



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO
PROFISSIONAL HISTÓRIA, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MICHELE CHRISTINE BORGES

**ENSINO DE HISTÓRIA E O TEATRO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: UMA
PROPOSTA COM *CARCARÁ: NÃO VAI MORRER DE FOME DO
CORPOENCENA DA UFG/RC***

CATALÃO, GO
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

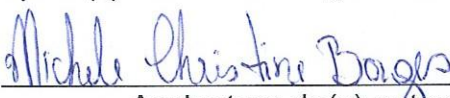
Nome completo do autor: Michele Christine Borges

Título do trabalho: Ensino de História e o Teatro Universitário Brasileiro: Uma Proposta com *Carcará: Não Vai Morrer de Fome* do Corpoencena da UFG/RC

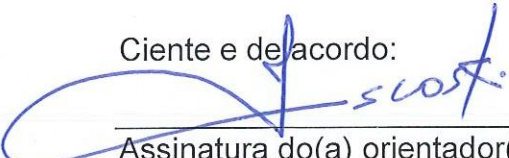
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 13 / 11 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

Michele Christine Borges

**ENSINO DE HISTÓRIA E O TEATRO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: UMA
PROPOSTA COM *CARCARÁ: NÃO VAI MORRER DE FOME DO
CORPOENCENA DA UFG/RC***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional: História, Cultura e Formação de Professores, da UFG/Regional Catalão, vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Cultura, Linguagens e Ensino de História, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação do Prof. Dr. Ismar da Silva Costa.

CATALÃO, GO
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Borges, Michele Christine
ENSINO DE HISTÓRIA E O TEATRO UNIVERSITÁRIO
BRASILEIRO: [manuscrito] : UMA PROPOSTA COM CARCARÁ: NÃO
VAI MORRER DE FOME DO CORPOENCENA DA UFG/RC / Michele
Christine Borges. - 2019.
CII, 102 f.: il.

Orientador: Prof. Ismar da Silva Costa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão,
Programa de Pós-Graduação em Historia (profissional), Catalão, 2019.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. Educação. 2. Ensino de História. 3. Teatro Universitário. 4.
Carcará: não vai morrer de fome. I. Costa, Ismar da Silva, orient. II.
Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **50** da sessão de Defesa de Dissertação de **Michele Christine Borges**, que confere o título de Mestre(a) em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração em História.

Ao/s **vinte e cinco dias do mês de setembro de dois mil e dezenove**, a partir da(s) **14h00**, no(a) **Laboratório de Audiovisual, Bloco Didático II UFG - Regional Catalão da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“ENSINO DE HISTÓRIA E O TEATRO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: UMA PROPOSTA COM CARCARÁ: NÃO VAI MORRER DE FOME DO CORPOENCENA DA UFG/RC”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Ismar da Silva Costa INHCS/UFG/RC** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Luiz Humberto Martins UFU**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Marcia Pereira dos Santos INHCS/UFG/RC**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Ismar da Silva Costa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e cinco dias do mês de setembro de dois mil e dezenove**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ismar Da Silva Costa, Orientador**, em 25/09/2019, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Pereira Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 25/09/2019, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Humberto Martins Arantes, Usuário Externo**, em 25/09/2019, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0908641** e o código CRC **55FF44D1**.

Referência: Processo nº 23070.034082/2019-86

SEI nº 0908641

AGRADECIMENTOS

Ao começar escrever estes agradecimentos, retomei o meu percurso acadêmico para poder elaborar/refletir. Como tudo isso foi possível? Veio-me a pessoa que mais me ajudou em todo este percurso, seja na graduação, no processo de entrada na pós-graduação e, principalmente, no trajeto realizado no Mestrado. Gratidão Eterna! É o sentimento que posso colocar aqui para a Prof.^a Dr.^a. Andreia C. P. Ferreira, por sempre estar ao meu lado, por me motivar, não me deixar desistir nos momentos mais difíceis, buscando incentivar e sempre com as palavras mais bonitas conseguir colocar em meu olhar que eu seria capaz de chegar aonde eu quisesse, sempre disponível para ouvir minhas reflexões sobre as leituras e aprofundamentos, mesmo quando estava cansada. Muito disso que está escrito aqui não seria possível sem ela.

Ao meu orientador Prof. Dr. Ismar da Silva Costa, por acreditar, pelas orientações e conversas, a paciência, e a amizade construída, por possibilitar um percurso sensível de cuidado e dedicação nos encaminhamentos acadêmicos e da vida.

À Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, que possibilitou um percurso acadêmico cheio de (des)construções e, principalmente, ao Programa de Pós-Graduação em História e todos os/as professores/as que o compõem, pela acolhida cuidadosa e de maneira bonita me fez entender o papel da História na vida.

Aos professores doutores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Luiz Humberto Arantes (UFU), Prof.^a Dr.^a Márcia Pereira dos Santos (UFG/RC), por todas as contribuições.

Ao secretário do programa, sempre disponível para ajudar, Gislei L. Marques.

À minha família base tudo, mãe Nilva Rosa, pai Eneias D. Borges, irmão Marcos J. Borges e David N. Borges, por serem as pessoas mais importantes, que me inspiram, fortalecem e incentivam.

Ao Coletivo e Família Corpoencena, que sempre me emocionou ao tentar explicar a importância que foi ser e estar fazendo parte desse projeto/programa. Todos e Todas que já passaram por ele deixou um pouco de si.

Em especial aos amigos e amigas do Corpoencena, Maycon B. Correa, Sara Rayane Oliveira, José Francisco Silva Sampaio e Gisléria Aparecida G. P. de Sousa, que estiveram presentes na defesa, nos momentos de escrita, angústia e alegrias.

Aos meus alunos/as pela paciência com as faltas e por serem incentivadores principais na formação continuada.

À Varlene Bandeira, pela cuidadosa correção e revisão de texto.

E a todos e todas aqueles/as que, de alguma maneira, estão presentes em meu cotidiano, possibilitando cores, movimentos, risos, choros, arte e cultura.

A Deus, pois sem Ele nada disso seria possível!

RESUMO

A intenção investigativa passa por elaborar uma proposta teórico-metodológica para o ensino de História no ensino médio, a partir da análise e sistematização dos processos criativos com fontes literárias, teatrais e audiovisuais imanentes à produção da encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, realizada pelo Grupo Corpoencena da UFG/RC, que se encontram inseridas no contexto de movimentos artístico-culturais de resistência à ditadura militar brasileira nos anos 1960. O texto encontra-se encenado em três atos, demarcados pelos roteiros a seguir: No primeiro ato, descrevemos a História do Corpoencena; situamos o Carcará como produção do Corpoencena; apontamos as fontes motivadoras; marcamos a montagem e apresentações em festival e colóquio. No segundo ato, investigamos as fontes literárias, teatrais e audiovisuais imanentes à produção da encenação, em especial as que compõem a cena do teatro universitário brasileiro. Já no terceiro ato, dialogamos com autores da área e com os apontamentos de políticas educacionais curriculares acerca dos temas transversais, multiculturais e interdisciplinares; realizamos a sistematização de uma proposta teórico-metodológica para o ensino de História. Como metodologia, utilizamos as fontes advindas da literatura, artes visuais, música, em composição com as artes cênicas: *Morte e Vida Severina* (e montagens cênicas); a pintura digital Di Cavalcanti; *Os Retirantes* de Cândido Portinari; a música *Carcará* no contexto do Teatro Opinião e do Grupo Barbatuques. E ainda os dados de investigação que se encontram em anotações dos diários de campo, nos registros audiovisuais (fotos e vídeos), bem como em artigos e trabalhos acadêmicos. Esperamos que esta proposta possa, de alguma maneira, auxiliar e inspirar professores/as da área de História e outras áreas na realização de trabalhos coletivos, agregando saberes e superando desafios, escassez e as diferenças existentes em um momento em que nos encontramos frágeis na busca da esperança de mudanças na conjuntura política e nas relações sociais.

Palavras-chave: Educação; Ensino de História; Teatro Universitário; *Carcará: não vai morrer de fome*.

ABSTRACT

The investigative intention is to elaborate a theoretical-methodological proposal for teaching history in high school, from the analysis and systematization of creative processes with immanent literary, theatrical and audiovisual sources, the production of the “Carcará: will not starve” staging performed by Grupo Corpoencena of UFG / RC, which are inserted in the context of artistic-cultural movements of resistance to the Brazilian military dictatorship in the 1960s of the twentieth century. The text is staged in three acts, demarcated by the following scripts: In the first act we describe the History of the Corpoencena; We situate Carcará as a production of Corpoencena; We narrate about the motivating sources; We mark the montage and present the Festival and Colloquium. In the second act we investigate the immanent literary, theatrical and audiovisual sources the production of the staging, especially those that make up the Brazilian university theater scene. In the third act, we dialogue with authors of the area and the notes of curriculum educational policies, which guide about dealing with cross-cutting, multicultural and interdisciplinary themes; We carried out the systematization of a theoretical-methodological proposal for the teaching of history. We used as methodology to analyze the sources of inspiration composed by the literature, visual arts, music in composition with the performing arts: Death Life Severina (and scenic montages); of digital painting Di Cavalcanti - The Retirantes of Cândido Portinari, of the song “Carcará” in the context of Teatro Opinião and Grupo Barbatuques. And the research data found in field diary notes, audiovisual records (photos and videos), as well as articles and scholarly work. We hope that this proposal can somehow help and inspire teachers from the field of history and other areas to carry out collective work, adding knowledge and overcoming challenges, scarcity and existing differences at a time when we are fragile in the hope of hope for change. in political conjunctures and social relations

Keywords: Education; History Teaching; University Theater.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O Círculo

Figura 2: *Os Retirantes* – Cândido Portinari (1944)

Figuras 3: Entrada do Severino

Figura 4: Entrada dos Retirantes/Severinos

Figuras 5: Conversa com o público

Figuras 6: Parada no palco e fala do Severino

Figuras 7: O subir ao palco

Figura 8: Caminhada no palco

Figuras 9: Árvores Secas

Figuras 10: Maquiagem

Figuras 11: Ataque dos Carcarás (1)

Figura 12: Ataque dos Carcarás (2)

Figura 13: Ataque à vítima

Figura 14: Carcarás tentando fugir

Figura 15: Dança ao som de Barbatuques

Figura 16: Final: fala de fechamento

SUMÁRIO

PREÂMBULO	7
1. CORPOENCENA EM SEU PERCURSO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO COM FONTES LITERÁRIAS, TEATRAIS E AUDIOVISUAIS: GESTA-SE <i>CARCARÁ: NÃO VAI MORRER DE FOME</i>	20
1.1. O CORPOENCENA NA RELAÇÃO COM A DISCIPLINA MEPGE: PISTAS PARA COMPREENSÃO DA ENCENAÇÃO <i>CARCARÁ: NÃO VAI MORRER DE FOME</i>	20
1.2 A CRIAÇÃO DO CORPOENCENA JUNTO À COMPOSIÇÃO DE <i>CARCARÁ: NÃO VAI MORRER DE FOME</i>	25
1.3 CORPOENCENA, A ENCENAÇÃO “CARCARÁ” E A CENA DO TEATRO NA UNIVERSIDADE EM CATALÃO	29
1.4. DESCRIÇÃO DA ENCENAÇÃO <i>CARCARÁ: NÃO VAI MORRER DE FOME</i> , REALIZADA PELO GRUPO CORPOENCENA	39
2. MOSAICOS DE INSPIRAÇÃO DA ENCENAÇÃO “CARCARÁ”: NARRATIVAS DA CENA CULTURAL E POLÍTICA BRASILEIRA DOS ANOS 1960.	55
3. ARTICULAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA E OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR	68
3.1. ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS LINGUAGENS	68
3.2. PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	95

PREÂMBULO

Na perspectiva de criarmos rupturas nos modelos tradicionais de ensino de História, reconhecendo no diálogo com autores da área os apontamentos de políticas educacionais curriculares acerca do trato com temas transversais, multiculturais e no desafio de construirmos experiências formativas em âmbito corporal, estético e imaginativo na sala de aula, investigamos a encenação teatral *Carcará: não vai morrer de fome*, realizada pelo Grupo artístico Corpoencena da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC), como possibilidade metodológica no ensino de História.

A intenção investigativa passa por elaborar uma proposta teórico-metodológica para o ensino de História no ensino médio, a partir da análise e sistematização dos processos criativos com fontes literárias, teatrais e audiovisuais imanentes à produção da encenação *Carcará: não vai morrer de fome* pelo Grupo Corpoencena da UFG/RC, que se encontram inseridas no contexto de movimentos artístico-culturais de resistência à ditadura militar brasileira nos anos 1960.

Dessa forma, indicamos uma reelaboração metodológica no ensino de História, que busca uma fuga do uso instrumental do livro didático, ou seja, que se oponha à ideia de uso utilitário, rápido e “mastigado” do conhecimento histórico, que retira da experiência formativa a característica e necessidade de aprofundamento e de continuidade no trato dos saberes da História. Caso contrário, continuaremos presos nas vivências do tempo velocidade e não desbravaremos as experiências, que nos provocam a sair dessa dimensão de formação prejudicada, e assim podermos ir para um campo de formação que não tenha a ver com a memorização rasa, com informação dispersa, mas sim com a capacidade do pensamento autorreflexivo e crítico (BENJAMIN, 1987).

Nesse sentido, a literatura acadêmica da área tem reconhecido as novas fontes e linguagens no âmbito do ensino de História, que vem sendo discutidas na perspectiva de inovar e reelaborar metodologias de ensino-aprendizagem, além de realizar uma crítica ao uso exclusivo do livro didático tradicional. Desde os anos 1990, Fonseca (1995) aborda a incorporação das diferentes linguagens e fontes no estudo das metodologias de ensino das disciplinas de História e Geografia. Segundo a autora, já em meados dos anos 1970 vinham acontecendo debates acerca dessa temática, inseridos na crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, do avanço da indústria cultural brasileira e da ampliação documental e temática das pesquisas.

Hoje, tornou-se prática comum o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e outros, no desenvolvimento de vários conteúdos escolares, sobretudo em História e Geografia, na escola fundamental e média. Esta opção metodológica amplia o campo de estudo, torna o processo de transmissão e produção de conhecimentos mais interessante, dinâmico e prazeroso. Entretanto, requer um aprofundamento do debate de nossos conhecimentos acerca da constituição dessas diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades (FONSECA, 1995, p.1).

Nesse sentido, o artigo publicado pela autora, que trata do uso de diferentes linguagens no ensino de História e Geografia, demarca que, em 1995, esse debate já existia e de lá para cá perfazem 24 anos, e ainda se mantém a demanda de ampliar o campo de estudo e produção de conhecimento científico acerca de metodologias de ensino inovadoras no ensino dessas áreas. Como ressaltado, a autora ainda reforça a necessidade de se reconhecer os limites e as possibilidades das diferentes linguagens no campo das humanidades.

Tendo em vista essa discussão, trazemos Almeida (2017), que, em sua dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional: História, Cultura e Formação de Professores, discute, com o trabalho intitulado *História, Teatro e Ensino de História: Possibilidades Metodológicas*, o ensino de História e Teatro e suas possibilidades metodológicas.

A autora contribui para a reflexão sobre as novas linguagens, principalmente quanto ao uso do teatro para o ensino de História, em uma perspectiva interdisciplinar, relatando experiências que ela aplicou em sala de aula. Narra seus processos e práticas como professora de História. Ao compartilhar sua experiência com o teatro, ela também apresenta propostas didáticas que são da linguagem teatral e podem transformar-se em instrumentos de ensino e aprendizagem no âmbito do conhecimento histórico, cultural, científico e ético.

Segundo Arantes (2005), a palavra teatro traz uma ambiguidade de significações, podendo ser o espaço cênico, o texto teatral, a encenação, etc, compreendendo que o texto contribui com a ideia de permanência que ele porta, ou seja, algo permanente, enquanto a encenação se diz que é efêmera e fugidia, logo contrária, sendo essa passageira. Nesse contexto, surge a figura do encenador, com o papel de fazer a mediação entre texto e cena.

Neste debate, Arantes (2005) discute o diálogo entre autor, texto e cena, uma vez que essa tríade já viveu algumas tensões. Isso porque, na história do teatro brasileiro,

referimo-nos sempre às encenações, não aos autores dos textos, pois, a partir de um texto, podem surgir diversas encenações. Exploram-se a escrita dramaturgical de Jorge Andrade e a encenação de Antunes Filho, considerando a peça teatral *Vereda da Salvação* e suas duas versões, a primeira em 1963, reencenada depois, em 1994, em uma perspectiva de se compreender as relações de diálogo que se transformam com o tempo, pois o diálogo entre ambas deve criar e solucionar problemas.

Nesse âmbito de se reconhecer as relações entre texto literário e cena, bem como de se avançar nas linguagens e em especial nas experimentações do teatro como ferramenta de ensino de História, adentramos em nosso objeto de estudo, expondo a composição do Grupo Corpoencena da UFG/RC, que realiza a encenação e os processos criativos coletivos de *Carcará: não vai morrer de fome*.

O Corpoencena é um grupo artístico universitário, que tem sua criação inserida no atual Programa de Extensão e Cultura “Corpoencena, Formação e Experiência Estética: Produção Artístico-Cultural e Pedagógica no Sudeste de Goiás”. As ações desse programa, segundo Ferreira (2015)¹, estão relacionadas à produção artístico-cultural, experiências formativas, intervenção pedagógica e investigação científica com linguagens corporais e artísticas iminentes à Dança, Ginástica Geral, Artes Circenses, Lutas/Artes Marciais, Esportes, na interface com o Teatro, a Música, o Cinema e a Literatura. Essas ações vêm se realizando desde 2008 na Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás (UFG/RC), a partir da elaboração, registro, experimentações e intervenções dos projetos de extensão e cultura intitulados: 1) A Experiência dos Núcleos de Formação e Produção do Corpoencena: processos conceituais e procedimentais de criação e encenação com linguagens corporais e artísticas; 2) Laboratórios/Oficinas formativas do Corpoencena: formação do ator/atriz; Preparação vocal, coral e instrumentos; Ginástica Geral e Cultura Circense; Dança e manifestações culturais; Capoeira Angola; 3) Democratização e inclusão no âmbito da formação e produção cultural contemporânea: Oficinas/aulas/cursos do Corpoencena abertos à comunidade de Catalão e região; 4) Cursos/oficinas formativas e

¹ Torna-se necessário destacar que a professora doutora Andreia Cristina Peixoto Ferreira (2015) é proponente e coordenadora do referido Programa de Extensão e Cultura e, conseqüentemente, do Grupo Corpoencena. Encontra-se vinculada ao curso de Educação Física, sendo professora das disciplinas de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar I e II (MEPGE), do Estágio Curricular Supervisionado I e II e coordenadora do Pibid da área de Educação Física no período de 2010 a 2018. Nesses espaços acadêmicos da UFG/RC, busca realizar um projeto matricial no âmbito do ensino, pesquisa e extensão com as metodologias de ensino dos conteúdos da cultura corporal em diálogo com as artes integradas.

metodológicas junto às demandas do Pibid de Educação Física; 5) Corpo e diversidade cultural no Cinema na UFG/RC; 6) Formação tecnológica e produção de conteúdo audiovisual no campo da fotografia, TV e cinema; 7) Colóquio e Festival: Corpo, Formação e Experiência Estética.

Ainda de acordo com Ferreira (2015), com essas ações extensionistas e artístico-culturais, procura-se elaborar práticas inovadoras a partir de demandas locais/regionais vinculadas à política nacional de extensão e de autonomia didático-pedagógica, científica e cultural da UFG/RC².

No que se refere à minha experiência com o grupo artístico Corpoencena, essa teve início em 2011, no mesmo período em que ingressei na graduação em licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC).

No período de 2011 a 2014, realizei minhas experiências formativas no curso de Educação Física, construindo meu percurso acadêmico nas relações artísticas e culturais com as práticas corporais inspiradas nas pedagogias críticas da Educação Física, nas quais se buscam práticas pedagógicas pautadas por perspectivas emancipatórias.

Já no primeiro período do curso de Educação Física, tive contato com a disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar (MEPGE), na qual nos foi apresentado o Programa de Extensão e Cultura Corpoencena, com o qual me identifiquei e busquei participar. Nesse caso, optei por me inserir numa experiência formativa na extensão universitária desde o primeiro ano de graduação na área de formação de professores em Educação Física, estendendo minha participação como integrante até os dias atuais.

Na continuidade da experiência com o Corpoencena, tive a oportunidade de aprofundar as pesquisas e temáticas trabalhadas nos laboratórios e oficinas formativas dos Núcleos de Teatro, Dança, Ginástica Geral/Cultura Circense, Música, Audiovisual e Práticas Orientais. Esse percurso me direcionou a cursar o Mestrado Profissional em História, por possibilitar a ampliação e a proposição de uma investigação nesse campo, dialogando experiência formativa e estética com uma perspectiva interdisciplinar para o ensino de História.

² Texto retirado do projeto submetido ao edital do Proext 2015, o qual foi aprovado com nota 100 e contemplado com a verba para Programa de Extensão e Cultura entre os anos de 2016 e 2017. Houve uma submissão anterior no formato de Projeto ao edital do Proext em 2010, contemplado com verba liberada no ano de 2011. Existem versões anteriores sistematizadas a partir de 2008 e registradas no Sistema de Cadastro de Projeto de Extensão e Cultura (SIEC) da UFG.

Para reconstituir a narrativa, situo uma significação dos primeiros contatos com o grupo artístico Corpoencena. O exercício de memória me faz reconhecer que a pouca consciência histórica não me permitiu compreender, naquele período, a dimensão formativa, artística, humana, social e democrática que se constituía e se constrói nos espaços de encontros (laboratórios, oficinas, ensaios, treinos corporais e reuniões coletivas) do Corpoencena. Participar daqueles espaços era significativo por me sentir pertencente a algo; em ter os momentos de encontros com o Grupo como o lugar onde me sentia/sinto tendo um lugar de fala, de pessoa/subjetividade, de sujeito histórico, de empoderamento, de ser vista e ouvida, nas individualidades, sem receios e medos.

Lembro-me que uma das primeiras oficinas da qual participei foi de dança afro, e até aquele momento eu achava que existia a possibilidade de não saber dançar. Com o tempo, aprendi, e (re)aprendo, que não existe o saber dançar, mas que somos ritmo e movimento, e nossos corpos se expressam de formas diversas, pulsando em sintonias distintas, com as quais podemos nos descobrir e fluir em fruição.

Recordo também das experiências iniciais com criação de personagem, um momento misturado de medo e de liberdade. Criar e imaginar algo, principalmente uma personagem, é dar corpo à história de pessoa(s), é a expressão liberta, é um dos momentos mais significativos em que podemos nos livrar de amarras. Nesse momento, podemos colocar, nas subjetividades, angústias e alegrias, que, talvez, por um motivo ou outro, não conseguiríamos falar e elaborar, mas aquele personagem irá permitir.

É claro que essa é apenas a minha experiência, e talvez não seja assim para todos/as integrantes do Corpoencena. Mas busco compreender/refletir esses lugares de fala, de pertencimento e fortalecimento como espaços de formação e ampliação da leitura de mundo/realidade social. Essas são algumas recordações, as quais me auxiliam a colocar no lugar do outro/a e a pensar minha prática social, pedagógica e artística.

Não posso esquecer da minha primeira apresentação, pois foi com *Carcará: não vai morrer de fome* que subi ao palco pela primeira vez com um grupo artístico. E foi com essa mesma apresentação que pude conhecer pessoas, lugares, culturas e, mais do que isso, pude conhecer várias pessoas que passaram pelo Corpoencena e que também subiram ao palco comigo. Foram nas diversidades de experiências que aprendi, um pouco com cada homem e mulher, os vários sentidos de ser professora e ser humano, e ainda junto com todos e todas ampliar o repertório corporal, de interpretação literária, de música, de cultura de um povo, de respeito, de esperança e luta pela dignidade.

Assim, a minha primeira apresentação exigiu um cuidado com o figurino, com a maquiagem, com a fala, com a interpretação, sem falar no nervosismo durante a apresentação. Isso não quer dizer que hoje ainda não exista esse cuidado, mas situo sobre, pois até os pequenos detalhes de uma apresentação fazem parte do processo de formação.

Nos sentimentos mais subjetivos, a adrenalina tomava conta. Nas primeiras apresentações e ao final delas, eu sempre dizia que não me lembrava do que acontecia nos palcos, mas, ao terminar, era sempre inexplicavelmente boa a sensação de leveza e cansaço misturada com alegria. Atualmente, consigo realizar as apresentações sem tanta ansiedade, e me movimentar com cuidado, sem desespero ao que vai acontecer no palco, e saber, no final, passo a passo do que aconteceu. Porém, é um processo que sempre é diferente, e se modifica, e faz com que crescamos sempre ao subirmos nos palcos e enfrentarmos as tensões cotidianas.

Por exemplos como esses, das minhas primeiras experimentações com oficinas no Corpoencena, e principalmente com a encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, a qual foi base na minha formação, que ainda busco sustentar e ampliar, para que pudesse, de alguma forma, reelaborar as práticas pedagógicas e ir construindo trilhos e nexos com as demais experiências formativas.

Sobre as experiências formativas, que se desdobram dentro do campo da Educação Física escolar, evidenciamos reflexões sistematizadas no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012), que aponta a importância do diálogo entre os diferentes componentes curriculares:

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.) (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

Cabe situar o conceito de Cultura Corporal como objeto de estudo e área de conhecimento da Educação Física, expondo o significado artístico, estético e de historicidade que envolve sua conceituação pelos autores desse campo das pedagogias críticas da área:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios

ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Essa conceituação de Cultura Corporal pode ser ampliada e fundamentada com a discussão a seguir, dos autores que sistematizam essa perspectiva da pedagogia crítico-superadora na área de Educação Física:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das motivações (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62).

Nesse sentido, busca-se, na Educação Física escolar, proporcionar o ensino dos conteúdos da Cultura Corporal como “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola” (Ibid., p. 40). Consideramos, com base nessa premissa, que as diversas áreas de conhecimento podem realizar trabalhos interdisciplinares a partir de objetos de estudo, que se agregam uma à outra, potencializando os conteúdos/saberes pretendidos, os quais devem ser produzidos e mediados na escola.

Estabelecendo nexos com as reflexões de Paulo Freire (2011), consideramos o significado de proposições pedagógicas que podem resultar em práticas pedagógicas éticas e estéticas, com as quais se potencializem a criação, a criticidade, a curiosidade epistemológica. Essas dimensões formativas são com vistas à autonomia, na relação ensino-aprendizagem com o objeto de estudo das áreas de disciplinas curriculares.

Assim, podemos reconhecer e potencializar as interfaces entre as metodologias de ensino da Educação Física, das Artes e da História. E, a partir de referenciais como esses, no âmbito das pedagogias críticas, as quais refletem o lugar histórico dos sujeitos e seus sentidos e significados de transformação com a Cultura Corporal no ensino

escolar, tem-se o corpo como instrumento de transformação, contador de narrativas da história. Desse modo, expressam-se os diversos desafios para a construção de saberes a serem experimentados na interface das áreas de conhecimento de ensino da Educação Física, das Artes e da História.

Proporcionando um diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, compreendemos que a articulação entre elas (Educação Física, Arte e História), até mesmo entre outras, como Línguas, Geografia e Matemática, resultará em conhecimentos, saberes e reflexões. Isso porque práticas e expressões corporais, como a dança, o jogo, a brincadeira, a luta, que são conteúdos da Educação Física, estão impregnadas de sentidos e significados que podem estimular a capacidade de apreensão da realidade social e cultural com a historicidade, criatividade e criticidade.

Para essas áreas de conhecimento, podemos colocar a seguinte reflexão freireana acerca desses desafios para a prática docente interdisciplinar com objetos cognoscíveis, do educador que se pretende democrático:

(...) quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (...) Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (...) O educador democrático não pode negar se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica, com quem devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 2011, p. 26-28).

Ao mesmo modo, é pertinente mencionar que realizei um trabalho de conclusão de curso (TCC), no formato de artigo científico, que reflete sobre o trato dos percursos e potencialidades da experiência formativa e metodológica do Pibid da Educação Física da UFG/RC³, ressaltando a importância do diálogo das licenciaturas com as linguagens corporais e artísticas como instrumento de transformação do ensino.

O referido artigo trata dos processos de formação e intervenção pedagógica com os conteúdos da cultura corporal na escola parceira do Pibid de Educação Física da

³ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (MEC/CAPES/DEB/PIBID, 2008).

UFG/RC, onde esbarramos com enfrentamentos educacionais, como: dificuldades elementares de socialização, interação social, cultural e etc. A partir deste diagnóstico, foram realizados eixos problematizadores relacionados ao desrespeito, desmotivação, preconceito e indisciplina. O grupo Pibidiano, naquele período, realizou reflexões metodológicas acerca da articulação Educação Física e Artes como meio de comunicação, expressão e de intervenção, que possibilitam uma experiência corporal, estética e imaginativa nas aulas. Buscamos então realizar vivências diversas de ressignificações de conceitos impostos pela mídia e pela sociedade, para possibilitar aos alunos/as um desenvolvimento humano por meio das diversas áreas das artes e também a autonomia.

Em certa medida, percebemos, no percurso da pesquisa, que

Em tempos de uma sociedade movida por uma Indústria Cultural alienadora na qual impõem valores, os sujeitos presentes para serem aceitos não se contrapõem. Portanto, é fundamental uma educação que proporcione momentos de reflexão que traga diálogo das artes e sua história e seus momentos de transformação na sociedade e entender como na atualidade ela pode ser trabalhada (BORGES; FERREIRA, 2014, p. 21).

Assim, os percursos da minha formação acadêmica e pesquisa na graduação em Educação Física dialogaram com a perspectiva da Cultura Corporal e ainda com a Teoria Crítica da chamada Escola de Frankfurt, em especial algumas discussões de Theodor Adorno, que contribuiu conceitual e procedimentalmente. Potencializando os conceitos de experiência estética e formação cultural, buscamos uma educação humana emancipatória, que contribui e agrega na construção e reflexão do passado contra a barbárie do presente.

Reconhecemos, pois, trilhas de saberes que fortificam os laços da linguagem escrita, corporal e artística como formas e possibilidades de repensarmos a educação atual, via buscas de novas linguagens que criam sentidos e significados de modo interdisciplinar, principalmente no campo da Educação Física, Arte e História.

Portanto, esta experimentação investigativa e propositiva encontra-se motivada em retrazar um percurso de formação ampliada e continuada que traga possibilidades de (re) criar a educação, no âmbito da emancipação e da dignidade humana. Trabalha no resgate, elaboração e, principalmente, fortalecendo-se para superar e enfrentar o cotidiano escolar e acadêmico de fazer e possibilitar os saberes que constituem o homem e a mulher.

O fazer que perpassa as experiências humanas contribui, nas lutas cotidianas, com a esperança de um futuro em que o ensino seja valorizado e ajude a conhecer quem somos. Perspectiva essa que dialoga com Fonseca (2003), que debate sobre o papel da História em nossas vidas, questiona o que é História e os motivos de se ensinar História. Nesse sentido, afirma que “o estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades” (Ibid., p. 40).

Nesse âmbito, podemos compreender a história como um objeto de investigação humana, em que experiências transformam conhecimentos e saberes, o que leva Fonseca (2003) às questões de como estudar, ensinar e aprender conhecimentos históricos em espaços escolares. E isso em uma concepção ampla de fontes de estudo, utilizando fontes orais, audiovisuais, obras de arte e tudo o que for registro da ação humana.

Com base em preocupações como as de Fonseca (2003), percebemos que o modelo de ensino em História encontra-se em crise, e que autoras/es argumentam sobre o desejo e a necessidade de renovar o cotidiano do ensino de História, a partir de práticas dentro e fora da escola, estimulando o debate, a investigação e a criação. Desse modo, questionamos: Como ensinar os conhecimentos históricos para irmos além do que podemos ver e renovar as práticas de ensino?

Mesmo quando existem apontamentos acerca de linguagens inovadoras no ensino de História, há dificuldades na metodologia, e isso foi possível perceber em relatos de colegas que já atuam nas redes de ensino fundamental e médio, diagnosticando o tempo curto para a disciplina. Em alguns casos, como em um Colégio Estadual “X”, na cidade de Catalão, Goiás, que disponibiliza para a disciplina de História, no ensino médio, duas aulas por semana, sendo cada aula com o tempo estipulado de 50 minutos, dentre outros casos mencionando o desinteresse dos estudantes, que geram limites na utilização dos novos materiais, recursos e linguagens.

Para que superemos esses desafios, primeiramente devemos, no processo formativo da pesquisa e do ensino, na individualidade do pesquisador, nos permitir a ver, ouvir, tatear, degustar e a cheirar. Livrar-nos de amarras, pré-conceitos e vergonhas.

Precisamos buscar o novo para solucionarmos problemas, sermos criativos, aproximando de Geertz (1989) em *A interpretação das culturas*, que defende a importância do surgimento de novas ideias, ressalta a importância do novo, o modo de estabelecer o sentido do abrir uma nova porta e conseguir solucionar problemas. E, por

consequência, esses sentidos que geram angústias e perguntas modificam-se e também transformam o sujeito que as propõem.

Sendo assim, para conseguirmos superar os desafios e respondermos nossa questão, inspiramo-nos em Geertz (1989) e buscamos reduzir os conceitos para construirmos as respostas adequadas, a partir das perguntas feitas, construindo teias de significados e interpretações necessárias dentro da pesquisa e da existência, como explica o autor:

[...] homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.15).

Compreendendo que, para entender ensino de História e educação nas interfaces com a arte e a cultura, podemos construir teias de significados, ou seja, teremos variadas ramificações, por meio de um ponto de partida. Vamos perceber variados sentidos e significados, pois não são as técnicas e os processos determinados que os definem, mas também o esforço intelectual que os representa.

Para isso, Geertz (1989, p. 17) utiliza duas histórias diferentes, uma delas é sobre as “Piscadelas de piscadelas de piscadelas” e a outra um pequeno drama que ocorreu nas “montanhas do Marrocos em 1912”, as quais buscam ressaltar as causas e consequências da interpretação e como ela pode ser feita de diversas maneiras. Desse modo, ela se modifica a partir do conhecimento que o sujeito que analisa a ação tem sobre o que ocorre com o objeto analisado.

Nessas passagens, também percebemos o papel do pesquisador para realizar uma escrita “densa” dos ocorridos. Assim, o decorrer de cada história colocada nos ajuda a compreender a função da observação para a interpretação, que devemos apreender e depois apresentar os fatos, para nos colocarmos no lugar do outro e entendermos os mínimos detalhes de cada momento específico, auxiliando nas interpretações e nas suas descrições.

Desse modo, a pesquisa tem o desafio de entender as semelhanças e as diferenças existentes entre o objeto pesquisado e o pesquisador. Por isso, é importante ressaltarmos que, ao se realizar uma atividade no ensino de História, essa se aproxime da realidade, experiência e cultura do/a aluno/a, contribuindo e garantindo uma formação ampliada que constitua novos lugares de fala, de ser e estar. E, mais do que

isso, essa formação deve permitir novas (re) elaborações que são (des)construídas e interpretadas de acordo com a consciência histórica, entendendo que

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

Deve permitir ainda o outro e a si mesmo através da literatura, da arte, da música e do corpo em estar e criar espaços de democracia, oportunidade e possibilidade para as diversidades, realizando a experiência em criar e se permitir modificar para modificar o outro/a nas suas subjetividades, em ser e estar professor/a e ao mesmo tempo sensível para as artes e sua forma de comunicação idiossincrática que o/a transforma.

Em *Costume em Comum*, Thompson (1998) expõe como o costume se transforma em cultura e isso se torna um meio de justificar e conformar a sociedade sobre cada realidade individual, gerando o comodismo.

Discorre sobre o interesse principal dos dominantes, de uma educação restrita, principalmente para os trabalhadores/as, como forma de controle. Entretanto, não podemos fraquejar e desconsiderar as experiências do outro/a, mas fortalecer ainda mais as trocas de experiências. Como importante para a construção de saberes coloca:

Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma rede de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (THOMPSON, 1998, p. 17).

Portanto, a cultura está presente em nosso cotidiano e assim podemos utilizar os instrumentos culturais distintos para obtermos uma formação que abrace os sentidos e significados de conhecer a si mesmo e o outro, passando pelo campo das experimentações e (re)elaborações do criar, imaginar, da escrita e do corpo.

A partir das discussões que ressaltam os limites e possibilidades de se realizar um ensino de História humano, que trata da cultura e da sociedade, fazemos a seguinte pergunta: Como experimentações no campo do teatro universitário podem contribuir para o ensino de História, em uma perspectiva interdisciplinar?

Assim, temos como objetivo investigar os processos criativos com fontes literárias, teatrais e audiovisuais imanentes à produção da encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, elaborando uma composição da experiência de uma oficina teórico-metodológica e formativa para a disciplina curricular História do ensino médio, especialmente.

Para isso, tratamos da encenação e suas fontes que compõem os processos de produção e criação coletivas que inspiram, dialogam e a constroem, com o intuito de criar uma proposta teórico-metodológica para o ensino de História.

O texto encontra-se encenado em três atos, demarcados pelos roteiros a seguir. No primeiro ato, descrevemos a história do Corpoencena; situamos a encenação *Carcará: não vai morrer de fome* como produção do Corpoencena; narramos sobre as fontes motivadoras; marcamos a montagem e apresentação do Festival e do Colóquio.

No segundo ato, investigamos as fontes literárias, teatrais e audiovisuais imanentes à produção da encenação, em especial as que compõem a cena do teatro universitário brasileiro.

Já no terceiro ato, dialogamos com autores da área e os apontamentos de políticas educacionais curriculares, que orientam acerca do trato com temas transversais, multiculturais e interdisciplinares; realizamos a sistematização de uma proposta teórico-metodológica para o ensino de História.

As fontes do objeto de estudo são compostas pela literatura, artes visuais, música em composição com as artes cênicas: *Morte e Vida Severina* (e montagens cênicas), como a pintura digital Di Cavalcanti, o quadro *Os Retirantes* de Cândido Portinari, a música *Carcará* no contexto do Teatro Opinião e do Grupo Barbatuques.

Já as fontes de dados para a investigação encontram-se em anotações dos diários de campo, nos registros audiovisuais (fotos e vídeos), bem como em artigos e trabalhos acadêmicos.

Essas fontes são tratadas na proposta teórico-metodológica para o ensino de História, em diálogo frutífero com os referenciais do campo da Teoria Crítica, como Walter Benjamin e Thompson, da nova esquerda inglesa.

Abriremos a cortina para o primeiro Ato, apresentando a história do grupo Corpoencena articulada à encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, aos processos criativos coletivos da encenação, além de realizar sua descrição densa.

1. CORPOENCENA EM SEU PERCURSO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO COM FONTES LITERÁRIAS, TEATRAIS E AUDIOVISUAIS: GESTA-SE CARCARÁ: NÃO VAI MORRER DE FOME

1.1. O Corpoencena na relação com a disciplina MEPGE: pistas para compreensão da encenação *Carcará: não vai morrer de fome*

A encenação teatral (montagem cênica) de *Carcará: não vai morrer de fome* (Carcará), segundo Ferreira e Borges (2018), foi gestada em 2008 pela professora Andreia Cristina Peixoto Ferreira, no contexto de trabalho da disciplina anual Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar (MEPGE), da Disciplina de Núcleo Livre Ritmo e Expressão do Corpo do curso de licenciatura em Educação Física da UFG/RC. Especialmente, teve sua gênese na criação do Projeto de Extensão e Cultura “Corpo, Formação e Experiência Estética: Produção Cultural e Intervenção Pedagógica com Linguagens Corporais e Artísticas no Sudeste de Goiás”, articulado ao Grupo de Pesquisa e Estudos: Corpo, Educação e Teoria Crítica.

Em seus relatos e narrativas, nos encontros do Grupo/Coletivo Corpoencena, a professora conta que, inspirada por seu percurso de doutoramento⁴ no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep (que se deu entre os anos de 2003 e 2007), na linha de pesquisa “Filosofia: o conhecimento e a Educação”, junto ao Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, retoma seu trabalho na UFG/RC em 2006 (após o término de sua licença para qualificação de três anos) com a intenção de construir experimentações com linguagens corporais e artísticas no âmbito do ensino-pesquisa-extensão, nas interfaces entre Educação Física, Filosofia e Artes.

A montagem cênica do “Carcará” constituiu-se conforme essa intenção. Assim, para compreendermos a composição das linguagens/fontes corporais e artísticas mobilizadas nos processos de criação da encenação “Carcará”, é importante reconhecermos a dinâmica da disciplina de MEPGE assumida pela professora em 2006. Lançamos mão da narrativa sobre essa disciplina curricular, sistematizada no artigo “Docência e Formação Cultural com Ginástica Geral: experiências curriculares e pedagógicas pertinentes à educação contemporânea”, publicado nos Anais do VII Fórum Internacional de Ginástica Geral, realizado em 2014, que teve como temática “Ginástica: movendo pessoas, construindo cidadania”:

⁴ A referida professora defendeu, em agosto de 2007, sua tese de doutorado intitulada *O Projeto Curricular da Faculdade de Educação Física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente*.

No curso de licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, a disciplina de Metodologia do Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar, organiza-se anualmente (...). Tal percurso conceitual feito na disciplina é articulado procedimentalmente, com vivências e treinos das técnicas corporais de elementos constitutivos da cultura gímnica; com a disponibilização de fontes textuais, fílmicas, registros audiovisuais e imagens arqueológicas; com a organização de grupos de trabalho para a produção de seminários, bem como de composições cênicas e/ou coreográficas de Ginástica Geral a serem apresentadas em Festivais de cultura corporal ou de artes cênicas; pesquisa e intervenção pedagógica com o conteúdo temático Ginástica na escola, etc. Partimos da reflexão acerca da presença da ginástica como educação do corpo na antiguidade grega clássica, ou seja, como conteúdo formativo no projeto político-pedagógico da Paideia Grega. Essa questão é elaborada na condução do percurso de seis (6) Grupos de Produção, compostos por todos/as os/as alunos/as matriculados/as na disciplina, na construção de seminários temáticos e encenações pautadas nos textos (1) *Ilíada* e (2) *Odisseia* de Homero, (3) “Paideia: a formação do homem grego” de Werner Jaeger; (4) “República” de Platão; (5) “Política” de Aristóteles e (6) “Os Jogos Olímpicos na Grécia Antiga”. Nestes seminários e encenações realizamos o percurso histórico e filosófico da ginástica na formação social da cultura ocidental (FERREIRA, 2014, p. 151).

Essa disciplina desenvolve processos criativos já com a perspectiva de construir encenações como procedimento de experiência formativa com a historicidade do conteúdo tratado (relação da Educação Física com a Filosofia e a História). As encenações são com elementos gímnicos básicos, com os saberes sendo construídos e apreendidos em processos de criação de roteiro, figurino e fontes literárias, fílmicas e imagens de registros arqueológicos para as apresentações no primeiro bimestre da disciplina, como forma de avaliação. Cabe seguir a narrativa da disciplina para termos mais elementos acerca das linguagens corporais e artísticas que compõem a encenação Carcará:

Após essa abordagem da gênese da ginástica na cultura grega arcaica e clássica, passa-se pela análise da ausência da ginástica nos espaços formativos da escolástica no período histórico do feudalismo europeu. Aprofunda-se no reconhecimento da reconstituição da cultura gímnica a partir dos séculos XVIII e XIX com inspiração nas práticas corporais da rua, do circo, da festa, retirando-se o núcleo primordial (...). No momento posterior dos aspectos conceituais e procedimentais, avança-se no reconhecimento e apropriação do conceito de Ginástica Geral (GG). Na elaboração de uma “produção teórico-metodológica e artística” em ginástica, desenvolvemos a apropriação dos pressupostos da Ginástica Geral (GG) (FERREIRA, 2014, p. 151).

É nesse percurso que residem as pistas para a compreensão das características do “Carcará” composto com elementos gímnicos e acrobáticos na teatralização:

Nesta perspectiva trabalhamos um *paper* mediando o contato dos alunos e das alunas do 2º período do curso, distribuídos/as em Grupos de Trabalho, na intenção de tocá-los/as sobre os sentidos e significados dessa experiência. Nesse percurso de significação, mobilizamos argumentos elaborados por autoras, como: Soares (1998); Ayoub (2003); Paoliello *et al* (2008). Demarcamos, textualmente, os espaços e tempos destinados a essa experiência teórico-metodológica e artística: 1) Os Grupos de Trabalho encaminham de forma orientada e processual, nas aulas e ensaios, a definição da temática específica, da música; do roteiro; do figurino, do cenário; especialmente, a partir do exercício de criação com os elementos ginásticos e de outros movimentos vinculados ao universo da dança, das lutas, da cultura circense, do jogo, da teatralização; 2) A apresentação pública como reflexo da importância conferida à criação e realização coletiva e compartilhada das composições enquanto produto social e simbólico. Espaço para a expressão corporal como linguagem, que externaliza o tempo disponibilizado para a formação e produção cultural, o envolvimento, a dedicação, a superação (dos constrangimentos, da timidez, dos preconceitos); 3) Registro do processo de criação e realização das composições, bem como da apresentação pública, com sistematização escrita, fotos e filmagens, compondo um relatório como forma de produção de conhecimento; 4) Oportunidade de vivenciar uma prática pedagógica, ensinando as passagens e os movimentos trabalhados no roteiro da composição coreográfica (FERREIRA, 2014, p. 152).

Podemos aprofundar as análises dessas ações conceituais e procedimentais na disciplina de MEPGE e sua relação com uma forma de GG (atualmente denominada também no meio acadêmico de Ginástica para Todos/GPT), que aproxima o diálogo da Educação Física com as Artes. Essas análises também constam no artigo de TCC do curso de Especialização em Educação Física Escolar, defendido em 2019, intitulado “As perspectivas formativas e sentidos pedagógicos da GG/GPT na Licenciatura/Formação de Professores do Curso de Educação Física da UFG/RC”, de José Francisco da Silva Sampaio, orientado pela Professora Andreia Cristina Peixoto Ferreira. Esse autor destaca uma análise acerca da perspectiva de GG/GPT desenvolvida nesta disciplina:

Uma dada perspectiva da GG/GPT elaborada, construída e reinventada em práticas e interfaces com o campo das artes circenses, cênicas, teatrais, musicais e dança, aponta para a possibilidade de se tornar mediadora de um possível diálogo entre o ser humano e o mundo, propiciando vivências de movimentos e linguagens corporais, a fim de se constituir em uma experiência formativa de cunho emancipatório (SAMPAIO e FERREIRA, 2019, p. 3).

Sampaio (2019) evidencia que, a partir de meados do segundo semestre, o percurso metodológico da disciplina de MEPGE II⁵ volta-se principalmente para o estudo do conceito de GG/GPT, com base no *Paper* (texto didático) elaborado pela professora, fundamentado no texto de Ayoub (2007). O autor ressalta que o texto didático dimensiona a proposta de GG/GPT construída na disciplina, expõe fontes reflexivas inspiradas em filmes, documentários, vídeos de produções das turmas anteriores, bem como em diálogos, discussões, debates e sistematizações de texto. E são apresentadas como demanda a elaboração e a construção coletiva de uma coreografia, a ser demonstrada publicamente.

Assim, são divididos grupos, dentro da proposta de contextualizar uma problemática baseada na realidade social e demonstrá-la numa performance coreográfica, dançante, teatralizada e que explore os elementos e movimentos da ginástica. A partir desse texto, são viabilizadas experimentações de elementos gímnicos (básicos e avançados); composições de grupos para produção e definição de temáticas a fim de se construir uma coreografia com elementos gímnicos no encerramento da disciplina, que se dá numa apresentação pública na mostra organizada pela professora, alunos/as da disciplina e pelo programa de extensão e cultura Corpoencena.

E a GG/GPT expressa-se de modo incisivo neste percurso, quando se mostra possível de corroborar possíveis sentidos e significados formativos numa produção coreográfica (...). Nesta composição/produção coreográfica, prioriza-se a presença dos elementos de ginástica vinculados à dança e ao teatro (...). Os grupos da XXVIII turma, no ano de 2017, discutiram/elaboraram/produziram suas composições coreográficas relacionadas principalmente à temática da violência. Os grupos e as performances se subdividiram em: a) Várias Marias; b) Opressões sobre os corpos e diversidade cultural: a emancipação contra a barbárie do cotidiano; c) Violências silenciosas na escola: a emancipação contra a barbárie na educação. (...) como estratégia metodológica a professora trabalhou com essa turma o filme “Escritores da Liberdade” (2007), um drama com roteiro e direção de Richard LaGravenese (...). Os grupos da XXIX turma (ano de 2018) discutiram assuntos pertinentes, relacionados à violência, contextos familiares, identidade de gênero e afro-brasileira, racismo e suicídio. As coreografias produzidas intitularam-se: a) Famílias brasileiras: entre a distopia da violência e a utopia do amor emancipatório; b) Racismo e higienização social contemporânea frente à força das lutas pela afirmação da identidade afro-brasileira; c) Vamos narrar sobre suicídio? Na esperança de evitá-lo. Com essa turma, a professora trabalhou com o filme/documentário “Arquitetura

⁵ É importante destacar que até 2015 essa disciplina era anual e que a partir da reforma curricular ela passa a ser MEPGE I e II, mas permanece com a lógica do anual, dividida em duas partes, com a mesma carga horária, no mesmo dia e com a mesma professora ministrando os dois semestres.

da Destruição” (1989), dirigido por Peter Cohen (SAMPAIO e FERREIRA, 2019, p. 13-18).

Para isso, a professora faz indicação e transmite material audiovisual de produções artísticas de turmas anteriores, sugere/orienta a turma que participe de oficinas e núcleos de atividades circenses, ginástica geral, teatro, lutas, dança, que acontecem na universidade dentro do grupo/coletivo Corpoencena. Nessa dinâmica, aproxima a GPT ao campo das Artes da Cena.

Cabe ressaltar que essas apresentações coreográficas de GG/GPT, produzidas na dinâmica da disciplina de MEPGE da UFG/RC, são mostradas como finalização e avaliação final da mesma, em Mostra de GG/GPT no Festival e Colóquio “Corpo, Formação e Experiência Estética”, orientado e dirigido pela Profa. Dra. Andreia Cristina Peixoto Ferreira (professora da disciplina) e coordenadora do Corpoencena e organizado por ela, pelos/as alunos/as e pelo coletivo do programa de extensão e cultura.

O seu forte caráter demonstrativo, que faz dos festivais a principal forma de manifestação da GG, pode significar uma possibilidade de se trabalhar efetivamente em grupo e pelo grupo na composição dos trabalhos a serem apresentados. Nessa perspectiva, o processo de elaboração de uma apresentação pode detonar uma ação realmente cooperativa na qual os integrantes do grupo aprendam a “cooperar para compor a composição” (no sentido de “operar-com” para “pôr-com” ou “colocar-com” na coautoria da composição, sendo coautor – autor em conjunto com outros autores) (AYOUB, 2007, p. 75-76).

Podemos inferir e ressaltar que o Grupo Corpoencena tem como referência matriz e primordial a Ginástica Geral/GPT. Assim, constituindo seus processos de produção, criação e intervenção com partituras corporais compostas por linguagens da Ginástica Geral/Ginástica para Todos, da Dança (moderna, contemporânea e dança-teatro), Música, Percussão Corporal, Elementos Circenses, Capoeira e Artes Marciais orientais articuladas pela forma do teatro universitário. Dessa forma, visa-se, desde 2008, impactar a formação cultural de alunos dos cursos de graduação, de pós-graduação, a formação de professores de licenciaturas, de profissionais de outras áreas, e da comunidade em geral (FERREIRA, 2014). É neste âmbito que se dão os processos criativos da encenação *Carcará: não vai morrer de fome*:

Uma das produções do Corpoencena, na forma de partitura corporal e artística, deu-se com a montagem cênica numa roupagem performática de Ginástica Geral composta como Teatro, intitulada “Carcará: não vai morrer de fome”, inspirada no poema Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto e na música Carcará de João do Vale, interpretada por Maria Bethânia no contexto do espetáculo Opinião dos anos 1960, e na versão atual do Grupo de percussão corporal Barbatuques (FERREIRA, 2014, p. 155).

1.2 A criação do Corpoencena junto à composição de *Carcará: não vai morrer de fome*

O Programa de Extensão e Cultura “Corpoencena, Formação e Experiência Estética: Produção Artístico-Cultural e Pedagógica no Sudeste de Goiás” busca atender a comunidade acadêmica da UFG-RC e a comunidade em geral da cidade de Catalão (GO).

As ações desse programa, segundo Ferreira (2015), estão relacionadas à produção artístico-cultural, experiências formativas, intervenção pedagógica e investigação científica com linguagens corporais e artísticas iminentes à Dança, Ginástica Geral, Artes Circenses, Lutas/Artes Marciais, Esportes, na interface com o Teatro, a Música, o Cinema e a Literatura.

Ainda de acordo com Ferreira (2015), com essas ações extensionistas e artístico-culturais, procura-se elaborar práticas inovadoras a partir de demandas locais/regionais vinculadas à política nacional de extensão e de autonomia didático-pedagógica, científica e cultural da UFG/RC⁶. Sobre os processos de produção e intervenção deste programa, a professora relata que

[...] tem-se buscado elaborar, de forma investigativa, partituras corporais para a encenação de composições na forma de performances, Ginástica Geral e peças, inspiradas na literatura - universal, brasileira e regional - nos ritmos e motivações da cultura erudita e popular, e especialmente, em temas relacionados à crítica cultural e social. Essas partituras são compostas na interface de linguagens de práticas corporais, diversas e singulares, como: a Ginástica Geral; os “estilos” de Dança moderna, “contemporânea”, brasileira, ritualísticas; a Dança-teatro; a Música, o canto e a Percussão Corporal; os elementos Circenses, da Capoeira e das Artes Marciais orientais/chinesas: Kung Fu, incluindo a prática dos katis, do estilo Tai Chi Chuan e do Teatro chinês (Ópera Chinesa). A temática, o roteiro, os aspectos iminentes da encenação e da expressão coreográfica são elaborados no contato com textos literários, peças teatrais e musicais, na perspectiva da formação cultural, em que se visa entrelaçar pedagogia, educação física e filosofia, em especial no campo da estética e da ética (FERREIRA, 2014, p. 156).

Com esse projeto de extensão e cultura, a professora afirma que busca criar espaços e tempos para aprofundar a dimensão das experimentações e experiências

⁶ Essa proposta articula-se à normatização que regulamenta a extensão universitária na UFG. Disponível em: <https://www.proec.ufg.br/up/694/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0003.pdf>. Acesso em: 8 de janeiro 2019.

realizadas em aulas da disciplina MEPGE; ampliar o leque de linguagens corporais e artísticas articuladas e potencializadas pelo teatro como primordial nas Artes da Cena.

Neste contexto inicial, a professora investigou a história do teatro universitário e identificou a montagem de *Morte e Vida Severina* do TUCA como expressão dessa historicidade do teatro universitário brasileiro. A motivação é ter a arte como lugar de experiência formativa e estabelecer interfaces com a EF, em especial da GPT. Esses referenciais levaram a pinçar a peça *Morte e Vida Severina* e a construção do personagem Carcará, encontrado em experimentações de GG/GPT e dança nas disciplinas de MEPGE e Ritmo e expressão do Corpo com músicas do repertório do Grupo Barbatuques. Houve nesse contexto, a oportunidade de contato com os/as integrantes e processos criativos de composição do Grupo Barbatuques, no trabalho de campo realizado em Goiânia em 2016, para a monografia de TCC de Fernanda Florisbelo, intitulada “*Corpo do Som*” no “*Som do Corpo*”: música e filosofia nos interstícios do Barbatuques (FLORISBELO, 2017).

A professora realizou um laboratório com o poema “*Morte e Vida Severina*” – auto de Natal pernambucano, de João Cabral de Melo Neto e com *Os Retirantes* de Candido Portinari, buscando pensar um formato que se aproximasse da GG/GPT, dança, teatro, aproveitando o repertório de trabalho com o Grupo Barbatuques, delimitou-se a música *Carcará*. Ao se investigar o contexto da música no Teatro Opinião, identificou-se a força de expressão contextual para uma montagem inspirada em “*Morte e Vida Severina*” com a música “*Carcará*” do João do Vale para retratar as personagens e o contexto do sertão brasileiro.

Nesses tempos de criação do projeto “Corpoencena”, a professora convidou seu parceiro no grupo de Dança Afro da UFU, Antônio Marcos Ferreira Júnior (Tony Júnior), que é graduado em Filosofia pela UFU, professor de Dança Afro e artista de teatro. O referido professor e artista participou dos primeiros encontros do Projeto de Extensão e Cultura Corpoencena, contribuindo com a montagem e direção como parceiro. Tony estendeu o convite para Eduardo Bernardt, que compõe a cena da produção cultural e artística da cidade de Uberlândia.

Em pesquisa, com o reconhecimento do contexto da música *Carcará* no contexto do Teatro Opinião, em parceria com Tony Júnior e Eduardo Bernardt, delimitou-se a versão da intérprete Maria Bethânia na trilha editada, na sequência com a versão do Barbatuques. Assim, levou-se para a cena a música *Carcará*, de João do Vale, do Teatro Opinião, na voz da intérprete Maria Bethânia, gravada em 1965, além da

versão com percussão corporal do Grupo Barbatuques gravada em 2010. E isso foi feito em uma perspectiva de dar voz, corpo, movimento, sentido e significado ao poema, através de expressões, gestos e linguagens corporais. Nesse contexto, nascem os personagens Severinos e Severinas e Carcarás; numa experimentação de processo criativo na disciplina de ginástica com a música do Chico Science, na montagem de uma coreografia de GG/GPT, constrói-se o bater de asas do carcará.

Após a delimitação de *Morte e Vida Severina* e do *Carcará*, no processo de construção da diagramação coreográfica/corporal, reforçou-se a utilização da tela *Os Retirantes*, de Candido Portinari, como motivação mimética para a construção corporal dos/as personagens.

Realizou-se assim uma integração de ensino, pesquisa e extensão, em um diálogo ampliado com a Disciplina de MEPGE, aproximando o Teatro com a linguagem da Ginástica para Todos (GG/GPT)⁷ expresso em “uma crítica cultural e social, retratando episódios do cotidiano do brasileiro, [...] de luta pela dignidade do ser homem e mulher numa intenção de emancipação humana” (FERREIRA e BORGES, 2018, p. 1).

Assim, demarcamos o conjunto de fontes motivadoras e/ou inspiradoras para a composição de *Carcará: não vai morrer de fome* do Corpoencena: poema “Morte e Vida Severina”; música *Carcará* no contexto do Teatro Opinião; tela *Os Retirantes*; e cultura gímnica vinculada à GG/GPT e à dança afro e a outras manifestações da dança contemporânea.

Os laboratórios, nos quais se deram os processos criativos coletivos, aconteceram com a delimitação de marcas cênicas, incorporadas e ensaiadas: a) entrada do Severino com o monólogo de “Morte e Vida Severina”, que se quer apresentar e se fazer conhecer; b) Procissão de entrada (numa primeira versão com entoação de lamento e na segunda versão com o coro em procissão do primeiro ato do poema “Morte e Vida Severina”; c) do Coro os/as Severinos se “individualizam” em seus personagens e

⁷ A Ginástica para Todos (GG/GPT), sem finalidade de competição, está situada num plano diferente das modalidades gímnicas competitivas, num plano básico, com abertura para o divertimento, para o prazer, para a simplicidade, para o diferente, para a participação irrestrita, para todos; O principal alvo de atenção deve ser a pessoa que a pratica, sendo as suas metas fundamentais promover a integração entre pessoas e grupos e desenvolver o interesse pela prática da ginástica com prazer e criatividade. A ludicidade, a liberdade de expressão e a criatividade são pontos marcantes na ginástica geral; devido à sua amplitude e diversidade, a GG engloba atividades no campo da ginástica, dança e jogos e não tem regras rígidas preestabelecidas. Dessa forma, a ginástica geral abre um leque imenso de possibilidades para a prática de atividade corporal, uma vez que não determina limites em relação à idade, gênero, número e condição física ou técnica dos participantes, tipo de material, música ou vestuário, favorecendo a participação e proporcionando uma ampla criatividade, Ayoub (2003).

histórias; d) as marcas da fome e sede nos corpos que se arrastam (posteriormente, em contato improvisação) e se deslocam em dois grupos para as laterais opostas do palco; d) o deslocamento dos/as Severinos/as em dois grupos na trilha da esperança por um lugar melhor; e) os Severinos/as que buscam encontrar seus caminhos na trilha do Rio Capiberibe e que, ao se perceberem em perigo de ataque das aves-águias Carcarás, transmutam-se em “árvores” retorcidas do sertão/da caatinga na intenção mimética de se esconderem; f) Os/as Carcarás atacam as árvores-severinas que caem secas ao chão; g) Os carcarás seguem seu ritual de ataque até que, na canção *Carcará*, Maria Bethânia canta os dados da imigração nordestina, passa-se para o rito de encontro das aves e reconhecimento de pares para o rito da dança de acasalamento e empoderamento; h) Com a trilha sonora na música *Carcará* na versão do Barbatuques, que sinaliza o recrudescimento do ataque mais ritmado e feroz/violento/agressivo (com elementos performáticos gímnicos de saltos, giros, rolamentos, etc)) dos Carcarás aos Severinos, que, nesse momento, sob o fôlego do rito anterior, têm forças para uma luta com mais resistência; i) Uma presa (na versão atual, Sinhá Vitória) atrai e se “entrega” aos/às Carcarás para seu encalce e ataque; j) A presa é “violentamente” atacada enquanto os Severinos se arrastam e encontram-se no fundo palco, se entreolham e começam uma dança coletiva de empoderamento para salvarem a Severino-Presa; l) Severinos/as cercam em roda/círculo os Carcarás e salvam a presa; m) Carcarás tentam escapar do cerco/roda com saltos e voos, Severinos em defesa-ataque não deixam os Carcarás voarem; n) Nessa luta corporal entre Severinos e Carcarás, há um processo de transmutação e humanização dos Carcarás e fortalecimento (transvaloração) dos/as Severinos; o) Todas as personagens se transmutam na força da ave-águia/Corpo Carcará e voam em “asa” coletiva em V (com o vértice direcionado para o fundo do palco) e movimentos/saltos/voos gímnicos; p) passando para a coreografia de dança contemporânea de um voo coletivo com asas, deslocamentos laterais, quedas; saindo para a formação/quadro final; q) Na formação final, todas as personagens entoam em coro “Carcará pega, mata e come; Carcará mais coragem do que homem; Carcará não vai morrer de fome” e partem para uma postura/retrato final; atualmente, em duas alturas e/ou pirâmide.

1.3 Corpoencena, a encenação “Carcará” e a cena do teatro na universidade em Catalão

A primeira versão desta apresentação teatral *Carcará: não vai morrer de fome* teve sua estreia do no IV Festival e Colóquio Corpo, Formação e Experiência Estética, realizada em 5 de dezembro de 2008, na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão⁸.

Segundo Ferreira e Borges (2018, p. 1), o grupo artístico Corpoencena “vem realizando reelaboraões e apresentações/demonstrações públicas de *Carcará: não vai morrer*, em diversos eventos científicos e artístico-culturais em âmbito local, regional e nacional.”

No período de 2008, o qual foi sua estreia, o Grupo Corpoencena se encontrava no formato de Projeto de Extensão e Cultura “Corpo, Formação e Experiência Estética: Produção Cultural e Intervenção Pedagógica com Linguagens Corporais e Artísticas no Sudeste de Goiás”.

O formato de projeto do Grupo Corpoencena, segundo Rosário Neto (2014), era de um grupo de referência dentro da UFG/RC como modelo de grupo de teatro universitário, que possibilitava/possibilita inspirações com a Arte, Educação, Cultura e Teatro. Em seu artigo, o autor diz:

O CorpoEnCena é um grupo de teatro universitário, fundado em 2008, pela Professora Doutora Andreia Peixoto Ferreira no interior do Departamento de Educação Física do Campus Catalão, ele é fruto do interesse de alunos e professores em garantir e realizar uma produção cultural consistente no interior da universidade, de modo que a mesma é extensionista, levando para a comunidade local com intervenções pedagógicas as benesses da vida artística e cultural. Além do Teatro, o grupo também dialoga em suas oficinas e montagens com a Dança, Música, Literatura Brasileira e a Ginástica Geral. O conjunto não é restrito aos alunos do curso de Educação Física, o mesmo é aberto para todos da comunidade universitária e também a comunidade catalana (ROSÁRIO NETO, 2014, p. 12).

O projeto foi submetido ao edital Proext de 2010 e foi contemplado, o que possibilitou a viabilização de bolsas de estudo para monitores e integrantes, aquisição de materiais de consumo e de capital (colchonetes, colchão de segurança, pista

⁸ Até aquele momento, a Universidade Federal em Catalão se caracterizava como um Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás, e somente em 2013 passou a se constituir no formato multicampi como Regional Catalão. Atualmente, encontra-se no processo de consolidação da Universidade Federal de Catalão, criada oficialmente em março de 2018.

acrobática, trampolim acrobático, fita, massas e cordas da ginástica rítmica), tecidos para figurino, participação em eventos regionais e nacionais.

Em 2015, o grupo participou do edital do Proext, e foi contemplado novamente, o que possibilitou uma ampliação e difusão maior de suas ações. Atualmente, está em formato de Programa de Extensão e Cultura “Corpoencena, Formação e Experiência Estética: Produção Artístico-Cultural e Pedagógica no Sudeste de Goiás”.

Portanto, em uma perspectiva de democratizar a arte e a cultura para todos e todas que fazem parte da UFG/RC, além da comunidade de Catalão (GO), desde sua estreia em 2008, o Grupo Corpoencena busca ampliar seu repertório artístico de apresentações e busca garantir participações em festivais, congressos e eventos científicos dentro da UFG/RC e outras instituições ou até mesmo eventos que não estejam ligados ao meio acadêmico e científico da universidade.

Sendo assim, as apresentações e participações no campo da Educação, das Artes e da Cultura realizadas pelo Grupo Corpoencena, desde 2008 até 2018, de acordo com o portfólio do grupo são:

- 2008: IV Festival e Colóquio Corpo, Formação e Experiência Estética realizado em 5 de dezembro de 2008 na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.
- 2009: Calourada Unificada Cultural da UFG/CAC; Seminário Nacional de Extensão Universitária em São João del-Rei; V Festival e Colóquio Corpo, Formação e Experiência Estética – Catalão (GO); Inauguração do Museu do Cerrado – Anhanguera.
- 2010: Dia Internacional da Dança – Salão de Festas da Igreja São Francisco – Catalão; Calourada Unificada Cultural – UFG/CAC – Catalão (GO); Festival e Colóquio Corpo, Formação e Experiência Estética – Catalão (GO); Simpósio de Educação Física – Catalão (GO); Simpósio Nacional de Gênero e Diversidade – UFG/CAC – Catalão (GO).
- 2011: Festival Siriema e Festival e Colóquio Corpo, Formação e Experiência Estética – Catalão (GO), realizado no dia 22 de setembro de 2011; V Congresso Brasileiro de Extensão e Cultura – Porto Alegre (RS); Festival de Ginástica Geral e Dança do Centro-Oeste – Goiânia (GO); Festividade da Comunidade da Mata Preta – Catalão (GO), no dia 17 de dezembro de 2011.
- 2012: Calourada Unificada Cultural – UFG/CAC – Catalão (GO); Simpósio Nacional de Gênero e Diversidade – UFG/CAC – Catalão (GO); Encontro Regional de Estudantes de Educação Física – Catalão (GO); Movimentos Sociais Arte e Juventude -

Praça Universitária – Goiânia (GO); Festival e Colóquio Corpo, Formação e Experiência Estética – Catalão (GO), em 18 e 19 de dezembro de 2012; Encontro Nacional de Licenciatura e Seminário Nacional do Pibid – São Luís (MA), de 5 a 7 de dezembro de 2012.

- 2013: Calourada Unificada Cultural – UFG/ Regional Catalão – Catalão (GO); VII Congresso Goiano de Ciência dos Esportes e V Festival de Ginástica Geral para Todos e Dança do Centro-Oeste – Catalão (GO), nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 2013; FLICAT – UFG/Regional Catalão – Catalão (GO).

- 2016: Calourada Unificada Cultural – UFG/Regional Catalão – Catalão (GO); IV Simpósio de Ciências Biológicas do Sudeste Goiano e II Encontro de Formação de Professores de Biologia, de 27 de junho a 1 de julho de 2016; IV Festival Nacional de Teatro de Araguari – Araguari (MG); Sarau do EmCantar – UFG/Regional Catalão – Catalão (GO); 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária CBEU – Ouro Preto (MG).

- 2017: I Circuito de Artes da Fundação Cultural Maria das Dores Campos, em Catalão (GO), em 23 de março de 2017; 13 de Maio: liberdade igualdade resistência negra, organizado pelo Pibid Ciências Sociais em parceria com o Pibid Educação Física, no CEU das Artes de Catalão, em 13 de maio de 2017; XVIII EREL: TransLetras: Gênero, Diversidade e Intolerância, realizado na UFG/RC, em 3 de junho de 2017; XX EREEF com o tema “Em tempos de opressões, a unidade na luta é fundamental: educação e lazer para emancipação social”, realizado pelo CAEF na Regional Catalão UFG em 1º de julho de 2017; 13º Mundo de Mulheres e Fazendo o Gênero 11, Florianópolis (SC), de 30 de julho a 4 de agosto de 2017; VII Congresso de Ginástica para Todos e Dança do Centro-Oeste, realizado no Centro de Convenções e Eventos de Goiânia (GO), em 9 de novembro de 2017; XI Festival e Colóquio Corpo, Formação e Experiência Estética, com a temática “Ludicidade, Criatividade e Imaginação como forças revolucionárias contemporâneas”, realizado na UFG/RC de 27 a 30 de novembro de 2017; II Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo, realizado na UFG/RC, em 11 de dezembro de 2017.

- 2018: Abertura do III Seminário de Filosofia e Formação de Professores: Kant e Escola de Frankfurt-Autonomia, Emancipação e Educação, realizado na UFG/RC no dia 17 de setembro; Abertura do VII CONCOCE: Democracia e Emancipação: Educação e Educação Física em tempos de Golpe, realizado em Brasília, na UnB; III FLICAT –

Festival Literário de Catalão; Fórum Internacional de GPT, realizado em Campinas (SP) pela Unicamp/Sesc.

As participações realizadas pelo grupo nesses eventos ocorreram de diversas formas, como espetáculos teatrais, performances, intervenções, danças, música, apresentações de GG/GPT e circense e também a realização de oficinas formativas no campo das Artes Integradas, que dialogam com os processos de produções artísticas feitas pelo grupo.

É importante destacarmos que a atividade que teve mais apresentações foi *Carcará: não vai morrer de fome*, isto porque ela pode sofrer adaptações e alterações no seu formato de execução que não altera o conteúdo. Por exemplo, se o grupo for convidado para um evento de dança, as marcações e elementos de dança ganham potência e ênfase na dança. Sendo assim, ela se adapta ao formato exigido. Essas alterações também podem ser no tempo da apresentação, nas marcações corporais, nas marcações textuais. Isso pode ocorrer também para eventos de GG/GPT, teatro e intervenção de rua.

Tudo isso citado é pensado e realizado em uma perspectiva de construção e produção coletiva.

Dessa forma, o Grupo Corpoencena vem crescendo e se constituindo dentro da Universidade Federal de Goiás, não só na Regional Catalão como também na cidade de Catalão, que se situam no sudeste goiano.

Além disso, essa Regional não contempla cursos na área das Artes e em especial das Artes Cênicas. Desse modo, a Educação Física, juntamente com a Cultura Corporal, vem dialogando com o campo das Artes, principalmente as Artes Cênicas, para fortalecer todos/as aqueles/as que se encontram à margem e em busca de esperança.

Nesses dez anos de apresentações do Grupo Corpoencena com diversas práticas corporais, como mencionadas anteriormente, são diversos os seus formatos, os quais perpassam pela dança, ginástica geral, circo, lutas, teatro e até mesmo a música. Portanto, o Corpoencena busca dialogar com o campo das Artes Integradas, práticas corporais e a chamada Cultura Corporal.

Ressaltamos que, antes mesmo da formação do Grupo e do Projeto de Extensão e Cultura, já vinha se realizando o festival "Corpo, Formação e Experiência Estética", desde os anos de 2005:

[...] em um tempo e espaço de produção, exposição e valorização da experiência estética expressa em práticas corporais situadas no campo

da cultura corporal conjugada às artes integradas, como: a Ginástica Geral, a dança, o teatro, as lutas/artes marciais, os jogos, a cultura circense, dentre outras. A programação desse Festival compõe-se com as produções teórico-metodológicas e artísticas desenvolvidas por disciplinas do curso de Educação Física do CAC/UFG, bem como com as produções artísticas e culturais de escolas, grupos e academias de Catalão e região. A composição do evento consta de espaços destinados ao estudo, reflexão e debate acerca da temática "Corpo, formação cultural e experiência estética". Neste ano de 2009, a programação do Colóquio e Festival será composta, também, por Mesas Temáticas, Oficinas teórico-metodológicas, Relato de Experiências, Seminários Temáticos, Mostra de Filmes/vídeos e fotografias (FERREIRA, 2015, p. 42).

Os membros do grupo compõem a comissão organizadora do evento. Além disso, podem contar, em certas edições, com a promoção e organização pelos/as professores/as e pelos/as alunos/as das disciplinas "Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar" (MEPGE), "Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança Educação" (MEPDE), bem como da disciplina de Núcleo Livre "Ritmo e Expressão do Corpo" (NLREC).

Para Ferreira (2015), ter um evento organizado e realizado pelos alunos/as das disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física, além dos integrantes do Programa de Extensão e Cultura, é ter como perspectiva oportunizar o contato com o processo organizacional e de concretização de evento, "a apreensão e democratização das técnicas e linguagens corporais imanentes à cultura corporal e as artes integradas, por meio da auto-organização, autossuperação, criatividade e fruição estética entre professores e alunos, exercidas tanto nas disciplinas como no projeto de extensão e cultura relativo ao Grupo "CorpoEnCena"" (Ibid., p. 43).

Dessa forma, além das apresentações e realização das ações do grupo, é importante salientar como acontecem as reuniões/encontros. Ferreira (2015), responsável pelo projeto, destaca a busca nos processos de produção, preparação e intervenção com a montagem, elaboração de partituras corporais, críticas e reflexões retratando os processos históricos a partir de inspirações na literatura (universal, brasileira e regional), nos ritmos e motivações da cultura popular e erudita, e, especialmente, em temas relacionados à crítica cultural e social.

Para que os processos de construção com a montagem aconteçam, o Corpoencena busca realizar encontros semanais, de pelo menos uma vez na semana, podendo haver mais encontros durante a semana. O tempo de duração dos encontros é de no mínimo duas horas de duração, podendo se estender.

Cada encontro tem objetivo/tema distintos a ser tratados e realizados, por exemplo: estudos sobre as temáticas que serão desenvolvidas, organização coletiva, treinamento corporal, entre outras oficinas formativas.

Sempre que o grupo se encontra, busca realizar alguns ritos, como se fosse uma passagem preparatória para o início das atividades. Esses ritos carregam marcas singulares de sentidos e significados para a construção e força do grupo. Destacamos aqui o rito inicial de formação: o círculo ou roda

O círculo ou roda realizado no Corpoencena é feito a partir de diversas experimentações corporais que Ferreira (2015) obteve em seu percurso de formação, buscando enfatizar o dar e receber e vice-versa. Então, como ele é feito? Todos e todas, em um formato circular, posicionam-se para realizar a conversa. De pés juntos, estendem os braços, a palma da mão esquerda ficará apontada para cima, próxima ao coração e/ou centro do corpo, a mão direita irá se encontrar com sua mão esquerda, com a palma da mão direita apontada para baixo e encontrando a mão esquerda. Cada pessoa estará com os pés juntos e suas mãos juntas. Em seguida, os braços se abrem e suas mãos, em movimento lento, sem que a palma da mão mude de direção, irão encontrar a mão da outra pessoa que estiver ao seu lado, e lentamente o círculo irá se fechar.

Já os pés, que estavam juntos, vão se afastar, em um movimento lento de abrir ponta do pé e calcanhar, mantendo os pés em paralelo, em um médio afastamento, os joelhos levemente flexionados, de modo que a coluna se mantenha reta e confortável.

Iniciam-se exercícios de respiração, realizando a inspiração e expiração. Primeiramente se inspira, puxando o ar pelo nariz, e solta-se todo o ar pela boca, realizando a expiração.



Figura 1- O Círculo/Roda

Fonte: Acervo da Autora.

Local: Auditório Prof. Paulo de Bastos Perillo UFG/RC

Data: 16 set. 2018.

Essas experimentações corporais realizadas por Ferreira (2015), e que possibilitam o momento da Roda/Círculo formativo, perpassam e começam no Taoísmo com o Kung Fu, com a ideia de Ying Yang, forças contrárias, complementares e de integridade; na *Yoga*, a ideia de uno, e já nas místicas da dança circular sagrada a ideia de grupo que dá e recebe a energia do círculo. A mão esquerda representa o dar/oferecer, sua participação/entrega e energia. Já a mão direita representa a abertura para o outro e suas disponibilidades.

Buscam-se, assim, sintonia, harmonia dos corpos, para que o indivíduo se fortaleça do ponto de vista subjetivo de delimitação do seu eu para construção de uma disponibilidade de grupo/coletivo. Realizam-se exercícios de respiração e concentração para que o Grupo Corpoencena, nas suas experimentações, sensibilidades e individualidades, consiga, a partir desse momento, sentir-se integrado e liberto para fruição enquanto grupo.

Agora, para que possamos entender melhor a apresentação teatral que é nosso foco de estudo, *Carcará: não vai morrer de fome*, retornamos aqui às fontes e objetos de inspiração, (re) construção e preparação da apresentação, que fazem parte das oficinas realizadas nos processos de construção coletiva, os quais também se inserem ao rito descrito acima.

Iniciamos pela poética de João Cabral de Melo Neto, poeta pernambucano. Escrita em 1954/1955, *Morte e Vida Severina* foi classificada pelo autor como um auto de Natal pernambucano. Uma escrita do retrato brasileiro que projeta e reforça a experiência humana, provoca a sensibilidade, instiga a imaginação, provocando as identidades do homem nordestino brasileiro, que, desde o seu nascimento, luta com a morte, ou melhor, a Morte Severina: “que é a morte de que se morre/ de velhice antes dos trinta/ de emboscada antes dos vinte/ e de fome um pouco por dia”. Mas, principalmente, mostra a esperança em meio à vida e morte Severina, a esperança na vida que inicia, nas crianças, no outro amigo e de saltar para uma vida desconhecida que joga e brinca, sempre se reinventa e se surpreende, mesmo que seja uma Vida Severina.

A edição especial do livro *Morte e Vida Severina* (2016) traz o boletim interno da PUC-SP, ano IV, escrito por Alceu Amoroso Lima, com o título “na emoção, atirei o boné”. Em suas escritas, percebemos o valor positivo de proporcionar um espaço de visibilidade cênica para a literatura brasileira, sobretudo a importância de retratar e dar voz e lugar ao povo brasileiro, mais especificamente, nesse caso, ao nordestino,

representando sua vida e morte, sua alegria e tristeza, sua comédia e tragédia, as contradições de um povo. E assim refletimos o lugar de fala de cada sujeito.

O poema “Morte e Vida Severina” está no contexto da encenação do Teatro Opinião, musicado por Chico Buarque de Hollanda. O Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (TUCA) explode em 1964 após o golpe civil-militar, passando a representar uma negação de tudo aquilo que as forças maiores da conjuntura brasileira esperavam naquele período.

Para Alceu Amoroso Lima (2016), em entrevista para o livro de Melo Neto (2016), publicado originalmente no jornalismo Porandubas, boletim interno da PUC-SP, ano IV:

Não era apenas uma peça de denúncia da miséria do nordestino, mas contra uma revolução feita de cima para baixo, pela força bruta, militar, contra a expansão de um povo que queria conquistar um lugar ao sol. Ali se representava o que há de mais contrário ao regime que se instalava no Brasil (MELO NETO, 2016, p. 86).

Portanto, a peça que deu vida ao poema, para Lima (2006, p. 88), é um instrumento de formação que “Morte e vida... é uma peça sociológica: esse conjunto poético, dramático, musical, estudantil, de protesto, dá um globalismo sobretudo de sentido brasileiro”.

Reconhecemos a potência de “Morte e Vida Severina” por conta de também ter sido realizada por um grupo de teatro universitário, assim como é realizado pelo Grupo Corpoencena, o qual constrói novos caminhos para nos estruturarmos dentro das conjunturas adversas, une pessoas e suas diversidades, constrói espaços de formação, acolhimento, esperança, empatia, parceria, responsabilidade. E, mesmo dentro das dificuldades distintas, existe a partilha para superar e revolucionar o coletivo e o individual.

Já a canção *Carcará*, composta por João do Vale (um compositor rural do Nordeste) em 1964, fez parte do Show Opinião e mais tarde se tornou bastante conhecida como uma das mais famosas canções de protesto. Essa canção também se torna expressão da peça teatral *Carcará: não vai morrer de fome* e trilha sonora, inspirando até mesmo o seu nome oficial. Utilizam-se duas versões: a primeira interpretada na voz original de Maria Bethânia (versão apresentada no contexto do Teatro Opinião) e a segunda na versão com percussão corporal do Grupo Barbatuques.

Segue então a letra da música:

Carcará
Lá no sertão
É um bicho que avoa que nem avião
É um pássaro malvado
Tem o bico volteado que nem gavião
Carcará
Quando vê roça queimada
Sai voando, cantando,
Carcará
Vai fazer sua caçada
Carcará come inté cobra queimada
Quando chega o tempo da internada
O sertão não tem mais roça queimada
Carcará mesmo assim num passa fome
Os burrego que nasce na baixada
Carcará
Pega, mata e come
Carcará
Num vai morrer de fome
Carcará
Mais coragem do que home
Carcará
Pega, mata e come
Carcará é malvado, é valentão
É a águia de lá do meu sertão
Os burrego novinho num pode andá
Ele puxa o umbigo inté matá
Carcará
Pega, mata e come
Carcará
Num vai morrer de fome
Carcará
Mais coragem do que homem
Carcará.

Vale aqui dizer que a música *Carcará* foi interpretada inicialmente no Show Opinião, por Nara Leão, que posteriormente foi substituída por Maria Bethânia, ocasião que, segundo Veloso (2017), criava-se talvez a forma mais graciosa de canção de protesto.

Veloso (2017), irmão de Maria Bethânia, descreve que ela, mulher, nordestina, cantora e intérprete de música popular brasileira, “(...) Bethânia, parecia dar corpo à canção, que descrevia a violência natural com que um gavião do tipo que habita o Nordeste... ataca os borregos recém-nascidos” (Ibid., p. 99). Dessa maneira, o refrão era o suficiente para transformar a canção em poderoso argumento revolucionário, em um misto de melancolia e firmeza, pois ele afirma que “a ideia de rapina parecia adequar-se

à caracterização do explorador; no entanto, louvava-se a saúde da ave rapace e mesmo sugeriu-se que do seu ato se extraísse uma lição” (Ibid., p. 100).

E, fechando os processos de criação e inspiração para dar sustentabilidade, criatividade, corpo, imaginação e vida à proposta e aos processos de criação da peça teatral, utilizamos a tela *Os Retirantes*, de Cândido Portinari (1944), junto às batidas da Banda Nação Zumbi⁹, para a montagem de personagens, representados na figura 1.



Figura 2 – *Os Retirantes*, de Cândido Portinari (1944)

Fonte: <<http://artefontedeconhecimento.blogspot.com/2010/11/os-retirantes-candido-portinari.html>>.

O quadro *Os Retirantes*, de Cândido Portinari (1944), representando uma família, inspira a construção de personagem e dá vida para a criatividade e imaginação, através da imagem de uma família de retirantes composta por pai, mãe, crianças e idoso.

Provoca o olhar do receptor do quadro, quando atentamente vê os olhos arregalados e atentos de tristeza, cansaço e coragem para seguir em frente, prontos para enfrentar os desafios mesmo descalços. Isso porque os pés se mantêm firmes, aguentam pedras e ossos de animais mortos, que talvez não tivessem sobrevivido a tanta escassez, restando-lhes somente os ossos. Mas esses retirantes se mantêm com a coragem, o corpo está marcado pela fibra do músculo, típico de quem já trabalhou muito.

⁹ “Criada no início dos anos 1990, na capital pernambucana, a Nação Zumbi (ainda sob a alcunha de ‘Chico Science & Nação Zumbi’), lançou seu primeiro álbum ‘Da Lama ao Caos’, em 1994. O trabalho tornou-se um dos marcos do mangubeat, movimento que, junto com outras bandas da região, ajudou a deslocar o eixo da música nacional para além do Rio-São Paulo, introduzindo elementos locais ao pop e considerado o mais importante desde a Tropicália.” (NAÇÃO ZUMBI).

A Mãe carrega na cabeça uma trouxa/mala, que pode ser comida ou roupa, e no outro braço uma criança de colo, o que pode ser sua irmã mais velha ou tia, que ainda segura outra criança de colo, sendo símbolo de confiança e esperança para os pequenos. O Pai também segura uma trouxa/mala, que pode ser mantimentos, e segura bem firme, na outra mão, mais uma criança.

Todos se mantêm bem próximos, talvez seja medo das aves de rapina que estão se aglomerando, aguardando algo para comer, voando ao alto, prontas para atacar. A quantidade de aves parece demonstrar que, naquelas terras, naquele momento, há somente eles e elas, e que talvez vá demorar chegar ao destino desejado, onde a escassez seja menos ou nem exista. Com isso, o idoso está ali junto, dizendo que se deve continuar, pois nunca saberemos onde podemos chegar e que a vida é movimento e a todo instante deve se deslocar, mesmo que seja com auxílio de um cajado.

1.4. Descrição da encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, realizada pelo Grupo Corpoencena

As cortinas se abrem e o palco está escuro. A primeira luz que se acende ilumina o centro do palco, uma luz clara em tom branco. Esta imita o sol, que queima a terra seca, que não recebe chuva há dias. Em seguida, entra o primeiro personagem no palco.

O personagem que entra é o Severino e sua caminhada é lenta, seu corpo está curvado. Para se equilibrar, utiliza um cajado, enquanto no outro braço carrega uma trouxa de roupa amarrada em um pano. As roupas do corpo estão sujas e rasgadas, em seus pés não existem sapatos. Segue lentamente para frente e ao centro do palco, onde observa a plateia, e levanta a cabeça, enchendo os pulmões com força. Assim, seu olhar ganha força e coragem, para que ele possa se apresentar dizendo:

“_O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria

do finado Zacarias.
Mais isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem falo
ora a Vossas Senhorias?
Vejamos: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia. [...]”.



Figura 3 – Entrada do Severino

Fonte: Acervo da Autora.

Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).

Data: 20 set. 2018.

Após a fala, todas as luzes do teatro se acendem e uma procissão vem ao longe (ao fundo da plateia). Agora são mais pessoas caminhando lentamente e com aspecto de

cansadas. Eles e elas não carregam nada nas mãos, mas, para que a caminhada deles e delas aconteça, apoiam-se uns nos outros. Um e outro quase caem no chão, mas sempre tem alguém para ajudar, não deixar cair, se abraçando e segurando, buscando manter força e de pé. As roupas estão rasgadas e sujas.

Eles e elas complementam juntos/as, em um coro único e forte, caídas, levantadas, tristezas e alegrias, complementam a fala da personagem que está no palco:

“[...] Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar

alguns roçado da cinza. [...]”.



Figura 4 – Entrada dos Retirantes/Severinos

Fonte: Acervo da Autora.

Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).

Data: 20 set. 2018.

Ao termino do coro, cada um e cada uma se separam. Nesse momento, a conversa torna-se individual, e cada pessoa começará a contar sua história de vida para a plateia ou para uma única pessoa ou para várias pessoas, até mesmo não falar com ninguém, seguir simplesmente conversando sozinho/a. Essa história de vida trata-se da caminhada realizada por ele/ela até aquele local, ou daquele grupo de pessoas, das suas subjetividades, de suas fomes e sedes. Eles e elas vão se apresentar para essa plateia em uma conversa, que segue até que todos e todas tenham chegado em frente ao palco.

Enquanto isso, o personagem que estava no palco também foi para a plateia encontrar com esse grupo de pessoas. Ele também, nesse momento, aproveita para conversar com as pessoas ali presentes sobre um pouco da história de sua vida, sobre os detalhes que ele não falou no palco.



Figura 5 – Conversa com o público

Fonte: Acervo da Autora.

Local: Auditório Prof. Paulo de Bastos Perillo UFG/RC.

Data: 17 set. 2018.

Quando eles/elas chegam ao palco, ajoelham-se. Sem subir nele, realizam uma pausa para rezar, uma reza que é de pedido e de agradecimento. Ajoelhados/as ali em frente ao palco, se curvam, suas mãos apontam os céus enquanto suas cabeças se curvam em sinal de respeito ao sagrado, em oração. Todos e todas ali presentes apresentam corpos cansados de caminhar, e ao mesmo tempo de força de vontade em continuar seguindo.

Aquele personagem, que foi o primeiro a aparecer no palco, agora foi o último a chegar em frente ao palco para agradecer junto com todos/as. Dessa forma, antes de ele seguir, olha para a plateia e em voz alta diz:

“[...] Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.



Figura 6 – Parada no Palco. Fala do Severino
Fonte: Acervo da Autora.
Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).
Data: 20 set. 2018.

Finalizada a fala, ele se junta a todos/as em frente ao palco, enquanto todas as luzes que estavam acesas iluminando a plateia se apagam. Permanecem ligadas, em tom branco quase amarelado, as luzes do palco.

Começa a trilha sonora com a música *Carcará* na voz da intérprete Maria Bethânia e todos e todas começam a subir no palco rastejando. Com marcas de corpos cansados e enfraquecidos, buscam lutar contra os obstáculos e seguir em frente. E, para que possam superar o desafio, é necessário ajudar o outro e aceitar/receber também a ajuda de outros/as. Portanto, realizam no palco movimentos de dança contato improvisação.

Os movimentos de contato e improvisação são realizados para a subida ao palco e deslocamento em cima do palco, sendo uma dança da “partilha gravitacional”. É importante que estejam conectados auxiliando um ao outro, pois não se pode perder o contato com o amigo/companheiro, juntos/as são mais fortes. Confirma a partilha que, segundo Suquet (2008), potencializa o valor do tocar e ser tocado para poder improvisar e conversar.

Essa técnica, que seu criador qualifica de “forma perceptiva”, põe no seu coração o sentido do tato. Dos cinco sentidos tradicionais, o tato é, com efeito, o único que comporta uma reciprocidade imanente: não se pode tocar sem ser tocado. [...] Daí decorre um “diálogo ponderal”, em que, “pela própria essência do tato [...], ocorre uma interação que leva duas pessoas a improvisarem simultaneamente como em uma conversa” (SUQUET, 2008, p. 534).



Figura 7 – O subir ao palco
Fonte: Acervo da Autora.
Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).
Data: 20 set. 2018.

Os corpos ainda estão cansados e perdidos, o parceiro de deslocamento é seu guia para a caminhada, o estado é de reinvenção e criação dos movimentos, de simbolização de luta pela sobrevivência.

Precisam se levantar, a força vai ser coletiva, em movimentos lentos, mas agora em filas duplas que se encaram (me parece aqueles olhares de... “vamos eu consigo você consegue!”). Dividiram-se em dois grupos, na lateral do palco. Ao se levantarem, esses dois grupos formaram uma linha de frente um para o outro/a, buscando se apoiar, para que não caiam de novo.

Essas fileiras se encaram e começam a realizar uma caminhada, uma em direção à outra. Quando se encontram no meio do palco, os braços são jogados para cima e, com a mesma força que foi para os céus, são levados para o chão. Ao chegarem no outro canto do palco, as filas se encaram de novo. E mais uma vez realizam a caminhada de travessia para o outro lado, e mais uma vez, no meio do palco, os braços são jogados para cima, e com a mesma força que foi para os céus são levados para o chão. Pela terceira vez se encaram e realizam a travessia. Mas essa foi diferente, todos e todas se espalham pelo palco.

Quando todos e todas começam a se dispersar/esparramar pelo palco, as luzes vão ao mesmo tempo ganhando um novo tom de cor, que se aproxima do alaranjado forte.



Figura 8 – Caminhada no palco
Fonte: Acervo da Autora.
Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).
Data: 20 set. 2018.

De repente, todos e todas ficam paralisados, os seus corpos vão ganhando uma forma retorcida e endurecida, que faz lembrar as árvores do cerrado goiano e parte da vegetação nordestina. Alguns desses corpos ficam tão tonificados que parecem tremer.

Nesse jogo de luz e endurecimento do corpo, a luz vai ganhando um novo tom, na medida em que o corpo vai retorcendo, ficando a luz cada vez mais clara, e alguns canhões de luz ficam amarelados.



Figura 9 – Árvores Secas
Fonte: Acervo da Autora.
Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).
Data: 20 set. 2018.

E quando todos e todas já estão ali parados, fixos em seus pontos no palco, começa pelas laterais do palco algo a se aproximar, de roupa preta, em movimentos lentos, sorrateiros e precisos. Em seus rostos, desenhos alongam o rosto, e constroem uma expressão de luta, mimetizando o olhar de verdadeiras aves de rapina, de verdadeiros Carcarás, nas cores preta, vermelha e amarela, um traçado que se alonga por debaixo dos olhos, que começa na ponta do nariz e segue até as laterais dos olhos.



Figura 10 – Maquiagem

Fonte: Acervo da Autora.

Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).

Data: 20 set. 2018.

Seus movimentos são de observadores/as e caçadores/as, encarando, cheirando e tocando cuidadosamente cada pessoa quando se aproximam, até que possam perceber ali uma possibilidade de presa.

Esses personagens, de roupas pretas, são os Carcarás. Eles e elas fazem os movimentos de predadores que estão com fome, pois vivem em uma terra onde a escassez é predominante.

Após se observarem com um olhar de “é possível derrubar e atacar?”, começam os Carcarás a derrubar as árvores no chão, realizando voos, pulando, batendo as mãos nas costas daquele corpo endurecido. E, assim, uma por uma é jogada ao chão. Algumas são mais fortes, resistem mais aos ataques, sendo necessários dois ou mais Carcarás para derrubar. Os Carcarás não param até que todos/as fiquem no chão.



Figura 11 – Ataque dos Carcarás (1)

Fonte: Acervo da Autora.

Local: Auditório Prof. Paulo de Bastos Perillo UFG/RC.

Data: 17 set. 2018.

Assim que todos e todas são jogados no chão, cercados pelos Carcarás, buscam de alguma forma se proteger, mantendo os movimentos lentos e os corpos enrolados, tentando fechar para receber o ataque.

Já os Carcarás caminham, correm, pulam e até realizam saltos acrobáticos em torno, por cima, ao lado, das pessoas que estão no chão para fazer o ataque. Enquanto isso, as pessoas que estão no chão mantêm-se em condição de defesa e resistência.

Quando o tom da música vai se alterando, ouve-se a intérprete Maria Bethânia recitar um poema que diz o seguinte: “em 1950 mais de dois milhões de nordestinos viviam fora dos seus estados natais. 10% da população do Ceará emigrou. 13% do Piauí! 15% da Bahia!! 17% de Alagoas !!!”. No momento desse trecho, os Carcarás começam a realizar uma dança de comemoração e tomada de consciência.

A comemoração deles é por acharem a esperança e de tomada de consciência daqueles/as que estão no chão compreendendo qual é o lugar deles/as perante aquela situação, refletindo que agora não seria mais condição de defesa, mas uma condição de luta pela sobrevivência.



Figura 12 – Ataque dos Carcarás (2)
Fonte: Acervo da Autora.
Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).
Data: 20 set. 2018.

No momento em que o poema se finaliza, a dança também se finaliza. E nesse momento a música se modifica e inicia-se a versão com percussão corporal do Grupo Barbatuques. Além disso, as luzes também mudam, tornando-se flashes rápidos em tons de branco e vermelho.

Os pulos, as acrobacias e os movimentos corporais realizados pelos Carcarás ganham maior extensão, potência e força, assim como das pessoas (Severinos/Retirantes) que estão no chão. Nesse momento, já não se fecham para a defesa, muito pelo contrário, abrem-se para também contra-atacar, ou seja, as defesas são mais certas e firmes, a resistência toma conta, marcados por movimentos rápidos e ágeis.

Aos poucos, buscam tentar se juntar novamente para garantir forças. Dessa forma, vão rastejando para a lateral e fundo do palco, de modo que possam estar todos e todas juntos/as novamente. No entanto, apenas uma pessoa fica para trás cercada pelos Carcarás.

Os Carcarás cercam essa última, sendo ela a vítima/presa. Com isso, as luzes ganham um tom avermelhado. Enquanto isso, o restante das pessoas que estavam no palco estão agora já de pé na lateral e no fundo do palco, observando, a esperar o momento exato para cercar os Carcarás.

A vítima/presa representa a personagem que fez o sacrifício para que todos/as pudessem se salvar.



Figura 13 – Ataque à vítima

Fonte: Acervo da Autora.

Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).

Data: 20 set. 2018.

Assim que todos/as já estiverem a salvo, precisam retornar e fazer o resgate da presa/vítima a qual ficou para trás. Saem todos e todas em direção ao local onde está ocorrendo o ataque, realizando movimentos sincronizados de um lado para o outro com braços e batidas fortes com pés no chão. O deslocamento deles segue direção ao ataque, até que consigam formar um grande círculo que cerca todos/as os/as Carcarás.

Cria-se um grande círculo em torno dos/as Carcarás, deixando-os sem saída, enquanto continuam com os movimentos de braços e pernas, e conseguem resgatar a última vítima que estava sendo a presa dos/as Carcarás.

Contudo, os Carcarás buscam e querem também escapar dali, e tentam sair saltando do Círculo. Para conseguirem escapar, realizam grandes saltos por cima das pessoas que os cercam. No entanto, é em vão, e sempre que tentam sair são jogados para cima e para baixo e para o lado, não encontrando nenhuma saída.

O grupo/coletivo tem a força maior, pois percebe que juntos e juntas são mais fortes para sobreviverem. Já os Carcarás começam a ficar cansados e sem saída para a situação a qual foram submetidos.



Figura 14 – Carcarás tentando fugir

Fonte: Acervo da Autora.

Local: Auditório Prof. Paulo de Bastos Perillo UFG/RC.

Data: 17 set. 2018.

Os Carcarás se olham e percebem que a situação está invertida, não têm saída. Ocorre a força de sobrevivência, a transvalorização, onde aqueles e aquelas que eram todos e todas Severinos/as assumem e corporificam a força e a resistência dos Carcarás. Enquanto isso, os Carcarás se humanizam e compreendem a força do coletivo e da luta e do voo da sobrevivência.

As luzes começam a ficar mais claras, a música ganha um tom mais forte, e uma batida potente da música, marcada pelo grito do intérprete ressaltando “Carcaráaaaa”, simboliza o momento de “Transvalorização”, onde eles e elas compreendem que, mesmo nas individualidades, os seus desejos/esperanças são os mesmos, e a vida é coletiva.

Mais uma vez, a luz muda de cor, agora para um tom de verde. Não existem mais os Retirantes, não existem Carcarás. Os corpos do homem e da mulher precisam se reinventar para superar e se (trans)formar para viverem e sobreviverem em suas individualidades.

As posições vão se modificando e uma figura em formato de “V” é feita no palco. As asas estão batendo juntas. Todos e todas podem voar. Saltos de grandes e pequenos voos e figuras que batem asas são realizados e montados em dupla ao centro do palco.

Em sequência, uma dança coreografada é feita, agora todos e todas estão esparramados por todo o palco, preenchendo os espaços. A luz ainda é verde.



Figura 15 – Dança ao som de Barbatuques
Fonte: Acervo da Autora.
Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).
Data: 20 set. 2018.

Na coreografia, marcada por oito tempos, todos e todas param encarando o público. A base é chamada de “Base do Gato” no Kung Fu, o pé direito na frente fica apenas com as pontas e as unhas em direção ao chão, caracterizando uma garra, enquanto a perna (a perna/pé esquerdo) de trás recebe quase todo o peso do corpo, com o joelho flexionado, quase sentado. As mãos ficam para trás do corpo. Enquanto a cabeça é projetada para frente, o olhar mimetiza uma ave de rapina.

Começa a contagem de oito tempos, de subida e descida do braço, que é o bater de asas. No tempo 8, congela de novo como no início. Inicia-se outra contagem e os braços batem bem fortes na colcha e o pé no chão, marcam-se 4 tempos. Em 4, o braço direito e a perna são puxados e levados para o lado direito, fazendo 4 tempos de batida de perna esquerda e mão da colcha, em 4 é puxado agora o corpo para o lado esquerdo.

Nesse momento, faz-se a figura do Aviãozinho (nomenclatura de figura na GPT/CC). O joelho direito é flexionado, indo em direção ao peito, e em seguida estendido para trás, ao mesmo tempo em que os braços se abrem e fica-se em uma perna só, e o tronco em relação às pernas fica em 90°.

Quando a perna direita retornar para o solo, os pés param em posição paralela apontando a ponta do pé para o público, ambos os joelhos ficam flexionados, o dorso das mãos ficam nas costas, enquanto os braços se mantêm flexionados. Nessa posição, os braços realizam um movimento de batidas de asas curtas. Gira-se o corpo para o lado direito em 4 tempos, e depois retorna o giro para o lado esquerdo em 4 tempos, parando nessa figura e preparando para jogar a perna esquerda à frente, juntamente com os braços, cabeça e tronco.

Quando a perna esquerda, os braços e a cabeça são jogados/projetados à frente, em sequência a perna direita também é jogada para frente e sucessivamente o corpo é jogado para trás, para o chão, mantendo a perna direita para cima, sem tocar o chão. Realiza-se mais um movimento de 4 tempos. Agora apenas de pernas, elas se alternam no solo, uma para cima e outra para baixo.

Em seguida, o corpo fica direcionado para o chão em decúbito frontal, fazendo um giro de 4 tempos no solo. Em 4, todos e todas batem as mãos bem forte no chão. Levantam-se todos em 4 tempos.

A luz vai aos poucos se tornando mais clara, em tom branco.

O grupo começa a se juntar devagar, olham um para o outro. Juntos, agora em posição de Carcarás, mantêm-se a bater asas. Vão retornando para a postura vertical, respiram, puxam as últimas forças, estão cansados/as, mas a luta, a dança e os saltos não vão terminar ali.

Juntos, em alto e bom som, falam para a plateia:

“Carcará, pega mata e come,
Carcará, mais coragem do que homem
Carcará, não vai morrer de fome”.



Figura 16 – Final: fala de fechamento

Fonte: Acervo da Autora.

Local: Auditório da Escola Parque – Brasília (DF).

Data: 20 set. 2018.

Encerra-se a apresentação da encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, a plateia se levanta e as cortinas se fecham.

A descrição da encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, realizada pelo Grupo Corpoencena, provoca-nos a curiosidade imagética sobre essa apresentação, composta por elementos e fontes que fazem parte da historicidade brasileira.

Percebemos que essa mesma encenação compõe, provoca e articula a cena de um teatro universitário na UFG/RC, ao se fortalecer frente às problematizações que “Carcará” possibilita ao coletivo nos processos de criação e apresentações que percorrem nacionalmente, participando e realizando festivais, congressos, seminários, para além dos muros da UFG/RC.

Comprendemos, a partir dos apontamentos feitos, que o Grupo Corpoencena, como também um grupo artístico, compõe a cena do teatro universitário brasileiro. Em suas intervenções, ações, apresentações artísticas, participam da cena local, dentro da universidade, cidade e região, em uma perspectiva cultural, social e política com os estudantes, homens e mulheres, que se permitem participar dos processos formativos. Além disso, aqueles espectadores, ao assistirem, se sensibilizam de alguma forma pela encenação.

Mediante as experiências que o Grupo Corpoencena vem realizando desde 2008, principalmente os processos criativos de formação com a encenação “Carcará”, investigamos, para um segundo ato dessa composição, a compreensão das narrativas da cena cultural e política brasileira, que são imanentes aos processos de criação da encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, em um recorte temporal dos anos 1960.

2. MOSAICOS DE INSPIRAÇÃO DA ENCENAÇÃO “CARCARÁ”: NARRATIVAS DA CENA CULTURAL E POLÍTICA BRASILEIRA DOS ANOS 1960.

Para entendermos o papel de cada figura inspiradora e contadora de história, que possibilita a peça teatral, e principalmente para cada reinventar de se apresentar, aprender e como ensinar história, temos de fazer uma retomada ao passado para compreensão da história artística, cultural e política brasileira.

Realizamos um mosaico da cena do teatro brasileiro, teatro universitário e movimentos de contracultura, fazendo nexos e possíveis diálogos com a atualidade e as fontes de inspiração e criação para a peça teatral, sendo elas o teatro, a literatura, a música e as artes plásticas.

Compreender melhor as marcas históricas registradas em nossos corpos e no nosso cotidiano, através dos elementos e fontes de inspiração da peça teatral *Carcará: não vai morrer de fome*, que são o poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo, e a música *Carcará*, de João do Vale, no contexto dos anos 1960.

Começamos aqui no pré-1964, período em que os movimentos sociais, artísticos e políticos realizavam possíveis articulações, sobretudo inclinações políticas sobre a conjuntura nacional brasileira. Ainda realizavam alguns processos no campo da arte de democratização política e social de lutas da esquerda, pelas chamadas “reformas de bases”, as quais foram interrompidas pelo golpe civil militar de 1964.

Intelectuais do campo da literatura, da música, das artes plásticas, do jornalismo e do teatro buscam aproximar-se de uma linguagem que fosse mais brasileira, e que pudesse comunicar com trabalhadores, homens do campo, “não letrados” e moradores da favela, em uma perspectiva de formação e conscientização.

O período de 1960-1964, para alguns intelectuais, foi o registro de luta de classes que mais mexeu com a instabilidade do governo e da burguesia, com seus movimentos de contracultura e revolucionários.

Em *Dicionário do Teatro Brasileiro*, Guinsburg, Faria e Lima (2006) expressam o percurso do teatro universitário, inicialmente no decorrer do século XIX. Nesse período, estudantes de Direito do São Francisco, em São Paulo, contribuíram para a literatura dramática, introduziram novos hábitos, produziram uma nova intelectualidade e interessavam-se pela humanidade e pelos problemas brasileiros. Já no século XX, vem a ideia de modernidade, norteados os debates de intelectuais e artistas.

Em 1937, o Teatro Universitário (TU), dirigido por Jerusa Camões, estabeleceu-se na sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), realizando diversas peças que mais tarde motivaram outros estudantes a fazer parte das atividades teatrais.

Nesse mesmo período, surge o Teatro do Estudante do Brasil (TEB), sob a liderança de Paschoal Carlos Magno, acolhendo universitários e não universitários. Ele, um agitador cultural, que, segundo Guinsburg, Faria e Lima (2006, p. 296), “Criou Festivais do Teatro do Estudante. Construiu e manteve o Teatro Duse. Elaborou, em 1962, um projeto de descentralização da atividade teatral”.

A consolidação de um grupo com o nome de Teatro Universitário (TU) ocorreu em 1939, graças ao trabalho bem realizado de um professor de Filologia e Literatura Latina, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Georges Raeders, quando realizou sua primeira experiência em parceria com as atividades que estavam sendo desenvolvidas em 1937.

Para contribuir e desenvolver a cultura no meio universitário, a Escola Politécnica da USP, em 1950, investiu no teatro com o Grupo Teatral Politécnico – GTP.

Guinsburg, Faria e Lima (2006) traçam o percurso do teatro universitário brasileiro e suas distintas possibilidades de formação:

Os trabalhos apresentados, até o momento, demonstram a presença de um Teatro Universitário constituído pelo empenho de professores, alunos, diplomatas e críticos, em dinamizar a cena teatral brasileira, com o intuito de inseri-la no debate internacional. Porém, ao lado desse interesse, não se deve ignorar a presença de interesses pedagógicos, como também a preocupação com o estabelecimento de uma educação humanista que pudesse nortear os jovens que ingressavam na universidade (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 299).

Na cidade de São Paulo, na década de 1950, foram se instalando novas faces e diálogo entre teatro e universidade. Ruggero Jacobbi, na perspectiva de organizar um teatro original, divulgou, em 1952, o Teatro Paulista do Estudante (TPE). Mas somente em 1954, após realizar um curso de teatro “frequentado por estudantes de esquerda, em sua maioria, comunistas bastante articulados politicamente” (RAULINO, 2000 apud GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 299), o TPE se efetivou e começou a ir ao encontro do movimento estudantil.

Em 1956, o TPE uniu-se ao Teatro de Arena de São Paulo e as perspectivas em articular um diálogo mais explícito entre teatro e política ganharam as searas do teatro profissional. Esta experiência

motivou o aparecimento de outras criações teatrais, tais como o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, no Rio de Janeiro (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 299).

O Teatro de Arena funcionava desde 1953 e sua primeira peça, *Eles não usam black-tie*, colocava no palco o cotidiano dos trabalhadores brasileiros, abordando discussões do âmbito da dramaturgia que fossem verdadeiramente brasileiras.

Após Augusto Boal retornar dos EUA, buscou realizar um teatro participante, com apresentações até mesmo em sindicatos. O grupo viajou pelo Brasil apresentando os espetáculos, realizou uma temporada de um ano e meio no Rio Janeiro, cuja cena buscava discutir bastante as reformas de base porque se tinha muita esperança de que o país fosse mudar. O período foi bom, o que provocou Vianna Filho e Chico de Assis a ficarem no Rio de Janeiro. Quando o Arena retorna para São Paulo, a permanência dos dois resultou na fundação do CPC (RIDENTI, 2000).

Sobre o surgimento do CPC, Ridenti (2000), no seu livro *Em busca do povo brasileiro*, nos diz que, ao final da temporada do Arena no Rio de Janeiro, Vianna Filho já estava escrevendo *A mais-valia vai acabar, eu Edgar*, buscando dar continuidade ao trabalho realizado e conversar com as camadas mais populares. Para isso, “buscou ajuda no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), onde trabalhava o jovem sociólogo Carlos Estevam Martins, que foi procurado por Chico de Assis e topou colaborar” (Ibid., p.107).

Com o sucesso da peça, e finalizada sua temporada de apresentações, no intuito de manter o grupo que apresentou e que se identificava com o projeto, “os promotores do espetáculo resolveram montar um curso de História da Filosofia, ministrado pelo jovem professor José Américo Pessanha” (Ibid., p.108). Observando o sucesso do curso, em seguida resolveu montar um projeto com o auxílio e colaboração de alguns como Vianna Filho e Carlos Estevam, com a perspectiva de fazer arte popular em diversas áreas, como teatro, cinema, literatura, música e artes plásticas, nomeado de Centro Popular de Cultura (CPC).

O CPC apresentava características muito próprias, pois ele não era constituído apenas por estudantes universitários, mas por artistas e intelectuais “que deixaram de atuar no circuito profissional, com o objetivo de estimular o debate político e social em torno da revolução democrático-burguesa” (Ibid., p. 299). Suas apresentações eram realizadas nas ruas, em associações e em universidades de diversas regiões do país, mas,

infelizmente, suas ações foram interrompidas com o golpe civil-militar em 1964, colocando a UNE na ilegalidade.

Neste balanço deve-se mencionar também o surgimento, em 1958, nas dependências da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, de um grupo composto por José Celso Martínez CORRÊA, Carlos Queiroz TELLES, Renato BORGHI e Amir HADDAD, entre outros, que no decorrer da década de 1960 se tornou um dos mais importantes do país, o Teatro Oficina (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 299).

Ainda sobre o CPC, Ridenti (2000, p. 108) diz que seu sucesso vem graças à organização da UNE volante, “em que uma comitiva de 25 dirigentes da entidade e integrantes do CPC percorreu os principais centros universitários do país, no primeiro semestre de 1962”.

Surge, em 1964, o Grupo de Teatro dos Universitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (TUCA), formado pelo DCE da PUC, constituindo uma política muito forte, sendo uma iniciativa de um estudante de Direito. “O primeiro trabalho do TUCA, *Morte e Vida Severina* (poema de João Cabral de MELO NETO, direção de Silnei SIQUIERA, músicas de Chico BUARQUE DE HOLLANDA)” (Ibid., p. 300).

Em uma entrevista gravada e transcrita pelo Jornalivo Porandubas, boletim interno da PUC-SP, que está no livro de Edição Especial de 60 anos de *Morte e Vida Severina*, Chico Buarque de Hollanda conta como foi ter recebido o convite para musicar o *Morte e Vida Severina*:

Eu estava no comecinho da minha carreira, que nem pretendia ser carreira naquele momento. Eu tinha gravado um disquinho com “Pedro pedreiro” e o “Sonho de um Carnaval”. Então o Roberto me convidou para um trabalho de equipe e eu fui com um pouco de medo. Aliás, nunca musiquei um poema: acho que foi uma experiência única, principalmente porque foi a primeira encomenda como compositor. Era uma coisa séria enquanto o resto ainda era uma brincadeira de estudante (MELO NETO, 2016, p.71).

Para o compositor, foi a primeira pesquisa musical sobre músicas do Nordeste. Quando foi convidado por Roberto Freire, o texto já estava escolhido, sentia-se incapaz e buscava discutir sobre tudo, pois não entendia de teatro, apesar de ter interesse pelo teatro e gostar bastante. Tanto que, após conhecer Augusto Boal e realizar uma parceria, não se afastou do teatro.

Conta-se que, em Melo Neto (2016), inicialmente, João Cabral de Melo Neto não havia autorizado a peça, mas, após ouvir os ensaios de Chico Buarque, disse que já não conseguia ler os versos sem ouvir a música. Porém, o compositor ressalta que “(...)

foi muito difícil musicar *Morte e Vida Severina*. Tinha horas que eu via que era impossível colocar música naqueles versos” (Ibid., p.73). Mas muitas ideias surgiam em grupo com a possibilidade de visualizar o espetáculo e musicando os versos mais difíceis. “O processo de criação das músicas acho que não seguiu uma ordem prévia, mas muitas ideias nasciam do grupo, à medida que o espetáculo ia saindo” (Ibid., p.73).

Para Chico Buarque, o trabalho realizado com o espetáculo *Morte e Vida Severina* o marcou bastante, por conscientizá-lo sobre a importância do trabalho coletivo, pois, como músico, às vezes é conduzido ao individualismo. Além disso, o surgimento do Tuca foi um sinal de vida cultural universitária.

Em termos de trabalho universitário, o Tuca, quando surgiu, era a única perspectiva de trabalho integrado dentro da universidade. O grupo foi muito importante porque até 1968, quando estancou tudo de novo, surgiram outros grupos, a partir do Tuca. Eu peguei a universidade antes do Golpe de 64 e nesse tempo havia exposições, grêmios, discussão política. Depois de 1964, a universidade caiu num marasmo durante um ano e pouco, sendo que o Tuca foi o primeiro sinal de vida cultural universitária (MELO NETO, 2016, p. 77).

Nessa cena cultural de efervescência política, artística e significativa, temos o autor, diretor teatral e teatrólogo, Augusto Boal, que realizou significantes renovações teatrais no Brasil e em outros países, com um dos seus métodos, “Teatro do Oprimido”, que tem como perspectiva estar vinculado ao povo.

Para Boal (1991), em sua obra *O Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*, devemos utilizar o teatro como arma de transformação e libertação da sociedade, daqueles que tentam ter o teatro como forma de dominação, por isso é necessária a transformação. Aponta que “procura mostrar que todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (Ibid., p.13).

Retratando um pequeno percurso da história do teatro, Augusto Boal (1991) descreve e organiza sua obra em quatro capítulos para falar de como o teatro deve chegar e estar presente em uma perspectiva de transformação, resistência, libertação e luta do povo. O teatrólogo afirma que quando surge o “Teatro”, e este sendo do povo, todos podiam criar, cantar, compor e dançar livremente. E isso é abordado em seu primeiro capítulo para podermos compreender as transformações de inserção social do teatro.

Assim, o primeiro capítulo inicia falando do período aristocrático, principalmente de como a arte foi tratada por Aristóteles, e suas visões sobre a Arte, a

sua criação de um sistema que até hoje é utilizado, o poético-político. Traz ainda um breve resumo sobre outros filósofos anteriores a Aristóteles.

Veio a Aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto que todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: esses seriam os espectadores, a massa, o povo. [...]. Veio depois a burguesia e transformou estes protagonistas: deixaram de ser objetos de valores morais, superestruturais, e passaram a ser sujeitos multidimensionais, indivíduos excepcionais, igualmente afastados do povo, como novos aristocratas (BOAL, 1991, p. 14).

Boal (1991), ao pensar a partir de Aristóteles, diz que a Arte e a Natureza não são perfeitas. “A Arte imita a Natureza” (Ibid., p.29). Assim, “a arte serve a ciência: para, “recriando o princípio criador” das coisas criadas, corrigir a natureza naquilo em que haja fracassado” (Ibid., p. 36). Afirma ele que a Arte e a Ciência juntas corrigem a Natureza.

Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso, produz-se uma “catarse”; no segundo, uma “conscientização”. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! (BOAL, 1991, p. 130).

Dessa forma, Boal (1991), ao revelar/refletir sobre passado do teatro através de pensadores, tem como objetivo realizar um caminho de desconstrução com essas barreiras de atores/atrizes e espectadores para que todos e todas possam ser protagonistas da transformação social, política e cultural.

Segue, no último capítulo de sua obra, relatando a história de diversas experiências com o teatro na América do Sul, onde pôde realizar oficinas com o método do Teatro do Oprimido e apresentar uma forma de teatro para as pessoas, a qual elas são donas da própria ação.

Já no Brasil, no período do Teatro de Arena, em decorrência da ausência do ganho de lucro, os artistas buscam saída para poder sobreviver, procurando outros meios de comunicação para estarem trabalhando, como rádio e TV. Isso ocorre porque “a plateia, em geral, constitui-se de gente sem mordomia. Por isso, a carência de dinheiro elimina do orçamento doméstico todas as atividades familiares dispensáveis ou substituíveis” (Ibid., p.186). Logo, apenas aqueles que teriam uma condição financeira boa conseguiriam, às vezes, ir ao teatro.

Dada essa condição, para aqueles que se propuseram a continuar, restaram realizar o trabalho de forma econômica e retomar as essências do teatro. Portanto, quem fazia teatro nesse período estava próximo dos grandes centros. O que o Arena descobriu foi seu distanciamento e sua aproximação com o público e ruptura com um modelo que criava divisões entre plateia, atores, diretores e produtores.

Inicia-se o período de nacionalismo, e também uma possibilidade de a plateia se ver no palco. “Foi um longo período em que o Arena fechou suas portas à dramaturgia estrangeira, independentemente de sua excelência, abrindo-as a quem quisesse falar do Brasil às plateias brasileiras” (BOAL, 1991, p.191).

Com essa mesma perspectiva de teatro - realidade, e interpretações brasileiras, foi possível, para Boal, estar presente nos Centros Populares de Cultura. Em uma entrevista concedida para a revista *Caros Amigos*, Boal discorre um pouco sobre o que era o CPC, Teatro do Oprimido e Opinião e diz:

E o que havia de ótimo, de maravilhoso no CPC era que deflagrava a ideia de que todo mundo pode ensinar todo mundo e todo mundo pode aprender de todo mundo. E havia milhares de CPCs no Brasil inteiro, trabalhei em muitos deles (CAROS AMIGOS, 2001, p. 31)

Tinha-se como ideal levar a arte ao povo, como forma de comunicação, buscando que todos compreendessem e se servissem dela. E logo foram se formando outros centros populares de cultura junto às uniões estaduais de estudantes.

Foi perguntado, na mesma entrevista, como ele define o Teatro do Oprimido. Explicou então que é a falta de diálogo entre oposições e, dessa maneira, as opressões estão por todo lado, provocando e retirando o direito de fala dos indivíduos, o direito de ter a sua personalidade, o direito de ser, isso é ser o oprimido.

Oprimido, pra nós, é que em toda relação humana devia ter diálogo. Quer dizer, homens e mulheres deviam dialogar. Brancos e negros deviam dialogar. Hemisfério norte e hemisfério sul deviam dialogar. Mas todo diálogo se converte em monólogo. Então é verdade, sim, que os homens oprimem as mulheres, que os brancos oprimem os negros; no hemisfério norte, então, nem se fala (CAROS AMIGOS, 2001, p. 33).

Continua falando sobre os tipos de opressão existentes, e afirma que em “todas deveria existir o diálogo, mas ele cede lugar a um monólogo” (Ibid., p.33), ou seja, quando se retira o lugar de fala de uma pessoa, você está oprimindo-a.

A proposta desenvolvida por Boal, o Teatro do Oprimido, envolvia os atores/atrizes e buscava ajudar, garantir e encontrar o lugar de fala dessas pessoas, que, de alguma maneira, não ouvidas, mantinham-se em situações de silenciamento. Dessa

forma, com essa perspectiva, estimulava-se o observar e se ver dentro das ações e então fazer teatro e ser teatro mesmo sem estar em um “Palco de Teatro”.

Por essa razão, segundo Garcia (2011), trabalhava-se com foco de resistência criado pelo CPC, dando origem ao Grupo Opinião e ao espetáculo Opinião (1964) no Rio de Janeiro, cuja principal motivação era o regime militar em sua fase inicial. Para isso, contava-se com Augusto Boal para dirigir o show.

Ainda na entrevista concedida à revista *Caros Amigos*, Boal fala que na fase do Opinião já era diferente. Naquele período, a comunicação era diferente dos tempos atuais, não havia informática, o que, para os artistas, era ótimo, pois a polícia de São Paulo e a do Rio de Janeiro não tinham comunicação. Isso possibilitava aos artistas mudarem de cidade e recomeçar. Conseqüentemente, Boal se encontrava estimulado a fazer uma peça que falasse do que estava acontecendo no Brasil, porém, de início, era difícil porque todos os artistas que eram convidados, e topavam a princípio, não tinham tempo.

E o que eu queria fazer no começo, isso foi ante do Opinião, era uma peça que eu queria pegar, O Processo, do Kafka e convida o Cony (Carlos Heitor), convidar o Ênio Silveira, o Gullar, o Márcio Moreira Alves, convidar todas aquelas pessoas que notoriamente estavam sendo perseguidas e não se sabia por que. Eles não haviam jogado bomba em lugar nenhum, mas eram perseguidos, e eu queria eles – o Sérgio Buarque de Hollanda eu cheguei a convidar – fizessem os personagens do O Processo que conta a história de um homem que acorda de manhã e tem dois policiais lá dizendo: “Ó, você está preso”. “Por que?” “Ah, eu não sei, mas tem acusação contra você”. E ele nunca descobre qual é a acusação e acabam matando ele. Eu pensei assim: o que está acontecendo no Brasil é isso, então o melhor é fazer com essa gente toda. Todos eles aceitavam no princípio, mas ninguém tinha tempo. Então não dava, não é? Aí é que a gente pensou: então, por que a gente não faz Teatro Verdade? – porque havia o Cinema Verdade naquela época. O próprio CPC tinha feito Cinema Verdade, Cinco Vezes Favela, Cabra Marcado pra Morrer (CAROS AMIGOS, 2001, p. 31).

Por conseguinte, entendia-se que algo deveria ser feito, mas não se sabia a princípio como realizar uma peça, um espetáculo, ou qualquer outra coisa que pudesse reunir as pessoas e proporcionar o lugar de fala, que expusesse a realidade brasileira, de maneira natural, que comunicasse com o público. Portanto, para Boal, aconteceu o seguinte:

Era pegar as pessoas mesmo e dizer: “Conta sua vida”. E um dia pensei em convidar o Zé Kéti, João do Vale e a Nara Leão para contarem a vida deles. E aí surgiu o Opinião, que foi assim, revolucionário, com o perdão da palavra, mas foi e teve essa transformação porque era a primeira vez que se fazia um show em que

o cantor cantava como ator, isto é, como um personagem defendendo uma paixão, expondo uma paixão. E não era cantar para a plateia, era cantar um pro outro. Eu me lembro que a Nara cantava o Carcará depois que o João lia pra ela uma carta em que explicava por que havia saído da terra dele, uma carta pro pai, quando ele tinha 10 anos, uma coisa assim. Então ele dizia da miséria que estava passando e tudo isso que fez ele ir embora. E ele cantava para ela e ela dizia: “Carcará, pega, mata e come”. Quer dizer, havia uma teatralização do espetáculo, não era show. Usa-se muito o termo show para designar o Opinião, mas não era um Show (CAROS AMIGOS, 2001, p. 31).

Já no documentário *Por Toda Minha Vida*, que conta a biografia de Nara Leão, exibido na Rede Globo de Televisão, um trecho expõe a participação da Nara Leão no Opinião.

Para Nara Leão, segundo o documentário, o que acontecia em 1964 no Brasil, na política, precisava de um posicionamento artístico-político. Dessa forma, ela rompeu com a Bossa Nova (sendo este um gênero/estilo musical que surgiu no Brasil no final da década de 1950) para entrar em uma nova fase de sua música, e cantar sobre a realidade brasileira. Ela lança seu segundo disco nomeado de *Opinião*. “O dramaturgo Oduvaldo Vianna Filho ouviu o disco e decidiu inaugurar um teatro com o Show Opinião [...]. O espetáculo foi considerado pelo governo como subversivo e dirigido por Augusto Boal” (REDE GLOBO DE TELEVISÃO).

O espetáculo foi considerado revolucionário por ter músicos e cantores tratados como atores dentro de uma cena. Os cantores cantavam uns para os outros, contando suas histórias. Reunia Zé Kéti, um compositor do morro, João do Vale, um compositor rural do Nordeste, e a Nara Leão, cantora de Bossa Nova da zona sul carioca. Esses representavam três aspectos distintos da sociedade brasileira, reuniam-se num pequeno teatro de arena de Copacabana, com perspectiva de fazer arte participativa, política e engajada.

Tendo o Brasil, por causa disso, criado talvez a forma mais graciosa de canção de protesto do mundo -, e inaugurava o show de música teatralizado, entremeado de textos escolhidos na literatura brasileira e mundial ou escritos especialmente para a ocasião, que veio a desenvolver-se como uma das formas de expressão mais influentes na subsequente história da música popular brasileira (VELOSO, 2017, p. 99).

Compondo o espetáculo *Opinião* e sendo o seu clímax, Nara Leão cantava a canção *Carcará*, composta por João do Vale. Mais tarde, por motivos de doença, Nara não consegue continuar e sugere uma amiga que havia conhecido na Bahia.

O nome dessa amiga era Maria Bethânia, acompanhada do seu irmão Caetano Veloso, também compositor e intérprete musical, que sempre acompanhava sua irmã por ordens do pai. Então, foram os dois para o Rio de Janeiro para que Maria Bethânia pudesse participar do espetáculo.

No livro autobiográfico *Verdade Tropical*, Veloso (2017) narra o trajeto das bases Tropicalistas. Ele conta como foi a participação de Maria Bethânia na interpretação da canção, que, para ele, a irmã tinha um talento de interpretação dramático que “Nara estava longe de possuir, parecia dar corpo à canção, que descrevia a violência natural com que um gavião do tipo que habita o Nordeste” (Ibid., p. 99).

“O refrão ‘pega, mata e come’ era repetido a intervalos com crescente intensidade. Uma sugestão de comparação – ‘carcará, mais coragem do que homem’ – era suficiente, no contexto, para transformar a canção num vago, mas poderoso argumento revolucionário”. (Ibid., p. 99).

Portanto, o modo de interpretar e cantar de Maria Bethânia fazia um comunicar diferente, instigando a imaginação de quem via e ouvia, fazendo surgir asas da ave de rapina. “A recriação da cena de rapina era magistralmente lograda pela composição, e a altivez do grande pássaro ainda vinha elevada à categoria do mito pela linha “sai voando e cantando carcarááááá”, quando, na canção, se canta o canto da ave, que lhe dá nome” (Ibid., p.100).

A ideia da rapina parecia adequar-se à caracterização do explorador; no entanto, louvava-se a saúde da ave rapace e mesmo sugeria-se que seu ato se extraísse uma lição. No meio do número, enquanto o trio acompanhante (violão, baixo e bateria) executava uma série ascendente de modulações (com os músicos repetindo, cada vez meio tom acima, a palavra carcará), a cantora recitava informações estatísticas sobre a crescente emigração de nordestinos para as grandes cidades do Sul, o que confirmava o caráter de protesto social da canção, ou pelo menos transformava em ameaça de revolução sangrenta a retomada do refrão uns dois tons mais alto: “pega, mata e come”. (Ibid., p. 100).

Com a versão de Maria Bethânia, surge uma linda canção de protesto, que é marcada pelo grito longo de “Carcarááááá”. É uma interpretação até hoje considerada única, transmitindo a imagem do sertão, em um misto de tristeza, melancolia e de luta, superação na figura da ave de rapina, que sobrevive à escassez do sertão. Atualmente, podemos ouvir outras versões, no entanto, ainda somos marcados pelos gritos da intérprete em suas primeiras versões.

Esse sertão, marcado/representado pela peça teatral *Carcará: não vai morrer de fome*, trata dos nordestinos do sertão, do nordeste, que estão passando por seca, por falta

de comida e de escassez. Eles sentem a necessidade de sair desse lugar, de deslocar do seu lugar para conseguir uma sobrevivência.

Esse sertão, especificamente de Pernambuco, é marcado na encenação por conta do personagem Severino do poema “Morte e Vida Severina”, que segue o percurso do Rio Capibaribe. E, para João Cabral de Melo Neto, o rio é também um personagem, que acompanha a morte e também a esperança de vida que é água, quando ele segue o Rio, ele chega em Recife, que se refere à esperança de água e de vida. Dessa forma, a música *Carcará* vai trazer os dados de outros emigrantes nordestinos que estão se deslocando.

O trecho da música evidencia: "Em 1950 mais de dois milhões de nordestinos viviam fora dos seus estados natais. 10% da população do Ceará emigrou. 13% do Piauí! 15% da Bahia!! 17% de Alagoas!!!". Um contexto da grande seca dos anos 1950, de um povo que procurou esperança em outras cidades, principalmente na região Sudeste do país.

Assim, temos o nosso sertão, o Sertão de Goiás, que tem mais água, que a escassez se encontra em outras formas, sendo algumas delas no âmbito da formação cultural, de saberes, de sensibilidade e de relações humanas. E também temos as nossas árvores retorcidas, que também passam pela seca no período da seca, e um poder de se transvalorar no período da chuva.

E não podemos esquecer dos corpos, os quais sentem e trazem marcas das histórias vividas, assim como nas guerras, as experiências dos corpos vêm antes de tudo. Assim, segundo Audoin-Rouzeau, “Toda experiência de guerra é, antes de tudo, experiência do corpo. Na guerra, são os corpos que infligem à violência, mas também são os corpos que sofrem a violência.” (AUDOIN-ROUZEAU, 2008, p. 365).

Desse modo, o corpo traz traços da história vivida e daquela que talvez não tenhamos experimentado, mas que experimentamos pela história contada/oral ou as marcas deixadas naqueles sujeitos que estão em nosso entorno/convívio. Assim, temos uma escrita do corpo, de memória e de inconsciente. Murcel (2009)¹⁰ aborda como a temática do inconsciente está presente no ator/atriz, como em uma marca de gado, apenas por ter ouvido falar, e que por isso o nosso corpo exprime essas histórias.

Estimular o mergulhar no inconsciente é deixar o corpo expressar aquilo que está marcado de corpo inteiro, corpo com um órgão só, sua totalidade.

¹⁰ Em uma entrevista com a atriz Tânia Farias, sobre o espetáculo *Kassandra*, em que faz a personagem homônima.

Continua expressando Murcel (2009, p. 14) sobre o que é o mergulhar-se de corpo inteiro para poder se refazer, ampliando os repertórios corporais de composição cênica “o corpo do ator não é um corpo qualquer - do sujeito falante, sujeito do cotidiano -, mas um corpo outro, novo, criado para a cena, corpo criado como poesia (corpoesis)”. Portanto, temos efeitos de linguagens sobre o corpo individual, em um trabalho que é seu consigo mesmo.

Assim, na encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, construímos marcas de memória através da história que pesquisamos, essa história do homem e da mulher brasileiro/a, pobre, rico, branco, negro, homem e mulher. Ficamos com essas marcas no nosso inconsciente e, quando participamos, realizamos e propomos os processos de construção de personagem, pois temos de buscar, na totalidade do inconsciente do corpo, as marcas históricas para os personagens.

Podemos nos aproximar de uma consciência histórica, que provoca os sujeitos a realizar uma autorreflexão do ser social e essencial para a sociedade, e buscarmos entender que a consciência histórica “trata-se de um componente da própria consciência, no sentido geral de autoconsciência, de saber-se estando no mundo” (CERRI, 2001, p. 96).

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (Ibid., p. 100).

Portanto, todos e todas temos uma consciência história que está marcada em nossos corpos e cotidianos, mesmo que não saibamos, ou de forma consciente conseguimos estar utilizando-a para refletir a atualidade.

Ao investigarmos as ações do Corpoencena, em uma perspectiva de o compreendermos como teatro universitário, principalmente uma aproximação com as ações realizadas pelo CPC, Teatro de Arena, Teatro Opinião e Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

A construção de espaços para a arte popular, teatro, cinema, literatura, música e artes plásticas, que se aproximam de histórias reais e estimulem a crítica e a reflexão, reverbera em luta e “o ator em cena deve se tornar um ativista nas ruas; é a única

maneira de se criar plenamente este teatro que não se contenta mais em interpretar o mundo, mas que de fato contribui para transformá-lo” (Ibid., p. 225).

Desde o surgimento do primeiro teatro universitário com interesse de contribuir para a formação e diálogo dos estudantes sobre problemas brasileiros, vemos que se desdobram em parcerias, as quais de certa forma deram certo.

Parcerias essas que dialogam com outras linguagens e saberes e provocam a ressignificação e transformação de diversas temáticas vividas no cotidiano dos brasileiros, principalmente nos anos 1960, período de crescimento e expansão dos teatros universitários, que sofrem uma queda por conta do contexto histórico e medo da censura, que começa a surgir em 1964.

Constitui-se assim uma cena que busca fortalecer para democratização e provocação de debates em uma perspectiva de formação, estimulando a ampliação de outras experiências com o teatro universitário e parceria com outras linguagens na área das Artes, pois os tempos de crises provocam o (re) significar para poder se afirmar.

Inspiramos no processo histórico de transformação tendo por base as variadas Artes da Cena, que contribuíram para a democratização da formação a partir de ações de estudantes, intelectuais e artistas na cena da cultura e política brasileira dos anos 1960. Vimos a potência de ações já existentes como as do Grupo Corpoencena e sua encenação “Carcará” para dialogar com o ensino de História e possibilitar uma formação interdisciplinar por meio das experiências dos processos criativos da encenação, articulando-se aos debates acerca dos movimentos artístico-culturais.

Portanto, passaremos para o terceiro ato, realizando um diálogo com os autores da área e os apontamentos de políticas educacionais curriculares, que orientam acerca do trato com temas transversais, multiculturais e interdisciplinares.

Realizaremos, ao final, uma sistematização de uma proposta teórico-metodológica para o ensino de História, aproximando da perspectiva do método Teatro do Oprimido e dos Jogos Teatrais, criando espaços de diálogo e respeito nas relações humanas e das diferenças de um povo. Dialogamos assim com o se colocar no lugar do outro, o se deslocar, (re)inventando condições para diversas cenas/situações cotidianas. E, a partir da criação de personagens, imaginar suas subjetividades, seus corpos, sensibilidades e idiossincrasias.

3. ARTICULAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA E OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR

3.1. Ensino de História e as novas linguagens

A disciplina de História no século XXI tem como um dos seus desafios explicar para a juventude atual qual a sua função social. Desse modo, oferece condições para se compreender criticamente suas experiências pessoais, sociais e culturais e, principalmente, das gerações passadas, promovendo espaços que saiam da sua zona de conforto e dos padrões de comportamento desse século. Assim, as novas tecnologias, os meios de comunicação em massa e a utilização de novas formas e fontes de linguagens são possibilidades para o ensino e pesquisa dentro e fora de sala de aula.

O ensino de História, pensado por grande parte da sociedade, tem como seus modelos de ensino escolar a utilização de livros didáticos, os métodos de memorização ou os famosos “decorebas”, além do conteudismo exagerado que discrimina a reflexão. Por exemplo: O professor pede ao aluno para decorar o conteúdo, e escrever um resumo, que será apresentado para a classe. As atividades, nesse formato, destacam a técnica, a memorização e a informação. Além disso, ele exclui a crítica, a reflexão, o lugar de fala e a consciência histórica.

Para Fonseca (2003), seria importante também que, além das variações biográficas, houvesse práticas pedagógicas que estimulassem o debate, a investigação e a criação.

Na perspectiva de se criar rupturas com os modelos tradicionais de ensino de História, vejamos como é o diálogo com os autores da área e os apontamentos de políticas educacionais curriculares acerca do trato com temas transversais, multiculturais e interdisciplinares. Realizamos o desafio de construirmos a experiência formativa em âmbito corporal, estético e imaginativo na sala de aula, através da investigação que fizemos sobre a encenação teatral *Carcará: não vai morrer de fome*, realizada pelo Grupo artístico Corpoencena da UFG/RC, como possibilidade metodológica no ensino de História.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o conhecimento de História “possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como

arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades” (BRASIL, s.d., p. 20). O documento trata da História e sua integração com as áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e principalmente os motivos de se ensinar História em uma perspectiva de aprofundar os temas e estudos a partir dessa integração, ou o que chamamos de trabalho interdisciplinar com as outras disciplinas.

Com o objetivo de orientar o professor para novas abordagens metodológicas, documento publicado nos anos 2000, os PCNEM empenham-se em promover as reformas na área educacional. Portanto, o documento aponta a importância do ensino de História e principalmente da área de Ciências Humanas, dizendo que:

O papel das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, para esse nível de ensino e o momento histórico que se está vivendo, deve ser entendido em sua dimensão mais ampla, envolvendo a formação de uma cultura educacional. Vive-se hoje em uma sociedade marcada pelo domínio do mito do consumo e pelas tecnologias, com ritmos de transformações aparentemente muito acelerados e informações provenientes de vários espaços, embora predominando os meios audiovisuais, e ainda pela fragmentação do conhecimento sobre os indivíduos e a vida social (BRASIL, s.d., p. 20).

Compreendemos que devemos ampliar as possibilidades metodológicas de ensino e pesquisa nas chamadas áreas de Ciências Humanas, para superar as dificuldades contemporâneas e, principalmente, fugir de uma educação bancária, que Freire (2011) tanto critica. Trata-se de uma educação muitas vezes conteudista, que não permite ao aluno/a aprofundar no tema proposto, condicionando-o à memorização que não significa o conteúdo.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilha”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2011, p. 80).

Ainda os PCNs tratam dessa fragmentação e desse exagero de conteúdo que não modificam as condições sociais do homem frente às suas dificuldades, que são “as desigualdades, preconceitos, dificuldades de percepção do ‘outro’ e as diversas formas de convivência e de estabelecimento de relações sociais” (BRASIL, s.d., p. 20). Devemos “possibilitar um Ensino Médio de caráter humanista capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares” (Idem).

Para refletir sobre o quê e como ensinar em História, o documento considera as pluralidades dos sujeitos e seus confrontos, passando assim a valorizar os pequenos fatos, ou seja, desconsiderando apenas os “grandes fatos” das produções do homem e da mulher baseados nos modos de produção. Passa então a investigar outras fontes históricas, entendendo que existem diversas fontes documentais, métodos de interpretação e formas de comunicação.

Nesse aspecto, os estudos de inspiração marxista, que privilegiavam inicialmente as análises das infraestruturas econômicas e das lutas de classe, passaram a incluir pesquisas referentes à cultura, às ideias e aos valores cotidianos, ao simbólico presentes nas experiências das classes sociais e nas formas de mediação entre elas. E passaram a se interessar também pela linguagem como uma referência de análise dos discursos políticos e do processo de construção da consciência de classe ou de identidades (BRASIL, s.d., p. 21).

Os PCNs consideram as diversas formas de cultura, relações sociais, de comunicação e arte inerentes à sociedade como fonte de pesquisa e abordagens históricas. Além disso, buscam as subjetividades presentes nos produtos, preocupando saber o local de fala dos autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas. Assim, “na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – também do presente” (Ibid., p 22).

Pensando nisso, o/a professor/a é responsável por saber escolher e abordar conteúdos/temas que consigam aproximar da realidade ou problemática enfrentada por seus alunos/as, sabendo que nem toda história da humanidade será possível de ser abordada de maneira crítica e reflexiva. Para isso, é importante estudo de métodos de investigação para o desenvolvimento de atividades e temas que tenham uma abordagem que auxiliem a formação desses sujeitos.

Dessa maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico. (BRASIL, s.d., p. 26).

Além disso, os PCNs apontam que

É necessário frisar a contribuição da história para as novas gerações, considerando-se que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado. Nos dias atuais, a cultura capitalista impregnada de dogmas consumistas fornece uma valorização das mudanças no moderno cotidiano tecnológico e uma ampla difusão de informações sempre apresentadas como novas e com explicações simplificadas que as reduzem aos acontecimentos imediatos. Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a Memória, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas (BRASIL, s.d., p. 26).

Pensamos então em contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino de História que tivessem uma perspectiva interdisciplinar, de exercício da memória, de valorização das diversidades. Temos o interesse de não descartar, mas sim articular e compreender os anseios da juventude e dos professores, suas visões e objetivos para o que serve saber, apreender e ensinar História. Nesse sentido, buscamos proporcionar-lhes ações educativas que ofereçam contrapontos que permitam ressignificar suas experiências contemporâneas junto àquelas do passado, em situações que devem ser estudadas e pesquisadas.

No entanto, para compreendermos amplamente as propostas para o ensino de Histórias e as modificações que vão sendo feitas nas propostas sobre o ensinar História, buscamos considerar também as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). Esse documento trata a História e o seu papel de contribuir com o potencial cognitivo e transformador do educando, pois faz parte do conjunto de peças inseparáveis, na perspectiva de composição do ensino médio.

A nova identidade atribuída ao ensino médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho (BRASIL, 2006, p. 67).

Vemos assim, além da preocupação quanto à inserção do sujeito na comunidade, uma preocupação que perpassa pelo mercado de trabalho, sendo agora um dos pontos levantados, que o estudante reflita sobre si mesmo e o seu lugar de fala. O documento deixa claro que o objetivo é um ensino médio que proporcione aos estudantes dele

egresso condições de escolher sua profissão e/ou continuar os estudos no ensino superior. Dessa forma, busca garantir o contexto de suas realidades sociais e culturais próximas.

Apontam-se como princípios estruturadores do currículo a interdisciplinaridade, a contextualização, a definição de conceitos básicos da disciplina, a seleção dos conteúdos e sua organização, as estratégias didático-pedagógicas. Esse conjunto de preocupações consubstancia-se, ganha concretude e garantia de efetivação, a médio e a longo prazos, no projeto pedagógico da escola, elaborado com a participação efetiva da direção, dos professores, dos alunos e dos agentes da comunidade em que se situa a escola (BRASIL, 2006, p. 67).

Ainda sobre *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), que abordam o trabalho que deve ser desenvolvido com o ensino de História no ensino médio, é apontado que se realizem atividades que promovam o “desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e das que incentivam uma intervenção consciente e ativa da realidade social em que vive o aluno” (Ibid., p. 67). Constroem-se assim orientações para se garantir o ensino e aprendizado a partir das individualidades do estudante. Porém, “Cabe ao professor priorizar e selecionar as competências que são mais adequadas ao desenvolvimento de acordo com os contextos específicos da escola e dos alunos” (Ibid., p. 68).

Sobre as questões dos conteúdos no ensino de História, sabemos que seu objetivo são as ações humanas na dimensão do tempo, tendo em vista as possibilidades de abordagem que se diferenciam por práticas e opções teórico-metodológicas do professor. A opção de sustentar conceitos básicos pode articular as práticas dos professores.

Os conceitos básicos foram constituídos ao longo do tempo, a partir dos conjuntos de procedimentos, conceitos e preocupações acumuladas pelos historiadores. E, por mais diversas e diferentes que sejam entre si, é importante trabalhar com elas, pois o que irá influenciar os resultados é a maneira como esses conceitos e procedimentos serão interpretados pelos professores.

As *Orientações Curriculares* (BRASIL, 2006) enfatizam, em primeiro lugar, que os conceitos históricos sejam interpretados na sua historicidade, ou seja, alguns são criados para explicar certas realidades históricas, e não podem ser empregados em qualquer situação. Portanto, eles são indicadores de expectativas analíticas e nos auxiliam nas indagações e compreensões.

Atualmente ocorre uma atualização dos procedimentos de ensino na escola, proposta apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), constituindo-se uma nova norma que deve orientar a educação básica no país, denominada de Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), que “está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 23).

As competências gerais da educação básica são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No ensino médio encontram-se: Áreas do conhecimento (organizadas em quatro áreas, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), Competências específicas da área (Língua Portuguesa e Matemática) e Habilidades.

Devemos destacar que, segundo a BNCC,

Em função das determinações da Lei n.º 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (BRASIL, 2017, p. 32).

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BRASIL, 2017, p. 33).

Dessa forma, a História insere-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual é integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Então, a BNCC “Propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética” (BRASIL, 2017, p. 547). Ou seja, no ensino médio irá ocorrer a ampliação e o aprofundamento dessas áreas, buscando analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades.

As competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de acordo com a BNCC, buscam possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações, estimular a construção de hipóteses, elaboração de argumentos, a prática da dúvida, o protagonismo juvenil, estabelecendo o diálogo entre distintos grupos sociais, a diversidade nacional e as culturas, proporcionando a formação autônoma (BRASIL, 2017).

Portanto, temos o papel de garantir um ensino de História com qualidade, para que essa disciplina não se perca nesse novo projeto, e devemos lembrar do passado para vivermos o presente. E também existe a necessidade de aprofundar e criar novas possibilidades de ensino e pesquisa em diálogo interdisciplinar para se realizar a luta, a crítica, a participação e o debate entre os professores/as.

É necessário, pois, retornarmos a Fonseca (1995) e seus apontamentos sobre os limites e possibilidades de utilização de diferentes linguagens no ensino de História, para podermos compreender melhor como os/as professores/as vêm debatendo, trabalhando com esses recursos. No artigo aqui destacado, a autora aborda as obras de ficção, a imprensa periódica e as imagens fotográficas, além de levantar questões de que os/as professores/as de História e Geografia costumam trabalhar com o discurso literário. Inicialmente, responde sobre as especificidades do discurso literário e o discurso histórico e diz que ambos são narrativos.

O discurso histórico visa explicar o real através de testemunhos, dos documentos, que comprovam e evidenciam o acontecido. A obra de ficção não tem o compromisso, nem a preocupação de explicar o real, nem tampouco comprovar os fatos. Trata-se de uma criação, um “teatro mental”, como diz Costa Lima, o que por definição implica no afastamento do real (FONSECA, 1995, p. 2).

Já a literatura, com raízes no social, é um produto artístico que pode falar sobre a história que não ocorreu e suas possibilidades, atraindo o historiador para uma realidade que não existe, carregada de expectativas. Pois, para a autora, os textos literários oferecem pistas, referências de modo de viver, dos valores e costumes de uma determinada época.

Partindo para a imprensa periódica, Fonseca (1995) pressupõe seu vínculo de escrituras com meios de comunicação de massa, compreendendo que ela é comandada pelos acontecimentos cotidianos. E esses, quando são registrados, transformam-se em representação. Porém, é importante o pesquisador questionar as informações jornalísticas quando for utilizá-las como fonte, pois deve ficar atento, podendo ele estar

lidando com padrões de acontecimentos ou padrões de notícias. Portanto, os jornais são um trampolim para a realidade, segundo a autora. Considera-se que, atualmente, com o avanço das tecnologias, a imprensa e os meios de comunicação tornaram-se importantes para o registro da experiência humana e como veículos de (in)formação. Assim, o/a professor/a não pode mais desprezar a imprensa, devendo decodificá-la para ser incorporada ao processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Já as imagens fotográficas, tema debatido pela mesma autora, têm sido consideradas modelos de transcrição objetiva do real. O fotógrafo faz um registro fiel do mundo, sendo ele incapaz de transformar o objeto, embora essas transcrições tragam condições carregadas da subjetividade do fotógrafo. Então, cabem mais uma vez ao professor a crítica e a reflexão sobre esse objeto.

Entretanto, a fotografia, para muitos autores, não deve ser considerada apenas como mais uma evidência. Benjamim chama nossa atenção para o valor da fotografia, na medida em que ela complementa, amplia pelo olhar um novo campo de visibilidade que a documentação oral e escrita não recupera (FONSECA, 1995, p. 4).

Concordamos com Fonseca (1995) quando afirma que ter outras fontes de ensino é estimular a crítica, a imaginação, a criatividade e a liberdade em sala de aula, proporcionando aos educandos um olhar atento e curioso. Afirma ainda que o papel do/da professor/a em sala de aula é oportunizar outros pontos de vista sobre a História que vai estar carregada de subjetividade, ampliando os olhares.

A incorporação de imagens fotográficas no processo de ensino de História e Geografia amplia pelo olhar as possibilidades de leitura do social, tentando captar aquilo que é ao mesmo tempo estranho e novo, trazendo a aproximação do olhar e da linguagem, da visibilidade e das coisas, da observação, da descrição e da análise. Concordando com Benjamim, possibilita captar o “sentido histórico”. Assim, professor e alunos não são aqueles que veem e contam o que viram, eles decodificam e reconstróem representações numa busca permanente do conhecimento da realidade social e histórica (FONSECA, 1995, p. 4).

Mesmo com os debates acerca da importância de novas linguagens no ensino, para alguns profissionais o livro didático é o principal propagador de conhecimento e o produto de maior divulgação e acesso ao conhecimento. No entanto, é importante fazermos algumas críticas, problematizar e pesquisar sobre eles (FONSECA, 1995). Sendo assim, vemos que, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, ocorreram várias mudanças na produção do conhecimento, pois estamos influenciados/as pelos meios de comunicação e pela tecnologia que nos envolvem.

Esse fenômeno é a chamada Indústria Cultural e os seus meios de comunicação e produção em massa, que vêm cada vez mais dizendo e não dizendo como pensarmos, sermos, vermos e agirmos. Por isso, é importante, sempre quando formos refletir sobre conhecimento e livro didático, não desconsiderarmos a influência da mídia/indústria cultural/tecnologia aos modos de propagação de saberes atuais no século XXI.

Essas mudanças estão concomitantemente ligadas ao universo cultural (FONSECA, 2003). Portanto, ao tentarmos criar/propor rupturas com os modelos tradicionais do ensino, principalmente aos modelos de massificação, de ensino linear, de memorização e aqueles de perspectiva positivista, que dão prioridade para grandes feitos e grandes heróis, que desconsideram a comunidade e as individualidades, não há espaço para a crítica e a reflexão. Compreendemos que o Homem e a Mulher e suas relações sociais têm poder de transformação e ação de ser e estar na sociedade. Buscamos então uma fuga e uma reelaboração para que o conhecimento possa ser constituído na sua totalidade, que tenha arte, história, cultura e política.

Ressaltamos que não é desvalorizar o livro didático, mas que esse não seja um instrumento técnico e aborde uma História Oficial, não sendo a única fonte de ensinar e pesquisar. O/a professor/a deve se preocupar/questionar e estimular a pesquisa e a curiosidade dentro e fora de sala de aula.

O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica. O exercício da crítica é a nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela (re)construção da história (FONSECA, 2003, p. 56).

Nesse sentido, Fonseca (2003) sugere para termos cuidado ao escolher o conteúdo a ser ensinado e trabalhado com jovens no ensino médio, pois é necessário “fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana” (Ibid., p. 46). Entendemos que a escolha do conteúdo é uma decisão político-cultural e educativa, na qual os professores realizem um papel de mediadores do conhecimento, apresentando diversas perspectivas de um mesmo fato.

Portanto, o protagonista que lida com o desafio do ensino de História é o professor, pois ele tem acesso às orientações curriculares e ao livro didático a ser seguido, mas é ele quem escolhe como esse conteúdo deverá ser abordado/trabalhado e como as fontes serão utilizadas. A partir disso, e do que abordamos inicialmente,

tratamos agora das novas linguagens e reelaborações metodológicas e suas perspectivas com base nas abordagens e apontamentos de Fonseca (2003).

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem (FONSECA, 2003, p. 164).

Devemos considerar os saberes do estudante para além da vida escolar, e buscar novas formas de comunicação, sempre atualizadas, para incorporar o cotidiano e a atualidade, fazendo nexos aos estudos do passado.

Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica (Idem).

Ao mesmo tempo, o uso das novas linguagens como possibilidade de ensino e realidade escolar exige que professor se esforce para pensar formas de linguagens que expressem lutas, forças, dinâmica e experiência histórica.

Ressaltamos que uma das alternativas de fontes históricas seria a literatura, por se tratar de uma narrativa, pois atrai o leitor para as possibilidades de realidade através da imaginação. Trata-se de uma fonte artística, a qual oferece “pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, dos valores e costumes de uma determinada época” (Ibid., p. 166). Contudo, na utilização da literatura, deve-se ter cuidado para não se criar uma ilusão, uma concepção fantasiosa da história, devendo ser respeitados os limites para não se confundir história com ficção.

Ao referirmos à utilização de novas fontes e linguagens para o ensino de História, e situar a literatura como uma delas, Fonseca (2003) exemplifica diversos relatos de experiências, que demonstram as múltiplas possibilidades de se realizar um ensino de História utilizando outras fontes e linguagens em uma perspectiva interdisciplinar. Dessa maneira, continuando com o exemplo da literatura, destacamos aqui uma atividade que a autora realizou na Educação Infantil.

Nessa experiência, utilizou-se a canção *A casa*, de Vinícius de Moraes, interpretada pelo conjunto Boca Livre, cujo tema da atividade tratava de moradia. A autora destaca:

[...] devemos ser cuidadosos e respeitar os limites da literatura e da linguagem poética das canções que, como totalidade artística, problematizam e, ao mesmo tempo, afastam-se da realidade da criança, enquanto a história tem como objeto de estudo a própria

realidade em diferentes tempos e espaços. [...] o professor pode deixar aflorar as contradições, identificá-las, problematizá-las e compreendê-las, com criatividade e criticidade, um processo de ensino e aprendizagem livre de preconceitos e estereótipos (FONSECA, 2003, p.167).

Portanto, devemos ter cuidado ao utilizar obras artísticas, traçando objetivos, descrevendo e planejando o percurso do desenvolvimento e da metodologia da atividade da aula.

A atividade relatada por Fonseca (2003) destaca ainda que isso proporcionou, em seu percurso, inquietudes e questionamentos nos estudantes, estimulando-os/as a levar questões sobre a temática para dentro da sala de aula.

No desenvolvimento dessa atividade que tratava da temática casa, a professora pediu que eles e elas representassem a casa da canção por meio de desenhos, podendo explorar as diversidades de lugares e moradias representativas e interpretativas sobre a canção. Em consequência disso, pensaram sobre os lugares deles e delas, das casas, prédios, construções e etc. “Concluíram que moravam em diferentes tipos de casas, prédios, construções, algumas próprias, outras alugadas, outras financiadas.” (Ibid., p. 169). E começaram a refletir sobre outros tipos de moradia que existem e que não conhecem (Idem).

E se há diversas moradias, com isso também pensaram naquelas pessoas em situações de não moradia. Em seguida, a professora apresentou uma história infantil *Quem casa quer casa*, de Roberto Duarte e Ana Raquel, da Editora Lê. Segundo ela, “Interpretamos a história com eles, levantando questões sobre seu título, seus autores, seus personagens” (Idem). Isso gerou os questionamentos sobre o que os autores dizem na canção, ampliando para questões sociais, culturais e conjunturais da cidade, do estado e do país. Desse modo, Fonseca (2003, p. 170) afirma:

O trabalho interdisciplinar história e literatura – a incorporação da linguagem literária no processo de ensino e aprendizagem de história – pode ser também favorecido pela organização de peças teatrais. Essa atividade motiva os alunos, possibilita o desenvolvimento de inúmeras habilidades, da criatividade, e sobretudo favorece o trabalho coletivo, multi e interdisciplinar.

Para organizar peças teatrais na escola, sabemos que é um desafio, não que seja impossível, mas que demanda uma organização coletiva além do compromisso individual de todos e todas os/as envolvidos/as. E, mais do que isso, sabemos da importância do teatro, pois “O Teatro é um meio privilegiado para descobrirmos quem

somos, ao criarmos imagens do nosso desejo: somos nosso desejo, ou nada somos”, segundo Boal (2009, p. 90). Entendemos que é uma possibilidade de criarmos e repensarmos quem somos na sociedade, tentarmos uma transformação continuada de (re) organização humana e ações, no espaço e no tempo.

Para Almeida (2017), a união entre História e Arte é um caminho que possibilita reescrever as diferenças e variar as metodologias voltadas para a formação dos sujeitos. Sendo o teatro um recurso que a vida escolar, ele amplia os horizontes culturais, melhora a timidez, provoca a observação de ser e estar no lugar do outro, desenvolve o trabalho coletivo. Pode ser um instrumento que auxilia a prática do professor, pois ele favorece o desenvolvimento de uma “prática pedagógica que busque privilegiar as diferenças existentes no próprio ambiente da sala de aula e também na escola como um todo, preservando a diversidade e a democracia” (Ibid., p. 14).

Portanto, sobre as práticas de utilização do teatro na escola, compreendemos que ele pode ser um recurso de reelaboração do ensino e aprendizado, que incita a criatividade e a curiosidade de saberes interdisciplinares.

No entanto, é importante destacar que não podemos desconsiderar a prática e a pesquisa, buscando vinculá-las ao ensino de História, pois a pesquisa orienta e sustenta a aprendizagem. Assim, as práticas de ensino para os jovens e adolescentes devem estar vinculadas às possibilidades de comunicação próximas a sua realidade, potencializando o interesse e a formação da consciência histórica.

Elas estabelecem relações entre os saberes dos estudantes, os programas curriculares, os valores de estar no mundo, despertando a curiosidade epistemológica, o ser, e sentir ser histórico capaz de se transformar e interferir na realidade do mundo.

Nessa perspectiva de educação humana, artística, histórica e interdisciplinar, Almeida (2017, p. 52) afirma:

Se, por causa dos novos recursos como internet, vídeos, tablets, televisão, o papel do professor como detentor do conhecimento, de fato, parece ter diminuído, a sua função como indivíduo de referência nos processos educativos se ampliou. Os jovens já aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola, mas o que o professor ensina, pelo exemplo humano e pela reflexão sobre o conhecimento e seu significado para os indivíduos e os grupos sociais, nenhum desses meios de comunicação poderá substituir.

O teatro no ensino de História, tendo por base trabalhos interdisciplinares como o citado acima, a partir de uma metodologia que utiliza a literatura, pode ser

desenvolvido na escola. Essa autora tem como perspectiva utilizar o teatro no ensino de História como método e fonte e aponta que

[...] toma sua prática como ponto inicial de uma reflexão maior, sustentada pela nossa crença de que é possível desenvolver na escola, seja qual for, processos educativos que não se alicerçam em perspectivas tradicionais dos papéis de docentes, que falam e doam o conhecimento, - e discentes, - que escutam e recebem o conhecimento (ALMEIDA, 2017, p. 23).

Portanto, a autora utiliza de sua prática e experimentações para poder situar os conjuntos de preocupações didáticas que marcaram sua atuação como professora de História. Em uma de suas experiências, ela realiza um projeto interligando três disciplinas – História, Geografia e Educação Física, discutindo o tema da corrupção política. Almeida (2017) faz um breve resumo de como foi essa experiência interdisciplinar em sua narrativa, discorrendo sobre a possibilidade de envolver, no decorrer do projeto, outras disciplinas. Deixa claro que é um trabalho aberto para todos e todas e que o envolvimento de outras disciplinas curriculares enriquece as reflexões e aprofunda a temática. Evidencia então:

No decorrer do trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de participar de uma atividade interdisciplinar entre História, Geografia e Educação Física com o projeto intitulado Dança na Escola. O tema foi trabalhado com diferentes enfoques conforme a realidade político-social do Brasil. Nosso intuito foi também desenvolver habilidades, valores e atitudes que, numa situação inicial do projeto, aparentemente, não eram muito visualizados (ALMEIDA, 2017, p. 26).

Após as atividades envolvendo as disciplinas, os alunos escolheram o conteúdo para representar teatralmente, iniciando um processo de atividades com jogos teatrais, sendo ele opcional e extracurricular na escola. Assim, a autora traz, em sua narrativa, a importância do jogo teatral para experimentar e vivenciar o ser humano, desenvolver a imaginação e a criatividade.

Para Almeida (2017, p. 27), “O primeiro objetivo de um jogo teatral escolar é a integração do aluno ao grupo, com atitudes de cooperação, coordenação e coletividade e, para isso, existem diversas técnicas de aproximação e formação de grupos”.

As relações entre a pesquisa e a prática no ensino de História através do teatro e ou de outras fontes artísticas vão depender das posturas políticas de emancipação e transformação social desejada. E isso proporciona uma descentralização do professor e um exercício de memória do/a aluno/a.

Através de atividades com os jogos teatrais e práticas corporais, podemos significar o corpo e suas marcas de tempo, memória e escrita. Segundo Soares (2001, p. 109):

Ele é inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social.

Os corpos carregam marcas de objetos, coisas, lugares, obras de arte, revelam trechos da história e da sociedade, compostas pelas relações sociais, lugares e os modos da educação e da cultura. Eles fazem parte de toda a realidade que os circunda. Compõem uma realidade e uma educação polissêmica, ou seja, compõem diversos significados, processando informações a partir dos olhares, gestos, coisas e do lugar onde vivem.

Os gestos, para Soares (2001), podem revelar a expressão de ser inteiro, permitindo a compreensão de uma dinâmica de elaboração dos códigos a que devem responder, das técnicas, pedagogias e instrumentos desenvolvidos para submetê-los às normas. Contendo força/poder de quem executa e de quem observa, permitem reconhecer a pessoa e sua dimensão moral e psicológica. Por isso, governar o corpo e o gesto, em uma perspectiva de discipliná-lo, é uma condição indissociável da educação e da política.

Desse modo, no campo da educação, e mais especificamente na escola, que está cheia de símbolos e códigos, instituem-se múltiplos sentidos e constituem-se distintos sujeitos, elaborando diálogos com os corpos nos sentidos e gestos incorporados.

É importante, na construção de saberes desses corpos, compreendermos o processo de transformação para que o sujeito crie sua consciência histórica.

Com a consciência histórica, a referência à história, no aprendizado histórico, é levada a seu nível fundamental e, ao mesmo tempo, genérico, ainda antes da explicação científica de “História”, mediada didaticamente, como conteúdo de aprendizado. Com isso, a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico à história (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 42).

Proporciona-se um ensino de História que provoque as experiências através do tempo que surge e se desenvolve. Assim, nos processos de criação em uma peça teatral, os corpos são estimulados a imaginar, criar e compreender as marcas, maneiras do

outro/a para se desprender de sua constituição cômoda, para reelaborar e retraçar marcas históricas de ser e estar.

Como são variadas as formas de se desvendar e apreender sobre o corpo e sobre a história do corpo, a saúde, a educação, o esporte, a culinária, entre outras, desvendam momentos do passado na atualidade.

Dessa forma, em uma perspectiva interdisciplinar e articulando História, Educação Física e Teatro, buscamos levar em consideração as propostas apontadas pelos PCNs e o diálogo crítico com a BNCC, visando garantir autonomia e capacidade crítica e reflexiva dos sujeitos, discutindo tempo, espaço, cultura e diversidade.

Apresentamos uma sistematização de uma proposta teórico-metodológica que pode ser utilizada no ensino de História no ensino médio, a partir da análise e sistematização dos processos criativos com fontes literárias, teatrais e audiovisuais brasileiras, imanescentes à produção da encenação *Carcará: não vai morrer de fome* pelo Grupo Corpoencena da UFG/RC. Esses processos criativos encontram-se inseridos no contexto de movimentos artístico-culturais de resistência à ditadura militar brasileira nos anos 1960.

3.2. Proposta teórico-metodológica

Ao apresentarmos o contexto histórico do Grupo Corpoencena e sua representatividade como grupo teatral universitário, que se soma à cena artística cultural na cidade de Catalão (GO), além de estar sempre inovando e reelaborando processos formativos com a sua encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, utilizaremos os seus processos de produção, criação e composição coletivos, que dialogam com a cena do teatro universitário brasileiro e buscam levar uma arte democrática de transformação e acessibilidade para todos e todas, a qual possa contribuir para o ensino de História.

Dessa forma, elaboramos uma proposta teórico-metodológica sistematizada em “Sequenciador de Aula”, que pode ser referência para a realização de curso e oficinas no ensino de História.

Pode potencializar o trabalho dos professores/as de História dentro da sala de aula e ser utilizado em diversas realidades, como possibilidade metodológica interdisciplinar.

Compondo esse material, teremos os Jogos Teatrais, pois, segundo Boal (2008, p. 87), “os jogos teatrais (...) tratam da expressividade dos corpos como emissores e

receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão”.

Será considerado, no percurso metodológico, o que os PCNs e a BNCC apontam que deve ser garantido no ensino de História. A indicação é que seja uma proposta para ser utilizada no ensino médio, no entanto, pode ser utilizada em outras fases, de acordo com a organização do/a professor/a.

Ressaltamos que buscamos garantir uma didática de ensino de História que tenha um processo formativo de aprendizado e de consciência histórica:

Essa consciência se exprime pelo discurso articulado em forma de narrativa. O Aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de “história”, não raro com inicial maiúscula. [...] A outra experiência é a escolar. Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 9).

No livro *Jörn Rüsen e o ensino de história*, seus organizadores apresentam a historicidade e a consciência histórica na perspectiva de Jörn Rüsen. Essa consciência é que devemos ter sobre nós mesmos e nossos papéis históricos e de formadores de opinião, de sermos diferentes e iguais. Assim, tomamos consciência da nossa própria história, do cotidiano, “acumulada, de tradições, memória, valores, crenças, opiniões, e hábitos” (Ibid., p. 9) e do ambiente escolar que é feita nos encontros e ações.

A seguir, deixamos uma proposta teórico-metodológica em formato de sequenciador de aula, que poderá ser utilizada no ensino de História para o ensino médio, sistematizada a partir dos processos de produção e criação coletivas realizadas pelo grupo Corpoencena para a encenação de *Carcará: não vai morrer de fome*, perpassando pelas fontes e marcas teatrais. Faremos também uma oficina aberta para a comunidade no espaço do Centro Integrado do Cerrado (CIC) a partir dessa preposição.

Proposta Teórico-Methodológica

Ensino de História e o Teatro Universitário Brasileiro: uma proposta com *Carcará: não vai morrer de fome* do Corpoencena da UFG/RC

Ementa: A compreensão do contexto artístico-cultural do Brasil dos anos 1960, percorrendo as fontes artísticas da literatura, artes plásticas e da música brasileira, imanentes aos processos criativos, corporais e coletivos, através de jogos teatrais e experiência da encenação *Carcará: não vai morrer de fome* como a principal fonte de ensino e pesquisa.

Duração: 90 minutos

Objetivos	Nº de Aulas	Segmento das aulas	Assunto/tema
Objetivo geral: Proporcionar e estimular a curiosidade sobre a história dos movimentos artístico-culturais de resistência à ditadura militar brasileira nos anos de 1960, a partir dos processos criativos com as fontes literárias, musicais e imagéticas da encenação <i>Carcará: não vai morrer de fome</i> .	4	01	Apresentação da proposta e do poema.
		02	Literatura brasileira e representatividade social.
		03	Movimentos sociais, artísticos, culturais através da música brasileira.
		04	Finalização da apresentação

Objetivos específicos	
<p>1. Compreender a apresentação e a proposta da encenação <i>Carcará: não vai morrer de fome</i>; Experienciar Jogos Teatrais como processo criativo com as fontes do poema “Morte e Vida Severina” e do quadro <i>Os Retirantes</i>.</p>	<p>2. Proporcionar e estimular a criação de personagem através do poema “Morte e Vida Severina” e do quadro <i>Os Retirantes</i>, problematizando questões temáticas relevantes, como: messianismo, pobreza, seca, êxodo rural, migração/emigração. Assim, compreende-se o papel social e cultural da literatura como registro historiográfico brasileiro, além de sua potência social e cultural.</p>
<p>3. Estimular a audição e a interpretação crítica da canção <i>Carcará</i>; Refletir sobre a importância dos movimentos sociais para diversas culturas brasileiras e suas individualidades, buscando compreender o papel da Arte para a transformação social.</p>	<p>4. Passar pela experiência da encenação <i>Carcará: não vai morrer de fome</i> a partir dos percursos realizados nas aulas anteriores.</p>

Aula	Procedimentos Metodológicos
1	<p>A aula começa em roda. Todos e todas em um formato circular vão se posicionar para realizar a conversa. De pés juntos, estendem os braços. A palma da mão esquerda ficará apontada para cima, próxima ao coração e/ou centro do corpo; a mão direita irá se encontrar com sua mão esquerda, com a palma da mão direita apontada para baixo e encontrando a mão esquerda. Cada pessoa estará com os pés juntos e suas mãos juntas. Em seguida, os braços se abrem e suas mãos, em movimentos lentos, sem que a palma da mão mude de direção, irão encontrar a mão da outra pessoa que está ao seu lado, e lentamente o círculo irá se fechar.</p> <p>Para iniciar as atividades, serão feitos jogos de apresentação.</p> <p>1º Jogo das palmas e flechas: realizando movimento de flecha com as mãos,</p>

	<p>passar a palma falando o seu próprio nome; quem recebe irá passar para outra pessoa realizando o mesmo movimento. Em seguida, após todos terem dito o nome, agora vão passar a flecha falando o nome do outro o qual será o receptor.</p> <p>2º Jogo Lá vai o Carcará! O primeiro da roda diz para a pessoa ao seu lado: - Lá vai o Carcará! – a pessoa pergunta – Que Carcará? – com um movimento/gesto criativo ele/ela responde a pergunta – Oh Carcará! - Em sequência, as falas irão se repetir consecutivamente passando por todos, e a pergunta “Que Carcará?” voltará para aquele/a que exclamou sobre a chegada do “Carcará”.</p> <p>Finalizadas as dinâmicas, leitura do poema “Morte e Vida Severina” para construção de personagem. O texto poderá ser projetado em tela com auxílio de datashow, ou também se pode distribuir cópias do poema para todos e todas.</p> <p>Inicialmente, será feita uma leitura coletiva do poema, para que todos e todas o conheçam. Após a leitura, o/a professor/a irá falar sobre o poema, o autor e o contexto, tempo e representatividade da escrita. Em sequência, será mostrado o quadro <i>Os Retirantes</i> e o/a professor/a irá perguntar quais proximidades o quadro tem com o poema. Em seguida, serão mostradas as fotos da peça <i>Carcará: não vai morrer de fome</i>, falando sobre a proposta da apresentação e como essas fontes estão ligadas ao poema e ao quadro.</p> <p>Realizando uma narrativa da história do Grupo Corpoencena, exposta desde o princípio, os percursos e apresentações realizadas regional e nacionalmente, compreendemos a importância do teatro universitário para a formação. Além disso, busca-se articular o poema “Morte e Vida Severina” aos movimentos artísticos culturais no período de 1960, na perspectiva de Augusto Boal, CPC e Teatro Opinião.</p> <p>Para finalizar, realiza-se roda de conversa, pedindo para cada um e cada uma falar sobre suas impressões.</p>
2	<p>A aula começará em roda. Todos e todas em um formato circular vão se posicionar para realizar a conversa. De pés juntos, estenderão os braços; a palma da mão esquerda ficará apontada para cima, próxima ao coração e/ou</p>

centro do corpo; a mão direita irá se encontrar com sua mão esquerda, com a palma da mão direita apontada para baixo e encontrando com a mão esquerda. Cada pessoa estará com os pés juntos e suas mãos juntas. Em seguida, os braços se abrem e suas mãos, em movimento lento, sem que a palma da mão mude de direção, irão encontrar a mão da outra pessoa que estiver ao seu lado, e lentamente o círculo irá se fechar.

1º Jogo Hipnotismo colombiano: Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro; este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador, os dedos e os cabelos, o queixo e o pulso. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas possíveis. Depois de alguns minutos, trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. Alguns minutos mais, os dois atores se hipnotizam um ao outro: ambos estendem sua mão direita, e ambos obedecem a mão um do outro (BOAL, 2008, p. 91).

Após o jogo, retornaremos à proposta feita na aula anterior.

Exibição da animação que se encontra disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

A partir da exibição da animação, fazer reflexão acerca de elementos visuais existentes no vídeo. Problematizar-se-ão temas como: messianismo, pobreza, seca, êxodo rural, migração/emigração.

Posteriormente, realizar leitura coletiva do poema “Morte e Vida Severina”, e ao mesmo tempo ir observando o quadro. Já na segunda leitura, buscar dar corpo ao coro, inspirados nos elementos visuais que foram fornecidos, principalmente nas problemáticas apontadas, estimulando a experimentação corporal dos temas apontados.

Feito isso, pensar sobre as provocações de deslocamentos e condições de vida que são mencionados no poema, no quadro e na animação que retratou o poema. Dessa forma, estimular os/as alunos/as a refletir sobre seus deslocamentos cotidianos e como eles podem estar presentes na construção de personagem para as referências que foram colocadas, fazendo nexos com o período da escrita do poema e com a atualidade.

	<p>Além disso, relacionar o tempo histórico da escrita com a atualidade, refletir sobre as provocações que o poema submete ao leitor.</p> <p>Finalizar com roda de conversa: pedir para cada um e cada uma falar sobre suas impressões.</p>
3	<p>Repetir roda inicial (Aula 1, 2, 3 e 4)</p> <p>Continuando em roda, realizar movimentos e exercícios de respiração. Nesse momento, o exercício será inspirado nas bases do Kung Fu: base 1 chamada do cavalo, os pés ficam em paralelos apontados para uma mesma direção, coluna ereta, joelhos flexionados, os punhos fechados ficarão próximos da cintura, o peso será distribuído igualmente pelo corpo. Nessa posição, realizar-se-ão exercícios de respiração (inspiração e expiração); passará para a base 2, chamada arqueiro, um pé ficará para uma direção alinhado com o joelho, sendo esse joelho flexionado, enquanto a outra perna estará estendida e o pé ficará na diagonal; os punhos fechados continuam próximos da cintura, realizando ainda o exercício de respiração; base 3, chamada do gato, o pé que estava em direção reta fará o movimento para trás em direção ao outro pé, mantendo apenas a ponta do pé no chão, e o pé de trás ficará fixo no chão e o peso do corpo ficará quase todo nele. Dessa forma, realizando movimento de respiração, todos e todas passarão por essas três bases, que irão constituir o corpo do “Carcará”.</p> <p>Retomar o poema, fazer leitura coletiva e comentar as questões levantadas na aula anterior.</p> <p>Ao som de Barbatuques, o/a professor/a pedirá para os/as alunos/as começarem a se movimentar pelo espaço (sala de aula) caminhando. Essa caminhada será o andar normal.</p> <p>Após essa conversa, pensar os diversos planos que o corpo pode estar, sendo eles: o baixo, o médio e o alto para se deslocar (Relembrar os deslocamentos comentados na aula anterior). Quais tipos de deslocamentos os sujeitos são submetidos em seus cotidianos? Realizar atividades de deslocamentos nos três planos, em fileira. Baixo: Corpo no solo, diversas formas de rastejar, rolar e engatinhar pelo chão; Médio são as formas de movimentar-se em que o corpo não se aproxima do solo e nem sai do seu plano de altura; Alto será</p>

	<p>os deslocamentos com saltos, buscando realizar movimentos que saem de sua altura, experimentando os elementos gímnicos da GG/GPT.</p> <p>Após ouvir e realizar a sequência de movimentação, o/a professor/a pedirá para que todos se sentem alguns minutos e apenas ouçam a música e tentem perceber quais instrumentos fazem parte da canção, além de compreender a letra, realizando assim uma conversa sobre a canção. Em sequência, apresentar a canção na versão da Maria Bethânia.</p> <p>Apresentar vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Mw6uxqmHBNY Acesso em: 30 jul. 2019.</p> <p>Realizar perguntas: Quem é Barbatuques? Quem é Maria Bethânia? Conhece a canção? Em que ano surgiu a canção? Quem a cantou primeiro? O que a letra da canção quer falar? O que consegue compreender sobre a canção? O que a canção tem de proximidade com o poema e com o quadro apresentado? O que consegue perceber com a apresentação da canção interpretada por Maria Bethânia? Que tipo de imagem vem à cabeça de vocês sobre a letra da canção?</p> <p>Abordar sobre a apresentação da Maria Bethânia no contexto do Teatro Opinião e CPC. Comentar sobre a parceria realizada entre ela, Zé Kéti, um compositor do morro, e João do Vale, um compositor rural do Nordeste, e que tipo de representatividade o grupo e a apresentação provocavam naquele período.</p> <p>Esse momento cabe ressaltar os movimentos artístico-culturais do período dos anos 1960 e sua representatividade social.</p>
4	<p>Obs.: Nessa aula, buscaremos discutir todos os elementos das aulas anteriores para realizar a experiência da encenação <i>Carcará: não vai morrer de fome</i>.</p> <p>Repetir a roda inicial (Aula 1, 2, 3 e 4).</p> <p>1º Jogo: dificuldade em relação aos corpos e aos objetos. Estamos acostumados a fazer movimentos mecanizados inconscientemente. No entanto, tudo pode mudar se qualquer alteração mínima ocorrer com nossos corpos ou com os objetos. Se, por exemplo, um ator tiver uma mão presa às costas, como poderá colocá-la à mesa? Se tem apenas um olho (o outro</p>

tapado) ou uma perna (a outra amarrada); se não pode ir ou só pode ir para trás ou andar para os lados; se seus dedos estiverem enrijecidos, como poderá se vestir ou acariciar alguém? Todas as transformações físicas provocam o aumento imediato da sensibilidade (BOAL, 2008, p. 101).

Retomando o conteúdo das aulas anteriores, realizar leitura do poema.

Agora, nesse momento, será selecionado, a partir do interesse dos/das alunos/as, quem será o personagem Severino (que faz a leitura da primeira parte do texto). Portanto, as leituras serão feitas a partir da marcação seguinte: Primeira Parte: Severino; Segunda Parte: Coro; Terceira Parte: Severino.

A partir do conteúdo apresentado e das conversas realizadas nas aulas anteriores, o/a professor/a dividirá os/as alunos/as em duplas. Eles e elas farão o exercício de criação de personagem buscando criar o nome, lugar, memória e história de vida. Assim, eles e elas se apresentarão um para o outro contando sobre a história desse personagem. (Lembrando: as provocações serão feitas a partir dos elementos fornecidos nas aulas anteriores).

Finalizada essa parte, temos a primeira parte da apresentação. Dessa forma, faremos a primeira passagem.

1º) Entrada do Severino; 2º) Coro; 3º) Apresentação individual das personagens para o público; 4º) Trecho final do Severino.

Retornando aos deslocamentos, chegaremos à parte de subir ao palco, onde todos e todas realizarão o deslocamento em plano baixo. Os personagens irão subir, em 4 tempos, para o plano médio e em seguida para o plano alto. Mais uma vez, realizarão outro deslocamento que será feito em plano médio e alto.

Utilizando como referência o quadro e a animação exibida nas aulas anteriores, todos e todas construirão, com os seus corpos, as árvores do sertão.

É necessário também escolher 6 pessoas para serem os casais de Carcarás, que podem ser selecionadas pelo/a o/a professor/a e/ou serem aqueles/as que se interessarem em representar a personagem. Para a criação dessa personagem, a pessoa terá como fonte e como desafio interpretar o

“Carcará” que é descrito na canção.

As aves iniciam o ataque às árvores, que vão para o chão.

Com todos e todas no chão, os Carcarás atacam até o momento em que, na canção de Maria Bethânia, se faz a declamação de um poema. Enquanto isso, as personagens do Carcará fazem um solo dançante.

Para esse solo, o/a professor/a pede para que os casais improvisem uma dança em dupla.

Finalizada a parte do poema, reinicia-se o ataque.

Esse ataque continuará até que sobre uma vítima no palco, pois o restante realizará um deslocamento de fuga para as laterais. Esse que ficou sendo a “Vítima” realizará uma “luta” com os Carcarás.

Aqui, mais uma vez, o/a professor/a deve escolher uma pessoa para interpretar esse personagem, sendo pelo campo das afinidades, pois a pessoa deve se sentir bem realizando tal papel.

Seguindo o ensaio da apresentação, todos e todas retornarão para salvar a Vítima. A entrada desses será coreografada com movimentos sincronizados de batida de pés e movimentação circular com os braços, fechando/criando um grande círculo em torno dos Carcarás, salvando a Vítima.

Esses Carcarás vão buscar a saída. Lembrando, em nenhum momento eles podem sair realmente para fora do Círculo até o momento em que todos e todas saírem juntos. Compreendemos aqui a importância de todos e todas estarem juntos para superar as dificuldades individuais.

Para finalizar o ensaio e a apresentação da peça, vamos para a parte da Dança (Descrição já feita no texto, no capítulo 1).

Juntando todos e todas para fazerem um grande coro que diz: “Carcará, pega, mata e come, Carcará, mais coragem do que homem Carcará, não vai morrer de fome”.

Fechamos aqui o primeiro ensaio e a proposta de apresentação da peça *Carcará: não vai morrer de fome*, que pode se repetir nos ensaios, até que todos e todas peguem as marcações.

Para terminar essa aula, realizar uma roda de conversa, onde cada um e cada uma irão expor suas impressões, além dos sentidos e significados absorvidos desde a primeira aula em que foi exposta a proposta. Responderão o que é

estar em outro personagem, a quais provocações esse personagem o submeteu.
--

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposição nasce em meio a tanta truculência e retrocessos na História do Brasil. Mas vimos com a perspectiva de fazer o exercício de memória de um grupo que há tempos vem lutando, possibilitando e dando acesso a espaços de Arte, Cultura e Luta pela formação digna e democrática dentro da UFG/RC e da cidade de Catalão, Goiás.

Dessa maneira, criamos rupturas com os modelos tradicionais de ensino de História. Reconhecemos, no diálogo com autores da área, os apontamentos de políticas educacionais curriculares que orientam acerca do trato com temas transversais, multiculturais e interdisciplinares, que se realizam no desafio de construir experiências formativas em âmbito corporal, estético e imaginativo na sala de aula.

Investigamos a encenação *Carcará: não vai morrer de fome*, realizada pelo grupo artístico Corpoencena como possibilidade metodológica no ensino de História. Nesse sentido, elaboramos uma proposta teórico-metodológica a partir das análises e sistematização dos processos criativos com as fontes literárias, teatrais e audiovisuais imanentes à produção, as quais se encontram inseridas no contexto de movimentos artístico-culturais de resistência à ditadura militar brasileira nos anos 1960.

Compreendemos o papel da formação humana para se elaborar o passado, não esquecer-lo e conseguir construir e viver o futuro. Assim, as investigações no campo do ensino de História foram se desdobrando junto às inquietações, tomando forças, pois “Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida”, que lutam pela dignidade na vida, e entendem a força coletiva para superar a “Morte” que se vive durante a “Vida Severina”.

E é com essa fonte que inspira, cria e gera um corpo e uma cena de várias vidas já vividas de tantas formas Severinas, que dialogamos com as metodologias aplicadas com o uso de novas linguagens, que são diversas, como podemos perceber. Sabendo disso, buscamos um método já existente no campo das Artes, uma experiência minha e coletiva, a qual me auxiliou e me auxilia a compreender e a (re)apreender cotidianamente sobre a história do Brasil, contribuir para uma educação sensível, imagética, lúdica, coletiva e acessível.

Nesse percurso, aprofundamos na história do Grupo Corpoencena para podermos conhecer e reconhecer como se dá a construção de um programa de cultura e extensão no curso de Educação Física, que possibilita à comunidade acadêmica da UFG/RC e à cidade de Catalão (GO) realizar experimentações do campo das Artes da Cena dentro de uma universidade que não contempla cursos na área de artes.

Percebemos a consolidação de uma cena de Teatro Universitário que se soma à História da Universidade e aos sujeitos que participam das oficinas/laboratórios e processos formativos imanentes às encenações propostas, sobretudo a encenação *Carcará: não vai morrer de fome*.

Esta encenação compõe a história do Grupo Corpoencena e a história de festivais, congressos e seminários de variadas instituições, ao desdobrar/exporem inquietações cotidianas do homem e da mulher brasileiro/a.

Para podermos discutir sobre as fontes dos processos formativos da encenação, buscamos pesquisar a história do teatro universitário brasileiro no período de 1960 e os movimentos artístico-culturais, principalmente do Teatro do Oprimido, Teatro Opinião e CPC, visto que as fontes que compõem os processos formativos do Corpoencena estão inseridas nesse período. Sendo assim, possibilita-se um processo criativo coletivo para a criação de uma encenação de formação e aprendizagem da história do Brasil.

Mediante isso, articulamos os anseios e discussões no campo do ensino de História sobre o ensinar História tendo por base novas fontes e linguagens previstas nos PCNs e BNCC, buscando criar e propor uma metodologia a partir da perspectiva do Teatro do Oprimido para o ensino de História.

A partir das discussões possíveis de serem feitas dentro do campo do ensino de História e teatro universitário, utilizamos a fontes imanentes aos processos criativos da encenação *Carcará: não vai morrer de fome* para realizar uma proposta teórico-metodológica em um sequenciador organizado em: ementa, objetivo geral, tema, objetivos específicos e procedimentos metodológicos, distribuída em quatro aulas, sendo cada uma delas com duração de 90 minutos. Esse material poderá ser utilizado no ensino de História do ensino médio, e até mesmo em outras áreas afins.

Cabe destacar que realizamos vivências metodológicas inspiradas na proposta aqui descrita, no decorrer deste ano de 2019. A primeira foi na Calourada Unificada Cultural da UFG/RC em uma parceria com o Grupo Corpoencena e a Coordenação de Extensão e Cultura da UFG/RC. Já a segunda foi realizada no LABORARTistando “Encontros Pulsantes entre Artista e Pesquisadores do Laborarte” na Unicamp, em

parceria com a professora doutora Andreia Cristina Peixoto Ferreira. Faremos também uma oficina aberta para a comunidade no espaço do Centro Integrado do Cerrado (CIC) em Catalão (GO), neste mês de setembro.

Essas experimentações têm sido realizadas há mais de dez anos pelo Grupo Corpoencena, em diversos espaços no campo da formação das artes integradas. Podem tomar novos voos, assim como outras experiências do teatro universitário que se desdobraram para novas articulações e organizações de coletivos e grupos artísticos, para que a Arte seja possibilidade de luta, resistência, debates e formação.

Esperamos que esta proposta possa, de alguma maneira, auxiliar e inspirar professores/as da área da História e outras áreas em realizar trabalhos coletivos, agregando saberes e superando desafios, escassez e as diferenças existentes em um momento em que nos encontramos frágeis na busca da esperança de mudanças nas conjunturas políticas e de relações sociais.

Ninguém solta a mão de ninguém!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. *História, Teatro e Ensino de História: possibilidades metodológicas*. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História– Mestrado Profissional: história, cultura e formação de professores, Universidade Federal de Goiás, Catalão (GO), 2017.

ARANTES, Luiz Humberto Martins. Na trilha da transposição de “Vereda””: entre as palavras de Jorge Andrade e a cena de Antunes Filho. In: ARANTES, Luiz Humberto Martins; MACHADO, Irley (Org.). *Perspectivas Teatrais: o texto, a cena, a pesquisa e o ensino*. Uberlândia: Ed. UFU, 2005. p.15 - 45.

AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane. Massacres: o corpo e a guerra. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo: as mutações do olhar: O século XX*. Tradução e revisão de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 365 - 416

AYOUB, Eliana. *Ginástica Geral e Educação Física Escolar*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura (Obras Escolhidas, Vol. 1)*. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BOAL, Augusto. *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1991.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Prefácio de Julián Boal. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BORGES, M. C. *A experiência estética nos processos formativos e de intervenção pedagógica do Pibid: entrelaçando Educação Física e Arte*. 2014. Trabalho de Conclusão de Concurso (TCC) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. (vol. 3).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base do Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Fundação Capes - Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 14. nov. 2014.

CÂNDIDO PORTINARI. *Os Retirantes*. Disponível em: <<http://artefontedeconhecimento.blogspot.com/2010/11/os-retirantes-candido-portinari.html>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

CAROS AMIGOS. Entrevista com Augusto Boal. São Paulo. 2001

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa (PR), v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2. ed. revista, 1 reimp. São Paulo: Cortez, 2012.

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. *Nara Leão - Por toda minha vida*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=16b74_XRAEU>. Acesso em: 30 jan. 2019.

FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. *Corpoencena, Formação e experiência estética: produção artístico-cultural e pedagógica no Sudeste de Goiás*. Edital 2016/2017 do PROEXT/MEC, 2015.

FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. *O Projeto Curricular da Faculdade de Educação Física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente*. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2007.

FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. Docência e Formação Cultural com Ginástica Geral: Experiências curriculares e pedagógicas pertinentes à educação contemporânea. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 7., Campinas (SP). *Anais...* Campinas-SP: SESC e Faculdade de Educação Física Unicamp, 2014. p. 148-157.

FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto; BORGES, Michele Christine. O “Carcará: não vai morrer de fome” como expressão da ginástica para todos na Interface com as Artes Integradas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9., Campinas-SP. *Anais...* Campinas-SP: Unicamp, 2018.

FLORISBELO, Fernanda. “*Corpo do Som*” no “*Som do Corpo*”: música e filosofia nos interstícios do Barbatuques. 2007. TCC (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Catalão-GOÍÁS, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães. O uso de diferentes linguagens no ensino de História e Geografia. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 53-57, jan./dez.1995.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GARCIA, Miliandre. Teatro e Resistência Cultural: o Grupo Opinião. *Temáticas*, Campinas, v.19, n. 37-38, p. 161-178, jan./dez. 2011.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A. de. (Orgs.). *Dicionário do Teatro Brasileiro: temas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva/Sesc São Paulo, 2006.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Na emoção, atirei o boné*. Publicado originalmente no Jornalivo Porandubas, boletim interno da PUC-SP, ano IV. In: MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida Severina: auto de Natal pernambucano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida Severina: auto de Natal pernambucano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- MURSE, Newton. *Corpoesis: a criação do ator*. Goiânia: Editora UFG, 2009.
- NAÇÃO ZUMBI. *Nação Zumbi*: perfil oficial da banda no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/nacaozumbi/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ROSÁRIO NETO, Evandro Albino Costa. *Estudos de performances culturais nas trilhas de montagem e apresentação do espetáculo “Antero” da Cia. Express’arte em Catalão*. 2014. TCC (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Goiás, Catalão (GO), 2014.
- SAMPAIO, J. S.; FERREIRA, A. C. P. *As perspectivas formativas e sentidos pedagógicos da GG/GPT na Licenciatura/Formação de Professores do Curso de Educação Física na UFG-RC*. 2019. 26 f. Artigo (Conclusão de Curso da Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Goiás, Catalão (GO), 2019.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Corpo, conhecimento e educação*. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e História*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 109 – 129.
- SUQUET, Annie. Cenas: O Corpo dançante: um laboratório de percepção. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo: as mutações do olhar: O século XX*. Tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 509 – 540.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. Revisão técnica de Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução Consuni n.º 03/2008*. Regulamenta as Ações de Extensão e Cultura na UFG e o Programa de Bolsas de Extensão e Cultura – PROBEC, revogando a Resolução Consuni n.º 001/2002, de 25 de janeiro de 2002. Disponível em: <https://www.proec.ufg.br/up/694/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0003.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2018.

VELOSO, Caetano. *Verdade Tropical*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.