



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



MARIA FABÍOLA DA SILVA

CANTANDO A HISTÓRIA: produção de paródias no ensino de História.

ANANINDEUA-PA
2021

MARIA FABÍOLA DA SILVA

CANTANDO A HISTÓRIA: produção de paródias no ensino de História.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, *Campus* de Ananindeua, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Linguagens e narrativas: produção e difusão.

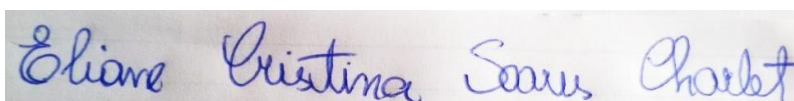
Orientadora: Eliane Cristina Soares Charlet.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

MARIA FABIOLA DA SILVA

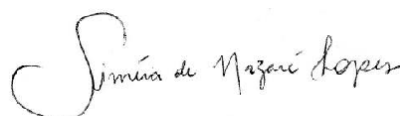
A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Daniel Barroso e Profa. Dra. Simeia de Nazaré Lopes reuniu-se no dia 29 de dezembro de 2021, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **MARIA FABIOLA DA SILVA** intitulada “CANTANDO A HISTÓRIA: produção de paródias no ensino de História.” Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.



Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet
Orientadora



Prof. Dr. Daniel Barroso
Membro Externo da Banca / EAUFPA/UFPA



Profa. Dra. Simeia de Nazaré Lopes
Membro da Banca / PPGEH /UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586c Silva, Maria Fabíola da.
Cantando a História : Produção de paródias no ensino de História / Maria Fabíola da Silva. — 2021.
77 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2021.

1. Ensino de História . 2. Paródias. 3. Consciência Histórica.
4. Aula-Oficina. I. Título.

CDD 371.102

RESUMO

O presente trabalho apresenta e analisa paródias produzidas em sala de aula por alunos do 7º ano da Escola Licurgo Peixoto (localizada no município de São Miguel do Guamá-PA), com base no modelo de Aula-Oficina da professora Isabel Barca. Fundamentada em abordagens voltadas para o Ensino de História, a pesquisa discute a utilização da música como ferramenta profícua na assimilação de conteúdos da disciplina. A necessidade de ampliar e criar novas metodologias de ensino motivaram consideravelmente a escolha deste tema, assim também como os debates acerca da Didática da História e a consciência histórica.

Palavras-Chave: Ensino de História; Paródias; Consciência histórica; Aula-Oficina.

ABSTRACT

The present work presents and analyzes parodies produced in the classroom by 7th grade students at the Licurgo Peixoto School (situated in the municipality of São Miguel do Guamá-PA), based on the Class-Workshop model of teacher Isabel Barca. Substantiated on approaches aimed for History Teaching, the research discusses the use of music as a fruitful tool in the assimilation of the subject's contents. The need to expand and to create new teaching methodologies motivated considerably the choice of this theme, as well as the debates about the Didactics of History and the historical awareness.

Keywords: History Teaching; Parodies; Historical Awareness; Class-Workshop.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e a saúde proporcionada em tempos tão difíceis como estes que estamos vivendo.

Gratidão à minha querida orientadora Eliane Soares pela atenção, apoio e direcionamento desta pesquisa.

Agradeço ao meu amado esposo Neles Maia pelo amor e cuidado que foram fundamentais nesse processo, e à nossa filha Eloísa por ser a minha maior motivação.

Agradeço também a minha Mãe Solange e meus irmãos que, direta ou indiretamente, sempre incentivaram nas jornadas dessa vida.

Aos meus colegas e amigos de trabalho que dedicaram um pouco do seu tempo para me ajudarem de alguma forma na oficina de paródias, especialmente a minha ex professora e querida amiga Leila Bicho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História Mestrado Profissional em ensino de história – Profhistória, e a todos os professores que dele fazem parte.

Por fim, agradeço aos meus colegas e amigos do mestrado pelo incentivo, de modo especial à Lene Lira, amiga e irmã.

Obrigada a todos!

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1- Escola Licurgo Peixoto	36
Figura 2 - Pannel da oficina de paródias realizada no dia 18/12/2019.	54
Figura 3 - Mesa interativa. 18/12/2019.....	55
Figura 4 - Cantora local Amanda Catarine. 18/12/2019	55
Figura 5 - Aluna Jhennifer Letícia recitando “A vida”	56
Figura 6 - Aluno Davi Costa recitando “Quem morre?”	56
Figura 7 - Apresentação da equipe 01. Alunos Davy Lucas, Bruno Silva e João Gabriel.....	59
Figura 8 - Apresentação da equipe 02. Alunas: Paula Rayssa, Beatriz Leal e Maria Raquel	61
Figura 9 - Apresentação da equipe 04. Alunas: Gabrielle da Silva, Cleizeane Borges, MariaFernanda.....	64
Figura 10 - Apresentação da equipe 05. Alunas: Clarisse Passos, Sara Family, Samily Brás, Fernanda Brás, Márcia dos Santos, Luane Moura	66
Figura 11 - Apresentação da equipe 06. Alunas: Antônia Welida, Alice Lohane e Raniely.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1— Demonstrativo de séries e turmas em 2019.	36
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Referente a segunda fase da pesquisa	44
Gráfico 2 - Referente a segunda fase da pesquisa	45
Gráfico 3: Referente a segunda fase da pesquisa.....	45
Gráfico 4: Referente a segunda fase da pesquisa.....	46
Gráfico 5: Referente a segunda fase da pesquisa.....	47
Gráfico 6: Referente a segunda fase da pesquisa.....	48

Sumário

RESUMO	5
ABSTRACT	6
AGRADECIMENTOS	7
LISTA DE ILUSTRAÇÃO	8
1 INTRODUÇÃO	12
2 MÚSICA, ENSINO DE HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA	14
2.1 Reflexões sobre música e musicalidade	14
2.2 Paródia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem	21
2.3 Da Didática da História ao conceito de consciência histórica: abordagens teóricas sobre paródias e ensino de História	25
3 LÓCUS, OFICINA DE PARÓDIAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	35
3.1 Uma aproximação com o espaço de pesquisa: escola Licurgo Peixoto—São Miguel do Guamá-PA	35
3.2 Fases da produção: Conteúdos históricos, sondagem, orientação e produção	38
3.3 As paródias e consciência histórica	51
4 O EVENTO FINAL “OFICINA DE PARÓDIAS: HISTÓRIA E MÚSICA”, AS PARÓDIAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA	53
4.1 Socializando e difundindo: as paródias dentro e fora das aulas de história	53
4.2 As paródias como veículos de reflexão, crítica e revisão histórica	57
Paródia: Feudalismo	58
Paródia: Eu acho que não	60
Paródia: Cheiro de conquista no ar	62
Paródia: No começo eu não entendia.....	64
Paródia: Reforma protestante	67
4.3 A Oficina de paródias sob a ótica dos alunos: relatos de experiência	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

1 INTRODUÇÃO

A música não é apenas a combinação harmoniosa e expressiva de sons, ou a junção de acordes que formam uma melodia. Ela ultrapassa os limites da execução instrumental, tomando para si um caráter de linguagem e de comunicação, que desde os tempos mais remotos já era utilizada pelo homem (OLIVEIRA, ALMEIDA, FONSECA, 2013, p. 61.). Não é por acaso que muitos pesquisadores a utilizam como objeto de estudo (BITTENCOURT, 2009, p. 378), principalmente na área da educação. Disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, entre outras, valem-se dela como importante recurso didático no processo de compreensão dos conteúdos.

Partindo dessas percepções, o trabalho aqui apresentado aborda a música como ferramenta no ensino de História, tendo como objeto de estudo a produção de paródias elaboradas por alunos de 7º ano do ensino fundamental da escola Licurgo Peixoto, localizada na cidade de São Miguel do Guamá-Pará. A pesquisa busca compreender as relações que os alunos estabelecem entre a música e os conteúdos de História, de quais maneiras os conteúdos são trabalhados na construção das paródias e, principalmente, como essa construção contribui para o desenvolvimento da consciência histórica dos educandos. A preocupação inicial é fundamentar teoricamente o estudo e, para isso, contamos com a contribuição de alguns autores, bem como a discussão de conceitos pertinentes para o entendimento da pesquisa.

No diálogo entre música e História, os trabalhos de Marcos Napolitano e Alcília Loureiro serão importantes para compreender a música a partir de um viés histórico em diferentes temporalidades. Loureiro, especificamente, faz um passeio por algumas sociedades antigas ocidentais para desencadear noções mínimas dos diversos significados que a arte musical tomou ao longo do tempo.

Sobre a utilização da música nas aulas de História, será de grande valia “Ensino de História: fundamentos e métodos”, de Circe Bittencourt, e “Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa” de Flávia Eloísa Caimi. Tanto Bittencourt quanto Caimi asseguram a eficácia dos usos da música no ensino de História.

É perceptível o caráter interdisciplinar desta produção, uma vez que recorreremos a outras áreas do conhecimento, a exemplo, o campo da linguística, quando tratamos de paródias. As produções de Maria Lúcia Aragão e Camila da Silva Avarce nos ajudarão a refletir sobre o conceito de paródia, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do estudo.

Contamos ainda com as contribuições de Sebastián Plá, que discute o ensino de história e sua relação com a investigação historiográfica. Pensar o ensino de história é um dos objetivos na abordagem teórica dessa pesquisa, nesse sentido, o autor traz reflexões pertinentes sobre

esse amplo campo que é o ensino de História.

Organizamos a pesquisa em três capítulos. O primeiro irá abordar o conceito de música e a musicalidade partir de diferentes autores, bem como o seu surgimento e desenvolvimento ao longo da história. Faremos ainda neste capítulo um debate acerca da didática da História e consciência, cujos principais autores utilizados são Luís Fernando Cerri e Jörn Rüsen. O objetivo neste primeiro momento é estabelecer conexões entre nosso objeto de estudo e os conceitos voltados para o ensino de História.

No segundo capítulo abordaremos o espaço de estudo, os sujeitos envolvidos na pesquisa e o passo a passo da oficina de paródias. Para isso, descreveremos detalhadamente as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula ao longo do ano letivo de 2019, desde o trabalho com os conteúdos até a produção das paródias.

No terceiro o enfoque será dado ao evento final de socialização entre as equipes e à apresentação e análise do produto final da pesquisa: as paródias produzidas pelos alunos. Para finalizar, abrimos espaço para os relatos de experiências dos alunos durante a oficina.

De forma geral, a discussão tem como foco três elementos principais e que estão amalgamados: Ensino de História, Música e consciência histórica. Acreditamos que este foi o “acorde” inicial para práticas profícuas e úteis no que se refere ao uso da música no ensino de História.

2 MÚSICA, ENSINO DE HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA

2.1 Reflexões sobre música e musicalidade

“Sem a música, a vida seria um erro” (2018 p. 21), disse Friedrich Nietzsche. Para muitos essa frase soa bem exagerada, mas subentende-se todo o sentido que ela carrega. A música projeta-se na multidão de ouvidos, possui uma função social e possibilita a elevação do pensamento num alto patamar de criticidade. É quase impossível imaginar o mundo sem ela. Seja no dedilhar do violonista, na sincronia de uma orquestra sinfônica, ou até mesmo num cantarolar embaixo do chuveiro. Em tudo há música.

Estudos de variadas áreas do conhecimento comprovaram a sua eficácia no processo de aprendizagem, principalmente nas fases iniciais da vida humana – período em que há maior receptividade para aprender e que ocorre grande parte do desenvolvimento neurológico. Circe Bittencourt em “Ensino de História: Fundamentos e Métodos” salienta que a música tem se tornado objeto de estudo de historiadores e material didático nas aulas de história (BITTENCOURT, 2009. p. 378). A par dessas evidências, propomos aliar a música (manifestada pelas paródias) ao ensino de história. Este primeiro capítulo, especificamente, dá bases teóricas para o trabalho.

Ainda que pareça absurdamente óbvia a resposta, cabe-nos, no entanto, fazer um questionamento inicial: o que é a música? Para Vera Lúcia Bréscia, é a combinação harmoniosa e expressiva de sons e arte variável de se exprimir de acordo com cada civilização (2003, p. 378). Jordana Vieira Duarte (2010, p. 2) aponta que música é contato interno e externo com os mundos, é ponte de comunicação até onde não existe fala. Apesar de coerentes, essas definições simplificam o que de fato a música representa.

Não existe uma definição completa e incontestável, mas há abordagens diversas que nos ajudam a responder essa pergunta tão pertinente para a nossa pesquisa. Então iniciemos com uma breve análise, de modo que conheçamos os conceitos e as faces da música, os quais estão inseridos no campo técnico (execução instrumental e vocal) e no campo psíquico (processo perceptível e afetivo que se traduz no comportamento humano). Ambos os campos se entrelaçam, contudo, aqui daremos maior destaque ao segundo.

No âmbito técnico, o autor Clifton Thomas entende a música como um “arranjo ordenado de sons e silêncios cujo sentido é representativo ao invés de denotativo. (...) música é a realização da possibilidade de qualquer som apresentar a algum ser humano um sentido que ele experimenta em seu corpo” (CLIFTON, 1983. p. 4). Notas, acordes, altura, frequência, timbre, dentre outros, são termos musicais muito conhecidos por todos nós,

entretanto, são três os elementos essenciais que estruturam a música: melodia, harmonia e ritmo.

A melodia consiste em sons tocados separadamente e em sequência (CILFTON, 1983. p. 5). A harmonia, por sua vez, é combinação de sons executados simultaneamente. A reprodução de acordes tocados ao mesmo tempo é a expressão da harmonia numa música. Já o ritmo representa “o movimento cadenciado e regular som que se propaga no decorrer de uma execução musical” (SILVA.,2016). Acrescentamos dizendo que o ritmo não está ligado exclusivamente à música, mas também à natureza, por exemplo, nos batimentos cardíacos, nos passos apressados, no “tic-tac” do relógio, a vida é movida e envolvida por ritmo. Na ausência de um desses elementos não teríamos nada além da propagação de meros ruídos desordenados.

Ouvir música e, principalmente, elaborar música, exige o uso de várias aptidões motoras e cognitivas. A função cerebral humana não é comparável a nenhuma outra, pois, suas operações mentais são responsáveis em formar um complexo de interpretação musical. Antes de adentrar aos ouvidos, a música é apenas ar, começando com vibrações como ondas que passam pelos tímpanos, depois pelos ossículos, e por fim, no fluído na cóclea, que por suavidade, ativam as células ciliadas. É um processo extremamente complexo que acontece em milésimos de segundos no corpo humano (WEIGSDING, 2014. p. 49).

É justamente por articular diversas variáveis cognitivas que a música gera tantas reações emocionais e fisiológicas nas pessoas. Segundo Vygotsky, notável teórico da Educação, essas reações são valiosas quando coligadas ao ensino e aprendizagem, posto que, o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, pelos desejos e pela experiência, logo, é necessário que o que está sendo ensinado possua um significado lógico e psicológico para aqueles que aprendem (VYGOTSKY, 1991. p. 37).

Para Jota de Moraes e tantos outros profissionais da área, a música é linguagem, a qual se manifesta entre sons e silêncios, atravessa a existência desde a formação embrionária até o finamento. Menos focado em discutir tecnicamente a arte musical, o escritor e músico traça uma definição que perpassa pelo campo psíquico.

(...)música é antes de mais nada, movimento. E sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmos; sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. Música é tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida; controle e acaso. (...) É por isso que se pode perceber música não apenas naquilo que o hábito escolheu chamar de música, mas – e sobretudo – onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens: formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo (MORAES, 1983, p. 7-8.)

Nessa perspectiva, a música se vincula às sensações e sentimentos humanos. Enquanto a maioria das artes expressa o reflexo do que é produzido, a música expressa a essência, como

já dizia Schopenhauer (FONTANA, 2003. p.41). Seja no campo técnico ou psíquico, veremos que a música possui funções sociais básicas que estão divididas em categorias muito bem definidas, como aponta Jordanna Duarte em “Música e emoção: sensibilidades e sentidos”:

A categorização refere-se a dez funções sociais básicas, podendo, se necessário, ser acrescidas de outras: (1) função de expressão emocional; (2) de prazer estético; (3) de divertimento; (4) de comunicação; (5) de representação simbólica; (6) de reação física; (7) de impor conformidade às normas sociais; (8) de validação das instituições sociais e dos ritos religiosos; (9) de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e, (10) função de contribuição para a integração da sociedade (DUARTE, 2010, p. 6)

Ninguém ouve música só por ouvir, e isso fica mais claro ainda quando analisamos as categorias citadas anteriormente. Quando apreciamos uma música sabemos dizer se ela nos traz tristeza ou alegria, ódio ou amor, inquietação ou paz; em pelo menos uma categoria nossas sensações se enquadram ficando, na maioria das vezes, guardadas em nossa memória, e é isso que torna a música tão especial. Essa é, portanto, a principal razão que nos motiva a usá-la como recurso didático nas aulas de história: a possibilidade de contatar os sentidos abstratos dos alunos. Acreditamos nesse contato como a chave de abertura para tantas outras possibilidades no ensino de História.

A relação milenar entre a música e a história é fundamental para reforçarmos a importância da sua função na sociedade. Pensá-la historicamente nos ajuda a compreender as diferentes significações a ela atribuídas pelos seres humanos ao longo do tempo, além disso, contribui para justificarmos o porquê do seu manuseio como eficiente ferramenta na sala de aula, que é um espaço de construção do conhecimento.

Uma arte tão antiga que é quase impossível determinar a sua origem, sua presença veemente em todos os períodos históricos indica que, como linguagem, ela permite ao homem expressar a si mesmo e/ou a comunidade a qual pertence, sendo, ao longo dos séculos, ressignificada. Já no Paleolítico o ser humano fazia uso da música e através de estudos cranianos e afins, segundo Achille Picchi, percebeu-se uma potência vocal e provavelmente melodiosa nos fósseis de homínídeos da espécie Neanderthal, além disso, encontrou-se instrumentos musicais tão antigos quanto as pinturas rupestres (PICCHI, 2008, p. 45).

Mas foram os gregos os primeiros a traçar uma definição para a arte musical: *mousiké téchne* (“arte das musas”), cujo conceito ia além do campo técnico, intrinsecamente associado à criação e expressão integral do espírito, com objetivo de alcançar a perfeição (LOUREIRO, 2003, p. 34). A valorização da música era tão importante, que desde muito cedo os gregos eram educados musicalmente, como explica Alícia Loreiro:

A paixão dos gregos pela música fez com que, desde os primórdios da civilização ela

se tornasse entre eles uma arte, uma maneira de pensar e de ser. Desde a infância eles aprendiam o canto como algo capaz de educar e civilizar [...] O reconhecimento do valor formativo da música fez com que surgissem, naquele país, as primeiras preocupações com a pedagogia da música (LOREIRO, 2003, p. 34)

O corpo e a mente, de acordo com o pensamento grego, deveriam estar em perfeita harmonia, por essa razão, duas práticas eram indispensáveis: a música (para desenvolvimento da mente) e a ginástica (para exercício do corpo). Com o passar do tempo, a música incorporou a poesia e as letras. (BAUAB, 1690, P 58-59) O filósofo Platão entendia a cultura musical como base para o conhecimento filosófico (PLATÃO, 1993); enfatizava também que, de todas as artes, a música era a principal, uma vez que “são o ritmo e a harmonia os que mais fundo penetram no íntimo da alma, e os que dela se apoderam com mais força infundindo-lhe e comunicando-lhe uma atitude nobre” (LOREIRO, 2003, p. 36).

Ao longo dos séculos a música passara por profundas mudanças. Outros gêneros surgem, novos instrumentos são confeccionados, técnicas vocais são aprimoradas, mas algo permanece inalterado até a contemporaneidade: o uso da música como meio de expressar os mais subterrâneos pensamentos, sensações e sentimentos humanos.

Nem todo mundo que ouve música produz música, isso é fato. A grande maioria das pessoas apenas a “consomem”, enquanto outra parte se dedica a criá-la. Independente dessas duas funções, existe um elemento que está presente tanto nos seres humanos ouvintes quanto nos produtores da música: a musicalidade. A princípio, parece não haver diferença alguma entre música e musicalidade, mas existem aspectos que as particularizam e são indispensáveis para compreender o trabalho desenvolvido em sala de aula. Recorremos primeiramente ao *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* para identificar as diferenças entre os dois termos:

Musicalidade s. f.: 1. carácter, qualidade ou estado do que é musical; 2. talento ou sensibilidade para executar música; 3. sensibilidade para apreciar música; expressão do talento musical de alguém; 5. cadência harmoniosa, ritmo (HOUAISSVUILLAR, FRANCO, 2007, p. 665)

Música s. f.: 1. combinação harmoniosa e expressiva de sons; 2. a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, etc; 3. interpretação de obra musical; 4. Acompanhamento musical; 5. Sons vocais, instrumentais ou mecânicos com ritmo, harmonia e melodia; 6. produto da criação ou execução musical; 7. notação escrita de composição musical; partitura; 8. grupo

de músicos pertencentes a uma unidade militar, filarmônica, desportiva, etc; 9. Sequência de sons agradáveis ao ouvido; 10. qualidade musical (HOUAISS, VUILLAR, FRANCO, 2007, p. 665).

A musicalidade está ligada à sensibilidade para produzir e ouvir música, enquanto a música é o produto da prática dessa musicalidade. De acordo com Martins, em sua obra “Educação musical: conceitos e preconceitos”, a musicalidade é natural a todos os indivíduos. Mesmo que alguém não componha uma letra, arranjos instrumentais ou produza uma melodia autoral, ainda assim é dotado de musicalidade, uma vez que é capaz de internalizar sons e sensibilizar-se diante de uma música. Assim afirma Martins:

Musicalidade pode ser definida como a susceptibilidade ou a sensibilidade a padrões ou propostas rítmicas ou tonais que são a substância do discurso musical. A musicalidade manifesta-se muito cedo na vida humana, em resposta a canções de ninar e a sons da voz materna. (...) A musicalidade parece ser universal e constitui-seem um dos modos básicos através dos quais o homem responde à dinâmica do ambiente que o cerca (MARTINS. 1985).

Mediante esse conceito, refletimos sobre a capacidade dos alunos utilizarem suas musicalidades naturais a favor do conhecimento histórico e a possibilidade de musicalizar o que aprendem, mobilizando seus conhecimentos sobre os assuntos e debates trabalhados nas aulas de História, mas para tal propósito se fez necessário um mecanismo prático e capaz de materializar esses conhecimentos.

Com foco nessa necessidade, enxergamos o gênero paródia como recurso possível e eficaz na realização desse trabalho. Em primeiro lugar, pelo fato de já termos utilizado como suporte didático em sala de aula e ter se demonstrado profícuo; e em segundo, porque apropriar-se de uma melodia, harmonia e ritmo de uma música já existente e apreciada pelos educandos, alterando-se apenas a letra da mesma. Usar as paródias é uma forma de conhecer as preferências musicais dos sujeitos com os quais estamos interagindo, estreitando a relação entre professor e alunos.

A convivência com os alunos da instituição¹ na qual atuamos desde o ano de 2018 permitiu que observássemos a constante presença da música em seus cotidianos dentro do espaço escolar, assim também como o interesse da maioria em atividades que, de alguma

¹ Mais adiante apresentaremos a escola Licurgo Peixoto, espaço onde a pesquisa foi realizada.

maneira, envolvem música (show de calouros, saraus, peças teatrais). É bastante comum que eventos comemorativos, feiras e afins promovidos pela escola, contem com trabalhos e apresentações musicais dos educandos, geralmente empolgados para expor suas musicalidades diante de um público.

À vista disso, surgiu-nos a ideia de fazer uma aliança entre os conteúdos e debates da disciplina, a compreensão que os alunos adquiriam a partir deles e a musicalidade de cada aprendiz para a construção de narrativas², neste caso, as paródias musicais. Contudo, esse processo não se desenvolveu de forma imediata e simplista. A sala de aula assemelhou-se a um laboratório onde iniciamos experiências utilizando, a priori, a nossa musicalidade para produzir um bom material que pudéssemos apresentar nas aulas de História.

Parodiamos os mais variados temas trabalhados, discutimos as letras reescritas, solicitamos que os alunos acompanhassem e, ao final, traçamos métodos para avaliar se o recurso apresentava resultado eficaz, às vezes por meio de atividades escritas, senão, por diálogos orais. Com isso notamos que as reações das turmas eram, de modo geral, muito positivas, fato que nos motivou a continuar o trabalho com música, mas agora com um projeto maior, cujo objetivo era que os educandos produzissem paródias autorais. Bittencourt enfatiza o caráter salutar dessa produção pelos educandos, podendo ser considerada material didático:

Esse tipo de produção por parte dos alunos consiste numa forma de criação de material didático resultante do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a produção de materiais didáticos pelo próprio aluno deve ser uma das metas do trabalho docente (BITTENCOURT, 2009, p. 297-298).

É importante frisar que uma pequena parte dos alunos não demonstrou interesse em participar dessas atividades, alguns manifestavam-se indiferentes e totalmente apáticos, sob os argumentos de não ter capacidade ou simplesmente não quererem executar o que lhes era proposto. Outros até aceitavam participar “por trás dos bastidores” (como eles próprios afirmavam), mas por timidez recusavam-se a qualquer tipo de exposição, mesmo que fosse apenas perante as suas respectivas turmas. Sem dúvida, uma das maiores dificuldades que encontramos foi a timidez.

Apesar disso, encaramos essas situações de forma compreensiva, entendendo as particularidades de cada discente e ao mesmo tempo estimulando-os com a finalidade de convencê-los de seus potenciais. Em nenhuma circunstância poderíamos deixar de lado os

² Segundo Rüsen, a narrativa histórica é “uma operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência no tempo”.

alunos resistentes e trabalhar somente com aqueles receptivos às atividades, por essa razão, optamos em tratar esses entraves como desafios a serem vencidos. Essa, porém, é uma questão que trataremos mais a fundo no segundo capítulo.

Os debates atuais sobre o ensino enfatizam a necessidade de criar novas metodologias, abrir espaço para novas possibilidades no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos, apontando para uma perspectiva diferente daquela “tradicional”, onde priorizava-se a memorização de datas, nomes, dentre outras coisas. Esses debates perpassam pelas mais variadas áreas do conhecimento, onde valorizou-se a construção de novas propostas e formação para os profissionais da educação. A própria legislação educacional brasileira está repleta de normas que estabelecem e dão direcionamentos para um currículo inovador que manuseie ferramentas diferenciadas que atraiam e envolvam os alunos no processo de aprendizagem. A nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), discutida desde 2013 e aprovada em 2017, define que uma das competências necessárias na educação é que o professor utilize

(...) diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Base Nacional Comum Curricular, p 9).

No tocante ao ensino de História, essa mesma lei determina que é de grande relevância que haja a utilização de diferentes fontes históricas e materiais didáticos capazes de facilitar a compreensão de tempo, espaço e as relações sociais geradas por eles, pois “por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma ‘atitude historiadora’ diante dos conteúdos propostos” (Base Nacional Comum Curricular, p 339).

A historiadora Flávia Eloísa Caimi atenta para a incorporação de “suportes culturais”, os quais são objetos que não foram criados originalmente para fins educacionais, mas que receberam um tratamento metodológico para o seu manuseio no espaço escolar. Pinturas, quadrinhos, filmes, charges, música, entre outros, agora fazem parte um universo de ferramentas lúdicas úteis aos educadores. Entretanto, Caimi nos chama a atenção para a tomada de cuidados especiais no trato desses objetos para evitar a banalização do seu uso.

Além disso, vale destacar que a inserção de novos instrumentos didáticos por si só não garante que a eficácia na aprendizagem dos alunos, em alguns casos “renova-se o instrumento, mas fica mantido o método tradicional” (BITTENCOURT, 2009, p. 230) Cabe,

portanto, ao educador criar metodologias que façam manejo adequado dessas ferramentas de ensino.

Nas particularidades da disciplina História, esses recursos devem assumir o papel de fontes de investigação que permitam o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas dos educandos, possibilitando que eles se enxerguem como sujeitos históricos. O uso desses recursos não deve ser meramente ilustrativo, mas precisam ser objetos de investigação histórica que gerem a aproximação dos contextos escolares. A paródia, neste sentido, assume o lugar de objeto de investigação que será construído metodologicamente pelos alunos sob a supervisão e orientação do professor.

2.2 Paródia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem

Através da paródia, o escritor quebra com os padrões estabelecidos e nos força a reconhecer a persistência de uma outra forma de ficção. Na tensão entre a ficção passada e a nova, sobressai o poder de renovação do homem, que insiste em não deixar por nenhuma Força (ARAGÃO, 1980, p18).

Apesar de ser muito utilizada na modernidade, a paródia esteve presente em períodos bem distantes, mas seu destaque se deu a partir de movimentos literários no século XX, como o *modernismo*³. Embora originário da língua portuguesa, esse gênero foi emprestado e adaptado por outras áreas do conhecimento, em especial as que estão voltadas para o ensino. Existe atualmente uma gama de trabalhos sobre a teoria da paródia, para abordá-la é necessário adentrar no território da linguística e da literatura, pois nele estão arraigadas suas raízes. Críticas ferrenhas a cerca desse gênero se teceram, é importante também problematizá-las.

Etimologicamente define-se paródia como “canto paralelo”, muito mais do que simples modificação de uma estrutura já construída, ela é considerada uma arte literária que tem diversas funções de acordo com o interesse de quem a elabora: satirizar, ironizar, causar risos, transmitir informações. De acordo com Koch e Elias, é “um texto que está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH, ELIAS, 2011, p.86). Diferentemente do que muito se pensa, a paródia não está presente apenas na música, muitos gêneros artísticos a empregam – teatro, pintura, escultura, dança, obras escritas – no entanto, é da paródia musical que tratamos neste estudo.

Com base na definição anterior, a paródia musical consiste na construção de uma nova

³ Foi um movimento artístico emergido no século XX, quebrou com tradições clássicas dando início à construção de uma identidade genuinamente brasileira na literatura.

letra para uma música já existente, mantendo-se sua melodia, harmonia e ritmo.

Camila da Silva Alvarce defende a relação de semelhança entre paródia, ironia e riso, a partir da ideia de que esses três elementos propõe uma releitura de mundo mais crítica:

Logo, faz-se bem visível a proximidade entre as categorias riso, paródia e ironia, uma vez que são marcadas, entre outros fatores, pela contradição, pela ambiguidade e pela tensão. Outro traço fundamental, comum a esses discursos, é justamente a necessidade de participação do leitor na criação do sentido; afinal, cabe a ele, por meio de sua razão, localizar as ambiguidades inerentes a essas categorias. A consequência imediata da presença desses traços incongruentes e dissonantes é que essas modalidades – a saber, o riso, a paródia e a ironia – propõem a releitura do mundo, marcada por uma visão muito mais crítica. Entretanto, vale a pena reiterar: tal releitura depende do sujeito (ALAVARCE, 2009. p. 18).

Complementando essa lógica, a literata Maria Lúcia de Aragão diz que a paródia como “modelo literário” tem a função de problematizar e questionar ideias pré-estabelecidas e, quando ela assume essa função, torna-se também uma estrutura ideológica. A autora ressaltou caráter problematizador da paródia, como um veículo que possibilita a articulação com o “novo”. Parodiar é mobilizar conhecimentos e habilidades para uma determinada finalidade, é um convite de reflexão ao ouvinte.

A paródia reflete e vive à sombra do que está sendo parodiado, mas não significa dizer que é parasitária (como muitos críticos afirmam, devido a apropriação de uma música que já existe), visto que está envolvida por uma nova narrativa e por uma determinada percepção. O historiador Marcos Napolitano considera que a música ajuda a pensar a sociedade e a história, ou seja, não é boa apenas para ser ouvida, mas boa também para ser pensada (NAPOLITANO, 2002. p. 8) . Pensar no que se escreve é uma competência indispensavelmente necessária nas produções paródicas e, inserida nela, o domínio e articulação do que foi assimilado nas aulas de história; não nos referimos apenas aos conteúdos em si, mas nos debates gerados a partir deles, como frisa Caimi:

(...) para conhecer um objeto, é necessário agir sobre ele, pressupondo a ação não apenas como ação motora/manipulação, mas também como atividade mental interiorizada e irreversível, a qual Piaget (1976) caracterizou como operação. O que entra em jogo num processo de aprendizagem é a transformação de algo que vem de fora em algo reconstruído por dentro, uma vez que conhecer consiste em modificar, transformar para si o objeto, compreender como ele é construído e o processo de sua transformação (CAIMI, 2009, p. 72).

Após amplas pesquisas em periódicos, revistas científicas e plataformas de publicações acadêmicas notamos a ausência de trabalhos direcionados para o uso de paródias no ensino de História. Em contrapartida, ao visitarmos canais no YouTube⁴ nos deparamos com uma gama

⁴ O YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos na internet, permite que seus usuários carreguem,

de produções paródicas divulgadas através de vídeos, em que professores manuseiam esse recurso didático para trabalhar com os mais variados assuntos de História. Essa percepção desperta extrema inquietação ao ponto de questionarmos: se a paródia é um recurso didático tão manejado no ensino de História, por que há ausência de produção e difusão de trabalhos acadêmicos voltados para a sua utilização? É possível que um grande fator explique esse paradoxo.

Esse fator está relacionado ao debate emergido no século XIX entre historiadores sobre as formas de ensinar e aprender História, no qual se teceu críticas em torno do método de “memorização” dos conteúdos, predominante nesse período. Passou-se a questionar inflamadamente a noção de que aprender História significava “saber de cor” fatos, datas, nomes e acontecimentos históricos, como sublinha Bittencourt:

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. Evidentemente, as críticas a esse método foram inevitáveis. Desde o fim do século XIX, podia-se encontrar uma literatura pedagógica que sugeria a necessidade de novos métodos, baseados em autores como Montessori, por intermédio dos quais se introduziam propostas dos denominados *métodos ativos*, que incentivavam a participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem (BITTENCOURT, 2009, 69-70).

O grande problema é que, desse debate, nasceu o preconceito entre muitos intelectuais gerado, na verdade, por uma confusão ou o desconhecimento das diferenças entre *memorização mecânica* e *memorização consciente*⁵. Por não identificar a categoria de memorização que está sendo estimulada, alguns historiadores acabam “atacando” trabalhos comprovadamente perspicazes de seus pares, alegando serem desnecessários, negativamente tradicionais e sem nada a contribuir para o ensino de História simplesmente por fazerem uso da memorização consciente. Por esse motivo,

É preciso, no entanto, na crítica dos métodos mnemônicos, identificar que tipo de memorização está sendo considerada desnecessária e passível de ser descartada. Parece acertado afirmar que a crítica feita é contra um tipo de memorização mecânica, do “saber de cor”, da pura repetição, e não contra o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar acontecimentos, no caso da História, e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado (BITTENCOURT, 2009, 69-70).

A análise em torno da memorização nos fez entender que o preconceito, menosprezo e reducionismo no meio acadêmico em muito limitam a construção de estudos voltados para a

assistam e compartilhem vídeos em formato digital.

⁵ A historiadora Circe Bittencourt aponta as diferenças entre a memorização mecânica e a memorização consciente. A primeira se limita à pura repetição, enquanto a segunda é a base para que os sujeitos se situem no tempo e espaço e é indispensável no processo de aprendizagem.

produção de paródias no ensino de nossa disciplina; ainda que, na prática, muitos professores façam uso dela, existe uma espécie de insegurança em escrever sobre. Veremos, porém, que essa não é uma preocupação para outras áreas do conhecimento, ao contrário, vê-se na memorização consciente, fomentada por esse suporte, uma estratégia de ensino viável e que pode oportunizar a compreensão de conceitos de maneira motivadora.

Na busca por estudos sobre uso paródias no ensino de História tomamos conhecimento de trabalhos sobre o mesmo tema, só que na esfera de outras disciplinas. O artigo intitulado “Utilização de paródias como estratégia de ensino em aulas de química geral na formação inicial de professores” (LEÃO, 2018) dos autores Marcelo Leão (*et. al.*), defende que elaborar paródias é um método de ensino evolvente, ainda mais efetivo quando praticado coletivamente. Acrescenta-se que por meio das paródias os estudantes se sentem motivados a pesquisar, abordar e compreender conceitos teóricos, provando que a aprendizagem se dá por diferentes maneiras.

Foi possível perceber que elaborar paródias é uma estratégia de ensino que chama a atenção e envolve os estudantes, pois foram notórios o empenho e o interesse pela atividade. Também proporcionou o estabelecimento de relações entre os conteúdos de referência da química com as estratégias de ensino adequadas para a construção da aprendizagem (LEÃO, 2018, p. 212).

Podemos mencionar também “A paródia como objeto de aprendizagem”⁶⁶, monografia do especialista em mídias da educação Luiz André Machado Rosa, que apresenta a dinâmica de construções paródicas no Ensino Médio na disciplina de matemática. Em parceria com os seus alunos e com auxílio de suportes tecnológicos, o professor produziu paródias envolvendo os conteúdos e as gravou em áudio e vídeo com a ajuda de suportes tecnológicos. Com entrevistas posteriores à essa atividade foram percebidos muitos pontos positivos nessa estratégia, dois principais foram a socialização entre os aprendizes e o comprometimento com a proposta. Sem nenhum receio, Luiz Rosa declara que um dos objetivos da paródia em suas aulas é auxiliar na memorização/fixação de conteúdos e conceitos, possível de ser usada em todas as áreas do conhecimento. Nas palavras do autor:

Ficou evidente que a música pode ser considerada um recurso de ensino que pode levar não só ao desenvolvimento de habilidades, mas também de competência individuais e coletivas o que é fundamental para promover a assimilação de conceitos. Fica possível visualizar que a construção da paródia musical para os alunos, tem potencial de aproximar a linguagem científica à linguagem cotidiana. Podemos dizer que a paródia musical tem o potencial para aproximar os diferentes tipos de linguagem. (...) Verificou-se também que, não só a matemática, mas todas as áreas do conhecimento podem ser exploradas com práticas a partir da música (ROSA, p. 34-35).

⁶⁶ ROSA, Luiz A. M. A paródia como objeto de aprendizagem. Monografia de especialização em mídias da educação. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134394/000986817.pdf>. Acessado no dia 19/06/2020.

Outro trabalho interessante de ser citado pertence aos biólogos Marcelo Paim e Natália Santi – “O uso de paródias como ferramenta didática para o ensino de ciências/biologia”⁷⁷. O objetivo de Paim e Santi é apresentar a utilização da metodologia a partir do uso de paródias nas aulas de ciências, visando o aprendizado desde a construção da música até a finalização e apresentação da mesma. As justificativas, para essa prática, segundo os professores, são inúmeras: possui caráter lúdico e prazeroso cabível em qualquer realidade dentro de sala de aula, é uma linguagem interessante e motivadora para o ensino aprendizagem, tem grande aceitação por parte dos alunos, unindo a irreverência de uma música modificada de modo a tornar a letra dinâmica e informativa. Os docentes reiteram:

Dessa forma observa-se que a música pode ser trabalhada em qualquer conteúdo, visto que ela, além de estimular a memória e a inteligência, é uma forma prazerosa de aprendizado. Também se faz importante, principalmente em cursos de licenciatura, uma dinâmica com ares mais descontraídos, na véspera de uma prova, visto que na biologia existem termos específicos que muitas vezes os estudantes tendem a ter dificuldades no processo de memorização, e neste caso a execução de uma paródia musical age como um fator auxiliar nesse aspecto, justamente pelo fato de vir com propostas que incentivam a comunicação, a interação e a descontração, como um todo (PAIM, SANTI, 2018, p. 111).

É a partir dessas percepções que nos propomos a realizar este estudo, acreditando que os alunos são capazes de mobilizar suas habilidades a benefício da produção e difusão do conhecimento histórico, manifestado por meio das paródias. Poderíamos trazer aqui mais referências, ainda assim, as três apresentadas são suficientes para argumentarmos a favor dessa metodologia e adaptá-la para o ensino de História, angariando ressignificações dos assuntos ministrados, diferentes maneiras dos discentes enxergarem o passado e a tomada de consciência das suas próprias historicidades.

2.3 Da Didática da História ao conceito de consciência histórica: abordagens teóricas sobre paródias e ensino de História

Estabeleceu-se por muito tempo uma fronteira entre a investigação histórica desenvolvida na academia e prática de ensino no espaço escolar, em que a segunda foi colocada numa posição inferior a primeira, apesar de ambas constituírem o “fazer do historiador”. Essa lógica reduz o ensino de História à mera transmissão de saberes historiográficos produzidos por investigadores na academia. É bastante comum no Brasil a ideia indubitável de que a didática está subordinada à área da Educação, sem quaisquer vínculos com a pesquisa investigativa em

⁷ PAIM, Marcelo. SANTI, Natália. O uso de paródias como ferramenta didática para o ensino de ciências/biologia. Espírito Santo, v. 7. n. 2. p. 107-115, 2018.

História (CARDOSO, 2008, p. 154.), permeada na mentalidade tradicional de muitos historiadores, que insistem em separar função prática da História de autorreflexões históricas essenciais.

O historiador Sebastián Plá alega ser necessário romper com essas noções para demonstrar a riqueza e complexidade do ensino de História como campo de investigação, discutindo a importância do conhecimento denominado Didática da História e sua inseparabilidade com a Teoria da História (2012, n.84, p. 161). Outros autores como Rüsen, Bergmann, Cardoso, Saggi e Cerri direcionaram atenção para essa temática contribuindo indispensavelmente para pensar a Didática sob uma perspectiva que reaproxime a teoria e prática no ensino da História. Sendo assim, teorizar sobre a produção de paródias no ensino de História é uma tarefa que percorre no âmbito dessa disciplina, visto que nela são desenvolvidas reflexões concernentes à “aprendizagem histórica”⁸⁸.

Originada na Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, a Didática da História – traduzida da palavra *Geschichtsdidaktik* – foi criada para investigar não só o ensino de História na educação escolar, mas ganhou uma proporção maior, por meio dela historiadores visavam estudar a circulação social da História de modo mais abrangente. A partir da segunda metade do século XX esse campo se torna uma área de pesquisa específica e ganha ressignificações desenvolvidas por vários intelectuais (FERREIRA, OLIVEIRA, 2019, p. 79).

A Didática da História não se trata de uma disciplina que transporta conhecimentos acadêmicos para conhecimentos escolares, diferentemente do que muito se propagou com o advento da profissionalização e institucionalização da História no século XIX. O conceito de *transposição didática*⁹⁹ foi construído sob essa noção de que a didática é responsável em transportar, vulgarizar e adaptar os saberes produzidos na academia para o espaço escolar, numa espécie de simplificação do conhecimento erudito.

A grande questão é que esse conceito apresenta sérios problemas quando referido ao ensino de História. O primeiro deles é a ideia de que no espaço escolar não se produz conhecimento, somente o reproduz. O segundo condiz com a hierarquização dos espaços acadêmicos (locais de produção) e escolares (locais de reprodução). O terceiro problema está ligado à separação desses espaços, como se a teoria da História e o ensino de História estivessem totalmente desvinculados. Entretanto, já sabemos que a sala de aula também é um lugar de produção de conhecimento, entendemos que a academia não subjuga a sala de aula, e

⁸ Conceituada por Rüsen como a “consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser ressignificada, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.

⁹ Conceito criado pelo intelectual francês Yves Chevalard.

que a teoria e prática da História são independentes entre si. Nessa lógica, Odimar Cardoso tece críticas acerca do conceito de transposição didática dentro do debate sobre Didática da História:

Outra diferença importante entre a Didática da História e as demais tradições que discutem o ensino de História refere-se ao entendimento de que a história ensinada na escola é absolutamente distinta da história criada pelos historiadores, sem nenhuma relação de subordinação que transponha a “ciência de referência” (*Science de référence*) para a “disciplina escolar” (*discipline scolaire*), diferentemente do que sustenta o conceito de “transposição didática” (*transposition didactique*) criado pelo francês Yves Chevallard (1946-). Chevallard está correto ao afirmar que existe transposição didática na matemática, que é uma linguagem, mas não faz nenhum sentido forçar a extensão desse conceito para a História que é uma ciência humana (*Geisteswissenschaft*), como fazem os autores do ensino de História francês. Por estudar não apenas o ensino de História, mas todas as demais formas de circulação social da História, fica muito claro para a didática da História que o que se ensina na escola também sofre influência de todas essas formas e não é apenas uma historiografia lubrificada para ser enfiada goela abaixo dos alunos da escola básica (FERREIRA, OLIVEIRA, p. 82).

Jörn Rüsen afirma a existência de elos entre a vida prática dos sujeitos a ciência da História e História enquanto disciplina, inclusive, critica severamente o distanciamento que se deu entre essas esferas. Este historiador e filósofo alemão, define a Didática da História como “a ciência da aprendizagem histórica”, isso porque ela gera de modo científico o conhecimento essencial e específico à História, quando há a necessidade de entender os processos de aprendizagem de forma competente (RÜSEN, p. 248). Além do mais, qualquer conhecimento sobre o que seja a aprendizagem histórica requer a compreensão do que é a História, as particularidades do pensamento histórico e as maneiras científicas em que se expressa.

Nessa mesma perspectiva, para Klaus Bergmann Didática “é uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessários de ensino aprendizagem e de processos formativos da História” (BERGMANN,1990, p. 29). No âmago dessas questões apontadas por Rüsen e Bergmann está a capacidade de pensar historicamente a ser aperfeiçoada nas práticas educacionais. A aprendizagem histórica, nesse processo, constitui a centralidade do ensino e suas bases estão na ciência da História, uma vez que,

A especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história (BERGMANN,1990, p. 255).

O pressuposto da aprendizagem histórica como centro da Didática trazido por Rüsen nos leva ao reconhecimento do “pensar historicamente” como a prática que colabora para a orientação temporal dos alunos na formação de suas identidades e de suas ações ao longo da vida, devendo ser esse o objetivo primordial na aprendizagem dentro do ensino de História. Quando levamos recursos didáticos para a sala de aula, fazemos seus usos adequados e

incentivamos os alunos a manuseá-los, sem dúvida, estamos caminhando para o alcance desses objetivos. Mesmo que possa aparentar simples e insignificante, o uso das paródias como recurso didático na disciplina de História pode apresentar resultados surpreendentemente positivos.

A prática docente no ensino de História apresenta muitos obstáculos e preconceitos, alguns menores e outros tão grandes que nos abrigam a escolher entre ignorá-los ou buscar novas estratégias para superá-los. De qualquer forma, o que está no centro desse dilema é a aprendizagem dos alunos, sujeitos estes que sempre estão na busca constante pelo “novo”, o que torna a ideia do “presente contínuo”, de Eric Hobsbawm em *“A Era dos Extremos”*, (1995, p. 13.) mais pertinente do que nunca. “Por que preciso saber de coisas que já passaram?”, é uma das perguntas mais corriqueiras nas aulas. Para muitos alunos aprender História parece não ter serventia, já que comumente é vista como a disciplina que narra fatos passados, assim, tudo que remete ao passado é taxado como velho e desnecessário. Essa concepção, infelizmente, foi moldada ao longo dos séculos e não está incutida apenas na mentalidade dos discentes, mas da sociedade de modo geral. No entanto, ainda diante dessa problemática, existe viabilidade de desconstruir conceitos equivocados para, a partir de daí, construir a noção de uma História viva, dialógica e necessária ao ser humano.

Como se ensina História? Como se aprende? Quais os objetivos ao ensinar? O que pode ser feito pra tornar a aprendizagem dos educandos mais significativa? Quais instrumentos podem ser utilizados em sala de aula? Qual sentido o que nós ensinamos tem para a vida prática dos alunos? Esses são os questionamentos cada vez mais frequentes no ensino de nossa disciplina e são preocupações que estão no bojo da Didática da História, apontadas por Klaus Bergman:

Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no Ensino de História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História) (BERGMAN, 1990, p. 29).

Essas tarefas (empírica, reflexiva e normativa) da Didática da História estão conectadas, respectivamente, aos processos de formação dos indivíduos que podem ser considerados também processos de ensino e aprendizagem de História; à compreensão de seu sentido para a vida cultural e/ou espiritual, para a práxis social do seu tempo; às condições e metas da aprendizagem em História, os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia a ser utilizada, de modo geral, as tantas possibilidades da representação da História. Sistemáticamente esboçadas essas tarefas constituem indagações sobre a consciência histórica (conceito que veremos mais à frente).

É necessário com isso entender que a Didática da História sobrepuja dúvidas sobre “como ensinar” ou “que recursos ensinar”, para ir ao encontro de ponderações relacionadas ao próprio sentido motivacional do ensino de História e a essência do saber nele envolvido. Tanto Klaus Bergmann quanto Jörn Rüsen inferem que a Didática da História está ligada ao conceito de consciência histórica.

A Didática da História se preocupa, ao mesmo tempo, com o fato de possibilitar uma consciência histórica, constituída de tal maneira que garanta uma identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos, favoreça uma práxis social racionalmente organizada e compreenda a História como um processo, cujos conteúdos e qualidades humanos podem ser melhorados pela ação e intervenção dos agentes históricos (BERGMAN, 1990, p. 31 -32).

Concepções teóricas do aprendizado podem ser fecundamente aplicada à especificidades do histórico, quando isso ocorre no curso de uma didática da história que tenha a consciência histórica como seu objeto mais importante. (...) 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 (RUSEN, 2011, p. 42).

Essa escalada teórica na Didática da História nos possibilita ensinar a compreensão de que a produção de paródias não é apenas um recurso didático promissor no ensino de História limitado à transmissão de conteúdos e finalidades avaliativas. É um instrumento capaz de mobilizar e desenvolver a consciência histórica, corroborando para a formação do pensamento crítico, das relações sociais, políticas e culturais dos nossos alunos.

Tratar de consciência histórica implica reflexões muito amplas e necessárias para o ensino de História. Como já foi mencionado, esse conceito é uma categoria básica da Didática da História, que na década de 1970 ganhou total força no meio acadêmico não somente discutido por historiadores, mas também por filósofos, sociólogos e antropólogos. Dentre tantos intelectuais que se debruçam sobre o assunto, é em Jörn Rüsen que buscamos maior fundamentação.

A consciência histórica é definida por Jörn Rüsen como a capacidade humana de atribuir sentido a sua vida no tempo, consiste em uma operação mental inerente à vida humana – ainda que não seja percebida de forma totalmente consciente – dentre outras coisas, ela permite relacionar as dimensões temporais, onde os pensamentos e interpretações do presente requerem experiências do passado e lançam expectativas sobre o futuro. Nas palavras de Jörn Rüsen,

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. 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 (RÜSEN, 2001, p. 78-79).

Não são os conhecimentos de fatos históricos que determinam a existência da consciência histórica, mas a compreensão das temporalidades, rupturas e permanências, conceitos estruturais, diferenças e semelhanças, enfim, os diferentes usos que são feitos do passado. Mobilizar a consciência histórica não é uma escolha, mas uma necessidade, como afirma Luis Fernando Cerri ao abordar a consciência histórica a partir de Agnes Heller:

(...) mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade mediante o fluxo permanente da transformação através do presente, daquilo que “ainda não é” e do que “já foi”. Isso é algo que foge ao controle humano. Tal demanda, exige do homem pensar, interpretar e atribuir sentido a essa corrente, ao seu mundo e a si mesmo para se orientar de maneira correta a fim de continuar vivendo (CERRI, 2011, p. 28).

A filósofa Agnes Heller entende que é por meio da consciência histórica que os homens buscam respostas para situações que o tempo e a experiência lhes impõem. Só o fato de estar no mundo, segundo a autora, já indica que um indivíduo é detentor de consciência histórica. Heller diz que “Todo homem precisa agir, interpretar, estabelecer metas, expandir horizontes e significar o mundo em que vive” (BONETE, 2013. p. 9), nessas ações, a identidade coletiva é um elemento indispensável, pois através dela é possível perceber *nós* e *eles* sob uma perspectiva identificadora das familiaridades, estranhamentos, tradições e valores que grupos humanos consideram inclusivos ou exclusivos de sua cultura.

Tanto para Jörn Rüsen quanto para Agnes Heller a consciência histórica não é um alvo a ser alcançado, antes é uma característica natural e constante dos homens, em nenhuma circunstância está condicionada a grupos, circunstâncias ou indivíduos específicos. Conforme Cerri:

Para ambos, a consciência histórica não é meta, mas umas condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral (CERRI, 2005. p. 75).

Esse pensamento é alvo de divergências entre os intelectuais, há quem discorde ferrenhamente de Rüsen, especialmente quando defende a inerência da consciência histórica ao homem. O pensador alemão Hans-Georg Gadamer, por exemplo, afirma que a consciência histórica é um fenômeno moderno existente apenas naqueles que passaram pela experiência da modernidade, entende ainda que a mesma não é de existência natural do homem, mas precisa ser adquirida. Assim afirma Gadamer:

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. (...) A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. (...) Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião

(GADAMER, 2003, p. 17).

A teoria de Gadamer, em certa medida, “casa” com a do historiador Philippe Ariès, o qual acredita que foi somente após a Revolução Francesa que a consciência histórica se configurou, pois foi nesse momento em que o homem se viu subordinado à História e percebeu-se como sujeito e ator dela, e também quando ocorreu um processo de “vulgarização histórica”, fato que permitiu que a história não mais se limitasse a grupos mais eruditos, alcançando classes mais pobres (LIMA, 2014, p. 55). Ambos os autores, portanto, negam o caráter essencialista da consciência histórica. O filósofo e sociólogo Raymond Aron admite que todos os seres humanos possuem uma consciência histórica num sentido amplo, mas que somente a sociedade europeia teria uma consciência histórica “propriamente dita” (ARON, 1984, p. 105).

A partir do conhecimento dessas diferentes abordagens, nesta análise dialogamos com a ideia da inerência da consciência histórica ao ser humano, defendida por Heller e aprofundada por Rüsen, uma consciência que não precisa ser adquirida, mas necessita ser aprimorada. Esse diálogo não se dá por simples opção teórica, mas com base em um olhar acurado para o espaço da sala de aula, onde é observável as inúmeras relações que os sujeitos (alunos) estabelecem entre a sua vida prática e o conhecimento transmitido nas aulas de História, revelados em processos contínuos de construção e desconstrução de representações, levando-nos a considerar, a partir das atividades e interações realizadas em sala de aula, a existência de não apenas um, mas vários tipos de consciência histórica.

Essa percepção surgiu a partir de Jörn Rüsen, quando indica quatro “dimensões da consciência histórica” que se manifestam nos seres humanos: tradicional, exemplar, crítica e genética. Cada qual possui características específicas capazes de gerar sentido na vida prática dos alunos de modo que vejam na disciplina História um sentido racional e prático.

No tipo tradicional, de acordo com Rusen, “as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática” (RÜSEN, 2010, p. 45), dessa forma, os alunos trazem por meio de seus discursos o passado ao presente, sem problematizar as conjunturas em que ele está inserido. É predominante esse tipo de consciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental Maior, quando os alunos estão iniciando um contato mais profundo com a disciplina História, até então o “pensar criticamente” não foi amadurecido. A consequência disso é a interpretação dos fatos pelos fatos, sem considerar tempos e espaços.

Na consciência exemplar procura-se explicar o seu mundo utilizando exemplos do passado e experiências vivenciadas, não buscando inserir o passado para o presente, mas tentando explicar presente pelo passado.

Na consciência histórica crítica “(...) as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos” (BARCA, MARTINS, 2010. p. 46), nesse sentido, o indivíduo contesta valores validados pela sociedade, num processo que acontece quando ele se vê num presente ligado ao passado, mas que apesar disso, não está subjugado as mesmas regras, visto que as estruturas estão em contínuas mudanças. Por último, mas não menos importante, o tipo de consciência genética consiste naquela em que os homens:

(...) compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática (BARCA, MARTINS, 2010. p. 46).

Esse tipo de consciência se dá quando existe a plena consciência do presente inserido em um mundo, e que esse presente é em parte reflexo dos acontecimentos do passado, que mesmo não voltando deixa permanências, a tal modo que, nesse processo de conscientização não se nega totalmente o passado nem se tenta legitimar o presente, mas sim faz uma síntese entre ambos. Há a possibilidade de existir mais de um tipo de consciência histórica em um indivíduo. Aspectos da consciência histórica tradicional podem existir concomitantemente com elementos da consciência exemplar ou crítica, por exemplo, apesar de que sempre há a predominância de uma sobre as outras. A categorização dos tipos de consciência histórica feita por Rüsen não tem a finalidade de definir graus de regressão ou de evolução dos indivíduos, mas sim de entender como os eventos temporais são articulados e como esses indivíduos interpretam a sua experiência no tempo.

Nesse cenário, importaria valorizar a dimensão construtiva do saber, a natureza aberta do conhecimento histórico, os conhecimentos prévios dos estudantes e os modos como estes mobilizam tais conhecimentos para estabelecer processos construtivos próprios, apropriando-se de ferramentas que lhes permitam pensar historicamente e dar inteligibilidade ao contexto em que vivem (CAIMI, 2009, p. 79).

Podemos nitidamente identificar essas dimensões da consciência histórica em nossos alunos quando, por exemplo, eles elaboram narrativas sobre determinado assunto, quando traçam comparações entre o presente e o passado, na medida que utilizam expressões da

atualidade para se caracterizar elementos, personagens e acontecimentos de outros tempos. Diversos são os modos pelos quais essas consciências se revelam. E no processo de produção das paródias não é diferente, se faz necessário uma análise e domínio do assunto que será parodiado, para isso, o parodiador (neste caso, o aluno) deve ter conhecimentos que ultrapassem o limite da memorização mecânica.

É então, nesse processo, que o papel do professor de história revela sua importância. O historiador Luís Fernando Cerri sustenta que o professor é um sujeito protagonista no processo de “constituição da identidade dos outros” e, ao mesmo tempo, da sua própria identidade.

Para Cerri, o professor de história é um profissional “capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (CERRI, 2005, p. 17). Em linhas gerais, a tarefa do professor é aguçar e acompanhar o processo de aprimoramento da consciência histórica de seus alunos.

Parece-nos que um dos maiores desafios – do ponto de vista teórico-metodológico para quem ocupa o lugar de mediador do conhecimento histórico (professor) – seja a capacidade de olhar para os saberes produzidos tanto por estudantes quanto por pessoas comuns e entender que esses saberes não estão restritos àqueles que têm uma formação acadêmica ou um alto nível intelectual; ao contrário, são acessíveis a todas as pessoas que os almejem.

Um erro comum entre muitos professores é acreditar que seus alunos são “tábulas vazias” e meros “receptáculos” à espera de serem preenchidos com assuntos da disciplina, sem nada acrescentar nas aulas de história, fato que resulta em aulas mecânicas isentas de interações, levando à perpetuação do tão atacado método tradicionalista de ensino: exclusivamente factual e verbalista, como bem salienta Caimi:

Os desafios que se colocam para os profissionais da história que atuam nos níveis iniciais de escolarização – ensino fundamental e médio – são gigantescos e podem ser traduzidos na seguinte ideia: temos que trabalhar para a superação da tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado (...) (CAIMI, 2009, p. 66).

Essa crítica tem sido debatida nas últimas décadas e está no centro das discussões sobre o ensino de história. Questionamento corriqueiro e que, provavelmente, todo professor de história já escutou: por que estudar história? Caso não soubermos e nem se quer pensarmos sobre a importância do conhecimento histórico para além do mundo escolar, a disciplina acaba por se tornar um fardo de conteúdos a serem carregados durante o ano letivo, sem cargas significativas para a vida prática dos discentes.

Trabalhar com a produção de paródias não se trata de uma tentativa de fazer o aluno memorizar os conteúdos, vai além de uma atividade somatória a exames avaliativo. É uma de tantas maneiras dar sentido aos conhecimentos históricos, movendo e ao mesmo tempo construindo narrativas a partir de interpretações e problematizações

que permitam aos estudantes compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecerem diferenças semelhanças entre os contextos, identificarem rupturas e continuidades no movimento histórico e , principalmente, situarem-se como sujeitos da história, porque compreendem e nela intervêm (CAIMI, 2009, p. 66).

Na relação entre o conceito de consciência histórica encontrado em Rusen e o trabalho com a produção de paródias revelam cinco principais aspectos que elucidam sua importância para a história e seu ensino. O primeiro é a articulação do pensamento histórico com a vida prática dos alunos, favorecendo a construção de orientação no tempo; o segundo aspecto é a refutação da ideia de que os alunos não são detentores de consciência histórica, já que a produção narrativa é um meio de atribuir sentido à experiência histórica; o terceiro é a abertura o reconhecimento de muitas formas de historicamente pensar a sociedade; o quarto é a ampliação da noção de didática da história¹⁰; o quinto e último aspecto destacado é a valorização das ideias dos educandos através do desenvolvimento da competência narrativa. Nesse sentido, “como um filtro, a consciência histórica regularia as intenções de futuro e as ações no presente a partir dos conteúdos e experiências rememoradas do passado, tornando as intenções de agir conformes estas experiências” (BAROM. 2020. p.2).

À vista do que discorremos até aqui, o presente estudo anseia apresentar o manuseio da música – especificamente a produção de paródias – como metodologia possível e eficaz no ensino de História, capaz de mobilizar os conhecimentos, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, tendo em mente que essas são manifestações da consciência histórica. Somado a isso, buscamos romper com o reducionismo e o preconceito em torno dessa ferramenta de ensino, mostrando que assim como outras disciplinas a História também pode ter bons resultados a partir do seu uso.

¹⁰ Mais à frente discutiremos sobre esse conceito.

3 LÓCUS, OFICINA DE PARÓDIAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

3.1 Uma aproximação com o espaço de pesquisa: escola Licurgo Peixoto—São Miguel do Guamá-PA

O leitor talvez questione se as paródias produzidas são de fato ferramentas tão eficazes no ensino de História, já argumentamos teoricamente a esse favor no capítulo anterior, nos resta agora relatar neste segundo capítulo a nossa prática em conjunto com os alunos ao longo do ano de 2019, período de duração da pesquisa em sala de aula.

Toda pesquisa é desenvolvida em um lugar, no campo do ensino de História não é diferente. A análise do espaço é fio condutor para a vasta compreensão do quê e de quem estamos estudando, por essa razão, se faz necessário conhecê-lo a fim de evitar generalizações, familiarizando-se assim com o modo de funcionamento desse espaço e as relações existentes entre os sujeitos nele inseridos. Fazemos então uma apresentação do *lócus* dessa pesquisa, a instituição pública de Ensino Fundamental Licurgo Peixoto, localizada em São Miguel do Guamá-Pa¹¹.

Com atividades iniciadas por volta 1954 a escola denominada hoje Licurgo Peixoto foi a primeira instituição pública de ensino em São Miguel do Guamá, que até aquele momento contava apenas com o Colégio Santo Antônio Maria Zacaria, de ensino privado e dirigido pela Igreja católica local¹². Sua fundação foi um divisor de águas na História do município, pois o ensino formal ainda não havia sido democratizado, o acesso à escola era restrito àqueles que podiam pagar e ainda assim as vagas eram insuficientes.

Situada praticamente às margens do rio Guamá e próxima a prédios históricos¹³ datados

¹¹ O município São Miguel do Guamá é conhecido por ser o maior polo ceramista do nordeste do Estado do Pará. Sua ocupação iniciou por volta da segunda metade do século XVII por colonos portugueses, mas o foi o bispo D. Miguel de Bulhões que iniciou de fato o processo de colonização no lugar às margens do rio Guamá. O município possui atualmente 59.632 habitantes. “Guamaense” é o gentílico para quem mora em São Miguel do Guamá. Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-miguel-do-guama/historico>. Acessado no dia 14/11/2020.

¹² A princípio a escola não possuía um prédio próprio e sofria constantes deslocamentos por conta de problemas causados pelas fortes chuvas. No ano de 1964 o então governador do Estado do Pará, Jarbas Passarinho, foi surpreendido por reivindicações de professores e alunos enquanto fazia uma visita ao município. A exigência era a construção de um edifício próprio e com condições adequadas para o seu funcionamento. Atendendo à solicitação, o governador deu ordem para que o representante da cidade naquele contexto, Coronel Ney Rodrigues Peixoto, providenciasse a construção. Ainda em 1964 é inaugurado o prédio e a escola passa a ser chamada de “Grupo escolar Licurgo Peixoto”.

¹³ Por onde quer que se ande é perceptível a influência de diferentes povos e culturas que se fizeram presentes no lugar, principalmente no espaço da “Beira do Rio”, denominação que os guamaenses atribuem à orla do Município. Deparamos-nos com o centenário colégio dos padres Barnabitas, fundado no início da ocupação portuguesa em São Miguel, a Igreja Matriz e a Escola Santo Antônio Maria Zacaria (primeira escola particular), criada e administrada pelas Irmãs Preciosinas (uma dentre tantas ordens religiosas). Os prédios históricos da Igreja, ruas estreitas de paralelepípedos, casas antigas com portas e janelas cumpridas e as ruínas do porto de desembarque de

do período colonial, a escola Licurgo Peixoto tem localização estrategicamente favorável para a realização de atividades que aproximem os alunos da história local, como a observação dos patrimônios históricos materiais da cidade, o que inclui o conhecimento da importância histórica do imponente “rio que chove”¹⁴, protagonista nas relações de comércio fluvial desse lugar.

Apesar de estar no “centro” da cidade, a instituição agrega alunos de vários bairros, residentes tanto em perímetros mais amparados pela gestão e com condição de habitação boa ou excelente, quanto em locais mais periféricos, esquecidos e que apresentam maiores mazelas sociais. Somado a isso, a escola conta com um número significativo de alunos vindos de vários interiores da cidade, o que é interessante, uma vez que inclui aqueles muitas vezes excluídos de projetos por morarem longe e terem dificuldade de locomoção. Essa diversidade de público enriquece a pesquisa, visto que “discutir a escola no campo da diversidade leva-nos à necessidade de compreendê-la sob a ótica das diferenças e das desigualdades, implica ainda compreender a multiplicidade de sujeitos que compõem esse espaço” (AOYAMA, PERRUDE, 2009). Logo, a localização geográfica e diversidade do público atendido pela escola atualmente são fatores que influenciaram no processo de escolha desse espaço para o nosso estudo.

Antes da escolha definitiva do espaço, apresentamos à direção e coordenação da escola o projeto desta pesquisa com o intuito de obter permissão para a sua realização. Muito mais do que permissão, recebemos atenção inigualável por parte dos nossos representantes e colegas de trabalho nas confecções de materiais para a oficina, na impressão de letras de músicas, na disponibilização de recursos audiovisuais, e participação do evento final de exposição das paródias. É em práticas como estas que os discursos ultrapassam os limites do Projeto Político Pedagógico para gerar o estímulo que tantos professores precisam para suas práticas dentro e fora da sala de aula.

Fazem parte do quadro de funcionários da escola 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 coordenador pedagógico, 24 professores, 4 agentes administrativos (apoio e secretaria), 12 auxiliares de serviços gerais e 3 vigilantes. A estrutura física constitui-se de 7 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 sala de secretaria, 1 sala de direção, 1 sala de professores, 1 sala de AEE (atendimento educacional especializado), 3 banheiros, 1 quadra esportiva, 1 pátio coberto, 1 almoxarifado, 1

mercadorias são alguns dos vestígios de uma sociedade colonial com forte influência do Catolicismo, mas que também carrega marcas das culturas indígena e africana, as quais se revelam nas manifestações locais: lendas, músicas, danças, culinária e superstições. Essas identidades locais são percebidas também no convívio com os alunos.

¹⁴ Tradução para “Rio Guamá” de acordo com a língua indígena Tembé.

depósito de merendas e 1 copa.

Figura 1 — Escola Licurgo Peixoto



Fonte: Maria Fabíola da Silva. Arquivo pessoal (2021)

Apesar de pequena, a escola possui uma estrutura confortável. Se comparada a outras instituições de ensino da cidade, Licurgo Peixoto é de médio porte no que diz respeito à quantidade de alunos, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 1— Demonstrativo de séries e turmas em 2019

Ano	Alunos por série.	Quant. de turmas	Turno
1º ano	23 alunos	01	Tarde
2º ano	26 alunos	01	Manhã
3º ano	66 alunos	02	Manhã / tarde
4º ano	56 alunos	02	Manhã / tarde
5º ano	70 alunos	02	Manhã / tarde
6º ano	104 alunos	03	Manhã / tarde
7º ano	92 alunos	03	Manhã / tarde
Total	437 alunos	14 turmas	02 turnos

Fonte: Secretaria da Escola (2020)

Esses dados demonstram a limitação de anos do Ensino Fundamental II abarcando

apenas turmas de 6º e 7º anos, a ausência de turmas de 8º e 9º ano se deveu à recente reinserção dos anos finais do Fundamental em 2018. No ano de 2019 permanecemos com os mesmos anos acrescentando mais duas turmas de 7º ano. Essa questão pareceu inicialmente um problema para o desenvolvimento da pesquisa, haja vista a intenção de trabalhar com turmas cognitivamente mais maduras para o tipo de atividade planejada até então, somando-se ao fato de toda a nossa carga horária estar nela concentrada.

Entretanto, restringir com quais turmas poderíamos ou não utilizar a metodologia aqui proposta, sob a justificativa de facilidade e maior aceitação por determinados grupos, é uma forma de exclusão onde há preferência por alunos “mais aptos” e, em contrapartida, marginaliza-se aqueles considerados menos aptos (COSTA, 2014). Essa prática comum entre docentes precisa ser repensada, já que todos os alunos estão inseridos no espaço escolar contribuindo para a construção do conhecimento (LIMA, 2013, p. 232-248) e merecem oportunidades independentemente de suas diferenças, ainda mais se considerarmos que a produção de paródias é uma atividade que envolve musicalidade, que em maior ou menor grau está presente em todos os discentes.

À vista disso, o critério de escolha das turmas para a pesquisa foi o quantitativo menor de alunos por turma para tornar mais organizada a formação das equipes e análise das paródias construídas. Participaram as três turmas de 7º ano nas quais atuamos, considerando que a quantidade de participantes regrediu por razões de ausência, transferência ou desistência de alunos.

Projetamos muitas expectativas sobre esse estudo mesmo antes de qualquer atividade prática, particularmente no que se refere à recepção dos alunos à proposta e suas produções finais. Simultâneo às expectativas nos surgiu o receio de todo o trabalho resultar em fracasso, sem contribuição alguma para o ensino de História, porém, o encaminhamento das atividades gerou confiança e mostrou a amplitude do que foi produzido nas aulas de História.

3.2 Fases da produção: Conteúdos históricos, sondagem, orientação e produção

O papel dos alunos, dentro e fora do espaço escolar, e as formas como ocorre o processo de aprendizagem compõem um mundo de possibilidades no ensino de História. O entrave é que muitos profissionais subestimam esse papel ao ponto de bloquearem a confiança de seus educandos, que desestimulados, não veem a disciplina além da sua função avaliativa. A intenção ao ensinar não deve ser tornar os alunos produtos sociais nem atores sociais, mas agentes sociais. Isso quer dizer que esses sujeitos serão preparados para agirem no meio em que estão inseridos.

Essas perspectivas compõe o modelo de “aula-oficina” da professora Isabel Barca, metodologia na qual nos baseamos. Nele, o aluno aparece como agente de sua própria formação e o professor como investigador social que organiza atividades problematizadoras, levando os alunos a mobilizarem sua criticidade, atuando não como figurantes, mas protagonistas em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, desenvolvemos a Oficina de Paródias, que consiste em uma metodologia de ensino criada com a finalidade central de levar os alunos a construir paródias sobre os conteúdos e reflexões acerca da disciplina História, articulando suas musicalidades e a memorização consciente do que foi ensinado. Assim como no trabalho de Barca, consideramos as que os alunos são capazes de formular questionamentos, elaborar explicações, sempre refletindo sobre o que lhe é apresentado e apresentar materiais didáticos, frutos esses de suas aprendizagens.

São cinco momentos que compõe nossa oficina: trabalho com os conteúdos, sondagem, divisão e orientação das equipes, produção das paródias e o evento final de socialização “Oficina de Paródias: História e Música”, sendo que essa última fase será apresentada no próximo capítulo. O andamento da oficina se deu de modo progressivo e ocorreu durante o ano letivo de 2019, tempo esse relativamente longo em razão da necessidade de trabalhar os conteúdos de 7º ano com os quais as equipes trabalhariam em suas paródias.

Nas primeiras aulas apresentamos a proposta da pesquisa para as turmas em questão, ressaltamos a sua relevância e solicitamos a participação de todos. Pudemos perceber o entusiasmo na maioria dos alunos, que apressados já queriam formar equipes e produzir o material. No entanto, como já dissemos, essa é uma atividade que exigiu processos.

Articular os conteúdos e reflexões da disciplina História na produção de paródias demanda tempo, compreensão e certo domínio do tema abordado. Porém, no início do ano letivo de 2019 nossos alunos recém-ingressos no 7º ano ainda não possuíam essas habilidades e competências, posto que os assuntos da disciplina ainda seriam explorados. Iniciar, portanto, as atividades em sala a partir dos conteúdos não foi só uma escolha, mas uma necessidade da oficina.

Quando falamos da seleção dos conteúdos históricos precisamos ter em mente duas coisas – que ela constitui a base do *saber disciplinar* dos professores (BITTENCOURT, 2009, p. 138), e que ocorre a partir da concepção de História de cada docente, da instituição da qual ele faz parte e do contexto em que está inserido. Segundo a professora e pesquisadora Circe Bittencourt, essa seleção pode se tornar bastante dificultosa se considerarmos o aumento da produção historiográfica e dos materiais didáticos nos últimos anos, fato que nos leva a

questionar o que realmente deve ser ensinado (BITTENCOURT, 2009, p. 139).

Uma característica muito presente até hoje é a escolha dos conteúdos baseada em uma História cronológica que pretende abarcar periodizações que vão desde a “Pré-história” até o “Mundo Contemporâneo” (TEIXEIRA, 2019 p. 121). Ainda que existam críticas neste sentido, devemos ponderar que no ensino, seja ele básico ou superior, é imprescindível situar os acontecimentos em periodizações específicas (TEIXEIRA, 2019. p. 124) para que os alunos se situem no tempo e no espaço aos quais nos referimos, sem ignorar com isso o estabelecimento de conexões com campos da História comumente deixados de lado.

Nesse sentido, tomamos como base a História cronológica, tendo como referência o documento curricular do município¹⁵ em diálogo especial com a História local – campo de estudo que muito aproxima os alunos com o lugar onde vivem. Esse exercício de conectar a História geral com a História local pretendeu trazer aos alunos a percepção de que a História se faz presente nos vários espaços de vivência (TEIXEIRA, 2019. p. 168), e não somente lá na Europa ou lá na América do Norte; ela é construída também por mulheres, crianças, pobres e trabalhadores de todos os lugares, inclusive de São Miguel do Guamá.

Contemplamos durante o ano letivo os seguintes assuntos:

- Formação do Feudalismo;
- Alta e baixa Idade Média;
- Renascimento e humanismo;
- Reforma e contrarreforma;
- Estado moderno, absolutismo e mercantilismo;
- Povos indígenas: saberes e técnicas;
- Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás;
- As grandes navegações;
- Conquista espanhola da América;
- América portuguesa: colonização;
- Africanos no Brasil; A formação do território da América portuguesa;

No que concerne a História Local, trabalhamos de modo intercalado com os conteúdos:

- Lendas e contos de São Miguel;

¹⁵ Documento curricular de São Miguel do Guamá. Secretaria municipal de educação (SEMED). São Miguel do Guamá-PA. p. 12-791.

- A construção da Br-010 e os seus impactos na cidade;
- A “Folia de Reis” (festa cristã tradicional local);
- A presença das casas de Umbanda no município;

É importante mencionar que, até o momento em que realizamos a oficina de paródias, a escola Licurgo Peixoto não possuía livros didáticos para o Ensino Fundamental II, circunstância essa que tem desvantagens e vantagens. Mais do que um objeto comum o livro didático é um suporte pedagógico que associa conteúdos e métodos para as aulas, logo, não tê-lo é um problema para os professores que estão habituados a manuseá-los. Por outro lado, a ausência dele permite a ampliação dos horizontes no que se refere à escolha dos conteúdos e metodologias. Assim, suprimos essa falta montando e selecionando o nosso próprio material didático a partir de abordagens que interessam nas nossas discussões, respeitando sempre o currículo da disciplina.

Durante o lecionamento dos conteúdos recorreremos ao uso de imagens, filmes e poesias para proporcionar maior entendimento dos conteúdos. Quando tratamos no colapso do Império Romano, exemplo, solicitamos a produção de maquetes das construções antigas do período. Em História da África montamos com os alunos uma peça teatral tratando do racismo contra a cultura afro-brasileira. No Dia da Consciência Negra os alunos criaram poesias que tinha como temática “Vozes contra o racismo”, que foram expostas em um mural no pátio da escola.

Por ser o nosso objeto de estudo, a paródia foi o recurso que mais exploramos. A ideia foi apresentar aos alunos paródias de nossa autoria, baseada em músicas “estouradas” naquele momento, para que eles entendessem que a construção delas não é uma habilidade restrita aos músicos de formação; qualquer pessoa pode parodiar, desde que tenha o mínimo domínio da música e do assunto escolhido.

Trouxemos então para o âmbito deste capítulo duas de cinco paródias que trabalhamos com as turmas nesta primeira fase da oficina. A primeira tem como tema central o período da Idade Média, nela sobressaem abordagens acerca das relações de poder e do sistema feudal. A música parodiada é “Eu sei de cor”, da cantora sertaneja Marília Mendonça, analisemos:

Paródia: A Idade Média

É, a Idade Média é

Um período importante é

Desenvolveu-se do século V ao XV

*Ocorreu na Europa Ocidental
 Quem mandava era o Senhor
 FeudalE a Igreja, que tinha
 grande poder Trabalho era
 delegado aos servos
 Que trabalhavam para estes
 dois manter Refrão: O feudalismo
 era o sistema que vigorava
 Moeda era pouco utilizada O
 comércio acontecia sim
 Mas era escasso nesse íterim
 Veja, que sociedade dividida!
 Nobreza, clero e servos na ativa
 Servos suavam para impostos
 pagarE suas terras poder usar
 (Autora: Maria Fabíola da Silva)*

Podemos pontuar alguns destaques de suma relevância na paródia acima: a periodização e espaço do qual o assunto trata, os sujeitos pertencentes àquela sociedade, a ênfase no papel social desses sujeitos (principalmente os servos) e a compreensão de que, ainda que tímido, o comércio e a circulação de moedas ainda existiam na Idade Média. É notável que a paródia não abarca o assunto na íntegra, e essa nem é a sua intenção, no entanto, ela lança sucintamente frases que trazem à memória do ouvinte, neste caso o aluno, informações mais amplas do que foi explicado nas aulas de História, gerando assim uma assimilação mais consistente não só dos conteúdos em si, mas das reflexões acerca dele.

A próxima paródia foi complementar nas aulas sobre “As grandes navegações: conquista da América espanhola e América portuguesa”. A música da qual fizemos uso é dos cantores, também sertanejos, João neto e Frederico, se intitula “rapariga não”. Nela objetivamos desconstruir termos que transmitem a ideia de submissão e não resistência dos indígenas ao processo de colonização do Brasil.

Paródia: “Descobrimento”, não!
O reino português

*Navegou mais de
 uma vez*
*Atrás de
 especiarias
 Pelo mar caminho
 fez*
*Certo dia ele
 chegou
 No território que hoje é o
 Brasil*
*Índigenas aqui
 habitavam Portugal não
 descobriu*
Então o que aconteceu foi invasão
Refrão: *“Descobrimento”, não!*
 Descobrimento, não!
*O que aconteceu tá mais pra
 invasão*
*Descobrimento,
 não! Se a terra foi
 tomada Não foi
 conquista não*
 (Autora: Maria Fabíola da Silva)

Na produção acima podemos destacar o revestimento crítico que a paródia toma no ensino dos conteúdos de História. O nome atribuído à paródia— “‘Descobrimento’, não!”— de imediato desconstrói a ideia de que a tomada do território brasileiro ocorreu a partir do “descobrimento” pelos portugueses, o que já não faz mais sentido, pois estamos cansados de saber que antes de qualquer ocupação europeia já habitavam aqui os povos originários, sendo eles, portanto, os verdadeiros “descobridores” dessas terras. Substitui-se então a palavra “descobrimento” pelo termo “invasão” para caracterizar esse momento da História que foi marcado por sangrentos conflitos e grande resistência dos indígenas.

Foram diversas as formas de recepção dos alunos a essas e a outras paródias que levamos para a sala de aula, ficou visível o entusiasmo da maioria ao interagirem conosco na hora de cantar. Outros poucos alunos não demonstram interesse, talvez por timidez ou por não gostarem mesmo dessa metodologia.

Com esses dois exemplos, afirmamos que a paródia trabalhada no acompanhamento dos

conteúdos não deve ser apenas cantada e tocada, antes precisa ser refletida, analisada e discutida em conjunto com as turmas. Esse exercício é o mais importante nesta metodologia, porque na medida em que levamos os alunos a pensarem no que lhes é apresentado—e esse pensar direciona a crítica ou questionamento— ocorre o desenvolvimento de suas consciências históricas, conforme Rüsen aponta.

O que queremos mostrar é que o ensinamento dos conteúdos históricos é mais do que o cumprimento de obrigações educacionais do professor. Na nossa oficina de paródias ele está intrinsecamente relacionado com o que os alunos produziram posteriormente, e só a partir dele que foi possível tomar próximos passos.

Conhecer os alunos foi preocupação indispensável nesta pesquisa. A sondagem consistiu na segunda fase da oficina de paródias, nela buscamos entender como a música está inserida no cotidiano dos alunos, conhecer suas preferências e referências musicais, e principalmente, compreender de quais maneiras o intercruzamento entre música e História (manifestado por meio das paródias) contribuem para apreensão dos assuntos da disciplina. Realizamos a sondagem no segundo semestre do ano letivo de 2019 (mês de agosto), a essa altura já havíamos trabalhado vários assuntos da disciplina e consideramos momento propício para passar para a fase seguinte.

Optamos em utilizar uma linguagem simples que facilitasse a comunicação com os nossos discentes para tornar esse momento mais descontraído e deixá-los à vontade para expor suas opiniões. É importante frisar que a sondagem é mais do que um conjunto de perguntas, ela assume aqui o papel de fonte histórica que nos aproxima dos sujeitos com os quais estamos interagindo, é descritiva e minuciosamente detalhada.

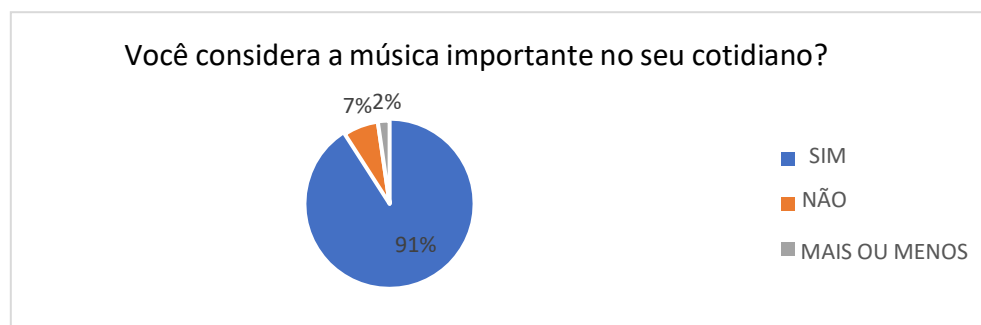
Elaboramos e solicitamos às turmas que lessem e respondessem as seguintes perguntas: *you consider music an important element in your daily life? justify. What are your musical preferences? Who influenced you to like these types of music? Do you learn anything from the music you hear? if yes, what? What are your musical preferences from people you live with? Through what means do you hear music? Do you believe that music can help you understand the subjects of History? justify. Have you already created or heard any parody? about what subjects did it deal with? If you had to create a parody, what musical genre and what subject of History would you choose? Justify.*

O total de 44 alunos participou da sondagem. As respostas obtidas geraram percepções das formas como os alunos interagem com a musicalização dos conteúdos de História, o que contribuiu significativamente para o direcionamento metodológico das fases seguintes.

Analisamos essas fontes, as respostas que pudemos quantificar inserimos em gráficos,

já com aquelas mais subjetivas desenvolvemos uma análise apurada, discutida ao longo do trabalho, inclusive, transcrevemos algumas respostas. Iniciamos a sondagem perguntando sobre a importância da música na visão dos educandos.

Gráfico 1: Referente a segunda fase da pesquisa



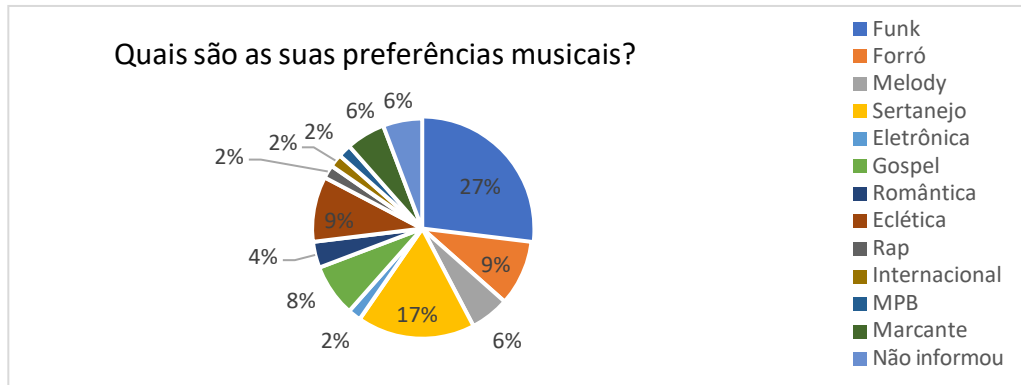
Edição: Maria Fabíola da Silva

Como podemos observar, a maioria dos alunos consideram a música importante no seu cotidiano por proporcionar sensações de tranquilidade e felicidade, aproximação com Deus e oportunidade de aprender “novas coisas”. A reação emocional evidenciada nas respostas e a menção ao caráter instrutivo da música na fala dos educandos nos confirmam a sua eficácia no que concerne ao processo de aprendizagem.

A pequena parte de alunos que afirmou a irrelevância da música justificou-se a partir do caráter “imoral” e “indecente” nela contido. Isso revela uma generalização nas respostas desses alunos causada pela aversão a determinados tipos de música, o que é totalmente compreensível, dado a forma como alguns artistas têm inserido conteúdos impróprios para crianças e adolescentes nas letras de suas canções, fazendo apologia à violência, uso de drogas, dentre outras coisas. Nestes casos, foi importante enfatizar ao longo de nossas conversas que essas músicas são exceções em meio à vasta riqueza da arte. Para os alunos que responderam “mais ou menos”, a importância da música vai depender do conteúdo que ela carrega, isto significa que, pode haver aproveitamento negativo ou positivo da mensagem transmitida ao ouvinte.

Como já foi dito, a elaboração de uma paródia exige do compositor o domínio duas bases, primeiro, o assunto que irá abordar, segundo, o gênero musical e própria música de que vai servir-se, o que nos leva a sobre questionamento sobre a predileção musical dos discentes. Ter esse conhecimento não foi só importante para a construção da paródia propriamente dita, como nos trouxe sugestões de gêneros para trabalhar a música em sala de aula.

Gráfico 2: Referente a segunda fase da pesquisa

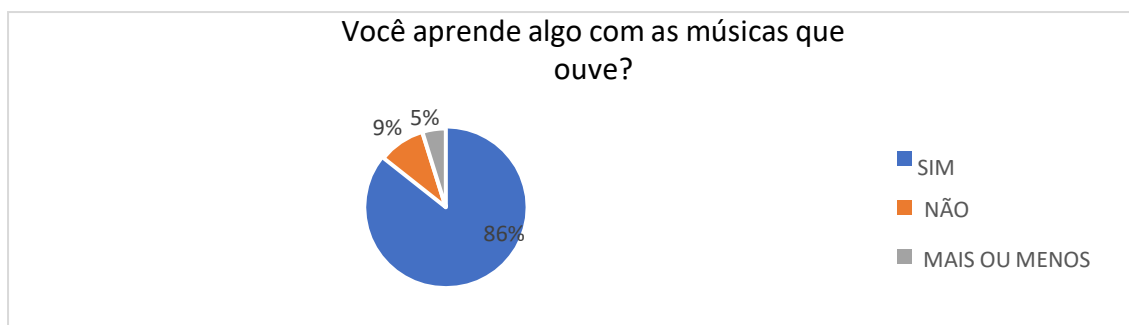


Edição: Maria Fabíola da Silva

Como já esperávamos, o funk foi o gênero mais estimado entre os alunos, seguido pelo sertanejo, forró, gospel, e os demais que constam no gráfico. Esse dado é muito interessante, pois o funk é um dos gêneros musicais mais ouvidos, e, também, marginalizados no Brasil. Associado ao narcotráfico e a violência, principalmente nas favelas e periferias onde maioria da população é negra e pobre (BASTOS, 2007, p. 21-20), o funk é porta para adentrarmos em questões sociais e culturais tão sensíveis e necessárias de serem trabalhadas com os nossos alunos, como o preconceito.

A próxima pergunta está diretamente relacionada com a aprendizagem que as músicas ouvidas pelos alunos lhes proporcionam, isso porque toda música traz uma mensagem ao ouvinte ainda que sutil e imperceptível, saber o que é apreendido ajuda a compreender os tipos de conteúdo que esses discentes carregam e se interessam. Vejamos as respostas que obtivemos.

Gráfico 3: Referente a segunda fase da pesquisa

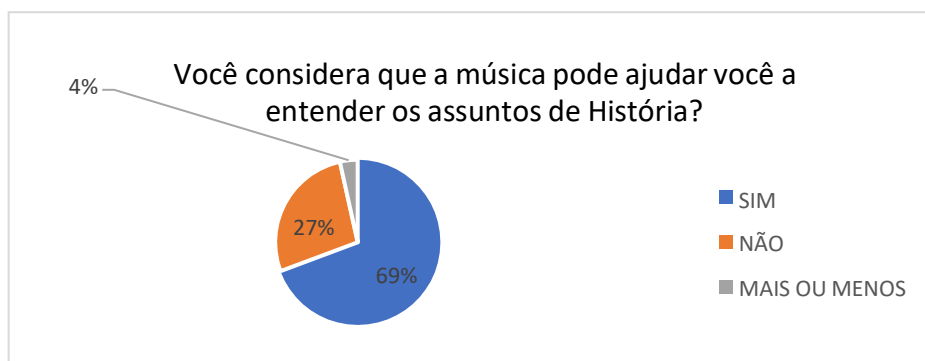


Edição: Maria Fabíola da Silva

Como podemos observar, 86% dos alunos afirmam obter aprendizados das músicas que ouvem, entre os quais se destacam o respeito, amor, fé, esperança e compreensão de assuntos de matérias da escola. 9% alegaram que não aprendem e apenas 5% ficaram no meio termo ao responderem “mais ou menos”. Percebemos um conflito nas respostas daqueles que negaram qualquer tipo de aprendizado, pois, mesmo respondendo “não”, acrescentaram que aprendem conteúdos sem proveito para suas vivências. Os discentes que responderam “mais ou menos” entram no mesmo conflito, afirmando que às vezes adquirem informações proveitosas do que ouvem e em outras não. Nestes dois últimos casos, independentemente da mensagem que é transmitida pelas músicas, existe um aprendizado seja ele profícuo ou não.

Aos poucos essa sondagem suscitou uma aproximação entre a música e a História. Indagamos os alunos se eles acreditam que a música pode auxiliá-los na compreensão dos assuntos da nossa disciplina, o resultado das respostas foi o este:

Gráfico 4: Referente a segunda fase da pesquisa



Edição: Maria Fabíola da Silva

O gráfico aponta que a maioria considera que a música pode ajudar na compreensão dos conteúdos, ainda assim, é perceptível que uma parte considerável respondeu que não. Isso nos instigou a refletir sobre as razões que levam a tal conclusão por parte dos alunos, uma vez que naquele mesmo ano aliamos a música aos conteúdos através das paródias.

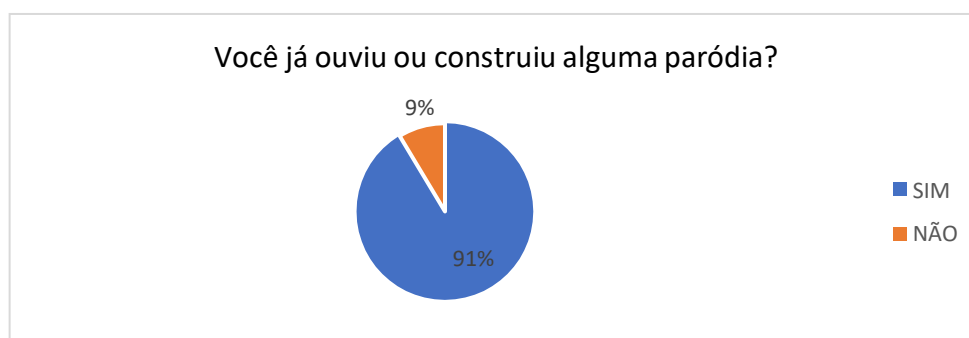
Cruzando as respostas notamos que todos os alunos que responderam “sim” já tiveram alguma experiência com a música associada diretamente aos assuntos de História, seja nas nossas aulas ou em anos anteriores com outros professores. Quanto aos alunos que responderam “não”, parte considerável não esteve presente nas atividades com as paródias que realizamos nas aulas e outra parte ínfima simplesmente não considera que a música aliada à História seja

eficaz na aprendizagem.

Vemos com isso que a ausência de experiências com a música nas aulas de História levou uma boa parte dos alunos a determinar a sua ineficácia no aprendizado dos assuntos e reflexões da componente curricular. Essa observação é muito válida porque ressalta ainda mais a importância de apresentar a esse público a arte interligada ao ensino de História, mostrando que a aprendizagem pode ser prazerosa e divertida.

Já conceituamos bastante o gênero paródia no capítulo anterior, agora objetivamos trazer nesse primeiro momento a compreensão dos discentes sobre esse recurso didático; se já ouviram ou construíram uma paródia. Percebamos que o afinamento das perguntas direciona de forma mais inteligível a pesquisa para a prática que pretendemos realizar ao longo da oficina de paródias, é um processo de aproximação e conhecimento, para no fim definir como trabalharemos nas próximas fases.

Gráfico 5: Referente a segunda fase da pesquisa

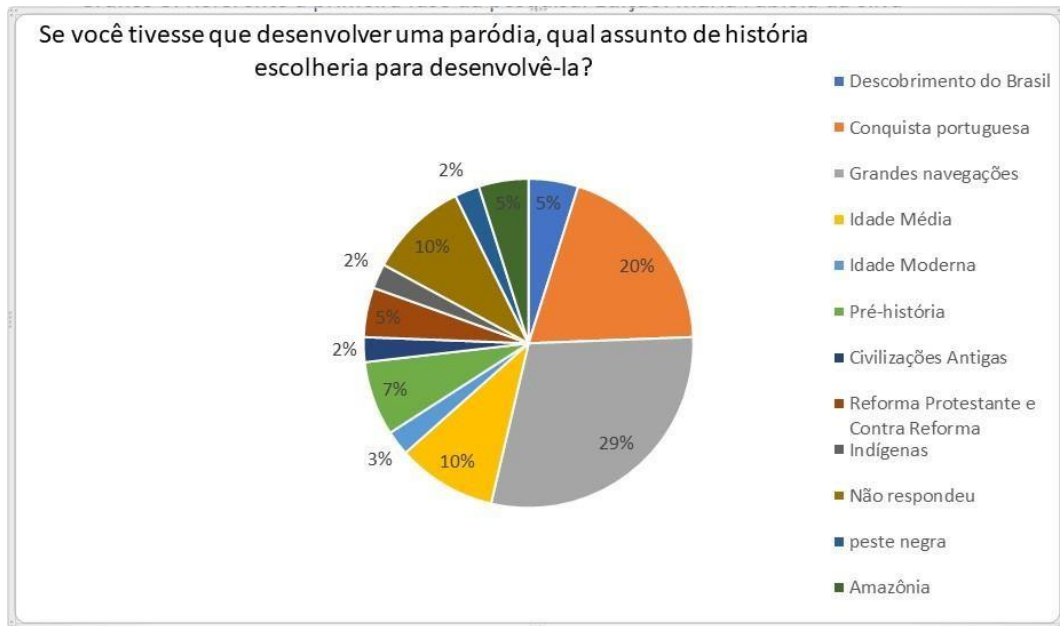


Edição: Maria Fabíola da Silva

O gênero paródia é bastante conhecido, conforme mostra o gráfico, ele aparece aos estudantes quase sempre através da internet e os seus conteúdos estão relacionados principalmente à crítica social, com o uso do humor para divertir seus ouvintes. Apesar de nenhum dos alunos dentre os 91% terem produzido alguma paródia, é uma vantagem que ao menos saibam do que se trata.

A última pergunta está direcionada para os conteúdos de História e a prática da pesquisa propriamente dita, que é a oficina, nela indagamos se os alunos teriam alguma proposta de assunto para trabalhar em suas paródias. O objetivo foi saber quais assuntos foram mais assimilados ou despertaram maior interesse.

Gráfico 6: Referente a segunda fase da pesquisa



Edição: Maria Fabíola da Silva

Fica nítida a variação de assuntos nas respostas ilustradas no gráfico. O “descobrimiento do Brasil” foi ficou no topo da lista, seguido pela “conquista portuguesa” e “grandes navegações”. Há uma interessante confusão feita entorno do conteúdo e periodização histórica quando os alunos mencionam a Pré-História, Idade Média e Idade Moderna como assuntos a serem trabalhados. No entanto, isso não é um problema, pois a intenção foi exatamente deixá-los livres para formular suas respostas.

Explorados os conteúdos e realizada a sondagem, na última semana do mês de agosto seguimos para a montagem e orientação das equipes. Apesar de concluída em uma semana essa fase foi um marco na oficina, já que foi a partir de então que os alunos iniciaram o processo de produção das paródias. As turmas foram organizadas em grupos de no máximo 7 (sete) alunos, formados segundo o grau de afinidade entre os participantes e mantidos até a realização do evento final, no término do ano letivo de 2019.

A priori foram formadas o total de 8 (nove) equipes, distribuídas entre as 3 (três) turmas, em seguida solicitamos que cada uma escolhesse um assunto de História e uma música, obedecendo os seguintes critérios: o assunto abordado deve estar entre aqueles que trabalhamos no primeiro semestre, deve-se considerar um assunto que todos os integrantes da equipe tenham o mínimo domínio, não são permitidas músicas de conteúdo ilícito, e por fim, a escolha da música deve ser de comum acordo entre todos os participantes.

Os assuntos a seguir foram escolhidos pelos alunos, alguns deles parodiados por mais

de uma equipe, são eles: Feudalismo (duas equipes), Reforma protestante, Grandes navegações (duas equipes) e a Chegada dos portugueses na América (três equipes). Adiantamos que dois grupos não chegaram a concluir as paródias, ficando assim 6 (seis) equipes e 6 (seis) paródias.

Finalizada a montagem e orientação das equipes partimos para as construções das paródias, essa que foi por diversos motivos a fase mais desafiadora da oficina. Inicialmente os alunos julgaram a atividade proposta sobremodo complexa e a si próprios incapazes de realizá-la, o acompanhamento das produções nos exigiu esforço redobrado por conta da quantidade de equipes e das particularidades do assunto e música de cada uma, além de tudo, a ausência, desistência e desinteresse de alguns participantes, vez ou outra, prejudicou o desempenho das equipes.

Essas foram algumas dificuldades encontradas, contudo, essa fase também foi a mais gratificante de toda a oficina justamente pela possibilidade de acompanharmos todos os processos e progressos das produções e identificarmos os potenciais dos nossos alunos, explorando habilidades de canto, rima, escrita, ironia e crítica. Esta fase se desenvolveu nos meses de setembro, outubro e novembro de 2019, em um encontro semanal ao longo de 13 semanas.

Para este momento da oficina criamos um método de direcionamento das produções de paródias, que poderá ser utilizado por outros professores que tenham interesse na metodologia. Com o nome inspirado em uma música bastante ouvida entre os alunos em 2019, o método “Tijolinho Por Tijolinho” (TPT) contempla a produção gradativa das paródias em um tempo de três meses e está organizado em 4 passos:

1º passo— Transcrever em uma folha de papel a letra original música que será parodiada. Pôr em escrito a letra original ajuda os alunos a terem noção da extensão da música, duração dos versos e dimensão da música completa.

2ª passo— Em outra folha destacar as principais características, críticas e reflexões do assunto de História que será tema da paródia. Podemos dizer que neste segundo passo os alunos devem fazer um mapa mental do conteúdo para que sobressaia na paródia as informações que pretendem transmitir ao ouvinte.

3º passo— Identificar a quantidade de versos, estrofes e a extensão do refrão da música. Este terceiro passo é necessário para que os alunos entendam como a música está estruturada e o que cada parte dela representa.

4º passo— Separar a cada aula um verso da música. A separação dos versos é relevante para delimitar até qual ponto a tarefa deve ser cumprida em cada dia de produção.

5º passo— Substituir cada palavra do verso por palavras correspondentes ao tempo,

melodia, ritmo e rima da música, tendo acima de tudo, mensagem clara e informações coerentes com o assunto de História tratado. Por fim, neste último passo ocorre a composição da paródia através da elaboração gradativa de versos que no final compõem a paródia.

A proposta neste método consiste na elaboração semanal de pelo menos um verso da paródia, o que pode parecer pouco, mas é na verdade uma realização grandiosa se considerarmos que os nossos alunos não estão habituados à composição musical e nem a complexidade dessa atividade. Além de uma produção gradativa, o método TPT objetiva estimular a produtividade das composições por meio da execução de instrumentos musicais e/ou recursos audíveis como o *playback*¹⁶¹⁶ para que os alunos situem corretamente todos os elementos da paródia (letra, tempo, melodia e ritmo) no arranjo da música original. Manuseamos violão, flauta e *playback* em todos os encontros com as equipes, percebemos com isso maior clareza no momento de compor.

Com base nesse método, as equipes esquematizaram a partir das aulas, debates e pesquisas realizadas anteriormente as principais características do assunto selecionado, explorando aspectos culturais, políticos e sociais que gerassem uma mensagem reflexiva sobre o mesmo. Este método demonstrou grande eficácia por levar os alunos a refletirem e não simplesmente abstraírem os conteúdos de História.

No percurso dessa fase obtivemos resultados diversos. Algumas equipes manifestaram nas paródias criticidade e reflexão, outras equipes simplesmente substituíram a letra original por frases prontas do assunto ou lançaram palavras aleatoriamente. Todas as produções e seus resultados exporemos no próximo capítulo, bem como nossas considerações. Adiantamos que as paródias elaboradas pelas equipes está disponível em nosso canal “Cantando a História”, na plataforma do YouTube¹⁷¹⁷.

Entendemos que essa metodologia não é uma fórmula mágica que vai incutir nos alunos o que trabalhamos durante as aulas, nem prometemos resultados mirabolantes e improváveis a partir disso, as respostas obtidas podem ser esperadas ou não. Todavia, temos também noção de que essa oficina contribuirá mesmo que minimamente para a formação dos nossos alunos, seja no desenvolvimento da pessoa humana ou para a aprendizagem na disciplina.

3.3 As paródias e consciência histórica

Analisando as respostas obtidas na sondagem que ocorreu em meados do ano letivo de 2019 e a partir do contato com os alunos ao longo das aulas, identificamos diferentes dimensões

¹⁶ Música previamente gravada na qual a execução é apenas instrumental.

¹⁷ Link para acessar o canal: https://www.youtube.com/channel/UCVhn6jxymC_vCTMABDIAnuQ.

da consciência histórica sobre as quais Jörn Rüsen disserta, mormente a consciência histórica tradicional. Mas, quais evidências sustentam essa afirmação? Bem, na justificativa da última da sondagem observamos que a maioria (36 alunos) defende que a escolha do assunto de História leva em consideração as origens do Brasil que, segundo seus discursos, teve início com as grandes navegações e a chegada dos portugueses. Vejamos algumas respostas:

[...] eu escolheria o assunto das grandes navegações porque foi lá que tudo começou, dos portugueses navegarem pra chegar aqui pra começar uma história do Brasil. (Paula Raíssa, aluna da turma 701).

[...] o assunto que eu mais gosto que é a chegada dos portugueses por isso eu faria uma paródia sobre ele para falar um pouco da nossa história do Brasil, dos índios. (Nazareno Anjos, aluno da turma 703).

Constata-se nessas e outras respostas a necessidade de recordar as origens do seu país e o sentimento de uma origem comum, o que é característico da consciência histórica tradicional (SCHMIDT, 2011. p. 64), e essa orientação traz a identidade como elemento de afirmação de pertencimento ao seu lugar. Além disso, muito desperta nossa atenção o fato de que, embora realizadas reflexões em sala na tentativa de desconstruir determinadas narrativas perpetuadas ao longo da História, os alunos ainda as reproduzem em suas respostas, especialmente quando se referem ao contato do homem europeu com os nativos do Brasil.

Essa experiência nos leva a refletir sobre o impacto daquilo que ensinamos e como ensinamos aos alunos, as narrativas já existentes são “cargas” acumuladas ao longo de toda vida escolar, por isso não são desconstruídas de uma hora para outra, desconstruí-las demanda insistência num exercício de constante reiteração.

Concluídas as paródias ao final da oficina, já notamos a marcante presença da consciência histórica crítica nas composições. Como veremos no próximo capítulo, muitas paródias foram compostas com base em uma ótica crítica do assunto abordado, no qual a “contranarração” (SCHMIDT, 2011. p. 64) é traço essencial no desempenho da reflexão aos ouvintes.

Essas afirmações podem parecer taxativas ao eleitor, contudo, elucidamos que aqui não temos a intenção de determinar qual o tipo de consciência histórica os educandos têm, pois, esse conceito é amplo e subjetivo. O que fazemos é identificar a partir de quais narrações históricas esses sujeitos percebem a História, a si próprios e ao mundo ao seu redor.

4 O EVENTO FINAL “OFICINA DE PARÓDIAS: HISTÓRIA E MÚSICA”, AS PARÓDIAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA

4.1 Socializando e difundindo: as paródias dentro e fora das aulas de história

*“Se você tem uma ideia incrível é melhor fazer uma canção” (Música: Língua—
Caetano Veloso)*

Na música mencionada acima, o cantor brasileiro Caetano Veloso poeticamente faz uma sugestão que não poderia ser mais coerente. Grandes produções musicais sempre brotam de grandes ideias, e a arte musical encontra terreno fértil em mentes que permitem o desabrochar de suas musicalidades. Obtivemos ao longo desse da pesquisa produções musicais excepcionais que em muitos aspectos superaram nossas expectativas, assistimos de perto grandes ideias tomando formas de paródias, paródias essas carregadas de narrativas históricas que direcionam o ouvinte a pensar uma História que ultrapasse os relatos defactuais. Por essa razão, fizemos das paródias o produto deste árduo trabalho, material que poderá ser utilizado por todos aqueles que tiverem interesse em ensinar ou aprender História através da música.

Assim sendo, neste terceiro capítulo compartilharemos o produto da nossa pesquisa, e trataremos da última fase da oficina, o evento “Oficina de Paródia: História e Música”, por meio do qual as equipes socializaram e difundiram suas produções para além das aulas de História. Nesse momento objetivamos mostrar a conclusão da oficina de paródias que realizamos, analisando o material resultado dela, seus usos em aulas futuras e, principalmente, o que os nossos alunos consideraram da experiência, suas dificuldades, aprendizagens e contribuições.

O desfecho da prática da pesquisa foi o evento “Oficina de Paródia: História e Música”, que ocorreu na escola Licurgo Peixoto no dia 18 de dezembro de 2019, e contou com a participação de alunos, professores, coordenador pedagógico e convidados externos. Realizamos a programação em uma das salas da escola por conta de que os espaços abertos estavam todos ocupados, além disso, a acústica da sala pareceu mais apropriada para esse tipo de atividade.

Praticamente findado o ano letivo de 2019, pesou a ausência de muitos alunos nesse momento, alguns viajaram, outros, ao receberem as suas notas, simplesmente não foram mais para a escola naquele ano, enfim, a data em que o evento ocorreu foi de certo modo desfavorável, entretanto, em uma próxima oportunidade planejaremos melhor o cronograma. Apesar disso, a programação teve o encaminhamento que esperávamos.

Figura 2 - Painel da oficina de paródias realizada no dia 18/12/2019.

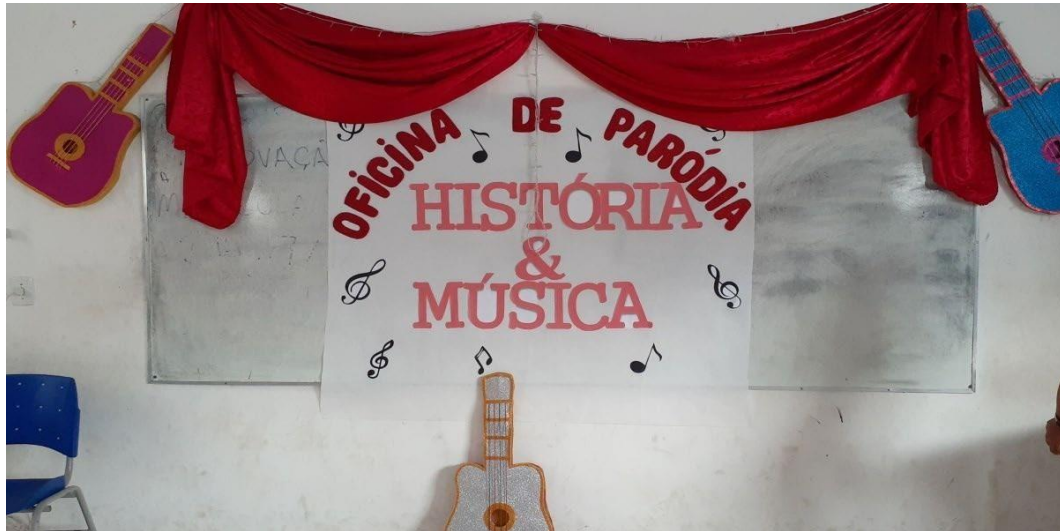


Foto: Thiago da Silva Santos

No que tange à ornamentação do espaço, tivemos o apoio do coordenador pedagógico e da bibliotecária da escola. O colorido e os vários símbolos musicais foram intencionalmente estampados para trazer o máximo de descontração e alegria, especialmente aos alunos que estavam nervosos em ter que se expor para uma plateia mais numerosa. As luzes e a cor vermelha dialogaram com o clima de Natal já preponderante naquele momento, sinalizando a conclusão não só de um ano, mas também de um projeto que durou meses de execução.

Às 14h00min iniciamos a programação apresentando a oficina de paródias e a pesquisa da qual ela faz parte, apresentamos também os alunos participantes do projeto e cumprimentamos os convidados. Após a abertura, formamos uma mesa interativa composta por três professores, um coordenador pedagógico e um convidado externo.

Essa mesa teve a função de interagir com as equipes no final de cada apresentação, parabenizando e/ou dando sugestões para o melhor desempenho. Cada integrante da mesa interativa recebeu impressas as letras das paródias para que pudessem acompanhar e ter clareza de cada assunto tratado. O que os alunos não sabiam era que, no final do evento, a melhor paródia seria escolhida premiada pela mesa, essa surpresa foi propositalmente deixada para o final para não fazer da oficina uma competição, mas um momento de compartilhamento.

Figura 3 - Mesa interativa. 18/12/2019



Foto: Thiago da Silva Santos

Formada a mesa, seguimos para um momento de apresentações culturais. A cantora local Amanda Catarine foi destaque, relatando sua experiência no mundo da música e cantando algumas canções já bastante conhecidas entre os alunos. Além de proporcionar sociabilidade e relaxamento, as atrações musicais são um diferencial positivo, pois eleva o interesse dos alunos pela atividade e valoriza os artistas locais, mostrando que a música é arte que tem seus representantes e todo e qualquer lugar do mundo.

Figura 4 - Cantora local Amanda Catarine. 18/12/2019



Foto: Thiago da Silva Santos

Ainda nesse momento, dois alunos recitaram poesias. A primeira poesia é da escritora Martha Medeiros e intitula-se “Quem morre?”, foi recitada pelo aluno Davi Costa e enfatiza a urgência de vivermos o hoje fazendo o que nos faz felizes. A segunda poesia foi interpretada

pela aluna Jhennifer Letícia e se chama “A vida”, do escritor Isaac Vinícius, cuja mensagem é direcionada aos educandos e a importância de se dedicar aos estudos. Este foi um momento muito inspirador.

Figura 5 - Aluna Jhennifer Letícia recitando “A vida”



Foto: Thiago da Silva Santos

Figura 6 - Aluno Davi Costa recitando “Quem morre?”



Foto: Thiago da Silva Santos

Após as atrações culturais iniciamos as apresentações das paródias, reservamos um intervalo ao final de cada exibição para que a mesa interativa expusesse suas considerações. A ordem de apresentação foi definida a partir de sorteio, ficando assim:

- Equipe 01— Paródia: Feudalismo Música original: Galhos secos

- Equipe 02— Paródia: Eu acho que não Música original: Eu acho que não
- Equipe 03— Paródia: Roma Antiga Música original: Cheguei
- Equipe 04— Paródia: Cheiro de conquista no ar Música original: Bebe, vem me procurar
- Equipe 05— Paródia: No começo eu não entendia Música original: Ciumeira
- Equipe 06— Paródia: A reforma aconteceu Música original: Tijolão

Seis equipes estiveram presentes no evento, e três não concluíram suas composições, culminando em desistência. Dentre as seis, averiguamos que os alunos da equipe 3 plagiaram a paródia “Roma Antiga”¹⁸, fato esse que mesmo não sendo positivo deve ser aqui mencionado. Conforme podemos observar, no andamento da oficina também tivemos percalços, em especial quando se trata da construção das paródias, tivemos alunos que realmente não conseguiram produzir e acabaram abandonando a atividade.

4.2 As paródias como veículos de reflexão, crítica e revisão histórica

A função da paródia, como já enfatizamos, não é abarcar os conteúdos integralmente e nem depositá-los na cabeça dos ouvintes com finalidade que ocorra uma memorização mecânica. A sua estrutura tem como base a abordagens de aspectos cruciais dos assuntos, acrescentado de reflexões, críticas e revisões que o compositor ou compositores achem necessário e possível serem tecidas. Esse é o fundamento que foi ressaltado em todos os encontros para a produção, e que foi refletido em quase todas as paródias. Assim sendo, abordaremos neste espaço da pesquisa as paródias elaboradas pelos alunos¹⁹, analisaremos as composições para compreendermos de quais maneiras esses sujeitos se posicionaram diante do que ensinado nas aulas de História.

A primeira paródia foi elaborada a partir da música gospel “Galhos secos”, do cantor e compositor Osvayr Agreste. A canção escolhida, segundo a equipe 01, é curta, simples e fácil de ser entoada, suas estrofes e refrão são breves e não exigem um esforço vocal elevado. Seis alunos compuseram a canção, mas apenas três compareceram no dia da apresentação. O assunto abordado foi o Feudalismo, e a letra da paródia foi escrita e ilustrada em cartolinas para o público acompanhar, atentemos:

¹⁸ Durante a fase de produção a equipe foi participativa e cumpria a tarefa de compor um ou dois versos da paródia por aula, entretanto, os versos apresentados faziam parte de uma paródia já existente. Só tomamos conhecimento desse ocorrido no dia do evento, pois percebemos que a produção era muito mais extensa do que vimos em sala de aula, daí surgiu a desconfiança de que talvez tivesse sido plagiada. A equipe 03 chegou a apresentar a paródia no evento, mas decidimos não incluí-la neste trabalho já que não foi de autoria dos alunos.

¹⁹ É importante mencionar que obtivemos permissão dos pais e responsáveis para divulgar identidades e imagens dos alunos. Portanto, os nomes citados no final das paródias são reais.

Paródia: Feudalismo²⁰

*Na Idade Média o feudalismo se
formou Todos eram dependentes do
senhor feudalEle agredia e oprimia
Todos os seus
servosEle
fazia muito
mal*

Olhai, olhai, olhai

*A Igreja
enriqueciaA
custa dos
outros
Enquanto
isso
Muitos ainda estavam fugindo dos bárbaros*

*Para
sobreviveram
Para
sobreviverem*

A paródia da equipe 01 traz como ênfase central os papéis dos sujeitos inseridos na sociedade feudal, semelhante à paródia que apresentamos na aula sobre Feudalismo e que mostramos no capítulo anterior. No primeiro verso há uma preocupação em situar historicamente, mesmo que superficialmente, o assunto tratado de modo que o ouvinte não se perca. Essa preocupação, de início, transmite certa segurança e manejo conteúdo por parte dos compositores.

A crítica está presente em toda a composição através de termos como “agressão”, “opressão”, “mal” e “enriquecimento”. Observamos claramente que a História vista de baixo é o alicerce dessa obra, isso se revela na referência aos servos como sujeitos subordinados e oprimidos que, por meio do seu trabalho, enriqueceram a nobreza e a Igreja. Muito nos chama a atenção o quanto as críticas e reflexões expostas nas explicações dos assuntos foram potencializadas nas letras das paródias. Por exemplo, explicamos as relações de poder entre as camadas sociais daquele período, dando foco para a condição dos servos, mas em nenhum

²⁰ Equipe 01/Turma 703. Alunos: Davy Lucas, Bruno Silva, Silvane Silva, Vitória Magalhães João Gabriel.

momento utilizamos as palavras “agressão” e “opressão”, o que nos faz lembrar Rüsen, quando afirma que na consciência histórica crítica acontece a formulação de pontos de vista sustentados por argumentações construídas a partir das nossas próprias concepções de mundo. O caráter crítico-reflexivo é revelado nessa paródia, evidenciando que nossos alunos são capazes de construir conhecimentos, articular ideias, questionar conceitos já existentes.

Podemos observar que a paródia também faz menção às invasões germânicas na Europa e ao êxodo urbano que ela causou. No entanto, embora tenhamos frisado enfaticamente toda a problemática entorno do termo “bárbaro”, e pontuado que devemos substituí-lo por “povos germânicos”, ainda assim ele foi inserido na composição. Talvez haja uma resistência inconsciente dos alunos em visualizarem o advento das invasões para além da ótica romana. Essa visão eurocêntrica que foi perpetuada ao longo dos séculos é realmente difícil de ser desconstruída, cabe a nós professores a responsabilidade de, paulatinamente, desconstruir conceitos formulados por grupos hegemônicos e construir novos olhares para sujeitos, grupos e povos que ficaram esquecidos na História tradicional.

Ao assistir a apresentação, a mesa interativa parabenizou a equipe pela composição, afirmou ter compreendido a mensagem da canção. Entretanto, chamou a atenção para a apresentação em si, alegou que a timidez interferiu na execução e que faltou um pouco espontaneidade por parte dos alunos. Porém, esses são detalhes que em nada diminuem a produção.

De maneira geral, fomos surpreendidos com a paródia da equipe 01, pois ela possui uma letra coerente com o assunto abordado, tem o caráter crítico que esperávamos e, sobretudo, é um material elaborado pelos alunos.

Figura 7 - Apresentação da equipe 01. Alunos Davy Lucas, Bruno Silva e João Gabriel



Foto: Thiago da Silva Santos

A equipe 02 optou pelo gênero forró na construção de sua paródia. Com ritmo bastante dançante, a música parodiada se chama “Eu acho que não”, da Banda Saia Rodada, e esse mesmo nome foi atribuído à paródia. O assunto trabalhado pelo grupo corresponde as Grandes Navegações. Cinco alunos integram a equipe, que também sofreu com o desfalque de dois participantes no dia do evento.

Paródia: Eu acho que não²¹

Refrão: Eu acho que não

*Não dá de
velejar sem
uma
embarcação*

*Viveu perigos
imaginários
motivou o
comércio
principais tesouros*

*Especiarias compradas
das mãos De
comerciantes indianos
então*

*Revendia na
Europa Vários
produtos
Produtos que tinham alto
valor traziam escravos
para trabalhar E
produzir riquezas
Pra enriquecer*

Muitas informações são lançadas na composição acima. A letra trata das navegações realizadas inicialmente pelos portugueses a partir do século XV, cita brevemente o imaginário europeu do Novo Mundo, menciona o comércio de especiarias entre Europa e Índia, etambém faz referência à escravidão e o lucro que ela gerava. Podemos dizer que essa paródia é

²¹ Equipe 02/Turma 701. Alunos: Paula Rayssa, Maria Raquel, Beatriz Leal, Vitor Hugo, José Murilo.

preponderantemente informativa, não foram tecidas críticas ao assunto, mesmo assim ela contribui significativamente para o conhecimento acerca do assunto. No refrão aparecem as palavras “velejar” e “embarcação” para fazer referência às expansões marítimas, daí em diante o enfoque será dado ao comércio de especiarias e de escravizados comumente praticado pelos europeus.

Para o ouvinte que já teve um prévio contato com o assunto fica fácil compreender e assimilar a mensagem transmitida, mesmo que as frases não estejam devidamente ordenadas. Todavia, para quem nunca ouviu falar do assunto a paródia fica confusa, principalmente pela ausência de duas informações cruciais: nome do acontecimento o qual estão se referindo (isso inclui a periodização) e os sujeitos ou grupos que praticaram todas as ações descritas, ou seja, os protagonistas da narrativa.

Nossos convidados fizeram essas mesmas observações, acrescentando que a equipe poderia delimitar a abordagem a um aspecto do assunto para que os versos seguissem conectados entre si a fim de fazer mais sentido quando a paródia fosse cantada por completo. Em contrapartida, elogiaram o entusiasmo e animação transmitidos na apresentação.

Conforme veremos no decorrer desse debate, as paródias são completamente diferentes umas das outras, até mesmo aquelas que tratam do mesmo assunto se distinguem pelos enfoques, algumas são mais críticas que outras, contêm diferentes ou nenhum grau de ironia. Essa paródia, por exemplo, é marcada pela pura narrativa factual, no entanto, isso não a torna menos significativa no que concerne a aprendizagem, a sua letra acrescenta ao ouvinte conhecimentos que se somam ao que sabe sobre Grandes Navegações.

Figura 8 - Apresentação da equipe 02. Alunas: Paula Rayssa, Beatriz Leal e Maria Raquel.



Foto: Thiago da Silva Santos

Quando iniciamos o processo de produção das paródias, surgiu entre os alunos algumas dúvidas sobre a chegada dos portugueses na América, a maioria das suas perguntas tinha relação com a reação dos povos nativos diante da ocupação portuguesa. *Como os índios receberam os portugueses? Por que eles não expulsaram logo os portugueses, já que estavam em número maior? Por que os nativos não se uniram com todas as tribos pra resistir à escravidão?* Essas perguntas foram respondidas, mas parece que as respostas não foram tão satisfatórias para a equipe 04.

A produção que exibiremos a seguir talvez seja a mais impactante ao nosso ponto de vista, e para entendermos o porquê relembremos da paródia sobre as Grandes Navegações que consta no capítulo anterior e que utilizamos durante a fase de ministração dos conteúdos. Nela questionamos o termo “descobrimento” sob o argumento de que os portugueses tomaram as terras já ocupadas pelos povos indígenas. Pois bem, a equipe 04 rebateu em sua paródia as críticas tecidas na nossa, fazendo o que parece ser uma defesa a favor dos portugueses e declaração da passividade indígena diante da colonização. A música original se chama “Bebe, vem me procurar”, pertencente também à banda Saia Rodada, o assunto trabalhado são as Grandes Navegações. Quatro alunos integraram a equipe, e um aluno esteve ausente na programação final.

Paródia: Cheiro de conquista no ar²²

Eu sei que você fala por aí então

Que o que aconteceu foi uma

invasão Mas ninguém forçou

eles a aceitar

Era só um lance uma distração

Quando eles entraram na

embarcação O nosso

combinado era navegar

Mas deu tudo de

graça O

território

conquistado E

²² Equipe 04/Turma 703. Alunos: Gabrielle da Silva, Cleizeane Borges, Maria Fernanda, Pedro Henrique.

comercializado

Refrão: *Cheiro de conquista no ar*

Cheiro de conquista no ar

Saiu na Madrugada

pra terra explorada

Loucos pra financiar

Loucos para explorar

Os dois primeiros versos mostram a ideia central da paródia trabalha em sala, em seguida o terceiro verso confronta diretamente essa ideia, alegando a aceitação voluntária dos indígenas à ocupação portuguesa no Brasil. Tais conclusões nos surpreendem demasiadamente, pois elas fogem completamente das reflexões feitas nas nossas aulas que, ao contrário do que é afirmado na paródia acima, coloca o europeu na posição de sujeito que aproveitou-se da cordialidade indígena para explorá-los.

As expansões marítimas são lidas nas estrelinhas da segunda estrofe como aventuras, quando utiliza-se o termo “distração” e afirma-se “nosso combinado era navegar”. Nela alunos pretendem dizer que o ato de navegar envolveu, além da busca por riquezas, um espírito aventureiro e curioso dos europeus, como afirma o historiador Diego Pimentel:

(...) A curiosidade ilimitada, a acuidade de visão e o espírito aventureiro acabariam por conduzir às consagradas viagens dos Descobrimentos e conseqüentemente às grandes obras de descrição que, muito embora não ultrapassasse o estágio de catalogação, enriqueceram enormemente o conhecimento dos fatos(...) (DUTRA, 2013, p. 66).

Na estrofe que antecede o refrão está explícita a crítica aos povos indígenas, descritos como aqueles que entregaram seu território “de graça” para os colonizadores. O ato de discordar e propor uma leitura distinta evidencia autonomia no “pensar” desses alunos, mesmo não comungando com todas as ideias expostas pela equipe 04, devemos admitir o alto grau de criticidade presente em sua paródia, principalmente quando sua narrativa se distingue da narrativa sustentada em nossas aulas (SCHMIDT, 2011, p. 67).

Assim como a composição da equipe 03, é necessário um conhecimento prévio do assunto para compreender a paródia da equipe 04. A mesa interativa apontou que a paródia ficou desconexa por falta de mais informações, não só do contexto a que se refere, mas também da narrativa a qual está criticando. De todas as paródias, esta foi a menos elogiada pelos convidados, contudo, do ponto de vista da pesquisa, foi a mais originalmente expressiva, crítica

e reflexiva.

Talvez esta não seja a paródia mais adequada para ensinar a História vista de baixo que tanto temos enfatizado no percurso do trabalho, entretanto, ela é, sem dúvida, uma fonte histórica riquíssima para defendermos a ideia que os alunos são capazes de sim de construir seus próprios olhares sobre o passado e, a partir disso, pensar historicamente.

Figura 9 - Apresentação da equipe 04. Alunas: Gabrielle da Silva, Cleizeane Borges, Maria Fernanda



Foto: Thiago da Silva Santos

Nem apresentamos todas as paródias e já podemos afirmar o equívoco que é colocar os alunos na posição de sujeitos inativos no processo de construção do conhecimento. Por vezes parece que eles estão inoperantes, pois a correria do cotidiano escolar tirar-nos constantemente a sensibilidade para visualizar as influências mútuas existentes no espaço educacional. Todavia, toda a experiência que vivenciamos através da oficina de paródias nos alertou para o fato de que é necessário dar voz aos educandos para que eles próprios enxerguem como agentes sociais.

Dissemos no primeiro capítulo que uma das funções da paródia é de fazer rir o ouvinte. Esse caráter cômico também esteve presente em algumas produções, a exemplo a paródia da equipe 05, nela a crítica dá carona ao riso. Vejamos:

Paródia: No começo eu não entendia²³

No começo eu não entendia

O que eram as grandes

²³ Equipe 05/Turma 702. Alunos: Clarisse Passos, Sara Family, Family Brás, Fernanda Brás, Márcia dos Santos, Luane Moura.

*navegaçõesOs portugueses
 chegavam
 E eram um bando de ladrões

 E a gente foi
 trabalhandoSendo
 escravo
 Não tinha lugar e nem hora pra
 descansarCoração já estava
 apertado
 E o trabalho aumentando*

Refrão: *É uma escravidão atrás
 da outraTer que dividir por dois
 esses trabalhos Tá bom que eu
 aceitei por um instante*

A verdade é que índio não quer ser escravizado

A música parodiada é “ciumeira”, da cantora Marília Mendonça. A paródia trabalha dois assuntos: As Grandes Navegações e a Chegada dos portugueses na América. Nos primeiros quatro versos as alunas deixam claro sobre qual assunto estão cantando e quais os sujeitos que praticaram as navegações e invadiram as terras indígenas. Mas, o que mais desperta a atenção e atribui um tom cômico à estrofe é o adjetivo “ladrão”, por meio dele ocorre a denúncia à prática da exploração de riquezas do território brasileiro e se expressa o sentimento de revolta das compositoras, como podemos observar nos próximos versos.

A partir da segunda estrofe acontece uma mudança bem interessante, a paródia passa a ser narrada pelos próprios indígenas construídos no imaginário das compositoras por meio das aulas, como se eles estivessem relatando os maus tratos sofridos no advento da escravidão e, em outras palavras, declarando que foram receptivos aos portugueses por não saberem de suas intenções comerciais, exploratórias e civilizatórias que resultariam na dizimação em massa dos povos originários. Esse arranjo quebra positivamente com a linearidade da composição, pois troca os lugares de fala, transmitindo ao ouvinte uma percepção mais real dos fatos, mesmo que esses fatos sejam narrados com base em um determinado ponto de vista, neste caso, dos

indígenas.

Outro aspecto importante de ser mencionado é o delineamento entorno da escravidão como prática repulsante dos portugueses, identificados nas palavras “escravidão” e “trabalho” que são citadas seis vezes ao longo de toda a paródia. A ênfase ao cansaço e a falta de descanso acentuam esse delineamento na segunda estrofe. O descontentamento com as relações de domínio são constantemente expressadas pela equipe na letra da paródia, revelando mais uma vez uma visão histórica “de baixo para cima”, fato esse bastante construtivo para a pesquisa.

Figura 10 - Apresentação da equipe 05. Alunas: Clarisse Passos, Sara Jamily, Family Brás, Fernanda Brás, Márcia dos Santos, Luane Moura. Foto: Thiago da Silva Santos



Foto: Thiago da Silva Santos

Para fechar com “chave de ouro” o momento de compartilhamento dos produtos da nossa pesquisa, apresentaremos a paródia da equipe 06, esta que, assim como as demais, tem um modo particular de ensinar História através da música. Essa equipe, em especial, nos surpreendeu bastante na concretização da produção, pois era a que estava menos confiante durante a oficina. Com muita insistência e motivação concluíram a paródia “A Reforma aconteceu”, musicalizada com o arranjo da canção “Tijolão”, dos cantores sertanejos Jorge e Mateus. O assunto trabalhado foi diferenciado, pois tratou da Reforma Protestante, movimento religioso que aconteceu na Europa a partir do século XVI.

Paródia: Reforma protestante²⁴

*A Reforma aconteceu no
interiorDo cristianismo
E mudou a Europa sim*

*Apareceu
assim
Martinho
Lutero
Com ideias contrárias
à Igrejaciou o
luteranismo (pois é...)
95 teses criou
E mudou sua época*

***Refrão : Calvinismo e
anglicanismoVão formar, irmão***
*A reforma
protestante
Que é uma
revolução*

*Essas religiões vão se
expandirchamar pessoas e
Formar novas doutrinas
Diferentes e
Não esqueça não
A reforma vai trazer nova missão*

Esta foi a paródia melhor elaborada, ao nosso ponto de vista. É informado o assunto do qual estão tratando (Reforma Protestante), o espaço onde aconteceu (Europa), os compositores narram os fatos, mas não limitam-se a isso. Aponta-se as causas e consequências da Reforma, são mencionadas outras igrejas que surgiram na época (Calvinista e Anglicana) e utiliza-se o conceito “revolução” para definir o movimento, acrescentando-se ainda que essa revolução trouxe “nova missão”. As articulações feitas entre causas, consequências e conceituação presentes na paródia, revelam uma maturidade intelectual incomum se considerarmos o nível escolar e a idade dos nossos alunos.

Além das orientações em sala de aula, esta equipe recorreu também a pesquisas na

²⁴ Equipe 06/Turma 703. Alunos: Ana Clara, Antônia Welida, Raniely, Daniele, Alice Lohane.

internet através de vídeos, sites de história e músicas para compreender melhor a Reforma protestante, talvez esse tenha sido o diferencial decisivo no resultado da produção das alunas. Ampliar o conhecimento utilizando variadas fontes é importante e necessário para que os discentes sintam-se mais próximos do assunto em questão.

Os convidados que integram a mesa também se surpreenderam com essa paródia. Ponturam a coesão e coerência presentes, musicalização harmoniosa e compreensão clara do assunto do qual trataram. A única crítica negativa esteve relacionada com a timidez dos alunos na hora de apresentar a canção;

Esse olhar de fora para dentro é deveras construtivo porque permite enxergarmos o que possa ter passado despercebido ou que ficou desconexo na produção, assim também como nos orientar se o produto da pesquisa leva ou não ouvinte a aprender História.

Figura 11 - Apresentação da equipe 06. Alunas: Antônia Welida, Alice Lohane e Raniely. Foto: Thiago da Silva Santos



Foto: Thiago da Silva Santos

A musicalidade, elemento que tanto conceituamos no primeiro capítulo, foi visivelmente explorada pelos alunos nas construções dessas paródias que, certamente, proporcionaram uma contribuição ímpar para os participantes da oficina que de fato se dedicaram a atividade. Não afirmamos isso com base em “achismos”, mas em toda a experiência vivenciada durante o ano de 2019. Obviamente houveram também resultados não esperados (desistência, plágio e ausência no dia do evento final) que, ainda assim, são resultados e merecem espaço aqui.

O aprendizado adquirido no trajeto da oficina inclui não só os alunos, mas a mim também, professora e pesquisadora. Práticas como essas permitem um olhar mais sensível

para a sala de aula, pois nos “obrigam” a dar mais voz aos sujeitos que nela estão inseridos. No final das contas, percebemos que de fato eles são mais do que receptáculos vazios, são construtores de conhecimentos, capazes de pensar o passado de variadas formas e pensar a si próprios como sujeitos históricos, como diz a teoria Vygotskyana:

(...) o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo (NEVES, DAMIANI, 2006).

Nos anos seguintes, 2020 e 2021, utilizamos algumas dessas paródias com as novas turmas de 7º ano e, partir disso, chegamos a duas conclusões. A primeira é que as paródias são ferramentas eficazes, desde que os ouvintes estejam familiarizados com a música parodiada, caso contrário, elas não despertam o interesse do público, pois, além de memorizar a letra eles precisarão aprender a melodia e ritmo que até então desconheciam. Foi exatamente o que aconteceu, quando apresentamos os produtos da oficina aos novos alunos não tivemos reações tão esperadas, porque a maioria deles não tinha afinidade com as músicas originais e essas músicas já não eram mais tão “estouradas” como estiveram outrora.

A segunda conclusão está relacionada à primeira, consiste na ideia de que as paródias precisam ser elaboradas e reelaboradas constantemente por causa da alta demanda no mercado fonográfico que acarreta ampla, porém, brevíssima divulgação de grandes sucessos musicais. Essas evidências são em parte positivas se pensarmos que elas exigem continuidades, ou seja, renovações constantes das produções paródias no ensino de História.

Pensando nessas questões, assim também como na difusão de todas as paródias que foram produzidas nesta pesquisa e aquelas que ainda serão elaboradas futuramente, criamos o canal “Cantando a História”²⁵²⁵ na plataforma YouTube para exibirmos esses produtos. Nele postamos vídeos cantando as paródias feitas pelos alunos, onde consta a letra escrita e imagens ilustrativas dos assuntos abordados.

4.3 A Oficina de paródias sob a ótica dos alunos: relatos de experiência

Já que estamos falando sobre dar voz aos alunos, foi pertinente à pesquisa que abrissemos espaço para que eles fizessem considerações sobre toda experiência vivenciada na oficina. Buscamos ouvir neste ano de 2021 alguns participantes da pesquisa ocorrida no ano

²⁵ Para acessar o canal é só entrar no link: https://www.youtube.com/channel/UCVhn6jxymC_vCTMABDIAnuQ

de 2019. Talvez cause curiosidade o prolongado intervalo de tempo entre esses dois eventos. Bem, naquele ano (2019) estávamos tão concentrados na oficina e o evento de socialização das paródias, que não atentamos para a necessidade de ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre as atividades realizadas, além disso, como já salientamos, a oficina findou praticamente no encerramento das atividades pedagógicas. Chegado o ano de 2020, o mundo inteiro foi acometido pelo vírus do Covid-19, em consequência disso, as atividades escolares presenciais foram suspensas, fato esse que dificultou a nossa comunicação com os alunos.

Enfim, só a partir do segundo semestre deste ano de 2021 voltamos com as aulas presenciais e, através delas, tivemos acesso a um número maior de participantes. Ousamos dizer que esse intervalo de tempo pode ser interessante para revelar o quanto eles ainda se lembram da oficina, se houveram aprendizados dos assuntos que abordaram nas paródias e se essa metodologia apresentou resultados positivos a longo prazo.

Em pesquisa descobrimos que 38 alunos ainda permanecem na escola Licurgo Peixoto, cursando agora o 9º ano do Ensino Fundamental. Dentre estes, fizemos uma última sondagem com 31 alunos no mês de outubro de 2021, e nela constavam oito perguntas: *Você recorda da oficina de paródias que realizamos em 2019? Você gostou de ter participado na atividade? Justifique. Você lembra da paródia que elaborou juntamente com a sua equipe? Qual música vocês utilizaram? Sobre qual assunto trataram? Você aprendeu algo com a oficina? Se sim, o que? Justifique. Você acredita que as paródias ajudaram você a entender melhor os assuntos de História? Justifique. Se você pudesse, mudaria ou acrescentaria algo na oficina realizamos? Se sim, o que?*

Quase dois anos se passaram e, para nossa surpresa, todos os alunos recordam da oficina, das paródias elaboradas²⁶ (alguns não recordam da letra na íntegra) e da música que utilizaram. Esse fato nos mostra o quanto que metodologias diferenciadas como musicalização dos assuntos proporcionam aos educandos memorização mais prolongada do que ensinamos em nossas aulas. Será que esses assuntos e abordagens que foram trabalhados nas composições seriam memorados se tivessem sido ministrados com base em um modelo de aula-conferência? (BARCA, 2004, p. 131) É uma pergunta interessante de ser pensada.

Quando indagamos se os discentes gostaram de participar da atividade, 29 afirmaram “sim”, disseram que foi uma experiência diferente e que gostariam de participar novamente. Entretanto, dois alunos responderam o seguinte:

“[...] Foi difícil fazer a paródia, o pessoal da minha equipe só queriam brincar e eu tinha que brigar com eles”. (Davy Lucas/Turma 703)

²⁶ Nos referimos aos alunos que concluíram as paródias.

“[...] Eu não sabia fazer e minha equipe também não, aí demoramos pra conseguir terminar” (Antônia Welida/Turma: 703)

Pudemos notar que as falas de muitos alunos são caracterizadas também por controvérsias, em algumas respostas apresentam pareceres positivos, em outras nem tanto. A questão é que a oficina, em todas as suas fases, gerou reações e resultados diversos, por exemplo, da fase do trabalho com os conteúdos até a orientação das equipes não evidenciamos grandes dificuldades. Foi a fase de produção, de acordo com os alunos, a mais desafiadora.

Apesar de terem memorizado as letras das paródias e saberem cantá-la, 5 alunos não conseguem identificar sobre qual assunto de História elas tratavam. Averiguando as paródias das equipes que estes cinco alunos integraram, percebemos um detalhe em comum: a não identificação do nome do assunto na letra de suas paródias. Talvez isso explique o esquecimento do conteúdo trabalhado.

Entretanto, veremos que esse fator não anulou as aprendizagens adquiridas através de todo o processo de construção de suas produções. Separamos e anexamos aqui algumas respostas referentes às perguntas sobre o aprendizado a partir das paródias. Para a pergunta “*Você acredita ter aprendido algo com a oficina?*”, foram essas as respostas mais comuns:

“Sim, porque na oficina aprendi a fazer uma música e foi muito legal cantar uma música feita por a gente, até hoje eu sei a paródia que fiz, sempre canto ela lá em casa. Já ensinei pra minha irmã e minha mãe.” (Clarice Passos. Turma: 702)

“No começo eu não gostei, ‘mas depois na oficina perdi mais a vergonha, eu era muito vergonhosa, tinha medo de falar na frente das pessoas.” (CleizeaneBorges. Turma: 703)

“Achei divertida e aprendi muito sobre a História da Idade média e do Feudalismo.” (Weverton Silva. Turma: 701)

As respostas fornecidas pela Clarice, Cleizeane e Weverton representam a opinião de 25 alunos, a oficina de paródias foi descrita por estes como uma atividade musicalmente divertida, propiciadora de aprendizado histórico e desinibidora. Ainda nessa pergunta 3 alunos alegaram não tem aprendido com a oficina, mas sim com as paródias. Existe nessas respostas uma nítida separação entre a oficina e as paródias propriamente ditas, como se estivessem dissociadas uma da outra. Isso nos faz pensar se deixamos claro que as paródias fazem parte e são produtos da oficina, ou se a metodologia poderia ser mais bem adaptada para as turmas em questão. Essas são dúvidas que levaremos em consideração nas próximas oficinas.

Sabemos que a aprendizagem é muito mais complexa de ser determinada do que possamos imaginar. No entanto, existem evidências expressadas por nossos alunos através de comportamentos, desempenhos em atividades e narrativas orais que podem indicar se houve

aprendizagens no uso de uma específica metodologia. As respostas nos alunos, nesse sentido, nos orientam na percepção do que eles conseguiram aprender ou não por meio das paródias. Analisemos então algumas dessas respostas. *Você acredita que as paródias ajudaram você a entender melhor os assuntos de História? Justifique.*

“sim, porque a paródia da minha equipe falava sobre a Reforma protestante e consegui entender mais esse assunto depois que fizemos a paródia.” (Raniely. Turma: 703)

“Acho que não. A galera da minha equipe não terminou de fazer a paródia e a gente não entregou” (Mateus Lima. Turma: 702)

“ Sim. Quando cantava a paródia lembrava do estudamos na aula aí ficava mais fácil de lembrar” (Marciele Sodré. Turma: 701)

“Aprendi várias coisas com a minha paródia e as paródias dos outros grupos também.” (Davi Costa. Turma: 702)

Como podemos observar, as respostas variam. Os discentes que afirmam terem assimilado os conteúdos estão em maior número, mas entre eles estão aqueles que não alcançaram o objetivo que esperávamos, seja porque não conseguiram concluir suas produções ou porque não tiveram engajamento necessário para essa finalidade.

Criamos e aplicamos a oficina de paródias, mas afirmamos a necessidade de aperfeiçoá-la a fim de obtermos resultados cada vez melhores, por esta razão, perguntamos aos alunos sugestões do que poderia ser mudado ou acrescentado na metodologia. Praticamente todos os alunos afirmaram que não mudariam nem acrescentariam nada, porém, três alunos fizeram sugestões que consideramos bastante válidas. *Se você pudesse, mudaria ou acrescentaria algo na oficina realizamos? Se sim, o que?*

“Na minha opinião, cada um deve fazer sua paródia porque tem gente que não faz nada e fica só na costa dos outros” (Davy Lucas/Turma 703)

Na fala acima o aluno faz uma queixa e ao mesmo tempo uma sugestão: que todos os alunos tenham participação na elaboração das paródias e não apenas alguns. Nas próximas oficinas atentaremos para esse importante detalhe que infelizmente nos passou despercebido, visto que, em nada acrescenta ao aluno uma atividade cuja contribuição ele não prestou. Muito mais do que apenas cantar a paródia, nosso objetivo é que este aluno mobilize sua consciência histórica para produzi-la.

“Eu acho que a gente poderia fazer uma paródia pra cada assunto de História pra gente aprender melhor todos os assuntos” (Cleizeane Borges. Turma: 703)

Apesar de essa sugestão demonstrar satisfação com a metodologia, produzir paródias

sobre todos os assuntos de um determinado ano é inviável devido a Carga Horária limitada da disciplina e a complexidade da atividade. Porém, podemos criar outras propostas mais simples de serem executadas com mais frequência e que também envolvam as musicalidades dos alunos.

“Seria legal se a gente escolhesse o tema quisesse para as paródias” (Ana Clara. Turma: 703)

Não nos ocorreu até o momento a ideia de deixar o tema livre, já que a proposta nesta oficina tem como foco o aprendizado dos assuntos históricos, mas podemos ampliar as possibilidades, contemplando temáticas sociais da atualidade que despertem interesse dos alunos. Há muito no que se pensar nesse universo das produções de paródias que estamos começando a explorar, tendo sempre em vista como essas produções podem contribuir para a formação desses alunos e como poderão incitá-los a pensar a si próprios como sujeitos históricos que possuem um lugar social.

É certo que todo pesquisador mantenha um olhar mais distanciado para que possa ter uma visão panorâmica de sua pesquisa como um todo. No entanto, não podemos deixar de compartilhar a imensa satisfação que sentimos na realização da oficina de paródias e os resultados revelados tanto nas paródias como nos relatos dos discentes. Pretendemos dar continuidade nesse trabalho, contando sempre com a participação dos protagonistas de todo o processo: os educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste trabalho os percursos e resultados da nossa pesquisa voltada para as produções de paródias no ensino de História, construídas pelos nossos alunos das turmas de 7º ano da escola Licurgo Peixoto. Defendemos durante toda a pesquisa que a música, quando bem trabalhada, pode ser uma excelente ferramenta na produção do conhecimento histórico, e a musicalidade, neste sentido, contribui significativamente para a construção musical dos alunos. Somado a isso, a consciência histórica, enquanto elemento inerente aos nossos alunos, possibilita articulações dos conteúdos históricos e das reflexões promovidas em sala de aula com suas percepções e inquietações expressadas nas paródias construídas ao longo da oficina de paródias.

Parodiar assuntos, abordagens e reflexões históricas não é novidade ensino de História, há uma infinidade de produções tanto de professores quanto de alunos nas plataformas digitais. A novidade aqui presente é a elevação dessa ferramenta para o patamar acadêmico teórico e metodologicamente fundamentado, para que ultrapasse o campo da informalidade e ganhe

espaço dentre as tantas metodologias reconhecidas e respeitadas na academia. Romper com os preconceitos entorno das produções de paródias é necessário para que mais pesquisas sobre a temática sejam elaboradas a fim de contribuir para o ensino da nossa disciplina.

Durante todo o ano de 2019 nos dedicamos à oficina de paródias, metodologia essa que é o “coração” da nossa pesquisa e que foi organizada em cinco fases: trabalho com os conteúdos, sondagem, orientação das equipes, produção das paródias e o evento final. Ao longo desse período tivemos a oportunidade de conhecer melhor nossos alunos, identificar suas capacidades, enxergar suas limitações, e também perceber nossas próprias. De todas as fases, foi nas produções das paródias que surgiram as maiores dificuldades, houve equipes que conseguiram concluir com sucesso, algumas desistiram da atividade, e uma equipe simplesmente copiou da internet a canção. Resultados ainda são resultados e devem ser apresentados.

Concluimos que a experiência foi produtiva e é bastante promissora. Este trabalho nos mostrou que as possibilidades no que diz respeito à produção de paródias são diversas e merecem ser exploradas. Nossos alunos são capazes de produzir conhecimento informativo/crítico/reflexivo e difundi-lo para outros públicos.

A prática vivenciada no espaço escolar é essencial para entendermos as diferentes maneiras de ensinar e aprender História. Metodologias não são receitas mágicas que garantem a infalibilidade no processo de ensino aprendizagem, mas são propostas que estão condicionadas às diferentes realidades, sujeitos e espaços. Essas foram algumas das nossas percepções ao longo desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARCE, Camila da Silva. **Ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância e a paródia no riso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ARAGÃO, M.L.P. A paródia em A força do Destino. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 1980. n.62.

ARON, Raymond. **Dimensiones de la consciencia histórica**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1984.

BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BAROM, Willian Carlos Cipriani. **Revisitando os conceitos de consciência histórica e consciência utópica para o ensino da história**. Artigo publicado do 6º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História.

Disponível em: <https://simpohis2020ensino.blogspot.com/p/revisitando-osconceitos-de-consciencia.html>. acesso em: 20/05/2020.

BAUAB, Magiba. **História da educação musical**. Rio de Janeiro. Livros Organização Simões Editora, 1960.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, pp. 29- 42, set. 1989/fev. 1990, p. 29.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez- 3. ed. 2009.

BONETE, Willian Junior. Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller. **Revista Eletrônica História em Reflexão**: Vol. 7 n. 14 – UFGD – Dourados, jul/dez – 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2020.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CARDOSO, Odimar. Para uma definição de Didática da História. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, 2008.

CERRI, Luis Fernando. A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.
CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CILFTON, Thomas. **Music as Heard**. New Heaven: Yale University Press, 1983.

DUARTE, Jordanna Vieira. **Música e emoção: sensibilidades e sentidos**. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/2049560/M%C3%BAsica_e_emo%C3%A3o_sensibilidades_e_sentidos. acesso em: 19/01/2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GADAMER, Hans-George. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (Org.). **O problema da ciência histórica**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
HOUAISS, A. VUILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: 2011.

LEÃO, M. F. *et al.* Utilização de paródias como estratégia de ensino em aulas de química geral na formação inicial de professores. **Revista Kiri-Kerê: pesquisa em ensino**. São Mateus- ES, v. n. 4. p. 195-214. maio, 2018.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo [et. al] (Org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

LOUREIRO. Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus Editora, 2003.

MARTINS, Raimundo. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: Editora Funarte, 1985.

MORAES. J.J. **O que é música. Coleção: Primeiros 80 passos**. São Paulo: Brasiliense Editora, 2ª edição, 1983.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos ou como filosofar a marteladas**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Trad: Carlos Antonio Braga. São Paulo: Editora Escala. 2018.

PAIM, Marcelo. SANTI, Natália. **O uso de paródias como ferramenta didática para o ensino de ciências/biologia**. Espírito Santo, v. 7. n. 2.

PEREIRA, Marcos do Carmo. **Matemática e Música: De Pitágoras aos dias de hoje**. Rio de Janeiro, 2013.

PICCHI, Achille Guido. A música e os inícios do homem. **Mimesis**, Bauri, v.29, n.2, 2008.
PLÁ, Sebastián. Lá Enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia* [online].2012, n.84, pp.161-184.

PLATÃO. **A República**. (trad. Maria Helena da Rocha). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,1993.

ROSA, Luiz A. M. **A paródia como objeto de aprendizagem**. Monografia de especialização em mídias da educação. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134394/000986817.pdf>. Acesso em: 19/06/2020.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do Belo**. Trad. Jair Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SILVA. Marcos Phelipe de Souza Ferreira Da. **Um tempo não pulsado na música Hoje**. Niterói. 03/08/2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIGSDING, Jéssica Adriane. BARBOSA, Carmem Patrícia. **A influência da música no comportamento humano**. Arquivos do MUDI. 2020. v 18, n 2, p 47-62.