

²⁴ O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) é um setor da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura de Belo Horizonte, que tem por finalidade desenvolver atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, através de cursos, seminários, produção e veiculação de materiais pedagógicos, intercâmbio de experiências, incentivo às pesquisas pedagógicas, assessoramento na elaboração, implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos das Escolas.

estavam previstas ações de divulgação do projeto nas escolas participantes (itens 7, 8 e 13), na hora do intervalo, no formato de intervenções artísticas e culturais. O(A) apresentador(a) das pílulas pedagógicas e mais um(a) artista, entrariam nas escolas e, numa espécie de “minishow” de variedades, transmitido ao vivo pelo *Instagram* do projeto, convidariam os alunos a participarem de desafios de dança, jogos e brincadeiras que estivessem relacionadas às obras que os alunos ainda iriam assistir e, no final disso, fariam o convite para todos participarem do projeto e do concurso. Isso seria também uma forma de aproximar o(a) apresentador(a) do público-final (os estudantes) das pílulas pedagógicas. Quando tivessem acesso aos vídeos, o reconheceriam. Por questão de tempo, acesso às escolas e questões financeiras, abrimos mão dessa parte da proposta. Nenhuma dessas datas previstas foram cumpridas. Tivemos de elaborar mais dois cronogramas, a fim de adequar as datas às demandas de produção do projeto.

2.2 A curadoria das obras

Partimos para a curadoria das obras a serem exibidas para os professores durante a formação e, conseqüentemente, para os alunos nas escolas. Como nosso objetivo era alcançar os alunos, então as escolhas passaram pelos critérios de faixa etária, interdisciplinaridade e qualidade artística e técnica. Quanto à faixa etária, logo entendemos que deveríamos contar com duas peças de teatro digital para contemplar os estudantes ainda na infância e transição para a adolescência (pré-adolescência), bem como os alunos adolescentes e adultos. Assim, ficou definido um espetáculo para alunos na faixa de 10 a 13 anos (5º, 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental) e um espetáculo para alunos de 14 anos a 18+ (9º do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e ensino de jovens e adultos – EJA).

Já no quesito interdisciplinaridade, as obras escolhidas deveriam ser atravessadas por diversas áreas do conhecimento para que a mediação delas fosse interdisciplinar, rica e possibilitasse contemplar os conteúdos, competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tanto em Artes quanto nos outros componentes curriculares abordados.

Também nos preocupamos em buscar obras de conteúdo relevante para a vida dos alunos, que causassem identificação e reconhecimento do que vissem na tela, também uma diretriz recomendada da BNCC, a habilidade “EF69AR31”: “Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.” (BRASIL, 2017). Esse critério nos fez entender que o projeto *Teatro Digital nas Escolas* se encaixava, além da unidade temática Teatro, também em Artes Integradas, pois

contemplava quase todos os objetos de conhecimento previstos nessa unidade temática, os quais destacamos abaixo:

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).

(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável (Brasil, 2017).

Nesse sentido, em relação à qualidade artística e técnica, preferencialmente, as obras deveriam ter sido feitas ou adaptadas para o suporte digital, considerando a linguagem que o meio exige, no caso do Teatro Digital nas Escolas, elementos do audiovisual e do teatro. As obras que apresentavam a migração para o meio digital somente como registro da peça no palco não foram consideradas. Também foram critérios utilizados para escolha das obras, a qualidade técnica profissional de imagem e som, bem como ser reconhecida pelos méritos artísticos a ela atribuídos. Para esse último critério, buscamos companhias com trajetória e reconhecimento artístico no país.

O objetivo sempre foi levar obras que pudessem tocar o público-final, os alunos da rede pública, de forma a contribuir com sua formação como seres humanos e cidadãos conscientes de modo a estimular o exercício do olhar crítico e construtivo do meio do qual fazem parte.

Assim, considerando esses critérios, chegamos às seguintes obras: *Alice Através das Sombras*, da Companhia Lumiato, sediada em Brasília, para os alunos do 5º ao 8º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma livre adaptação da obra de Lewis Carrol, “As aventuras de Alice No País das Maravilhas”. Essa versão, criada com a linguagem do teatro de sombras contemporâneo, apresenta, a partir de uma perspectiva do teatro digital, com recursos do audiovisual, uma nova proposta do clássico literário. A técnica do teatro de sombra aliada ao enredo lúdico e de fantasia de Lewis Carrol, proporciona, ao mesmo tempo, curiosidade e encantamento, podendo despertar o interesse dos alunos que, em muitos casos, teriam seu primeiro contato com o teatro. Além disso, acreditamos que, trazer os conteúdos que devem ser trabalhados, em outras áreas do conhecimento, a partir de uma obra teatral, poderia tornar essa tarefa mais interessante para as faixas etárias correspondentes. Algumas das chamadas para aguçar a curiosidade e o interesse foram: “Já pensou aprender Ciências da Natureza a

partir do Teatro?”; “Como é produzida a sombra do Teatro de Sombras?”; “Na natureza, podemos observar a sombra?”; “Como se dá o fenômeno da sombra?”; e “Por que a sombra da árvore muda de lugar?” Essas foram algumas das perguntas feitas a partir da obra para introduzir ou aprofundar (conforme o ano escolar compreendido) os conceitos de rotação e translação da terra.

Figura 9 – Mosaico: *Alice através das sombras* -2021



Nota: *Cia Lumiato*. Composição nossa.

Fonte: <https://www.cialumiato.com/inicio> Acesso em 11 nov. 2023.

A partir de *Alice Através das Sombras*, trabalhamos conteúdos de Arte (aula teórica e prática), Língua Portuguesa e Ciências da Natureza. Em Arte, trabalhamos na aula teórica o “Teatro de Sombras” como expressão teatral milenar e sua relação com a obra, abordando aspectos sobre o que é o Teatro de Sombras, o que é necessário para que ele aconteça, suas potencialidades e possibilidades educativas. Na aula prática, oferecemos uma apresentação das técnicas do Teatro de Sombras. Em seguida, a experiência de confeccionar uma caixa de teatro de sombras e silhuetas, além de conhecer os procedimentos artísticos característicos do gênero, desenvolver a manipulação de sombras e aprender algumas técnicas e os efeitos dessa arte por meio de projeções e outros processos.

Essas propostas dialogam diretamente com as seguintes recomendações da BNCC:

(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.

(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo (Brasil, 2017).

Nesse sentido, o desafio dessa mediação da obra *Alice Através das Sombras* foi de ampliar as possibilidades de expressão por meio do teatro, por meio da experimentação do Teatro de Sombras, além de reconhecer a linguagem teatral como transdisciplinar, composta de outras tantas linguagens, capaz de propor diálogos entre campos de conhecimento.

Figura 10 - Imagens da aula prática de Teatro para professores do 5º ao 8º ano - 2022



Fonte: Acervo Thiago Maia. Composição nossa.

Em Língua Portuguesa, a proposta foi a contextualizar as obras: *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), *Alice Através do Espelho* e *O que Ela Encontrou por Lá* (1871), de Lewis Carroll, para abordar o enredo, o autor, a publicação da obra eo impacto que elas tiveram (ainda têm) na época em que foi lançada. Ou seja, a disciplina tratou de

trabalhar o contexto da produção dos textos. Desse modo, o diálogo entre o Teatro e a Língua Portuguesa ultrapassou o conteúdo das disciplinas.

Nessa relação transdisciplinar, também foi trabalhado o diálogo e relação entre os textos, na ordem da intertextualidade. Para isso, foram selecionados alguns textos de linguagem verbal e não verbal, como imagens, fotografias que apresentassem possibilidades de diálogo com fragmentos das obras em pauta. Além disso, havia a intenção explícita de se estabelecer uma conexão entre as obras com as experiências de vida dos estudantes. Desse modo, como exercício prático de produção de texto, foram utilizados trechos das obras. Por exemplo:

Quem é você? – perguntou a lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei essa manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então” (Carroll, 2009, p. 55).

A partir desse fragmento, sugerimos que essa mesma pergunta “Quem é você?” fosse feita aos educandos. E como provocação aos professores da nossa formação, foi elaborada uma pergunta na mesma direção: “Que professor sou eu nos tempos atuais?” e vários participantes responderam a provocação gerando um momento de troca importante. Essa abordagem em Língua Portuguesa corrobora com algumas das diretrizes da BNCC para o ensino fundamental, a saber:

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, entre outros (Brasil, 2017).

Assim, pensando no conceito amplo da intertextualidade, bem como o da transdisciplinaridade, o projeto abriu a possibilidade de relacionar outros textos com as obras em pauta, contribuindo, pois, com a percepção dos sentidos, uma vez que cria a oportunidade de potencializar o repertório de conhecimento dos estudantes, de aguçar o olhar crítico para o mundo.

O trabalho que foi feito com o campo das Ciências da Natureza é outro exemplo dessas

relações entre textos e sua expansão no arcabouço dos conteúdos a partir do Teatro das Sombras, pois ressaltou a importância da observação da natureza para o entendimento e as formulações científicas. A unidade temática trabalhada foi Terra e Universo (BNCC) e as abordagens focaram na compreensão das relações entre a Terra, o Sol e a Lua. A expansão desse escopo visou compreender a importância do desenvolvimento do pensamento científico e a construção dos conhecimentos em distintas culturas ao longo da história, a importância da coleta e publicação de dados, o debate e a democratização do acesso ao conhecimento.

Note-se que a abordagem teve ancoragem nas diretrizes da BNCC vigente:

(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.

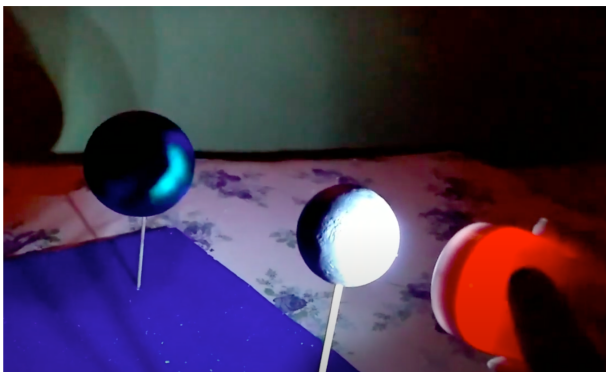
(EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.

(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.

(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais (Brasil, 2017).

Nesse sentido, como sugestão de prática, foi proposta a construção de um modelo / maquete para representar o fenômeno do eclipse solar, utilizando caixa de papelão, bolas de isopor (ou de papel) e lanterna.

Figura 11 – Modelo similar ao usado na mediação de Ciências da Natureza

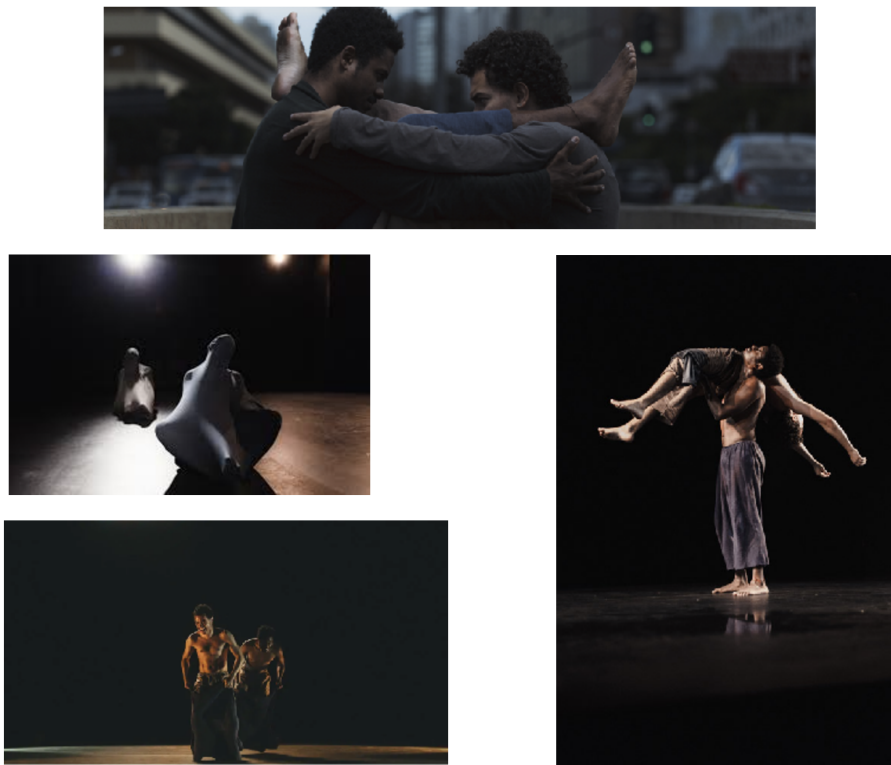


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Z8jJbWMQd0> Acesso em: 12 abr. 2023.

A outra obra escolhida foi *Chão de Pequenos*, da Cia Negra de Teatro, sediada em Belo Horizonte, para alunos do 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e EJA. A peça discute a intolerância e o preconceito por meio da história de dois jovens abandonados por

suas famílias, a partir de uma dramaturgia baseada em histórias reais colhidas em pesquisas e entrevistas da equipe com várias famílias e pessoas relacionadas com o tema da adoção. A obra trata também do racismo e como esse crime determina a trajetória de pessoas pretas na nossa sociedade tão excludente, incluindo crianças pretas para adoção. Longe de ser um entretenimento, *Chão de Pequenos* é teatro político e social, sem ser didático, que valoriza a linguagem artística. Ao escolher essa obra, acreditamos na relevância de levar tal discussão para jovens e adultos a fim construir e aguçar o pensamento crítico sobre o cotidiano de muitos à nossa volta.

Figura 12 – Mosaico *Chão de Pequenos*, Cia Negra de Teatro



Nota: *Cia Negra*. Divulgação. Composição nossa.

Fonte: <http://cianegradeteatro.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2021

Chão de Pequenos permitiu trabalhar os conteúdos de Arte, Língua Portuguesa, História e Sociologia. Em Teatro a abordagem feita levou em consideração o “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal. Na aula teórica, foi desenhado um percurso de ações para mediar a obra e estabelecer diretrizes. Primeiro foi feito um levantamento sobre o que se conhece sobre as temáticas que sobressaem na obra em análise (crianças em situação de rua,

racismo etc.). Em seguida, os participantes foram convidados a planejar e organizar os tempos e ações das etapas seguintes. Nessa sequência, pesquisaram sobre a Cia Negra de Teatro, analisaram entrevistas e críticas ao espetáculo. Em grupos, eles discutiram as referências trazidas sobre as temáticas, os processos artísticos, as leituras críticas do espetáculo e apresentaram um resumo da discussão para o resto da turma.

Na aula prática, utilizando as técnicas do Teatro do Oprimido, foram experienciados jogos tradicionais, jogos teatrais organizados por Augusto Boal para discutir em cena relações de opressão e improvisações. Por último, propusemos a criação de cenas teatrais fundamentadas no Teatro-Fórum e Teatro Imagem.²⁵

Acreditamos que o Teatro do Oprimido é um excelente meio de alcançar algumas das habilidades previstas na BNCC (2017):

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos (Brasil, 2017).

Embora não seja um conteúdo específico de Arte, a área de Linguagens e Suas Tecnologias também tangencia o campo quanto às habilidades e competências da BNCC para o ensino médio, principalmente. O que nos interessou, nesse caso, foi que o Teatro do Oprimido poderia favorecer a formação dos professores participantes com ferramentas suficientes para desenvolver a percepção dos assuntos abordados na peça e possibilitar a expressão dos alunos em pequenas cenas construídas coletivamente por meio de exercícios breves, possíveis de serem replicados.

Em Língua Portuguesa, assim como na outra obra estudada, foi trabalhada a intertextualidade – relação entre textos, em referências diretas e indiretas. Nessa linha, foram sugeridas obras que dialogavam com a peça, traçando um “fio” norteador na literatura afro-

²⁵ Na técnica do Teatro do Oprimido, uma das modalidades de expressão é o Teatro Fórum, quando a cena é construída para se chegar ao problema / motivo da opressão, e aqueles que estão assistindo entram em cena para propor a solução do problema exposto pelos atores. Já o teatro imagem tem a linguagem corporal como foco, e a linguagem verbal é abolida.

brasileira contemporânea, considerando que Ana Maria Gonçalves é uma das autoras do texto de *Chão de Pequenos*. Assim, foram trabalhadas passagens das obras: *O Beijo na Parede*, de Jeferson Tenório, romance em que João, de 11 anos, sofre uma série de abandonos que o obrigam a extrair da vida estratégias de sobrevivência. *Di Lixão*, conto de Conceição Evaristo, que permite um diálogo com a peça, ao explorar as dores e memórias da personagem que dá nome ao conto e que em muito se assemelha aos personagens da peça. Também foi trazido à baila *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, um clássico da literatura brasileira, em que foi trabalhada a cena do carrossel em relação às brincadeiras dos personagens da peça: dureza, tristeza do abandono e, ainda assim, o lúdico.

Nesse contexto, outras habilidades da BNCC foram contempladas, a saber:

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura / escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (Brasil, 2017).

Ao trazer outros textos com a mesma temática, com foco nas habilidades da BNCC, listadas acima, pretendeu-se que o professor em formação pudesse propor aos seus estudantes olhares diferentes sobre a mesma realidade, sensibilizando-os pela literatura e pelo teatro, ou seja, por meio da arte, dando a eles ferramentas para aguçar o pensamento crítico sobre a dura realidade frequente e presente no dia a dia da nossa sociedade.

Para a disciplina de História, traçamos um diálogo entre a peça e os estudos que envolvem a história das cidades e a constituição do centro urbano. Ao trazer as condições da construção histórica das sociedades urbanizadas, a história oral e o patrimônio cultural, é possível compreender indivíduos invisibilizados como integrantes de um sistema que corrompe os sonhos e os objetivos daqueles que não correspondem aos padrões de sociabilidade e aceitação impostos. Chegamos, assim, às recomendações da BNCC, alcançando as habilidades previstas para o nosso público-alvo:

(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (Brasil, 2017).

Ao tocar no tema do abandono, da população de rua e tudo que vem a reboque desta condição, como a invisibilização dos indivíduos, a violência, a gentrificação, a eugenia, entre outras consequências, essa proposta de abordagem potencializa a leitura da peça, provocando uma reflexão real da / na sociedade, podendo, assim, interferir no modo de ver e agir dos estudantes em sua comunidade.

Na disciplina de Sociologia, a mediação focalizou as bases do pensamento racial que, nos dias atuais, atravessam a sociedade brasileira e estão nos bastidores da abordagem teatral. A peça apresentada pela Cia. Negra de Teatro nos coloca de frente com o racismo que estrutura e atravessa a sociedade brasileira. O abandono parental é uma das facetas dessa estrutura que combina aspectos de raça, classe social e gênero, envolvendo, maioritariamente, crianças pobres negras, mulheres negras mães solo, homens pais ausentes. As habilidades de identificar, relacionar, analisar e discutir esses temas são incentivadas nessa proposta de mediação da obra em pauta, contemplando, assim, recomendações / diretrizes da BNCC não só em Sociologia, mas também previstas em História, nas séries finais do ensino fundamental. Como dito anteriormente, as disciplinas se fundem e se complementam. De certo modo, é o que as diretrizes consideram, sem ser colocado explicitamente, como norte trans- e interdisciplinar:

No Ensino Fundamental, destacamos as seguintes habilidades:

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade Brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (Brasil, 2017).

No Ensino Médio, mobilizamos as habilidades identificadas abaixo:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de

desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (Brasil, 2017).

Nesse sentido, o projeto pretendia estimular o professor para que, posteriormente, trabalhasse com o estudante a análise da obra em questão de forma contextualizada, de modo a identificar pontos convergentes entre a ficção e a realidade e de forma crítica, a partir do ponto de vista de cada discente. Trazer essa possibilidade de identificar as condições de determinada parcela da população, proporciona oportunidades de reflexão e desenvolvimento de pensamento crítico, culminando é algo ainda maior: a aprendizagem significativa.

2.3 Os facilitadores

A formação proposta no projeto consistiu em se fazer mediação de obras teatrais, de forma que pudessem ser replicadas pelos professores em sala de aula para os seus estudantes. Ou ainda, que essa mediação pudesse servir de inspiração para o professor criar sua própria abordagem de uma obra para os seus alunos. Era importante que a mediação em cada área do conhecimento fosse possível de ser realizada em 1 hora/aula, mas que poderia se estender conforme o professor da rede pública decidisse, considerando a demanda, a participação, o interesse e o ritmo das suas turmas, bem como seu planejamento por etapas. Nossa sugestão, pra isso, era de que fosse utilizada uma aula para assistir e comentar uma obra a partir da primeira impressão dos alunos e mais uma aula, pelo menos, para colocar o conteúdo da disciplina na pauta. Assim, o tempo desse primeiro momento poderia variar, por exemplo, se o trabalho fosse feito na escola de forma interdisciplinar, utilizando de horários de outras disciplinas.

Assim sendo, depois de as obras terem sido escolhidas e da definição das áreas do conhecimento que seriam trabalhadas, conforme descrito anteriormente neste capítulo, chegou o momento de montar a nossa equipe. Como a formação foi destinada a professores da rede pública e, por uma questão de ordem, a fim de se evitar possíveis confusões, daremos o nome de facilitadores aos membros da nossa equipe pedagógica.

Buscamos, assim, profissionais formados nas áreas do conhecimento especificadas, de preferência com experiência docente em escolas públicas. Essa preferência visava trazer

profissionais com conhecimento da realidade das escolas públicas quanto à estrutura e demandas. Acreditávamos que, assim, as propostas de mediação das obras estariam de acordo com a realidade do professor participante da formação, e que também causassem identificação e aproximação com a nossa equipe. Seria preferível que os candidatos tivessem alguma experiência mais aprofundada na vida acadêmica e / ou artística (no caso dos professores de Arte), para que, de alguma forma, tivessem condições de discutir o teor das obras.

Já sabíamos que *Chão de Pequenos* traria a discussão do racismo e do abandono familiar e, conseqüentemente, sobre políticas sociais de inclusão. Esses são temas caros da Cia Negra de Teatro que também poderiam trazer discussões profícuas. Sendo assim, as vagas dos facilitadores das disciplinas História, Sociologia e Artes (Teatro) seriam destinadas a pessoas negras, com interesse e conhecimento nessas questões.

A partir de indicações, fizemos uma pré-seleção de profissionais, enviamos os *links* das obras (de acordo com o ano / a série que os candidatos lecionavam) e pedimos que fizessem uma proposta de abordagem da obra assistida (isso não precisava ser, naquele momento, um plano de aula). A escolha dos facilitadores se deu a partir das propostas de abordagem dos temas. Selecionamos, então, os que nos pareceram mais ricos e atrativos para os alunos.

A Secretaria de Educação de Araxá e a direção da escola que sediou nossa formação em Belo Horizonte disponibilizaram 3h30min. por dois dias para a realização da formação dos professores selecionados da rede pública. Organizamos então, o cronograma da formação, hora a hora, considerando o tempo total, e os planos de aula para a execução em 1h/aula preparados pelos facilitadores. Dos dois dias disponibilizados, o segundo dia foi somente para as aulas de Artes (Teatro): 1h/aula de mediação e 2h/aula de oficina prática.

Em reuniões pedagógicas com a equipe de facilitadores, discutimos com cada um seu plano de aula e demos algumas diretrizes para a execução, além de observar os pontos de convergência de cada proposta. As propostas de mediação das duas obras foram bastante ricas. No entanto, é preciso ressaltar que, para a obra *Chão de Pequenos*, tivemos abordagens que dialogavam não só com a obra, mas entre si, quase que como uma continuidade em que uma visão complementava a outra. E, por se tratar de uma abordagem preparada para jovens e adultos, o aprofundamento de questões pertinentes ao tema foi possível e necessário.

Os facilitadores tiveram acesso a todos os recursos pedagógicos que solicitaram: tecnológicos (internet, *Datashow*, telão, *templates* personalizados etc.), e materiais, como caixas de papelão, bolas de isopor, folhas de papel pardo, palitos de churrasquinho, canetões etc. A lista foi extensa e trabalhamos com a qualidade ideal. Todavia houve uma preocupação

em dar alternativas aos inscritos na formação e manuseio desses materiais, para que pudessem trabalhar em sala de aula com os alunos caso faltasse algum material. Esse material foi utilizado para as atividades de Teatro e de Ciências da Natureza em práticas que exigiam materiais específicos para a sua realização. Assim, definimos os conteúdos e abordagens da formação do nosso projeto.

2.4 O material de apoio

Para a segunda e terceira fases do projeto, criamos um material para dar suporte aos docentes envolvidos na mediação das obras. Esse material consistiu em videoaulas, pílulas pedagógicas e mini-tutoriais sobre recursos audiovisuais.

As videoaulas são vídeos de 20 minutos de duração, com o mesmo conteúdo visto na formação presencial, para consulta do professor, caso necessário. Ao disponibilizarmos os *links*, ressaltamos que o material, gravado com os próprios facilitadores, foi direcionado aos docentes, isto é, um público adulto, com formação superior, portanto, não indicado a ser exibido em sala para os alunos como aula.

As pílulas pedagógicas, estas sim, direcionadas aos estudantes, também serviram de auxílio ao professor por trazer assuntos pertinentes às obras, possibilitando discussões em sala de aula, provocando e estimulando os alunos a ampliar suas inferências, aumentando, assim, seu repertório de conhecimento e capacidade de análise e argumentação. Contratamos o roteirista, João Santos²⁶ para desenvolver 6 (seis) roteiros dos vídeos referente a cada obra, portanto 12 (doze) roteiros, que deveriam ter a duração de 2 a 3 minutos, curtos de propósito, pois, considerando o consumo típico dos jovens nas redes sociais, onde tudo é sempre breve, não queríamos correr o risco de o estudante perder o interesse no conteúdo. O *briefing* dado ao roteirista era de que as pílulas deveriam contemplar as áreas de conhecimento trabalhadas na mediação presencial. Disponibilizamos para ele as obras e os planos de aula, além das videoaulas. Abordando assuntos correlatos às obras, as pílulas traziam também dicas de filmes, *podcasts*, músicas, textos, tudo disponível na *web*, para que os alunos e professores pudessem buscar mais informações sobre o assunto de cada vídeo.

Acreditamos que as pílulas possibilitaram que o assunto e os temas tratados nas obras ficassem mais tempo em voga na sala de aula, e, conseqüentemente, a obra fosse assunto por mais tempo. Sugerimos aos professores que as pílulas fossem exibidas, no máximo, duas de cada vez. Além disso, recomendamos que fosse reservado alguns minutos no final das suas

²⁶ João Santos é formado em Comunicação Social, é dramaturgo e escritor.

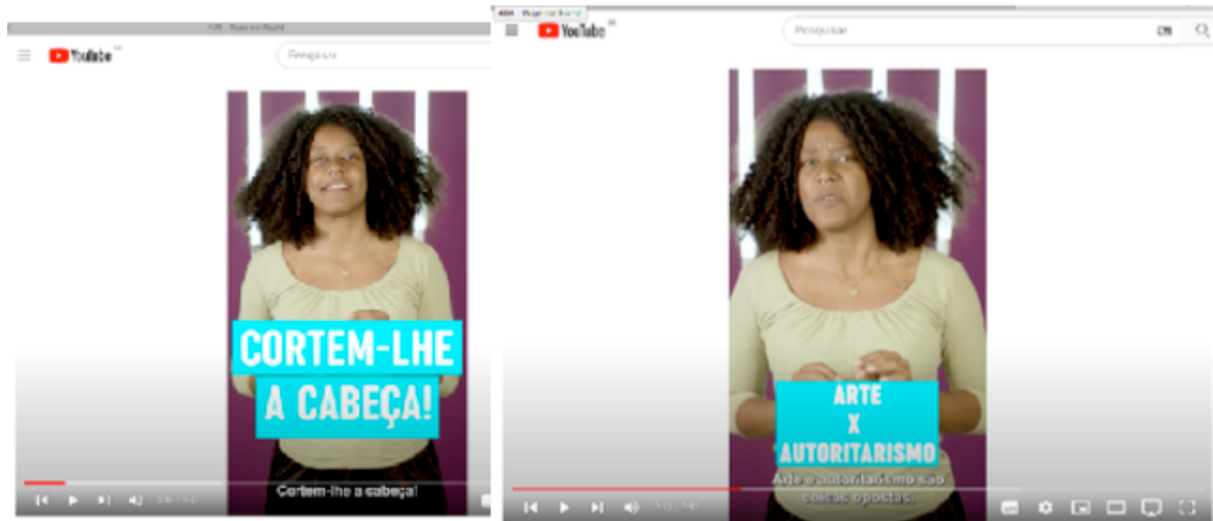
aulas para a exibição, mesmo que as aulas destinadas à exibição e mediação das obras já tivessem passado e que já estivessem em outro conteúdo. Assim, as pílulas teriam o fim de retomar os assuntos e temas. De certo modo, trazer a obra pela memória após algum tempo de afastamento, poderia ser uma forma rica de revisitação, pois os espectadores teriam um repertório cada vez maior para inferência.

Afinal, qual o teor dessas pílulas pedagógicas? Na peça *Alice Através das Sombras*, por exemplo, temos um vídeo que aborda o *Mito (Alegoria) da Caverna*, do filósofo grego Platão, que faz a conexão com o Teatro de Sombras e o associa ao filme *Matrix* (1999) e, ao final, como dica, sugere a leitura de uma história em quadrinhos do “Piteco”, personagem do Maurício de Souza, escrita a partir do *Mito da Caverna*. Em outro vídeo, ainda a partir de *Alice Através das Sombras*, o roteirista se vale da “Rainha de Copas”, personagem emblemático de *Alice no País das Maravilhas*, e seu bordão “Cortem-lhe a cabeça!”, para trazer à baila o autoritarismo de muitos líderes mundiais e como isso é incompatível com a arte, defendendo o papel da arte e do artista ante regimes ditatoriais. A ditadura em nosso país também foi abordada, ressaltando a importância da classe artística como resistência aos abusos do regime militar. Dessa vez, a dica foi o filme “*O Ano em que meus pais saíram de férias*”, que aborda a ditadura no país pelo olhar de um menino. O efeito pretendido com essa abordagem é o de mostrar aos participantes, tanto alunos quanto professores, que os textos têm referência, conexão com outros textos, outras mídias, e que isso precisa ser explorado de modo a expandir o escopo de percepção que envolve o ensino e a aprendizagem.

Para *Chão de Pequenos*, preparamos pílulas pedagógicas falando, por exemplo, sobre as várias constituições familiares no nosso país, já que a obra trata de temas caros sobre adoção e abandono. Nessa pílula, a dica final de referência é o canal “Todas as Famílias”, do *YouTube*, que contém várias entrevistas, com reflexões sobre o assunto e temas ligados à família. Outra pílula de interesse nesse conjunto é a que chama a atenção para a movimentação dos atores na peça e que introduz o assunto da dança, a começar pela “Capoeira” e chegando ao “Passinho”. Essa, ao final, disponibiliza um artigo do jornal *El País* que discute sobre as manifestações culturais de origem negra e de periferias de grandes centros urbanos. Em outro vídeo, os estudantes são apresentados ao conceito de eugenia e são convidados a refletir sobre o mito da democracia racial e o impacto da eugenia na sociedade / cultura brasileira. A dica de referência, dessa vez, fica por conta do *podcast Pelo Avesso*, cuja primeira temporada conta com oito episódios que tratam de discutir a eugenia, desde que surgiu e como se desenvolveu no nosso país até os dias de hoje. Assim sendo, as pílulas pedagógicas dão suporte de qualidade para todo o projeto por serem fontes ricas de

informação. O acesso aos vídeos das pílulas, aos roteiros das pílulas pedagógicas e às dicas, encontram-se no anexo 1 (um), através de link ou *QR Code*.

Figura 13 - Frame de Pílula Pedagógica – apresentação de Nayara Costa



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=L14BluNJ-6l&list=PLC2vpwCaVoK-jvEIZO70zh7tHAKipOfjl&index=5>.

Com os roteiros prontos, realizamos um teste de elenco para a seleção da atriz que seria a apresentadora das pílulas. Sabíamos da importância da imagem da pessoa que faria a apresentação dos vídeos, queríamos que fosse uma jovem, negra, dinâmica e expressiva para ocupar um lugar de destaque e de divulgação de informações relevantes. Buscamos atrizes, bailarinas, artistas em atividade e em formação que se encaixassem nesse perfil. Pedimos a cada uma das que se dispuseram a fazer o teste que gravassem um vídeo se apresentando e lendo uma parte do roteiro de uma das pílulas. Ao final, selecionamos a atriz Nayara Costa, que demonstrou muito carisma e desenvoltura como apresentadora. É importante frisar que o projeto realizou mais ações afirmativas para ancorar nossos objetivos. Desse modo, além selecionar peças que trouxessem discussões sobre racismo, com atores negros, contratar professores negros para compor a equipe de facilitadores, também contratamos a Renca Audiovisual, que é uma produtora de vídeo de propriedade de três mulheres pretas, sediada na periferia de Belo Horizonte, que conta com portfólio de alta qualidade e competência técnica. Essas ações não foram condições impostas pelas leis de incentivo na forma de critério de pontuação para aprovação. Durante a curadoria das obras, como foi dito, buscamos temas relevantes e urgentes na forma de espetáculos e, ao definirmos *Chão de Pequenos* como obra selecionada, tais ações afirmativas se impuseram, principalmente, se considerarmos que o

Teatro Digital nas Escolas se concretizou no último ano de um mandato de governo federal que se destacou no retrocesso e desmonte quanto aos direitos humanos, igualdade racial, igualdade de gênero e todas as conquistas sociais que tínhamos alcançado nas últimas décadas.

Com o intuito de contribuir para a qualidade técnica dos vídeos que os alunos produziram e inscreveriam no concurso “Rolê Digital”, foram disponibilizados mini tutoriais, no formato de vídeos. O conteúdo são dicas sobre posicionamento do celular e iluminação para captação de imagens, captação de áudio, dicas de aplicativos gratuitos de edição, uso de filtros para caracterizar possíveis personagens etc. Os vídeos foram postados nas redes sociais e no *drive* da Rubim Produções, bem como disponibilizados na forma de *links* para que professores e alunos tivessem livre acesso a eles.

Assim como as pílulas pedagógicas, os mini tutoriais, como o próprio termo indica, foram pensados e produzidos para serem curtos, seguindo os formatos consumidos pelos jovens nas redes sociais, como *TikTok*, *Reels* e *Whatsapp*, plataformas usadas como suporte para postagens dos vídeos que exigem um formato e duração específicas. Os vídeos curtos foram uma estratégia para garantir que os estudantes se interessassem pelo conteúdo. O acesso aos mini tutoriais, encontram-se no anexo 1 (um), através de link ou *QR Code*.

Figura 14 - Frame de minitutorial – com Natalie Matos - Renca Produções



Fonte: https://drive.google.com/drive/folders/1wssSuQfKfqctYf0G8KYdquD5FmRBpBV5?usp=drive_link

2.5 Sobre a realização do projeto: o planejamento e a realidade

2.5.1 Fase 1 – A formação

Desde a concepção do projeto, percebemos que, nem sempre, é possível seguir com o planejamento feito. O primeiro desafio foi dado pela Secretaria de Educação do município de Araxá, que pediu que o projeto fosse realizado somente no segundo semestre, tanto a

formação dos professores (fase 1) quanto a implementação do projeto com os alunos em sala de aula (fase 2) e o concurso Rolê Digital (fase 3). As escolas estavam retomando as aulas presenciais obrigatórias para todos os alunos, após o isolamento, por conta da pandemia do Covid 19 e, por isso, o primeiro semestre seria dedicado a diagnosticar pedagogicamente os alunos.

Sendo assim, dedicamos o primeiro semestre ao que podemos chamar de pré-produção, providenciando a curadoria das obras, a seleção dos facilitadores e o planejamento dos materiais de apoio. Para esse momento, elaboramos um cronograma que foi refeito duas vezes, por não ter sido cumprido por questões de produção. Tudo aquilo que não dependia da produção foi feito nesse tempo: a curadoria das obras, a seleção de facilitadores, a análise e discussão dos planos de aula e dos roteiros das videoaulas, o teste de elenco da apresentadora das pílulas pedagógicas e a definição dos conteúdos dos mini tutoriais. Quando, finalmente, conseguimos seguir o cronograma, estávamos sempre no limite dos prazos. Para iniciar as formações era imprescindível que tivéssemos todo o material de apoio. Porém, havia uma ordem para a produção do material de apoio em audiovisual. Para elaboração dos roteiros das pílulas pedagógicas e a gravação dos mesmos, precisávamos das vídeoaulas, afim de que os conteúdos das pílulas corroborassem com o conteúdo das aulas e também ampliassem as possibilidades de inferência sobre as obras e as mediações. Pelo último cronograma que tínhamos em mãos tudo deveria ser feito nos meses de maio e junho. A gravação das vídeoaulas foram feitas na última semana de junho. Os roteiros e vídeos das pílulas foram concluídos somente após a primeira formação feita em Araxá. Esse adiamento reverberou por toda a realização do projeto, uma vez que deveríamos disponibilizar o material de apoio ainda durante a formação dos professores, afim de sanar alguma dúvida e para que, ao iniciar a multiplicação do projeto em suas escolas, os professores já tivessem acesso ao material para disponibilizar para os seus estudantes.

A seguir descreveremos as formações nas duas cidades, apontando os êxitos e pequenas adversidades que tiveram que ser contornadas com algumas adaptações.

Em Araxá:

As inscrições para a formação em Araxá foram bem-sucedidas. Tivemos cerca de 50 inscrições. Ao acompanhar as inscrições pelo *Google Forms*, percebemos que poucas delas eram para o ensino médio. Descobrimos que um grupo de cerca de 15 educadores inscritos não lecionavam para um ano específico, mas que trabalhavam transversalmente com todos os anos, em toda a rede municipal. Eram bibliotecários que trabalhavam temas que variavam da

leitura às Artes, de forma transversal a complementar o ensino das diversas áreas do conhecimento. A pedido do supervisor de educação, o Prof. Germano, esse grupo ficou na turma de 9º ano do fundamental e no ensino médio. No dia da formação, também recebemos o pedido para incluir nessa turma de 9º e ensino médio os professores do 8º ano, que compareceram em número maior do que o esperado e não caberiam na turma do 5º a 8º anos. Não vimos nenhum modo de contornar a situação; teríamos de acatar o pedido. Fomos pegos de surpresa nessa situação. Pesquisamos na BNCC para entender se os conteúdos contemplariam os alunos a contento. Um dos problemas era que os alunos de 9º ano não contavam com a disciplina de Sociologia em seu currículo. Todavia, entendemos que a discussão proposta nesse componente seria de grande valia como discussão interdisciplinar, enriquecendo, assim, a apreciação da obra *Chão de Pequenos*, para esses alunos, com idade entre 13 e 15 anos. Assim, foi feito.

A formação estava prevista para iniciar às 18h30min, simultaneamente para professores do 5º aos 8º anos e para aqueles que lecionavam para o 9º ano e ensino médio.²⁷ Os facilitadores de Português, Ciências, Sociologia e História chegariam às 14h, vindos de Belo Horizonte. Aqui fazemos um parêntese para nosso primeiro imprevisto: faltando uma semana para a viagem, nossa facilitadora de História, Prof. Andrezza Velloso, ficou impossibilitada de viajar até a cidade de Araxá, em função do seu trabalho de professora em Belo Horizonte, na rede particular de ensino. Num primeiro momento estava tudo certo, mas, a pedido do supervisor de educação da secretaria, Sr. Germano, adiamos em um dia a data do curso de formação. A própria Profa. Andrezza nos indicou uma substituta, a Profa. Renata Lopes, sua contemporânea de mestrado, que compartilhou da mesma pesquisa em História. A Profa. Andrezza disponibilizou seu plano de aula, os recursos didáticos que elaborou (apresentação de *Power Point*, com esquemas e imagens) e, após uma reunião de orientação com a presença da Profa. Andrezza, a Profa. Renata Lopes se inteirou e estudou todo o material para a substituí-la. Apesar de morar em outra cidade, em Nova Serrana, por uma dessas coincidências inexplicáveis, a cidade ficava entre Belo Horizonte e Araxá, e o ônibus de carreira, transporte utilizado para o deslocamento entre Belo Horizonte e Araxá, fazia uma parada nessa cidade. Assim, a facilitadora substituta juntou-se aos outros facilitadores no caminho, chegando em Araxá na mesma hora. Com uma passada rápida no hotel, após o almoço, para um breve descanso, nos dirigimos à escola onde a formação foi realizada. O turno da tarde se encerrou às 17h45min. Em 15 minutos, tivemos as salas de aula

²⁷ A secretaria Municipal de Educação de Araxá convidou professores de ensino médio das escolas estaduais.

disponibilizadas limpas e organizadas. A escola disponibilizou o profissional responsável para todos os ajustes nos equipamentos tecnológicos, como transferência de arquivos, testes de projeção etc.

Quando os participantes inscritos chegaram, demos as boas-vindas, apresentamos os facilitadores, falamos brevemente sobre o escopo do projeto e suas três fases. Percebemos que os professores ficaram surpresos com as fases seguintes à formação. Em seguida, percebemos que seria necessário mais tempo do que as 3h e 30 minutos disponibilizadas para formação, para que pudéssemos apresentar o projeto com mais calma e tirar dúvidas dos participantes. Observamos que as informações passadas pela secretaria não tinham sido suficientes, e que a maioria dos inscritos não tinha prestado atenção nas informações escritas no formulário de inscrição, nem mesmo com o comprometimento de implementar as outras duas fases do projeto com os alunos, além de se comprometerem a responder a um formulário final de avaliação, quando fosse necessário e, no formulário, marcar o aceite para dar prosseguimento à inscrição. Todo esse conjunto de “surpresas” por parte dos educadores inscritos na formação gerou uma série de dúvidas e perguntas por parte dos inscritos, o que atrasou o início da formação em cerca de 20 minutos. Havíamos previsto que durante as boas-vindas ofereceríamos um lanche, porém o lanche também atrasou para chegar, o que contribuiu para o atraso no início da formação. Há que se salientar que o atraso não afetou a mediação da obra *Alice Através das Sombras*, porque ocorreria em três áreas do conhecimento. Entretanto, a mediação de *Chão de Pequenos*, que teria a mediação em quatro áreas do conhecimento, foi prejudicada com o atraso. Cada facilitador perdeu cerca de dez minutos de sua aula. Isso fez com que tivessem de se apressar para dar cabo do planejamento da aula. Assim, concluímos nosso primeiro dia de formação na hora marcada. Após a aula, nossos facilitadores saíram para o jantar e retornaram, em seguida, para Belo Horizonte.

No segundo dia, os facilitadores de Artes chegariam para dar continuidade à formação às 14h, porém, em função de um trecho da estrada interditado por conta de um acidente rodoviário, só chegaram às 16h. Após o almoço e banho, mas sem tempo para o breve descanso antes da formação, chegamos a tempo para o início do segundo dia. Dessa vez, demos as boas-vindas aos participantes, apresentamos os facilitadores de Artes, enquanto o lanche era servido e iniciamos os trabalhos do dia. Primeiro a aula teórica e, em seguida, as 2h/aula de oficina prática de teatro.

Ao final da formação tivemos muitos retornos positivos dos participantes sobre os dois dias. Percebemos, porém, pelos facilitadores, que tinha faltado tempo no nosso planejamento para a discussão em sala de aula sobre os temas tocados. Para os educadores de 5º a 7º anos,

embora houvesse mais tempo, poderíamos incluir a exibição de trechos de vídeos e imagens adaptadas ou inspiradas na obra *Alice no País das Maravilhas*, em vez de apenas citá-las como referências. Contudo, foi na formação dos educadores dos 8º e 9º anos e ensino médio que sentimos mais falta desse tempo para a discussão dos temas. Primeiro porque houve o atraso, mas, principalmente, pelo tema social, que requer mais reflexão e desperta o desejo da discussão. Diante dessas observações, avaliamos que seria necessário organizar a formação pensando que imprevistos acontecem e que uma programação muito justa quanto ao tempo é arriscada. Por outro lado, não haveria como solucionar isso, pois, além das imposições de horário (somente no turno da noite) e dias (não podíamos contar com o final de semana, somente dias úteis) para realização da formação por parte da Secretaria de Educação e da escola sede da formação (em Belo Horizonte também), no caso de Araxá, nos deparamos com a indisponibilidade dos nossos facilitadores, que são todos docentes em Belo Horizonte e não poderiam se ausentar da cidade por dois dias.

Em Belo Horizonte:

Se em Araxá a adesão ao projeto, por parte dos professores da rede pública havia sido boa, em Belo Horizonte não ocorreu dessa forma. Somente a divulgação por *e-mail* não havia sido suficiente para mobilizar participantes. Em Belo Horizonte tivemos apenas 15 inscrições, três da escola sede da formação. Apenas 8 fizeram a formação, seis inscritos do 5º ao 8º ano e apenas duas inscrições para o ensino médio e EJA. A princípio, em Belo Horizonte, trabalharíamos somente com o EJA, pois, como tínhamos o suporte da Secretaria Municipal de Educação, nos organizamos para atender estudantes da rede municipal. Na prática, a formação ocorreria no turno da noite, horário disponibilizado pela escola sede, pois era o turno que a escola não tinha aulas regulares, foi um empecilho para a participação dos professores de EJA, que só é realizado no turno da noite. Tivemos uma inscrição de uma professora de ensino médio de uma escola estadual, que soube do projeto porque era uma colega de mestrado.

O fato de termos poucas inscrições que, inicialmente, foi desanimador, por outro lado, tornou-se bastante rico. Apesar de termos a mesma quantidade de horas para a formação em Belo Horizonte que tivemos em Araxá, as turmas com poucos alunos foram profícuas, com mais tempo para a participação e reflexão sobre as aulas com os facilitadores. Vale dizer que, ao apresentar as fases do projeto em Belo Horizonte, na abertura da formação, percebemos a mesma falta de informação sobre as fases seguintes naquele momento. Todavia, foi possível conscientizar e tirar dúvidas dos participantes quanto à importância da multiplicação do trabalho com os alunos, em sala de aula, bem como estimular a participação deles no concurso

e responder ao formulário de avaliação ao final de tudo.

No segundo dia, quando foram realizadas as aulas teóricas e práticas de Artes para as turmas do 5º ao 8º anos, que contava com cinco participantes (um dos inscritos faltou no segundo dia), correu tudo bem, até mesmo na aula prática. No entanto, para a turma de ensino médio e EJA isso foi bastante complicado, pois a aula prática era composta por jogos, jogos teatrais e trabalho em grupo, mas só havia duas inscritas. Como coordenadora pedagógica, já vinha alertando ao prof. Lucas Costa quanto à baixa quantidade de inscrições. Chegamos a pensar em cancelar a aula prática, mas, aos poucos, fomos pensando em adaptações possíveis de alguns jogos, trouxemos outras dinâmicas de apropriação e foi possível pensar uma aula adaptada de seu plano original.

Mais uma vez, os retornos que tivemos foram muito bons e pudemos notar empolgação quanto a levar o trabalho para a sala de aula.

2.5.2 Fase 2 – Multiplicando – o teatro digital em sala de aula

Finalizadas as formações para os professores da rede pública tanto em Araxá quanto em Belo Horizonte, demos início à fase 2 do projeto, que consistiu em levar as obras de teatro para a apreciação dos alunos e realizar a mediação teatral delas, conforme a área de conhecimento do professor participante.

No entanto, nos deparamos com a seguinte situação em Araxá: não tivemos contato com os professores nesta fase, nem na fase do concurso. A relação era inteiramente mediada pelo supervisor pedagógico, o prof. Germano. Fizemos, então, uma reunião *online* com ele, na qual foram colocadas as sugestões de procedimentos para os professores com os alunos e o que considerávamos importante de ser estimulado e observado. Elaboramos um documento para ser enviado a cada professor, com as diretrizes e sugestões levantadas nessa reunião disponibilizado no Apêndice 2 (dois).

Já em Belo Horizonte, mantivemos contato com os professores participantes, para acompanharmos as fases 2 e 3. O contato era feito por mim mesma, via *e-mail* e mensagens pelo *WhatsApp*. Somente quatro professores interagem. Cheguei a telefonar para os outros quatro, mas sem obter qualquer resposta, apesar de terem se comprometido a interagir sobre as questões do projeto no ato da inscrição. Mesmo assim, ter contato direto com os professores foi muito produtivo, pois fui colhendo informações sobre cada ação, em cada fase, que os professores faziam com os alunos. Da mesma forma, as dúvidas que surgiram da parte dos professores, poucas, é verdade, foram sanadas, praticamente, na mesma hora.

Em ambas as cidades, disponibilizamos as obras, as videoaulas e as pílulas

pedagógicas e o acesso às dicas que constam nas pílulas, em *links* de plataformas onde podiam ser encontradas. Os *links* deveriam ser disponibilizados para os alunos, para que eles acessassem onde e quando quisessem, também sugerimos que as pílulas fossem exibidas em sala de aula, porque isso poderia gerar mais engajamento dos participantes.

Em Belo Horizonte, algumas escolas nos procuraram para saber se poderiam exibir as obras para turmas cujos professores não tinham participado da formação. A mesma coisa ocorreu em Araxá, conforme reportado pelo Sr. Germano. Entendemos que, quanto maior o alcance da obra, melhor seria, mesmo que nem todos os alunos tivessem a oportunidade da mediação para o enriquecimento da recepção de tal obra. Sugerimos que para essas turmas, os professores acessassem as videoaulas (com o mesmo conteúdo das aulas presenciais da formação) e o restante do material de apoio, para que pudessem provocar nos alunos uma recepção mais profícua das obras.

Acreditamos na importância da mediação e do material de apoio para ampliar o entendimento da obra. Assim, “[o] fato artístico só se completa no momento em que o receptor se distancia da obra, retorna à sua própria consciência e, recorrendo ao seu patrimônio vivencial, elabora a sua compreensão dela” (Bakhtin, 1992, *apud* Desgranges, 2003, p. 30).

Idealizamos um projeto, parte presencial (formação dos professores na rede pública) e parte no formato digital (as obras, o material de apoio e o concurso), e acreditávamos que os alunos teriam celulares e acesso às redes sociais, que, na maioria dos planos de telefonia, é disponibilizado de forma ilimitada. Essa dedução veio em função de experiências compartilhadas por colegas professores da rede pública que se comunicavam e disponibilizavam o material de “aulas” para os alunos, durante o isolamento na pandemia de Covid 19, por meio de grupos de *WhatsApp*. Esse procedimento foi determinado pelas próprias secretarias de educação em Minas Gerais. As famílias que não possuíam acesso a celulares ou ao aplicativo de mensagens poderiam adquirir o material impresso nas escolas. Todavia, durante as formações dos professores em Araxá e em Belo Horizonte, nos deparamos com outra realidade. Os celulares eram dos pais, muitas vezes, um por família, e não dos alunos. Alguns poucos alunos possuíam o aparelho, mas a maioria não, principalmente entre os alunos mais novos (ensino fundamental do 5º ao 9º ano). Contornamos essa situação exibindo o material de apoio em sala de aula, mas também disponibilizamos os *links* e pedimos, nas orientações aos professores, que estimulassem os alunos a convidar os pais para assistirem ao material de apoio.

Na fase 2 do projeto, não tivemos como analisar ou avaliar como foram os procedimentos ou como foram as recepções nas escolas. Todos os inscritos se comprometeram a responder a um formulário de avaliação no ato da inscrição, porém, com os atrasos no cronograma, embora o formulário estivesse elaborado, houve a demora na formatação de acordo com a produtora, obedecendo regras das Leis de Incentivo, nas quais o projeto se enquadrava, que exigiam logomarcas dos patrocinadores, revisão de conteúdo para certificação de que não houvesse nada antiético, que pudesse ferir os envolvidos (comunidade escolar, patrocinadores, governo). Essa burocracia impactou no nosso prazo e, quando o formulário chegou em Araxá, as escolas já estavam de férias e, em Belo Horizonte, os professores estavam na última semana de aula, momento absolutamente atribulado para qualquer professor. Sendo assim, não recebemos nenhuma avaliação. Acreditamos que esse formulário, se respondido, poderia ser uma boa ferramenta de aferição do projeto dentro das escolas.

2.5.3 Fase 3 – O concurso

O concurso consistiu na produção de conteúdo digital por parte dos alunos, por exemplo, vídeos de ficção e documentários, entrevistas, animações, produção de textos, *podcasts*. Esse material deveria ser apresentado no formato de vídeo para facilitar a postagem nas plataformas. Essa postagem foi feita pela Rubim Produções, após uma triagem dos vídeos feita pela coordenação pedagógica para detectar algum conteúdo inapropriado que pudesse ser ofensivo, ou expor os alunos que nele aparecessem, ou prejudicar a escola, a própria Rubim Produções, ou os patrocinadores. Também usamos as plataformas para impulsionar o engajamento no projeto e ser um dos critérios de premiação. Desse modo, o vídeo com mais curtidas ganharia um prêmio. Estávamos cientes de que nem todos os alunos eram ativos em redes sociais e, a fim de contemplar aqueles que desenvolveram bons trabalhos, mas não tiveram engajamento, criamos uma categoria de menção honrosa, que premiou a escola de origem do vídeo. A escola que tivesse mais inscrições no concurso também seria premiada. O prêmio para a escola era um *tablet* e o prêmio para os vídeos vencedores era um cheque de R\$500,00 (quinhentos reais).

Elaboramos o regulamento do concurso com as regras para inscrição, os critérios de premiação e o *link* para a inscrição. No regulamento fomos o mais detalhistas possível, a fim de evitar dúvidas quanto ao formato, a duração, o *upload* do vídeo no formulário etc.

Disponibilizamos uma oficina de otimização de uso de recursos audiovisuais, com minitutoriais, no formato de vídeo com duração de até três minutos (conforme descrito

anteriormente), com o intuito de contribuir, de dar algum tipo de referência, para a qualidade dos vídeos dos alunos.

O tempo entre o prazo de inscrição do concurso, a publicação dos vídeos nas plataformas para engajamento e a avaliação dos vídeos para premiação foi relativamente curto. Em Belo Horizonte, além do prazo curto, o concurso foi realizado muito próximo do fim de ano, o que acabou refletindo na quantidade de inscrições que obtivemos. Em Araxá, tivemos 24 (vinte e quatro) vídeos e, em Belo Horizonte, somente 4 (quatro vídeos).

Os vídeos inscritos, em sua maioria estiveram relacionados aos temas abordados em *Chão de Pequenos*, como o racismo. Isso nos mostrou que a adesão foi maior entre os alunos mais velhos, para quem a obra foi direcionada (alunos de 8º, 9º, ensino médio e EJA). Também creditamos ao fato de os estudantes maiores terem mais autonomia para produzirem seus próprios conteúdos. Contudo, verificamos que a interferência dos professores foi crucial na inscrição para o concurso, não só no estímulo à criação dos vídeos mas também nos procedimentos de inscrição (cremos terem sido feitas por meio dos computadores e redes das escolas), e, muitas vezes, em funções de produção do vídeo, como captação de imagens e edição, principalmente dos alunos do 5º ao 7º ano.

Originalmente, o concurso não estava previsto no projeto. Houve uma demanda por parte da empresa produtora, que ansiava por um resultado mais concreto por parte dos alunos. Vale dizer que, durante a formação presencial dos professores da rede pública, a mediação das obras, em cada componente de área de conhecimento, contava com as sugestões de atividades práticas com os alunos como parte do trabalho de mediação da obra. Visto como a “cereja do bolo” do projeto, o concurso acabou se tornando, principalmente, no caso de Araxá, o objetivo final do projeto. Creditamos isso aos prêmios concedidos, que atendem a uma norma capitalista de competição que é da conjuntura estrutural da nossa sociedade e a qual todos nós fazemos parte como sujeitos ou objetos.

Assim, o Teatro Digital nas Escolas é um projeto cultural na área de Artes Cênicas, assim categorizado na *Lei Rouanet*, que viabilizou a sua realização. Um projeto de Teatro e Artes Integradas que teve o objetivo de possibilitar o acesso dos estudantes a obras teatrais de qualidade. Quando temos uma manifestação artística sendo trabalhada na escola, possibilitando abordagens inter- e transdisciplinares, em que os alunos são convidados a participar como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a partir da arte, estamos corroborando a ideia de a arte, no caso, a arte cênica, que envolve o teatro, é uma perspectiva do mundo tanto no seu processo de criação quanto na sua recepção. A arte torna-se, então, catalizadora de experiências com maior sensibilidade para a realidade dos envolvidos. Dessa

forma, colocamos o Teatro no centro do projeto, como ponto de partida, como meio para se chegar ao conhecimento e como fator estruturante do indivíduo. Assim, há uma valorização do componente Arte nas escolas.

Entendemos que o projeto Teatro Digital nas Escolas contribuiu para a formação de mais de mil cidadãos mais conscientes e mais sensíveis. E que isso só foi possível em virtude da tecnologia digital que possibilita o acesso facilitado às obras de arte.

CAPÍTULO 3

Este capítulo trata de responder à pergunta que move a escrita desta dissertação: como a mediação teatral, por meio do teatro digital, pode contribuir para a formação de professores em escolas públicas? Isso se dará à luz das referências bibliográficas citadas no capítulo 1. Além disso, discorrerá sobre o projeto Teatro Digital nas Escolas (TDE), descrito no capítulo 2 (dois).

Algumas definições previamente estabelecidas em relação ao trabalho que seria realizado nortearam a criação e o planejamento do projeto TDE. Uma delas visava que uma parte do trabalho deveria ser cumprida no modo digital (*online*) e outra no modo presencial. Trabalharíamos, então, com teatro digital, com mediação teatral, e nosso público final seria de alunos de escolas públicas a serem alcançados por meio dos professores. Isto é, trabalharíamos a formação dos professores e estes levariam o trabalho aos alunos. Sendo assim, cuidamos para que a formação tivesse uma abordagem possível de ser replicada e / ou que serviria de referência para o professor que optasse por outra abordagem diferente. Com essas definições, pudemos desenvolver o projeto TDE e seguir na composição do planejamento para a sua implementação.

Ao optar por obras no formato digital, pudemos apresentar uma linguagem teatral recém-surgida, ou ao menos, recém-explorada, ao nosso público, realizada por meio do uso de tecnologia de comunicação. Conforme já dito no capítulo 1, as obras de teatro digital curadas foram apresentadas no formato de audiovisual, mesclando elementos do teatro e do audiovisual. Todavia, neste texto, ressalto um outro aspecto do teatro digital, muito caro ao nosso projeto, que é a democratização do acesso à cultura, promovida pelo uso da tecnologia digital.

Desenvolver um projeto de arte em escolas públicas que tenha como objetivo a experiência estética (Moraes, 2017) do espectador pressupõe uma série de condições para sua realização. No caso do teatro presencial, essas condições podem se configurar como dificuldades e, muitas vezes, empecilhos, já que são necessários procedimentos que envolvem pré-produção, produção e pós-evento²⁸ para levar uma obra ao público ou o público à obra.

²⁸ Os termos pré-produção, produção e pós-evento estão relacionados às fases para a realização de um evento. Na pré-produção são planejados os procedimentos para a realização do evento em função de um cronograma, com previsão de tempo de realização de todas as fases, considerando demandas específicas. Na fase da produção, os planejamentos feitos na fase anterior são efetivados, incluindo a realização do evento. Nesta fase, todas as ações são feitas com foco a garantir a viabilização do evento. A terceira fase é o momento de desmontar todas as

Desgranges (2008), em um relato sobre o Projeto Formação de Público,²⁹ descreve e argumenta o que ele classifica como trabalho hercúleo para a realização das apresentações presenciais:

Contudo, quando o projeto entrou em ação em 2004, o que se viu foi a grande dificuldade que enfrentávamos ante a hercúlea tarefa de organizar aquela complicada logística das tantas escolas, grupos teatrais, monitores, agentes culturais dos CEUs, empresas de transportes, e demais parceiros envolvidos nesta operação. Parecia que fazer funcionar em sintonia os tantos envolvidos no projeto tomava conta de tudo. Aquilo que parece simples, quando se pensa em refinados procedimentos de mediação, tornava-se justamente o principal impedimento, e antes de superar esta etapa nada poderia acontecer de fato (Desgranges, 2008, p. 78).

Nesta experiência, os alunos se deslocavam até o teatro, que ficavam nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo, SP. Sem dúvida é uma operação mais complicada levar 400 (quatrocentos) alunos a um teatro, que levar, por exemplo, uma companhia teatral de 6 (seis) atores a uma escola para uma apresentação. Sabemos que apresentações em escolas também não são tarefas simples, pois, invariavelmente, aparecem outras dificuldades: locais adequados dentro da escola, locação de equipamentos técnicos, transporte de artistas, técnicos, cenários e figurinos, adequação de horários de apresentação com horário de aulas dos demais alunos etc.

Nesse sentido, o teatro digital democratiza o acesso à obra. Por fazer uso da tecnologia não só como recurso expressivo mas também como suporte, pois a materialidade do teatro é relativizada, distâncias físicas e geográficas são eliminadas. A peça teatral digital é um armazenamento de dados digitais, cuja circulação é viável através de plataformas na internet, *links*, *memory sticks* (*pen-drives*) etc.

No período de isolamento social, com o fechamento de espaços culturais, como teatros, cinemas e casas de *show*, os artistas encontraram na tecnologia digital de comunicação uma forma de expressão e de encontro com o público, que, por sua vez, encontrou na internet, redes sociais, aplicativos de *streamings*, plataformas de conferências, um meio de continuar a consumir cultura, diverso do meio comum presencial.

Segundo pesquisa do Itaú Cultural e do Instituto Datafolha sobre hábitos culturais, realizada em outubro de 2020, “para 67% dos entrevistados houve uma melhora na democratização do acesso a bens culturais nas redes” (Moura, 2020). O Gráfico 1 apresenta os

estruturas físicas e burocráticas criadas para o evento.

²⁹ O projeto Formação de Público foi uma iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo, criado em 2001 e teve quatro anos de duração.

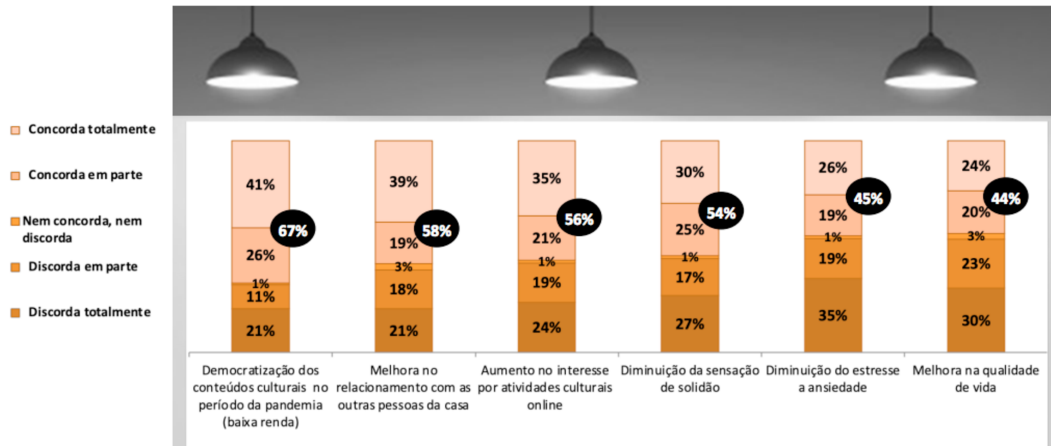
resultados dessa pesquisa:

Gráfico 1 – Resultado da pesquisa sobre atividades culturais *online* - 2020

Opinião sobre a realização de atividades culturais online no período da pandemia Estimulada – Escala de 5 pontos

ItaúCultural

Os entrevistados que acessaram atividades culturais durante a pandemia avaliam positivamente os impactos positivos na saúde mental e na democratização da cultura para a população com baixa renda.



47 Base: Entrevistados que realizaram atividades culturais online durante a pandemia 1394 entrevistas (exclui não sabe/não respondeu)
P.23 Vou ler algumas frases que as pessoas disseram sobre as atividades que realizaram online durante a pandemia para que me diga se concorda ou discorda. Durante a pandemia, realizar atividades culturais online. Concordo ou discordo? Totalmente ou em parte?


Datafolha
INSTITUTO DE PESQUISAS

Fonte: https://portalassets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100597/habitos_culturais.pdf

Em pesquisa posterior, em 2021, o Instituto Datafolha forneceu dados sobre o consumo de atividades culturais *online*, especificamente, apresentações artísticas de dança, teatro e música, por classe social. Na imagem abaixo, há um comparativo deste consumo antes e durante a pandemia. Podemos avaliar, portanto, que, se houve maior consumo, houve democratização do acesso.

Tabela 1 – Resultado da pesquisa Itaú Cultural, DataFolha – Hábitos culturais II -2021

ATIVIDADES REALIZADAS ON-LINE DURANTE A PANDEMIA **TOTAL DE ATIVIDADES COM OFERTA PRESENCIAL E ON-LINE**



		Total	Mascu		16 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos	45 a 65 anos	Fund	Médio	Superior	A/B	C	D/E	SE	S	NE	N+CO	RM	INTE-RIOR	RM SP	RM RJ
			lino	lino																		
Apresentações artísticas (teatro, dança, música)	Realizava antes da pandemia	39	40	39	44	42	36	37	23	41	62	54	41	22	43	39	36	37	41	38	40	37
	Realizou durante a pandemia	40	38	42	51	42	39	33	25	44	55	50	38	32	39	34	40	48	45	36	40	41
	Antes x durante - em pontos percentuais	1	-2	3	7	-1	3	-4	2	3	-7	-4	-3	10	-4	-5	5	11	4	-2	0	5
	Intenção de manter o hábito on-line pós pandemia	80	80	81	79	79	85	78	84	81	76	80	80	80	83	82	79	73	74	86	77	77
Infantil (teatro, dança, shows, cinema etc)	Realizava antes da pandemia	39	39	40	46	45	40	31	24	43	56	52	41	23	40	37	39	41	45	35	40	41
	Realizou durante a pandemia	23	22	23	22	24	28	19	15	25	30	27	25	14	21	21	22	31	26	21	22	23
	Antes x durante - em pontos percentuais	-17	-17	-16	-23	-21	-12	-13	-9	-17	-26	-25	-16	-8	-19	-17	-17	-9	-19	-15	-18	-19
	Intenção de manter o hábito on-line pós pandemia	81	84	78	85	77	82	81	88	81	76	79	82	85	83	74	83	79	75	87	77	80
Centros culturais	Realizava antes da pandemia	36	36	35	40	33	37	34	22	36	57	46	36	25	36	29	37	41	39	33	40	35
	Realizou durante a pandemia	15	14	15	18	9	17	15	12	15	18	16	18	8	13	16	12	22	16	14	13	13
	Antes x durante - em pontos percentuais	-21	-22	-20	-23	-24	-20	-19	-10	-21	-38	-30	-18	-17	-23	-13	-25	-19	-23	-20	-27	-22
	Intenção de manter o hábito on-line pós pandemia	78	83	73	80	68	81	78	81	80	71	69	83	77	74	78	84	77	72	83	71	72
Aulas e/ou oficinas de arte	Realizava antes da pandemia	27	26	28	37	26	26	22	14	31	40	32	32	15	26	30	27	29	29	26	28	28
	Realizou durante a pandemia	21	19	22	23	21	23	18	13	22	30	25	23	13	20	19	20	27	25	18	22	23
	Antes x durante - em pontos percentuais	-6	-7	-6	-15	-5	-3	-4	-2	-8	-9	-7	-9	-2	-6	-10	-7	-2	-4	-8	-5	-5
	Intenção de manter o hábito on-line pós pandemia	80	77	83	74	81	77	88	88	81	73	77	80	88	80	81	78	85	78	83	83	77
Exposições e museus	Realizava antes da pandemia	27	28	26	30	22	25	30	18	24	49	40	26	16	30	27	24	23	32	24	34	37
	Realizou durante a pandemia	11	11	11	10	10	10	13	6	11	19	15	13	4	12	9	9	13	14	9	13	14
	Antes x durante - em pontos percentuais	-16	-17	-15	-20	-13	-15	-17	-12	-13	-30	-25	-13	-12	-18	-17	-15	-10	-18	-15	-21	-23
	Intenção de manter o hábito on-line pós pandemia	67	73	61	68	55	65	73	62	66	70	64	73	44	75	57	70	50	62	73	72	71

Base: Total da amostra

26

Fonte: P.3 Vou ler algumas atividades para que me diga quais você costumava fazer antes da pandemia presencial e on-line. ____ você costumava ir? /P.4 E durante a pandemia você assistiu on-line, na internet ____ E você pretende continuar assistindo, participando on-line desta atividade depois que a pandemia acabar? (Resposta estimulada e única, em %)

Nota: grifos nossos.

Fonte: https://portalassets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100847/Pesquisa_H%C3%A1bitos_Culturais_-_divulga%C3%A7%C3%A3o_cred.pdf

Aliada à democratização do acesso, devemos considerar a maior circulação de produções culturais, na época, já que foi possível assistir às obras, especificamente de teatro digital, produzidas em vários locais do país e de outras partes do mundo, o que presencialmente seria quase impossível para a maioria da população. Qualquer aspecto que vise facilitar o acesso à cultura, às artes, é uma forma de democratização.

Desse modo, o teatro digital esteve presente nas três fases do projeto descritas no capítulo anterior: a formação para professores da rede pública, a implementação do projeto nas escolas para os alunos e o concurso Rolê Digital. Esteve presente também no processo de planejamento do TDE. Para montarmos a equipe de docentes para a formação dos professores da rede pública, nos valem do acesso às obras para a seleção dos profissionais mais pertinentes que poderiam participar dessa equipe. Disponibilizamos os espetáculos digitais por meio de *link* e os candidatos puderam fazer suas propostas de abordagens das obras selecionadas. Entre as abordagens propostas pelos candidatos, selecionamos aquelas que se articulavam entre si. As obras se tornaram o ponto de convergência das diversas áreas do conhecimento que comporiam a equipe de formação de facilitadores. E isso só foi possível em função das condições da realização do projeto, até mesmo por questões financeiras, por podermos contar com obras de teatro digital. Se estivéssemos trabalhando com teatro presencial, com as condições que tínhamos, os professores não teriam acesso aos espetáculos

previamente. Ressalte-se que seria possível elaborar abordagens para as essas obras, mas isso não se compara ao acesso à obra em si. Ao assistir às obras, nossos facilitadores muniram-se de conhecimento empírico, contando com seu repertório de espectador.

Dessa forma, as obras pré-gravadas nos permitiram trabalhar no modo *off-line*, pelo qual eliminamos a barreira ou a impossibilidade que poderia ser o acesso à internet. Não tivemos esse problema, pois as escolas públicas participantes eram todas providas de equipamentos de projeção (computador, *datashow* e telão) e acesso à internet. Se o professor preferisse, poderíamos disponibilizar a obra em um dispositivo de memória (*memory stick*), bloqueado para cópia, que deveria ser devolvido posteriormente.³⁰

A escolha de trabalhar com o teatro digital determinou o formato de nosso material de apoio e o modo de torná-lo disponível³¹ para os professores. Embora seja material especificamente audiovisual, o seu compartilhamento com o professor e, posteriormente, com os alunos, foi feito por meio de uso de tecnologia, das redes sociais e aplicativos de mensagens. Ao acessar as redes sociais do projeto TDE, os estudantes visualizavam conteúdos que poderiam despertar o interesse em aprofundar em determinado aspecto que a obra de teatro digital trazia. E ali mesmo nas redes sociais havia *links* de acesso a esse material para aprofundamento. Então, o estudante acessava a pílula pedagógica que continha dicas e fontes de mais materiais correlatos à peça, e no próprio *post* havia *links* para acessar esses materiais adicionais.

Na terceira fase do TDE, o concurso Rolê Digital, ampliamos as possibilidades de conteúdos possíveis de participação. Além das obras assistidas, que eram referência para a produção dos alunos, reforçamos com os professores que o uso da tecnologia digital era livre e bem-vindo e que deveria estar a serviço da criatividade dos estudantes. Os estudantes, por sua vez, em maioria, já contavam com o conhecimento prévio de consumidores de conteúdo digital. Disponibilizamos os minitutoriais com dicas técnicas para produzir o conteúdo. Entre os trabalhos inscritos, tivemos *podcast* de entrevistas, produções textuais apresentadas com recursos gráficos, desenhos, animações de fotos, minivídeos de documentários e obras de ficção. Todos os conteúdos deveriam ser finalizados na forma de vídeo,³² para viabilizar as postagens dos mesmos nas redes sociais.³³ O acesso do público aos conteúdos produzidos

³⁰ A devolução do *memory stick* com a obra se faria necessário a fim de se preservar os direitos autorais e de reprodução dos grupos teatrais autores das peças. Da mesma forma, o recurso tecnológico de *software* visava impossibilitar a cópia do conteúdo.

³¹ Aqui também disponibilizamos o conteúdo em *memory stick* ou *memory card*, caso os professores preferissem.

³² Um dos minitutoriais disponibilizados orientava como salvar conteúdos diversos no formato de vídeo.

³³ Os vídeos inscritos passaram por uma triagem de verificação se havia algum conteúdo inadequado e/ou ofensivo. Além disso, para se inscrever, era necessária a autorização dos responsáveis para a publicação de

pelos alunos se deu pelas redes sociais, e seu engajamento foi um dos critérios de premiação do concurso. Publicar os vídeos foi também uma forma de compartilhar atividades estudantis com a comunidade escolar.

Assim sendo, todas as fases do TDE se apoiaram no uso da tecnologia digital, atendendo às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), previstas na unidade temática Artes Integradas, do componente Arte, contribuindo para o alcance das habilidades relacionadas à tecnologia, como apreciar, identificar, produzir e compartilhar práticas e repertórios artísticos. O projeto também atendeu outras habilidades desta unidade temática, como relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética; e analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas (Brasil, 2017).

A BNCC também foi norte no planejamento do projeto. Desde a curadoria, já sabíamos que era importante que as obras fossem atravessadas por assuntos diversos e propusessem tensionamentos que fossem ricos para discussões e abordagens. O TDE é um projeto de Arte e, portanto, de valorização deste componente no contexto escolar. Essa valorização se apresenta em alguns aspectos como: a mobilização nas escolas para a formação em Arte para professores desse componente, mas também para professores de outras áreas do conhecimento; professores de áreas diversas, ministrando seu conteúdo programático, previsto no currículo da escola, partindo da apreciação de uma obra de arte. Ou seja, tratou de uma proposta de trabalho interdisciplinar que teve como convergência uma peça de teatro digital, a arte como instrumento de sensibilização do espectador para a leitura de mundo.

O diálogo com as outras áreas do conhecimento vem respaldado pelas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstos na BNCC, em cada componente evocado no projeto TDE, conforme visto e citado no segundo capítulo:

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (Brasil, 2017).

Durante a implementação do projeto pela formação dos professores, vários participantes ressaltaram a consonância desse trabalho de formação com os objetos de conhecimento previstos em suas disciplinas na escola. Dessa forma, o TDE veio corroborar

como possibilidade de abordagem dos assuntos e seus desdobramentos nos diversos componentes. Ou seja, o conteúdo ministrado na formação ofertada pelo TDE poderia ser utilizado como recurso pedagógico não linear, e isso só foi possível em virtude do planejamento pautado nas recomendações da BNCC.

Aos estudantes interessados em participar do concurso (Fase 3), estimulamos que produzissem qualquer conteúdo livremente. Também havia sido autorizado que eles poderiam se valer do andamento de outros projetos pedagógicos de quaisquer componentes que estivessem sendo realizados na escola naquele período como conteúdo para as suas produções. Para o concurso Rolê Digital, portanto, além do uso de tecnologia, reconhecemos no material inscrito a articulação do saber adquirido advinda do TDE com o percurso escolar naquela etapa do ano. No nosso entender, era a arte articulando discursos e provocando reações.

Notamos, assim, que, em relação às competências gerais que compõem a BNCC como desejável que o estudante alcance ao concluir o ensino básico, o que foi almejado pelo TDE foi entregue. As obras de teatro digital escolhidas possibilitaram um planejamento que permitiu exercitar algumas habilidades dos componentes trabalhados, além de articular algumas das competências gerais. Sabemos ser isso apenas uma pequena contribuição, mas potente, por fazer uso da Arte como meio para despertar o interesse dos alunos por assuntos a serem vistos ou já vistos. A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade presentes no teatro, no caso, no teatro digital, possibilitaram a articulação na construção de saberes (Brasil, 2017) que acreditamos ter contribuído para que os estudantes avançassem em direção às tais competências gerais.

Em um exercício de síntese, as dez competências gerais dizem respeito à aquisição de conhecimentos; desenvolvimento de pensamento crítico e científico; reconhecimento de manifestações artísticas / culturais; compreensão e expressão nas diferentes linguagens; o uso da tecnologia para aquisição e compartilhamento de conhecimento e expressividade; estar apto a desenvolver seu projeto de vida e ao trabalho; posicionamento social, político e ambiental com responsabilidade; cuidar de si e do outro; reconhecimento e respeito à pluralidade e diversidades na sociedade; agir pessoalmente pensando coletivamente (Brasil, 2017). As abordagens propostas no projeto, como visto no capítulo anterior, por meio da mediação das obras, exercitam habilidades que apontam para todos esses aspectos.

A mediação das obras é o cerne do projeto e está diretamente relacionada com a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa. Desde a concepção e planejamento do projeto nos baseamos nos três vértices dessa abordagem. Como já dito no capítulo Introdução desta dissertação, a abordagem triangular faz parte da minha prática docente. Na Fase 1 (formação

com os professores), e, na Fase 2 (trabalho dos professores com os estudantes), começamos pela apreciação das obras. Seguimos com a contextualização histórica dessas obras, tanto no âmbito da criação como da recepção, propondo a mediação em áreas do conhecimento que entendíamos atravessar as obras. Já o vértice da abordagem relativo ao fazer / produzir aconteceu na Fase 3 do TDE (concurso Rolê Digital). A contextualização histórica referente à criação das obras foi feita nas aulas teóricas de Arte, durante a formação para os professores. Já a abordagem dos outros componentes (Língua Portuguesa, História, Sociologia e Ciências da Natureza) enfatizou a contextualização da recepção das obras.

Note-se que as duas obras selecionadas foram criadas no contexto da pandemia e faziam uso da tecnologia digital como expressão e suporte. Essa contextualização teve o intuito de aproximar o espectador da obra, de forma a torná-la significativa e ampliar, com isso, as possibilidades de leitura sem desconsiderar o indivíduo que a está lendo. Nesse contexto, as mediações feitas nas diversas áreas do conhecimento pautaram-se em trazer a obra para o a realidade histórica do país, aproximando a obra e a vida. No caso do TDE, houve também a aproximação com teatro digital, linguagem explorada no contexto da pandemia. É preciso levar em conta que no TDE todos os participantes, professores e alunos, sobreviveram à pandemia, e tiveram de se adaptar a ela durante o seu curso. Esse aspecto também foi explorado nas mediações.

Nesse sentido, Barbosa (2019) ressalta os impactos que contextualização da produção artística pode causar na recepção estética do leitor / espectador e que isso já havia sido previsto na concepção da sua abordagem triangular, além de estar prevista nos PCNs dos segmentos. Ela se vale também do ponto de vista colocado por Flausino (2006) que observa que a contextualização “não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz [*sic*] produzir sentido na vida daqueles que a observam (...)” (Barbosa, 2019).

Barbosa (2007) também coloca que a contextualização da recepção da obra diz também de um tempo que não é somente o tempo histórico, fala de um tempo que não é contado, nem por séculos – inteiros ou partidos, nem décadas, nem presente e nem passado e nem futuro. Diz de um tempo vivido, tempo da experiência, não necessariamente em termos de duração, mas que está relacionado ao tempo interno, subjetivo do indivíduo, que na experiência estética nos é mais valioso que o tempo histórico. Estamos falando do tempo fenomenológico. (Barbosa, 2007, p. 96). Embora o tempo histórico afete o tempo fenomenológico.

Contextualizar a experiência artística e a experiência estética de uma obra é uma

forma de mediação. Mesmo assim, destacamos a preocupação em estabelecer para os professores que a formação oferecida pelo TDE era apenas uma proposta de leitura, uma possibilidade de abordagem de uma obra. Isso tem a ver com o que Moraes (2017) observa sobre o modo de se fazer mediação:

Compreendendo que historicamente a arte é legitimada pelas relações de poder, é preciso estar alerta para não acabar reforçando as hegemonias esteticamente dominantes e / ou induzir um julgamento estético aos estudante [em uma mediação teatral]. Considero esta uma questão primordial na atuação do mediador, pois dependendo de como ele atue, os resultados podem ser desastrosos – até mesmo piores do que se ele não interferisse no processo de recepção (Moraes, 2017, p. 103).

Nesse sentido, ressaltamos aos participantes que, ao levar uma obra para os estudantes, o professor tem a possibilidade de se dispor a escutá-los quanto à recepção da obra, observar suas reações e levar em conta suas considerações, até mesmo para rever as suas próprias.

Auxiliar na leitura das obras, aumentando suas perspectivas de interpretação, possibilitando uma relação mais ampla com os espetáculos em si, mas também com as artes em geral e outras áreas do conhecimento, objetivou, assim, propiciar ao professor vivenciar o processo ao qual exporia o aluno, podendo prospectar demandas e especificidades de suas turmas. Além disso, ao propor o professor como multiplicador, vamos ao encontro da elaboração de Ana Mae Barbosa quando diz que:

Falando-se em Arte na educação, outras variáveis se mobilizam tornando-se a própria experiência estética (apreciação) do professor, elemento definitivo da experiência estética do estudante. A exposição do adolescente e da criança à arte na escola depende da escolha do professor. A experiência pode ser mais ou menos significativa e valiosa em função desta escolha (Barbosa, 1998, p. 42).

A experiência estética do professor em relação a uma obra que será apresentada a uma turma de estudantes é fundamental. Esse professor precisa estabelecer relações com a obra para abrir mais possibilidades de leitura, mais repertório nas provocações aos alunos acerca da obra. Estamos falando não só do professor de Arte mas também das outras áreas do conhecimento, pois o TDE, como já dito, estendeu a formação para profissionais de outras disciplinas também. Sabemos que não é função desses outros professores possibilitar o acesso à Arte a seus estudantes, mas pode fazer parte de sua prática partir de obras de Arte ou chegar até elas, ao tratar determinado assunto. Para isso, esse professor precisa se desenvolver como espectador e formar seu repertório cultural. Martha Moraes (2017, p. 103) ressalta ainda que,

em uma mediação teatral, “o que se pretende é a ampliação de repertórios simbólicos e a experiência estética”

Nesse sentido, a formação proposta buscou destacar não só o sujeito mas também o agente que o professor é em sua comunidade escolar. Acreditamos que seu olhar para os estudantes e para a realidade que esses trazem para sala de aula, permitiu potencializar ainda mais a mediação das obras trabalhadas na escola. Na aula de História, por exemplo, quando levamos a discussão da gentrificação nos grandes centros urbanos, aliada à abordagem da favelização como processo de exclusão do povo preto e pobre, desde a abolição da escravidão, em Sociologia, ambos como aspectos a serem considerados a partir da peça *Chão de Pequenos*, propusemos que o professor espectador fosse capaz de estender seu olhar para o entorno de sua escola e a realidade de seus estudantes. É possível convocar os alunos para pensar suas condições, a tomar consciência das consequências desses dois processos que acentuam as diferenças socioeconômicas na nossa sociedade. Dessa forma, ao chegar no vértice do “fazer” da abordagem triangular, no TDE, o estudante teria repertório para se expressar de forma social, política, sobretudo crítica, como pudemos ver em alguns trabalhos participantes do concurso Rolê Digital.³⁴ Nas palavras de Barbosa (2007, p. 42): “[o] contexto é definidor da experiência artística e da experiência estética”.

Barbosa (1998, p. 38) observa que “contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade”. No TDE, a interdisciplinaridade foi mote e objetivo desde a curadoria das obras, em que os critérios de escolha, além da relevância do tema da obra, considerou os assuntos transversais presentes nas peças que seriam possíveis de serem tratados em outras áreas do conhecimento / componentes. Observe-se que, no segundo capítulo, descrevemos quais áreas do conhecimento consideramos pertinentes para trabalhar com as obras selecionadas.

Os componentes contemplados, que dialogavam com a obra digital de referência e entre si, partiram principalmente do tema abordado nas obras. Para os alunos do 6º ao 8º ano as disciplinas de Arte e Língua Portuguesa tinham pontos de convergência, já que a obra digital tinha sido inspirada em obra literária *Alice no País das Maravilhas*. Do 9º ano ao ensino médio ou EJA, as disciplinas Arte, Sociologia, História e Língua Portuguesa também dialogavam com o tema da obra e entre si, pois, como já dito, o objetivo de cada uma era complementar ou oportunizar a entrada de assuntos novos advindos de componentes

³⁴ Na seção de Anexos, é possível acessar os *links* com os trabalhos realizados pelos alunos.

curriculares diferentes.

A proposta de abordagem do componente Ciências da Natureza, por exemplo, partiu da obra *Alice Através das Sombras*, para trabalhar a unidade temática *Terra e Universo*. Iniciamos com a técnica do teatro de sombras para trabalhar os movimentos da terra, do sol e da lua, abordando a incidência de luz nas diferentes regiões da terra, a formação de sombras, eclipses do sol e da lua. Desse modo, partimos de um elemento estético e de linguagem para alcançar um conteúdo de Ciências da Natureza. Isso foi feito de modo a corroborar com a contextualização feita na aula de Arte, em que o professor tratou do surgimento do teatro de sombras antigo, cuja uma de suas teses de origem remonta à pré-história, quando as sombras dos homens, projetadas nas paredes das cavernas a partir da luz das fogueiras, é considerada a primeira manifestação teatral (Fávero, 2010, p. 8). Dessa feita, a facilitadora de Ciências da Natureza chamou a atenção para a observação da natureza como um dos pilares do pensamento científico. Foi a partir da observação da natureza que foi possível estabelecer a relação do tempo, distinguir as estações do ano, a duração do ano e do dia, as regiões mais frias e mais quentes do planeta, em virtude da incidência dos raios de sol, os momentos mais quentes e mais frescos do dia conforme a posição do sol e o tamanho da sombra que o sol produz, conforme a sua posição, ou seja, fenômenos que afetam toda a terra e aos seres que a habitam, desde sempre presente no cotidiano. Foi também observando a natureza e observando as diferentes sombras possíveis conforme a angulação da fonte de luz, que foi / é possível criar sensações, tensões, dimensões que podem afetar a dramaturgia do teatro de sombras.

A natureza é um campo de pesquisa muito amplo e rico para os estudos da luz e da sombra. Não é por isso que o teatro de sombras será feito nesse ambiente. Para que ele aconteça de maneira plena e potente, configurando uma manifestação artística, precisamos preparar um espaço e um tempo onde [sic] seja provocada de forma consciente a realização de uma encenação, uma dramatização e, por isso, necessário utilizar a escuridão, a luz e as sombras, transformando-as em ferramentas (Fávero, 2010, p. 7).

Acreditamos que esse movimento permite uma aprendizagem mais significativa, porque parte de uma fruição da obra, acionando aspectos lúdicos.

A experiência artística, tanto no fazer quanto na recepção da obra, pode modificar as pessoas. A Arte pode possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades no indivíduo, possibilitar o entendimento do mundo por meio do trato com emoções e da empatia. A Arte pode contribuir para o processo civilizatório do indivíduo – talvez seja a única possibilidade de reverter o processo de embrutecimento da humanidade, porque é

conhecimento adquirido não só através da racionalidade mas também pela sensibilidade. E quando falamos da leitura da obra arte de forma potencializada pela mediação, ampliamos essa sensibilização do indivíduo, do seu modo de ver, compreender, existir e agir no mundo.

3.1 O ideal e o possível

Ao analisar o TDE, no segundo capítulo, tratamos do que foi planejado e o que de fato aconteceu, ou foi realizado. Ressaltamos os muitos imprevistos durante a pré-produção, as surpresas durante a realização da formação, como receber educadores que não lecionavam especificamente para nenhuma escola e com nenhum componente, como ocorreu em Araxá, ou a pouca quantidade de inscritos em Belo Horizonte. Também as vantagens e as desvantagens de termos tido a Secretaria de Educação mediando o contato com os docentes numa cidade e, na outra, não poder contar com o suporte institucional da Secretaria de Educação para além da mera divulgação do curso, por *e-mail*. É preciso assinalar, então, que nada disso se compara ao tempo que se deve investir para a formação ideal de um profissional como o tempo que foi possível investir de fato.

O tempo ideal não precisa considerar que o tamanho (duração) da obra a ser exibida deve caber em 50 minutos, uma hora-aula. Todavia, leva em consideração o volume de conteúdo a ser abordado, portanto a necessidade de mais tempo para tal, principalmente quando temos um tema polêmico que requer discussão entre facilitadores e participantes da formação. O tempo ideal contabiliza o tempo que deve ser dispensado à apresentação do projeto aos professores inscritos, passando por seus conteúdos, procedimentos e objetivos, descrição e justificativa daquela formação, tudo de forma tranquila, com tempo ainda para sanar algumas dúvidas dos participantes. O tempo ideal também prevê o encerramento da formação presencial, em que fosse possível elencar e relacionar todas as abordagens feitas a partir das obras, umas com as outras, potencializando o aspecto da interdisciplinaridade, se possível em forma de seminário. Precisaríamos, dessa forma, de, no mínimo quatro a cinco dias de formação, utilizando, pelo menos, um período de quatro horas por dia de formação.

No tempo possível de realizar a formação planejada, tivemos de levar em conta fatores e variáveis tanto de ordem institucional, em relação aos procedimentos das redes de ensino em que atuamos, quanto pessoal, no que se refere aos professores. Começamos o projeto na cidade de Araxá, MG, e, ao prosseguirmos, realizando em Belo Horizonte, MG, consideramos a experiência na primeira cidade. Em Araxá, não pudemos utilizar o final de semana, nem parcialmente, para a realização da formação, por questões de legislação,

conquista da classe dos trabalhadores da educação. Também não poderíamos realizar a formação durante os turnos de aulas, pois o espaço determinado pela secretaria, para esse fim, deveria ser uma escola. Portanto, ficamos designados ao turno da noite. Pensando na jornada de trabalho daquele professor que atua em mais de um turno, situação muito comum em nosso país, estávamos acrescentando mais um turno de trabalho a eles. Por esse motivo, fomos aconselhados a não planejar a formação com mais de dois dias de duração, porque correríamos o risco de obtermos poucas inscrições e de evasão. Diante disso, cedemos ao tempo possível e abdicamos do tempo ideal. Ou seja, tivemos de nos adaptar às condições as quais não poderíamos mudar.

Em pesquisa do Censo Escolar (IBGE, 2021), a rede municipal de Araxá conta com 332 docentes nos anos finais do ensino fundamental. Tivemos 51 inscrições (15,3% da rede) e 48 professores participantes (14,4% da rede). O projeto havia sido divulgado para todos os professores da rede municipal. Na divulgação, determinamos que a formação era direcionada a professores dos componentes de Arte, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, História para esse segmento. Os dados referentes a Belo Horizonte, no mesmo Censo Escolar de 2021, contamos com 7.056 professores nos anos finais ensino fundamental. Um número bastante expressivo. Todavia, tivemos apenas 15 inscrições (0,21% da rede) e apenas 8 (oito) participantes (0,1% da rede). Em ambas as cidades, entendemos que a adesão tinha sido muito baixa. Chama a atenção que o interesse por parte dos docentes em uma cidade e outra é bastante discrepante, mesmo quando analisamos proporcionalmente o número de docentes e tamanho da rede de ensino em cada cidade. A mobilização maior por parte da Secretaria Municipal de Educação de Araxá, do que de Belo Horizonte, pode justificar-se por se tratar de uma cidade do interior. No entanto, acreditamos que o fato de que a formação foi uma atividade a mais para o professor já tão sobrecarregado e desvalorizado, em ambas as cidades, também pode ser uma justificativa. Martha Lemos de Moraes, em seu livro *Teatro e Formação de Espectadores*, analisa o programa educativo “Sesc Arte-Educação: Transformando Plateias”, no Distrito Federal, que propunha formação continuada em educação estética para professores da Edusesc,³⁵ a fim de que eles agissem como multiplicadores e mediassem a vinda de seus alunos ao teatro. Ao descrever os resultados quantitativos do projeto a autora diz que:

Os resultados quantitativos indicaram que os objetivos da formação continuada foram atingidos de forma incipiente, pois poucos participaram da

³⁵ Escolas de educação formal do SESC- DF.

atividades de forma realmente continuada (vários módulos)³⁶. Quanto à baixa adesão dos professores, as principais justificativas foram “cansaço” e “falta de tempo”. [...] Percebi nas conversas registradas em meu diário que eles compreendem a formação continuada não como uma oportunidade de reciclagem, mas como um “retorno ao ambiente de trabalho”, no horário de descanso, mas sem remuneração (MORAES, 2017, p. 117).

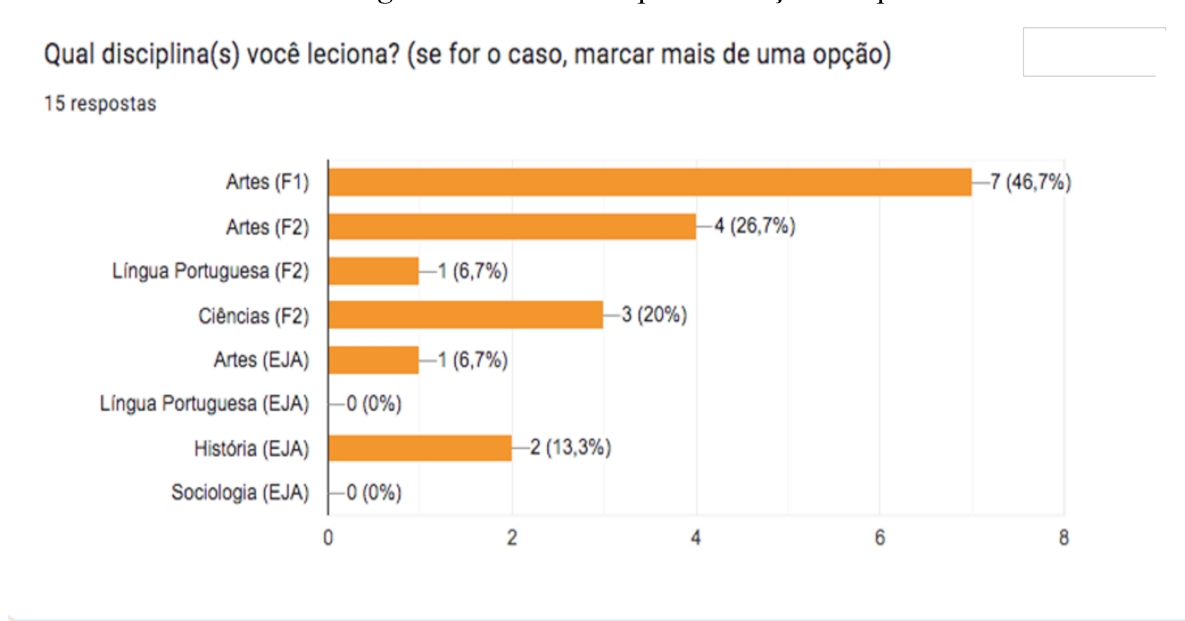
A segunda hipótese da baixa adesão ao projeto diz respeito à divulgação feita pelas secretarias. Acreditamos que encontrar com os professores previamente, indo nas escolas antes do período de inscrição da formação, seria imprescindível para a mobilização do nosso público-alvo. Teríamos, assim, a oportunidade de apresentar o projeto de forma atrativa, com empolgação, falando de forma detalhada sobre os objetivos, os procedimentos, utilizar de ferramentas como o vídeo com trechos do nosso material pedagógico de apoio. Isso seriam ações que poderiam alcançar mais professores e, assim, afetar positivamente o nível de adesão ao projeto.

Mesmo diante dessas dificuldades, não só atingimos como superamos a meta de estudantes alcançados. Contudo, não tivemos acesso ao desenvolvimento do projeto nas escolas. Ou seja, não sabemos, de fato, como os estudantes receberam as obras de teatro digital, nem como ocorreu a medição dessas obras. Nem mesmo sabemos se o trabalho interdisciplinar, em que professores de diversas áreas planejam juntos as atividades, foi implementado. E, por fim, não sabemos quanto tempo foi gasto para multiplicar a proposta.

Poderíamos considerar os vídeos inscritos no concurso como um material de avaliação do projeto, porém, somente uma pequena parcela dos estudantes que tiveram acesso à mediação das peças de teatro digital participou do concurso. Num contingente de cerca de 1.800 estudantes, obtivemos a inscrição e a publicação de aproximadamente 30 vídeos. Em vista disso, acreditamos ser necessário repensar os aspectos de acompanhamento do desenvolvimento nas escolas e da avaliação do projeto.

Um aspecto importante observado ao mapearmos as inscrições para a formação de professores é que, conforme dito, num total de 15 inscrições em Belo Horizonte, 12 dessas foram de professores de Arte (81%). Nas outras disciplinas, o total foi de sete inscrições. Pelos números deveríamos ter um total de 19 inscrições, porém, quatro professores acumulavam duas licenciaturas e ministravam aulas em dois componentes diferentes.

³⁶ Conforme descrição da autora: “[a] formação continuada de professores do projeto *Sesc Arte-Educação*: Transformando Plateias, previa um encontro semanal entre docentes que deviam trazer seus estudantes ao teatro uma vez por mês, e discutir os espetáculos posteriormente em sala de aula e trazer novas questões aos encontros semanais e assim sucessivamente”.

Gráfico 2 - Relatório do *Google Forms* utilizado para inscrição dos professores.

Fonte: Relatório do *Google Forms*, acesso privado.³⁷

Dos oito professores que participaram da formação, apenas uma era graduada em Artes Cênicas. Em Araxá, não tínhamos nenhum professor graduado nessa área.

Esses dados nos mostram a polivalência no componente Arte, aspecto apontado no primeiro capítulo como um ponto negativo, ao colocar as diretrizes da BNCC em prática nas nossas escolas. O mais comum de se encontrar em escolas públicas é um professor de Arte, com habilitação para dar aula em uma das quatro linguagens recomendadas, a qual ele dá ênfase, que pratica a polivalência ao ministrar objetos de conhecimento das outras linguagens artísticas, para atender, minimamente, às recomendações previstas na BNCC.

O projeto, de modo geral, foi finalizado, nas duas cidades, em dezembro de 2022, praticamente no final do ano letivo, que sempre é um período muito atribulado para os professores. Enviamos aos professores participantes, via secretarias de educação de cada cidade, um formulário de avaliação do projeto, mas não obtivemos nenhuma resposta. No início do ano letivo de 2023, solicitamos às secretarias o reenvio desse formulário aos professores, mas não obtivemos resposta.

Ressalte-se que alguns aspectos positivos do projeto também foram observados ao longo desta análise, a começar pela valorização do professor. Proporcionar a formação continuada para profissionais de qualquer área é imprescindível – com os educadores, isso não é diferente. Atualizar e ampliar o repertório dos professores como espectadores é o que

³⁷ Por questões de privacidade, não disponibilizaremos os relatórios do formulário de inscrição, por conter dados pessoais dos inscritos, como CPF, RG etc.

pode possibilitar uma atuação em sala de aula mais profícua e significativa para os seus estudantes. Outro aspecto importante foi que o projeto também pôde divulgar trabalhos artísticos de qualidade, de artistas reconhecidos, para um grupo de pessoas que, talvez, nunca teria oportunidade de acesso às obras apresentadas. De modo geral, pudemos contribuir para a formação de indivíduos/cidadãos a partir da Arte como agente transformador e formador, através da sensibilização. Além disso, o projeto oportunizou o uso da tecnologia para apreciar obras, bem como mediá-las / contextualizá-las por meio do material de apoio disponibilizado. Por fim, estimulou os discentes a produzirem conteúdo digital, dando vazão à expressão e criatividade.

O TDE ressaltou, com isso, a importância do componente Arte dentro do contexto escolar, uma vez que todo o projeto girou em torno de peças teatrais, isto é, a interdisciplinaridade foi colocada em foco no diálogo com a disciplina Arte.

Em 2023, tivemos a oportunidade de realizar a 2ª edição do Teatro Digital nas Escolas, o que ocorreu nos meses de abril, maio e junho, somente em Belo Horizonte. Essa segunda edição não foi utilizada como objeto de análise deste trabalho.

Nessa nova edição, modificamos alguns procedimentos a fim de obter mais efetividade na implementação do projeto. Ressaltamos que utilizamos as mesmas obras de teatro digital e o mesmo material de apoio e buscamos o mesmo público. Dessa vez, obtivemos o apoio efetivo da Secretaria Municipal de Educação – SMED, tanto na divulgação, que ocorreu através dos meios oficiais de comunicação com os professores da rede, bem como nas coordenações das escolas em reunião presencial. A secretaria ofereceu o local para a realização da formação presencial, que ocorreu no CLIC, Centro de Inovação e Comunicação da SMED.³⁸ A secretaria também solicitou que a formação fosse oferecida tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde para que os professores pudessem comparecer em seu contraturno, aumentando, assim, as possibilidades de inscrições. Assim como no ano anterior em Belo Horizonte e em Araxá, a formação foi realizada em dois dias apenas, com a mesma carga horária da primeira edição. Dessa vez, havia 42 professores inscritos no curso de formação. Esse número, mesmo baixo em relação ao total de professores da rede (mais de sete mil), quando comparado com os oito inscritos da edição de 2022, nos mostra que o apoio da SMED-BH foi mais eficiente, mas com resultado ainda acanhado. Consideramos que avançamos na divulgação do projeto, mas ainda precisamos de melhores estratégias para lidar com a apresentação e difusão do projeto.

³⁸ O CLIC, Centro de Inovação e Comunicação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, SMED-BH, localizado na Rua Carangola, nº 288, 4º andar – no prédio sede da SMED-BH.

Avançamos também na explanação do projeto e suas três fases, de forma mais completa e cuidadosa na abertura da formação, com ênfase na importância do professor como multiplicador e na importância dos formulários de avaliação que lhes seria enviado logo após a premiação do concurso Rolê Digital. Assim como na primeira versão, não pudemos acompanhar os desdobramentos do TDE com os alunos.

Em julho de 2023, enviamos o formulário de avaliação do TDE aos professores que participaram da formação. O objetivo era de receber o *feedback* sobre todo o processo de formação até a implementação, ou seja, as três fases do TDE. As respostas não exigiam identificação nem eram obrigatórias. Por meio das respostas dos professores, percebemos como esse tipo de formação é bem-vindo e valorizado pelo docente que dele participa. Ao serem indagados sobre a utilidade da formação, obtivemos respostas como “Muito útil. Pude assistir às peças, recebi um material muito bom para usar em outras ocasiões e pude refletir sobre temas muito importantes ao ensino, como o ensino de arte e de história afro-brasileira”. Ainda:

“Extremamente útil! Que tenham mais formações como esta. Muitos docentes de Arte são habilitados em Artes Visuais. Trabalhamos a teoria e a prática com os educandos conforme a BNCC, em todas as linguagens artísticas, mas desenvolver dinâmicas com um profissional específico de teatro foi sensacional. Falta esse tipo de prática para que nós docentes possamos multiplicar junto aos nossos alunos. Eles adoraram as aulas práticas, fora da sala. Desenvolveram as cenas em três períodos de tempo, presente, passado e futuro após a massagem corporal e as variadas formas de se movimentarem. Muita criatividade e imaginação! Além da participação de todos! Como professora de Arte, essa formação foi essencial. Esses conhecimentos vou utilizar em minha jornada pedagógica”³⁹

Nessa resposta acima nos deparamos com a questão da polivalência dos professores de Arte, descrita no primeiro capítulo, como um entrave ao ensino de Arte como previsto na BNCC, pelo fato de não haver contratação de professores de Artes de todas as linguagens (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) nas escolas públicas.

Perguntamos também aos professores participantes se a mediação proposta pelos nossos facilitadores interferiu no entendimento da obra assistida. Entre as respostas obtidas dos formulários preenchido na plataforma do *GoogleForms*⁴⁰, há comentários do tipo: “Sim! Pois fizemos debates, comentários, trabalhamos com termos relacionados à peça e foi

³⁹ Formulário de avaliação *Google Forms*: Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeq1FJKnW-ZWmYk1DgqdVspxa6w9kL9ARWSJ_4ycImUc9Ycwg/viewform?usp=sf_link

⁴⁰ *Idem*

muito válido pela riqueza de leituras e percepções sobre a peça;” e “Plenamente. Possibilita a compreensão da obra sob diversos aspectos.” Ao perguntarmos também se o docente se sentiu mais preparado para levar a obra para as suas turmas na escola, tivemos retornos como: “Sim. Porque quanto mais conhecimento, mais segurança e qualidade potencial do trabalho pedagógico;” e “Sim. Porque ao vivenciar uma parte do processo, tive mais segurança em repassar para os alunos, além de ter o suporte para esclarecer qualquer dúvida.” Sobre a formação presencial, perguntamos aos participantes do que mais gostaram e a maioria disse que as oficinas práticas de teatro (confecção da caixa de sombras e os jogos teatrais do Teatro do Oprimido) foram o ponto alto e, em segundo lugar, empatados, as obras em si e o uso de tecnologia.

Embora tenham sido respostas bastante positivas, que confirmaram nossas expectativas em relação ao TDE, entre os 42 inscritos e apenas 23 participantes, somente oito professores responderam ao formulário de avaliação. Além disso, pensamos que seria ainda mais proveitoso se tivéssemos obtido uma avaliação do projeto por parte dos estudantes alcançados. Nesse sentido, percebemos que ainda precisamos melhorar a forma e o engajamento dos participantes, de modo geral, na avaliação do TDE.

Ao refletir sobre todos esses aspectos, acreditamos que o TDE, pontualmente, tenha colaborado para a formação continuada dos professores participantes – ainda que a avaliação dessa formação tenha que ser apurada para dar mais subsídios para melhorarmos tanto a forma quanto o conteúdo desse processo. De modo geral, o projeto contribuiu para a ampliação do repertório cultural das partes envolvidas ao disponibilizarmos obras importantes e culturalmente ricas para serem apreciadas. O intuito do projeto era de apurar as perspectivas de leitura de obras de Arte e apontar caminhos de contextualização e recepção de obras para futuras experiências estéticas. Dessa feita, houve a valorização da figura do professor espectador, mais apto a agregar a função de curador e mediador de obras com seus estudantes. De modo geral, o projeto mostrou-se como mais um caminho para a aprendizagem significativa e para a formação cidadã que sempre almejamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o projeto Teatro Digital nas Escolas foi uma oportunidade de perceber mais nitidamente os caminhos tomados e percorridos desde a sua idealização, planejamento e implementação. Alguns aspectos se fizeram presentes e só agora, após a análise, posso enxergá-los nitidamente no projeto.

Unir cultura e educação a partir de uma parceria público/privada⁴¹ foi uma boa experiência e é caminho profícuo que pode ampliar a dedicação de pesquisadores aos seus estudos. O projeto Teatro Digital nas Escolas foi realizado por uma empresa privada, direcionado a professores e estudantes de escolas públicas, o que já configura a parceria público-privada. Tornar o TDE objeto de estudo de mestrado em uma universidade pública é mais um desdobramento desta iniciativa. Já estava trabalhando de forma remunerada neste projeto quando ele se tornou o objeto do meu mestrado. É certo que os honorários destinados a mim, não foram para pesquisar, e sim para coordenar pedagogicamente o projeto. Porém, após elaborar e planejar, pude me dedicar a acompanhar e implementar o projeto já com a perspectiva da pesquisa. O TDE na forma como foi concebido não seria possível apenas com uma bolsa de pesquisa de mestrado de agências de fomento à pesquisa. O material de apoio, por exemplo, teve custos elevados por se tratar de produção para audiovisual, que tem mão de obra e equipamentos bastante caros de acordo com os valores praticados no mercado. Da mesma forma o licenciamento das obras curadas para exibição para professores e estudantes, e a contratação da equipe de facilitadores para a formação dos professores da rede pública.

Ao levar o TDE, para dentro da universidade pública, endossamos a importância da iniciativa privada, respaldando o projeto através de pesquisas já realizadas por estudiosos da área. Ao mesmo tempo possibilita uma análise de acertos e erros do projeto, abrindo perspectivas de aprimoramento do mesmo em novas edições ou novos projetos de natureza similar. A iniciativa de analisar TDE aconteceu quando este já estava em curso, na fase da formação para professores da rede pública. E esta dinâmica entre sociedade e academia, sabe-se, é importante que aconteça e que as direções se alternem, para que não se perca a referência de mundo e nem da ciência.

Entender que nosso público alvo era o professor e o público final os estudantes, foi

⁴¹ Muitas empresas, principalmente multinacionais, através de suas fundações e institutos oferecem bolsas pesquisa de pós graduação em universidades dentro e fora do Brasil. As áreas do conhecimento contempladas geralmente são aquelas que estão no espectro de suas atividades. Banco Santander, Fundação Toyota, Fundação Ford são exemplos da iniciativa privada que apoia o pesquisador através de bolsas.

muito importante para buscar a fundamentação teórica para nossa análise. O Teatro Digital nas Escolas não surgiu de uma pesquisa na área de arte-educação. Como já dito na introdução desta dissertação, a idealização e planejamento foi realizado com base na minha experiência como docente, espectadora e artista. O trabalho deste estudo foi, portanto, buscar a consistência do projeto sob a luz das referências e respaldá-lo por teorias consolidadas como a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa enriquecida pelas considerações de Lúcia Pimentel sobre esta abordagem. Pelos estudos sobre mediação teatral e formação do espectador de Martha Lemos de Moraes e Flavio Desgranges, citado por ela ao longo de sua pesquisa e citado aqui diretamente. O projeto atende as recomendações da Base Nacional Comum Curricular, contribuindo, mesmo que de forma pontual, para a formação básica de estudantes. Além disso, a pesquisa de Mariana Lima Muniz que traz o conceito de teatro digital e suas possibilidades, abriu espaço para reflexões sobre a acessibilidade a Arte. O TDE aponta um caminho possível de democratização do acesso à cultura, através do uso da tecnologia.

O projeto foi todo pensado para o professor da rede pública. Desde o tempo, horário e formato das formações até a elaboração do material de apoio para que o professor pudesse utilizá-lo em sala de aula sem ter que empenhar seu tempo em mais trabalho extra-classe.

Ao mirar o professor como multiplicador, para alcançar os estudantes, o professor assume o papel de mediador das obras. A mediação teatral, aqui através do teatro digital, destinada ao professor para que este se torne um multiplicador, contribui para sua formação não só como docente, mas também como espectador. Contribuir para a formação de um espectador é contribuir para torná-lo um bom leitor de obras teatrais, para que tenha um olhar atento aos processos de contextualização e recepção da obra. Ao passar pelo processo de mediação teatral de uma obra específica, esperamos que o professor passe a ver qualquer obra de arte a que venha ter acesso, de forma mais profícua, buscando conhecimento para perceber seus atravessamentos e tensionamentos. Assim, este mesmo professor tem mais recursos para escolher o que apresentar para seus estudantes, em suas aulas, atuando como curador na construção do repertório cultural dos discentes.

Foi como professora-espectadora que busquei as obras a serem trabalhadas. E como artista, que sobreviveu a uma pandemia e buscou na tecnologia uma forma de se expressar e também de se alimentar de obras através da web, que fiquei à vontade para trabalhar com o Teatro Digital. Partir de uma obra digital para construção e elaboração do conhecimento, confirma a tecnologia para além do entretenimento e da socialização encontrada, por exemplo, nas redes sociais. Este aspecto se estende quando consideramos, além das obras, o material de

apoio pedagógico todo digital. Elaborado para ser publicado e acessado em redes sociais, adequando-se ao formato destas mídias, à linguagem e principalmente ao tempo usual de publicações nas redes, reforçamos a produção e difusão de conhecimento nestes ambientes. Esta ação também amplia as possibilidades da mediação teatral feita pelo professor em sala de aula, agora num ambiente geralmente associado ao entretenimento. As obras gravadas e o material de apoio disponível, ao alcance do professor e dos estudantes, permite um movimento de retorno à obra e de volta às referências contidas no material de apoio, provocando uma dinâmica de aprofundamento na leitura da obra. Este movimento não seria possível em obras digitais síncronas⁴² ou no teatro presencial, por sua condição de efemeridade.

Vemos a interdisciplinaridade como ponto muito relevante, principalmente porque o componente Arte foi o ponto de partida e/ou convergência das outras áreas do conhecimento evocadas na formação para os professores. Além da riqueza no entrelaçamento de saberes, a interdisciplinaridade possibilitou estendermos a formação a professores de outras áreas além de Arte. Acreditamos que os professores, ao se encontrarem na formação, poderiam vislumbrar o trabalho prático de forma integrada ali mesmo.

Esta análise também possibilitou reconhecer alguns pontos fracos do projeto. Na fase de inscrição, através do *Google Forms*, já percebemos que poucas escolas estavam representadas por mais de um professor, embora o convite não limitava o número de participantes e se estendia para várias áreas do conhecimento. Nosso desejo de que a formação já fosse o momento de vislumbrar um trabalho interdisciplinar entre professores colegas não aconteceu. E este é um dos pontos que foi planejado de uma forma e na execução praticamente não aconteceu. A única possibilidade da interdisciplinaridade seria, portanto, o professor participante propor algum trabalho com os colegas docentes em sua escola, que não participaram da formação.

Também nos demos conta de que o acompanhamento da multiplicação da formação dentro das escolas não aconteceria. Uma solução possível para ter acompanhamento, seria através da contratação de monitores, estudantes ou não, presentes no período de implementação dentro das escolas.

Acreditamos que ao realizar esta análise, o que mais fez falta, foi uma forma de avaliação eficiente do projeto por parte dos professores. Como já foi dito, disponibilizamos um questionário de avaliação, mas não obtivemos uma resposta sequer.

⁴² Obras de Teatro digital podem ser transmitidas ao vivo, em tempo real, de forma síncrona à audiência.

Além de fazer falta para complementar esta dissertação, poderia ser também uma boa ferramenta para aprimorar o projeto Teatro Digital nas Escolas.

Em 2023, tivemos a oportunidade de realizar a 2ª edição do Teatro Digital nas Escolas. A 2ª edição aconteceu nos meses de abril, maio e Junho, somente em Belo Horizonte e não foi utilizada como objeto desta análise.

Nesta nova edição modificamos alguns procedimentos afim de obter mais efetividade na implementação do projeto. Ressaltamos que utilizamos as mesmas obras de teatro digital e o mesmo material de apoio e buscamos o mesmo público. Neste ano, obtivemos o apoio efetivo da Secretaria Municipal de Educação – SMED, tanto na divulgação, que ocorreu através dos meios oficiais de comunicação com os professores da rede, bem como junto às coordenações das escolas em reunião presencial. A secretaria ofereceu o local para realização da formação presencial, que ocorreu no CLIC, Centro de Inovação e Comunicação da SMED⁴³. Também nos foi solicitado por parte da Secretaria, que a formação fosse oferecida tanto no turno da manhã, quanto da tarde para que o professor pudesse comparecer em seu contra-turno, aumentando as possibilidades de inscrições. Assim como no ano anterior em Belo Horizonte e como também em Araxá, a formação aconteceu em dois dias apenas, com a mesma carga horária da 1ª edição. Foram 42 (quarenta e dois) professores inscritos da formação 2023. Comparados aos 8 inscritos de 2022, percebemos que o apoio da SMED foi eficaz. Mas ainda assim, num universo de mais de 7.000 professores da rede, é muito pouco. Consideramos que avançamos na divulgação do projeto, mas ainda está muito longe de uma boa estratégia. Avançamos também na explanação do projeto e suas 3 (três) fases, de forma mais completa e cuidadosa na abertura da formação, com ênfase na importância do professor como multiplicador e na importância do formulário de avaliação que lhes seria enviado logo após a premiação do concurso Rolê Digital. Assim como na primeira versão, não pudemos acompanhar os desdobramentos do TDE junto aos alunos. A ideia de contratarmos monitores para acompanhar estas fases ainda não havia surgido.

Em julho de 2023, enviamos aos professores que participaram da formação, enviamos o formulário de avaliação do TDE. Nossa intenção foi entender como a formação foi recebida pelos participantes. As respostas não exigiam identificação e não eram obrigatórias. Através das respostas dos professores percebemos como este tipo de formação é bem-vinda e valorizada pelo docente que participa. Ao serem indagados sobre a utilidade da formação,

⁴³ O CLIC, Centro de Inovação e Comunicação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, SMED-BH, localizado na Rua Carangola, nº 288, 4º andar. No prédio sede da SMED - BH

obtivemos respostas como “Muito útil. Pude assistir às peças, recebi um material muito bom para usar em outras ocasiões e pude refletir sobre temas muito importantes ao ensino, como o ensino de arte e de história afro-brasileira”. Ou ainda:

“Extremamente útil! Que tenham mais formações como esta. Muitos docentes de Arte são habilitados em Artes Visuais. Trabalhamos a teoria e a prática com os educandos conforme a BNCC em todas as linguagens artísticas, mas desenvolver dinâmicas com um profissional específico de teatro foi sensacional. Falta esse tipo de prática para que nós docentes possamos multiplicar junto aos nossos alunos. Eles adoraram as aulas práticas, fora da sala. Desenvolveram as cenas em três períodos de tempo, presente, passado e futuro após a massagem corporal e as variadas formas de se movimentarem. Muita criatividade e imaginação! Além da participação de todos! Como professora de Arte, essa formação foi essencial. Esses conhecimentos vou utilizar em minha jornada pedagógica.”

Nesta resposta acima nos deparamos com a questão da polivalência dos professores de Arte, descrita no capítulo 1 (um), como um entrave ao ensino de Arte como previsto na BNCC, pelo fato de não haver contratação de professores de Artes de todas as linguagens (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) nas escolas públicas.

Perguntamos também aos professores participantes se a mediação proposta pelos nossos facilitadores interferiu no entendimento da obra assistida. “Sim! Pois fizemos debates, comentários, trabalhamos com termos relacionados à peça e foi muito válido pela riqueza de leituras e percepções sobre a peça.” “Plenamente. Possibilita a compreensão da obra sob diversos aspectos.” Ao perguntarmos também se o docente se sentiu mais preparado para levar a obra para suas turmas na escola tivemos retornos como “Sim. Porque quanto mais conhecimento, mais segurança e qualidade potencial do trabalho pedagógico.” “Sim. Porque ao vivenciar uma parte do processo, tive mais segurança em repassar para os alunos, além de ter o suporte para esclarecer qualquer dúvida.” Sobre a formação presencial, perguntamos aos participantes do que mais gostaram e a maioria disse que as oficinas práticas de teatro (confecção da caixa de sombras e os jogos teatrais do Teatro do Oprimido) foram o ponto alto e em segundo lugar empatados, as obras em si e o uso de tecnologia.

Embora tenham sido respostas bastante positivas, que confirmaram nossas expectativas em relação ao TDE, dentre os 42 (quarenta e dois) inscritos e apenas 23 (vinte e três) participantes, somente 8 (oito) responderam ao formulário de avaliação. Além disso, gostaríamos de ter uma avaliação do projeto por parte dos estudantes alcançados. Assim, percebemos que ainda não encontramos uma solução para a forma de avaliação do TDE.

Embora seja um projeto pontual, de alcance pequeno, acreditamos muito no Teatro Digital nas Escolas como proposta de formação continuada, mas principalmente como uma

experiência que aponta caminhos interessantes para a Arte nas escolas. Aspectos como a democratização de acesso a Arte, através do teatro digital são relevantes e devem ser considerados. Da mesma forma a interdisciplinaridade a partir ou através de obras de arte. Ações da iniciativa privada na área de educação, em escolas públicas. E por fim e mais importante para nós, neste estudo, valorar o professor como espectador, mediador e agente formador de repertório cultural de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes Dourado (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas..* Recife: ANPAE, 2018. [Livro Eletrônico]

AMORIM, Daniela. Brasil tinha 7,3 milhões de lares sem internet e 28,2 milhões de excluídos digitais em 2021. *Estadão*, Caderno Economia. São Paulo, 16 set. 2022. ECONOMIA. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/brasil-exclusao-digital-2021/>.

BARBOSA, Ana Mae, *A imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos.* 1ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. Recurso Digital: IL . Formato: epub. (*E-book*)

BARBOSA, Ana Mae, *Tópicos Utópicos.* Belo Horizonte: C/Arte, 1998

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo: Cortez, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrossa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS*, 1, 2001, Campinas, SP. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília : MEC, SEB, 2010. ISBN: 978-85-7783-048-0. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução n.º 2, de 30 de Janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2012. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. *Diário Oficial da União* de 23/12/1996, pág. nº 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Brasília, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

BRASIL. Congresso Nacional. Presidência da República. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005/2014*. O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#planos>.

CARROL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. Através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

CRUVINEL, T. de B.; SILVEIRA, T. F. Docentes com licenciatura em teatro na Educação Básica: dados quantitativos de 2022 das escolas públicas no Brasil. *Sala Preta*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 6-29, 2023. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v22i2p6-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/209859>. Acesso em: 26 out. 2023.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-23, 2021. DOI: 10.5965/1414573101402021e0206. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso em: 26 out. 2023.

DELDIME, Roger. Introduction. In: La médiation théâtrale. Actes du 5e. CONGRÈS INTERNACIONAL DE SOCIOLOGIE DU THÉÂTRE. *Annales...* Morlanwelz, Lansman, p. 11-12, 1998.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 075–083, 2008. DOI: 10.5965/1414573101102008075. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008075>. Acesso em: 4 abr. 2023.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 75-83, 2008. DOI: 10.5965/1414573101102008075. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008075>. Acesso em: 4 abr. 2023.

DUBATTI, J. Convívio y tecnovívio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, n. 9, p. 44-54, 2015.

FÁVERO, Alexandre – Cartilha Brasileira de Teatro de Sombras - Estudos e propostas para criar e experimentar um teatro de sombras contemporâneo. Porto Alegre/RS: Clube da Sombra e Cia Teatro Lumbra, 2020. Disponível em: https://teatrodeanimacao.files.wordpress.com/2021/10/cadernos-de-luz_cartilha-brasileira-de-teatro-de-sombras.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

FLAUSINO, Rosivaldo. É Possível a contextualização da arte? *Um ponto e outro*, n. 1, 2006. Disponível em: <https://museuvictormeirelles.museus.gov.br/um-ponto-e-outro/n-1-leonilson/n-1-leonilson-discussao/>

<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/10/para-67-dos-brasileiros-pandemia-democratizou-acesso-a-cultura-na-internet.shtml>

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – *Censo Brasileiro de 2021*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/araxa/pesquisa/13/5902>. Acesso em: 4 ago. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – *Censo Brasileiro de 2021*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/pesquisa/13/5902>. Acesso em: 4 ago. 2023.

ITAÚ CULTURAL; DATAFOLHA. *Hábitos Culturais II*. São Paulo, Junho, 2021. Disponível em https://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100847/Pesquisa_H%C3%A1bitos_Culturais_-_divulga%C3%A7%C3%A3o_cred.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

ITAU CULTURAL; DATAFOLHA. *Hábitos Culturais: Expectativa de reabertura e comportamento digital*. São Paulo, setembro, 2020. Disponível em https://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100597/habitos_culturais.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

MARCHELLI, Paulo Sergio. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O FOCO NA ORGANIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO ENSINO E APRENDIZAGEM. *Revista de Estudos de Cultura*, [S. l.], n. 7, p. 53–70, 2017. DOI: 10.32748/revec.v0i7.6555. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6555> . Acesso em: 27 ago. 2023.

MARTINO, Luís Mauro. *Teoria da Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes*. SP. Vozes, 2014.

MORAES, Marta Lemos de. *Teatro e Formação de Espectadores: uma proposta de programa educativo*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

MOURA, Eduardo. Para 67% dos brasileiros, pandemia democratizou o acesso à cultura na internet. *Folha de S.Paulo*, Caderno Ilustrada. São Paulo, 20 out. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/10/para-67-dos-brasileiros-pandemia-democratizou-acesso-a-cultura-na-internet.shtml>

GASPERI, Marcelo Eduardo Rocco de *et al.* A virtualidade da cena durante a pandemia: um estudo de caso sobre o trabalho “As janelas”. In: CIM, 6, O que a pandemia nos ensinou? Dos desafios do ensino remoto à problematização do ensinar-aprender na educação superior e tecnológica. *Anais...* Diamantina, MG, UFVJM, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vicim2022/487736-A-VIRTUALIDADE-DA-CENA-DURANTE-A-PANDEMIA--UM-ESTUDO-DE-CASO-SOBRE-O-TRABALHO-AS-JANELAS>. Acesso em: 23 out. 2023

TRINDADE, Fernanda dos Santos. *Investigando barreiras digitais no contexto escolar*. Monografia (Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Sant’Ana do Livramento, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15372> . Acesso em: 1 out. 2023.

VIRGÍNIO, Alexandre Silva. Educação, desigualdade e COVID-19. *Boletim Cientista Social*. n. 46, ANPOCs, 2020.

APÊNDICE A – Quadro 1 – Cronograma de atividades - 2022

	Atividade	Observações	Data
1	- Elaboração da identidade visual do projeto, <i>book</i> de apresentação e convite a ser feito para as escolas de Araxá e Belo Horizonte.	- Criar marca, conteúdo de apresentação e convite do projeto.	Jan.-fev./22
2	- Apresentação do projeto para as secretarias de educação. - Alinhamento da parceria com as secretarias.	- Entendimento do procedimento de abordagem para convidar as escolas (Faremos o convite pessoalmente? As secretarias farão essa mediação?). - Mediação: Secretaria, Coordenação e professores. - Produzir os encontros com as coordenações das escolas.	Jan.-fev./22
3	- Inscrição dos professores e escolas.	- Levantamento de escolas interessadas em participar do projeto. - Verificação da estrutura das escolas para receber o projeto (vídeo, TV, telão etc.). - Levantamento da quantidade de participantes (para definição de quantidade de dias de capacitação).	Mar-abril/22
4	- Curadoria dos espetáculos e tutores.	- 1 espetáculo para os alunos dos 6º aos 9º anos. - 1 espetáculo para o ensino médio. - 4 facilitadores para capacitação presencial. - 1 facilitador para capacitação em tecnologia.	Mar./22
5	Escolha e contratação dos artistas / facilitadores de toda as áreas de interesse.	Formação da equipe pedagógica para a realização da formação presencial dos professores da rede pública, e para a criação do material de apoio (pílulas, vídeo aulas e oficina de recursos digitais).	Abr./22
6	Planejamento do trabalho pedagógico.	Planejamento e orientação dos facilitadores. Planejamento individual, indicação de material de referência para disponibilizar para os alunos (filmes, livros, músicas etc.)	Abr.-maio/22
7	Contratação de roteirista e ação presencial nas escolas.	Feitura dos roteiros com pílulas de conteúdo pedagógico, e dos vídeos de engajamento: cabeças e assinaturas de	Maió-jun./22

		vídeos sobre o material de referência indicado.	
8	Confecção de figurino para a ação presencial nas escolas.		Jun./22
9	Gravação das aulas para consulta.	Cada facilitador elaborará uma aula de 20 min a ser gravada com o mesmo conteúdo a ser dado na capacitação presencial dos professores da rede pública, para a aula prática de teatro também.	Mai./22
10	Gravação da oficina de otimização de recursos audiovisuais para uso em redes sociais, destinada aos alunos.	Serão vários vídeos curtos (2 a 3 minutos) cada, com um falando de um recurso.	Jun./22
11	Gravação dos vídeos com jovem apresentador(a).	Serão vários vídeos curtos sobre conteúdo pedagógico das várias áreas de conhecimento, além dos vídeos com indicações de referências.	Jun./22
12	Realização da capacitação dos professores em Araxá e Belo Horizonte – Exibição da obra, mediação e prática.	- Locação do espaço para capacitação. - DURAÇÃO: um turno por turma de 20 professores.	Ago./22
13	INÍCIO DO TRABALHO COM OS ALUNOS Ação presencial nas escolas com transmissão ao vivo no <i>Instagram</i> e/ou <i>Youtube</i> para despertar o interesse nos estudantes.	Esta ação deve ocorrer na hora do intervalo com um ator performando, uma dupla dançando, roda de capoeira e uma pessoa com a câmera / celular, transmitindo a ação ao vivo. O grupo deverá ter um figurino que tenha a ver com a identidade visual do projeto e que chame a atenção dos alunos. Deverão ser providenciados os equipamentos de som e talvez um praticável pequeno (2x2m).	Set./22
14	Início das atividades com os alunos e uso do material de apoio.	- Exibição das obras. - Mediação. - Atividades práticas a partir das obras. - Disponibilização do material de apoio.	Set./22
15	Oficina de otimização de recursos audiovisuais para uso em redes sociais.	Os vídeos começarão a ser disponibilizados e divulgados nas escolas e impulsionados nas redes sociais (<i>Instagram, TikTok</i> etc.).	Set.-out./22
16	- Disponibilização do regulamento do concurso. - Criação dos conteúdos	- Os alunos criarão os conteúdos e se inscreverão no concurso. - A produção fará a triagem quanto a possíveis conteúdos ofensivos ou que	Out.-nov./22

	digitais pelos alunos - Inscrição no concurso	venham a expor o aluno de forma inadequada. - A produção postará os vídeos inscritos nas redes sociais projeto. - Votação e premiação dos vídeos vencedores.	
17	Divulgação do projeto nas redes sociais e mídia.	- Durante o processo de realização do projeto, em cada etapa, serão produzidos conteúdos digitais a serem divulgados.	Ago.- nov./22
18	Disponibilização de conteúdo complementar (filmes ficção e documentários, músicas, livros...) para os alunos	Criação de <i>link</i> com todas as dicas de conteúdo complementar e disponibilização para professores e alunos – “Rolê da Inspiração”.	Set.-nov./22
19	Registro dos processos de capacitação de professores e multiplicação com os alunos.	Contratação de fotógrafo e cinegrafista.	Ago.- nov./22
20	Finalização do projeto	Prestação de contas e comprovação de realização.	Dez./22
21	Alterações do <i>site</i> Rubim com atualizações necessárias.	Inclusão do projeto no <i>site</i> da Rubim Produções.	Abr./22

Fonte: elaboração nossa.

APÊNDICE B - Orientações para implementação do TDE na escola.

Às professoras e professores que participaram da formação “Teatro Digital nas Escolas”.

SOBRE A 1ª FASE:

Trata-se da formação para professores da Rede Pública Municipal de BH, realizada nos dias 28 e 29 de setembro de 2022. Na forma presencial, os professores tiveram acesso à exibição das obras teatrais digitais, seguidas de mediação teatral com facilitadores de áreas de conhecimento que atravessam as obras, a saber:

Alice Através das Sombras – 5º, 6º, 7º e 8º anos: Artes (Teoria e Oficina) / Língua Portuguesa / Ciências

Chão de Pequenos – 9º e EJA: Artes (Teoria e Oficina) / Língua Portuguesa / Sociologia/História

SOBRE A 2ª FASE:

As professoras e professores replicarão ou trabalharão junto aos alunos, em sala de aula, o conteúdo visto na capacitação. O número de aulas utilizadas para esta abordagem é livre, mas sugerimos que após a exibição da obra, ao menos 2 aulas sejam utilizadas.

1- Exibição da obra:

- Os links das obras serão enviados em breve, por *email* e *whatsapp*;

- Conforme o grupo atendido, as obras deverão ser exibidas aos alunos;

Alice Através das Sombras – 5º, 6º, 7º e 8º anos – Duração: 17 minutos

Chão de Pequenos – 9º e EJA – Duração: 32 minutos

-A obra poderá ser exibida na disciplina que tem disponibilidade de tempo. Não é necessário exibir a obra em mais de uma disciplina.

- Enquanto a obra estiver disponibilizada para os(as) docentes participantes da capacitação, a escola poderá exibir para outras turmas, de outros professores. Apenas pedimos a gentileza de informar-nos, porque precisamos saber para quantas crianças a obra foi exibida.

2- Mediação das obras e vídeo-aulas:

- A (o) docente deverá trabalhar conteúdos que, de alguma forma, aparecem nas obras.

Sugerimos as abordagens vistas na formação e que também estão disponibilizadas em vídeo-aulas para consulta. Estas vídeo-aulas também poderão ser disponibilizadas para os estudantes consultarem, porém, não deve substituir a aula convencional da(o) professor(a) . Vale ressaltar que o conteúdo das vídeo-aulas é o mesmo das aulas da formação e que estas foram feitas pensando no professor, portanto, na bagagem e capacidade de entendimento de um adulto com formação superior.

- É interessante que as abordagens sejam feitas na mesma semana de exibição das obras, para que os alunos não se distanciem das peças de teatro e desta forma interajam mais durante as abordagens em cada disciplina. Também desta forma, configura-se o trabalho interdisciplinar a partir do teatro digital de forma mais definida e será percebido pelo(a) estudante, uma vez que diferentes professores citarão a obra em suas abordagens.

- caso você tenha algum(a) colega na sua escola, que poderia se interessar em trabalhar conteúdos a partir da obra, é possível disponibilizar o link da obra e das vídeo-aulas para que ele(a) assista a tudo e entenda a proposta do nosso projeto, podendo inclusive utilizar o conteúdo da nossa capacitação.

3- Pílulas Pedagógicas

- Foram produzidos pequenos vídeos, a que chamamos de Pílulas Pedagógicas, com duração de até 3 minutos, sendo 6 para cada obra, cujos conteúdos giram em torno da temática das obras. São vídeos criados pensando no aluno, com uma linguagem jovem e leve e serão enviados aos professores em breve.

- O objetivo das Pílulas Pedagógicas é estimular os alunos(as) a pensarem/refletirem e buscarem mais informações sobre o tema das obras. Além disso, acreditamos que quanto mais tempo o assunto e as próprias obras ficarem em voga, maior o aproveitamento da fruição das peças de teatro.

- Sugerimos que a exibição das pílulas seja feita de forma paulatina, ao invés de serem todas apresentadas de uma vez, por exemplo, 2 pílulas a cada aula. Assim como as próprias peças teatrais, não há necessidade de serem apresentadas em mais de uma disciplina. Uma possibilidade é que o docente de cada disciplina exiba 2 pílulas. As pílulas podem ser utilizadas para abrir ou fechar o assunto trabalhado a partir das obras.

- Após a exibição das pílulas, sugerimos que o link das mesmas seja disponibilizado aos alunos, a cada aula. Sabemos que algumas turmas possuem grupos de whatsapp entre os alunos, e sugerimos o envio para um aluno que se responsabilize em postar no grupo da turma. Ou ainda, compartilhar no quadro branco, as redes sociais do projeto, onde a pílulas serão postadas:

INSTAGRAM: @teatroemmovimento

FACEBOOK: TeatroEmMovimento

TWITTER: teatroemmov

(EM BREVE DIVULGAREMOS NOSSO TIKTOK)

SOBRE A 3ª FASE: O CONCURSO

1- Inscrição

Trata-se do concurso de conteúdo digital. O regulamento do concurso será divulgado oportunamente. A escola e os professores deverão estimular os alunos a participarem e produzirem conteúdos digitais, de preferência que rompam com aquilo que esteja na “moda” nas redes sociais que frequentem (dancinha, dublagem etc...). Os trabalhos poderão ser elaborados individualmente, em dupla ou em grupo.

Os alunos deverão efetuar sua inscrição, enviando os links conforme o indicado no regulamento, apresentando autorização do responsável. A escola/professor(a) também pode

efetuar a inscrição para o aluno/grupo, mas deverá ter autorização dos pais para participação e autorização do uso de imagem do aluno, que deverá ser anexada à inscrição.

O tema dos vídeos é livre. Porém, se o professor e/ou a escola quiser, os alunos poderão produzir seus vídeos a partir conteúdos trabalhados na escola, em projetos pedagógicos já existentes, por exemplo. Não há necessidade de o conteúdo do vídeo estar relacionado com as peças de teatro assistidas.

2- Conteúdo Digital

Todos o produtos criados pelos alunos precisam ser necessariamente apresentados na forma de vídeos. Porém, os alunos podem criar produtos que originariamente não são vídeos. Por exemplo:

- Áudios (podcast, novelinha de rádio, diálogos, entrevistas, etc...), mas devem ser salvos em formato de vídeo.

- Textos escritos (poemas, parágrafos dissertativos, parábolas, narrativas), que devem ser salvos em formato de vídeo. Por exemplo: coloca-se o texto no Power Point e usa um dos efeitos que o programa oferece e depois salva em MP4. Ou usam um aplicativo de gravação em que o texto aparece igual aos créditos finais no final dos filmes que assistimos.

- Vídeos em que eles podem aparecer ou não, as imagens podem estar relacionadas a uma narrativa de áudio. Por exemplo: no vídeo pode-se apresentar imagens da escola e do bairro enquanto o texto, em off, aparece narrando a história da fundação da escola. Ou pode ser um texto que fale de amor e as imagens sejam de flores, jardins, pessoas de mãos dadas onde só aparecem as mãos.

Os alunos terão acesso a mini tutoriais com dicas para produção dos vídeos e um deles, ensinará como salvar os arquivos em vídeo.

3- A oficina

Disponibilizaremos para os alunos 6 vídeos de curta duração, assim como as pílulas pedagógicas, de no máximo 3 minutos, onde teremos informações técnicas sobre recursos audiovisuais que os alunos poderão utilizar para criar seus conteúdos digitais para o concurso. Por exemplo:

- Iluminação, enquadramento e planos;
- Como salvar arquivos que originariamente não são vídeos em formato de vídeo (textos, áudios, desenhos, etc...);
- Truques edição do Heels e TikTok.
- etc...

4- A Premiação

- Os vídeos inscritos passarão por uma triagem, afim de evitar conteúdos inadequados ou ofensivos, e posteriormente serão postados nas redes sociais do projeto.

- Aqueles que obtiverem maior engajamento – visualizações, curtidas e comentários - por grupo (5º, 6º, 7º 8º anos/ 9º e EJA), receberão um prêmio em dinheiro destinado ao trabalho. Caso o trabalho tenha sido feito por mais de um aluno, o valor do prêmio deverá ser dividido igualmente entre os componentes do grupo ou dupla.

- Trabalhos destaque em cada grupo (5º, 6º, 7º 8º anos/ 9º e EJA), receberão menção honrosa por parte da comissão de análise dos trabalhos.

- A escola que tiver o maior número de inscrições será premiada (prêmio a ser divulgado no regulamento do concurso)

- A escola cujos trabalhos recebam menção honrosa será premiada (prêmio a ser divulgado no regulamento do concurso).

SOBRE A DIVULGAÇÃO DO PROJETO E DO CONCURSO

- 1- A Rubim produções providenciará a impressão de alguns cartazes sobre as obras e também do concurso, para serem espalhados nos murais da escola.
- 2- Caberá ao docente informar o endereço da escola para que os cartazes sejam entregues;
- 3- Caberá ao docente pregar os cartazes nos murais da escola em locais estratégicos.
- 4- Esta fase é importante para que o aluno mantenha o interesse no projeto.

SOBRE O ACOMPANHAMENTO

Todas(os) docentes envolvidas(os) no projeto deverão responder um formulário sobre as aulas dadas na escola. É um formulário simples, com a maioria das questões objetivas e algumas abertas com respostas curtas.

Este formulário será enviado ao final das inscrições do concurso previsto na terceira fase do projeto TEATRO DIGITAL NAS ESCOLAS, e deverá ser respondido no prazo máximo de 1 semana.

Sugerimos, para fins de preenchimento do formulário, que sejam feitas anotações observando alguns pontos durante as seguintes fases do projeto:

FASE 2 (multiplicação do trabalho feito na fase 1 com os professores)

- Observar se o material de divulgação do projeto, afixado nas escolas chama atenção dos alunos.

- Como foi a recepção das obras pelos alunos?

- Os alunos demonstraram interesse e atenção durante a exibição das obras?

- Anotar algum comentário de aluno que tenha sido interessante, mesmo que seja um comentário negativo sobre as obras.

- Observar o envolvimento dos alunos, na sua disciplina, nas aulas a partir das obras de teatro.

- Observar quais dificuldades enfrentadas para desenvolver o conteúdo da capacitação junto aos alunos;

- Observar a recepção das PÍLULAS PEDAGÓGICAS pelos alunos.

- Anotar algum comentário de aluno que tenha sido interessante, mesmo que seja um comentário negativo sobre as PÍLULAS PEDAGÓGICAS.

- Verificar se algum aluno acessou as dicas dadas nas PÍLULAS PEDAGÓGICAS.

- Anotar as atividades dadas a partir da mediação das obras na sua disciplina, avaliativas ou não.

FASE 3 – A Oficina de vídeo e o concurso

- Observar e verificar se os alunos acessaram a oficina vídeos com os mini tutoriais para a realização de vídeos.

- Observar o impacto da divulgação do concurso na escola;

- Observar o interesse dos alunos no concurso

- Observar se os alunos estão envolvidos com a produção dos vídeos para o concurso

- Anotar quais dúvidas recorrentes sobre o concurso;

- Anotar quais dúvidas recorrentes sobre os procedimentos de criação dos vídeos

EM TODAS AS FASES:

- Registrar através de algumas fotografias ou vídeos curtos, todas as fases do projeto, por exemplo:

- registrar a escola com a divulgação do projeto;

- registrar os alunos em atividade;

CONTATOS:

Para quaisquer dúvidas, favor entrar em contato:

Ana Regis – Coordenadora Pedagógica

Email: ana.regis253@gmail.com

WhatsApp: 31 99166-7001

ANEXO 1

Teatro Digital nas Escolas
Links e QR Code para Material de apoio e vídeos do concurso.

Acesso às Pílulas Pedagógicas

https://drive.google.com/drive/folders/1T_L7jfrAkKtdBR7GbpuwoBeX0Ex0seaq?usp=drive_link



Acesso aos roteiros das Pílulas Pedagógicas sobre Alice Através das Sombras

https://drive.google.com/drive/folders/1aij79YGQTCmzFz7hYiQwxcNu_vVFYU63?usp=drive_link



Acesso às dicas das pílulas pedagógicas

https://drive.google.com/file/d/1yloLQgsnuUMuRN46bR0cTw0JgRF7KhGV/view?usp=drive_link



Acesso aos mini-tutoriais – Dicas para criação de conteúdo em vídeo

https://drive.google.com/drive/folders/1wssSuQfKfqctYf0G8KYdquD5FmRBpBV5?usp=drive_link



Acesso aos vídeos inscritos no concurso Rolê Digital, no perfil do Teatro Em Movimento no TikTok .

<https://www.tiktok.com/@teatroemmovdigital>

