

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA REPRESENTAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA – COLÔNIA UPÁ/PR*

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutora em Geografia - Professora do curso de Geografia e mestrado em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon e Campus de Francisco Beltrão/PR. Integrante do Laboratório de Pesquisa LEG - Laboratório de Ensino de Geografia e Linha/Grupo de Pesquisa ENGEIO - Ensino e Práticas de Geografia, número do grupo 34953/2011, cadastrado junto a UNIOESTE.

Resumo

No presente artigo estudou-se a arte-educação no formato esquete/jogo lúdico como instrumento didático-pedagógico aplicada no ensino de Geografia. A arte-educação envolve a educação enquanto pilar firmado na preparação para vida e na linha do aprofundamento dos conhecimentos historicamente dados, bem como na reflexão, no debate e na construção de (novos) conhecimentos. No caso da presente iniciativa, a pesquisa foi realizada com descendentes de imigrantes ucranianos da Mesoregião Centro-Occidental Paranaense, compreendida pelos municípios de Araruna, Campo Mourão, Farol, Juranda, Maringá, Mato Rico, Mamborê, Nova Tebas e Roncador. O recorte em análise fez parte de um projeto amplo intitulado “A Geografia da Práxis e da Cultura Camponesa Ucraniana na Colonização na Mesoregião Centro-Occidental Paranaense”, projeto esse inserido no sub-programa “Diálogos Culturais” do “Programa Universidade Sem Fronteiras” realizado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), do Estado do Paraná, desenvolvido nos anos 2009 e 2010. O objetivo da pesquisa/projeto foi entender o processo de colonização/manutenção/recriação/resistência/contribuição da cultura dos descendentes camponeses de imigrantes ucranianos na região. O marco que justificou o estudo calhou na presença expressiva desses grupos nos municípios mencionados e por não terem sido estudados na perspectiva cultural e da prática camponesa. O esquete e o teatro foram tratados como método e importante meio para dialogar com os alunos e comunidade sobre determinado tema, que os estimulou a pensar sobre Cultura Camponesa Ucraniana na Colonização na Mesoregião Centro-Occidental Paranaense.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia, Arte, Esquete, Jogo lúdico, Ucranianos

DESAFIOS Y POSIBILIDADES DE LA REPRESENTACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO: INFORME DE UNA EXPERIENCIA – COLONIA UPÁ/PR (2009-2010)

Resumen

Este artículo estudia el arte-educación en el formato dramatización/juego lúdico como instrumento didáctico-pedagógico aplicada en la enseñanza de Geografía. El arte-educación envuelve la educación en el plano de la preparación para la vida y en la dirección de profundizar los conocimientos históricamente puestos, así como en la reflexión, en el debate y la construcción de (nuevos) conocimientos. Para esta iniciativa, la pesquisa fue realizada con descendientes de inmigrantes ucranianos de la Meso región Centro-Occidental Paranaense, comprendida por los municipios de Araruna, Campo Mourão, Farol, Juranda, Maringá, Mato Rico, Mamborê, Nova Tebas y Roncador. La porción en análisis hace parte de un proyecto amplio titulado “La Geografía de la praxis y la Cultura Campesina Ucraniana en la Colonización en la Mesoregión Centro-Occidental Paranaense, proyecto que ha sido inserido en el sub-programa: “Diálogos Culturales” del “Programa Universidad Sin Fronteras” realizado por la Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), del Estado del Paraná, desarrollado en los años 2009 y 2010. El objetivo de la pesquisa/proyecto ha sido comprender el proceso de colonización/manutenção/recreación/resistencia/contribución de la cultura de los descendientes campesinos de inmigrantes ucranianos en la región. El punto que justifica el estudio incide en la presencia significativa de esos grupos en los municipios mencionados y porque no han sido estudiados desde la perspectiva cultural y de la práctica campesina. La dramatización y el teatro han sido considerados como métodos y un poderoso medio para fijar en la memoria de los alumnos y comunidad un determinado tema, que los ha llevado a reflexionar sobre la Cultura Campesina Ucraniana en la Colonización en la Mesoregión Centro-Occidental Paranaense.

*Trata-se de pesquisa concluída, fatia de um projeto amplo intitulado: “A Geografia da Práxis e da Cultura Camponesa Ucraniana na Colonização na Mesoregião Centro-Occidental Paranaense”, projeto esse inserido no sub-programa “Diálogos Culturais” do “Programa Universidade Sem Fronteiras” realizado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), do Estado do Paraná. O artigo foi defendido em banca de professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Palabras-clave: Enseñanza, Geografía, Arte, Dramatización, juego lúdico, Ucrainianos.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF THE REPRESENTATION AS A DIDACTIC PEDAGOGIC RESOURCE: AN EXPERIENCE REPORT - COLONY UPÁ/PR (2009-2010)

Abstract

In this article we studied the art education in skit /playful game format as a didactic-pedagogical instrument used in the teaching of Geography. The art education involves education on the plane of the preparation for life and on the line to deepen the knowledge already historically given, as well as on the reflection, discussion and on the construction of (news) knowledge. In the case of the initiative present, the search was conducted with descendents of Ukrainian immigrants from Mesoregion West Central Paranaense, understood by municipalities of Araruna, Campo Mourão, Farol, Juranda, Maringa, Mato Rico, Mamborê, Nova Tebas and Roncador. The piece under examination was part of a larger project entitled "The Geography of Praxis and Culture in the Ukrainian Peasant Colonization in Mesoregion West Central Paranaense" project inserted in this sub-program "Cultural Dialogues" of "University Program Without Frontiers" conducted by the Secretary of State for Science, Technology and Higher Education (SETI), of Paraná State, developed during the years 2009 and 2010. The objective of the research/project was to understand the process of colonization/maintenance/recreation/resistance/contribution from culture of farmers descendents of Ukrainian immigrant in the region. The point that justified the study focused on the significant presence of these groups in the municipalities mentioned and they have not been studied in cultural perspective and peasant practice. The skit and the theater were treated as a method and a powerful way to fix in memory of the students and the community a certain topic, which led them to reflect on Ukrainian Peasant culture in Colonization at West-Central Mesoregion Paranaense.

Keywords: Teaching, Geography, Art, Skit, Playful Game, Ukrainian

No presente artigo estudou-se a arte-educação no formato esquete como instrumento didático-pedagógico aplicada no ensino de Geografia. A arte-educação envolve a educação no plano da preparação para vida e na linha do aprofundamento dos conhecimentos já historicamente dados, bem como na reflexão, no debate e na construção de (novos) conhecimentos. A preparação e a montagem do esquete se constitui, nas atividades educacionais, uma iniciativa sem fronteiras rígidas entre diferentes áreas do conhecimento, podendo despertar acadêmicos/alunos para leitura/análise do espaço geográfico/histórico que os cerca, com aprofundamento direcionado/assentado nos dados da pesquisa de campo firmado/representado em formas cênicas. Assim, “O teatro na Educação, ou Teatro Educativo, ou [...] Teatro Pedagógico, consiste em [...] [levar] para a sala de aula as técnicas do teatro e aplicá-las na comunicação [construção] do conhecimento” (COBRA, 2006, p. 1). O estudo do entorno pode ser estimulado com dinâmicas envolvendo improvisos cênicos sobre experiências de vida coletadas em fontes bibliográficas, em entrevistas, em fotografias, em objetos e em atividades de campo. As motivações educacionais em comum exercício com a percepção espacial refina a interação com sons, imagens, cores, formas, mobílias, etc. O esquete descortina, nos alunos, professores e comunidade, aptidões importantes para aprendizagem, lazer e socialização entre temas e pessoas.

No caso da presente iniciativa, a pesquisa foi realizada com descendentes de imigrantes ucranianos da Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense, compreendida pelos municípios de Araruna, Campo Mourão, Farol, Juranda, Maringá, Mato Rico, Mamborê, Nova Tebas e Roncador.

A fatia em análise faz parte de um projeto amplo intitulado “A Geografia da Práxis e da Cultura Camponesa Ucraniana na Colonização na Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense”, projeto esse inserido no sub-programa “Diálogos Culturais” do “Programa Universidade Sem Fronteiras” realizado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), do Estado do Paraná, desenvolvido nos anos 2009 e 2010.

O foco principal do projeto foi direcionado para a colonização, a transformação do território e a análise da influência cultural no campesinato ucraniano, com atenção para as práticas cotidianas do grupo em suas colônias. A equipe foi liderada pela coordenadora do projeto, Professora Dra. Adélia Aparecida de Souza Haracenko (na época professora da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - *Fecilcam*). A pesquisadora dedicou-se à primeira etapa e desenvolveu estudos em parceria com bolsistas sobre o contexto histórico/colonização, utilizando-se de referencial bibliográfico, estabelecendo contatos com autores que estudam o tema, com líderes das comunidades ucranianas, bem como desenvolvendo atividade de campo, com a coleta/filmagem de fontes orais e fotografias.

Na segunda etapa, o coreógrafo do Grupo Folclórico de Dança Ucraniana Verkovená, de Maringá, Sandro Aparecido Mafra da Silva, atuou como responsável pela realização do Festival Nacional de Dança e Cultura Ucraniana, que ocorreu na cidade de Maringá. Nesse festival participaram grupos folclóricos de dança ucraniana vindos de várias cidades brasileiras, principalmente das colônias paranaenses. Igualmente, esse festival contou com a presença de um grupo de dança da Ucrânia. Esse foi um momento em que a equipe do projeto se deparou com a riqueza da cultura desse povo, tendo em vista que cada dança possui uma representatividade, seja ela vinculada à natureza, às dádivas das colheitas e até mesmo às batalhas que a Ucrânia enfrentou ao longo da história.

O objetivo da pesquisa/projeto foi sendo definido como o de compreender o processo de colonização/manutenção/recriação/resistência/contribuição da cultura dos descendentes camponeses de imigrantes ucranianos na região. Com essa definição, a atividade integrou geografia com arte ao despertar a sensibilidade e a expressão artística nas alunas/acadêmicas com a elaboração de esquetes. O ponto que justificou o estudo incidu na presença significativa desses grupos nos municípios mencionados e por não terem sido estudados na perspectiva cultural e da prática camponesa.

A execução da terceira etapa do projeto ocorreu após coleta das fontes e análise à luz do referencial teórico. Na sequência iniciaram-se as atividades práticas envolvendo a escrita dos esquetes, preparação do figurino, construção dos movimentos/encenação pelas bolsistas/acadêmicas do projeto: Cintia Silvia Carvalho, Elaine C. Z. Kalinovski, Elizângela Yurkiw, Josiane dos Santos Zorawski, Marinalva dos Reis Batista, Sandra Ruiz e Wirmondés Elvio Lauriano. Os dois últimos não participaram diretamente na encenação do esquete, mas contribuíram com filmagens e debates, mesmo desligados do projeto por optarem em assumir outras atividades.

Esquetes são peças de cenas curtas, com duração de dez a quinze minutos, com textos conhecidos ou inéditos (SKETCH, 2008). A coordenação/acompanhamento e a experimentação das atividades com esquetes ficaram a cargo da escritora deste artigo. Ao término dos preparativos, para a avaliação da qualidade dos esquetes, optou-se não mais em vivenciar a experiência numa escola, mas estender a apresentação para a comunidade da Colônia Upá/Araruna. O objetivo era socializar a arte-educação com a comunidade e envolver crianças, professores, pais e avós.

A elaboração do presente artigo amparou-se na primeira etapa do projeto, a parte desenvolvida pela professora Adélia. Inicialmente as acadêmicas estabeleceram contato com o referencial teórico sobre descendentes de imigrantes ucranianos, realizaram entrevistas e coletaram fotografias. Na sequência receberam textos para leitura e debate sobre ensino, teatro e esquete, e também participaram do curso mediado por práticas desenvolvidas pela proponente deste artigo. Desse modo “Convém assinalar hoje [...] a importância a ser dada à representação teatral como método privilegiado de educação escolar” (COMPARATO, 2011, p. 9). A metodologia adotada na execução do esquete firmou-se na interação entre palco e plateia e a categoria do esquete integrou história de vida, drama e humor.

Ao longo dos preparativos surgiu a ideia da proponente do artigo em entrevistar as acadêmicas/bolsistas para a obtenção de mais dados, embora essa coleta não estivesse prevista no projeto. Assim, logo após a apresentação do esquete foi aplicado questionário aberto (as questões estão distribuídas nas tabelas no corpo do artigo). As questões foram abertas com o intuito de coletar respostas abrangentes e adentrar nas dificuldades, nas particularidades, nos limites e nas possibilidades da atividade desenvolvida na voz das respondentes. A coleta das fontes ocorre junto com um termo de doação /cessão gratuita de direitos sobre os depoimentos orais gravados. A metodologia seguiu a “[...] amostra, por não ter um caráter ou uma preocupação puramente estatística, é intencional, não aleatória” (KAERCHER, 2007, p.86). O resultado das falas será disponibilizado ao longo do artigo no formato tabela, para que o leitor tenha acesso às respostas no

conjunto. Apresenta-se, por exemplo, a primeira questão e, na sequência, as respostas. Os objetivos do questionário contemplaram propósitos como:

— **Na primeira questão**¹: identificar se havia contato anterior ao projeto com teatro/esquete; observou-se nas respostas se ocorreu a efetivação da relação professor-aluno-conteúdo e se foi diagnosticada utilidade prática na atividade vivenciada.

— **Na segunda questão**: verificar se aconteceu a interlocução entre teoria e práticas oferecidas as bolsistas no formato curso e se a prática efetivada em forma de esquete na comunidade ultrapassou a fronteira teórica, com a concretização das situações desafios.

— **Na terceira questão**: buscar identificar o termômetro das reações sentidas ao vivenciar a prática da representação, a necessidade de expor-se, a responsabilidade orientada e como foi sentido o avizinhar e o contato com o público fonte.

No entanto, pretende-se, por meio deste texto, socializar a experiência vivenciada teórica e prática para elaborar e apresentar os esquetes. A ideia de apresentar os bastidores deste trabalho com esquetes surgiu ao ser questionada por avaliadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (na primeira avaliação do Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *Campus* de Francisco Beltrão), onde, no projeto “A Geografia da Práxis e da Cultura Camponesa Ucraniana na Colonização na Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense”, estaria o ensino de Geografia, falou-se da etapa final e do trabalho-síntese que seria desenvolvido com esquetes.

Arte-Educação no Ensino/Pesquisa de Geografia

O esquete é um instrumento didático-pedagógico que pode ser trabalhado nas escolas no ensino fundamental, médio, licenciaturas e projetos de pesquisa/extensão. O procedimento prático requereu a definição de um tema (colonização/ manutenção/recriação/resistência/contribuição da cultura dos descendentes camponeses de imigrantes ucranianos), tema esse constituído mediante pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, coleta de entrevistas e de fotos e empréstimo de utensílios, roupas e objetos similares. Todos esses meios foram utilizados, pois “O primeiro passo para a execução de um projeto de dramatização é explorar o tema proposto detalhadamente [...]” (GRANERO, 2011, p. 76). Em relação às bolsistas que vivenciaram a construção do esquete, interessou saber se havia contato anterior com teatro ou esquete e como foi o aprendizado, observar se cada uma saiu do campo da leitura, escuta e adentrou na ação/experiência/sistematização:

¹A ideia de compartilhar com o leitor os propósitos das questões surgiu com a leitura de obra: KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2007. 150 p.

1- Antes do projeto, participou você da elaboração de texto e encenação para teatro ou esquete na escola, igreja ou no ensino superior?

“Eu tive um contato com a criação texto [...] de teatro [...] de pequenas peças, mas foi mesmo na elaboração, elaborado textos pra criação dos personagens, das falas, mas a parte da encenação eu nunca tive contato [...] fazia isso normalmente na escola, no grupo de jovens, grupo da igreja, **esse era maior prática minha, criar os textos, mas não encenava, sempre coordenava a peça, mas eu nunca participava como personagem vivo [...] na própria peça**”. (Cintia Silvia Carvalho).

“Não. [...]”. (Elaine C. Z. Kalinovski).

“Não, essa foi a primeira experiência”. (Elizângela Yurkiw).

“Uma vez que eu tinha nove anos se eu não me engano, era época de natal [...] no colégio onde eu estudava, então ia ter uma encenação, **mas eu me lembro que só entrei e saí com uma bandeja na mão, esse foi o meu papel, foi só isso**”. (Josiane dos Santos Zorawski).

“Não. Trabalhar assim com a montagem de um esquete, não, mas a professora trabalhou [...] assim, uma historinha [...] uma historinha, assim de contos de fada, **que [...] na encenação eu não falava nada, eu era uma flor [...]**”. (Marinalva dos Reis Batista).

Entrevistas realizadas em 18 dez. 2010. (Grifos nossos).

Os retornos ao questionamento revelam que a compreensão que as acadêmicas possuíam de esquete/teatro (fala-se das que participaram de uma peça) é vago/instável e o propósito artístico educacional das encenações não aparece com clareza. A experiência vivenciada revela interferência incipiente no processo da prática pedagógica e apresenta-se fragmentada, em especial nas etapas de criação, “[...] nas formas de percepção, de sensibilidade e de imaginação, estimulando-as a partir de dentro, a partir da prática artística e do estímulo criativo” (BOLOGNESI, 2006, p. 6).

A construção do esquete vivenciada no projeto transita na margem do debate, encaminha-se para processos criativos de linguagem diferente da usual, que se afasta da coisificação e do fazer que encontra como fim a criação de mecanismos repassadores de informação, assentados na finalidade mercadológica. Logo, “[...] é preciso não esquecer que, na estrutura de produção capitalista, o ator é uma mercadoria. Os empresários vendem diversão e às vezes também cultura” (PEIXOTO, 1988, p. 48).

O esquete permite polemizar assuntos do cotidiano e auxiliar o espectador a identificar as estruturas do poder assistindo a representação teatral. A concepção inicial revela que as alunas não visualizavam o esquete como arte engajada e popular a serviço da função social “[...] capaz de provocar mudanças, ou seja, o teatro a serviço de um projeto de esclarecimento e ação” (RAMOS, 2006, p. 29). Convém lembrar que,

O teatro inúmeras vezes parece uma expressão em crise. Em certas épocas quase perde o sentido. Em outras é perseguido. Às vezes refugia-se em pequenas salas escuras, às vezes sai para as ruas e redescobre a luz do sol. Sua função social tem sido constantemente redefinida. Desde muitos séculos antes de nossa era até hoje,

nunca deixou de existir: **há algum impulso no homem, desde seus primórdios, que necessita deste instrumento de diversão e conhecimento, prazer e denúncia.** (PEIXOTO, 1988, p. 7, grifos nossos).

As respostas de retorno à questão permitem reflexões: faltou o percurso da instrumentalização, tanto do professor como dos alunos, para lidarem com as múltiplas dimensões que o teatro com sua textualização oferece, para análise das contradições sociais e a possibilidade do exercício de aproximação dos temas tratados com a disciplina ministrada e entre disciplinas. Reforça-se que “[...] o teatro, como *linguagem*, [é] apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas [...]”. (BOAL, 1977, p. 126, grifo do autor).

Alerta-se para o fato de que, no contato inicial com o teatro, ficou incompreendida a significação da peça e o papel da arte-educação enquanto instrumento estimulador da ação dos sujeitos na sociedade. Segundo Bolognesi (2006, p.5), o contexto mundial encontra-se entregue aos interesses do mercado, na esfera dos bens materiais e espirituais, compromete a consciência e a subjetividade dos indivíduos, de modo a ser necessário ater-se ao potencial crítico no ato da criação. Desse modo, a arte-educação possui um itinerário e “papel de destaque porque se estabelece como elo entre o sujeito criativo e o cidadão participativo, investindo na arte como forma de conhecimento e como exercício de criatividade.” (BOLOGNESI, 2006, p. 5).

Não pode faltar, portanto,

[...] algo fundamental: captar, estimular, provocar, diria até, ‘caçar’, **situações-limite** nos alunos. Pelo que percebi, estas são situações-problema, pontos de interrogação, pontos frágeis na teoria dos próprios alunos que podem ser aproveitados para elevarmos o potencial de reflexão crítica deles mesmos. Os alunos não são estáticos, apresentam contradições e incertezas. Cabe também a nós incentivar para que floresçam e desencadeiem-se novos pontos de interrogação. (KAERCHER, 2007, p.141, grifo do autor).

Para Granero (2011, p. 11), as manifestações teatrais ao longo do tempo representam a arte aliada ao conhecimento, que pode ser instintivo ou acumulado ao longo da vida no contexto da vivência familiar, escolar e contato com a mídia. A arte, segundo Granero (2011, p. 13), acompanha a linguagem, a cultura, o contexto histórico dos povos. No ensino de Geografia ou de outras disciplinas, o fazer teatral aguça o campo visual do estudante sobre si e sobre os demais, abre possibilidades para conhecer, vivenciar as suas histórias ou as dos outros. Entende-se por arte “Essa linguagem de força estranha que ousa, se aventura a falar de tudo, do desconhecido, daquilo que é percebido pelos sentidos, materializando os sentimentos humanos ou os diferentes olhares, que o ser humano pousa sobre as coisas” (MARTINS; PICOSQUE, 2006, p. 53).

Assim, portanto, “É preciso iluminar os pequenos espelhos do frágil objeto de cristal que é a educação das classes populares, com as luzes coloridas do sentimento, da emoção, da poesia, mesclados com a razão e o mais puro rigor científico” (LEITE, 2007, p. 14).

Parafraseando Kaecher (2007), as pessoas não são fantoches que atuam sobre um palco estático. O percurso requer reeducar tanto o professor quanto os alunos para qualificar e humanizar a escola e a sociedade. Ao polir os pequenos espelhos com o debate e a vivência teatral, de repente se descobre que são cristais prontos para agir na comunidade. Sabe-se, no entanto, que “isso vai implicar em repensar nossas licenciaturas, para que possam promover a formação de profissionais voltados para discussões éticas e não apenas preocupados em dar boas aulas da sua matéria específica” (KAERCHER, 2007, p.95).

Pensar arte-educação no ensino/pesquisa de Geografia significa compreender que

O teatro é um instrumento vivo na educação, que pode incorporar e ser incorporado por diferentes áreas que englobam o currículo escolar para a realização de uma educação plena. O exercício teatral prepara o indivíduo para a vida, **fazendo-o vivenciar alegrias e decepções, encorajando-o a improvisar diante de uma situação inesperada e exercitando-o para trabalho de equipe**. A aula de teatro motiva a criação, desenvolve a comunicação verbal. (GRANERO, 2011, p. 14, grifos nossos).

O esquete é uma ferramenta que possibilita ao educador atualizar temas sociais, econômicos, políticos, religiosos, culturais, etc., bem como, aprofundar o debate com os estudantes, em muitos casos enclausurados em “comunicações” virtuais e distantes de ações concretas. O palco, o saguão ou sala de aula são espaços que abrigam momentos de comunicação, de expressão gestual/corporal, troca de informações, reações verbais apropriados para debater temas atuais, revisitar assuntos polêmicos ou antigos, para averiguar as estruturas do poder constituídas no processo histórico, como, por exemplo, a recriação do campesinato ucraniano no contexto das práticas culturais. Nesse sentido, Castrogiovanni (2005) lembra que o objeto da Geografia permanece sendo o espaço geográfico, inserido no contexto histórico, articulado a objetos e ações “[...] que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num [...] lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constroem” (CASTROGIOVANNI, 2005, p.7). Assim, portanto,

A utilização da dramatização de textos [ou a construção dos mesmos] paradidáticos com os alunos pode ser uma estratégia dinâmica que leve os envolvidos a um aprofundamento do estudo sobre o tema, [...] incentivando e estimulando o estudo e a reflexão sobre os conteúdos dos cursos de Geografia. Dessa maneira, ela pode se tornar um instrumento auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (SIMÕES, 1995, p. 1).

As acadêmicas/bolsistas receberam textos sobre teatro para leitura e fichamento. Num segundo momento ocorreu o debate. No terceiro passo preparou-se material em forma de curso e projetou-se no aparelho *data show*. O curso foi oferecido pela professora colaboradora do projeto e escritora do presente artigo, mediado com dinâmicas práticas sobre o instrumental teórico/prático necessário para a construção de um esquete.

Inicialmente as bolsistas foram orientadas a escrever um artigo, que serviu de aporte teórico para a construção do roteiro do esquete. As integrantes do projeto desenvolveram com facilidade a elaboração do texto/roteiro, mas sentiram “medo” e desviavam a parte prática prevista, que envolveria a encenação e apresentação do esquete: “O grupo, entretanto, poderá ter redigido seu próprio texto ou roteiro básico. Uma prática que hoje ganha espaço, também no nível de encenação, é a da chamada ‘criação criativa’” (PEIXOTO, 1988, p. 36).

As personagens da peça inicialmente foram pensadas e acompanhadas de uma linguagem “caipirês”. Chamou-se a atenção das escritoras para as incoerências, por exemplo, por residirem no campo, os ucranianos praticam essas falas? Ou o sotaque é pendente para o idioma ucraniano? Outro ponto debatido foi incorporar às personagens nomes ucranianos, mas com o cuidado de não utilizar nomes de pessoas que vivem nas comunidades visitadas, para evitar constrangimentos. Além do medo, a timidez minava a ação, mas, durante o curso, foram desenvolvidas várias dinâmicas para confrontar/trabalhar esses sentimentos. O material teórico contava que pessoas tímidas podem ser excelentes atores, assim, portanto, “são freqüentes os casos de pessoas tímidas e retraídas, que manifestam no palco [...] segurança [...] desenvoltura[...] como personagens [...] podem exprimir desembaraçadamente seus sentimentos e juízos de valor” (COMPARATO, 2011, p. 7).

Os pontos levantados podem ser observadas nas respostas para as questões 2 e 3:

2- Acrescentou o curso/oficina informações sobre esquete/teatro?

“Com certeza, tanto por [...] esse processo de encenar [...] que normalmente [...] enviar um novo personagem dentro desse texto, então como eu tinha com a criação dos textos, **eu não sabia o que é viver um personagem, retrata uma história, então esse curso possibilitou a compreensão de como isso ocorre, como é necessário que você adentre mais no personagem**, para você representar da melhor forma possível”. (Cintia Silvia Carvalho).

“Com certeza NS [...] com os alunos em sala, é um recurso novo pra eles também pode tá aprendendo”. (Elaine C. Z. Kalinovski).

“Ah, com certeza, [...] há gente teve uma experiência [...]” que proporciono novos [...] horizontes [...] você têm possibilidade de [...] **sair do [...] tradicional [...] de inovar mesmo em sala de aula** [...] nós como futuros professores, [...] assim uma forma de você [...] acrescentar [...] a sua metodologia de ensino enquanto professor”. (Elizângela Yurkiw).

“Ah, com certeza [...] primeiramente igual à peça de teatro que eu havia participado, **eu não sinto nada**, [...] **eu apenas**

entrei e saí, [...] eu tinha aquela impressão de esquete bem pequena [...] de teatro uma coisa bem pequena, e a partir do momento que a gente teve que elaborar uma, teve que desenvolver uma [...], então [...] você, querendo ou não, você começa a ter outras visões sobre o esquete, sobre o teatro [...]”. (Josiane dos Santos Zorawski).

“Ah, acrescentou, sim [...] nos conhecemos [...] a partir dos textos que a gente [...] como que tratava [...] como montar [...] um texto [...] foi muito interessante [...] pra gente construir [...] a partir [...] a par da forma, conhecer o modelo [...] de escrita” (Marinalva dos Reis Batista).

3- Antes de iniciar a escrita e a encenação do esquete, quais foram as reações sentidas?

“Foi realmente insegurança, principalmente pelo nosso grupo ser mais voltado para pesquisadores e não como atores, que era nossa maior crítica [...] mas foi importante, [...] aos poucos [...] nova aprendizagem, foi aos poucos superando nossos limites e encontrando novas formas pra [...] superar isso e tentar criar peça, esse esquete”. (Cintia Silvia Carvalho)

“Nossa! Medo, vergonha, nervosismo foi [...] bem isso”.(Elaine C. Z. Kalinovski).

“Primeiramente a gente ficou [...] um pouco inseguro [...] por se tratar, pelo menos [...] nós, assim, nós nunca tínhamos [...] as pessoas que tiveram contato, foi [...] contato assim de leve, [...] **a gente ficou inseguro [...], com medo também, algumas vezes [com] raiva, algumas vontade de desistir [...], mas depois que a gente começou, se enturma, começando a pesquisa, começamos a escrever, a montar a peça, a coisa melhorou [...] a gente começou a pegar mais carinho, mais amor [...] e dar vida aos personagens**”.(Elizângela Yurkiw).

“[...] primeiramente medo, insegurança, raiva, [...] várias vezes a gente até falou: mas que coisa esse negócio de esquete [...] **várias vezes, especialmente quando a gente achava que não ia dar conta, [...] achava que era uma perda de tempo tá lá mexendo com aquilo, então [...] raiva por várias vezes a gente sentiu raiva, mas depois, quando foi desenvolvendo, que a gente conseguiu até [...] pegar um certo carinho, pela peça**, pelo [...] personagem no qual a gente tava vivendo, o negócio deslanchou”.(Josiane dos Santos Zorawski).

“Que não ia dar certo, [...] que [...] a gente não ia conseguir, **que a gente nunca fez isso, [...] achamos que só parte do projeto que não seria levado [...] adiante, assim quando foi mesmo fiquei com medo [...], achei que não ia conseguir, não**”.(Marinalva dos Reis Batista).

Entrevistas realizadas em 18 dez. 2010. (Grifos nossos).

Na formatação do processo, ainda que de forma amadora, imperou a desconstrução da compreensão que as bolsistas possuíam sobre participação de uma peça de teatro. O processo exigiu “[...] estimular o cérebro a ver além do óbvio, além do imediato. Eis a tarefa do educador: ultrapassar o imediato, provocar o espanto no aluno [...]” (KAERCHER, 2007, p.30).

O constante acolher e afastar-se da tarefa solicitou um estoque de argumentos que vieram a tornar-se novas referências, tornar o estranho conhecido, o conhecido desconhecido, sendo pertinente continuamente remexer e reordenar o sentido pousado sobre a encenação e o experimento virou prática. Nessa tarefa, foi “pensando o conhecimento como uma construção em rede que se amplia, se clareia e se aprofunda pelas relações que são estabelecidas entre o que se sabe e o que ainda não se sabe” (MARTINS; PICOSQUE, 2006, p. 57). O processo se tornou uma porta de entrada que caracterizou comprometimento da equipe, persistência diante do medo, insegurança, raiva e, no final, resultou na interação, na afeição entre pesquisadores/atores e personagens. Aos poucos as bolsistas foram provocadas a assumir a proposta e a compartilhar o resultado com a

comunidade e, futuramente, poderão fazê-lo nas escolas. Conforme Puntel (2007), aprender requer tempo. A aprendizagem possui gosto e sabor, mas o amargo do sabor, como pode ser observado nos retornos à terceira questão, indica que “[...] nem sempre o gosto e o sabor são deliciosos, [...] o processo da aprendizagem, muitas vezes, é doloroso; [...] a satisfação se concretiza quando o saber se efetiva” (PUNTEL, 2007, p.89). Para tanto, “O processo de aprendizagem é constituído por esses movimentos de mudança. Aprender significa mudar, transformar. Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos” (RUZZA, 2006, p. 76).

Arrisca-se dizer que o deslocar de foco, a desestabilização, os sentimentos iniciais presentes nas respostas² e 3 podem ser resquícios da dependência de experiências com peças e interpretações mal dirigidas. Por isso mesmo,

Um professor que mantém viva a curiosidade, que gosta de estudar, investigar imagens para sua prática na sala de aula e levar seus alunos ao encontro com a linguagem da arte sem forçar uma construção do sentido ‘correto’ ou único, veste sandálias de professor-pesquisador, envolvendo com a mais fina atenção sua pele pedagógica, dando sustentação para pisar em terras ainda desconhecidas. Não lida com as certezas e com reducionismos simplistas, mas com a compreensão e a articulação da complexidade. (MARTINS; PICOSQUE, 2006, p. 54).

No percurso de memorização do texto, marcação do palco que foi feita no coletivo e individual, a construção do personagem² possibilita ao indivíduo conhecer-se e ao grupo. Desse modo, aos poucos a interação nasceu e firmou-se, como pode ser observado nas respostas às questões 2 e 3. O processo recebeu mais um ingrediente (a professora dirigente do esquete residente em Marechal Cândido Rondon e as acadêmicas estudavam em Campo Mourão), com objetivo de provocar a construção coletiva das personagens, foi sugerido às acadêmicas que a marcação do palco fosse filmada e enviada por e-mail. A primeira experiência não enviaram, justificaram que identificaram muitas falhas e que poderiam fazer algo melhor. Nesse momento se percebeu que estavam vivendo a construção individual e coletiva das personagens. Os contatos coletivos e por telefone, até esse momento, eram vagos/ inseguros, mas esses sentimentos foram desaparecendo com a consolidação da prática. A prática é indispensável e revela as possibilidades de criar diferentes versões para mesma história.

No decorrer dos meses, alguns integrantes do projeto solicitaram desligamento, em virtude de assumirem concurso, convocados para trabalhar em empresas. Com o grupo reduzido e desfalcado dos integrantes masculinos, as atividades sobrecarregaram as bolsistas e uma das

²“No teatro, chamamos de personagem aquela figura dramática que encaminhará toda a história, de forma linear ou não.” (GRANERO, 2011, p. 57)

acadêmicas passou a preparar o personagem masculino. Isso obrigou a lembrar a equipe das responsabilidades que possuía com o projeto e deliberou-se pela continuidade dos trabalhos, envolvendo ensaios semanais/diários, elaboração do figurino, construção do cenário. Significa deixar “[...] claro o tipo de atividade e o dispêndio de tempo que os alunos vão ter: quem entrar no grupo tem que ser responsável [...] para separar o teatro das outras obrigações para com a escola e a vida” (SIMÕES, 1995, p. 15).

No trabalho com esquetes, o personagem pode ser criado antes e o figurino depois, mas o contrário também é válido. No caso da experiência em questão, foram criadas as personagens primeiramente. As cores primárias produzem um efeito de impacto nas vestimentas e objetos. As bolsistas optaram por cores claras para as roupas das mulheres e destacaram com cor escura a vestimenta masculina. E, junto a essas referências, recebeu cuidado a instrumentalização teórica, a visibilidade dos materiais utilizados, a posição e a exposição de cada personagem. Não foi utilizado microfone, pois se observou que a voz alcançaria todo o ambiente. Evitou-se o recurso do alto-falante para manter a naturalidade dos gestos e das falas.

Outra possibilidade ao trabalhar com esquetes é pesquisar textos prontos e estudá-los, escolher o que mais se adequar ao debate, ao recorrer ao texto pronto, não subtrai a necessidade de pesquisar e de debater o assunto. Assim como os demais textos, a peça pronta ou elaborada pelos educandos e educador é portadora de um discurso ou de um contradiscurso. Neste sentido, “A realização de um espetáculo, ensaiado ou improvisado, formalmente rígido e acabado ou aberto e deliberadamente incompleto, pressupõe uma temática e uma ideologia” (PEIXOTO, 1988, p. 23). No decorrer do curso, as bolsistas manusearam peças prontas. No caso do projeto mencionado, o texto foi escrito/reescrito/debatido pela equipe.

Numa escala analítica, alguns textos, pela sua natureza informativa ou pela quantidade de dados, tornam-se densos e, por esse motivo, solicitam ao máximo a habilidade, a criatividade e o empenho na construção do texto/roteiro e, na representação, não dispensam a mediação entre acidez, rapidez e humor. O uso de recursos cênicos no formato esquete didático tornou-se necessário. Então as graduandas passaram a pensar/testar aparatos didáticos na perspectiva de aula/teatro, como: vestimentas, utensílios, música, alimentos, etc. Na escola, “O professor começa a dinâmica com a produção de um texto, que deve ser de criação coletiva, escrito a partir dos conceitos dados em sua disciplina, ou também uma criação individual dos alunos [...]” (GRANERO, 2011, p. 76). Isso evita alienação dos alunos com a prática, tema, ação sem sentido, como pode ser observado nas respostas 1,2 e 3.

O esquete permite a vivência teatral teórica e prática, diluída em experiências concretas distintas, favoráveis à manifestação de debates e à interação com a comunidade. Assim, portanto, “[...] é muito interessante o papel do teatro como despertar da consciência coletiva, do interesse pelo social a ser transformado, pela cidade, pela História do seu país, dos seus pais, sua vida” (SERZEDELLO, s.d.). O fazer arte-educação culminou com a prática mediada na representação do esquete para o público. A experimentação e a aplicação das ferramentas do teatro pelos “atores”/acadêmicas concretizou-se com o comparecimento da comunidade, como pode ser observado nas Fotos 1 e 2.

As pesquisadoras ousaram na elaboração do roteiro do texto, memorizaram e encaixaram a prece cristã do "Pai Nosso" em ucraniano e previram a participação da comunidade, que, ao ser solicitada, no transcorrer da encenação, participou dessa oração. Para Orloski (2006, p. 35), o recurso aplicado firmou-se na linguagem intencional e informal. A clareza no ato de convidar faz toda a diferença na participação ou não do público. A comunidade pode multiplicar as perguntas, pois “O espectador também age, observa, seleciona, compara e interpreta” (MARCELINO, 2012, p. 3).

No decorrer dos ensaios, as pesquisadoras foram alertadas sobre a possibilidade de o público não atender/corresponder ao convite, devido a vários fatores, como: a não compreensão da peça, voz baixa ou falta de ritmo. No decorrer dos ensaios/construção de cada personagem, a coordenadora da atividade/esquete não inibiu as iniciativas/criatividade, mas as acadêmicas foram instruídas teoricamente e precavidas para possíveis percalços. Ocorreu, então, que se dedicaram com afinco à construção clara da narrativa, para interagir com o público e o resultado esperado foi atingido: “A qualidade do texto proposto, ou mesmo sua potencialidade, uma vez criticamente retrabalhado em função de ideias objetivas que nascem das exigências do instante histórico, pode determinar a razão da aceitação” (PEIXOTO, 1988, p. 40). Nessa situação, a escuta e a atuação do professor requer maleabilidade “Os professores não devem se acanhar diante desses tipos de desafios, que não raras vezes nos surpreenderam com os bons resultados obtidos. Como todo o processo artístico-pedagógico, as sequências aqui propostas são maleáveis [...]” (GRANERO, 2011, p. 76).

Ao tomar contato com a dramatização, segundo Simões (1995), o professor deve ouvir as opiniões do grupo, possuir segurança nas decisões, pois a percepção “[...] é fundamental para definir quem vai fazer o que ou qual personagem [...] mas a partir de certo momento bata o martelo e defina, senão a sua peça não sai do papel” (SIMÕES, 1995, p. 11).

Figura 1. Mediação/interação com o público



No roteiro do esquete, as bolsistas encaixaram no meio da peça um momento de interação com a plateia/comunidade. Elas estudaram o texto da prece "Pai Nosso" no idioma ucraniano e convidaram a plateia/comunidade a rezá-lo, o que foi prontamente atendido. Com a proposta da oração procurou-se recriar situações cotidianas. A presença de cores claras nas roupas femininas e cor forte na vestimenta masculina recriou o próprio corpo. Arrisca-se opinar que a escolha visou destacar a liderança masculina da época. Fonte: SCHLOSSER, M. T. S. Araruna, Colônia Upá/PR. Foto de 18/12/2010.

Figura 2. Participação da comunidade no esquete



Documentou-se em fotografias a reação do público/interação pesquisadores (comunidade representada por crianças, jovens, casais, idosos) e registrou-se a gestualidade, a participação e a verbalização da oração do Pai Nosso. Fonte: SCHLOSSER, M. T. S. Araruna, Colônia Upá/PR. Foto de 18/12/2010.

No decorrer dos trabalhos a equipe sentiu segurança e o esquete, que seria apresentado em uma escola (a ser definida no processo), foi estendida para a comunidade ucraniana da Colônia Upá. A equipe escolheu a comunidade por nela estar concentrado maior número de ucranianos e o esquete foi apresentado para um público diversificado (estudantes, professores, crianças, adultos e idosos), como pode ser observado nas Fotos 1 e 2. Nesse caso, as integrantes da equipe possuíam clareza sobre o que seria feito, clareza sobre quando, onde e para quem.

Considerações Finais

A construção do artigo e do texto/roteiro e a prática da encenação desenvolveram-se amparadas no eixo do debate entre pesquisadores e comunidade no enredo das frentes de ocupação da Mesorregião Centro-Ocidental paranaense, com foco direcionado aos camponeses descendentes de ucranianos. Na elaboração do roteiro e na encenação do esquete, os pesquisadores debateram a migração dos municípios do Sul do Estado (exemplo: município de Prudentópolis) para a microrregião geográfica de Campo Mourão. A sustentação teórica e prática forneceu ingredientes para a análise de questões que cercaram o acesso às terras pelas frentes de ocupação e seus hábitos alimentares, religiosos e culturais.

A construção do esquete permitiu o contato com a comunidade e estimulou a interação social entre universidade, escola e comunidade. A prática revelou percalços na construção do contradiscurso, na articulação dos ensaios e na condução do foco, mas a persistência acomodou as dificuldades e o resultado brotou para além da troca imediata e passageira de informações. O sentido social-político-econômico foi inserido na temática, o exame das contradições no tema e nos personagens manteve-se acordado no vigor da denúncia. Concretizou com a “capacidade de modelar o espaço cênico, traçando eixos, delimitando vias de circulação, dando valor a cada elemento, acentuando significado ou relação entre personagens, etc.” (KÜHNER, 1971, p. 119).

Com diferentes jogos teatrais sugeriram cenas originais delineando o conceito de camponês ucraniano. A partir dos jogos teatrais, professores e alunos experimentaram a comunicação teatral de acordo com a ressonância da comunidade (Colônia Upá). Segundo Castrogiovanni (2005), o papel da Geografia escolar e do professor é promover situações que somem experiências cotidianas às textualizações teóricas da ciência. Em síntese, “A expressão artística não tem idade, é um tesouro que todos guardamos, é só adubá-la para que ela brote e dê bons frutos” (GRANERO, 2011, p. 69). Assim, portanto, o esquete ou “[...] O teatro, como a vida, é tecido, pouco a pouco” (GRANERO, 2011, p. 81).

Por outro lado, observou-se que o acesso aos recursos culturais externos à comunidade interiorana é escasso. A arte acumulada flui para parte privilegiada da sociedade, que possui renda para frequentar exposições de telas e assistir a espetáculos. Mesmo assim, porém, professores comprometidos podem oportunizar diferentes ritmos de aprendizagem e inserir a arte-educação na escola e na comunidade, desde que haja comprometimento entre as partes. A experiência apresentada poderá servir de motivação para novas criações e adaptações: “O desafio está em não apenas avançar nas discussões teóricas, mas oferecer sugestões para a prática educativa, instigando a criatividade de cada professor” (CASTROGIOVANNI, 2005, p. 9). Diga-se também que “[...] a ‘dramatização’ permite trabalhos em conjunto com quase todas as disciplinas, senão todas” (SIMÕES, 1995, p. 24). Para finalizar, soma-se a experiência apresentada ao anseio de multiplicar ideias “[...] na esperança de contribuir para o dia-a-dia do professor em sala de aula de [...] forma simples, direta e objetiva, fornecendo uma alternativa de trabalho que extrapola a rotina da sala de aula [...]” (SIMÕES, 1995, p. 2-3).

Referências

BOAL, Augusto. Poética do oprimido. In: _____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOLOGNESI, Mario Fernando. Prefácio. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de (Org.) **Arte-educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006. p. 5-8.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apresentação. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. p. 7-9.

COBRA, Rubem Queiroz. **O teatro educativo**. 04 set. 2006. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-teatropedag.html>>. Acesso em: 23 maio 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. Prefácio. In: GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 7-9.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011. 121 p.

HARACENKO, Adélia Aparecida de Souza; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo; SILVA, Sandro Aparecido Mafra da. **A Geografia da Práxis e da cultura camponesa ucraniana no decurso da colonização da Microrregião Geográfica de Campo Mourão**. Campo Mourão, 2009 (Projeto Fundação Araucária).

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2007. 150 p.

KÜHNER, Maria Helena. **Teatro em tempo de síntese**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

LEITE, Denise. Prefácio da 1ª e 2ª edições. In: KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2007. p. 13-14.

MARCELINO, Fernando. Criando espectadores emancipados: notas sobre o Teatro do Oprimido. **Correio da Cidadania**, edição 809, 22 maio 2012. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7173&Itemid=79>. Acesso em: 23 maio 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Professor-escavador de sentidos. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de (Org.). **Arte-educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006. p. 53-62.

ORLOSKI, Christiane de Souza Coutinho. Materiais gráficos e sala de aula: um diálogo possível? In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de (Org.) **Arte-educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressão e Arte Ed., 2006. p. 31-38.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Primeiros Passos, 10)

PUNTEL, Geovane Aparecida. Os mistérios de ensinar e aprender Geografia. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 89102.

RAMOS, Carla Michele. Teatro político cepecista: o Auto dos 99% como peça de agitação e propaganda. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, ano 7, n. 15, p. 29-31, 2º sem. 2006.

RUZZA, Janete Aparecida Partelli. Competência leitora e meio de comunicação como recurso pedagógico nas aulas de arte. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de (Org.) **Arte-educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressão e Arte Ed., 2006. p. 69-76.

SERZEDELLO, Tuna. **O palco entrevista Tuna Serzedello**. Entrevista concedida a Ana Paula Cassettari. Disponível em: <<http://www.opalco.com.br/foco.cfm?persona=materias&controle=111>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **Dramatização para o ensino de geografia**. Rio de Janeiro: Jobran; Coautor, 1995.

SKETCH. 2008. Disponível em: <<http://pr.wikipedia.org/wiki/sketch>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

Recebido em: 02 de Setembro de 2014

Aceito em: 22 de Novembro de 2014