

## A MÚSICA E O ESQUETE COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Vanice Schossler Sbardelotto<sup>1</sup>  
Daiane Peluso<sup>2</sup>  
Tauã Medino Gomes da Silva e Sá<sup>3</sup>

### Resumo:

O artigo resulta das análises desenvolvidas no curso das pesquisas de mestrado e doutorado dos autores, mediadas pelas reflexões e estudos do RETLEE – Grupo de Estudos e Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas. O debate aqui apresentado defende a utilização da música e do esquete como metodologias de ensino de Geografia. Estes recursos, do mundo cultural, permitem a expressão da vivência cotidiana, refletindo as experiências vividas pelos estudantes, assim como, pode expressar a síntese dos estudos realizados. As análises são desenvolvidas a partir de Thompson (2002), Bondía (2002), Napolitano (2005) Benjamim (1987) e Peixoto (2002). A música e o esquete se convertem em ferramentas pedagógicas nas aulas de Geografia voltadas à formação para a cidadania.

### Palavras-chave:

Ensino de Geografia. Experiência. Música. Esquete.

## LA MÚSICA Y EL *SKETCH* COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

### Resumen:

El texto resulta de los análisis desarrollados en la investigación de maestría y doctorado de los autores, mediados por las reflexiones y estudios del RETLEE - Grupo de Estudio e investigación Representaciones, espacios, tiempos y lenguajes en las experiencias educativas. El debate que aquí se presenta defiende el uso de la música y el *sketch* como metodologías de enseñanza de la Geografía. Estos recursos, desde el mundo cultural, permiten la expresión de la vida cotidiana, reflejando las experiencias vividas por los estudiantes, así como puede expresar la síntesis de los estudios realizados. Los análisis se desarrollan a partir de Thompson (2002), Bondía (2002), Napolitano (2005) Benjamim (1987) y Peixoto (2002). La música y el *sketch* se convierten en herramientas pedagógicas en las clases de Geografía orientadas a la formación para la ciudadanía.

### Palabras clave:

Enseñanza de Geografía. Experiencia. Música. *Sketch*.

<sup>1</sup> Doutora em Geografia, professora do Colegiado de Pedagogia, membro dos grupos de pesquisa Representação, Espaços, Tempos e Linguagem em Experiências Educativas (RETLEE) e Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Formação e Trabalho docente (GESFORT/UNIOESTE). E-mail: [vanice.sbar@gmail.com](mailto:vanice.sbar@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Geografia, membro dos Grupos de Pesquisa RETLEE e Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia (ENGEIO/UNIOESTE). E-mail: [daiane\\_peluso@hotmail.com](mailto:daiane_peluso@hotmail.com).

<sup>3</sup> Acadêmico do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Geografia - Mestrado, membro dos Grupos RETLEE e ENGEIO/UNIOESTE. E-mail: [tauamgaspar@hotmail.com](mailto:tauamgaspar@hotmail.com).

## MUSIC AND SKETCH AS GEOGRAPHY TEACHING METHODOLOGY

### **Abstract:**

The text results of the analyses development in authors' master's degree and doctorate research course, mediate for reflections and studies of RETLEE – Research Laboratory Representations, Spaces, Times and Languages in Educative Experiences. The debate presents here defends the music and the sketch using as Geography's teaching methodology. These resources, of cultural world, allow the daily living expression, reflecting the experiences living by students, as well as, can be express synthesis of studies conducted. The analyses were developed from Thompson (2002), Bondía (2002), Napolitano (2005), Benjamim (1987) e Peixoto (2002). The music and sketch turn into pedagogic tools in Geography classes for citizenship formation.

**Keywords:** Geography Teaching. Experience. Music. Sketch.

### **Introdução**

O ensino de Geografia na Educação Básica é permeado pelos problemas da educação escolar, pela constituição da própria disciplina e, também, pelas metodologias de ensino que foram se enraizando nesse tipo de educação. (OLIVEIRA, 1998). A educação escolar básica no Brasil, para todos, tem sido perseguida durante todo o século XX e neste início de século XXI, como uma maneira de contribuir com o desenvolvimento social e humano. Entretanto, enfrentar a questão da inclusão de todos, como de qualificar o processo de ensino, seguem na pauta das preocupações sociais. A Geografia, por seu turno, está inserida neste mesmo movimento de disputa, ao passo que avança na sua organização como disciplina curricular nos anos iniciais, parece se desfazer, no Ensino Médio. Nesse contexto, a busca por universalização da educação básica e o currículo que deve ocupá-la, interfere na forma com as disciplinas são ensinadas na escola.

A questão central que se discute aqui é: escolhas metodológicas do ensino de Geografia, que evidenciam a vida cotidiana dos estudantes, contribuem para atingir o objetivo da disciplina na educação escolar? Callai (2005), RBEG (2016), Cavalcanti (1998), Claudino (2014), Oliveira (1998), entre outros, apontam que a Geografia colabora com a formação para cidadania, entendida como a ação consciente dos sujeitos no mundo<sup>4</sup>. Dessa maneira, a perspectiva defendida por Thompson (2002), de que a oposição entre educação e experiência é decorrente das relações sociais, que desde o século XVII, valorizavam a cultura erudita

---

<sup>4</sup> Questão central também para a formação inicial dos professores, discutida em: SBARDELOTTO, Vanice Schossler. O ensino de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental na formação do pedagogo. 2020. 259 f Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

como uma forma de estratificação social, pode ser superada, com vistas a qualificar o processo de ensino de Geografia.

A experiência, como elemento da aprendizagem foi abordada por Thompson (2002), ao defender a ideia de que na formação universitária é preciso valorizá-la como elemento de explicitação da cultura, de resistência e de conhecimento dos estudantes. Os trabalhadores, com diferentes expressões culturais, ao ocuparem o espaço de produção do conhecimento, possibilitam a dialética entre suas experiências e os conhecimentos já validados pela academia. Superando, com isso, a crítica à formação universitária, como legatária de conhecimentos eruditos, alinhada a questão da estratificação social.

Quando tratamos de formas metodológicas de ensino, esta dimensão toma contornos importantes. Na medida em que a vida cotidiana e a experiência objetiva dos estudantes não é considerada no processo formativo, corre-se o risco de fortalecer um tipo cultural hegemônico. De acordo com Thompson (2002), esse tipo cultural forjado na sociedade capitalista é o consumidor. Assim, ao considerar as experiências concretas mais variadas dos sujeitos sociais torna-se possível amalgamar os conhecimentos aos objetivos sociais produzidos, inclusive, contra hegemonicamente.

Assim, ao discutir sobre as metodologias que contribuam com a formação cidadã, no ensino de Geografia, defende-se o desenvolvimento de estratégias que permitam aos estudantes avançarem, pelo processo de ensino e chegar ao “concreto pensado”. Este conceito, formulado por Kosik (2002), expressa a síntese das múltiplas determinações do real, que são atingidas pela a mediação da abstração. Chegar ao concreto pensado, requer percorrer um caminho de organização da realidade em pensamento, superando sua aparente exposição. Assim, a música e o esquete, como metodologias de ensino, permitem evidenciar a visão sincrética da realidade, assim como, expressar a sua síntese. A Geografia, como campo científico que busca explicitar as relações sociais, pode contribuir para essa compreensão, na medida em que, no seu ensino contribua para desnudar as relações encobertas pelo véu da aparência.

Nesse sentido, a experiência como uma maneira de trazer a realidade cotidiana, vivida pelos sujeitos é o ponto de partida da realidade social, da totalidade. Para que seja, analisada, estudada e compreendida, e possa retornar, mediada pela abstração, como concreto pensado, elevando a totalidade para uma nova compreensão, agora científica.

Para Thompson (2002) a disponibilidade dos saberes que circulam pela sociedade decorrem da aceitação coletiva destes saberes, assim como, são veiculados também pela mídia. Para ele, a hierarquização do acesso à cultura erudita ocorre na sociedade, é uma das responsáveis pelo afastamento dos trabalhadores a essa cultura.

Nesse sentido, a escola tem papel importante, na socialização e no processo de tornar perceptível aos trabalhadores, que o conhecimento ali veiculado, pertence também a ele. A partir disso se discute a seguir, a música e o esquete como metodologias de ensino de Geografia na escola.

### **Ensino de Geografia, música e experiência**

Na história da humanidade os saberes vem da produção humana. Sendo ela resultado de práticas conscientes ou inconscientes, é fato que os fenômenos sociais engendrados desta produção geram os saberes especializados na sociedade hoje, objeto de estudo do homem. A ação crítica do homem sobre a cultura e natureza possibilitou à sociedade a construção dos saberes científicos sobre a sua prática empírica quanto modelo da produção do conhecimento escolar. (RAYS, 1995).

A escola em sua diversidade de sujeitos, tenta formalizar os saberes sociais em conteúdo escolar. É um desafio relacionar as informações e saberes produzidos e, difundidos na sociedade junto ao processo didático-formativo do professor com os estudantes na busca pela construção do conhecimento.

[...] Nessa perspectiva [...] o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade. Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. (GASPARIN, 2012, p. 2)

Portanto, contextualizar a prática social dos estudantes como parte inicial do processo educativo, significa em partes, difundir e contextualizar as informações e saberes que trazem de suas vivências.

O desafio de realizar tal processo está justamente na forma em que são difundidas as informações e saberes para a construção do conhecimento pelos sujeitos. A informação por sua vez, dotada e carregada pela intensidade dos acontecimentos sociais presentes no dia a dia do ser humano, não somente nega o sentido da experiência sobre as coisas, mas também, leva o sujeito a não reflexão sobre o que se sente diante desses fenômenos. (BONDÍA, 2002).

Assim, em uma sociedade em que as relações são baseadas no imediatismo, sentir a informação e o saber mediado pelo processo metodológico do professor, possibilita uma melhor percepção dos estudantes sobre seus conhecimentos cotidianos ou científicos no processo educativo.

Nesse processo, os sujeitos têm suas percepções de vida, de cultura, de sociedade etc. Entretanto, tais percepções tornam-se relativizadas se o estudante for somente passivo no seu processo de aprendizagem. Isso porque,

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 22)

A busca incessante pela informação não faz do sujeito um ser de sabedoria. A visão ideal de informação pode ser constatada quando este está informado mas não sabe coisas que se passam em seu dia a dia, da sua realidade, dos problemas sociais do seu bairro, este contexto faz do sujeito um ser somente da informação e nada mais. (BONDÍA, 2002).

A velocidade com que os fenômenos sociais vão ocorrendo muitas vezes determina essa inércia social do sujeito, representada pelas informações do seu contexto de vida. Tudo o que acontece no meio social, como, acontecimentos, fatos, singularidades nas relações socioeconômicas, ocorre de forma veloz. Destarte, é reduzido no indivíduo a gana do instigar-se com o fato que ocorre em seu espaço de vida, automaticamente é substituída por outro estímulo que o faz perceber os fatos sociais de uma forma vazia. (BONDÍA, 2002). Simplesmente ocorre, o sujeito absorve o fenômeno, e em sua essência o perde, são os sujeitos do imediatismo.

Segundo o mesmo autor,

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. [...] O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente [...]. (BONDÍA, 2002, p. 23)

A velocidade com que a informação chega, e quando vem sem conexão com os fenômenos da realidade, e é absorvida pelo sujeito, também determina a falta de experiência por ele mesmo. A música pode ser uma estratégia valiosa para validar e fazer com que os indivíduos compreendam a experiência transmitida nas letras, melodias e sons como uma produção sociocultural do homem, pode fazer com que cada indivíduo perceba a temática de cada música de uma forma diferente ou pelo contexto temático dela, ajudando a contextualizar aspectos de sua vida.

Como parte do processo de ensino e aprendizagem na disciplina Geografia, a música em sua capacidade de representar os espaços, o lugar e as relações presentes em ambos, pela diversificação na forma com que se difunde a temática nela mesma, traz informações de relevância social e subjetivas aos sujeitos, e a partir disso, pode servir de experiência aos/dos sujeitos do processo pedagógico. A compreensão da informação, sobretudo o sentir, o saber trazido anteriormente como um fenômeno social, e traduzido/transformado nessa representação artística que é a música, faz dela uma potencialidade no caminho da percepção das espacialidades e dos contextos espaciais para o ensino de Geografia. Nesse sentido,

Pensamos que a Geografia é a responsável pela leitura do mundo sob o ponto de vista da espacialidade. Seu objeto de estudo é o espaço geográfico. Então, não se forma um cidadão sem que ele conheça minimamente as relações entre os fluxos e fixos e se reconheça enquanto uma pequena, mas imprescindível parte dessa complexa realidade sócio espacial. (FRANCO E CASTROGIOVANNI, 2018, p. 143)

A música como parte da produção histórica do ser humano, reproduz temas e informações presentes no espaço geográfico, e para além de só reproduzir e transmiti-las, apresenta um potencial de sentido e sensações no sujeito que a ouve. Por isso, no ensino de Geografia, esta é uma ferramenta importante, sobretudo por despertar as sensações e o entendimento que podem remeter ao sujeito as informações que estão presentes na letra e o sentimento despertado na melodia da música. Através da letra, tema ou melodia, a música tem a capacidade de provocar no sujeito o saber de experiência. É explícito que,

[...] diante não só de um contexto específico, mas tendo em mente um grupo social ou um campo sociocultural determinado, incluindo-se aí as implicações político-ideológicas da sua obra. Por exemplo, não se pode entender “Caminhando”, de Geraldo Vandré, sem levar em conta que esta canção foi criada com a intenção de ajudar a encaminhar os dilemas do movimento estudantil (e da esquerda como um todo) na resistência ao regime militar, em 1968. (NAPOLITANO, 2005, p. 100)

A relação entre o fator social apresentado por Napolitano (2005), do contexto autoritário da época da ditadura para os estudantes, e exemplificado em músicas com uma mensagem social, com teor da resistência e luta ao regime militar, como é apresentado na música “Caminhando” de Geraldo Vandré. Ela provoca percepções subjetivas, que o estudante pode experimentar do processo pela temática social vivida por ele, com o atributo das informações da música como simbologia e retrato do que este sujeito viveu na época da ditadura. A tentativa de despertar no sujeito o sentimento da insatisfação por ser ele mesmo o indivíduo que experimenta as desigualdades sociais de sua realidade, são possíveis graças às músicas que abordam temáticas sociais. Estas podem ser utilizadas como caminho para construção do saber científico pela experiência de ouvir e se aprofundar na temática da música em si.

Na escola, local de diversidade e representação do real, se dão os processos de ensino e aprendizagem, com isso o professor pode utilizar a música como uma forma de levar a informação, o sentir para a construção do ensino e aprendizagem. Desta forma, tentando desmistificar o valor da informação como uma mercadoria alheia, consumida e encerrada em si mesma quando ouvida, implementando a sensibilidade e o valor social do conhecimento.

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (BONDÍA, 2002, p. 26-27)

O saber pela experiência está no que o fenômeno social gera no sujeito, bem como o que a música em seu amplo processo artístico e social gera nos diferentes indivíduos que a ouvem. Por exemplo; a percepção do sentir-se na música de Geraldo Vandré por um estudante que vive a luta diária na escola pública de um bairro pobre, com problemas sociais gerais, como a violência, a educação precária, devido a negligência do Estado, pode ser representada pelo sentimento de luta e instigar-se a resistir a truculência opressora que o sujeito vive.

Já a experiência do sentir-se na mesma música por um sujeito que tem melhores condições sociais pode ser totalmente diferente por suas condições de vida. Fenômenos sociais como a meritocracia são indícios do sentir-se de formas e maneiras diferentes de indivíduos que vivem realidades sociais diversas no mesmo espaço social.

Segue o autor:

[...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). [...] ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tomada própria. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Desta forma, entende-se que a música sozinha não faz o conhecimento e tão pouco o constrói. Mas por meio dela, o sujeito experimenta e compreende os fenômenos do seu lugar de vida, bem como as relações socioeconômicas presentes no espaço.

O entendimento do saber pela experiência através da música é possível se durante o processo didático-metodológico o professor utilizar dos fenômenos sociais e da informação que trazem tais fenômenos para o contexto de vida dos alunos. Aliado a isso, pode dar espaço a arte e a cultura social desses sujeitos, para que a música entre como parte do processo em que carrega em si a informação, o contexto e o sentimento dos fenômenos que despertarão a experiência entre a vida e o conhecimento.

Aliado à música, como metodologia de ensino, outras práticas podem ser incorporadas a fim de possibilitar a conscientização da realidade vivida. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento dos conceitos científicos sobre esse lugar e sua relação com a totalidade. Superar a visão contemplativa das formas geográficas, para analisar a historicidade das funções encontradas no espaço, requer a crítica da realidade vivida. O que pode ser alcançado por meio do ensino. Assim como a música, o esquete – como prática de fruição, criação e interpretação, pode ser uma importante metodologia para atingir esse objetivo.

## O esquete<sup>5</sup> e experiência

A experiência educativa nas aulas de Geografia produz sentidos sobre o lugar vivido, a partir dos significados compreendidos pela mediação pedagógica. O sentido, construção particular de cada sujeito sobre os conceitos estudados, se relaciona com a experiências cotidianas de vida. O esquete, utilizado para fins pedagógicos, pode contribuir para a vivificação das experiências cotidianas e seu processo de ressignificação, a partir da aprendizagem dos conceitos científicos.

O esquete como uma atividade diferenciada, associada ao ensino de Geografia, na perspectiva de Brecht, cria e desenvolve um ambiente de interpretações críticas, que com o pano de fundo da realidade vivenciada, apresenta novas formas e concepções de visualização e ação na vivencia cotidiana escolar.

Ao propor a realização do esquete no ensino de Geografia, trilha-se o caminho pela teoria de Bertold Brecht<sup>6</sup>, conhecido como um dramaturgo alemão a frente do seu tempo. Ao viver em uma fase do desenvolvimento do sistema capitalista, cunhou a sua obra em uma luta constante contra o capitalismo e imperialismo (Peixoto, 1974).

A teoria de Brecht oferece ao público um conjunto de instrumentos/ferramentas que possibilita a interpretação racional da verdade apresentada, permeando as esferas do Teatro épico, dialético e socialista, trazendo consigo o contexto histórico do tema.

[...] O “sistema” brechtiano-conforme se insistir em seu aspecto antidramático (épico), realista ou dialético (junção de princípios contrários como a identificação e a distância) – nada tem a ver com uma filosofia estratificada, que fornece receitas de encenação. Ao contrário, ele deve permitir montar peças de acordo com as exigências de cada época e dentro do contexto ideológico que a ele corresponde [...]. (PAVIS, 1999, p. 34)

Essa teoria assume a postura de questionar as relações estabelecidas, tidas como “normais” e naturais. Tal como o objetivo da própria Geografia, que pretende investigar e conhecer o processo histórico de produção da realidade social. Brecht é um expoente importante, nesta perspectiva teatral e é identificado por diversas fontes, como Boal (1991),

<sup>5</sup> O esquete é uma atividade originária do Teatro. Remete a palavra *sketch*, de origem inglesa, que significa a realização de peças de curta duração com abordagem de temas que se relacionam diretamente com o que se discute. (SCHLOSSER, 2014)

<sup>6</sup> Para mais informações, indica-se a leitura: PELUSO, Daiane. O esquete no ensino de geografia: proposição didática no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

Benjamin (1987), Peixoto (1974, 1989 e 2002), entre outros, como um dramaturgo a frente de seu tempo, devido sua elaboração teatral.

Para Peixoto (1989), Brecht é como um companheiro presente, que alerta sobre as armadilhas perigosas da falsidade ou da falta de profundidade. E indica um caminho em direção às forças da libertação.

*Somente com o progresso dos trabalhadores  
E somente se colocarmos  
A serviço do progresso,  
A arte será capaz de progredir<sup>7</sup>.*

A partir de Brecht, denota-se a importância de inserir o esquete no cotidiano escolar, não apenas como um escape ou uma atividade diferenciada, mas como uma atitude de interpretar, esclarecer e alterar o olhar sobre o apresentável diariamente e as relações estabelecidas. Assim, “[...] o teatro épico questiona o caráter de diversão atribuído ao teatro. Abala sua validade social ao privá-lo de sua função na ordem capitalista.” (BENJAMIM, 1987, p. 86). O teatro épico e o esquete proporcionam este rompimento com as bases corriqueiras e cotidianas do ensino.

O ensino de Geografia, por meio do esquete, constitui-se com um ato político. No sentido expresso por Boal (1991), as ações humanas são políticas, o estudo e os conhecimentos científicos também se inserem nessa categoria de fazer política.

Inclusive, o termo “Teatro Épico”, de Brecht, designa um fazer artístico que se dirige a transformação. Nesse sentido, se articula ao objetivo da Geografia, de compreender as relações sociais, não como se apresentam de forma estática, mas em seu movimento histórico de produção. Assim, se constroem bases para a transformação social e “[...] o teatro épico parte da tentativa de alterar fundamentalmente essas relações [...]” (BENJAMIN, 1987, p.79). Relações estas não pertencentes apenas ao palco e aos atores. O espaço cênico, não é mais visto como um espaço mágico, mas uma sala de exposição com ângulos favoráveis, com um público interessado e não hipnotizado, cuja exigência deve ser sanada.

Nosso cotidiano está repleto de momentos teatrais, em que desenvolvemos uma ação para nós mesmo ou para os outros, em um determinado espaço e tempo, com um objetivo próprio de comunicar desejos, sentimentos, e emoções; transmitir informações e vivenciar experiências. São os momentos de comunicação, de expressão corporal, de intercâmbio de informações, de ações verbais ou não verbais. (GRANERO, 2011, p.11)

<sup>7</sup> Trecho de uma das suas poesias escrito na revista *Conjunto*, de Cuba, a pedido de Carlos Espinosa Domínguez. Fonte: PEIXOTO, Fernando. **Teatro em questão**. São Paulo. Editora: Hucitec. 1989.

O teatro é uma ferramenta que não se prende a um palco com acústica e acomodações diferenciadas, ele é vivido, escrito e encenado diariamente, a todo o momento. Da mesma forma, o esquete, em sala de aula permite que os estudantes expressem sua visão sobre a realidade, sobre o mundo, por meio da encenação que produzem, imprimindo, inclusive, suas expectativas e resoluções aos problemas que identificam no cotidiano. Brecht ao utilizar a arte como um processo de criação coletiva, em um trecho destacado da sua biografia, por Peixoto, vê que

[...] a arte, concebida como uma arma de conscientização e politização, destinada sobretudo a ser divertimento, mas de uma qualidade específica: quanto mais poético e artístico, mais momento de reflexão, verdade, lucidez, espanto, crítica; por sua contribuição excepcional ao pensamento [...], isento de preconceitos, de cópia de formulas antigas, isento da mistificação de hipnotizar e anestésiar; não propondo diretamente soluções, mas sobretudo fornecendo os dados para que o próprio público ou leitor seja racionalmente conduzido a compreender a verdade [...]. (PEIXOTO, 1974, p. 13)

Utilizar o esquete como metodologia de ensino em Geografia, abre diversas possibilidades para a experiência pedagógica e aprendizagem, para os autores, atores, professores e comunidade escolar.

Ao evidenciar a realidade e as experiências dos participantes, diversos e diferenciados resultados são construídos em um coletivo, onde não concentra-se todo o ato do ensino apenas na parte cênica do “*esquetear*”<sup>8</sup>. Pois “[...] O gesto demonstra a significação e a aplicabilidade social da dialética. Ela põe à prova as condições sociais, a partir do homem. As dificuldades com a que se confronta um diretor num ensaio não podem ser solucionadas sem um exame concreto do corpo social. [...]”. (BENJAMIN, 1987, p.88).

O teatro leva o aluno a ter contato consigo mesmo, o faz experimentar seus limites, surpreendendo-se ao descobrir talentos que não sabiam que tinham. [...] Pois, em arte, o aluno aparece com seus talentos, manias, sentimentos, não dá para camuflar. No teatro, temos a chance de nos aproximarmos do ser humano de forma individual e precisa. (GRANERO, 2011, p.14).

Nessa proposta, o esquete instiga o estudante a pesquisar, a entender a realidade apresentada e vivenciada diariamente, partindo para um entendimento reflexivo e crítico. Aprofunda assim, a identidade com o local, ao ter a possibilidade de visualizar-se na realidade apresentada, o que no cotidiano, pode passar despercebido.

---

<sup>8</sup> É um ato conjunto de apresentação cênica dos esquetes, pelos proponentes.

A utilização do esquete durante as aulas, não é de um mundo de fábulas, para usar uma linguagem teatral. Diversos são os percalços, desafios e demandas a ser sanadas. Exige, portanto, estudo e preparação para a utilização deste recurso como metodologia de ensino.

A produção dos esquetes, como outra metodologia qualquer, não é uma atividade simples, exige pensar e ter a clareza sobre os objetivos pretendidos, como por exemplo: se servirá para expressar a visão sincrética dos estudantes sobre a realidade ou se, por meio dele, se expressará a síntese dos conhecimentos mobilizados. Além disso, é fundamental preocupar-se com o público que recepcionará a peça, qual será o “possível” entendimento dela, a compreensão do objetivo proposto, a adequação conforme a faixa etária, o local de realização, o objetivo do espaço.

Nesse sentido, o esquete permite estabelecer conexões e interpretações diferenciadas dos temas e dos conteúdos, é a possibilidade de encenar como pano de fundo, a realidade. Pode se dirigir a uma turma ou, coletivamente, no ambiente escolar, possibilitando assim, reflexões ampliadas.

A atividade de ensino permeia diversos caminhos em variados ritmos e ambientes, cabe ao professor e aos alunos desenvolverem, de forma coletiva as melhores formas de apropriar-se do conhecimento científico. Desta forma, o conhecimento científico, veiculado das escolas, pode ser entendido como explicativo da realidade e associado a ações que transformem a realidade com o objetivo de uma melhor condição coletiva de vida.

Tragédias e óperas continuam sendo escritas, à primeira vista para um sólido aparelho teatral, quando na verdade nada mais fazem que abastecer um aparelho que se tornou extremamente frágil. Essa falta de clareza sobre sua situação, que hoje predomina entre músicos, escritores e críticos, acarreta conseqüências graves, que não são suficientemente consideradas. Acreditando possuir um aparelho que na realidade os possui, eles defendem esse aparelho, sobre o qual não dispõem de qualquer controle e que não é mais, como supõem um instrumento a serviço do produtor, e sim um instrumento contra o produtor. (BENJAMIM, 1987, p. 78)

É visualizado assim, a necessidade de criar possibilidade para que o estudante reflita sobre sua realidade. Percebendo que seus conhecimentos cotidianos podem ser explicados cientificamente e, desta forma, permitem a interpretação dos acontecimentos que o cercam. Para isso, é necessário mostrar que além dos conteúdos construídos, existem as concepções de mundo que podem ser criadas e recriadas nos ambientes escolares.

De fato ao inserir os esquetes nas aulas de Geografia, se constrói um ambiente de aprendizagem que não respeita os limites físicos da sala de aula e permite aos estudantes a compreensão dos conteúdos com base na análise e observação da realidade (a sua realidade). Esse processo resulta no entendimento desde o princípio, do sujeito como participante na produção do conhecimento, e ensinar significa a partilha coletiva de significados. (FREIRE, 1996).

Portanto,

[...] sua escolha ou aceitação determina aspectos não apenas de ordem física, com evidentes conseqüências estéticas, mas igualmente aspectos sociais: numa sociedade dividida em classes, os que se propõem a um teatro de participação social e política mais direta, por exemplo, freqüentemente recusam os espaços tradicionais permitidos ou 'oficializados' pelo poder e buscam as salas ou auditórios de sindicatos, as portas de fábricas ou mesmo praças e ruas, mas as da periferia, das vilas populares ou dos bairros – o povo não vem ao teatro, é o teatro que vai até o povo. [...] Em relação ao espaço não existem normas, leis ou regras preestabelecidas: uma produção pode fazer ou não a sua escolha, pois nem sempre é possível dispor de espaço cenicamente mais adequado à proposta do espetáculo. [...] Mas também não é regra: ninguém é obrigado a ficar onde está. (PEIXOTO, 2002, p. 251).

O desenvolvimento do Esquete e das suas possibilidades, abrem espaço para que novas experiências se produzam nas aulas, que levam a criação de sentidos e entendimento dos significados sociais do mundo concreto.

### **Considerações finais**

A disciplina de Geografia na Educação Básica tem importante papel de proporcionar a reflexão sobre a realidade vivida pelos estudantes. Essa compreensão da realidade se dirige, como propõe Santos (2012), a compreender a formação histórica das funções das formas visíveis na paisagem. Esse processo pode ser complexo, considerando a teia de relações necessárias à explicação da realidade. A compreensão de um lugar, uma realidade exige o pensamento geográfico multiescalar, em que as interferências do modo de produção são percebidas e explicadas em cada lugar.

O ensino de Geografia requer atenção no que se refere às metodologias empregadas, de maneira que possibilitem a interpretação desse conjunto de informações difusas sobre a realidade. Superar o ensino mnemônico ou destinado a reconhecer as formas do espaço geográfico, em direção a uma perspectiva de produção da criticidade e análise do espaço, requer planejamento, clareza destes objetivos e metodologias que possibilitem esse percurso.

Nesse sentido, a música e o esquete, como metodologias empregadas no ensino de Geografia podem contribuir significativamente. Pois, permitem que os estudantes se conscientizem sobre sua realidade, podem fazer inferências sobre ela, assim como permite que os estudantes ensaiem soluções para os problemas que identifiquem. Abrem o palco a criação e expressão dos estudantes, permitem que suas experiências cotidianas sejam expressas e reconhecidas e também, abre espaço para que novas experiências sejam produzidas.

A contribuição da Geografia para a formação para a cidadania, que exige o conhecimento da realidade para projetar ações conscientes, é potencializada pela música e pelo esquete. Estes elementos de representação cultural envolvem os estudantes, cria a possibilidade de participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, traz à tona experiência do cotidiano que podem ser compreendidas e ressignificadas, de forma científica.

O ensino de Geografia, como processo que engloba conteúdos programáticos, livros didáticos, métodos e formas de organização com objetivo central a promoção da aprendizagem do aluno, necessita para a efetivação o desenvolvimento do senso crítico por meio de atividades, recursos e metodologias, promovendo o esclarecimento/compreensão sobre acontecimentos do seu cotidiano. Nesse sentido, a música e o esquete se apresentam, como afirma Thompson (2002) como estratégias para revelar a experiência dos estudantes. Este geralmente é o ponto de partida no processo da aprendizagem. Destaca-se que o uso da música e do esquete, como arte viva, que transmite mensagens ao público, estabelecendo conexões para a construção da aprendizagem, consciência e identidade.

Pensar em estratégias de vivificar as experiências cotidianas, a fim de que as suas relações possam ser percebidas pelos estudantes, como quer Bondía (2002), possibilita a superação das formas alienadas de percepção do cotidiano. Assim, espera-se que música e o esquete entrem definitivamente para as aulas de Geografia.

## Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Moderna. 1991.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [on line], n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

RBEG, E. E. Entrevista com a professora Dra. Helena Copetti Callai: o ensino e a pesquisa da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entrevistada: Helena Copetti Callai. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p. 06-20, jan/jun 2016. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/385>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CAVALCANTI, L. D. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 8. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. In: XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA. BARCELONA: UNIVERSIDADE DE BARCELONA. 5., 2014, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona, 2014, p. 1-9. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

FRANCO, F. P.; CASTROGIOVANNI, A. C. Geografia e Música na sala de aula: ensaios e reflexões. In: PORTUGAL, J. F. (org.). **Educação Geográfica: diversas linguagens**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª edição São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GRANERO, V. V. **Como usar o teatro na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

NAPOLITANO, M. **História e Música**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, A. U. D. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. D. **Para onde vai o ensino de geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 135-144.

PEIXOTO, F. **Brecht: vida e obra**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PEIXOTO, F. **Teatro em questão**. 1 ed. São Paulo. Editora Hucitec, 1989.

PEIXOTO, F. **Teatro em aberto**. 1 ed. São Paulo: Hucitec: Primeiros Atos. 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução: J. Guinsberg, Maria Lúcia Pereira. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PELUSO, Daiane. **O esquete no ensino de geografia: proposição didática no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida**. Orientadora: Marli Terezinha Szumilo Schlosser. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. *In*: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. (org.). 1 ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SCHLOSSER, M. T. S. Desafios e possibilidades da representação como recurso didático-pedagógico: relato de uma experiência-Colônia Upá/PR. **Revista Formação**, v. 2, n.2, p. 119-135, 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/3073/2851>. Acesso em: 14 out. 2018.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. **O ensino de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental na formação do pedagogo**. Orientadora: Mafalda Nesi Francischett. 2020. 259 f Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

THOMPSON, E. P. Educação e Experiência. *In*: THOMPSON, E. P. **Os Românticos**. Tradução: Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 13-47.