

**PROFESSORA DE MÚSICA E
PESQUISADORA:** Reflexividade narrativa a
partir dos bastidores de uma pesquisa

MUSIC TEACHER AND RESEARCHER:
Narrative reflexivity from behind the scenes of a research

Gislene Natera¹

RME de Florianópolis

gislenenatera@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9769-5501>

Resumo

Este artigo apresenta minha narrativa sobre algumas experiências que vivi no processo de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida dentro de um curso de Pedagogia de uma universidade pública. O objetivo do artigo é compreender como a reflexividade narrativa contribui para o processo de formação do pesquisador. Não busco desvendar a verdade sobre os fatos, mas, sim, apresentar a narrativa autobiográfica, segundo Passeggi (2016, 2021), como opção metodológica para resgatar algumas experiências vividas com as estudantes que participaram da pesquisa e os significados que dei a elas durante e depois do processo da disciplina. Metodologicamente, narro as trilhas da pesquisa, os registros do diário de campo, as transcrições dos vídeos ou o dispositivo da memória para entender os conhecimentos e saberes tecidos nesta produção. Concluo que para tornar-me pesquisadora foi preciso aprender a silenciar, sentar-me sozinha por horas e horas em busca de fundamentação, de perguntas, de respostas ou ainda de originalidade.

Palavras Chave: Música. Formação. Pesquisa. Reflexividade Narrativa.

Abstract

This paper presents my narrative about some experiences I had in the process of my doctorate research, developed within a Pedagogy course at a public university. The aim is to understand how narrative reflexivity contributes to the researcher education process. I do not intend to reveal the truth about the facts, but to present the autobiographical narrative according to Passeggi (2016, 2021), as a methodological option to rescue some experiences I lived with the students who participated of the research, and the meanings I gave them during and after the study process in the subject. Methodologically, I narrate the research trails, the field diary records, the video transcripts or the memory device to understand the knowledge and wisdoms woven in this production. I conclude that to become a researcher it was necessary to learn to be in silence, to sit alone for hours and hours in search of reasoning, questions, answers or even originality.

Keywords: Music. Training. Research. Narrative Reflexivity.

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora efetiva de Artes/Música na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Tem Mestrado em Educação (UFSC); Bacharelado em Música - Piano (UNICAMP); Licenciatura Plena em Música (Centro Universitário Belas Artes de São Paulo). Participa dos grupos de pesquisa: Educação Musical e Formação Docente (UDESC) e Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA/UFSC). Atuou como professora colaboradora e orientadora do Departamento de Música (UDESC); coordenadora-geral de Estágios (UDESC); professora de Música no curso de Pedagogia (FAED/UDESC); assim como professora de música em escolas particulares de Florianópolis e São Paulo na escola básica - educação infantil e ensino fundamental. Tem como foco de pesquisa: educação musical, mídia-educação, formação de professores, pedagogia e escola.

Abertura

Neste artigo, proponho-me a narrar alguns recortes do processo que vivi durante a pesquisa empírica de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Trata-se de uma investigação desenvolvida no campo dos Estudos Culturais, no qual se pensa a mídia-educação como um caminho para desenvolver a consciência e a autonomia crítica do sujeito. A pesquisa empírica² ocorreu com estudantes de Pedagogia e teve como objetivo geral compreender como as atividades de mídia-educação podem ser inseridas e contribuir para o ensinar e aprender música na formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Com esse desafio, é preciso salientar que narrar é “enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado” (SOUZA, 2007, p. 66). Nesta perspectiva, busco escrever sobre os meus pensamentos, sobre as minhas ações e quanto o olhar para este contexto intelectual de formação mostrou “a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história” (p. 69).

Em consonância, Passeggi (2016a) me ajuda a entender também que ao narrar minhas próprias experiências estou abrindo a possibilidade de desdobrar-me “como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como objeto de reflexão e como ser reflexivo” (p. 82). Assim, o sujeito biográfico, segundo a autora, constitui-se pela e na narrativa, na ação de pesquisar, refletir e narrar como ator, autor e agente social. Resumidamente, a condição de ator seria o de assumir papéis preexistentes, sem autocrítica; a condição de autor seria central na pesquisa-formação e é aquela que ao narrar suas experiências toma consciência do seu papel, e a condição de agente social é aquela que assume a responsabilidade pela continuidade de sua história, a favor do bem comum (PASSEGGI, 2016a).

Para tanto, vale ressaltar que o sujeito é entendido aqui como um ser que se relaciona com o corpo, o tempo, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais (MERLEAU-PONTY, 2011). Nesse ponto de vista, o sujeito realiza sua liberdade como um contínuo movimento de retomada de seu contexto histórico-cultural e de abertura ao porvir, dando sentidos às situações nas quais está inserido. Ainda sobre a noção de sujeito, influenciada por Passeggi (2016), posso dizer que o desafio é fugir da dicotomia entre o sujeito assujeitado e o sujeito empoderado e tentar concebê-lo na “complexidade dialética de nossa própria humanidade e de nossas múltiplas faces” (p. 70).

Com esse entendimento em mente, não buscarei revelar a verdade sobre os fatos ocorridos durante todo o processo da pesquisa empírica, mas, sim, apresentar a narrativa autobiográfica (PASSEGGI, 2016, 2021) como opção metodológica para resgatar algumas experiências vividas junto às estudantes que participaram da pesquisa e os significados que dei a elas durante e depois do processo. Nesse

2. NATERA, Gislene. Música, Formação e Mídia-Educação: um estudo com futuras professoras de crianças. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

processo de narrar essas experiências, foi possível vislumbrar três dimensões da subjetividade (PASSEGGI, 2021): o sujeito empírico, o sujeito epistêmico e o sujeito autobiográfico.

Assim, inspirada em Torres (2008, 2021); Souza (2018); Maffioletti (2019) e Morais; Lima (2020), retomei vários documentos pessoais que registram os meus processos de formação, enquanto doutoranda, e busquei dar foco em aprendizagens ainda não compartilhadas. Para tanto, resgatei a leitura da tese e observei alguns comentários registrados no diário de campo. Precisei assistir, novamente, alguns vídeos das aulas gravadas e, ao assisti-los, despertaram-se algumas memórias e sentimentos. Aquela experiência, já vivida no passado, foi tomando outra cor, outro som e, assim, fui percebendo que havia ainda outras notas além da melodia que eu havia registrado. Era preciso me aprofundar e tentar entender o que estava acontecendo comigo frente ao reencontro com todos aqueles materiais.

Busquei então compô-los de uma forma que me ajudou a entender a composição de saberes e as possibilidades de aprender mais uma vez com essas experiências. Nestas páginas, dedico-me a registrar “uma narrativa autobiográfica [que] implica na inserção de quem narra no mundo da vida, e está, portanto, marcada pela alteridade, pela voz do outro, pelo lugar do outro e o lugar que ocupamos na vida do outro e no seio de uma comunidade” (PASSEGGI, 2016, p. 307).

Posto isso, este artigo tem como objetivo compreender como a reflexividade narrativa contribui para o processo de formação do pesquisador. Para tanto, vale destacar que a reflexividade narrativa é entendida “como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao mesmo tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas” (PASSEGGI, 2021, p. 96).

Inicialmente, contextualizo a pesquisa empírica apresentando, resumidamente, a proposta. Dando continuidade, narro o *sujeito empírico*, no qual vivi a experiência, fui invadida por pensamentos alógicos, ideias fragmentadas e caóticas, mas fui tentando compor uma figura de mim mesma, reinventando minha realidade. Depois, narro o *sujeito epistêmico*, no qual me debruço na leitura dos dados e busco coerência entre as experiências, dando sentido e compreendendo o que aconteceu. Na sequência, e, para finalizar, apresento o *sujeito autobiográfico* que é o desdobramento do sujeito empírico que toma a si mesmo como objeto de reflexão e que se dissocia do sujeito epistêmico. Ou seja, busco ver o “eu” e me analiso como outro (PASSEGGI, 2021, p. 109).

Contexto e proposta

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que os repertórios das crianças são complexos, pois elas cantam e dançam músicas com conteúdos voltados aos adultos, muitas vezes, não adequados a elas (SOUZA, 2020). Assim sendo, entendo que a arte e a mídia precisam ser incorporadas à educação escolar para que essas, além de mais motivadoras, tornem-se mais relevantes (KELLNER; SHARE, 2008).

Para dar suporte à construção da pesquisa empírica, foi realizado um estudo, do tipo estado do conhecimento, sobre música e pedagogia com foco nos trabalhos que abordam a formação acadêmico-profissional (NATERA; MATEIRO, 2021) e sobre música e mídias com interesse nos trabalhos que priorizam música, mídias e formação de professores (NATERA; GIRARDELLO, 2020). Os estudos

mostraram a importância de se investigar de que maneira as futuras professoras de crianças, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, são preparadas para lidar com a música do cotidiano infantil e juvenil. Além disso, apontaram a necessidade de incentivo a pesquisas brasileiras que indiquem possibilidades pedagógicas de como abordar essas canções, buscando, assim, aproximar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica às músicas midiáticas, ouvidas, cotidianamente, pelas crianças e jovens.

A partir desses estudos, desenvolvi uma pesquisa de cunho qualitativo (LUTTRELL, 2010), que foi composta por encontros sensíveis, face a face, tentando interpretar como e por que as estudantes pensavam ou reagiam dessa ou de outra maneira. Busquei também incluir, no processo da pesquisa, “as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição completa e a sua contribuição para a literatura ou um chamado para a mudança” (CRESWELL, 2014, p. 49-50).

A pesquisa de doutorado teve abordagem mista (uma parte quantitativa e outra qualitativa, apesar das análises serem todas qualitativas) e foi inspirada pela cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), pois, sem perder o foco e os objetivos, procurei manter o pensamento aberto e fui tentando deixar-me ser guiada pelos acontecimentos da própria pesquisa (SOUZA; FRANCISCO, 2016).

Tratou-se também de uma pesquisa em mídia-educação, pois teve uma dimensão política e operativa. Ou seja, elaborei uma pesquisa “para melhorar a eficácia de [...] intervenção ou para pressionar as organizações (como a escola) ou as instituições para adotar a Mídia-Educação como um quadro de referências para a ação educativa a respeito das mídias” (RIVOLTELLA, 2009, p. 127-128). Ademais, situou-se no paradigma do pensamento crítico que, segundo Rivoltella (2012), é uma das perspectivas teóricas da Mídia-Educação que abrange Teorias Semióticas e Estudos Culturais. Desse modo, a Mídia-Educação é uma ferramenta para desenvolver a consciência e a autonomia dos sujeitos.

A pesquisa empírica foi desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia da UFSC, em dois diferentes momentos. No segundo semestre de 2018, foi realizado um projeto piloto na disciplina obrigatória de Arte, com 49 estudantes. Esse grupo respondeu um questionário com perguntas abertas e fechadas, possibilitando-me conhecer e mapear quem eram as estudantes, ou seja, seus contextos socioculturais assim como suas diferentes maneiras de ouvir e abordar as músicas e as mídias. Para mais, apresentei algumas propostas de música, na perspectiva da mídia-educação e, durante esse processo e no final dele, elas apontaram os pontos positivos e negativos, ou ainda, o que sentiam falta. Com esses dados, repensei e ampliei a proposta de música na perspectiva da mídia-educação para ser realizada na disciplina eletiva que eu iria oferecer no semestre seguinte.

Já no primeiro semestre de 2019, ofereci, em parceria com uma professora efetiva, a disciplina eletiva “Música, Mídia-Educação e Formação”, vinculada ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo NADE-Pesquisa. No currículo dessa universidade, as estudantes precisam completar 108 horas/aula do NADE-Pesquisa, sendo que as disciplinas vinculadas possuem 54 horas/aula cada. É orientado que as estudantes realizem o NADE-Pesquisa no 4º e no 7º semestres, mas possuem liberdade de se matricular em qualquer momento no tema de interesse, visto que os temas disponíveis mudam semestralmente. Participaram da disciplina eletiva 24 estudantes, todas do gênero feminino.

O conteúdo programático da disciplina eletiva foi organizado em três eixos: (1) música “com” as mídias; (2) música “para/sobre” as mídias e (3) música “através” das mídias. No primeiro eixo, o foco era os fundamentos da linguagem musical e o compartilhar de variadas brincadeiras e atividades musicais para as crianças, assim como a apresentação de vários artistas e educadores musicais que disponibilizam materiais, gratuitamente, na internet. Todo o repertório que foi contemplado nas brincadeiras musicais teve como critério o uso de uma cantiga e de um brinquedo rítmico-melódico ou brinquedo melódico-ritmado que pertencem ao universo infantil, sejam eles da cultura tradicional, oral ou de raiz, e que estivessem associados à linguagem de movimentos pertencentes à cultura híbrida brasileira e de outros países (LOUREIRO; TATIT, 2013; SILVA, 2014).

A pedido das estudantes, esse eixo foi ampliado em número de aulas, pois sentiam necessidade de se aprofundarem nos fundamentos da linguagem musical. Segundo as estudantes relataram no último encontro, esse eixo ajudou a ampliar o acesso às músicas de qualidade estética, o que fez com que suas práticas musicais nos trabalhos na escola se tornassem mais estimulantes e fundamentadas. Também perceberam a importância da música na formação das pedagogas e, mais que isso, a relevância em se fazer uma curadoria e trazer a música também com intenções pedagógicas.

Já no segundo eixo, o desafio foi o entendimento das diferentes traduções dos conceitos de *media literacy*³ e os significados dos aspectos-chave⁴ utilizados pela perspectiva da mídia-educação para auxiliar e ampliar os conhecimentos sobre a cultura pop e o lugar das mídias em nossas vidas. Essa opção deve-se ao pressuposto da pesquisa de doutorado de que a análise crítica de vídeos musicais poderia ajudar a perceber a existência de ideias específicas de gênero, objetivação sexual, sexualidade e violência, entre outros temas (MCCLAIN, 2016).

Além disso, a música pop, entendida como “expressões sonoras e imagéticas que são produzidas dentro de padrões das indústrias da música, do audiovisual e da mídia” (SOARES, 2015, p. 21), era nosso cerne, pois possibilitaria debates históricos e culturais do entretenimento sobre o corpo, valores, críticas e circulação midiática entre as pessoas. Outrossim, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no qual se considera criança a pessoa até doze anos de idade, o foco seria olhar para o que chamei de “músicas polêmicas”, ou seja, “músicas não indicadas para crianças até 12 anos de idade, porém presentes no ambiente escolar” (NATERA, 2021, p. 236).

Nesse eixo, segundo as estudantes, percebeu-se como é possível usar as mídias a favor da educação e trazer variados estilos musicais para o contexto escolar. Ficou evidente que os aspectos-chave da mídia-educação nos auxiliam a

3. Conceito frequentemente traduzido como letramento midiático, literacia midiática ou alfabetização midiática. Resumidamente, trata-se de aprender a desenvolver: aptidões e competências para localizar assuntos na internet; regular o acesso usando orientações; decodificar ou interpretar as mídias; conhecer os processos de produção e ter capacidade de criticar a mídia.

4. A palavra “aspectos-chave” foi utilizada, segundo Bazalgette (1992), para ser possível realizar agrupamentos de conceitos sem fronteiras rígidas e rápidas. Elas buscam organizar o pensamento sobre os meios de comunicação no contexto educativo. Foram relacionadas seis áreas-chave: Agência, Categoria, Técnicas, Linguagem, Público e Representação.

conhecer melhor algumas músicas que consumimos no cotidiano e, por isso, não é preciso manter o medo ao “lidar com as mídias na infância” (TICA⁵ in NATERA 2019, p. 88).

A terceira etapa foi dedicada à produção cultural das próprias estudantes, com sugestões de criações de programas de rádio, *podcast*, vídeos, portfólios digitais etc. Devido à ampliação do primeiro eixo, ficamos com poucas aulas para abordar tantas possibilidades, mas elas chegaram a dialogar com uma professora convidada a respeito da construção de um *podcast* com as crianças do Colégio de Aplicação da UFSC. Acabamos combinando apenas a entrega do portfólio (físico ou digital).

Esse grupo, assim como as estudantes da disciplina de Arte, também respondeu ao questionário, não para compará-los, mas para deixar evidente algumas preferências, práticas e consumos culturais das estudantes de Pedagogia daquela universidade. Segundo os dados do Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) – Portal de Egressos da Instituição, o questionário foi respondido por 20,39% das estudantes entre 2018.2 e 2019.1.

Na cartografia, a produção de dados é um conjunto de múltiplas relações, pois nesta visão buscamos acompanhar os processos. Vale enfatizar que sou consciente de que a minha participação ativa, como professora na disciplina, modificou, valorizou ou omitiu alguns dados. Entretanto, dentro dessa perspectiva, as abordagens aqui apresentadas possuem um “sentido ético e político que determina o significado das decisões tomadas e dos procedimentos seguidos” (ARÓSTEGUI PLAZA, 2000, p. 229).

A análise dos dados ocorreu em três fases. Na primeira, analisei o questionário do grupo de Artes (49 estudantes), que me ajudou a construir a proposta para o grupo da disciplina eletiva do NADE-Pesquisa. Em seguida, analisei o questionário do grupo do NADE-Pesquisa (24 estudantes). E, somente depois de encerrada a pesquisa empírica, utilizei o aplicativo de estatística (SPSS/IBM e AFE – Análise fatorial exploratória) para unir os dados e complementar o olhar sobre os grupos de estudantes envolvidas na pesquisa de doutorado⁶. Os dados produzidos na disciplina do NADE-Pesquisa foram analisados de forma indutiva, ou seja, após finalizadas as transcrições das 54 horas/aula. Desses dados, extrai temas emergentes e relevantes para aquele grupo de estudantes que contribuíram com um leque de perguntas que me fizeram pensar. São eles: Música como tapa-buraco mesmo: o espaço da música da educação infantil; Músicas da mídia para crianças: o caso Baby Shark na formação musical; Músicas pop e polêmicas: reflexões sobre a proposta “música para/sobre as mídias” e Atividade de Mídia-Educação: o videoclipe de Anitta.

5. Nome fictício escolhido pela própria estudante participante da pesquisa. Todos os demais nomes citados neste texto também são de escolha das próprias estudantes.

6. Entre as 73 respondentes do questionário, 68 se reconheciam como do gênero feminino. Por isso a opção em escrever no gênero feminino, mas ressalto que o termo se refere a ambos os gêneros.

Sujeito empírico

Neste subtítulo, busco narrar as experiências não esperadas da minha parte no processo da pesquisa. Olho para mim como professora de música e compartilho aqui momentos da pesquisa empírica, quando senti dúvidas, medo, insegurança e tentei me reinventar, o que Passeggi (2021) afirma como sendo uma das dimensões da subjetividade: o sujeito empírico. Nessa fase, assumi o papel preexistente de professora e não consegui desenvolver a autocritica. Narro, portanto, as experiências não esperadas, por mim, durante esse processo de formação em pesquisa e contextualizo o “eu”, enquanto, professora de música.

Muitos episódios acontecem entre o planejamento, o processo e a realização das propostas musicais em si. Como professora de música, desde 1991, em escolas de educação básica, lecionando da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental, estou habituada tanto com turmas extremamente envolvidas com as aulas de música quanto com outras, assustadoramente, contra a “obrigatoriedade” delas na escola, não aceitando que as aulas possam ser estruturadas, por exemplo, com leitura de textos, estilos musicais que demarcam épocas, eventos culturais e/ou empoderamento musical de classes sociais menos favorecidas ou mesmo que tenham avaliação, entre outras possibilidades. Enfim, estou adaptada a conviver com pessoas que gostam de ter a possibilidade de estudar a música em sua formação e outras que nem tanto.

Também atuei em cursos de música para formação de professores por alguns anos, tanto na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis quanto no setor de Pós-graduação *Lato Sensu* na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC e, ainda, nos cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Com esses grupos de pessoas, o que, normalmente, chamou-me a atenção foi seus interesses pelos materiais musicais, assim como a alegria contagiante em realizar brincadeiras musicais. Entender os conceitos que estavam sendo trabalhados nessas atividades foi sempre a “cereja do bolo”, principalmente, para as estudantes ou licenciandas de Pedagogia.

No entanto, a minha primeira frustração na disciplina eletiva⁷ que ofereci para realizar a pesquisa de doutorado foi a classe ter muitas pessoas matriculadas e, já na apresentação, elas me afirmarem que não estavam ali por ter interesse no tema da disciplina, mas, sim, porque era a única disciplina que cabia em seus horários. Resumidamente, a matrícula se deu porque precisavam completar os créditos exigidos pela universidade para terminarem o curso como uma das estudantes afirmou: “Eu precisava fazer mais um NADE-Pesquisa para complementar meu currículo e essa disciplina era a única que eu tinha disponibilidade em horário. Li muito rápido e não vi que era de música e nem que ela fazia parte de uma pesquisa de doutorado” (ABELHA in NATERA, 2019, p.5).

Revejo o vídeo hoje e, ao olhar-me nele, recordo-me que naquele dia pensava que isso não era problema. Imaginava que, assim que eu iniciasse com as brin-

7. A disciplina foi oferecida no prédio do PPGE/UFSC às quintas-feiras, das 18h30min às 21h10min. Apesar do curso ser diurno, a opção do horário se deu por orientação da Coordenação da Pedagogia/UFSC, pois muitas trabalhavam e apresentavam dificuldades de completar a carga horária exigida durante o dia.

cadeiras musicais, iria contagiá-las e elas iriam estimar as aulas de música. Naquele momento, tinha certeza de que isso aconteceria. Ainda no final daquela aula, pedi a elas que respondessem no grupo do *WhatsApp* quais seriam as músicas que as crianças estavam ouvindo. Muitas delas responderam naquele mesmo dia, tarde da noite, e esse ato das estudantes confortou meu coração e me encheu de esperança de bons momentos pela frente.

Em outras aulas, levei muitas atividades musicais que proporcionavam discriminação dos sons, uso de movimentos, desenhos, palavras e símbolos. Buscava, por meio delas, desenvolver a potencialidade da aprendizagem musical durante a infância. As músicas eram ganchos para pensarmos, coletivamente, sobre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, de pensamento lógico-matemático, de desenvolvimento linguístico, de coordenação motora e também de desenvolvimento social e emocional (CANDELAS; TORRES, QUILES, 2017). Esse material pedagógico-musical tinha feito sucesso tanto entre as crianças quanto com todas as turmas de formação musical de professores que já havia ministrado.

Entretanto, com essa turma, era preciso ficar convidando-as, insistentemente, para que se levantassem e realizassem as brincadeiras comigo. Muitas delas permaneciam sentadas e apenas balançavam com a cabeça que não iriam participar, iriam apenas olhar. Meu coração ficava arrasado!

Assim como Maffioletti (2019, p. 140), “estou consciente de que mudei muito, que a interpretação dos registros pode ser distinta do modo como foram originalmente vivenciados. Contudo, é sempre do ponto de vista do presente que o meu passado é revisitado”. Por isso, voltei a assistir os vídeos e isso fez lembrar-me da voz interior que cochichava dentro de mim: “valoriza e se mostra feliz com quem brinca contigo!”. E assim foi. Consegui, na maioria das vezes, conter as emoções e brincar apenas com quem aceitava brincar comigo.

Olhando para mim no passado, vejo a dedicação de uma professora de música que queria, com sua investigação, colaborar com as pesquisas que abordam a música na Pedagogia e incluir a perspectiva da mídia-educação. Ainda naquela época, não conseguia entender que o que estava em jogo, mais do que a música na formação delas, era a minha formação. Só agora tenho dimensão do quanto cada “recusa” das estudantes em participar das atividades pedagógico-musicais era mais um desenho melódico que eu estava sendo convidada a conhecer. Naquele tempo, eu não conseguia olhar para a produção de consciência das estudantes em relação à formação musical e não conseguia perceber que aqueles dados produziram uma série de questionamentos, temas emergentes e, conseqüentemente, muitas aprendizagens. Agora, vejo-me, nesse recorte, como uma professora de música com dúvidas, que não sabia como continuar as próprias aulas.

Fui repensando as aulas com atividades práticas e mudei a dinâmica para os encontros que se seguiram. Resolvi colocar um texto, por exemplo, para que pudéssemos refletir e debater coletivamente sobre as “Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na Pedagogia” (FANTIN, 2012). Não funcionou. Somente duas estudantes leram em casa. A pergunta que não calava: O que faz uma professora quando sua turma não quer fazer atividades práticas porque estão cansadas, não querem ler em sala pelo mesmo motivo e acham que todo texto é longo? Também não tiveram tempo para ler em casa. Então, o que fazer?

Minha alternativa foi realizar um resumo oralmente do que se tratava o texto e provocá-las a pensar sobre as problemáticas ali apresentadas. Eu tinha ciên-

cia de que, por um lado, a proposta poderia dar certo e os relatos e reflexões poderiam contribuir muito para a disciplina. Por outro lado, porém, o debate e as reflexões poderiam tornar-se rasos demais para um curso de formação de professores. Nesta cena, vejo-me como uma professora de música com incertezas, sem saber, exatamente, qual seria a alternativa correta com aquele grupo de estudantes. Observo minha tristeza em não conseguir atingir as estudantes com minhas propostas. Olhando para trás, percebo que a sensação daquele momento era de impotência. Entretanto, ainda me pergunto: Enquanto professora formadora, qual a melhor maneira para lidar com essa questão reduzida do “tempo para o saber” dedicado pelas estudantes, futuras professoras de crianças? Ainda não sei.

Outro fato que também me entristeceu muito durante o processo das aulas foi a ausência das estudantes em sala. Eu nunca sabia se a aula iria começar com 20, 24 estudantes ou apenas seis delas. Comecei várias aulas com o atraso de dez ou 15 minutos e com apenas quatro ou cinco estudantes. Algumas, chegavam mais tarde, sem sequer dar explicações. Sentia-me responsável em estar oferecendo aulas de música ali e muitas faltarem. Perceber que elas não tinham tido contato com a música enquanto crianças, segundo o questionário, e que não se interessavam em vivenciá-las para poder levar isso a seus alunos, era muito frustrante. Eu era consciente de que não haveria tempo para retomar esse conteúdo.

Entre as experiências não esperadas por mim no processo da pesquisa, também posso contar que as aulas mudaram de sala e, em lugar do térreo, passei a dar aula no 3º andar do prédio universitário, sem elevador. Apesar de encontrar as estudantes na parte inferior do edifício, e estar cheia de mochilas com instrumentos, ninguém oferecia ajuda, o que era comum de acontecer em outros grupos que eu já havia lecionado. Em sala de aula, não era diferente. Se a sala estivesse desarrumada, com cadeiras desorganizadas, ninguém se movimentava para organizá-las. Eu sempre fiz tudo sozinha. Isso também me entristecia e trazia dúvidas se deveria continuar.

Realizamos, por exemplo, várias atividades musicais identificando se estávamos marcando o pulso ou o ritmo da canção, se o instrumento que tocava era um piano ou violão ou outras observações em relação à música. Entretanto, depois de uma ou duas aulas, quando pedia, novamente, para identificarem algo, era comum a resposta: ritmo! Tudo era ritmo. Não se lembravam de outros conceitos como pulso, duração, timbre, altura, intensidade ou forma musical que já haviam sido explicadas e vivenciadas em sala de aula. Percebia que recebiam a informação, mas que as aulas ainda não estavam tornando-se aprendizagens, conhecimento.

Para melhor entendimento, vale compartilhar também que eu havia pedido que elas me enviassem por escrito o que consideravam seus pontos forte e fraco para trabalharem com a linguagem musical na escola e como pensavam que eu poderia ajudá-las. O levantamento das respostas ampliava ainda mais meu conflito interior, pois a maioria das respostas era: como ponto forte, que elas gostavam de cantar, e como ponto fraco, o fato delas nunca terem estudado música. Na visão da maioria delas, eu poderia colaborar para que passassem a trabalhar com a música na escola, “trazendo dinâmicas e aulas práticas, pois isso estimula a participação e interação do grupo” (NATERA, 2019, p.24). Esses dados mostravam uma contradição, pois, por um lado, elas se mostravam cansadas e sem vontade de experimentar as atividades musicais e, por outro, diziam que eu poderia colaborar com a forma-

ção musical delas trazendo bastante atividades musicais. Esse desafio, muito ligado aos entendimentos sobre teoria e prática, levei para o grupo focal.

Nesse contexto, parece-me importante salientar que os grupos focais foram escolhidos como um procedimento metodológico, inclusive, para que existissem diálogos e reflexões sobre temas que, durante a aula ou tarefas, não houvesse tempo para abordagem. Antes de iniciarmos os grupos, entreguei às estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE) para que assinassem, conforme já havia sido explicado no primeiro dia de aula, lembrando que ele garantia o anonimato das pessoas envolvidas na pesquisa. Ressalto que o Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC com parecer de número: 3.253.654.

Todas me entregaram as folhas e, antes de iniciar a dinâmica, passei os olhos e descobri que apenas duas estudantes tinham autorizado. A pesquisa estava ficando muito mais complicada do que eu podia suportar. Era possível participar das aulas e não participar da pesquisa, mas não era possível participar do grupo focal sem estar participando da pesquisa. Insegurança e medo são as palavras que resumem meu sentimento naquele momento. Para meu conforto, a professora efetiva da disciplina entrou na sala e fez a defesa da importância da pesquisa no espaço da universidade e a garantia do anonimato das licenciandas, por meio da assinatura do TCLE. Com seu argumento, elas assinaram.

Procurei manter a calma e tocar a proposta em frente, pois sabia que os grupos focais “são ótimos para nos permitir estudar o processo de formação de atitudes e os mecanismos envolvidos na interrogação e modificação de visões” (BARBOUR, 2009, p. 56). Nossa conversa iniciou-se e muitos conceitos foram trazidos pelas próprias estudantes. Passei a mediar os diálogos, as perguntas, argumentações e provocações que traziam para o grupo debater. De repente, Rosita dirigiu-se a mim e falou:

E esses conceitos que você estava falando ainda estão muitos distante da gente. Tá difícil. A gente faz uma cola ali no livro [...], a gente tenta aprender os conceitos ali, através das músicas e pra mim assim, é difícil. Eu não consigo ficar muito à vontade, assim, pra ir ali toda aula, dançar, pular, pegar o instrumento e fazer música [...] é cansativo, a gente passou o dia, tu também passaste o dia fazendo suas atividades e tal [...] eu me sinto obrigada a ir fazer porque está todo mundo fazendo, mas, poxa! Você trouxe todo aquele material, e eu não vou ali fazer, [...] não tô muito afim, mas eu quero ir, porque é importante a gente vivenciar aquilo, e é o grupo todo, né? Vamos ficar sentadas? Ninguém vai vivenciar, ninguém vai fazer? (ROSITA *in* NATERA, 2019, p.34).

E na sequência, Pocahontas completou me explicando que o grupo todo havia conversado durante a semana e, em suas palavras, elas chegaram à conclusão de que “Para algumas é maçante, para outras pessoas não é”. Sugeriu-me que eu as deixasse livres para fazerem o que queriam, falando: “Tu queres participar? Então faz, senão quem não está fica fora, faz o que quer, deixar aberto para as duas opiniões, sabe?” (POCAHONTAS *in* NATERA, 2019, p.35) Afirmaram também

que eu havia exigido a participação nas brincadeiras e que isso estava deixando-as muito chateadas.

E Rosita continuou:

Então nós resolvemos trazer esse ponto [...] porque é isso! Tipo... a realidade de nosso curso é essa. A gente trabalha, os professores aqui [efetivos da universidade] sabem, né? A gente trabalha o dia inteiro. Vai ter muitas lamentações. Estamos cansadas. Não queremos ficar pulando e brincando [...] Te admiro. Gente: tú tá la pulando, bem empolgada, na maior felicidade! (ROSITA *in* NATERA, 2019, p. 35).

Parecia, do meu ponto de vista, naquele momento, que seria possível dizer que a relação com o saber se dá quando o sujeito é confrontado com a necessidade de aprender (CHARLOT, 2014, p. 80). Havia entre todos os comentários feitos no primeiro grupo focal muitas contradições e, naquele momento, foi complicado apontar e discutir mais o assunto. Tudo me indicava que elas não tinham a necessidade de aprender música e, por isso, tinham essa relação com as aulas. Mas era apenas uma ideia. Fragmentada.

Agradei os comentários, comprometi-me em pensar em tudo que haviam falado e em transcrever os vídeos das aulas mencionadas, pois tinha no coração uma tristeza pelo fato delas não participarem das atividades, mas não me lembrava de ter exigido participação. Enfim, depois de verificar os vídeos, retornaria o assunto em aula, assim que fosse possível.

Sujeito Epistêmico

Neste subitem, narro as transformações que ocorreram em mim depois de juntar os dados do questionário e perceber algumas características marcantes entre as estudantes que poderiam me ajudar a entender algumas atitudes no espaço das aulas. Narro também como foi acontecendo minha formação como pesquisadora, principalmente, depois de transcrever as 54 horas/aulas. Consegui, até a entrega da tese, observar algumas coerências entre os dados que a pesquisa gerou. Fui tomando consciência do meu papel como professora de música da disciplina eletiva, sendo estudante de doutorado, ou melhor, aprendiz de pesquisadora. Percebi, ao ler todos os documentos gerados, que fui para o campo empírico esperando que ele me trouxesse exatamente o que eu queria. E não foi assim. Os dados não me trouxeram o que eu queria, mas me desafiaram a ver além do esperado.

Para conseguir entender tudo que eu havia experimentado, em um primeiro momento, criei um grande diário de campo, no qual inseri as transcrições dos vídeos das aulas e as minhas reflexões que eu registrava em um caderno assim que voltava das aulas. Passei a lê-lo, sistematicamente, e a colorir algumas atitudes ou falas que me convidavam a pensar. Em seguida, fiz recortes desses trechos e fui colocando-os em uma planilha para tentar categorizar os dados.

Percebi que tive resistência em aceitar que as estudantes não se dedicassem à disciplina com o envolvimento que eu esperava e em aceitar minhas dificuldades, minhas angústias e meus limites durante o processo da pesquisa. Hoje, percebo que não me faltou comprometimento com a proposta pedagógico-mu-

sical e com os estudos, mas, sim, faltou-me serenidade para enfrentar os contratempos que podem existir em uma pesquisa.

Buscando coerências entre os dados, fui cruzando as respostas do questionário com as transcrições dos vídeos e elas foram me mostrando a dificuldade das estudantes em relação ao tempo para o saber, o que me levou a pensar que, no mundo moderno, o tempo é cada vez mais escasso. Além disso, os dados mostraram a dura realidade socioeconômica dessas estudantes. Com esses elementos, fui entendendo que a formação universitária, seja nas licenciaturas ou nos cursos de Pós-Graduação, ainda é conquistada por muitas brasileiras pelo fato de ainda existir uma universidade pública gratuita no Brasil.

Entretanto, percebi que nossa realidade é tão cruel que isso não basta. A jovem universitária nem sempre pode contar com a ajuda financeira da família. Muitas delas precisam trabalhar para quitar o aluguel da casa, pois nem sempre a universidade federal ou estadual situa-se na mesma cidade da família, e ainda pagar a comida, o transporte, o lazer etc. Fui me transformando. Por isso, sai na defesa de que é importante que o governo ofereça também suporte financeiro (bolsa de estudo, por exemplo) a essas pessoas para que elas possam, minimamente, sustentar-se e, assim, dedicar-se mais aos estudos, diminuindo a desigualdade de oportunidades entre essas e aquelas que estudam e possuem melhores condições financeiras. No mundo atual, parece necessário fornecer possibilidade para as estudantes realizarem seus cursos em tempos ampliados, se este for o caso, mas com um ensino de qualidade.

O desinteresse das estudantes em realizar as práticas musicais fez-me refletir muito, modificando-me, ensinando-me a ser pesquisadora. Durante o percurso, os encontros com as orientadoras ajudaram-me a realizar mudanças no planejamento. Depois, refletindo sobre essas ações, fui assimilando que as estudantes não precisavam se mostrar interessadas no tema proposto e nem animadas em aprender e ter acesso a tantas músicas. Fui compreendendo que havia ali muitas outras aprendizagens que eu não esperava e fui entendendo que, para além das aulas, tudo o que nos acontecia era dado de pesquisa. Fui dando sentido e achando explicações para algumas atitudes.

Assim, busquei entender quais as aprendizagens que eu, muito mais do que elas, deveria aprender. Afinal, eu era a pesquisadora e eu é que tinha interesse de aprender algo com aquela proposta que fiz para a construção de minha tese. Nesse processo, fui conseguindo entender que o conhecimento é construído na parceria⁸, tema que já trabalho há muitos anos (AZOR, 2010). Percebi que o envolvimento delas com a formação pode ser diferente do meu e pode estar ligado a muitos outros fatores que afetam suas vidas.

Tive clareza de que meu papel como doutoranda, como pesquisadora, era dar o meu melhor e honrar o investimento público que obtive para os meus estudos de capacitação profissional⁹. Não podia ser diferente. Esse era meu papel e

8. Segundo o Dicionário Aurélio, parceria é a reunião de duas ou mais pessoas que visam a interesse comum, sociedade, companhia. Parceria também pode ser entendido com um trabalho cooperativo e colaborativo onde cada pessoa envolvida compartilha seu conhecimento para colaborar na construção de um novo conhecimento.

9. Recebi licença para aperfeiçoamento da RME de Florianópolis/ SC.

era ele que eu deveria exercer, sem medo e sem sofrimento. Também consegui conceber que a parceria se dá quando dois querem. Não é possível construir um conhecimento se o outro não está aberto a isso, porque essa construção não depende só de uma única pessoa. É um movimento pessoal, singular, mas feito pela interação de pessoas, no caso professora e estudantes. Jamais terei domínio do conhecimento desenvolvido, ou não, no outro. Isso só se tornou claro depois, com todos os dados em mãos, ou seja, somente quando adentrei a dimensão do sujeito epistêmico no qual a objetividade e o racional prevaleciam, apesar das indagações e dos pensamentos alóxicos que aconteciam como um *continuum*, segundo Passeggi (2021).

Tanto o desinteresse das estudantes em chegar, pontualmente, às aulas como o fato de não participarem de forma ativa nas atividades pedagógico-musicais oferecidas, obrigou-me a retornar e aprofundar meus estudos. Muitas reflexões foram necessárias. Percebi, no processo da escrita da tese, que as leituras e as orientações foram me fortalecendo e fui dando menos importância ao que vinha de maneira pessoal. Lendo e relendo o material, fui conseguindo selecionar temas emergentes que, sem eu me dar conta durante o processo das aulas, estavam sendo trazidos e debatidos entre as próprias estudantes. Mesmo assim, ficou evidente, em minha escrita, o conflito que vivi, entre ser professora de música e iniciante pesquisadora.

Sobre esse assunto posso dizer que ser professora já era uma função conhecida por mim e que eu desenvolvia com tranquilidade. Tentei entender os processos de produção do saber, respeitar as características das estudantes, assim como seus usos e consumos de músicas e mídias. Procurei, a partir dos dados que o questionário apontou, ampliar e oferecer outros conhecimentos musicais a elas. Expliquei, demonstrei conceitos musicais e organizei diferentes atividades (de percepção auditiva, história da música, prática coral, questões sobre a legislação brasileira, entre outras). Fiz intervenções fundamentadas e posicionei-me, politicamente, trazendo para a sala de aula as principais notícias do dia sobre Educação. Consegui observar que havia também um posicionamento político¹⁰ diferenciado entre as estudantes e, de vez em quando, ocorriam questionamentos e problematização sobre assuntos “polêmicos”. Então, acirravam-se as discórdias e nem sempre eu conseguia responder ou amenizar a situação.

Era a segunda ocasião em que me dedicava a fazer pesquisa, ou seja, não tinha muita prática e estava em formação. Tinha comigo o desafio de descobrir algo novo, de fazer as melhores perguntas para contribuir com a área. Sabia que as técnicas de pesquisa e a redação me ajudariam a compreender melhor o assunto estudado e me capacitariam a coletar mais informações, a organizar os dados de modo sistemático e me ensinariam maneiras confiáveis e convincentes de apresentá-los. Era consciente que meu caminho poderia ser tortuoso, com momentos imprevisíveis, podendo, inclusive, dar voltas sobre mim mesma.

10. A pesquisa aconteceu em um período complexo devido às mudanças e ao enfraquecimento das regras de proteção à educação pública brasileira pelo governo Bolsonaro. A dicotomia entre os pontos de vistas foi forte o suficiente para também contribuir com alguns posicionamentos, atitudes e reflexões em sala de aula.

Enquanto pesquisadora, primei pela dedicação, cuidado ético e estético em como apresentar as propostas pedagógico-musicais. Mas, ao olhar o passado, vejo que eu queria modificar as atitudes das estudantes, queria convencê-las sobre a importância da música na formação delas. Hoje, penso que não existe essa dicotomia dentro de mim. Hoje, sou e estou professora de música e pesquisadora.

Ao reler o diário de campo, vejo que fui aprendendo a “sentir as pessoas, seus contextos e seus conhecimentos locais” (LUTRELL, 2010, p. 4), mas deveria também ter acolhido o erro e a dor da professora pesquisadora naquele processo. Parecia-me que algumas atitudes eram pertinentes às pessoas em formação. Assim, fui lendo, relendo e buscando cenas, falas ou atitudes que problematizam a música no cotidiano daquele grupo de estudantes de Pedagogia. Observei, por exemplo, que durante o processo do primeiro eixo, música “com” as mídias, Rosita foi se envolvendo com as aulas e compartilhando com todo o grupo “como” a música era utilizada na escola em que trabalhava ou havia feito estágio. Naquele espaço, “a música é vista como tapa buraco mesmo!” (ROSITA *in* NATERA, 2019, p.17), dizia ela. Algumas estudantes confirmavam que algo muito parecido acontecia em suas escolas também. Somente medieei as trocas de informação entre elas. Acolhi. Racionalmente, fui entendendo a importância de se abordar o espaço da Educação Infantil, mas também problematizar o uso do diminutivo nesse espaço.

Naquela mesma aula, outras estudantes começaram a contar sobre as músicas midiáticas que sempre estavam presentes no espaço escolar e o quanto não sabiam o que fazer com elas. Entre uma brincadeira e uma reflexão, Elena, por exemplo, questionava: “Se eu aprender tudo isso, eu não vou mais deixar tocar Baby Shark?” (ELENA *in* NATERA, 2019, p.17). Eu não tinha resposta para aquela ou mais perguntas e, muito menos, sugestões de como deveriam agir. Só ia trocando as perguntas de lugares e ia esperando cada uma delas se posicionar e contar mais sobre suas experiências cotidianas. Consegui me manter calma e deixar falarem. Elas mesmas conseguiam apontar para um problema e discutiam possíveis soluções. Muito interessante acontecer isso dentro de uma pesquisa, pois eu deixei de ser a protagonista e elas se revezavam nesse papel.

Compreendo também como foram importantes as minhas anotações no diário de campo e as transcrições para que eu pudesse reaprender com todos os detalhes que estão ali. Percebo hoje que, por alguns momentos durante as aulas, consegui deixar perguntas no ar. Eu ainda não tinha percebido o quão isso foi significativo para a minha formação. O silêncio. A pausa. A possibilidade de um pensar sem pressa, sem hora e sem precisão. Consegui! Comportei-me como pesquisadora. Enfim, precisei me afastar das aulas para raciocinar, para tornar-me um ser-pensante-reflexivo, segundo Passeggi (2021).

Flor do Campo é um outro exemplo de uma estudante que se mostrava diferenciada das demais, pois sempre tinha o caderno no colo, anotava muito, tirava fotos e suas reflexões foram me alimentando de boas energias durante o processo das aulas. Conhecia muitas canções folclóricas, da cultura infantil e falava de gravações instrumentais de artistas da música clássica e pop, como Mozart, Beatles, Led Zeppelin entre outros. Suas escolhas musicais eram banhadas de situações e justificativas estéticas e fundamentadas, deixando evidente que se tratava de uma futura professora de crianças com postura ativa. Flor do Campo também conhecia várias versões de Baby Shark e afirmava: “A gente canta também! A gente aprendeu a coreografia!” (FLOR DO CAMPO *in* NATERA, 2019, p.21).

Retomando os vídeos e minhas anotações, recordo a ansiedade que eu tinha em poder abordar o tema das músicas midiáticas, principalmente, porque meus estudos estavam fundamentados na mídia-educação. Conhecer Flor do Campo, saber de suas possibilidades em trabalhar com a música da cultura infantil e descobrir que ela também se utilizava de uma música midiática em sala, assustou-me. A lápis, bem fraquinho, eu escrevi em meu diário: “Por que será que ela também toca essa música na escola? O que tem nessa música Baby Shark que eu nem conheço?” E ainda outro recado para mim mesma: “Acho que você também deveria conhecer melhor essa música!” (NATERA, 2019, p. 21).

Hoje, eu daria um abraço em mim mesma. Foi ótimo eu não realizar comentários. Aprendi muito mais com meu silêncio, com as questões que me perturbavam, do que com a minha primeira ideia que era de dar resposta para tudo. Foram esses os momentos que me fizeram crescer e amadurecer como pessoa, professora e pesquisadora. Concordo mais uma vez com Leda Maffioletti (2019, p. 146) que “nossa história de vida está sempre em movimento, não cessa de ser reconfigurada por todas as histórias que contamos de nós mesmos”.

Nesse processo, é importante ressaltar que, em sala de aula ou ao chegar em casa, eu anotava em meu diário alguns questionamentos, comentários ou atitudes que haviam chamado minha atenção durante a aula. Utilizei-me dessa técnica de pesquisa, pois Creswell (2014) afirma que essa é uma forma de organizar os pensamentos. E foram esses registros que me possibilitaram compreender e dar sentido às ações e comportamentos das estudantes. Entretanto, a demanda em ir repensando as atividades cotidianamente, o intensivo estudo da língua espanhola e a preparação de documentos para tentar bolsa sanduíche, não me permitiram transcrever os vídeos das aulas durante o processo. Isso se deu somente depois que a disciplina eletiva terminou.

Hoje, consigo perceber que foi mais fácil, para mim, usar a razão quando estávamos nos grupos focais. Ali me observo pesquisadora, mais reflexiva. Em um deles, por exemplo, Clara problematizou a questão da construção dos conceitos musicais e Rosita completou que pensava a música como linguagem artística, entendida como comunicação, expressão e cultura, assunto bastante refletido por Penna (2008).

Procurei não interferir e deixar que elas negociassem entre si qual seria o lugar da música na escola, na formação de professores ou, simplesmente, na vida das pessoas. Revendo o vídeo e minhas anotações, vejo o quanto meu coração ficou feliz ao perceber que existia ali um entendimento da música como linguagem. Além disso, naquele momento, fui conseguindo perceber que elas se sentiam inseguras em falar sobre a música como um sistema de código, tema também refletido por Ibáñez (2017).

Durante a pesquisa e, principalmente, no primeiro eixo, música “com” as mídias, foi importante observar suas visões, seus questionamentos e seus entendimentos sobre música. Enquanto sujeito epistêmico, professora pesquisadora, retomei minhas leituras de Tia DeNora (2000) e foi ficando claro, para mim, que há uma série de estratégias nas maneiras que as pessoas mobilizam a música em suas vidas. Esse exercício de racionalidade, me fez perceber que há maneiras diferentes em incitar a música em nossas vidas, mas isso não significava que discorávamos da importância e da necessidade da música na vida das pessoas.

No segundo eixo, música “para/sobre” as mídias, eu sentia-me aprendiz e mais insegura, o que foi fantástico para desenvolver meu lado de pesquisadora. Diferentemente das atividades sobre música, que eu tinha segurança se a atividade estava adequada ou não, a análise dos produtos culturais que eu propunha fazer poderiam ter várias visões. Tudo dependeria dos fundamentos das respostas. Foi rico analisar desenhos animados antigos como Fantasia e Music Land (Walt Disney), já conhecidos pela maioria, e observar os estereótipos, principalmente, raciais, existentes neles. Entretanto, trabalhos mais recentes, como *This is America* de Childish Gambino e *70 Millions* de Hold your horses, mostraram a importância de as pessoas terem certos conhecimentos sobre a arte ou mesmo sobre polêmicas políticas para conseguirem realizar análises mais profundas.

Essas experiências me mostraram, enquanto pesquisadora, que a formação cultural de uma pessoa tem que ser alimentada por toda a vida e não só em uma disciplina. Ficava nítido entre elas essas diferenças. Algumas tinham repertório suficiente para debater alguns temas e outras não. A partir dos dados recolhidos e analisados, posso afirmar que, para que as pessoas possam se tornar mais críticas, reflexivas e criativas, a sociedade necessita de um governo que apoie e incentive a educação e a cultura, mas, mais que isso, que as próprias pessoas percebam os benefícios que a educação e a formação cultural podem trazer para o cotidiano de todas elas.

Quanto mais íamos assistindo e debatendo sobre o que conseguíamos ver ou não nas músicas, mais íamos aprendendo juntas. Fui percebendo que algumas músicas uniam as pessoas, davam-lhes força e sensação de grupo, de identidade. Outras, as afastavam. Cada uma pensava uma coisa sobre a canção e não conseguiam aceitar a opinião oposta das outras colegas. Não era compreendido por elas quando um argumento era estruturado a partir de um outro trabalho, contexto ou apenas por uma questão de preferência ou gosto musical. Vale destacar que, para Hargreaves; North e Tarrant (2016), o termo “preferência é para nos referir ao gosto de uma pessoa por uma peça de música em comparação com outra em um determinado momento, e gosto para se referir à padronização geral das preferências de um indivíduo durante períodos de tempos mais longos” (p. 303, grifos dos autores).

Voltando a rever todos esses registros, olho para uma professora pesquisadora que se colocou em formação com as estudantes e, assim, observo que algumas pessoas estão abertas a novos saberes e outras não. Suas respostas não eram contestadas por mim. Eu buscava entender quais eram os motivos que faziam com que elas tivessem dado aquelas respostas. Um dos meus maiores aprendizados, nesse processo de tentar trabalhar a música na perspectiva da mídia-educação, aconteceu pela minha insistência em pedir para que as estudantes sugerissem músicas que considerassem polêmicas. Não pelo pedido em si, mas pela indignação de uma das estudantes, Tica, que observou que toda vez que eu pedia uma sugestão, a resposta era a música funk. Para mim, Tica definiu o conceito de música polêmica quando disse:

Então, mas o que eu quero dizer é que polêmico não quer dizer só isso [funk e sexualidade], entende? Porque o que eu entendo de polêmico é algo que... é algo que vem pra gente fritar a cabe-

ça, sabe? Nossa! Verdade? Pra gente questionar ou as pessoas questionarem... eu não sei se polêmico é só o funk. (TICA in NATERA, 2019, p. 58).

O grupo não concordou, mas suas palavras não saíram mais da minha cabeça. Fui percebendo que o funk é um estilo musical que tem ideias preconcebidas pelas professoras no espaço escolar. Isso me fez ir estudar, ainda no processo das aulas, não só o funk, mas também a questão da cultura escolar (GIROUX, 1997) e fazer uma pequena investigação sobre as músicas que a própria mídia indica como produto cultural que contém abordagens polêmicas. Fui me envolvendo com o tema e acabei me aproximando da recomendação do Conselho Europeu (COUNCIL OF EUROPE, 2018), que trata sobre os direitos no ambiente digital, e também do Manual da Nova Classificação Indicativa (BRASIL, 2006), documento que apresenta três temas como critérios para a classificação dos conteúdos audiovisuais: sexo, droga e violência.

Destaca-se que em relação à TV, Sampaio e Cavalcante (2012), em contexto brasileiro, afirmam que os parâmetros de qualidade devem estar relacionados à natureza estética e ética dos textos, ou seja, a qualidade não se esgota na obra em si, mas tem um vínculo com o público que se estabelece na “veiculação de conteúdos verídicos e no tratamento adequado das temáticas” (p. 27). Nessa perspectiva, não deveria ser diferente em relação ao videoclipe musical, pensava eu, enquanto pesquisadora. Por isso, não realizei nenhum enfrentamento sobre as posições das estudantes em referência a qualquer videoclipe trazido para debate. Todo esse processo de investigação e de conhecimentos que Tica me instigou a conhecer, aponta a minha (trans) formação não só entre professora e pesquisadora, mas como pessoa. Aprendendo para ensinar, fui me conhecendo e fui percebendo preconceitos naturalizados em minha formação.

A primeira unidade da proposta foi ampliada, devido aos pedidos das estudantes. Assim, também a pedido, apesar de termos conversado sobre todas as possibilidades de produção cultural que poderiam acontecer no terceiro eixo, música “através” das mídias, nós acabamos chegando à conclusão de que o portfólio era o possível para o momento. Assim foi. Recebi portfólios registrados em papéis reciclados de atividades das escolas onde elas trabalhavam, portfólios desenvolvidos no sistema *Power Point*, *Vídeo*, *Prezzi*, *WordPress* e *YouTube*, entre outros. Revisitando os materiais entregues, aprendi com a atividade a não olhar o material em si, mas a profundidade de suas narrativas e as possibilidades de mudanças que elas registravam em seus portfólios. Era preciso observar o caminho percorrido, mas também valorizar os temas que elas salientavam como sendo importantes em suas formações. Eram subjetividades compartilhadas.

Conforme afirma Souza (2007), as subjetividades têm sido trazidas à cena teórica por diferentes autores na dialética jogo-jogante e jogo-jogado, pois assim é possível pensarmos no campo da educação “a articulação entre as pressões reais da vida, a consciência e as intencionalidades em um novo paradigma interpretativo, no qual as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não as únicas, de compreensão dos fenômenos humanos” (p. 66).

Pude observar ainda que as estudantes também tiveram seus momentos de viver a experiência da racionalidade na busca de coerência e de dar sentido à vida (PASSEGGI, 2021). Meg, por exemplo, afirmou que passou “a levar bastante

conteúdo para a sala de aula e pensar mais sobre que tipo de música a gente está colocando para as nossas crianças”. Entretanto, buscou justificativas para suas atitudes, pontuando: “eu poderia ter me dado mais, me dedicado mais [...], mas pelo fato de ser a noite e a gente trabalhar de manhã...[ser] mãe, [ter] casa, marido...e outras coisas.... acho que a noite o corpo já está mais cansado também.” (MEG *in* NATERA, 2019, p. 83). E Rosita, que tanto participou, que tanto me fez pensar durante todo o processo, declarou que:

Eu estava super-resistente até aquele nosso 1º grupo focal e a gente falou: prof! Está muito cansativo...como que a gente pode aprender música sem fazer isso, né? E aí...refletindo, assim... depois de um tempo... como foi um espaço privilegiado, sabe? A gente se dá conta de poder estar aqui e com troca de tantas experiências.... a gente poder estar aqui brincando...com o repertório da Gigi, sabe? Eu, particularmente, vou falar por mim...acho que aprendi ampliar bastante com esse repertório musical. Até no moodle eu vi que tem bastante coisa online e eu não consegui olhar tudo e explorar mais ..., mas fazendo uma avaliação mesmo desse conteúdo e da música por ser muita coisa nova...e como é difícil, né? (ROSITA *in* NATERA, 2019, p. 86).

Tica também testemunhou que passou um semestre bastante envolvida com os movimentos da greve, pois tinha medo dos cortes previstos pelo governo federal, visto depender financeiramente das bolsas de estudos. Foi uma estudante que esteve sempre muito presente, muito ativa e comunicativa. Criou polêmicas e me fez pensar e refletir sobre muitas ideias no processo das aulas. Mesmo assim, achou que não se dedicou suficientemente. Tica compartilhou que adora música e que pensar a música relacionada às mídias foi “legal”. Considerou que o “conteúdo do moodle¹¹. [foi] maravilhoso! Maravilhoso!! Assim....muita coisa: pastas com as músicas, pastas com vídeos, pastas com as aulas...perfeitas!!” e continuou afirmando que “queria ter tido mais cabeça e menos cansaço para lidar com a matéria”. (TICA *in* NATERA, 2019, p. 88).

Os relatos mostraram os diferentes saberes e conhecimentos presentes naquele grupo de estudantes, que, inicialmente, assustou-me tanto. Fica claro hoje, que todas nós, em diferentes tempos, tentamos racionalizar a nossa história, experiência, vontade, possibilidades e limites. De alguma maneira, tentamos, cada uma de seu jeito, dar sentido a tudo que vivemos e aprendemos.

Sujeito Autobiográfico

Neste subitem, trago as contribuições que a reflexividade narrativa fez em minha formação, pois me ajudou a dar sentido às minhas experiências. Busquei, inspirada em Passeggi (2021), narrá-las e refletir sobre elas, o que a autora chama

11. O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Foi utilizado como ferramenta de apoio, no qual disponibilizei materiais didáticos, músicas, textos extras, entregas de tarefas e outros arquivos multimídias.

de autobiografização, pois a intenção é de unir o passado, o presente e o devir. Sinto que falar desse processo pode ser doloroso e, às vezes, constrangedor. Entretanto, hoje percebo que sou diferente do que eu era naquele momento, consigo ter afastamento e lê-lo com outros olhos. Parece-me possível aprender mais ao revisitá-lo.

Narrei cenas de meu cotidiano na pesquisa que foram me transformando e exigindo de mim, não mais a professora de música dedicada, mas a professora pesquisadora que olha sua realidade e a acolhe. Passei a narrar acontecimentos que me estimularam a permanecer na pesquisa e outros que me desafiaram a mudar de lugar, a ver a vida e a formação docente por um outro prisma. Compartilhei os bastidores, sempre escondidos atrás das cortinas. Ao adentrá-los, pude me observar como um “outro” na pesquisa. Encontrei ali pessoas em formação e professora se formando pesquisadora. Foi preciso dialogar com pessoas concretas, situações político-econômico-sociais, ações individuais e coletivas, ações de liberação e de empoderamento. Foi dentro deste contexto que eu e as estudantes buscamos mudança, (trans) formação (PASSEGGI, 2016).

Como professora formadora, depois de ler, reler e ver os vídeos, penso que as resistências iniciais das estudantes se deram porque tinham uma ideia preconcebida sobre a importância e as possibilidades da música em atividades realizadas por pedagogas. Depois de terem se aproximado de uma variedade de experiências musicais, de educadores musicais respeitados por seus trabalhos éticos e estéticos de forma gratuita na internet, perceberam como e de que maneira a música pode afetar, significativamente, as pessoas. Observaram também que elas, pedagogas, são capazes de desenvolver atividades musicais fundamentadas.

Entretanto, olhando para mim mesma, sinto que, para tornar-me pesquisadora, precisei me aventurar. Precisei andar por caminhos incertos e com bastantes obstáculos. Descobri que para fazer pesquisa “é preciso aprender a silenciar, sentar-se sozinho por horas e horas em busca de fundamentação, de perguntas, respostas ou ainda de originalidade. Pesquisar não é conquistar o desejado, mas acolher os dados que poderão produzir conhecimento” (NATERA, 2021, p. 344). Nesse processo, foi possível repensar minhas relações com os outros e perceber que eu esperava que o outro se envolvesse com os seus afazeres assim como eu com os meus. Isso não é real e é uma escolha muito pessoal. Preciso aprender a permitir que esse envolvimento ou esse amadurecimento aconteça no tempo de cada um. Penso ainda que o professor-formador deve compartilhar a alegria do brincar, oferecer diversidade de materiais e estimular o comprometimento com os estudos. Podemos e devemos lutar por mais tempo, mas devemos aproveitar em sua plenitude todo o tempo que temos.

Ainda é preciso dizer que concordo com Passeggi (2021) que afirma que a reflexividade narrativa proporciona a vitalidade do sujeito e do poder auto(trans) formador. Essa experiência de narrar tentou, a todo momento, “conjugação razão e emoção, vida e experiência vivida, arte e ciência” (p. 111), transformando as experiências vividas em conhecimento. E, se possível, tentará, colaborar para minhas próximas experiências ou de colegas.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. *Democracia y Currículum: La participación del alumnado en el aula de Música*. Tese (Doctorado) – Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, Granada, 2000.

AZOR, Gislene Natera. *Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas para o trabalho em parceria na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAZALGETTE, Cary. Key Aspects of Media Education. In: ALVARADO, Manuel; BOYD-BARRETT, Oliver: *Media Education: an introduction*. London: British Film Institute, 1992. p. 199-204.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Manual da Nova Classificação Indicativa. Organização José Eduardo Romão, Guilherme Canela, Anderson Alarcon. Brasília: Ministério da Justiça; Secretaria Nacional de Justiça; Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação, 2006.

CANDELAS, Marta Hernández; TORRES, Lucía Herrera; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Beneficios potenciales del aprendizaje musical para el desarrollo de habilidades no musicales en la infancia: consideraciones teóricas. In: *La música en Educación Infantil: Investigación y práctica*. Claudia Gluschankof; Jèssica Pérez-Moreno (Editoras). Dairea Ediciones. Consilia Musicorum S.L., 2017, p. 25-226.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas* [livro eletrônico]. Bernard Charlot. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

COUNCIL OF EUROPE. *Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment*. Recommendation CM/Rec (2018)7 of the Committee of Ministers. Strasbourg: COE, Sept. 2018.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Dirceu da Silva. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2014. Recurso eletrônico.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.
DENORA, Tia. *Music in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press, 2000. E-book.

DENORA, Tia. *Music in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press, 2000. E-book.

FANTIN, Monica. Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na Pedagogia. *EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 264-280, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34254/27136>.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C.; TARRANT, Mark. How and why do musical preferences change in childhood and adolescence? In: MCPHERSON, Gary E. (ed.). *The child as Musician: a handbook of musical development*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 302-317.

IBÁÑEZ, Albert Casals. La música como práctica social y vivencia cultural. In: GLUSCHANKOF, Claudia; PÉREZ-MORENO, Jéssica (ed.). *La Música en Educación Infantil: Investigación y práctica*. Madrid: Dairea, 2017. p. 17-29.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. Trad. Márcia Barroso. Revisão Antonio Zuin. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 697-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. Brincadeiras cantadas de cá e de lá. Maristela Loureiro e Ana Tatit; [ilustrações Ana Tatit]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. (Brinco e Canto).

LUTTRELL, Wendy (org.). *Qualitative Educational Research: readings in reflexive methodology and transformative practice*. New York; London: Routledge, 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A mediação das narrativas no trabalho reconstrutivo de uma história de vida: o que os diários de classe contam. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 125-152, jan./dez. 2019.

MCCLAIN, Jordan M. A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue. The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <http://journaldialogue.org/issues/a-framework-for-using-popular-music-videos-to-teach-media-literacy/>. Acesso em: 14 out. 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MORAIS, Joelson de Souza; LIMA, Maria Divina Ferreira. A escrita narrativa no

processo de (auto)formação do pesquisador educacional. *Revista Iniciação & Formação Docente* (online), Uberaba, MG, v. 7, n. 2, p. 291-309, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4463>. Acesso em: fevereiro de 2022.

NATERA, Gislene. Música, Formação e Mídia-Educação: um estudo com futuras professoras de crianças. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

NATERA, Gislene. Caderno NADE-Pesquisa. Florianópolis: [s. n], 2019. 1 diário de campo.

NATERA, Gislene; GIRARDELLO, Gilka. Música e mídias: contribuições das teses e dissertações brasileiras para a formação de professores. *Revista Tempos e espaços em Educação*, v. 13, n.32, e-14007. Jan./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14007>

NATERA, Gislene; MATEIRO, Teresa. Música na formação acadêmico-profissional nos cursos de Pedagogia: 20 anos de pesquisa. *Opus*, v. 27, n. 1, p. 1-21, jan/abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2021a2704>

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. *Coisas do Gênero*. São Leopoldo, v. 2, n.2, p. 302-314, ago./dez. 2016

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n.44.p. 93-113. jan./mar., 2021.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectiva e tendências da pesquisa em Mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 17-30. (Coleção Papyrus Educação).

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro Paiva. Critérios e indicadores de qualidade. In: SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro Paiva. *Qualidade na programação infantil da TV Brasil*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 21-48.

SILVA, Lucilene. *Eu vi as Três Meninas: música tradicional da infância na Aldeia de*

Carapicuíba. Ilustrações de Adelsin. 1. ed. Carapicuíba: Zerinho ou Um, 2014.

SOARES, Thiago. Percursos para estudos sobre música pop. *In*: PEREIRA DE SÁ, Simone; CARREIRO, Rodrigo; FERRAZ, Rogério (org.). *Cultura pop*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015. p. 19-34.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

SOUZA, Severino Ramos de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: estabelecendo princípios...desenhando caminhos... *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5., 2016, Porto. *Atas [...]*. Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2016. v. 2, p. 811-820. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: maio 2018.

SOUZA, Thais Ehrhardt de. As crianças e os conteúdos para adultos na televisão: recepção, mediação e brincadeira. *In*: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (org.). *Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 475-493.

SOUZA, Zelmielen A. *Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB*. 2018, 301p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2018.

TORRES, Maria Cecília. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professores do ensino fundamental. *In*: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p.237-258.

TORRES, Maria Cecília. Histórias de uma professora de música aposentada em tempos de pandemia: entre ser docente e discente. *In*: *O cotidiano no cotidiano da pandemia: reflexões e experiências com a educação musical*. Jusamara Souza... [et al.]. Porto Alegre: Scientific, 2021.