

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE
ACADÊMICOS (AS) E CRIANÇAS: HARMONIZANDO ENCONTROS,
AFINANDO IDEIAS E ORQUESTRANDO SABERES**

ANDRÉIA PIRES CHINAGLIA

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE
ACADÊMICOS (AS) E CRIANÇAS: HARMONIZANDO ENCONTROS, AFINANDO
IDEIAS E ORQUESTRANDO SABERES**

Tese apresentada por ANDRÉIA PIRES CHINAGLIA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dra.: Ercília Maria Angeli
Teixeira de Paula

MARINGÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Chinaglia, Andréia Pires

A aprendizagem colaborativa na educação musical de acadêmicos (as) e crianças :
harmonizando encontros, afinando ideias e orquestrando saberes / Andréia Pires
Chinaglia. -- Maringá, PR, 2022.

170 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Ercilia Maria Angeli Teixeira
de Paula. Coorientadora: Profa. Dra. Vânia Malagutti Loth.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2022.

1. Educação Musical - Aprendizagem colaborativa. 2. Educação musical - Formação de
professores . I. Paula, Ercilia Maria Angeli Teixeira de, orient. II. Malagutti Loth, Vânia ,
coorient. III. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e

CDD

ANDRÉIA PIRES CHINAGLIA

**A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE
ACADÊMICOS (AS) E CRIANÇAS: HARMONIZANDO ENCONTROS, AFINANDO
IDEIAS E ORQUESTRANDO SABERES**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
– UEM – Presidente da Banca - Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Patricia Torres – UFSC - Titular externo

Prof.^a. Dr.^a. Francine Kemmer Cernev – UNB – Brasília –
Titular externo

Prof.^a. Dr.^a. Cássia Virginia Coelho de Souza – UEM –
Titular interno

Prof.^a. Dr.^a. Andreia Veber – UEM – Titular interno

Prof.^a. Dr.^a. Marcia Barbosa da Silva– UEPG – Suplente
externo

Prof.^a. Dr.^a. Fabiana Freire França – UEM- Suplente interno

Prof.^a. Dr.^a. Vania Malagutti Loth – UEM – coorientadora

16 de maio de 2022
Data de Aprovação

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese àqueles que fizeram com que ela acontecesse:
À professora dra. Vania M. Loth, coordenadora do Projeto de Extensão
e do Curso de Extensão – *lócus* da pesquisa;
Aos 11 acadêmicos e acadêmicas dos cursos de
Educação Musical e Artes Cênicas;
Às 32 crianças participantes e seus familiares
que tanto se dedicaram.

AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese foi construída nesses dois anos de pandemia dentro de um turbilhão de acontecimentos em minha vida pessoal com os quais tive que lidar e encontrar ânimo para escrever. Por isso, e apesar disso, começo agradecendo pela vida, pela saúde e por ter conseguido resgatar a paixão novamente pela tese e por poder, finalmente, apresentá-la a vocês. Desejo uma boa leitura!!!!

Há tanto e tantas pessoas para agradecer.....

Olhando para todo o meu percurso de vida e para os caminhos que me trouxeram até aqui na feitura desta tese, começo agradecendo a Deus, minha fonte de sabedoria, misericórdia e força, por me guiar e sustentar até aqui!

Aos meus pais, Bento e Cleuza, que tanto me incentivaram, apoiaram, foram meu porto seguro durante toda a minha vida!

Aos meus filhos, Rafael e Lucas, nos quais plantei o amor pela música e eles souberam cultivá-la e desenvolvê-la em suas vidas com muita entrega!

Aos meus familiares, nos quais incluo irmãs, sobrinhas, tias, tios e primas que, sempre que podiam, estavam me apoiando, incentivando, ajudando e animando neste percurso.

Ao Departamento de Música e Artes Cênicas – DMC – que abriu espaços e possibilidades para que esta pesquisa acontecesse.

Às minhas colegas da área de educação musical, Cássia, Vânia, Andréia, Débora, Aline, que sempre foram meu incentivo, apoio, socorro e colo, quando necessitei!

À minha orientadora, professora Ercília, pelo seu cuidado com esta tese, suas orientações, seu olhar cuidadoso de pesquisadora e amoroso no trabalho com os acadêmicos, acadêmicas e crianças, pelos puxões de orelha tão necessários às vezes e por não largar a minha mão!

Aos meus amigos e amigas, por entenderem minha ausência e distanciamento e por torcerem sempre por mim!

Aos meus alunos e alunas dos cursos de licenciatura em Educação Musical e Licenciatura em Artes Cênicas, por me fazerem uma professora melhor sempre!

Aos acadêmicos e acadêmicas, Ana, Bruna, Gustavo, Isabel, Islainy, Fernanda, Maria, Matheus, Paloma, Rafaela, Vinicius, que participaram desta pesquisa, por tanta dedicação, carinho e prontidão para comigo e com as crianças. Por tanta sede de conhecimento e por acreditarem e entenderem a Aprendizagem Colaborativa!!!!

Às crianças participantes da pesquisa, que foram maravilhosas em tudo e se entregaram totalmente ao processo! Eram 32 sorrisos, 32 formas diferentes de carinho e gratidão, 32 corpos cheios de energia, 32 cabeças com mil ideais, 32 vozes!!! Como foi bom e gratificante partilhar o conhecimento com elas e trabalhar colaborativamente!

Às professoras Francine Cernev, Patrícia Torres, Cassia Virginia, Andreia Veber, Marcia Barbosa, que contribuíram com leituras e orientações valiosas na qualificação deste trabalho e no encaminhamento final do mesmo, juntamente com a professora Fabiane França, por aceitarem participar da banca de defesa.

À professora Vania M. Loth, por sua participação em coorientar esta tese, que, mesmo pequena, foi valiosa. Seu incentivo, competência e olhar apaixonado pela pesquisa me motivam e me inspiram sempre!

Figura 1 - Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz!



Fonte: pesquisadora.

*“Viver, e não ter a vergonha de ser feliz,
Cantar e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz.
Eu sei, que a vida devia ser bem melhor e será!
Mas isso não impede que eu repita:
é bonita, bonita e é bonita”
(O que é o que é? – Gonzaguinha)*

CHINAGLIA, Andréia Pires. **A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL DE ACADÊMICOS (AS) E CRIANÇAS: HARMONIZANDO ENCONTROS, AFINANDO IDEIAS E ORQUESTRANDO SABERES**. 167p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2022.

RESUMO

O objetivo desta tese é investigar como a Aprendizagem Colaborativa contribui tanto na formação de acadêmicos e acadêmicas em Educação Musical e Artes Cênicas como na apropriação da aprendizagem musical das crianças participantes do Curso de Extensão Universitária “Brincando e Cantando”. A pesquisa teve cunho qualitativo e, como método, o estudo de caso. A pesquisa de campo foi realizada no Curso de Extensão “Brincando e Cantando” ofertado pelo departamento de Música e Artes Cênicas (DMC), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os participantes foram 11 acadêmicos, dos quais, quatro eram da licenciatura em Artes Cênicas e sete eram da licenciatura em Educação Musical, bem como as 32 crianças pertenciam à comunidade externa. Os instrumentos da pesquisa foram observações participantes, registros em vídeo e diário de campo, rodas de conversa e cartas produzidas pelos participantes no Laboratório de Formação Pedagógica Colaborativa e no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”. O referencial teórico metodológico foi construído com base na revisão de literatura sobre a Aprendizagem Colaborativa, dando-se destaque ao seu histórico, conceitos e características. A partir desta revisão, os estudos foram divididos em duas categorias. A primeira categoria foi a Aprendizagem Colaborativa no ensino superior, na qual foram apresentadas as reflexões sobre essa prática na formação inicial bem como o papel do professor em sua utilização. A segunda categoria voltou-se para a prática da Aprendizagem Colaborativa com crianças, na qual foram destacadas as atividades colaborativas em grupo. A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1997; 2011). Essas duas categorias levaram a sete subcategorias de análise: papel do professor; interação entre os pares nos trabalhos em grupo; acolhimento e pertença; motivação e empatia; ênfase nos diferentes conhecimentos e capacidades; aprendizagem ativa e autônoma; liberdade e criatividade. A Aprendizagem Colaborativa foi entendida, nesta pesquisa, como uma metodologia inovadora, libertadora frente aos modelos atuais de ensino pois promoveu mudanças na atuação dos acadêmicos e acadêmicas e na forma como as crianças aprenderam. O papel do professor e as interações entre os pares nos trabalhos em grupos foram evidentes para a promoção de uma aprendizagem mais engajada e autônoma. Esta pesquisa pretende contribuir para encaminhamentos futuros no que se refere à construção de um campo de estudo teórico e prático acerca dos modos de se aprender e fazer música a partir dos referenciais teórico-metodológicos da Aprendizagem Colaborativa.

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa, Formação Inicial de Professores, Curso de Extensão Universitária.

Abstract

The objective of this thesis was to investigate how Collaborative Learning contributed, both in the formation of academics in Music Education and Performing Arts, as in the appropriation of the musical learning of children participating in the University Extension Course “Brincando e Cantando”. The research had a qualitative nature using the case study method. The field was the extension course “Brincando e Cantando” offered by the Department of Music and Performing Arts (DMC) of the State University of Maringá (UEM). The participants were 11 academics, of which 4 were from the degree in Performing Arts and 7 were from the degree in Music Education, as well as 32 children from the external community. The research instruments were: participant observations, video recordings and field diary, conversation circles and letters produced by the participants in the Collaborative Pedagogical Training Laboratory and in the “Playing and Singing” Extension Course. The methodological theoretical framework was built based on the literature review on Collaborative Learning in which we highlight its history, concepts and characteristics. From this, we separated the studies into two categories: Collaborative Learning in higher education in which we reflect on this practice in initial training, as well as the role of the teacher in its use. The second turned to the practice of Collaborative Learning with children in which we highlighted how they carried out collaborative group activities. Data analysis was performed using content analysis (Bardin, 1997; 2011), in which we selected two categories: Collaborative Learning in higher education and Collaborative Learning in teaching with children. These two categories led us to 7 subcategories of analysis, which were: Role of the teacher; Interaction between peers in group work; Reception and Belonging; Motivation and Empathy; Emphasis on different knowledge and skills; Active and autonomous learning; Freedom and Creativity. Collaborative Learning was understood in this research as an innovative methodology, liberating in the face of current teaching models that promoted changes in the performance of academics and in the way children learned. The teacher's role and peer interactions in group work were very evident to promote more engaged and autonomous learning. This Research intends to contribute to future directions regarding the construction of a theoretical and practical field of study about the ways of learning and making music in different educational contexts.

Keywords: Collaborative learning; Inicial Teaching Training; University Extension Course.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas sobre a Aprendizagem Colaborativa – ARTIGOS.	30
Quadro 2 - Pesquisas selecionadas sobre a Aprendizagem Colaborativa – LIVROS e CAPÍTULOS DE LIVROS.....	31
Quadro 3 - Pesquisas selecionadas sobre a Aprendizagem Colaborativa – DISSERTAÇÕES.....	32
Quadro 4 - Acadêmicos participantes da pesquisa.....	66
Quadro 5 - Crianças com sete anos participantes da pesquisa.....	68
Quadro 6 - Crianças com oito anos participantes da pesquisa.....	68
Quadro 7 - Crianças com nove anos participantes da pesquisa.....	69
Quadro 8 - Crianças com dez anos participantes da pesquisa.....	69
Quadro 9 - Crianças com 11 anos participantes da pesquisa.....	69
Quadro 10 - Crianças com 12 anos participantes da pesquisa.....	69
Quadro 11 - Observações dos participantes no LPC.....	73
Quadro 12 - Observações dos participantes no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”.....	74
Quadro 13 - Rodas de conversas com os acadêmicos.....	76
Quadro 14 - Roda de conversa com as crianças, acadêmicos e acadêmicas.....	77
Quadro 15 - Observações dos participantes no LPC.....	88
Quadro 16 - Observações dos participantes no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”.....	105
Quadro 17 - Atividades selecionadas para a apresentação e análise dos dados das observações dos participantes no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”.....	106
Quadro 18 - Rodas de conversas com os acadêmicos.....	127
Quadro 19 - Roda de conversa com as crianças e acadêmicos.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz!	7
Figura 2 - Frente da carta da pesquisadora aos acadêmicos e acadêmicas.	81
Figura 3 - Verso da carta da pesquisadora aos acadêmicos e acadêmicas.	82
Figura 4 - Frente da carta da pesquisadora às crianças.	83
Figura 5 - Verso da carta da pesquisadora às crianças.	84
Figura 6 – Atividade Colaborativa no LPC Jogo Percussivo com Clavas.....	90
Figura 7 - Atividade Colaborativa no LPC sonorização da lenda Uirapuru.....	100
Figura 8 - Atividade Colaborativa 9 Abre a Roda!	107
Figura 9 - Música utilizada nas atividades.....	110
Figura 10 - Atividade Colaborativa coreografando a canção.....	114
Figura 11 - Atividade Colaborativa sonorizando as lendas – crianças fazendo a leitura.	120
Figura 12 - Atividade Colaborativa sonorizando as lendas – crianças preparando a sonorização com instrumentos e objetos.	120
Figura 13 - Roda de conversa com acadêmicos, acadêmicas e crianças.....	136
Figura 14 - Carta dos acadêmicos e acadêmicas.	141
Figura 15 - Carta das crianças.	145
Figura 16 - Abordagem usada nesta pesquisa para se realizar a Aprendizagem Colaborativa: trabalhos em grupo	151

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Trajetória de uma professora pesquisadora: entre consonâncias e dissonâncias vou compondo música	15
1.2	O encontro com o objeto de estudo: que som é esse?	19
2	ENTRE DUETOS, QUARTETOS E SEXTETOS: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA CONSTRUÍDO A VÁRIAS MÃOS.	28
2.1	Aprendizagem Colaborativa, conceito e definições: o soar das primeiras notas.	34
2.2	Aprendizagem Colaborativa no ensino superior: melodias em tons maiores e menores	39
2.3	Aprendizagem Colaborativa na educação com crianças: conhecendo os acordes maiores e menores	48
3	A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA: PREPARANDO UMA NOVA MÚSICA	55
3.1	A construção da pesquisa: definindo a letra, melodia, ritmo, harmonia e instrumentos musicais	58
3.2	Os procedimentos éticos da pesquisa: um registro musical necessário antes de a música começar	59
3.3	O Curso de Extensão “Brincando e Cantando”: entre sons graves, agudos e gestos, vamos afinando vozes, definindo passos e criando laços	60
3.3.1	O Curso de Extensão “Brincando e Cantando” em 2019 como lócus da pesquisa: entre timbres diferentes vamos construindo um novo som e uma nova música	64
3.4	Utilização de diferentes tipos de instrumentos para a construção dos dados: escolhendo os tons e afinando os instrumentos	70
3.4.1	As observações colaborando na percepção e escuta ativa para a nova melodia	70

3.4.2	As rodas de conversas: os diferentes timbres para os novos arranjos vocais	75
3.4.3	As cartas: uma partitura registrando novos sons melódicos	78
3.5	Procedimentos para a análise dos dados: quantos sons há aqui?	85
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS OBSERVAÇÕES, RODAS DE CONVERSAS E CARTAS: LUZ, CÂMERA, AÇÃO, QUE O SHOW VAI COMEÇAR!.....	87
4.1	As observações em duas práticas colaborativas dos encontros do Laboratório de Formação Pedagógica Colaborativo com os acadêmicos e acadêmicas.....	88
4.1.1	A Aprendizagem Colaborativa na prática: jogo percussivo com clavas	89
4.1.2	Sonorização colaborativa da lenda: Uirapuru.....	100
4.2	As observações em três práticas colaborativas das aulas do Curso de Extensão “Brincando e Cantando” com os acadêmicos, acadêmicas e crianças	105
4.2.1	A primeira experiência colaborativa das crianças no canto coletivo: abre a roda!	107
4.2.2	Iniciando a experiência musical colaborativa com as crianças na criação de uma coreografia: entre células e cadências rítmicas a música vai surgindo.	114
4.2.3	A Aprendizagem Colaborativa na criação de uma história sonorizada e cênica com lendas folclóricas	120
4.3	As percepções dos acadêmicos, acadêmicas e crianças sobre os trabalhos colaborativos nas rodas de conversas: em busca de novas polifonias para os arranjos vocais	126
4.3.1	Primeira roda de conversa com os acadêmicos e acadêmicas: o primeiro arranjo	127
4.3.2	Terceira roda de conversa com os acadêmicos e acadêmicas: o segundo arranjo	132
4.3.3	Roda de conversa com as crianças, os acadêmicos e as acadêmicas: ajustando os arranjos vocais finais.	136
4.4	As percepções dos acadêmicos, acadêmicas e crianças sobre o ensino e aprendizado musical com a Aprendizagem Colaborativa através dos seus escritos nas cartas: registrando a partitura da nova música.....	140
4.4.1	Cartas dos acadêmicos.....	141

4.4.2	Cartas das crianças.....	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	157
	ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	163
	ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	165
	ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES	168

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória de uma professora pesquisadora: entre consonâncias e dissonâncias vou compondo¹ música

A música sempre me acompanhou desde muito pequena. Ainda lembro do meu fascínio em ver um grupo musical ou um coral atuando. Nesses momentos eu ficava “vidrada” até a música terminar. Cantarolava, brincava com minha voz, dedilhava na perna, cadeira, mesa, como se estivesse tocando um piano. Meus pais sempre me incentivaram a explorar minha musicalidade e meus brinquedos preferidos eram os instrumentos os quais ganhei de presente como um piano de armário infantil, xilofone, flauta, violão de brinquedo, tambores e escaleta.

Um desses brinquedos que marcou muito minha infância foi um gravador K7 que vinha acompanhado de um microfone. Sentia-me uma verdadeira artista, pois gravava todas as músicas que gostava de cantar e depois ficava ouvindo várias vezes. Em muitos momentos, saía gravando todas as pessoas que estavam à minha volta: meu pai, minha mãe, minhas irmãs, tios, tias, primos, primas, pois acreditava que todo mundo deveria cantar!!! Aquilo era uma diversão encantadora. O que eu não imaginava era o quanto esse exercício de gravação e de me ouvir cantar seria essencial para minha formação profissional.

Comecei meus estudos “formais” na música bem pequena. Com seis anos, já fazia aulas particulares de piano em Maringá, além de cantar no coral e ter aulas de musicalização na escola em que estudava. Mais tarde, aos dez anos, iniciei aulas de piano com uma freira, a querida e saudosa irmã Guadalupe, que era apaixonada pela música e me transmitiu essa paixão. Aos 15 anos, tive que buscar outro espaço para fazer as aulas de piano, pois minha professora de música, já com idade avançada, parou de dar aulas.

Demorei um ano para encontrar outro local em que me sentisse acolhida, uma vez que toda a minha trajetória de estudo tinha sido no mesmo lugar e com a mesma professora. Foi quando visitei uma escola de música e conheci o órgão eletrônico que estava no auge do seu lançamento. Fiquei muito curiosa e interessada em aprender

¹Neste trecho do texto em que me apresento enquanto musicista e educadora musical, tecerei a escrita em primeira pessoa pois trata-se de minhas ações diretas enquanto pesquisadora.

a tocar e, assim, mudei de instrumento. Meus pais conseguiram comprar um órgão para mim e em casa eu estudava por horas, não via o tempo passar!

Como eu tinha intimidade com a leitura de partituras, conseguia tocar as músicas com muita facilidade, o que me fez ficar bem adiantada no instrumento. Todas as pessoas que frequentavam a nossa casa para nos visitar “precisavam me ouvir”. Eu adorava tocar para elas e isso me fez ter muita desenvoltura no instrumento bem como em me apresentar para o público.

Consegui meu primeiro emprego na música aos 16 anos. A escola de música na qual eu estudava necessitava de monitores para auxiliarem alunos iniciantes e com mais dificuldades para tocarem. O diretor da escola me convidou para realizar esse trabalho de monitoria remunerada. Ganhei muita experiência com isso e logo fui contratada como professora efetiva. Trabalhei muito tempo nesse local e, sete anos mais tarde, em sociedade com outra professora, compramos a escola. Juntas, montamos um material didático próprio para ser utilizado pelos nossos alunos e alunas, bem como investimos em apresentações artísticas diversificadas a fim de envolver e motivar os alunos a tocarem músicas do seu cotidiano e a se sentirem à vontade no palco.

Durante o tempo em que estive nessa escola, pude estudar teclado, violão, flauta, porém somente em 1999 ingressei nos estudos formais no meu instrumento preferido: o canto! Iniciei como aluna de canto no curso Técnico da Escola de Música da Universidade Estadual de Maringá – UEM - e, nesse contexto, experimentei meus primeiros passos como professora de canto. Foi então que, no ano de 2002, soube que a UEM ofertaria o Curso de Música tanto nas modalidades de bacharelado quanto de licenciatura. Eu e minha sócia decidimos nos preparar para prestarmos o vestibular para a segunda turma e, assim, em 2003, ingressei no Curso de Bacharelado em Canto do Curso de Música da UEM.

Todo aquele sonho de criança se tornou uma realidade profissional cada vez mais latente em minha vida. Fiz o curso de graduação e tive a oportunidade de ter aulas com profissionais incríveis que em muito contribuíram com minha formação musical. Mas também conheci um lado o qual tive muita dificuldade para transpor: o medo do palco. Isso mesmo!! Aquela menina que adorava cantar e tocar para todo mundo, que ficava sempre à vontade para se apresentar, estava com medo de cantar.

A *performance* na graduação exigiu mais do que eu poderia imaginar e eu demorei muito para voltar a me sentir uma artista no palco (confesso que na minha formatura de Canto eu ainda não estava tão segura). Formei-me em 2008 e, mesmo tendo um lado performático, que era a base da minha formação, a minha vida estava na docência. Durante a graduação, que ocorreu entre 2003 a 2008, nunca parei de dar aulas, muito pelo contrário. Eu me apaixonava pela pedagogia musical a cada dia mais, porém sabia que somente minha formação musical centrada na *performance* e na técnica não era suficiente.

Quando assumi o trabalho com dois coros infantis, sendo que um deles era na igreja que frequentava e o outro em uma escola particular de ensino básico na cidade de Maringá, percebi que só o bacharelado não seria o suficiente para um trabalho pedagógico. Sempre gostei de utilizar dinâmicas corporais, brincadeiras e jogos nas minhas aulas para deixá-las mais atrativas, principalmente quando trabalhava com crianças. Entretanto, não sabia se estava fazendo uso da ludicidade da maneira que tivesse o efeito pedagógico que eu queria e também sem perder o lado lúdico da brincadeira em si.

Dessa forma, em 2009 frequentei duas disciplinas² da licenciatura em Educação Musical na UEM que foram as divisoras de água em minha formação e vieram ao encontro do que eu buscava. A partir disso, minha visão pedagógica mudou completamente. No ano seguinte solicitei o ingresso como portadora de diploma no Curso de Licenciatura em Educação Musical na UEM, finalizando-o em 2012. Nesse contexto, tive a oportunidade de ter, em minha formação, educadoras musicais que não só ampliaram meu entendimento sobre a área da educação musical e sua atuação nos diversos contextos de ensino, como também proporcionaram experiências com a ludicidade e a criatividade para o ensino e aprendizado musical.

A partir desses aspectos, experienciei a possibilidade de atuar como educadora musical em diversos âmbitos de ensino como escolas de música³, projetos sociais⁴, escola regular de ensino básico⁵ e ensino superior. Atualmente, estou como professora colaboradora no Departamento de Música e Artes Cênicas – DMC -, da

² Educação Musical 1 e Regência Coral.

³ Dillen's Cursos Musicais/ Centro de Educação Musical Solar do Som/ Centro Musical Villa Lobos

⁴ Projeto Olhos da Alma (educação musical para cegos) e Projeto Música na Igreja

⁵ Colégio Carlos Dêmia e Escola Estadual Bayton Junior

UEM, desde o ano de 2010 até a presente data, na formação músico-pedagógica de licenciandos em Educação Musical e Artes Cênicas. As disciplinas⁶ que ministro nesse contexto têm como base a ludicidade e a Aprendizagem Colaborativa. Em 2013 ingressei no Mestrado em Música, na área de Educação Musical, na Universidade do estado de Santa Catarina – UDESC –, na cidade de Florianópolis, sob a orientação da profa. dra. Viviane Beineke.

Com o intuito de pesquisar sobre a temática da ludicidade no ensino musical, realizei um levantamento sobre aquela e por meio do estado da arte eu e minha orientadora conversamos, analisamos e decidimos realizar uma pesquisa⁷ nessa temática com as crianças participantes do Curso de Extensão “Brincando e Cantado” que eu coordenava. O título da dissertação foi “**A GENTE ENSINA, APRENDE E INVENTA, TUDO DE UMA VEZ**”: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais em uma oficina de música com crianças (OLIVEIRA, 2015). O objetivo foi investigar como as crianças se apropriavam, transmitiam e reinventavam as brincadeiras cantadas e jogos musicais em uma oficina⁸ de música com crianças. Nessa pesquisa, constatei que um dos aspectos que o ambiente e as atividades lúdicas proporcionavam era a Aprendizagem Colaborativa.

Naquele contexto, esse tipo de aprendizagem aconteceu em vários momentos sendo um aspecto facilitador do aprendizado musical das crianças. Elas se socializavam, construíaam e aumentavam a interação entre os pares, aprendiam umas com as outras e trocavam muitas experiências. Assim, realizavam processos holísticos de aprendizagem e desenvolviam mais sua autonomia musical ao decidirem, de forma conjunta, como queriam realizar determinada brincadeira cantada ou jogo musical.

Como me utilizo da ludicidade e da Aprendizagem Colaborativa no ensino superior, despertei interesse em continuar a pesquisar e aprofundar estudos nesse assunto, com foco na Aprendizagem Colaborativa para o ensino e aprendizagem musical.

⁶ Educação Vocal 1, Educação Vocal 2, Estágio Supervisionado, Orientação de TCC, Curso de Extensão Brincando e Cantando (Licenciatura em Educação Musical); Música e ritmo 1 e 2, Canto para o Ator 1 e 2, Coro Cênico 2 (Licenciatura em Artes Cênicas)

⁷ Pós-graduação em Música – UDESC- 2015

⁸ Curso de Extensão Brincando e Cantando. Desde 2010 este curso está vinculado ao Projeto Musica, Escola e Comunidade da UEM e atende a crianças de sete a 12 anos da comunidade externa para a iniciação musical, tendo o canto coletivo como instrumento de aprendizagem musical.

As aulas de artes, em geral, especialmente o ensino musical, têm dificuldades em se enquadrar no contexto de escolas e salas de aulas tradicionais, nas quais os alunos estão habituados com aulas expositivas, sentados em fileiras e o professor, na sua grande maioria, conduzindo o conhecimento.

A área de educação musical tem buscado metodologias e estratégias diferenciadas, focadas nas práticas coletivas e vivências musicais nas quais a construção do conhecimento musical seja proporcionada pela ação do próprio indivíduo. Em 2018, preocupada e interessada na pesquisa, busquei o doutorado na área da educação, por ser uma área mais consolidada na pesquisa e que poderia me trazer mais embasamentos e referenciais teóricos e, assim, contribuir para expandir e construir esses conceitos na área da educação musical.

1.2 O encontro com o objeto de estudo: que som é esse?

Em 2018 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM para cursar o doutorado. Nesse período, continuei trabalhando como professora colaboradora do Curso de Música. Não foi fácil conciliar o doutorado, as aulas, os testes seletivos, a pandemia: que sons eram esses?

Durante os anos de 2020 a 2022, vivenciamos a pandemia do COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Os sintomas de COVID-19 são altamente variáveis, podendo ser desde reações leves até casos de morte no caso de pessoas com comorbidade. O vírus se espalha, principalmente pelo ar, quando as pessoas estão perto umas das outras. Ele deixa uma pessoa infectada quando ela respira, tosse, espirra. O vírus entra em outra pessoa pela boca, nariz ou olhos. Ele também pode se espalhar através de superfícies contaminadas. Durante dois anos ocorreram muitas restrições de convívio social em razão do contágio. A educação, assim como outras atividades coletivas, sofreu grandes perdas. Os alunos ficaram sem as aulas presenciais tendo que se adaptar a aulas remotas *online*; muitos não tinham acesso à *internet*. Os professores não estavam preparados para modificarem tão rapidamente uma dinâmica de trabalho que não haviam experimentado antes, como foi o caso do ensino *online* remoto.

Neste trecho do texto, trago um breve relato de como a pandemia do COVID-19 afetou a pesquisa em questão. Apesar de não ter sido impactada pela pandemia

durante seu período de coleta de dados, que ocorreu no ano de 2019, antes de a pandemia ocorrer. Esta pesquisa sofreu impactos no que se refere aos encontros do grupo de estudos e às orientações presenciais foram realizados *online*. Existiram outros fatores como a população consumida pelo medo, incertezas, desânimos. Como pesquisadora, tive os mesmos sentimentos, o que interferiu de forma negativa no meu estado socioemocional e influenciou diretamente o processo de escrita. Hoje, as vacinas contra o COVID-19 estão amenizando muito o contágio e os sintomas, o que permite que muitas atividades coletivas voltem a acontecer presencialmente, inclusive todo o sistema educacional em seus mais diversos níveis, mas os cuidados ainda devem ser realizados pois o vírus ainda apresenta riscos.

Todavia, alguns aspectos foram importantes na produção da tese que é preciso destacar. Nos primeiros anos do doutorado, 2018 e 2019, em acordo com a orientadora, profa. dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, decidimos que a pesquisa poderia acontecer novamente no Curso de Extensão Universitária “Brincando e Cantando”, já que estava com um público diferente dos que participaram na pesquisa do mestrado, e, ainda, que as investigações e estudos sobre as contribuições da Aprendizagem Colaborativa seriam voltados para duas frentes: a formação inicial dos licenciandos que ministraram aulas de música para as crianças e a aprendizagem musical das crianças participantes do curso de extensão.

O Curso de Extensão “Brincando e Cantando” era uma das atividades pertencentes ao Projeto de Extensão Música, Escola e Comunidade, do Curso de Graduação Licenciatura em Educação Musical, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Esse curso teve sua primeira edição no ano de 2010 e aconteceu também nos anos seguintes até o ano desta pesquisa em 2019. O curso atendia a crianças da comunidade externa com o intuito de educá-las musicalmente por meio do canto coletivo. As aulas eram práticas, tendo a ludicidade como base das atividades, e o repertório era variado, contemplando a diversidade cultural brasileira. As crianças se matriculavam anualmente conforme o número de vagas abertas em cada edição e as aulas eram ministradas por acadêmicos e acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação Musical. A pesquisa de campo foi aprovada pelo Comitê de Ética da UEM, processo nº CAAE 09304319.6.0000.0104

O objeto de estudo foi sendo aos poucos construído, principalmente nas aulas como docente no ensino superior, nas orientações e diálogos com a orientadora para

delimitação do trabalho. No ensino superior, por meio das disciplinas que ministro⁹, a vivência e o aprendizado da prática musical acontecem em grupo, em um processo de coletividade. A interação, colaboração e participação ativa dos acadêmicos e acadêmicas na troca de experiências proporcionam mais confiança na execução das atividades musicais, sejam elas simples ou complexas. Ao experimentarem determinada atividade musical, os acadêmicos e acadêmicas podiam conduzi-la de várias formas, dando sugestões quanto às diversas maneiras de realizá-la. Dessa maneira, é possível valorizarmos e potencializarmos as suas diferentes habilidades e ajudarmos a resolver pontos em que sentem mais dificuldades no aprendizado.

Em consequência disso, nas aulas dessas disciplinas, os acadêmicos e acadêmicas tiveram maior engajamento, envolvimento, participação e foram estimulados (as) a refletirem sobre dois aspectos: a construção colaborativa dos seus processos de aprendizagens musicais e como refletiam em suas formações iniciais de professores(as) que atuavam em diversos contextos de ensino. Com essas experiências e reflexões, muitos (as) acadêmicos (as) se mostraram motivados (as) e com vontade de conhecer mais e utilizar a Aprendizagem Colaborativa em suas práticas de aulas. Porém, para isso, deveriam conhecer e vivenciar mais sobre ela para se sentirem seguros(as) na aplicação dos processos colaborativos.

Dessa maneira, foram surgindo as primeiras questões desta tese: como propiciar, aos acadêmicos e acadêmicas, o contato com a teoria da Aprendizagem Colaborativa? Como tornar os acadêmicos e acadêmicas mediadores dos conhecimentos musicais com as crianças? Como os cursos de extensão possibilitam as formações desses professores e das crianças?

A revisão de literatura demonstra que a maioria das pesquisas atuais sobre a Aprendizagem Colaborativa está relacionada à educação a distância (EAD) ou à educação de forma presencial, mediadas pelo uso de programas, aplicativos e redes sociais para o trabalho colaborativo, como vemos em Santos (2008); Torres (2002; 2007; 2015); Carvalho (2012); Cernev (2015; 2021); Machado, Torres (2017); Gonzaga (2017); Carneiro, Garcia, Barbosa (2020); Trindade, Fernandes, Barbosa,

⁹ Educação Vocal 1 (Licenciatura em Educação Musical); Educação vocal 2 (Licenciatura em Educação Musical); Estágio supervisionado 1, 2, 3, 4 (Licenciatura em Educação Musical); Música e Ritmo 1 e 2 (Licenciatura em Artes Cênicas); Canto para o Ator 1 e 2 (Licenciatura em Artes Cênicas); Coro Cênico 1 e 2 (Licenciatura em Artes Cênicas).

Souza (2020); Moreira, Henrique, Barros (2020); Santos, Ferrete, Alves (2020); Alves, Rocha (2021); Oliveira, Silva, Guizardi (2021); Esteves (2021); Neves, Jung (2021).

As pesquisas revelam que essas tecnologias modificaram as relações de ensino e aprendizagem, tanto a distância, como presenciais. No caso do ensino a distância (EAD), isso fica muito latente. Nesse modelo, muitas ferramentas são disponibilizadas para que o ensino e aprendizagem ocorra de formas interativa, lúdica e informal, e as possibilidades de Aprendizagem Colaborativa surgem como respostas à tradicional estrutura estática da *Internet*. Os professores começaram a adotar uma nova plataforma na qual as aplicações são fáceis de se usar e permitem que haja muitos emissores, muitos receptores e mais interações (CARVALHO, 2012).

Essas pesquisas defendem que, no ensino presencial, a Aprendizagem Colaborativa pode ser realizada a partir do uso de mídias digitais e aplicativos da *Internet*, como jogos digitais *Youtube*, *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, para somar, a outras estratégias presenciais, a construção do conhecimento que já vem sendo aplicado em sala de aula. Porém, esse é um dos meios de se utilizar a Aprendizagem Colaborativa.

Alguns desses trabalhos como os de Moreira, Henrique e Barros (2020) estão associados ao uso da Aprendizagem Colaborativa no ensino remoto em razão da pandemia da Covid. Eles apontam que, assim como tudo necessitou acontecer de forma *online*, inclusive conversas, reuniões familiares e com a educação não foi diferente. Em muitos casos, a Aprendizagem Colaborativa funcionou bem ao utilizarem estratégias de interação a partir de ferramentas digitais, nas quais os alunos podiam expor ideias, apresentarem soluções para determinados problemas e tarefas. Nesse caso, mesmo que de forma remota, os trabalhos tiveram a participação total e efetiva dos alunos e professores, pois, nesse contexto, era possível lermos ou ouvirmos o que cada membro conhecia, pensava ou no que colaborava.

Mesmo o fato de a maioria das pesquisas sobre a Aprendizagem Colaborativa estar voltada aos contextos virtuais, ela é uma prática que não depende exclusivamente desses recursos. Pode estar presente em diversos contextos e níveis de ensino e ser realizada a partir de diversas estratégias que não necessariamente usem programas de mídia, aplicativos, redes sociais, como aconteceu nas pesquisas de Troncarelli e Faria (2014); Oliveira, (2015); Fugimoto (2015); Graça (2016); Machado (2016); Gabriel (2016); e Bezerra (2017).

Nesta pesquisa, a experiência com a Aprendizagem Colaborativa foi vivenciada de forma presencial tendo como estratégia o trabalho em grupo no Curso de Extensão “Brincando e Cantando” sem o uso de programas e aplicativos de mídias e rede para o ensino e aprendizado musical. Apesar de termos¹⁰ utilizado equipamentos para fotos e filmagens das atividades colaborativas, esses materiais não foram manipulados pelos participantes para o ensino e aprendizado musical, mas serviram para captarem todos os detalhes das interações em grupo para a realização das atividades colaborativas.

O problema da pesquisa foi: quais as características e benefícios da Aprendizagem Colaborativa na formação inicial dos acadêmicos e acadêmicas participantes e na aprendizagem musical das crianças?

Dessa forma, o objetivo central desta tese foi investigar como a Aprendizagem Colaborativa contribuiu tanto na formação e prática de acadêmicos e acadêmicas em Educação Musical e Artes Cênicas como na apropriação da aprendizagem musical do canto coletivo das crianças participantes do Curso de Extensão “Brincando e Cantando”.

Os objetivos específicos foram conhecer o contexto histórico, as características e os fundamentos teóricos da Aprendizagem Colaborativa na educação e na educação musical; apresentar a revisão de literatura sobre práticas de Aprendizagem Colaborativa no ensino superior e no ensino com crianças; analisar as ações de mediação dos acadêmicos e acadêmicas nas práticas colaborativas das crianças no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”; analisar as interações das crianças nos grupos com os trabalhos colaborativos; conhecer as percepções dos acadêmicos, acadêmicas e crianças de como a Aprendizagem Colaborativa contribuiu em suas formações e aprendizados, nas rodas de conversas e nas cartas; levantar categorias de análise dos aspectos evidenciados sobre Aprendizagem Colaborativa pelos acadêmicos, acadêmicas e crianças no curso de extensão.

A pesquisa foi um estudo de caso com abordagem qualitativa e teve como participantes 11 acadêmicos e acadêmicas, sendo sete do Curso de Música – Licenciatura em Educação Musical – e quatro do Curso de Teatro – Licenciatura em

¹⁰A partir deste ponto da redação do texto da tese, usaremos a 3ª pessoa no plural, pois trazemos ações articuladas em conjunto – pesquisadora/orientadora e pesquisadora/participantes do estudo.

Artes Cênicas. Em relação às crianças, foram 32 da comunidade externa que frequentaram o Curso de Extensão “Brincando e Cantando”.

Conforme Yin (2005), o estudo de caso tem como intenções explicar, explorar e descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Esse método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Ele serve para responder a questionamentos que surgem quando o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado, como foi o caso desta pesquisa.

Os processos colaborativos realizados com as crianças, os acadêmicos e as acadêmicas no decorrer do curso de extensão resultaram na elaboração de um teatro musical com o título “*Os Guardiões do Folclore*”. Esse título foi sugerido e escolhido pelas crianças. A temática do teatro musical surgiu de três atividades colaborativas sobre o estudo de lendas folclóricas. O texto foi elaborado colaborativamente pelos acadêmicos e acadêmicas a partir das ideias das crianças. As músicas também foram sugeridas colaborativamente pelos acadêmicos e acadêmicas a partir de algumas músicas de que as crianças disseram que gostavam. As crianças decidiram, colaborativamente, a escolha das personagens, quem tocaria e cantaria, a *performance* das cenas, das danças e das músicas, os cenários e figurinos.

Os pais, mães e responsáveis também colaboraram na construção do teatro musical confeccionando alguns figurinos, no preparo dos lanches no dia da apresentação, no registro da apresentação com filmagens e fotos. Os acadêmicos, as acadêmicas e as crianças se entregaram totalmente à realização desse trabalho e o resultado foi uma apresentação pública. Esta aconteceu no dia 09/12/2019, às 20 h, no Teatro da UEM, com lotação máxima. As crianças, os acadêmicos e acadêmicas saíram muito satisfeitos e felizes da apresentação, pedindo para que, no próximo ano, o curso continuasse. Foi bem evidente, durante a apresentação, que, mesmo nervosos (aqui pontuamos o medo de “errar” ou esquecer algo da *performance*), as crianças, os acadêmicos e as acadêmicas estavam se divertindo. Os participantes, ao perceberem a resposta positiva do público quando este interagiu com palmas, risos e cantava junto, se entregavam mais ainda à apresentação.

Para discutirmos os objetivos e respondermos à questão de pesquisa, realizamos observações com registros em vídeos e diário de campo, rodas de conversa e cartas para conhecermos as percepções dos acadêmicos, acadêmicas e

crianças sobre as propostas colaborativas e seus aprendizados por meio das suas ações, falas e escritas. A tese ficou dividida em quatro capítulos sobre os quais faremos uma breve explanação.

O capítulo 1 é a introdução da tese, na qual está descrito um memorial da nossa trajetória, como chegamos à temática de estudo, os objetivos, a justificativa da pesquisa e os capítulos do desenvolvimento da tese.

O capítulo 2 traz a revisão de literatura e a fundamentação teórica da tese na realização de um estudo aprofundado sobre a Aprendizagem Colaborativa em que se destacam o contexto histórico, os fundamentos e as características da Aprendizagem Colaborativa. Nesse capítulo, separamos as pesquisas em duas categorias: na primeira estão as pesquisas que tratam da Aprendizagem Colaborativa no ensino superior e, na segunda, as que trazem a Aprendizagem Colaborativa com crianças em diversas áreas da educação bem como na educação musical.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia da pesquisa e como foram os caminhos percorridos para a sua realização. De abordagem qualitativa, teve como método o estudo de caso. Nesse capítulo, descrevemos os caminhos percorridos para a execução da pesquisa - a aprovação no Conselho de Ética da UEM; o campo da pesquisa, que foi o Curso de Extensão “Brincando e Cantando”; a apresentação deste curso, seu histórico, suas edições, sua importância para o departamento de Música e Artes Cênicas e para a comunidade externa e também as justificativas de sua escolha para ser o *locus* deste trabalho.

Além disso, apresentamos, nesse capítulo, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a pesquisa de campo e os meios utilizados para a obtenção dos dados da pesquisa: observação participante com registro em vídeo e elaboração de um diário de campo; rodas de conversa; elaboração de cartas pelos acadêmicos e pelas crianças. Os procedimentos de análise foram realizados por meio da análise de conteúdo, de Bardin (1977; 2011).

Foram construídas duas categorias de análise: 1) Aprendizagem Colaborativa no ensino superior e 2) Aprendizagem Colaborativa no ensino com crianças. Essas categorias derivaram sete subcategorias: 1) o papel do professor; 2) a interação entre os pares nos trabalhos em grupo; 3) o acolhimento e pertença; 4) a motivação e empatia; 5) a ênfase nos diferentes conhecimentos e capacidades; 6) a aprendizagem ativa e autônoma; 7) a liberdade e criatividade.

As categorias e subcategorias de análise se mostraram nos próprios dados e foram escolhidas a partir das características da Aprendizagem Colaborativa apresentadas no capítulo da fundamentação teórica. Segundo Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise do material, que é a seleção do que se analisará; a exploração do material que são as codificações e categorizações; e o tratamento dos resultados, que engloba a inferência e a interpretação dos dados à luz dos teóricos estudados.

No capítulo 4, estão a apresentação e análise dos dados obtidos das observações participantes no Curso de Extensão e no Laboratório de Formação Pedagógica Colaborativa – LPC; nas rodas de conversas e nas cartas. Nesse capítulo, destacamos as atividades que proporcionaram dinâmicas colaborativas entre os acadêmicos no Laboratório de Formação Pedagógica Colaborativa – LPC; as atividades colaborativas entre as crianças com a mediação dos acadêmicos e acadêmicas no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”; as falas e escritas dos acadêmicos, acadêmicas e crianças nas rodas de conversas e nas cartas sobre as suas percepções e as dinâmicas colaborativas.

Por fim, nas considerações finais, discutimos e refletimos os objetivos propostos sobre essas categorias de análise para a formação inicial dos acadêmicos e acadêmicas e a aprendizagem musical das crianças, apontando os benefícios e a importância de seu uso nos meios educacionais. Além disso, trouxemos questões referentes à Aprendizagem Colaborativa como uma perspectiva inovadora para a educação, mais especificamente, a educação musical, uma vez que, hoje, buscam-se cada vez mais profissionais que sabem trabalhar colaborativamente, por isso a necessidade de se estimular e incorporar, na formação inicial dos cursos superiores de licenciatura, metodologias inovadoras que venham ao encontro da dinamicidade de aprendizado dos alunos de hoje. Refletimos também sobre os benefícios, vantagens, dificuldades e possíveis usos da Aprendizagem Colaborativa a fim de divulgarmos, cada vez mais, sua importância e aplicabilidade em sala de aula e em outros espaços educativos.

Acreditamos que, ao darmos espaços para que os acadêmicos, acadêmicas e crianças exponham suas ideias e opiniões, incorporando-as nas práticas musicais, eles apresentem suas criatividade ao gerarem novas maneiras de aprender em grupo. Os professores, que serão facilitadores de todo o processo, promoverão

confiança e autonomia e reconhecerão as perspectivas dos alunos sobre os próprios processos de aprendizagem musical.

2 ENTRE DUETOS, QUARTETOS E SEXTETOS: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA CONSTRUÍDO A VÁRIAS MÃOS.

A Aprendizagem Colaborativa pressupõe trabalho conjunto entre professores e estudantes. A metáfora usada para descrevermos este capítulo, “*entre duetos, quartetos e sextetos*”, buscou fazer uma analogia dos estudos da educação com a música. Há música para se tocar e cantar em duetos, quartetos e sextetos nas quais são necessários muita integração e trabalho em conjunto dos músicos. Na Aprendizagem Colaborativa, esses aspectos também se fazem presentes. Existe uma busca constante, na produção acadêmica, escrita e produzida com muitas mãos, para se compartilhar as ideias básicas desse referencial teórico-metodológico.

A revisão de literatura é uma parte muito importante na pesquisa e construção dos trabalhos de Aprendizagem Colaborativas. De acordo com Creswell (2010); Gray, (2011); Penna, (2015), isso ajuda a se determinar a escolha do tema escolhido e proporciona *insights* sobre os caminhos que o pesquisador pode trilhar e limita o escopo para a área de investigação desejada.

Creswell (2010) afirma que a revisão de literatura tem vários propósitos: compartilhar os resultados de outros estudos relacionados à pesquisa que está sendo realizada; relacionar um diálogo do novo estudo com a literatura existente a fim de preencher lacunas e ampliar estudos anteriores; proporcionar uma estrutura para comparar os resultados com outros encontrados; e estabelecer a importância desse estudo e uma referência. O autor defende, ainda, que uma tarefa bem interessante para a revisão de literatura é organizar a leitura; uma das possibilidades sugeridas por ele é fazer um mapa da literatura. Um recurso visual bem prático com o intuito de resumir a literatura e apresentar, em uma única figura e através de diversos formatos, a escolha do pesquisador.

Nesse mesmo caminho, Penna (2015) ainda aponta que a revisão de literatura tem a função de localizar a sua proposta de pesquisa no campo da produção da área e que deve ser direcionada ao seu problema / questão de pesquisa pois isso ajudará a ajustar seu problema e a discuti-lo mais profundamente. Dessa forma, a autora afirma que a revisão de literatura visa mostrar o que existe a respeito do problema, definir o posicionamento, escolhendo-se qual perspectiva se adotará, explicitar os conceitos centrais para a pesquisa.

Diante dessas afirmações, como a temática principal da nossa pesquisa é a Aprendizagem Colaborativa na educação musical para a formação de acadêmicos e acadêmicas e aprendizagem musical das crianças, apresentaremos, neste capítulo, seu contexto histórico, suas características, os fundamentos teóricos, os tipos de Aprendizagem Colaborativa e sua aplicação em diversas áreas de educação bem como da educação musical.

A revisão de literatura foi feita pela busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes bem como nos artigos publicados na *SciELO*, pelas produções acadêmicas sobre Aprendizagem Colaborativa na educação, com ênfase na educação musical. Ao iniciarmos a busca da revisão de literatura, observamos muitos trabalhos voltados para diversas áreas e contextos da educação como língua portuguesa, matemática, química, física, educação física, música, teatro e também muitos trabalhos para os Cursos de Engenharia e Ciências da Computação, quando se tratava de cursos superiores.

Nessas áreas, constatamos que a maioria dos trabalhos, como os de Santos (2008); Torres (2007; 2015); Carvalho (2012); Cernev (2015; 2021); Machado, Torres (2017); Gonzaga (2017); Carneiro, Garcia, Barbosa (2020); Trindade, Fernandes, Barbosa, Souza (2020); Moreira, Henrique, Barros (2020); Santos, Ferrete, Alves (2020); Alves, Rocha (2021); Oliveira, Silva, Guizardi (2021); Neves, Jung (2021), associou o uso da Aprendizagem Colaborativa tanto ao ensino a distância (EAD) quanto ao ensino presencial, vinculando-a ao uso de ferramentas digitais através de aplicativos, programas virtuais e redes sociais para o trabalho em grupo.

Entretanto, como nossa pesquisa não esteve relacionada ao uso de ferramentas digitais pelos participantes para a realização do trabalho em grupo, estreitamos a busca por trabalhos nas diversas áreas da educação que também não usaram recursos digitais para desenvolver a Aprendizagem Colaborativa com um foco em pesquisas na educação musical. Diante dessa configuração, para atender ao objetivo da nossa tese, que foi investigar como a Aprendizagem Colaborativa contribui tanto na formação de acadêmicos e acadêmicas em educação musical e artes cênicas como na apropriação da aprendizagem musical do canto coletivo das crianças participantes do Curso de Extensão Universitária “Brincando e Cantando”, procuramos trazer, nesta revisão, as pesquisas que discutiram o papel do professor na Aprendizagem Colaborativa, com ênfase nas que trataram seu uso na formação de

licenciandos, e as pesquisas que traziam em evidência o papel do aluno na Aprendizagem Colaborativa, com destaque nas que abordaram sua aplicação com crianças.

Para isso, foi necessário, então, refinarmos ainda mais nossa busca utilizando como palavras-chave “conceitos e fundamentos da Aprendizagem Colaborativa na educação”, “características da Aprendizagem Colaborativa na educação”, “Aprendizagem Colaborativa no ensino superior com licenciandos”, “Aprendizagem Colaborativa na formação inicial de licenciandos”, “Aprendizagem Colaborativa com crianças”, “Aprendizagem Colaborativa na educação musical”. Além disso, delimitamos a busca por pesquisas no período entre 2000 a 2022. Um desses trabalhos nos indicou uma pesquisa importante que estava fora da nossa data de seleção, que foi a de Goodsell *et al.* (1992). Após a leitura desse trabalho, nós o consideramos fundamental para essa revisão e o incluímos.

Dessa forma, foram selecionados ao todo 20 trabalhos dos autores Goodsell *et al.* (1992), Smith e MacGregor (1992); Sawyer (2006); Damiani (2008); Marsh (2008; 2013); Comério e Brito (2010); Renshaw (2013); Torres e Irala, (2014); Troncareli, Faria, (2014); Oliveira (2015; 2019); Gaunt e Westerlund (2016); Gabriel (2016); Machado, (2016), Paixão *et al.* (2017); Bezerra, (2017), Klein e Vosgerau, (2018), Carneiro, (2020), Portela e Couto (2021).

Na sequência, apresentamos as pesquisas em três quadros, separando-os da seguinte forma: no primeiro quadro, trouxemos os trabalhos publicados em forma de artigos; no segundo, os trabalhos que foram publicados como livros ou capítulos de livros; e, no terceiro, as pesquisas que foram dissertações e teses. Nesses quadros, destacamos o título de cada pesquisa, os autores, o ano de publicação, a área de atuação na educação e o nível de atuação.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas sobre Aprendizagem Colaborativa – ARTIGOS

TÍTULO	AUTORES/ANO	ÁREA	NÍVEL
<i>Group creativity: musical performance and collaboration</i>	SAWYER, Keith R (2006)	Música e teatro	Educação básica – sugere diversos níveis
Entendendo o trabalho colaborativo em Educação e entendendo seus benefícios	DAMIANI, Magda, Floriano (2008)	Educação - diversas áreas	Níveis diversos da educação
A Interação entre alunos no processo de solução de problemas matemáticos	COMÉRIO, Marta Santana, BRITO, Márcia Regina Ferreira (2010)	Educação – ensino de matemática	5º ano - ensino fundamental 1

Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, P. L. (Org.). Metodologias para a Produção do Conhecimento: da concepção à prática	TORRES Patrícia Lupion, IRALA, Esron Adriano (2014)	Educação	Diversas áreas
A Aprendizagem Colaborativa para a interdependência positiva no processo ensino aprendizagem em cursos universitários	TRONCARELLI, Marcella Zampoli; FARIA, Adriano Antonio (2014)	Sugere diversas áreas de atuação da educação	Ensino superior
Aprendendo a ensinar coletivamente: a Aprendizagem Colaborativa na musicalização infantil na UFPB	BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá (2016)	Educação musical	Ensino superior
Criatividade e Aprendizagem através da Produção de Representações Gráficas de Síntese: uma experiência Colaborativa com alunos de Artes Visuais	PAIXÃO, W; BUENO, J; OBREGON, Rosane; ZANDOMENGI, A. (2017)	Artes visuais	Ensino superior
Possibilidades e desafios da prática da Aprendizagem Colaborativa no ensino superior	KLEIN, Edna Lampert; VOSGERAU, Dilmeire Santa Ramos (2018)	Apresenta diversas áreas da educação	Ensino superior
A Aprendizagem Colaborativa no ensino e aprendizagem do conhecimento musical	OLIVEIRA, Andréia P. Chinaglia de (2019)	Educação musical	Ensino Superior
ENSINO DO TEATRO NA ABORDAGEM TRIANGULAR: uma Aprendizagem Colaborativa	PORTELA, Neto; COUTO, Lara B. (2020)	Teatro	Ensino superior

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas sobre Aprendizagem Colaborativa – LIVROS e CAPÍTULOS DE LIVROS

TÍTULO	AUTORES/ANO	ÁREA	NÍVEL
<i>Collaborative learning: a sourcebook for Higher Education.</i>	GOODSELL, Anne; MAHER, Michelle; SMITH, Barbara Leight; MACGREGOR, Jean (1992) (Livro)	Apresenta diversas áreas da educação	Ensino superior
<i>What is Collaborative Learning? In: GOODSELL, A. S. et al. Collaborative learning: a sourcebook for Higher Education.</i>	SMITH, Barbara Leight; MACGREGOR, Jean (1992) (capítulo de livro)	Educação – diversas áreas	Ensino superior
<i>The Music Playground: global tradition and change in children's sounds and games</i>	MARSH, Kathryn (2008) (Livro)	Educação musical	1º ao 5º ano - ensino fundamental 1
<i>Exploring children's musical play. In: BURNARD Pamela; MURPHY, Regina. Teaching music creatively.</i>	MARSH, Kathryn (2013) (capítulo de livro)	Educação musical	1º ao 5º ano do ensino fundamental 1
<i>Collaborative learning: a catalyst for organizational development in higher music education. In GAUNT, H.;</i>	RENSHAW, Peter (2013) (Capítulo de livro)	Educação musical	Ensino superior

WESTERLUND, H. (Eds.). <i>Collaborative learning in higher music education</i>			
<i>Collaborative learning in Higher Music Education</i>	GAUNT, Helena; WETERLUND, Heidi (2013) (Livro)	Educação musical	Ensino superior

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 3 - Pesquisas selecionadas sobre Aprendizagem Colaborativa – DISSERTAÇÕES

TÍTULO	AUTORES/ANO	ÁREA	NÍVEL
“A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez”: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças.	OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia de (2015) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina	Educação musical – canto coletivo	1º ao 5º ano do ensino fundamental 1
Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical: princípios e práticas	MACHADO, Daniel Augusto Oliveira (2016) Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	Educação musical - disciplina Laboratório de Criação I	Ensino superior
Música e Sociabilidade: Aprendizagem Colaborativa vs. Cooperativa	GABRIEL, Dino Samuel Cristão (2016) Escola Superior de Educação, Coimbra	Educação musical - disciplinas de expressão musical, educação musical e música	1º, 2º e 3º ciclo do ensino fundamental 1
ENSEMBLE DE PERCUSSÃO: uma proposta de Aprendizagem Colaborativa no ensino artístico especializado do instrumento percussão	CARNEIRO, Miguel S. F. (2020) Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal	Música – percussão	Conservatório de Guimarães, escola artística especializada de música e dança

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Dentre essas pesquisas, foram encontrados dois trabalhos, de Damiani (2008) e de Klein e Versgorau (2018), que realizaram uma revisão de literatura sobre a temática da Aprendizagem Colaborativa na educação.

A pesquisa de Damiani (2008) teve por objetivos discutir e afirmar a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas. A autora fez uma ampla revisão de literatura com base em pesquisas publicadas em livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e anais de eventos tradicionais da área no Brasil e em outros países, porém não deixou claro o período em que fez a seleção desses textos

para o estudo a que se propôs e afirmou que não tinha a “pretensão de constituir-se em um **“estado da arte”** (grifo da autora) sobre o trabalho colaborativo devido à extensão da produção relacionada ao assunto”; completou, ainda, “que sua revisão exaustiva seria tarefa infundável” (DAMIANI, 2008, p. 213). Assim, apresentou dados de estudos considerados metodologicamente sólidos e teoricamente relevantes que foram reunidos com os objetivos de resumir e divulgar, pelo menos em parte, o conhecimento já produzido sobre a importância do trabalho colaborativo na educação.

Apesar de a pesquisa de Damiani contemplar o âmbito da educação e não delimitar o período de seleção dos estudos escolhidos, no subtópico que trata do trabalho colaborativo entre professores, ao selecionar pesquisas em diversos níveis da educação, a pesquisadora apresentou alguns trabalhos que utilizam tecnologias para a Aprendizagem Colaborativa. A autora afirmou que

a revisão das investigações acerca do trabalho colaborativo em suas diferentes formas, assim como o entendimento do processo que o sustenta sugerem que esse tipo de atividade apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país. (DAMIANI, 2008, p. 3)

Essa afirmação mostra a possibilidade em buscarmos novas metodologias que engajem os alunos no processo da construção do conhecimento, principalmente com os atuais desafios da educação no qual estudantes adquirem conhecimentos de várias fontes no seu dia a dia que não podem ser descartadas, mas incorporadas no seu aprendizado na escola para uma aprendizagem mais significativa.

Já a pesquisa de Klein e Vosgerau (2018) teve como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre os benefícios e desafios da Aprendizagem Colaborativa no ensino superior com base somente nos artigos publicados na base de dados *SciELO*. Diferentemente da pesquisa de Damiani (2008), as autoras Klein e Vosgerau (2018) utilizaram critérios de seleção dos trabalhos, e o recorte do período de suas análises foram as publicações entre 2000 e 2016, pesquisas empíricas e no ensino superior.

Porém, vale ressaltarmos que a revisão de Klein e Vosgerau (2018) não se limitou aos trabalhos no âmbito da educação e, assim como a de Damiani (2008), também não dispensou na análise o ensino mediado pelas tecnologias. Vale destacarmos que ambos os estudos serviram para reforçarmos e selecionarmos nossa seleção de trabalhos para a produção desta tese.

De modo geral, esses estudos definem Aprendizagem Colaborativa como um trabalho conjunto, interativo e compartilhado, o qual permite a construção do conhecimento coletivo. Essas pesquisas indicam, ainda, que a motivação para o uso da Aprendizagem Colaborativa se deu em razão do desinteresse dos alunos em aulas unicamente expositivas e centradas totalmente na figura do professor.

Para melhor organização dos assuntos abordados dentro da temática da Aprendizagem Colaborativa pelas pesquisas selecionadas, separamos os trabalhos em três sessões de apresentação, neste capítulo: inicialmente, traremos o histórico, os conceitos, definições, fundamentos e características da Aprendizagem Colaborativa; na sequência, apresentaremos a Aprendizagem Colaborativa no ensino superior; e, por fim, mostraremos as pesquisas da Aprendizagem Colaborativa na educação com crianças.

2.1 Aprendizagem Colaborativa, conceito e definições: o soar das primeiras notas

Na educação musical, para o aprendizado de um instrumento, como o canto, aprender a ouvir e a reproduzir as notas musicais e suas diferentes alturas são dois passos importantes para a compreensão da música. Como todo processo educacional, a aprendizagem da música e do canto leva um tempo para ser construída. Desde bebês, todos nós temos contato com a música e o canto, seja em casa com a família, na escola com colegas e professores ou em outros ambientes sociais que frequentamos. Esse desenvolvimento envolve interações e, nesses processos interativos, pensamos sobre o que entendemos por aprender. Aprender é adquirir novos conhecimentos e conseguir fazer algo que antes não se conseguia fazer. A construção da aprendizagem acontece quando os indivíduos estão envolvidos nos processos, têm papel ativo, mostrando-se interessados no que estão fazendo, quando suas motivações são intrínsecas e eles podem afirmar: “isso realmente aprendemos!”.

Quando interagimos com outras pessoas no processo de aquisição do aprender, fazemos isso em formato de colaboração. É um repartir, um auxiliar, uma troca de conhecimentos: juntamos os saberes dos membros do grupo para aprendermos e chegarmos a um consenso sobre a melhor forma de resolvermos uma tarefa dada. Nesse caso, o conhecimento foi construído em grupo e adquirido por todos.

Na música, o aprendizado coletivo é muito importante. Os participantes trazem experiências e conhecimentos diversificados, previamente adquiridos ou construídos, e interagem para criarem um conhecimento compartilhado. A ênfase desse modo de aprender/ensinar recai, então, sobre essa interação. Aprender e ensinar colaborativamente é estarmos abertos a receber o novo conhecimento que o outro tem para nos ensinar e estaremos dispostos a ensinar o que sabemos. No contexto da Aprendizagem Colaborativa, são propiciadas situações de aprendizagem nas quais todos aprendem com todos; para isso, o ambiente de aprendizagem deve ter como características a ausência de hierarquia formal, o respeito mútuo às diferenças individuais e a liberdade para expormos ideias e questionamentos. Com isso, os objetivos pessoais se combinam com os objetivos coletivos.

Aprender interagindo com outros indivíduos, após compartilhar opiniões diferentes, significa, então, construir um novo conceito, uma nova ideia sobre algo pois não existe um produto propriamente pronto, ou seja, o conceito de aprendizagem que criamos, depois de confrontos de ideias, não deve ser considerado o verdadeiro, o único, mas ser questionado mais uma vez para então ser rediscutido e chegarmos a um consenso de validade da aprendizagem adquirida.

Os conceitos e definições, bem como o histórico, fundamentos e características de Aprendizagem Colaborativa, estão bem delineados nas pesquisas de Goodsell *et al.* (1992); Smith e MacGregor (1992) e Torres e Irala (2014).

Historicamente, a Aprendizagem Colaborativa tem sido estudada e desenvolvida por teóricos, pesquisadores e educadores em diversos contextos educacionais da Inglaterra, Alemanha e França, desde o século XVIII, a partir de diversos tipos de abordagens.

No livro organizado por Goodsell, Maher, Smith e MacGregor (1992), os autores trouxeram diversos estudos sobre a Aprendizagem Colaborativa no ensino superior e apresentaram os conceitos, os diferentes tipos de Aprendizagem Colaborativa, como implementá-la e como isso pode mudar o papel dos acadêmicos como futuros professores. Os autores afirmaram que esse tipo de aprendizagem toma muitas formas, nomes e abrange uma ampla gama de abordagens para sua realização, como, por exemplo, trabalhos em grupo, rodas de discussão, aplicação da cultura *maker*, criação de projetos, uso de ferramentas digitais, entre outras.

Independente da abordagem escolhida, todas são construídas em torno do trabalho em grupo. As atividades devem ser bem estruturadas e com objetivos bem definidos para promover as habilidades sociais de que os envolvidos necessitam para trabalharem juntos. O foco está em uma aprendizagem ativa, engajada, com alunos e professores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

No artigo de Smith e MacGregor (1992), a Aprendizagem Colaborativa foi definida por eles como um termo genérico, usado para uma variedade de abordagens educacionais que envolvem o esforço intelectual conjunto dos estudantes, ou alunos e professores juntos. Hoje é muito comum encontrarmos essa abordagem associada ao uso de tecnologias, como vimos na busca de pesquisas sobre a temática, porém não é uma prerrogativa que ela esteja vinculada ao uso das tecnologias e ferramentas digitais.

Smith e MacGregor (1992) apresentaram, ainda, que, independente da área educacional, as suposições obtidas sobre Aprendizagem Colaborativa podem ser identificadas da seguinte forma: a aprendizagem é um processo ativo e construtivo; a aprendizagem depende de contextos ricos e desafiadores; alunos diversos com diferentes perspectivas; a aprendizagem é inerentemente social. Além desses aspectos, os autores justificaram o uso da Aprendizagem Colaborativa no ensino superior ao pontuarem algumas metas que ela promoveu como envolvimento dos participantes, cooperação e trabalho em equipe, empatia, engajamento e voz ativa.

Torres e Irala (2014) abordaram as características, conceitos, objetivos, históricos e fundamentos da Aprendizagem Colaborativa e escreveram que essa aprendizagem resulta de diversas correntes do pensamento pedagógico e, desde o século XVIII, ela vem sendo estudada e desenvolvida por teóricos, pesquisadores e educadores que viram, nessa prática, o potencial de prepararem seus alunos para enfrentarem a realidade profissional. Assim, esse estudo traçou uma linha do tempo da história da Aprendizagem Colaborativa e as autoras apresentaram que essa aprendizagem

tem sido frequentemente defendida no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessa metodologia o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas, ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, tornam os alunos mais

responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma. (TORRES; ILARA, 2014, p. 61).

Dessa forma, é possível afirmarmos que as estratégias pedagógicas na Aprendizagem Colaborativa são centradas na construção do conhecimento por meio da colaboração entre os pares nas trocas de experiências e de diferentes habilidades. Sobre isso, reforçam, ainda, que os alunos constroem coletivamente seu conhecimento por meio de trocas constantes de informações de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões e de avaliações como indivíduos diferentes, e que, na heterogeneidade, produzem e crescem juntos (TORRES; ILARA, 2014).

Torres (2004) apresentou algumas características da Aprendizagem Colaborativa: a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; a interatividade dos participantes que atuam no processo; a estimulação dos processos de comunicação e expressão; a aceitação das diversidades e diferenças; o desenvolvimento de autonomia dos alunos; e a mediação do professor. Essas características foram apontadas em outras pesquisas como as de Goodsell et al (1992), Gaunt, Weterlund (2013), Troncareli, Faria (2014), com algumas classificações diferentes como ambiente centrado no todo, professor visto como orientador, aprendizagem proativa e investigativa, aplicabilidade dos conteúdos.

As características nos levaram a dois pontos fundantes que são defendidos no uso da Aprendizagem Colaborativa e que foram ressaltados em todas as pesquisas que trouxemos para essa revisão e fundamentação teórica: o papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento e a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Esses elementos apontaram alguns aspectos a serem observados ao fazermos uso da Aprendizagem Colaborativa e que nesta tese acabaram se configurando como subcategorias de análise dos dados como, por exemplo, o processo ensino-aprendizagem não ficar centrado somente na figura do professor e o aluno exercer nele papel fundamental; o professor atuar na criação de contextos, estratégias; e existirem ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de modo criativo, assim como o trabalho em grupo com a troca de conhecimento e interação entre os pares como proposta efetiva de ensino e aprendizagem na Aprendizagem Colaborativa, a ênfase na heterogeneidade de

conhecimentos e habilidades dos participantes do grupo. Com isso, o aluno se torna mais engajado, autônomo e motivado na sua aprendizagem.

Torres e Irala (2014) apontaram, também, a necessidade de se definir e diferenciar a Aprendizagem Colaborativa da Aprendizagem Cooperativa, pois muitas vezes são interpretadas como aprendizagens iguais, porém elas não o são. Enfatizaram, com isso, que os dois conceitos, apesar de se referirem a atividades desenvolvidas em grupo com objetivos comuns, apresentam diferenças fundamentais relacionadas à dinâmica do trabalho em conjunto, à constância da coordenação e à filosofia inerente aos dois conceitos. De qualquer maneira, os autores reconhecem que ambas as práticas são complementares e vêm em oposição ao sistema de ensino dominante e unilateral, centrado somente na figura do professor.

Após apresentarem a perspectiva histórica, a conceituação da Aprendizagem Colaborativa e a diferenciação entre Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa, Torres e Irala (2014) apresentaram como a primeira ocorre na prática e destacaram alguns tipos de abordagem para desenvolvê-la. Dentre elas estão a Aprendizagem Colaborativa apoiada por computador e ambientes virtuais; aprendizagem baseada em projetos (ABP); aprendendo juntos; investigando em grupo; controvérsia acadêmica estruturada; classe *Jigsaw*; aprendizagem em equipes de estudantes (STAD e TGT); instrução complexa: pensamento de nível elevado em classes heterogêneas. Para cada uma delas, os autores abordam seu modo de implementação bem como os papéis do professor e dos alunos no seu desenvolvimento.

Outro ponto abordado pelos autores é sobre a avaliação na Aprendizagem Colaborativa, que deve ter ênfase no processo no qual professor e alunos constroem redes. Ou seja, o professor divide com os alunos a responsabilidade pelas correções pertinentes por meio “do debate, da discussão, da reflexão individual e coletiva, o exercício da auto e da mútua-regulação, da resolução de problemas e de conflitos, da negociação, do consenso, da percepção do outro, e do respeito mútuo” (TORRES; IRALA, 2014, p. 87).

As pesquisas de Goodsell *et al.* (1992) e Torres e Irala (2014) definem, de modo geral, que a Aprendizagem Colaborativa emerge de um diálogo ativo e da exposição de ideias dos participantes de um grupo. É por meio da participação de todos e de suas interações que se realiza o processo de construção do conhecimento.

De acordo com esse estudo, os métodos de Aprendizagem Colaborativa apresentam-se, nos dias atuais, oportunos para a constituição de uma educação inovadora e em sintonia com as novas exigências da sociedade do conhecimento. Sendo assim, o estudo de Torres e Irala (2014), ao apresentar os conceitos, definições e considerações sobre a Aprendizagem Colaborativa, instiga olhares reflexivos sobre essa metodologia.

2.2 Aprendizagem Colaborativa no ensino superior: melodias em tons maiores e menores

Na música, a melodia é uma sucessão de sons graves e agudos que, combinados a um ritmo, dão o sentido musical. Após conhecermos os sons como notas, e com estas organizar sistemas, culturalmente, aceitos no Ocidente, como tons maiores e menores, as melodias passam a ser reconhecidas e ganham um novo sentido. Assim como o aprendizado musical vai se ampliando para novos conhecimentos e experiências, conhecer as pesquisas sobre Aprendizagem Colaborativa nos contextos de ensino superior também amplia nosso entendimento e compreensão do seu uso na formação inicial de acadêmicos e acadêmicas.

Como tivemos participação na pesquisa de acadêmicos e acadêmicas com o objetivo de investigar como a Aprendizagem Colaborativa influenciou suas formações e práticas, optamos por apresentar um tópico com as pesquisas voltadas para o papel do professor no âmbito do ensino superior. Dessa forma, as pesquisas destacadas sobre esses assuntos foram as de Goodsell *et al.* (1992), Smith e MacGregor (1992), Renshaw (2013), Troncarelli e Faria (2014), Gaunt e Westerlund (2013), Machado (2016), Bezerra (2017), Paixão *et al.* (2017), Oliveira (2019), Portela e Couto (2020).

No livro organizado por Goodsell *et al.* (1992), os autores apresentam diversos estudos sobre a Aprendizagem Colaborativa no ensino superior e afirmam que esse tipo de aprendizagem assumia muitas formas e nomes. Iniciaram a apresentação do livro afirmando que a Aprendizagem Colaborativa promove uma importante modificação no tipo de aprendizagem pois transforma os alunos de receptores passivos da aprendizagem em agentes ativos na construção do conhecimento.

Nesse trabalho, Goodsell *et al.* (1992) reuniram artigos que apresentaram os conceitos, os diferentes tipos de Aprendizagem Colaborativa, como implementá-la em cursos superiores e como ela muda o papel dos acadêmicos como futuros

professores. Segundo esses autores, o aumento da visibilidade das estratégias de Aprendizagem Colaborativa e cooperativa vem se fundamentando em razão do engajamento ativo na aprendizagem, conforme os trabalhos que reuniram nessa publicação. Acrescentaram, ainda, que, segundo os artigos que reuniram, a Aprendizagem Colaborativa forneceu atividades de grupo estruturadas e promoveu as habilidades sociais de que eles necessitavam para trabalharem juntos. Dessa forma, o foco estava em uma aprendizagem ativa, engajada, com alunos e professores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

A intenção deste livro, segundo os autores, foi fornecer subsídios e estudos teóricos por meio de artigos para conhecerem sobre a Aprendizagem Colaborativa e como implementá-la em instituições de ensino superior que apresentam temáticas sobre o que é Aprendizagem Colaborativa no ensino superior; quais são os princípios filosóficos subjacentes da aprendizagem colaborativa; quais são alguns diferentes tipos de Aprendizagem Colaborativa; como implementá-la; como isso mudará o papel do professor; e como podemos avaliar os efeitos da Aprendizagem Colaborativa.

Um dos artigos presentes nesse livro que trouxemos para a revisão foi o de Smith e MacGregor (1992) que tem como título *What is Collaborative Learning?* (O que é Aprendizagem Colaborativa? – tradução nossa). Nesse artigo, do qual já trouxemos alguns aspectos na sessão anterior, os autores refletem que criar uma sala de aula colaborativa pode ser uma oportunidade maravilhosamente gratificante, mas também repleta de desafios e dilemas. Segundo eles, poucos de nós experimentaram trabalho colaborativo em nossos próprios cursos de graduação, e grande parte de nosso trabalho na escola de pós-graduação reforçou o modelo de ensino universitário, centrado no professor e orientado por aulas expositivas. Para cada um de nós, sair do centro e envolver os alunos em atividades de grupo é um trabalho árduo, principalmente no início de carreira.

Smith e MacGregor (1992) afirmaram que, à medida que nos envolvemos mais no uso da Aprendizagem Colaborativa, muitas questões se apresentam e uma delas é a de que os papéis de alunos e professores na sala de aula mudam e assumem responsabilidades mais complexas, uma vez que a sala de aula se torna uma comunidade em que todos são convidados a participarem e crescerem juntos. Esse grau de envolvimento questiona as relações atuais entre professores e alunos, ou entre alunos e alunos, uma vez que o desafio para a Aprendizagem Colaborativa no

nível da sala de aula é composto pelas estruturas tradicionais e cultura acadêmica, que continuam a perpetuar a modelo de ensino e aprendizagem centrado no professor.

Os autores afirmaram que sua experiência em utilizar a Aprendizagem Colaborativa foi muito positiva pois seus alunos aprenderam mais efetivamente, uma vez que ela promoveu maior engajamento na sua aprendizagem, mesmo com as diferenças de pensamentos e ideias. Segundo os autores, o trabalho em equipe promoveu, nos estudantes, tolerância e reconhecimento de trabalhar e aceitar outras ideias e construir acordos que envolviam todos do grupo. Isso incentivou os alunos socialmente a terem mais voz ativa na exposição de suas ideias e a respeitarem as diferenças.

Gaunt e Westerlund (2013) organizaram um livro em que tratam sobre a Aprendizagem Colaborativa no ensino superior em música. As autoras afirmaram que o livro foi baseado em suas ideias e convicções de que a Aprendizagem Colaborativa está se tornando uma das formas mais poderosas de se lidar com os desafios do desenvolvimento da música e do ensino superior. Isso porque, segundo as autoras, a Aprendizagem Colaborativa passou a ser associada particularmente a processos de desenvolvimento de novos conhecimentos em contextos contemporâneos os quais se caracterizam por mudanças rápidas. Além disso, elas também citaram a crescente importância da flexibilidade profissional e de o futuro professor ser capaz de enfrentar novas situações e novos contextos sociais com imaginação e empatia. Esse é um dos desafios para o ensino de música em nível superior.

Segundo as autoras, a música é uma atividade colaborativa por natureza, uma vez que a colaboração funciona de várias formas – entre *performers*, entre compositores e *performes*, entre professores e alunos –, porém a natureza e o potencial desses elementos colaborativos ainda estão à margem, subutilizados e pouco explorados pelos profissionais da educação.

A Aprendizagem Colaborativa é normalmente associada a aulas em grupo. Nesse sentido, as autoras afirmam que o livro delas procurou transformar essa percepção e ampliar esse entendimento o qual pode se relacionar ao ensino entre pares, colaborações interdisciplinares, colaboração entre redes, parcerias, mentorias e liderança. Dessa forma, as autoras buscaram apresentar que o campo da Aprendizagem Colaborativa tenta capturar diversas tentativas de cultivar objetivos

compartilhados e resolução conjunta de problemas para iluminar as complexidades de interações envolvidas na colaboração e como elas impactam nosso aprendizado. Com isso, elas defendem e trazem no livro que a Aprendizagem Colaborativa pode “quebrar as rotinas de interações profissionais canonizadas” (GAUNT; WESTERLUND, 2013, p. 5) e fornecer inspiração para improvisações e criatividade no campo musical.

As autoras defendem que o ensino superior de música deve se estender para além do foco no conhecimento técnico, e, embora em muitos contextos ela ainda aconteça de forma coletiva, ainda depende fortemente da transmissão entre “professor e aluno, mestre e aprendiz” (GAUNT; WESTERLUND, 2013, p. 3). Por isso, para elas, o ensino superior de música necessita buscar fundamentos nos quais tanto a produção musical quanto a educação musical sejam sustentadas por uma compreensão atualizada das mudanças da sociedade que apresentaram formas inovadoras para músicos e educadores musicais se desenvolverem colaborativamente. Isso significa oferecer mais acesso e experiência em atividades colaborativas no contexto superior.

Nesse sentido, a Aprendizagem Colaborativa no ensino superior de música, segundo as pesquisas que as autoras reuniram no livro, visaram abrir espaços para o diálogo visionário e para uma troca de experiências e reflexão crítica sobre a Aprendizagem Colaborativa no ensino superior. Os objetivos, então, foram obter a compreensão de uma pesquisa educacional mais ampla, compartilhar pesquisas baseadas na prática que foram realizadas e destacar as vozes de profissionais inovadores. Nesse sentido, ao reunirem perspectivas de pesquisadores diversos, as autoras pretenderam “derrubar divisões e silos tradicionais para que possamos aprender uns com os outros” (GAUNT; WESTERLUND, 2013, p. 6).

Na pesquisa de Renshaw (2013), a autoridade foi compartilhada e o professor passou a ser um facilitador comprometido com a aprendizagem ativa, dinâmica e participativa que buscava atividades que ajudaram os alunos a descobrirem e utilizarem a heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada membro. Por ser um processo ativo, os papéis do grupo foram definidos por este.

Dessa forma, ocorreram a centralização da responsabilidade da aprendizagem no aluno e a corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem do colega, sendo o

professor um facilitador. Buscou-se que os alunos se comprometessem com o processo e aprendessem a aprender juntos com os outros, colocando-os como partícipes na construção do conhecimento.

Renshaw (2013) ressaltou, em sua pesquisa, que a Aprendizagem Colaborativa apresenta alguns elementos chave nas relações entre os participantes de um grupo como “a dinâmica e a química; a interação; a escuta ativa e o fluxo da energia dentro de um grupo” (RENSHAW, 2013, p. 237) e que todos esses elementos dependem da confiança e de como esta foi ou está sendo construída e compartilhada entre os participantes de um grupo ou organização. Essa confiança compartilhada, “uma vez estabelecida, poderá servir como estímulo à aprendizagem colaborativa e, conseqüentemente, ao desenvolvimento musical” (RENSHAW, 2013, p. 237).

O trabalho desenvolvido por Troncarelli e Faria (2014) elencou e discutiu as vantagens da Aprendizagem Colaborativa como proposta de incremento educativo em cursos de graduação no Brasil. Como os autores não delimitaram quais são os cursos, isso nos possibilitou entender que estão tratando de cursos superiores em geral.

Troncarelli e Faria (2014) partiram do pressuposto de que as mudanças constantes no perfil dos alunos de graduação exigem uma atividade docente reformulada, de maneira a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem; apontaram que esse processo ocorre de forma positiva quando o docente atua como facilitador do aprendizado, o que permite uma participação ativa dos alunos nesse contexto, os quais interagem com os colegas e com o professor para a construção do conhecimento.

Para embasarem suas ideias, Troncarelli e Faria (2014) fizeram uma revisão de literatura e apresentaram as tendências pedagógicas no Brasil bem como a necessidade de uma reformulação das mesmas. Eles tiveram como proposta a inclusão de métodos de Aprendizagem Colaborativa nos programas curriculares de instituições de cursos de graduação, as quais proporcionem ambientes de interação positiva entre os alunos e os docentes e contribuam para que todos participem ativamente na construção do conhecimento.

Para Troncarelli e Faria (2014), o papel do professor na proposta de Aprendizagem Colaborativa é de fundamental importância, uma vez que ele deve atuar como mediador para que ocorra a construção do conhecimento entre os alunos. Para tanto, é necessário que o docente conheça as diferentes possibilidades e meios

de aplicação da proposta, além de apresentar estratégias, planejamento e motivação. Os autores apresentam algumas alternativas de como se estabelecer um bom grupo de aprendizagem a partir dessa proposta e afirmam que se pode ou não fazer uso da tecnologia em prol da Aprendizagem Colaborativa.

Com base nas considerações, Troncarelli e Faria (2014) afirmaram que a Aprendizagem Colaborativa é dinâmica e atual e proporciona inúmeras possibilidades de experiências para o aprendiz. A formação dos alunos ocorre de maneira participativa, articulada, reflexiva e contextualizada e contribui para a formação de profissionais que compreendem seu papel na sociedade. Dessa forma, os autores afirmam a importância da divulgação e disseminação da Aprendizagem Colaborativa para um maior número de instituições de ensino superior brasileiras.

Seguindo essa linha de buscar compreender como os alunos construíram seus conhecimentos e competências musicais, a pesquisa de Machado (2016) analisou possíveis relações existentes entre aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical com 37 alunos da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na disciplina laboratório de criação I, durante o 1º semestre de 2015. O objetivo da pesquisa foi compreender como tais alunos construíram seus conhecimentos e competências musicais, intrapessoais e interpessoais durante as aulas e quais os significados e valores que lhes atribuem.

Como resultados da pesquisa, Machado (2016) constatou que os processos de Aprendizagem Colaborativa são processos de construção de uma forma aberta, não linear, com múltiplas possibilidades, e promoveram uma discussão acerca das competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas pelos alunos, as quais consideram seus próprios pontos de vista no processo pedagógico de composição coletiva.

Machado (2016) afirma que considerar a perspectiva dos alunos implica em dar voz a quem experimenta diretamente os benefícios e conflitos da criação musical em grupo. As atividades de criação musical em grupo valorizaram o aprendiz por meio da prática, estimularam o crescimento musical e pessoal dos indivíduos na medida em que permitiram, ao aluno, desenvolver não só a sua percepção musical, mas a percepção de si mesmo, do outro e do grupo, contribuindo, assim, tanto para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva quanto para uma prática reflexiva, indispensável para uma aprendizagem efetiva. Dessa forma, segundo Machado

(2016), quando um processo educativo atinge a consciência do aluno, os resultados vão muito além de um mero fazer musical.

Para finalizarmos o mapeamento das pesquisas da área de educação musical que abordam as contribuições da Aprendizagem Colaborativa nas aulas de música, citamos a pesquisa de Bezerra (2017) buscou identificar e compreender quais são as principais contribuições que a Aprendizagem Colaborativa utilizada no projeto de “Musicalização Infantil da UPFB na EEMAN” trouxe para a formação de ex-alunos do Curso de Licenciatura em Música e que hoje atuam como professores em escolas de educação básica.

Ao apresentar os conceitos, contextos históricos da Aprendizagem Colaborativa e sua relação com a educação musical, Bezerra (2017) relatou que vivenciar uma prática docente entre pares e ainda poder trocar informações, experiências, conhecimentos e reflexões na construção do processo de aprendizagem ultrapassa as fronteiras do ensino tradicional e que relacionar a música com a Aprendizagem Colaborativa se torna fácil quando compreendemos o conceito.

De acordo com o autor, em grande parte das relações de ensino-aprendizagem musicais existe a possibilidade da troca de experiências entre os indivíduos. No entanto, dentro da área de educação musical ainda existe bastante conservadorismo, o que afasta toda prática inovadora de aprendizado que busque maneiras mais ativas e colaborativas de se aprender.

Nesse sentido, Bezerra (2017) afirma que falta esse tipo de formação desde a graduação, daí a importância de reestruturação dos currículos e de programas de extensão universitária que promova acesso a essas áreas. Consciente da crescente conscientização dos benefícios trazidos pela Aprendizagem Colaborativa para a formação do educando em geral, a pesquisa de Bezerra (2017) buscou focar sua atenção em determinado espaço que utiliza a colaboração entre pares para gerar conhecimento mútuo, com o desejo de ampliar os conhecimentos sobre essa prática de aprendizagem e difundir o conhecimento sobre essa temática. Por isso, tendo em vista a falta de oportunidades dentro da grade curricular do Curso de Licenciatura em Música, sua pesquisa desejou despertar, na comunidade acadêmica do campo da educação musical, o interesse e a consciência da importância desse método de ensino para a formação de futuros educadores musicais.

Assim, o uso da Aprendizagem Colaborativa por pares, utilizada no projeto Musicalização Infantil da UPFB na EEMAN, possibilitou a interação de educadores musicais com diferentes níveis de experiência na área da infância, com futuros educadores musicais e ampliou, assim, o espaço de prática de ensino dos alunos da Licenciatura em Música bem como as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos de docentes experientes e iniciantes.

A partir dessa convivência de aprendizado mútuo na sala de aula, surgiram, na pesquisa, outros momentos importantes que contribuíram para a prática docente dos envolvidos: a construção dos planejamentos e o registro dos diários de bordo. Segundo Bezerra (2017), esses momentos propiciaram discussões bastante saudáveis e reflexões muito ricas, responsáveis pelo crescimento profissional de todos os envolvidos nesse processo. As trocas de conhecimentos que partiam das vivências de cada um serviram como agregadores de valores e saberes que se somaram à bagagem docente que cada um traz consigo. Assim, ao final desse processo, existiram três possibilidades distintas de aprendizado em conjunto: o planejamento das aulas, a prática de regência das aulas e os diários de bordo, tendo o diálogo, as sugestões, discussões, troca e escolha de repertório e ensaios como pontos que fizeram parte dos encontros.

Oliveira (2019) apresentou, em seu artigo, uma parte da revisão de literatura sobre Aprendizagem Colaborativa desta tese e a descrição e análise de uma atividade colaborativa realizada com os acadêmicos e acadêmicas de Licenciatura em Educação Musical e Licenciatura em Artes Cênicas.

Nessa atividade colaborativa, a autora constatou momentos de ensino e aprendizado entre os acadêmicos e acadêmicas, a valorização das habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo, momentos de socialização, a mediação do professor na criação de estratégias para a realização da tarefa.

Segundo Oliveira (2019), os acadêmicos e acadêmicas entenderam o papel do professor na Aprendizagem Colaborativa que não diz como fazer, mas instiga as habilidades e a criatividade dos alunos que se sentem estimulados em usar o que sabem fazer de melhor. Isso nos permitiu refletir que, na Aprendizagem Colaborativa, as mudanças de papéis do professor e dos alunos são constantes.

As propostas que utilizam a Aprendizagem Colaborativa são apontadas como uma perspectiva positiva e inovadora frente aos modelos atuais de ensino e

contribuem para encaminhamentos futuros no que se refere à construção de campo de estudo teórico sobre a Aprendizagem Colaborativa acerca dos modos de se aprender e fazer música nos diversos contextos de ensino de forma presencial por meio da interação com os colegas e mediada pelo professor.

Portela e Couto (2020) trouxeram, em sua pesquisa, o ensino do Teatro na Abordagem Triangular para uma Aprendizagem Colaborativa, no qual o processo de aprendizagem foi construído entre alunos e também aluno e professor, na perspectiva de que os mesmos têm conhecimentos que podem ser utilizados para uma aprendizagem com desenvolvimento significativo.

Os autores afirmaram que a abordagem triangular é uma proposta que promove a Aprendizagem Colaborativa, tendo em vista que direciona a trajetória da metodologia abordada pelo professor para a linha do diálogo entre o objeto a ser estudado e as relações pessoais, culturais e experienciais do aluno com o conteúdo. Trouxeram, também, o diálogo entre os alunos a partir de seus conceitos e vivências sobre o assunto e que o ensino do teatro também pode ser direcionado a essa mesma perspectiva. Na pesquisa, os autores exemplificaram com a peça “Édipo Rei”, de Sófocles, escolhida pelo professor e levada para os alunos. Mostraram o processo de construção de cada cena, com o debate entre todos os alunos e o professor; começavam com cenas pequenas, ideias curtas até chegarem a fazerem as cenas maiores, construídas a partir das criações das equipes.

Nesse trabalho, Portela e Couto (2020) entenderam que o professor consegue desenvolver sua didática de maneira a promover o diálogo, valorizando sempre os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo com que eles possam interagir no processo de ensino/aprendizagem. Os autores confirmaram que há ligações que podem ser feitas entre a abordagem triangular, o ensino do teatro e a Aprendizagem Colaborativa. Essa situação pode se efetivar quando o professor trata o aluno como pessoa que tem cultura e conhecimento a compartilhar.

As pesquisas aqui apresentadas indicaram que a prática de Aprendizagem Colaborativa possibilitou a construção da aprendizagem e do conhecimento de forma compartilhada entre os estudantes, mas elas também apontaram a dificuldade de compreensão do conceito, pelos docentes, e de aceitação, por parte dos estudantes, para que possa ser aplicada em contexto comum de aprendizagem. Isso acontece

pois muitos associam seu uso somente em contextos não presenciais ou mediados pelo uso de tecnologias.

Essas pesquisas apresentadas nos ajudaram a refletir que os docentes em formação não estão ainda preparados e seguros para aplicarem atividades e estratégias baseadas na Aprendizagem Colaborativa nos diversos contextos educacionais em que atuam porque pouco experimentaram, ou não tiveram contato com essa metodologia em sua formação docente.

2.3 A Aprendizagem Colaborativa na educação com crianças: conhecendo os acordes

O aprendizado da música e do canto também é composto por acordes, que são conjuntos harmônicos de três ou mais notas musicais ouvidas simultaneamente, que podem ser tocadas juntas ou de forma sucessiva. Os acordes proporcionam a harmonia na música e dão melhor compreensão e sentido à melodia completando o todo da sonoridade. Neste caso, a metáfora dos acordes foi usada para os estudos da Aprendizagem Colaborativa com crianças, pois são estudos que complementam os trabalhos produzidos com adultos em colaboração com crianças. Todos trazem suas histórias e bagagens para construir conhecimentos: os adultos com diferentes melodias e as crianças com os acordes formando parcerias.

Além dos acadêmicos e acadêmicas, esta pesquisa teve também a participação de 32 crianças que frequentaram o Curso de Extensão “Brincando e Cantando”. Nosso objetivo foi também investigar como a Aprendizagem Colaborativa influencia a aprendizagem musical das crianças. Por isso, neste tópico, apresentaremos as pesquisas que realizaram o trabalho colaborativo com crianças: Sawyer (2006), Marsh (2008; 2013), Comério e Brito (2010), Oliveira (2015), Gabriel (2016), Carneiro (2020).

Sawyer (2006) realizou uma pesquisa na área de música, a qual estudou a criatividade, inovação e aprendizado, com foco na colaboração de grupos e equipes. Apesar de não ser da área da educação musical, a pesquisa de Sawyer (2006) investigou a criatividade em grupo por meio da *performance* musical e da colaboração. Nesse sentido, de acordo com Sawyer (2006), ideias musicais são despertadas e novos conhecimentos são construídos quando nas salas de aula são proporcionados espaços e abertura que suscitam a colaboração entre os integrantes e possibilitam o improviso, a criatividade, a autonomia.

Considerando, então, que cada pessoa tem suas particularidades para aprender e que os alunos podem ter ideias diferentes sobre como realizar determinada prática e *performance* musical, ao permitir que os alunos experimentem e interajam na combinação de ideias, propicia-se a participação de uma construção colaborativa que atinge o conhecimento individual.

Sawyer (2006) ainda ressaltou que as diferentes formas de colaboração podem ser eficazes, já que permitiram integrar diferentes tipos de aprendizagem, a fim de se observar as individualidades de cada pessoa e também se construir conhecimento em conjunto. O autor sugeriu que as escolas preparem os seus alunos para participarem de sistemas criativos, estimulem o trabalho colaborativo a fim de abranger, além de diferentes maneiras de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimento, já que cada indivíduo pode se apropriar do conhecimento, por meio da prática coletiva, conforme o seu próprio ritmo e em escalas de níveis distintos.

Para Sawyer (2006), em uma comunidade de prática, todos os integrantes podem participar de modo significativo, independente do seu nível, pois os participantes aprendem a interagir uns com os outros, aprendem a colaborar, comunicando-se de acordo com o seu contexto social. Além disso, o autor sugere que os educadores musicais trabalhem com abordagens socioculturais a fim de criarem uma comunidade de prática musical, compreendendo que tal ação seja mais válida do que se limitar a transmitir o conhecimento musical.

Sobre a atuação do docente, vale ressaltarmos as ideias de Sawyer (2006) quanto aos processos colaborativos em ambientes pedagógicos. Ele realça que, além das interações entre os participantes, está inclusa também a participação do professor, que deve ter profunda compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo e facilitar a improvisação por meio da colaboração entre os seus alunos. Todavia, Sawyer (2006) também evidencia que muitos alunos, a princípio, sentem dificuldade para se envolverem no trabalho colaborativo, sendo necessário ensiná-los a participarem desse processo, propondo hipóteses, formularem argumentações produtivas contribuindo para a sua própria aprendizagem e que saibam trabalhar com ações individuais e integrar-se com os outros.

Aprofundando um pouco mais nos estudos sobre a colaboração musical, Sawyer (2006) identificou que esses estudos não se remeteram a uma única pessoa, já que todos os participantes contribuem e o desempenho é consequência de suas

ações interativas. Mais que isso, ao considerar a criatividade em grupo como uma atividade comunicativa e a comunicação como essencial para a efetivação da criatividade musical que é conduzida por meio das interações do grupo, o autor escreveu que “a música é uma prática colaborativa” (SAWYER, 2006, p. 161).

O estudo de Comério e Brito (2010) teve como objetivo analisar as interações entre os pares para resolução das atividades dadas, em que um colaborava para o entendimento do outro, mostrava como poderia ser feito. Além disso, os alunos se ajudavam na interpretação dos problemas.

Comério e Brito (2010) afirmaram que, ao se proporcionar momentos de troca de informação e discussão, favorecem-se o contexto da aprendizagem e maior compreensão das estruturas subjacentes aos problemas, seja para aquele que explica um procedimento mais elaborado como para aquele que começa a vislumbrar a possibilidade de modificar o procedimento que utiliza para adotar o que o colega propõe. As autoras finalizaram dizendo que a interação entre os alunos e a solução de problemas não são as únicas formas de se favorecer a aprendizagem, mas constituem algumas das alternativas possíveis para o seu desenvolvimento.

A base da Aprendizagem Colaborativa está na interação e troca entre os pares, dessa forma, com o objetivo de melhorar a competência dos mesmos para os trabalhos em grupo, a pesquisa de Marsh (2008) investigou jogos cantados, realizados pelas crianças em pátios escolares, em *playgrounds*, em diversos contextos sociais e étnicos na Austrália, Noruega, Estados Unidos, Reino Unido e Coreia do Sul.

Marsh (2008) começou a explorar o jogo musical nesses diversos lugares e observou que o jogo musical das crianças nos pátios escolares engloba muitas formas e características diferentes e de propriedade daquelas. Todas essas formas foram realizadas de maneira espontânea, transmitidas oralmente pelas crianças e envolviam texto, movimentos e elementos rítmicos.

A partir da análise desses jogos, Marsh (2008) revelou processos de Aprendizagens Colaborativas e criativas nas formas de transformação e de inovação dos jogos cantados. Segundo a autora, as crianças geraram variações nos gestos, textos, melodias e ritmos a partir da expansão e combinação de ideias que aconteciam de forma espontânea durante a *performance* do jogo. Normalmente, os motivos curtos ou ideias eram revisitados, repetidos e gradualmente transformados, dentro de si, por extensão ou por combinação com outras ideias. Segundo Marsh (2008), tais

atividades promoveram uma interação colaborativa e dinâmica entre os participantes do grupo e criaram laços de amizade. A autora observou que a inclusão de diferenças performáticas e de ideias apareceu, mais facilmente, em contextos em que o comportamento cooperativo foi fomentado e nos quais foi permitido maior grau de responsabilidade e liberdade às crianças.

No mesmo sentido, em outro artigo, Marsh (2013) afirmou que os professores poderiam colaborar com as crianças na oferta de oportunidades para essas variações a partir de atividades em sala com todos ou em pequenos grupos. “As crianças podem ser convidadas a mudarem o texto ou movimentos dentro de uma *performance* de uma música ou jogo, como no desenvolvimento de novos versos com ações correspondentes” (MARSH, 2013, p. 17, tradução nossa).

A autora defendeu que os professores podem possibilitar que atividades musicais colaborativas tenham lugar na sala de aula, assim como acontece nos pátios infantis. Segundo a autora, muitos documentos curriculares defendem o trabalho colaborativo, no entanto muitos professores parecem incapazes de confiar que as crianças trabalhem de forma independente e tomem suas próprias decisões como indivíduos e em pequenos grupos.

Marsh (2013) considera que, ao se incorporar manifestações observadas desses jogos na sala de aula, é possível se diminuir a dicotomia entre o parque infantil e a sala de aula promovendo-se Aprendizagens Colaborativas, pelas quais as crianças são capazes de criar códigos sociais potencializando o desenvolvimento das suas habilidades e competências musicais.

Essas trocas de ideias, essas formas colaborativas de aprendizagem por meio do trabalho em grupo e da interação dos participantes, nos quais cada um pode contribuir com diferentes sugestões, também foram encontradas na pesquisa de Oliveira (2015) que teve como objetivo investigar como as crianças se apropriaram, transmitiam e reinventavam as brincadeiras cantadas e os jogos musicais em uma oficina de música. As práticas musicais em aula que as crianças realizaram incluíram brincadeiras cantadas, jogos de mãos, jogos vocais e jogos de copos.

Ao observar como as crianças manipulavam as brincadeiras e os jogos que faziam nas aulas, Oliveira (2015) percebeu que as atividades lúdicas propiciaram a proposição de desafios, a criação de possibilidades, a permissão de tempo e espaço para que os alunos pudessem interagir e aprender com os outros colegas, trocando

experiências, e desenvolveram a autonomia nas decisões das *performances*. O ambiente lúdico das aulas de música proporcionou um espaço de possibilidades de interação e construção de conhecimento colaborativo, o que possibilitou que as crianças se socializassem com mais facilidade e, assim, se apropriassem dos jogos que aprendiam nas aulas. De acordo com Oliveira (2015), isso promoveu e propiciou momentos de envolvimento com um potencial transformador presente em ações criativas das crianças que se sentiam seguras para modificar ou transmitir uma brincadeira que conheciam ou que haviam realizado nos grupos em aula.

Além disso, segundo a autora, as atividades lúdicas também promoveram momentos de socialização e interação entre as crianças, o que facilitou os trabalhos colaborativos em grupo, uma vez que a maioria delas não se conhecia antes de entrarem no curso, pois eram de contextos diferentes e poderiam não se sentir à vontade para reinventarem, criarem, ensinarem as brincadeiras e os jogos que fariam em sala de aula. Ao brincarem, as crianças se conheceram, tornaram-se amigas e criaram uma relação de confiança e segurança. Dessa forma, estreitaram suas relações para que pudessem gerar novas ideias, negociar com os colegas, experimentar as *performances* que estavam sendo sugeridas e decidirem qual usariam.

Nessa pesquisa, de acordo com Oliveira (2015), a professora facilitou a aprendizagem e apropriação das atividades, e as crianças se sentiram seguras para modificarem e ensinarem uma canção ou um jogo e valorizaram sua autonomia, sua capacidade de ação, ao elaborarem suas próprias ideias de música. Também reconheceu, ainda, a perspectiva das crianças sobre os próprios processos de aprendizagem musical.

O estudo de Gabriel (2016) trouxe uma pesquisa que refletiu sobre uma prática pedagógica realizada no Colégio Adventista de Oliveira do Douro nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, nas disciplinas de expressão musical, educação musical e música, respectivamente, incidindo fundamentalmente na compreensão da importância do ensino cooperativo e colaborativo no ensino da música.

Nesse caso, como a pesquisa focou tanto na Aprendizagem Cooperativa quanto na Colaborativa, Gabriel (2016) apresentou fundamentos teóricos, conceitos na aplicação da Aprendizagem Colaborativa bem como definições, características dos

grupos cooperativos, o papel do professor, as vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa.

Na sequência, o autor descreveu as atividades realizadas na prática pedagógica bem como as suas reflexões do estudo realizado durante o estágio e verificou que os alunos correspondem muito bem às aulas focadas nas atividades colaborativas e cooperativas. Segundo Gabriel (2016), a interação que ocorria nos grupos era estimuladora e muito positiva e criou um ambiente de aula jovial, enérgico e dinâmico. Os alunos sentiam-se responsáveis não só por si mesmos, mas também pelo grupo.

Nesse sentido, a pesquisa de Gabriel (2016) também apontou a importância de os docentes estarem sensibilizados para essa mudança de paradigmas e que não temam em se arriscar por novos caminhos, métodos e estratégias que sejam sensíveis a problemas atuais, como é a necessidade de aquisição de competências sociais e da inclusão.

A pesquisa de Carneiro (2020) aconteceu no Conservatório de Guimarães, na cidade de Porto, Portugal. O autor realizou uma pesquisa de mestrado para investigar os benefícios advindos de uma prática instrumental em grupo e utilizou os instrumentos que os alunos aprendessem e a vivenciassem nas aulas individuais de instrumento. Para isso, foi criado o curso Ensemble de Percussão, uma proposta de Aprendizagem Colaborativa no ensino artístico de percussão. Nesse curso, Carneiro (2020) afirmou que, trabalhando colaborativamente as pedagogias de Dalcroze, Suzuki e Kodály, os alunos puderam utilizar e potenciar as suas aprendizagens plenamente. Mostrou ter o curso um impacto muito positivo no desenvolvimento das suas capacidades musicais, motivacionais, sociais e interpessoais, na partilha e vivência da música, ajudando-os a superarem as dificuldades e os desafios que lhes foram sendo colocados durante o projeto de intervenção, promovendo, também, a autonomia e o fortalecimento dos laços de amizade grupal.

A partir das pesquisas aqui apresentadas, entendemos que, para que a Aprendizagem Colaborativa aconteça com as crianças em contextos escolares ou outros espaços educacionais, é fundamental que elas sejam estimuladas e desafiadas a realizarem momentos de interação e trabalhos em grupo para que o aprendizado seja mais prazeroso, ativo e significativo para elas. Dessa forma, elas se sentem autônomas, seguras e confiantes para exporem suas ideias, mas também saibam

respeitar e aceitar as ideias e opiniões dos colegas em um clima de respeito e interação mútua para que essas trocas colaborem no aprendizado de si próprias e do outro.

3 A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA: PREPARANDO UMA NOVA MÚSICA

Ao descrevermos os caminhos percorridos na construção desta tese, foi necessário olharmos para as rotas que foram traçadas e os muitos passos dados: a elaboração do projeto de pesquisa; a prova escrita; a entrevista de seleção; o encontro com a nova orientadora; o ingresso em uma nova área de pesquisa; a revisão do projeto; a oferta do Curso de Extensão “Brincando e Cantando” para ser o campo da pesquisa; a chamada para a participação dos acadêmicos, acadêmicas e crianças no curso de extensão; os estudos teóricos e práticos sobre Aprendizagem Colaborativa; o preparo das atividades; a realização destas no formato colaborativo; as ideias que vieram ao longo do processo dessas atividades para a elaboração de um teatro musical no segundo semestre do curso; e a escrita desta tese.

A metáfora utilizada para o título deste capítulo remete a um longo caminho a se percorrer na composição de uma nova música: elaboração da letra, composição da melodia, harmonia, ritmo, escolha dos instrumentos, forma de execução e interpretação. Na educação musical para se chegar na composição de uma nova música, são necessários um trabalho colaborativo, de muitas mãos, e ideias compartilhadas para a execução do todo, assim como foi com esta pesquisa.

Com o objetivo de investigar como a Aprendizagem Colaborativa contribui tanto na formação de acadêmicos e acadêmicas em educação musical e artes cênicas como na apropriação da aprendizagem musical do canto coletivo das crianças participantes do Curso de Extensão Universitária “Brincando e Cantando”, a pesquisa teve caráter qualitativo (GRAY, 2011). Na abordagem qualitativa, os dados são gerados a partir do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto estudado, o que, de acordo com Gray (2011), permite se aprofundar a compreensão dos fenômenos que se estudam e das ações dos indivíduos, uma vez que a complexidade e vivacidade das ações, das práticas musicais, das interações dos sujeitos e suas percepções da Aprendizagem Colaborativa, naquele contexto, vão se modificando no decorrer do processo.

Penna (2013) reforça que, diante da necessidade de se inserir as pesquisas em educação musical nas metodologias vigentes, a área perde muitas questões

específicas que não correspondem totalmente aos aspectos que se quer destacar no estudo da música em razão de suas complexidades, características e especificidades.

Dessa forma, segundo Penna (2013), sempre que se tenta inserir as pesquisas em educação musical nos métodos usuais, surgem muitas dúvidas entre os pesquisadores da área a respeito de quais métodos vigentes mais se adaptam com as particularidades e abordagens que os estudos musicais apresentam. Com isso, o pesquisador pode tentar adequar sua pesquisa em um dos métodos ou apresentar algo inovador. Porém, em qualquer um dos casos deve construir bons argumentos que relacionem o objetivo da pesquisa, o referencial teórico e o método escolhido para justificar sua escolha.

No caso desta pesquisa não foi diferente. Inicialmente, pensamos que o melhor método seria a pesquisa ação, pois um dos motivos que nos fazia acreditar e caminhar nessa direção era a afirmação de Barbier (2007), segundo a qual, a pesquisa ação trabalha em conjunto com os outros e não sobre os outros, destacando-se, assim, o seu caráter colaborativo e participativo.

Porém, como as análises não foram realizadas juntamente com os participantes, começamos a estudar melhor outros métodos. Diante da forma como planejamos e das ações realizadas na pesquisa, pensávamos, em um segundo momento, que a metodologia que se aplicava era a pesquisa participante por apresentarem aspectos muito semelhantes. Normalmente, a pesquisa participante é confundida ou entendida como sinônimo da pesquisa ação. A pesquisa participante é o estudo no qual o pesquisador e os integrantes devem interagir para desenvolverem a pesquisa. Por meio dessa interação, todos tentam solucionar conjuntamente os problemas que são encontrados a partir dos processos da pesquisa (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Neste trabalho, entendemos que essas características estiveram presentes nas ações da pesquisadora, dos acadêmicos, das acadêmicas e das crianças, porém nem sempre, enquanto pesquisadora, interagíamos nas práticas, pois em alguns momentos ficávamos somente no papel de observadora. Dessa forma, entendemos que, de acordo com as definições e características sobre a pesquisa participante, nossa pesquisa não se adequava. Por isso, voltamos nossos estudos aos métodos de pesquisas e, depois das sugestões da banca de qualificação, analisamos as opções que tínhamos e entendemos que o melhor método foi o estudo de caso.

Segundo autores como Lüdke e André (1986) e Alvez Mazzoti (2006), o estudo de caso se caracteriza pela investigação detalhada de uma unidade específica que pode ser um indivíduo, um grupo ou uma instituição, situados dentro de dado contexto que oferece uma visão holística do fenômeno estudado.

Assim, de acordo com Gray (2012), para compreendermos melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica na qual ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligados. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda e procuram revelar a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação ou problema.

De acordo com essas afirmações, os estudos de caso exploram temas e questões nos quais as relações podem ser ambíguas, incertas e atribuem relações causais e não apenas descrições das situações. A abordagem é particularmente útil quando o pesquisador está buscando relevar uma relação entre um fenômeno e o contexto no qual ele ocorre (Gray, 2012).

Esse método é útil quando os aspectos a serem estudados são amplos e complexos e não podem ser estudados fora do contexto em que ocorrem naturalmente (GRAY, 2012). Dessa forma, o pesquisador deve estar mergulhado no campo empírico com o objetivo de fornecer uma análise do contexto e dos processos envolvidos no estudo de maneira que este obtenha o conhecimento amplo, integral e detalhado. Ou seja, o fenômeno não está isolado de seu contexto, uma vez que o interesse do pesquisador é justamente entender e interpretar essa relação.

Segundo Yin (2005), além dessas características, esse tipo de pesquisa deve evitar generalizações, ou seja, é importante que o pesquisador afirme que o fato teve determinados resultados naquele grupo e naquele contexto. Por isso, esse autor relata que o método de estudos de caso é ideal quando se faz uma pergunta do tipo “como” ou “por que” sobre um conjunto de eventos contemporâneos inseridos em um contexto de vida real, dos quais o pesquisador não tem qualquer controle (YIN, 2005).

No caso dessa pesquisa, estive inserida no contexto para observar como as ações aconteceram naquele ambiente e com aquele grupo em específico. Dessa forma, podia olhar para o todo, tendo uma visão holística do fenômeno estudado com questionamentos do tipo como aconteceram as trocas de ensino e aprendizagem e os processos de colaboração entre os participantes? Por que e quais reações tiveram

sobre e Aprendizagem Colaborativa? O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes (ALVEZ-MAZOTTI, 2006).

3.1 A construção da pesquisa: definindo a letra, melodia, ritmo, harmonia e instrumentos musicais

A pesquisa em questão teve caráter qualitativo e, como toda pesquisa qualitativa, é necessário considerar que os caminhos e trajetórias foram sendo construídos a partir dos acontecimentos do dia a dia, da vivacidade e da complexidade da sala de aula, uma vez que envolve a relação entre as pessoas.

A abordagem do estudo de caso requer a utilização de múltiplas fontes, que devem ter um foco. A riqueza das informações detalhadas auxilia em maior conhecimento e em uma possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado. O uso de fontes diversificadas permite também que se tenha uma compreensão mais contextualizada sobre o objeto de pesquisa.

Como o trabalho foi realizado por intermédio de práticas colaborativas para o ensino e aprendizado musical, era necessário que os procedimentos escolhidos para coletarmos os dados estivessem de acordo com aquele procedimento.

Nesse sentido, optamos pela utilização de múltiplos instrumentos para que nos auxiliassem a observar e refletir sobre como a Aprendizagem Colaborativa contribui tanto na formação dos licenciandos em Educação Musical e Artes Cênicas como na aprendizagem musical das crianças participantes do Curso de Extensão Universitária “Brincando e Cantando”. Os instrumentos usados foram observações com registros em vídeo e elaboração de diário de campo; rodas de conversas; e cartas. Esses instrumentos permitiram olharmos não apenas para o que os participantes faziam, mas também para o que falavam e escreviam, dando ênfase à compreensão e à interpretação das perspectivas e significados que atribuíam ao processo em que estavam envolvidos (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Os procedimentos para a construção dos dados foram divididos em etapas de realização no período de março a novembro de 2019. Esses aspectos serão mais bem detalhados no tópico 3.5.

Na sequência, trazemos os procedimentos éticos para a realização da pesquisa, o campo de pesquisa e os participantes com as justificativas sobre suas escolhas.

3.2 Os procedimentos éticos da pesquisa: um registro musical necessário antes de a música começar

Segundo Gray (2011), a ética da pesquisa está relacionada à adequação do comportamento do pesquisador aos sujeitos da pesquisa ou àqueles que são afetados por ela. Consiste em conjuntos de princípios morais ou normas que são adotados para guiar as escolhas morais de comportamento e relacionamento com o outro. Os princípios éticos apresentam a necessidade de se evitar danos aos participantes, garantir seu consentimento informado e respeitar sua privacidade.

Por isso, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, da UEM, ligado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa¹¹. Foram elaborados documentos diferenciados que visavam os procedimentos indicados para pesquisas com seres humanos: a Carta de Anuência (anexo 1) para a coordenadora do projeto Música, Escola e Comunidade do qual faz parte o Curso de Extensão “Brincando e Cantando”, que foi o campo desta pesquisa; o Termo Livre Esclarecido e a Autorização do Uso de Imagens (anexo 2) para os acadêmicos ministrantes das aulas convidando-os a participarem da pesquisa, informando o objetivo da mesma e como seria a participação deles; e o Termo Livre Esclarecido e a Autorização do Uso de Imagens para menores (anexo 3), direcionado aos pais e às crianças participantes e que declarava do que se tratava a pesquisa, o objetivo central, como seria a participação das crianças. Ressaltamos que, neste último termo, destacava-se uma parte destinada e assinada pela própria criança que declarou ter sido informada sobre a pesquisa que aconteceu.

Os acadêmicos e as crianças foram convidados a escolher um nome fictício para que pudessem ser identificados na pesquisa e não revelassem suas identidades, conforme termo assinado por eles no documento de aceite da pesquisa.

Alguns acadêmicos quiseram manter seus nomes verdadeiros e alguns escolheram outros bem aleatórios. No subitem 3.4, ao apresentar o Quadro 1 que os

¹¹ N° do processo: CAAE 09304319.6.0000.0104

representa, os que aparecem com o sinal (*) representam os nomes que foram trocados.

Com as crianças, a dinâmica foi parecida. Algumas quiseram manter seus nomes e outras pediram que eles estivessem relacionados com os papéis e/ou atuações usados no teatro musical “Os Guardiões do Folclore” que apresentaram como encerramento do trabalho. No subitem 3.4, ao apresentar os Quadros 2, 3, 4, 5, 6 e 7, que apresentam as crianças, aquelas que aparecem na tabela com o sinal (*) sinalizam os nomes que foram trocados.

3.3 O Curso de Extensão “Brincando e Cantando”: entre sons graves, agudos e gestos, vamos afinando vozes, definindo passos e criando laços

O Curso de Extensão “Brincando e Cantando”, que foi o *lócus* desta pesquisa, foi oferecido gratuitamente para a comunidade externa, entre os anos de 2010 a 2019, por meio do Departamento de Música e Artes Cênicas, da Universidade Estadual de Maringá, e das ações do Projeto de Extensão Educação Musical, Escola e Comunidade¹² da área de Licenciatura em Educação Musical.

A educação musical tem a função de musicalizar o indivíduo, para que ele se aproprie da linguagem musical como instrumento de expressão e de conhecimento, independente de qual o instrumento musical for utilizado para isso. Havia uma grande procura, no departamento, por um trabalho musical com crianças entre sete a 12 anos. Dessa forma, o curso de extensão veio suprir essa demanda e, por meio do canto coletivo, oferecer aulas de música a elas.

As edições do Curso de Extensão “Brincando e Cantando” aconteceram nos anos de 2010, 2012, 2014, 2015, 2018 e 2019, e a musicalização das crianças que participaram das aulas do curso de extensão foi realizada por meio do canto coletivo. Em todas as edições, o curso de extensão serviu de espaço tanto para a formação inicial dos acadêmicos e acadêmicas em Educação Musical quanto para a aprendizagem musical de crianças da comunidade externa da universidade.

¹² Nº processo: 2699/2006 – Projeto coordenado pela professora dra. Vania Malagutti Loth. É o projeto de extensão da Licenciatura em Música que abarca diversos cursos e eventos de extensão com público, contextos e temáticas diversificados relacionados à área de educação musical. O Curso de Extensão Brincando e Cantando é um dos cursos que fazem parte desse projeto de extensão.

Estruturalmente, em todas essas edições, o curso aconteceu anualmente, com carga horária total de 34 horas, sendo uma vez por semana com duração de uma hora semanal. As aulas aconteciam nas dependências do bloco 08 do Departamento de Música e Artes Cênicas da UEM. As salas destinadas à realização do curso não eram amplas, por isso o número de vagas era limitado.

Dessa forma, nas edições de 2010 até 2018 foram ofertadas 25 vagas para crianças da comunidade externa. As divulgações das inscrições foram feitas pelos canais de comunicação da UEM como Tv, rádio, site, *e-mail*, e pelas redes sociais da coordenadora e ministrantes do curso. A faixa etária das crianças participantes era de sete a 12 anos. As aulas eram gratuitas e as vagas eram garantidas seguindo a ordem de inscrição. Nem todas as crianças davam continuidade de um ano para o outro por diversos fatores como dia das aulas no curso, horário ou por não conseguirem a vaga. Assim, a cada ano, a maioria das crianças participantes eram novas no curso.

Já a inserção dos acadêmicos nas edições de 2010 a 2018 foi atrelada ao estágio supervisionado que eles deveriam cumprir. Em algumas edições (2010, 2012, 2014), os acadêmicos e acadêmicas foram convidados pela coordenadora para realizarem seus estágios no curso. Em outras edições (2015 e 2018), eles solicitaram realizar os estágios nesse espaço educativo, pois foram monitores em outras edições. Com isso, tivemos acadêmicos e acadêmicas ministrantes diferentes em cada edição do curso.

As propostas e metodologia foram aulas práticas que estimulavam a vivência do conteúdo músico-vocal com atividades lúdicas que envolviam jogos corporais, ritmos, brincadeiras cantadas e repertório de canções brasileiras amplo e diversificado.

Apesar de os objetivos e estruturas metodológicas serem os mesmos em todas as edições, estas sofreram algumas adaptações em cada ano, isso porque o curso foi ministrado por acadêmicos diferentes já que servia como espaço de atuação e formação para o estágio supervisionado dos acadêmicos e acadêmicas. Dessa forma, era necessário levarmos em conta as ansiedades, ideias e limites de cada acadêmico que estaria à frente do trabalho.

De acordo com Penna (2010), musicalizar um indivíduo implica um conjunto de processos práticos para a sensibilização da pessoa para a música. E isso representa muito mais do que ensinar a execução de um instrumento ou notas musicais. Cabe

inserir-la no mundo sonoro, fazendo-a experimentar diferentes sensações auditivas e produzir música por meio do manuseio de instrumentos musicais e da livre expressão musical. Em outras palavras, é um trabalho voltado à formação de um indivíduo sensível e receptivo ao efeito sonoro.

Segundo Penna (2010), a sensibilidade musical do indivíduo já é adquirida a partir da relação estabelecida com o meio em ele que se relaciona, seja comunidade, família ou escola. Para musicalizar uma pessoa de qualquer faixa etária e gênero, o educador musical deve desenvolver ainda mais as potencialidades que cada indivíduo já carrega.

As pesquisas de Silva (1996), Garcia, Bohn, Araújo (2013), Coelho (2014), Santos e Pessaglio (2016), Pillat *et al.* (2016), Deus (2018), Andrade, Morosini, Lopes (2019) sobre extensão universitária apresentam que o intuito da extensão é criar uma relação entre a universidade e a comunidade, uma troca de conhecimentos. As atividades no projeto de extensão são atividades promovidas por instituições de ensino superior destinadas à interação entre ela e a comunidade na qual está inserida, constituindo uma ponte permanente entre a universidade e a sociedade. Além de levar os conceitos e aprendizados desenvolvidos no ambiente acadêmico à comunidade universitária e não universitária, a instituição e, conseqüentemente, os alunos que participam desse tipo de atividade conhecem as necessidades, anseios, aspirações e saberes dela.

Segundo Silva (1996), ao permitir que a universidade vá até a comunidade, ou que a receba em seus “*camp*”, a extensão universitária socializa e democratiza o conhecimento e se consolida como fazer acadêmico. Santos e Pessaglio (2016) também afirmaram que, enquanto uma função acadêmica da universidade, a extensão objetiva integrar o ensino-pesquisa voltado para a prestação de serviços junto à comunidade. A extensão identifica as demandas sociais e promove o intercâmbio entre universidade e sociedade.

Santos e Pessaglio (2016) acrescentam, ainda, que as ações extensionistas geram interferências significativas tanto no campo acadêmico quanto na sociedade:

proporciona na academia a geração de novos conhecimentos, a criação de novas modalidades de pesquisa, além da integração entre teoria e prática. Já na sociedade permite uma melhor percepção dos problemas sociais, econômicos e políticos. Para isso, necessário se faz que a universidade receba as demandas sociais e trabalhe essas

para que a sua ação na comunidade não seja ingênua, atendendo somente a exigências do mercado ou caindo em uma prática assistencialista (SANTOS; PESSAGLIO, 2016, p. 24).

Nesse sentido, as atividades de extensão universitária podem ser categorizadas, segundo Garcia, Bohn e Araújo (2013), como promotoras da aproximação da universidade com a comunidade; articuladoras de saberes acadêmicos e sociais; estímulos para a reflexão e para a crítica, que vão além do espaço tradicional da sala de aula na escola. São promotoras do deslocamento do espaço de formação para outros locais e favorecem, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social.

Nos ambientes de extensão universitária, o planejamento das aulas é mais flexível uma vez que não há um currículo como o de uma escola formal. Com isso, os acadêmicos têm melhor flexibilidade para decidirem os conteúdos necessários, adequados e condizentes com os objetivos dos cursos de extensão de que estão participando.

Dessa forma, a extensão se torna um rico espaço de formação inicial dos acadêmicos e acadêmicas e da comunidade de que eles participam. Ao discutirmos a extensão e seu papel na formação acadêmica, compreendemos que as atividades inerentes às ações extensionistas desencadeiam processos de desenvolvimento no indivíduo, não só em sua formação inicial, mas ao longo da sua vida profissional.

Assim, as inserções realizadas por meio de atividades de extensão universitária oportunizam, aos acadêmicos, experiências prévias antes do estágio supervisionado obrigatório que interferem, de forma contundente, em suas atuações docentes como mudanças de postura e pensamento, redução de suas dificuldades, medos, anseios de início da carreira, preparação dos acadêmicos para lidarem com as situações reais, reflexões acerca do seu papel na educação, entre outros.

Algumas dessas experiências oportunizadas aos acadêmicos nos cursos de extensão que destacaremos neste estudo são o conhecimento, o estudo e a possibilidade de experimentarem o uso de metodologias diversificadas para a prática docente, o que permite que os estudantes

ao aturem nesses espaços se deparem com um grande número de tarefas novas e de situações que lhe cobram condutas de responsabilidade e autonomia no processo de formação profissional. A extensão aparece então como mecanismo que leva o aluno a

participar e a buscar ações e soluções para o contexto social e, diante deste contexto, atuar, experimentar, conhecer e conviver de forma cívica e responsável (SANTOS; PESSAGLIO, 2016, p. 25).

Além disso, a extensão permite, aos acadêmicos e acadêmicas, um conhecimento teórico-prático que amplia o ensino da sala de aula, além da criação e recriação de novos saberes importantes para a formação.

A edição de 2019, que foi o *lócus* desta pesquisa, sofreu algumas mudanças na questão estrutural, número de participantes, acadêmicos e acadêmicas ministrantes e nas propostas metodológicas, as quais descreveremos no tópico seguinte.

3.3.1 O Curso de Extensão “Brincando e Cantando” em 2019 como *lócus* da pesquisa: entre timbres diferentes vamos construindo um novo som e uma nova música

A proposta do curso de extensão, no ano de 2019, no qual a pesquisa aconteceu, foi a montagem de um teatro musical com as crianças, acadêmicos e acadêmicas. É importante destacarmos a palavra “com”, pois não queríamos levar um trabalho pronto para que eles só executassem e também não desejávamos que fossem espectadoras no processo, mas parte integrante e realizadores do mesmo, afinal, eles construiriam algo que apresentariam, e isso seria muito valioso para o aprendizado.

Para isso, além dos sete licenciandos em Educação Musical que ministraram as aulas de música, atuaram quatro licenciandos de Artes Cênicas que desenvolveram as atividades relacionadas às especificidades do teatro. Os acadêmicos de Educação Musical e de Artes Cênicas realizaram um trabalho integrado e colaborativo entre eles para que cada um atuasse em sua área e colaborasse para a realização do todo. No curso de extensão eles exerceram o papel de professores mediadores nas atividades colaborativas com as crianças.

As crianças tiveram papel ativo e totalmente participativo durante todo o processo. Elas contaram com espaço para criar músicas, coreografias, sonorizações de histórias, jogos vocais e rítmicos, escolher como queriam realizar as *performances*. Os acadêmicos e acadêmicas aprenderam a dar esse espaço a elas, a abrir mão do controle de como as atividades deveriam ser desenvolvidas, deixando que as crianças

expusessem suas ideias nas atividades, suas opiniões nas execuções e como queriam realizá-las.

Assim, além de experimentarem o ensino e a aprendizagem musical nas atividades durante o processo, os acadêmicos ministrantes e as crianças construíram, juntos, toda a proposta da *performance* do espetáculo, decidiram, de maneira colaborativa, a construção das cenas, quais as músicas, danças e outras atividades que fariam parte do teatro musical e como queriam incluí-las.

Dessa forma, o referencial teórico-metodológico foi a Aprendizagem Colaborativa que foi analisada e discutida a partir de duas categorias. As categorias foram 1) Aprendizagem Colaborativa no ensino superior e 2) Aprendizagem Colaborativa com crianças. Essas duas categorias geraram sete subcategorias que foram 1) papel do professor na Aprendizagem Colaborativa; 2) interações entre os pares nos trabalhos em grupo; 3) acolhimento e pertença; 4) motivação e empatia; 5) ênfase nos diferentes conhecimentos e capacidades; 6) aprendizagem ativa e autônoma; e 7) liberdade e criatividade.

A pesquisa contou com 43 participantes, sendo eles 11 acadêmicos ministrantes das aulas e 32 crianças da comunidade externa da UEM. O ingresso na pesquisa aconteceu de forma diferente: os acadêmicos foram convidados e as crianças realizaram as inscrições.

Em fevereiro de 2019, como ainda estávamos em férias na universidade, oito acadêmicos foram convidados, por mim, via *WhatsApp*, para ministrarem as aulas no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”. Esses acadêmicos já haviam sinalizado, em outros momentos, o desejo de participarem de projetos que tivessem propostas com a metodologia da Aprendizagem Colaborativa para conhecerem, experimentarem e atuarem com esta. O curso foi coordenado por mim e pela professora Vania Mallagutti Loth¹³. Dessa forma, como ofertaríamos esse curso que utilizaria essa metodologia e teríamos vagas para vários acadêmicos, fizemos os convites a eles para participarem da pesquisa. Desses acadêmicos e acadêmicas, quatro eram licenciandos de Educação Musical e quatro licenciandos de Artes Cênicas. A escolha deles ocorreu por diversos motivos. Para desenvolver o trabalho de teatro musical que

¹³ Professora efetiva do Curso de Licenciatura em Educação Musical do Curso de Música da UEM e coordenadora do Projeto de Extensão Música, Escola e Comunidade, do qual o Curso de Extensão Brincando e Cantando faz parte. Por isso a professora Vania Loth também coordenou, junto a esta pesquisadora, o curso de extensão.

planejávamos no curso de extensão, necessitávamos de acadêmicos que tivessem habilidades e afinidades com o canto, percussão, dança e direção cênica, e eles realizavam trabalhos nesse sentido.

Após o aceite dos mesmos, foi realizado um encontro presencial na primeira semana de março para que os acadêmicos dos dois cursos pudessem se conhecer e para que pudéssemos apresentar melhor a proposta de trabalho do curso de extensão bem como explicar sobre os objetivos da pesquisa.

Os outros acadêmicos e acadêmicas que vieram somar a esse grupo solicitaram participar do curso de extensão em meados de março de 2019. Na semana dos calouros, uma das atividades foi a apresentação do curso de graduação, dos professores e dos cursos de pesquisa e extensão oferecidos pelos professores do departamento. Com isso, mais sete acadêmicos, sendo quatro da Licenciatura em Educação Musical e três da Licenciatura em Artes Cênicas, vieram nos procurar e mostraram interesse em participar do Curso de Extensão “Brincando e Cantando” como monitores.

Ficamos, inicialmente, com um total de 15 acadêmicos que atuariam de formas diferenciadas no curso de extensão. Consideramos que era importante que todos participassem da pesquisa pois teriam algum tipo de atuação. Assim, realizamos uma segunda reunião para formalizar o convite, explicar a dinâmica de trabalho e apresentar a pesquisa de doutorado, na qual todos aceitaram participar.

Com o decorrer de algumas semanas, quatro acadêmicos não conseguiram continuar em razão de vários fatores como terem conseguido bolsas em outros projetos e problemas com os horários; assim, ficamos com os 11 acadêmicos que finalizaram a pesquisa em questão. No quadro abaixo apresentamos os acadêmicos e acadêmicas participantes destacando os nomes escolhidos para a pesquisa, faixa etária, curso e série.

Quadro 4 - Acadêmicos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	CURSO	SERIE
Cora*	18	Licenciatura em Educação Musical	1º
Marcio*	18	Licenciatura em Artes Cênicas	1º
Nobélia*	25	Licenciatura em Educação Musical	2º
Fernanda	18	Licenciatura em Educação Musical	1º
Dora*	18	Licenciatura em Educação Musical	1º
Clara Luz*	20	Licenciatura em Educação Musical	2º
Castiel*	22	Licenciatura em Artes Cênicas	3º
Bruna	20	Licenciatura em Artes Cênicas	3º
Gustavo	20	Licenciatura em Artes Cênicas	3º

Isabel	19	Licenciatura em Educação Musical	1º
Rafa	21	Licenciatura em Educação Musical	4º

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Como é possível observarmos no quadro, tivemos três rapazes e oito garotas, com idades que variavam entre 18 a 22 anos. Esses participantes eram sete acadêmicas da Licenciatura em Educação Musical e quatro acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura em Artes Cênicas. Ressaltamos a relevância na participação de cinco acadêmicos e acadêmicas do primeiro ano. Esses foram os que nos procuraram solicitando a participação no curso de extensão, conforme detalhamos anteriormente. Isso nos aponta o interesse de estarem inseridos em contextos de ensino de extensão logo no início da graduação. Os acadêmicos e acadêmicas que escolheram usar nomes fictícios estão acompanhados do símbolo (*) e foram nomes aleatórios de que eles gostavam.

A dinâmica de ingresso das crianças no curso foi realizada de outra forma. O curso foi ofertado gratuitamente para a comunidade externa. Esse aspecto possibilitou que qualquer criança da comunidade pudesse se inscrever para fazer as aulas. Dessa maneira, realizamos uma divulgação pelas redes sociais dos professores e da universidade, bem como nas rádio e TV da UEM. Como tínhamos um limite de vagas em razão do espaço físico, para garantir a vaga, a forma de ingresso foi por ordem de inscrição. Por isso, os responsáveis pelas crianças deveriam realizar a sua inscrição dentro do prazo estipulado para conseguirem as vagas para participarem.

O curso aconteceu nas dependências do Bloco de Música da UEM na maior sala que o departamento possui. É uma sala bem ampla e espaçosa, com ar-condicionado, dois pianos, cadeiras almofadadas, quadro branco, *data show*. Tínhamos, à nossa disposição, outra sala menor, com instrumentos diversos de percussão, brinquedos e objetos sonoros que poderiam ser transportados de uma sala para outra, caso fosse necessário e essa fosse a dinâmica da aula.

Esse era um espaço físico que comportava as 40 crianças, os 11 acadêmicos e acadêmicas e eu, como pesquisadora, por isso o número de vagas era limitado. As inscrições ficaram abertas durante uma semana que foi o período em que divulgamos. As 40 primeiras vagas foram preenchidas nos dois primeiros dias de inscrições, porém o número de crianças que procuraram as inscrições dentro do prazo superou nossas expectativas: tivemos 80 crianças que realizaram as inscrições. Dessa forma, as 40 primeiras foram chamadas para participarem e as outras 40 ficaram em uma fila de

espera. Se a criança tivesse cinco faltas sem justificativa, ela perdia a vaga e imediatamente chamávamos a próxima da fila de espera. Logo no primeiro mês, cinco crianças inscritas desistiram: uma ficou doente e internada muito tempo e a mãe pediu para cancelar, duas nunca apareceram, e as outras duas não quiseram continuar. Com isso, cinco crianças que estavam na fila de espera puderam ser chamadas para participarem e continuaram até o final do curso de extensão.

No final do primeiro semestre, a universidade teve uma greve de dois meses, o que provocou a desistência de oito crianças após o retorno das aulas. Como o trabalho nas aulas e a pesquisa estavam bem adiantados, consideramos melhor não chamar as crianças que estavam na fila de espera e, assim, o curso de extensão e a pesquisa tiveram 32 crianças participantes até o encerramento dos trabalhos.

A faixa etária das crianças era entre 7 a 12 anos. Nos quadros seguintes identificamos as crianças pelos nomes escolhidos por elas e separamos pela faixa etária para melhor visualização.

Quadro 5 - Crianças com sete anos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FAIXA ETÁRIA
Ana Júlia	7anos
Bernardo	7 anos
Clara*	7 anos
Erick	7 anos
Enzo	7 anos
Julia*	7 anos
Laura	7 anos
Lilian	7 anos
Luana	7 anos
Mariana	7 anos
Narradora 2*	7 anos
Vitória B	7 anos

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 6 - Crianças com oito anos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FAIXA ETÁRIA
Ana Beatriz	8 anos
Bruno	8 anos
Daniel	8 anos
Iara*	8 anos
João Gabriel	8 anos
Vovó*	8 anos

Narradora 2*	8 anos
Narradora 4*	8 anos
Pedrinho*	8 anos
Vitória R.	8 anos

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 7 - Crianças com nove anos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FAIXA ETÁRIA
Iago*	9 anos
Maria*	9 anos
Narradora 1*	9 anos
Orpheu	9 anos

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 8 - Crianças com dez anos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FAIXA ETÁRIA
Boto Homem*	10 anos
Cabeça de Cuia*	10 anos
Cuca*	10 anos

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 9 - Crianças com 11 anos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FAIXA ETÁRIA
Jaci*	11 anos
Narradora 3*	11 anos

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 10 - Crianças com 12 anos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FAIXA ETÁRIA
Boto Peixe*	12 anos

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

De acordo com as tabelas, podemos observar um maior número de meninas participantes, sendo 20 meninas e 12 meninos. Com relação à faixa etária, tivemos 12 crianças com sete anos; dez crianças com oito anos; quatro crianças com nove anos; três crianças com dez anos; duas crianças com 11 anos; e uma criança com 12 anos.

Com relação aos nomes escolhidos, ressaltamos, que algumas crianças optaram por manter seus nomes reais e outras escolheram nomes fictícios. Para identificação as crianças que têm acompanhado de seus nomes o símbolo (*) foram as que escolheram usar nomes fictícios. A pedido delas, esses nomes estavam

relacionados com suas atuações na peça do teatro musical que realizaram no segundo semestre do curso.

Das 32 crianças que frequentaram o curso até seu encerramento, 12 já haviam participado no ano anterior e, segundo suas falas, estavam muito felizes em terem conseguido as vagas para continuarem, pois afirmaram que haviam aprendido bastante sobre música e canto.

No geral, podemos elencar algumas características das crianças participantes: a maioria era muito falante, porém isso não era algo que atrapalhava o andamento das aulas. Todas gostavam muito de cantar e de participar das atividades, o que nos motivava a preparar exercícios bem diferenciados para os trabalhos colaborativos. Outro aspecto que apontaremos foi que fizeram amizades com muita facilidade, e isso permitiu que os trabalhos colaborativos em grupos acontecessem com mais facilidade.

3.4 Utilização de diferentes tipos de instrumentos para a construção dos dados: escolhendo os tons e afinando os instrumentos

Na pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2017), os dados são colhidos repetidamente em um processo de idas e vindas nas diversas etapas da pesquisa e são constantemente analisados e avaliados. Nesta pesquisa, os instrumentos escolhidos para a pesquisa foram 1) observação com registro em vídeo e em diários de campo; 2) rodas de conversa; 3) cartas. Esses serão descritos na sequência, respectivamente, em subtópicos separados.

3.4.1 As observações colaborando na percepção e escuta ativa para a nova melodia

Uma técnica fundamental na pesquisa qualitativa é a observação. De acordo com Oliveira (2015), ela desempenha papel importante no processo da pesquisa, uma vez que as ações dos participantes são percebidas diretamente pelo pesquisador. É uma técnica que pode ser usada tanto de forma exclusiva, quanto aliada a outras técnicas para se conhecer e interpretar as ações, os acontecimentos, as situações e as falas dos participantes. Ao se observar um fenômeno que se quer pesquisar, concebe-se uma noção real do ambiente e das pessoas como fonte direta de dados.

Angrosino (2008) aponta que a observação, no âmbito da pesquisa, envolve o olhar sistemático sobre as ações das pessoas e o registro, análise e interpretação de seus comportamentos que combinam sensação e percepção do pesquisador diante do objeto estudado. Na pesquisa científica, são utilizadas várias modalidades de observação que variam de acordo com as circunstâncias e os objetivos do estudo. Uma delas é a observação participante, utilizada nesta pesquisa.

Segundo Freire (2010), a observação participante é uma técnica na qual o pesquisador encontra-se inserido no contexto que está sendo investigado, permitindo que o mesmo chegue mais próximo das ações, perspectivas e falas dos sujeitos investigados, como foi o caso desta pesquisa no que se referiu aos processos colaborativos realizados.

Para isso, foi necessário não só os observar, mas envolver-nos com eles para captarmos melhor as falas e ações no momento em que realizavam as atividades musicais. Na observação participante, o pesquisador imerge no contexto que está sendo investigado, sendo considerado membro do grupo, e partilha, na medida em que as circunstâncias o permitem, as atividades, as ocasiões, os interesses do grupo (ANGROSINO, 2008).

Nesta pesquisa procurei me¹⁴ inserir no grupo como participante para estar mais integrada e mais envolvida tanto com os acadêmicos como com as crianças, a fim de poder atuar e participar junto com eles, sem deixar, no entanto, de exercer meu papel de pesquisadora e observadora.

Gray (2011) afirma que trabalhar ou atuar junto às pessoas, para observar suas interações com o meio social e explorar como isso interfere em suas ideias e seus comportamentos, é um dos principais objetivos da observação participante.

Nesta pesquisa, as observações participantes aconteceram em dois espaços simultaneamente. Um dos espaços foi durante 11 encontros do Laboratório de Formação Pedagógica Colaborativa (LPC) e o outro espaço, durante nove encontros do Curso de Extensão “Brincando e Cantado” com as crianças, que tiveram ações ora mediadas por mim, ora pelos acadêmicos e acadêmicas. As observações participantes foram registradas em vídeo com dois celulares móveis e um *Ipad*. Essa opção foi importante para captarmos o dinamismo da aula e pela qualidade de

¹⁴ A partir deste ponto do texto, usarei a primeira pessoa, quando for descrever as ações da pesquisa coordenadas individualmente por mim, a pesquisadora, e a terceira pessoa quando as ações foram realizadas coletivamente entre pesquisadora, orientadora e participantes.

aproximação do material coletado com o objeto pesquisado diante da complexidade de ações e falas que há em contextos de sala de aula (FLICK, 2004).

Esses registros contribuíram com a elaboração de um diário de campo, no qual foram descritas as dinâmicas realizadas pelos acadêmicos, acadêmicas e crianças, com transcrição das suas ações, falas, gestos e comportamentos nos processos de ensino e aprendizagem musical nos trabalhos colaborativos em grupos.

O Laboratório de Formação Pedagógica Colaborativo foi um espaço de orientação e formação dos acadêmicos e acadêmicas que participaram da pesquisa em que puderam estudar textos, preparar as aulas e as propostas colaborativas que foram feitas com as crianças no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”. Nesse espaço, os acadêmicos e acadêmicas também experimentaram atividades colaborativas entre eles para que entendessem e refletissem como a Aprendizagem Colaborativa influencia em suas formações e práticas.

Ele aconteceu semanalmente às terças feiras de manhã, das 8 h às 9h30, com eventuais mudanças de acordo com feriados ou paralizações na universidade. Os encontros do laboratório tiveram início no dia 12 de março de 2019, mas as observações participantes se iniciaram somente no dia 26 de março de 2019, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UEM.

Os encontros aconteceram em uma sala do departamento de Música da UEM que tinha cadeiras com braços, quadro, *datashow*, som, instrumentos musicais de percussão, brinquedos, uma clavinova¹⁵ e ventiladores. A sala não é tão ampla e não é muito confortável, porém isso não impossibilitou nossos trabalhos.

Nesse contexto, foram proporcionados momentos de estudos teóricos sobre a Aprendizagem Colaborativa com leitura e discussão de textos como os artigos de Irala e Torres (2014); Smith e MacGregor (2002); Oliveira (2015) e aplicação de atividades práticas colaborativas pelos acadêmicos que envolviam música, corpo, cena, conforme veremos nos Quadros 2 e 3 logo abaixo. Além disso, os acadêmicos e acadêmicas elaboravam, juntos, os planejamentos das aulas que aconteceriam com as crianças do curso de extensão de forma colaborativa e com reflexão sobre suas atuações e o aprendizado das crianças.

¹⁵ Clavinova é uma linha de pianos digitais que tem como principal objetivo proporcionar o timbre e o toque de um piano acústico, mas possui amplificação interna e alguns ritmos..

Para a pesquisa, optamos por fazer 11 observações participantes, entre os meses de março a junho de 2019. Nesse espaço, ao apresentarem ideias de possíveis temáticas para fazerem com as crianças, os acadêmicos e acadêmicas discutiam e experimentavam atividades colaborativas diversas que queriam levar para serem desenvolvidas nas aulas da extensão com as crianças, pensando nas inúmeras possibilidades que estas poderiam desenvolver com as atividades ou as temáticas por meio da Aprendizagem Colaborativa.

No quadro seguinte visualizamos as datas em que aconteceram as observações participantes no LPC, as temáticas que estudaram, as atividades etc.

Quadro 11 - Observações participantes no LPC

Datas das observações	Temas
26/03/2019	A Aprendizagem Colaborativa em prática: jogo percussivo com clavas
02/04/2019	Aprendizagem Colaborativa e a cultura popular: em cena as regiões Norte e Nordeste
09/04/2019	Aprendizagem Colaborativa e a cultura popular: em cena as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste
16/04/2019	Atividades musicais colaborativas
23/04/2019	Atividades musicais colaborativas
01/05/2019	Planejando colaborativamente os próximos passos: planos de aulas colaborativas
07/05/2019	Planejando colaborativamente os próximos passos: planos de aulas colaborativas
14/05/2019	Esse é o nosso plano: com que ideias você pode contribuir?
20/05/2019	Esse é o nosso plano: com que ideias você pode contribuir?
28/05/2019	Aprendizagem Colaborativa na criação de história sonorizada: lenda Uirapuru
11/06/2019	Planejamento da montagem colaborativa do teatro musical

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Para a metodologia, optamos por um quadro mais objetivo, porém que apresentasse visualmente as datas, o tema dos encontros, o tempo de duração e a quantidade de participantes que aconteceram cada observação participantes. No capítulo seguinte, trazemos as análises, as atividades selecionadas para análise que serão apresentadas detalhadamente com a forma de fazer e como os acadêmicos e acadêmicas se organizaram para as realizarem e os resultados obtidos.

Apesar de todos os acadêmicos e acadêmicas atuarem, juntos, nas aulas do curso de extensão com as crianças para as ações colaborativas, eles consideraram importante que sempre dois acadêmicos estivessem à frente das dinâmicas e da mediação das atividades para que as crianças tivessem uma referência a quem voltariam sua atenção. Com isso, no laboratório eles escolhiam, entre eles, quais os

dias em que atuariam e seriam os mediadores das atividades nas aulas do curso de extensão com as crianças. Eles trocavam ideias entre si, um sempre lembrava algum detalhe para o outro e um ponto muito importante: preocupavam-se em propor atividades que se interligassem uma a outra e que eles, enquanto ministrantes, não tivessem dificuldades de resolver, caso as crianças não conseguissem realizar um trabalho colaborativo.

Simultaneamente com as observações no LPC, ocorreram também as observações participantes no curso de extensão. As aulas nesse espaço aconteceram sempre às quartas-feiras, com início no dia 03 de abril de 2019 nas dependências do bloco 08 da UEM e tiveram uma hora de duração, das 18h15 às 19h15. Nesse curso, foram realizadas 11 observações participantes entre abril e agosto de 2019. Inicialmente havíamos programado fazer 16 observações nesse ambiente, porém a universidade entrou em greve em meados de junho de 2019 e retornou em meados de agosto de 2019. Com isso, foi necessário fazermos um rearranjo nas datas de acordo com o cronograma e calendário acadêmico.

O intuito das observações nesse contexto foi captar os momentos, atividades e dinâmicas, entre os acadêmicos ministrantes e as crianças, que caracterizam a Aprendizagem Colaborativa, destacando suas ações, falas e interações. Além disso, destacamos momentos em que poderiam ter acontecido processos colaborativos, mas que não ocorreram. No quadro seguinte apresentamos as datas em que aconteceram as observações participantes e o tema trabalhado em cada encontro.

Quadro 12 - Observações participantes no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”

Datas das observações	Tema
03/04/2019	Iniciando a experiência musical colaborativa: o canto na socialização e expressão corporal
10/04/2019	A ludicidade no desenvolvimento da voz infantil e dos arranjos vocais: Aprendizagem Colaborativa na expressão corporal
17/04/2019	Os aspectos da técnica vocal infantil: a Aprendizagem Colaborativa na criação musical e cênica
24/04/2019	Dicionário de palavras inventadas da Lana: a Aprendizagem Colaborativa na composição musical e cênica
08/05/2019	Aperfeiçoando a Aprendizagem Colaborativa na composição musical e cênica: a performance em ação
22/05/2019	Jogos corporais e expressão vocal: você sabe o que são lendas?
29/05/2019	Essa é minha lenda. Qual é a sua?
12/06/2019	Aprendizagem Colaborativa nas lendas: criando uma história sonorizada e cênica
19/06/2019	Expressão musical e cênica nos ditados populares

21/08/2019	Aprendizagem Colaborativa na montagem do teatro musical
28/08/2019	Canções do teatro musical e leitura cênica: como pode ser feito?

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

Para este capítulo da metodologia, optamos por apresentar informações mais objetivas no Quadro 4, porém que apresentassem visualmente as datas, o tema e o tempo de duração em que aconteceu cada observação participante.

No próximo capítulo, trazemos a apresentação dos dados e análise, as atividades colaborativas que serão apresentadas mais detalhadamente, destacando qual atividade, quais as orientações para realizá-la, o papel das crianças e dos acadêmicos e acadêmicas, as ações colaborativas e os resultados obtidos.

3.4.2 As rodas de conversas: os diferentes timbres para os novos arranjos vocais

As pesquisas de Warschauer (2017), Melo e Cruz (2014), Moura e Lima (2014), Bregalda *et al.* (2016) apresentam a roda de conversa como uma possibilidade de procedimento de coleta de dados metodológicos que tem como objetivo compreender o sentido que o grupo oferece ao fenômeno estudado.

A roda de conversa é um recurso que vem sendo bastante utilizado por pesquisadores da educação que desejam refletir, de forma contínua, os processos de ensino e aprendizado por meio de diálogos que valorizem sua voz e o protagonismo dos envolvidos com o intuito de provocar mudanças constantes e adequadas ao planejamento.

A conversa, na roda, segundo Moura e Lima (2014). “é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo e mudança caminhos” (MOURA; LIMA, p. 98, 2014).

Os autores também afirmam que, no contexto da roda de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala, e que, a partir do exercício do diálogo, do trabalho com essa expressão e da interação entre os sujeitos, é possível se oferecer condições para um melhor aprendizado e um ensino mais contextualizado.

Warschauer (2017a) afirma que, na pesquisa, a produção do conhecimento, as aprendizagens decorrentes da roda de conversa e as reflexões ocorrem com os envolvidos e não sobre os mesmos, em uma relação horizontalizada e simultânea,

com igualdade de participação. Segundo a autora, as rodas contribuem com a construção de sujeitos autônomos em uma interdependência entre os mesmos que constroem juntos, refletem sobre os acontecimentos e planejam, juntos, os acontecimentos seguintes.

Warschauer (2017b), em sua pesquisa, apresentou a roda como um caminho para o aprendizado da convivência, ao mesmo tempo em que propiciou a construção dos conhecimentos de forma integrada e com sentido para os alunos que se tornavam sujeitos do conhecimento e entusiasmados pelo saber. A autora afirmou ainda que

a rotina das Rodas incluía, sentar-se no chão, em círculo, e *planejar juntos* as atividades, *trocar ideias e pontos de vista* sobre os projetos de trabalho em andamento ou qualquer tema significativo para o grupo e *avaliar sistematicamente* o vivido. Geralmente com duração de 15 minutos, os encontros diários na Roda ajudaram a construir um clima positivo de trabalho na classe, participativo e permeado pela busca de respeito às diferenças individuais, num clima de interajuda. A certeza de que haveria, diariamente, o tempo para conversar, com a garantia de que a professora possibilitaria que os vários pontos de vista fossem ouvidos e considerados, ajudava a *organizar conjuntamente as atividades* e os projetos de pesquisa, assim como a *acalmar e lidar com os eventuais conflitos*, que seriam resolvidos “na próxima Roda” (WARSCHAUER, p. 2, 2017b).

De acordo com essas definições, entendemos, neste trabalho, que as rodas de conversas foram um rico instrumento da pesquisa por terem características que se aproximavam da Aprendizagem Colaborativa praticada com os acadêmicos e as crianças. Como o ensino e a aprendizagem musical estavam sendo estimulados pelas trocas de conhecimentos entre os participantes, as rodas de conversas foram momentos de proposições e de avaliarmos o trabalho que estava sendo desenvolvido e, a partir das falas, decidirmos se mantínhamos ou modificávamos algo no planejamento e na condução das atividades colaborativas.

Nesta pesquisa, tivemos três rodas de conversas com os acadêmicos e acadêmicas e uma roda de conversa com as crianças, acadêmicos e acadêmicas. conforme os quadros abaixo.

Quadro 13 - Rodas de conversas com os acadêmicos

Data	Em que momento	Tempo	Participantes
03/04/19	Após a aula do curso de extensão	30 min.	15
10/04/19	Após a aula do curso de extensão	30 min.	15
12/06/19	Após a aula do curso de extensão	30 min.	11

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Quadro 14 - Roda de conversa com as crianças, acadêmicos e a acadêmicas

Data	Em que momento	Tempo	Participantes
19/06/19	Na aula do curso de extensão	1h	Pesquisadora, 11 acadêmicos e 39 crianças

Fonte: quadro elaborado pela autora.

As rodas de conversas com os acadêmicos e acadêmicas aconteceram nos mesmos dias das aulas do curso de extensão, porém após a finalização das mesmas. Assim que os encontros com as crianças acabavam, organizávamos a sala, guardávamos os materiais e, após todas terem ido embora, nos dirigíamos a uma outra sala menor e ficávamos 30 minutos para um momento de partilha do que havia acontecido no encontro: atividades colaborativas, percepções, desabafos, críticas, uma vez que as ações estavam muito vívidas.

A roda de conversa com as crianças, acadêmicos e acadêmicas aconteceu em um único momento. Foi realizada no horário do encontro da extensão após a última observação participante. Utilizamos o horário todo da aula para a realização da roda, na qual acadêmicos e crianças puderam falar sobre suas percepções diante do trabalho colaborativo que estavam fazendo.

Enquanto pesquisadora, conduzi a conversa e a interação entre os acadêmicos ministrantes das aulas e as crianças. Para isso, trouxe um panorama das atividades realizadas apresentando-os na roda e deixando que as crianças e os acadêmicos e acadêmicas falassem suas percepções sobre o processo de Aprendizagem Colaborativa. Também foi feita gravação em vídeo desse momento para melhor captarmos as falas dos participantes e ajudarmos na elaboração de um relatório escrito que foi usado para cruzarmos as informações coletadas dos outros materiais na análise dos dados.

Warschauer (2017b), ao descrever as rodas de conversas, relatou um momento em que todos os envolvidos no processo puderam, de forma colaborativa, avaliar, juntos e com igualdade de participação, o trabalho desenvolvido até o momento bem como, por meio da troca de ideias, traçarem as mudanças no planejamento. Segundo a autora, essa conversa entre professores e alunos, no decorrer das aulas, contribuiu para a verificação das suas percepções dos processos de Aprendizagem Colaborativa que estava acontecendo bem como a validação se, nos momentos de conversa, os acadêmicos também possibilitaram momentos em dar voz às crianças e consideraram suas perspectivas para as etapas seguintes nas aulas que ainda viriam.

3.4.3 As cartas: uma partitura registrando novos sons melódicos

Em meio aos diversos instrumentos formais e de certo modo “fechados” que as pesquisas científicas apresentam nas investigações, as cartas surgem como um novo “frescor” na articulação entre as linguagens acadêmica, coloquial e cotidiana.

As pesquisas de Neto *et al.* (2012), Moraes e Castro (2018), Moraes e Paiva (2018), Paula (2020; 2021); Batista (2020); Gomes, Vendrame e Oliveira (2020); Silva (2021) apontam as cartas como um valioso instrumento de pesquisa por expressarem verdades, sentimentos e confissões reveladas para quem se destina.

Moraes e Paiva (2018) refletem que, apesar de o processo de se escrever cartas ser uma tradição secular com diferentes propósitos, como o de informar grandes descobertas, declarar amor, saudade, descrever lugares, entre outros, na pesquisa, elas são fontes novas que vêm ganhando espaço nas ciências humanas, principalmente, no campo da educação. Assim, entendemos que as cartas se configuraram, nesta pesquisa, como processo de experimentação e inovação em pesquisas que têm o campo artístico como produção do conhecimento.

Os autores ainda concordam que as cartas são uma forma de comunicação mais direta entre uma relação entre o eu e o outro e um instrumento pedagógico de uso fácil. As cartas podem ser bem diversas e com vários significados e sentidos: pessoais, afetivas, informativas etc. e servem para comunicar, ou seja, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem. Por isso, a linguagem de quem escreve a carta será determinada pela intenção comunicativa e pela relação existente entre os pares. Isso porque, segundo os autores, as cartas são marcantes pela intensidade de sentimento, sonhos, opiniões que revelam a intenção em que elas estão envoltas.

Neto *et al.* (2012) reforçam que, ao escrever uma carta, “o sujeito imprime suas emoções e ao socializar sua escrita torna esse registro interacional de situações interpessoais e acontecimentos que são produzidos e trocados entre diferentes atores sociais” (NETO *et al.* 2012, p. 16). Os autores afirmam, ainda, que uma das principais características de uma carta está no fato de ser espontaneamente pensada, o que permite, ao escritor, tomar distância para uma reflexão, retomar uma frase antes de lançá-la ao destinatário, reler o texto para melhor compreender seu significado anunciando a verdade de uma experiência do autor.

Nesse sentido, Moraes e Paiva (2018) afirmam que é essencial se realçar a importância dos diferentes modos de escrita criativa no âmbito das produções acadêmicas como forma de se estimular a elaboração autônoma, original em que o sujeito que escreve a carta se utiliza desse instrumento a partir de sua espontaneidade de pensamento e escreve mostrando como ele realmente é e o que pensa.

Por isso, entendemos que, nesta pesquisa, as cartas foram um importante recurso visual para reforçar e revelar os sentimentos e as percepções mais pessoais e individuais de cada participante do processo; elas imprimiram fatos que, por ventura, não foram revelados em outros instrumentos.

Nesta pesquisa, as cartas foram confeccionadas no encontro do dia 28 de agosto 2019. Tanto as crianças quanto os acadêmicos receberam uma carta minha na qual foram estimulados a escreverem sobre seus sentimentos, percepções, aprendizagem musical, atividades colaborativas, trabalhos em grupo.

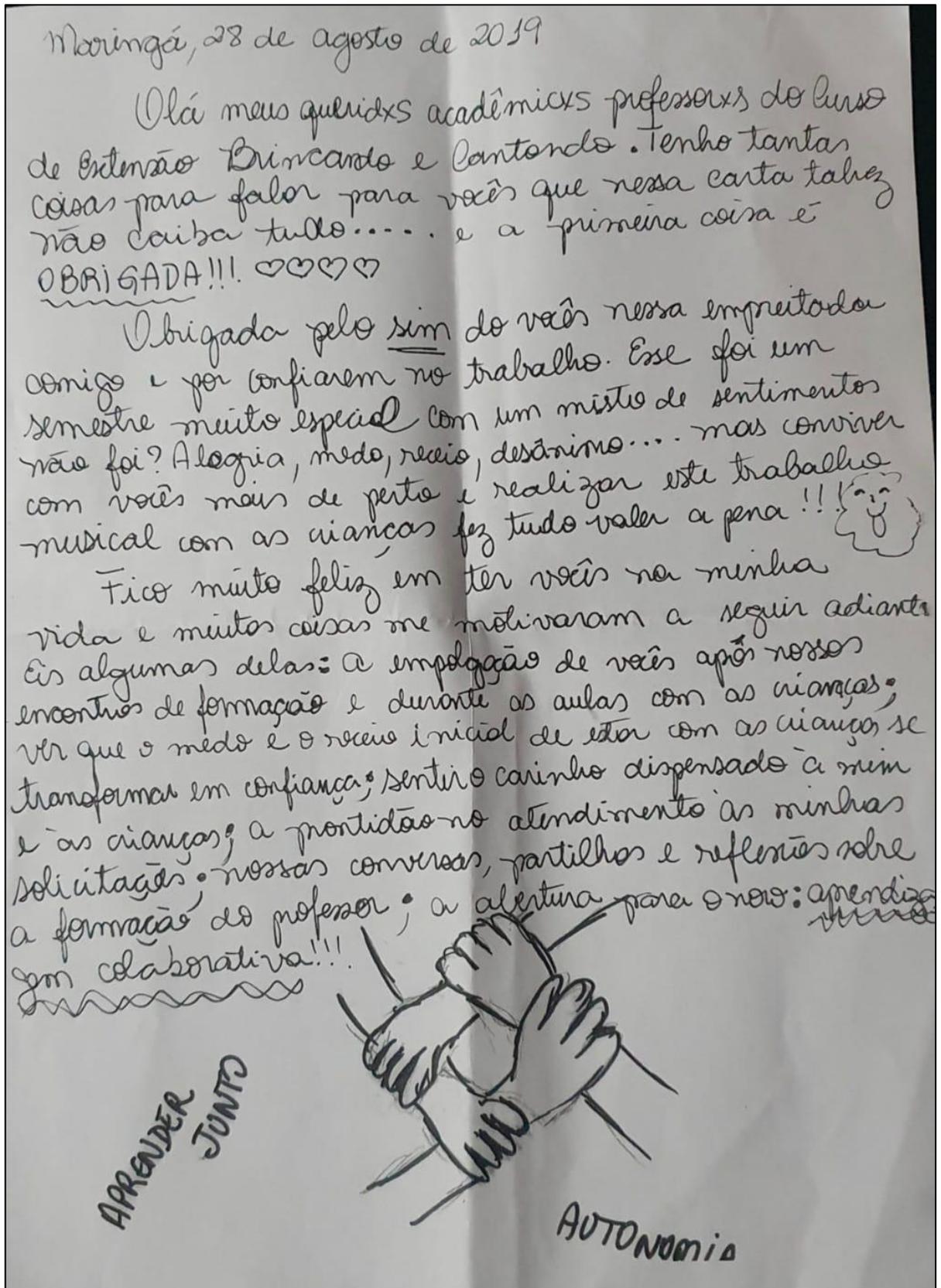
As cartas que entregamos aos acadêmicos, acadêmicas e crianças foram escritas à mão, pois queríamos dar um aspecto pessoal e informal à escrita a fim de que os acadêmicos e acadêmicas pudessem também se sentir mais à vontade para escrever suas percepções e sentimentos.

O conteúdo da carta feita para os acadêmicos e acadêmicas era diferente do conteúdo da carta feita para as crianças. A carta que fiz para os acadêmicos, apesar de ter uma escrita mais pessoal, trouxe aspectos diferentes que pudessem levá-los a refletirem sobre a Aprendizagem Colaborativa em suas formações. Manifestei agradecimento e alegria em tê-los como participantes da pesquisa. Nela, destaquei a importância de a universidade oferecer espaços de formação que oportunizasse o contato com metodologias diversificadas. Dessa forma, foi solicitado que escrevessem, em suas cartas, seus sentimentos, opiniões e percepções em relação aos trabalhos colaborativos que os envolviam e às crianças do curso de extensão.

A carta das crianças teve um caráter mais lúdico, com figuras e desenhos e uma linguagem bastante informal para que elas conseguissem entender a linguagem escolhida. Para as crianças, pedimos que escrevessem em suas cartas sobre seus sentimentos com relação a como se sentiam nas aulas, o que aprenderam, como aprenderam, as dinâmicas de aprendizagem, como aconteceu sua interação com as outras crianças, com os acadêmicos e comigo e como foram as aprendizagens musicais de forma colaborativa.

Dessa forma, como as cartas que entregamos foram escritas à mão, consideramos fazer fotos delas. Assim, trazemos, na sequência do texto, as imagens frente e verso da carta da pesquisadora aos acadêmicos e acadêmicas.

Figura 2 - frente Carta da pesquisadora aos acadêmicos e acadêmicas.



Fonte: pesquisadora.

Figura 3 - Verso da carta da pesquisadora aos acadêmicos e acadêmicas

Como vocês se sentiram em trabalhar com essa metodologia? Como a aprendizagem colaborativa contribuiu na formação docente de vocês?

Diante de tantas lutas e dificuldades que estamos travando na educação brasileira, vejo muitos licenciandos desanimados em atuar como educadores. PORÉM, muitas coisas no nosso trabalho dentro desse curso me fez sentir que estamos na contramão disso. Vocês também sentem isso? Podem falar sobre isso?

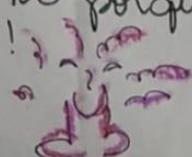
Minha intenção ao partilhar a experiência colaborativa com vocês foi: além de apresentar um modelo de prática de ensino para contribuir em suas práticas docentes, possibilitar a vocês uma experiência docente com possibilidade de dar autonomia aos alunos e mudar o papel do professor e aluno numa aprendizagem mais ativa, engajada. Não sei se consegui! Espero que sim.

Por isso, sou grata a cada um de vocês por me ajudarem, mas também por me inspirarem a ser uma educadora melhor. Não desanimem da educação, do ensino, não desistam!!! Busquem sempre ser uma inspiração para cada aluno que passar por vocês.

Um grande e afetuosos abraço

Andréia

Figura 4 - Frente da carta da pesquisadora às crianças

Maringá, 28 de agosto de 2019
 Olá crianças queridas. Tudo bem? Estou escrevendo
 essa cartinha porque quero dizer algumas coisas
 para vocês!!! 

Esse foi um semestre muito especial para mim
 no curso Brincando e Cantando. Saem por que??
 Porque conheci vocês!!!  Crianças lindas, criativas,
 alegres, empolgadas e interessadas em aprender e
 ensinar sobre música. ISSO MESMO!!!! Vocês aprende-
 ram, mas também ensinaram porque participaram
 dando ideias, interagindo com os professores e os colegas.

Quando alguns de vocês disseram que vem a hora
 de chegar quarta-feira para estar aqui conosco eu
 fico muito feliz e emocionada.

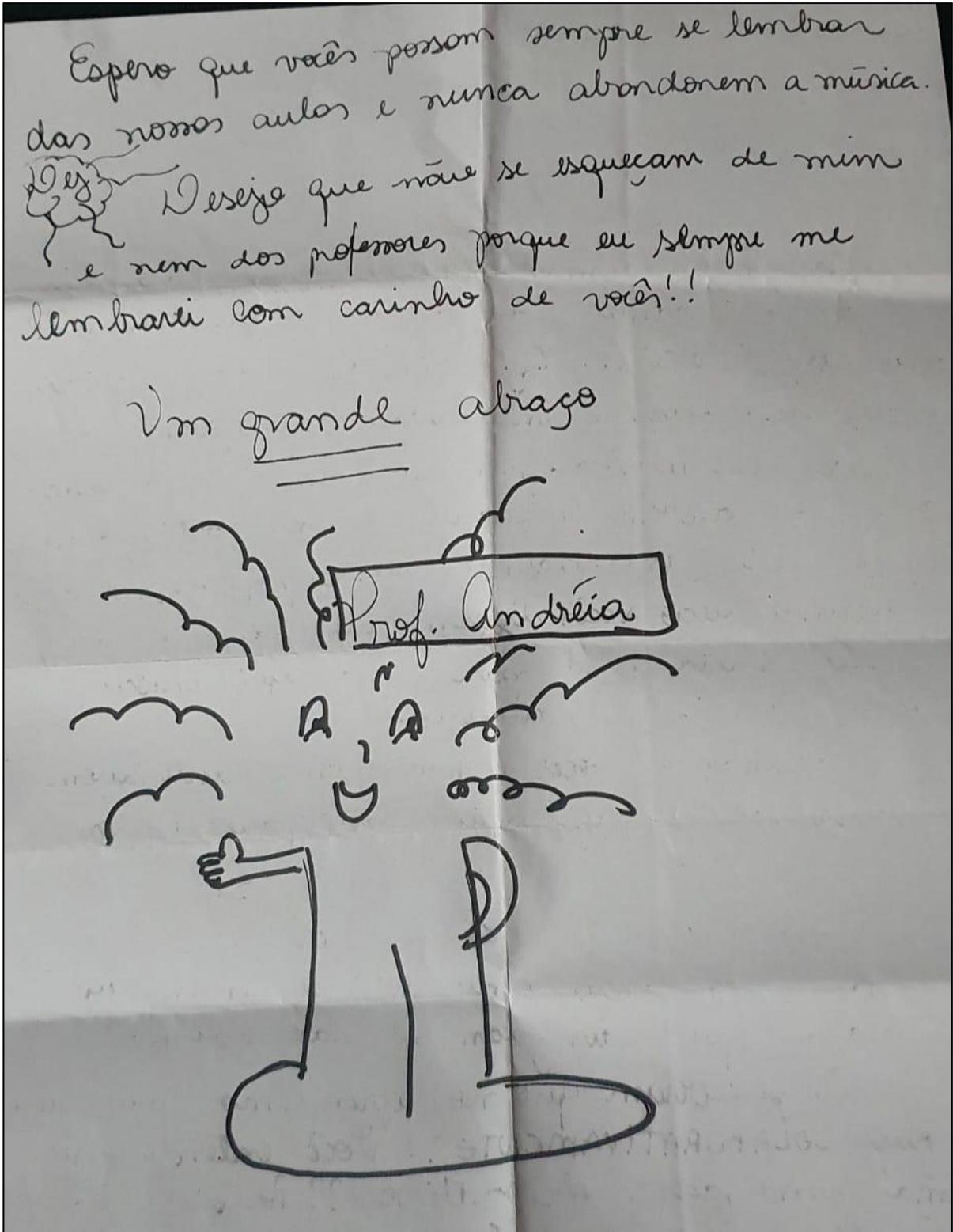
A presença de vocês é muito importante saem
 por que???. Porque suas ideias e participação ajudam
 nessa aula ficar mais interessante. 

Por isso gostaria que vocês me escrevessem uma
 cartinha me contando como vocês se sentem aqui
 nas aulas, e que mais gostam ou não gostam.

Vocês perceberam que nós aprendemos todos juntos
 em grupo COLABORATIVAMENTE?? Você entende o que
 é uma aprendizagem colaborativa?? Pode me falar
 o que acha? Como ela aconteceu nas aulas?

Fonte: pesquisadora.

Figura 5 - Verso da carta da pesquisadora às crianças



Fonte: pesquisadora.

3.5 Procedimentos para a análise dos dados: quantos sons há aqui?

Para a análise dos dados selecionados, escolhemos a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1994). Segundo essa autora, é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, como é o caso desta pesquisa. Com essa técnica, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens, entender o sentido da comunicação, buscando outra significação e uma mensagem oculta.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que engloba a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização dos materiais, a partir do que Bardin (1994) denomina de leitura “flutuante”, que seleciona e escolhe os documentos que serão submetidos à análise. Segundo a autora, nessa etapa ocorrem também a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Inicia-se o trabalho escolhendo-se os documentos a serem analisados.

A etapa seguinte é da exploração do material na qual se realizam sua codificação e categorização. Na codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento.

O tratamento dos resultados é a terceira fase e está relacionado à interpretação dos resultados obtidos que pode ser feita por meio da inferência. Para Bardin (1977), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (BARDIN, 1977, p.133). A autora destaca, ainda, que as interpretações fundamentadas em inferências buscam o que se esconde por trás das palavras para apresentarem, de forma detalhada, o discurso dos enunciados.

Com base nos procedimentos de categorização de Bardin (1994), foram elaboradas sete categorias de análise visando problematizar como a Aprendizagem Colaborativa contribui tanto na formação de licenciandos em Educação Musical e Artes Cênicas como na apropriação da aprendizagem musical do canto coletivo das

crianças participantes do Curso de Extensão Universitária “Brincando e Cantando”. São elas: 1) papel do professor 2) interação entre os pares nos trabalhos em grupo; 3) acolhimento e pertença; 4) motivação e empatia; 5) ênfase nos diferentes conhecimentos e capacidades; 6) aprendizagem ativa e autônoma; 7) liberdade e criatividade.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS OBSERVAÇÕES, RODAS DE CONVERSAS E CARTAS: LUZ, CÂMERA, AÇÃO QUE O SHOW VAI COMEÇAR!

Neste capítulo, trazemos os dados selecionados das observações participantes, das rodas de conversa, das cartas bem como suas análises.

A quantidade de material coletado que tínhamos era muito extensa, por isso necessitávamos selecionar quais deles seriam apresentados e analisados para atender aos nossos objetivos de pesquisa. Pela análise de conteúdo de Bardin (1994), que apresentamos no capítulo da metodologia, ao realizarmos as três etapas que a autora sugere, selecionamos os seguintes dados para apresentar e analisar: 2 Atividades Colaborativas das observações do LPC realizadas pelos acadêmicos e acadêmicas; 3 Atividades Colaborativas das observações do curso de extensão realizadas pelas crianças e mediadas pelos acadêmicos e acadêmicas; duas rodas de conversas com os acadêmicos e acadêmicas; uma roda de conversa com acadêmicos, acadêmicas e crianças; 11 cartas dos acadêmicos e acadêmicas; 30 cartas das crianças.

A seleção desses dados esteve relacionada aos diferentes momentos dos processos nos quais as atividades aconteceram. Os resultados apontaram unidades de registros bem recorrentes que nos apoiaram a criar duas categorias: Aprendizagem Colaborativa no ensino superior e Aprendizagem Colaborativa no ensino com crianças. Destas, foram derivadas sete subcategorias: 1) papel do professor; 2) interação entre os pares nos trabalhos em grupo; 3) acolhimento e pertença; 4) motivação e empatia; 5) ênfase nos diferentes conhecimentos e capacidades; 6) aprendizagem ativa e autônoma; 7) liberdade e criatividade.

Foram analisadas as ações, falas e percepções dos participantes por meio das interações que tiveram para realizar as atividades colaborativas, das conversas e reflexões realizadas nas rodas e das escritas nas cartas.

A apresentação e análise dos dados, neste capítulo, ocorreram simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo em que apresentamos os dados. Estes foram sendo analisados de acordo com as inferências da teoria estudada. Dessa forma, conforme as subcategorias apareceram, nós as destacamos em negrito no texto para suas identificações.

A seguir, serão descritos, sequencialmente, os dados e as análises da pesquisa de campo no Laboratório de Formação Pedagógica Colaborativo, no curso de extensão, nas rodas de conversas e nas cartas.

4.1 As observações em duas práticas colaborativas dos encontros do Laboratório de Formação Pedagógica Colaborativo com os acadêmicos e acadêmicas

Como apresentamos na metodologia, o LPC foi um espaço de formação colaborativa dos acadêmicos e acadêmicas. Nesse contexto, foram proporcionados momentos de estudos teóricos sobre a Aprendizagem Colaborativa com leituras e discussões de textos como os artigos de Irala e Torres (2014), Smith e MacGregor (2002), Oliveira (2015) e também aplicações de atividades práticas colaborativas pelos acadêmicos que envolviam música, corpo, cena. Além disso, os acadêmicos e acadêmicas discutiram e experimentaram atividades diversas que foram desenvolvidas com as crianças. Eles pensaram em inúmeras possibilidades que as crianças poderiam desenvolver com as atividades ou as temáticas por meio da Aprendizagem Colaborativa. Com isso, eles elaboravam, de forma colaborativa, os planos de aula após todos esses estudos, experimentações e discussões. No quadro abaixo, trazemos o cronograma dos encontros em que realizamos as observações com as datas e os temas que foram então abordados.

Quadro 15 - Observações participantes no LPC

Datas das observações	Temas	Duração	Número de participantes
26/03/2019	A Aprendizagem Colaborativa na prática: jogo percussivo com clavas	1h45	15
02/04/2019	Aprendizagem Colaborativa e a cultura popular: em cena as regiões Norte e Nordeste	1h30	9
09/04/2019	Aprendizagem Colaborativa e a cultura popular: em cena as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste	1h30	14
16/04/2019	Atividades musicais práticas colaborativas	1h30	11
23/04/2019	Atividades musicais práticas colaborativas	1h30	11
01/05/2019	Planejando colaborativamente os próximos passos: planos de aulas colaborativos	1h25	10
07/05/2019	Planejando colaborativamente os próximos passos: planos de aulas colaborativos	1h40	11

14/05/2019	Esse é o nosso plano: com que ideias você pode contribuir?	1h20	11
20/05/2019	Esse é o nosso plano: com que ideias você pode contribuir?	1h30	11
28/05/2019	Aprendizagem Colaborativa na criação de história sonorizada: lenda Uirapuru	1h45	11
11/06/2019	Planejamento da montagem colaborativa do teatro musical	1h30	11

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Para a apresentação e análise dos dados, selecionamos duas atividades práticas colaborativas realizadas no LPC: a “Aprendizagem Colaborativa na prática: o jogo percussivo com clavas¹⁶” e a “Aprendizagem Colaborativa na criação de uma história sonorizada: lenda Uirapuru”. A escolha dessas duas atividades colaborativas se justifica pois representa momentos diferentes da formação desses acadêmicos e acadêmicas dentro do LPC.

A primeira atividade que trouxemos para apresentar e analisar foi a “Aprendizagem Colaborativa na prática: o jogo percussivo com clavas”. Ela foi escolhida por ter sido a primeira atividade colaborativa prática realizada pelos acadêmicos e acadêmicas a fim de relacionarem seu processo e resultado de acordo com os textos que estudaram.

A segunda atividade que trouxemos para apresentar e analisar foi a “Aprendizagem Colaborativa na criação de uma história sonorizada: lenda Uirapuru”. Ela foi escolhida para análise por ser uma das últimas atividades práticas colaborativas realizadas por eles no LPC, no qual o processo já estava mais solidificado e também porque essa foi a atividade que culminou na ideia da criação da temática para a apresentação final na elaboração do teatro musical.

4.1.1 A Aprendizagem Colaborativa na prática: jogo percussivo com clavas

Os encontros do LPC tiveram início no dia 12 de março de 2019, mas as observações participantes se iniciaram somente no dia 26 de março de 2019, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UEM.

¹⁶ Clavas: são instrumentos de percussão que consistem em um par de paus curtos de madeira que produzem som, ao baterem um no outro.

Figura 6 - Atividade colaborativa no LPC Jogo Percussivo com Clavas.



Fonte: pesquisadora.

Essa atividade colaborativa selecionada para apresentação e análise aconteceu na primeira observação participante no dia 26/03/2019, na qual estiveram presentes 14 acadêmicos, sendo sete da Licenciatura em Educação Musical e sete da Licenciatura em Teatro.

Iniciamos o encontro retomando os conceitos e características sobre Aprendizagem Colaborativa feitos a partir do texto de Torres e Irala, (2014) que estudamos e discutimos nos encontros anteriores, dos dias 12 e 19 de março de 2019, antes do início das observações participantes no LPC, dos quais foi destacado, pelos acadêmicos, através das suas falas nas transcrições feitas no registro do diário de campo:

Após alguns minutos em silêncio, uma acadêmica começou partilhar suas percepções e os demais foram interagindo na dinâmica. Não interferi em nenhum momento durante a partilha. Observei o que diziam, os exemplos que davam e suas falas abordavam:

- Aprender uma prática ou um conhecimento com o outro que podia ser tanto o professor ou os colegas;
- Diferença entre cooperação e colaboração;
- A cooperação é um caminho para se construir a colaboração;
- Na cooperação o professor interfere em alguns aspectos e na colaboração não, ele media o trabalho;

- Na Aprendizagem Colaborativa era possível construir vários caminhos e ideias sobre uma mesma temática, uma mesma atividade.
 - Reforçaram a importância de ter humildade e saber que todas as ideias são aceitas, aproveitadas de alguma forma;
 - A importância de respeitar a opinião do outro e incorporá-la a nossa;
 - Desenvolve a socialização, empatia e interação;
 - Construção de saberes por muitas cabeças;
 - Troca e partilha de saberes já conhecidos;
 - A Interação criada ajuda nos trabalhos em grupos, a muitas mãos para resolver uma questão dada;
 - Autonomia dos alunos nas decisões;
 - Promove um aprendizado mais ativo e engajado do aluno, tendem a incorporar melhor o aprendizado;
 - Participação e interesse aumentam – gostam de fazer de estar ali.
 - Professor como mediador, facilitador que consegue abrir mão do controle;
 - Professor e alunos constroem juntos o aprendizado.
- (Diário de Campo, 26/03/2019, p. 1)

Em seguida, expliquei que faríamos uma atividade prática colaborativa na qual eu daria algumas orientações para eles trabalharem em grupo. Foram apresentadas três músicas instrumentais para apreciação musical, as quais estariam presentes na atividade que seria realizada: “Brasileirinho”¹⁷; *Tarantela Napolitana*¹⁸ e *The Entertainer*¹⁹. A escolha dessas músicas se deu por representarem estilos musicais diferentes, serem bem conhecidas, terem um trabalho melódico sem letra e arranjos instrumentais bem ricos, o que poderia ser bem explorado pelos acadêmicos e acadêmicas no jogo que teriam que fazer.

As músicas foram projetadas no aparelho de *datashow* e após a escuta eles deveriam escolher uma delas para a atividade que seria realizada.

Timidamente eles conversaram um pouco sobre as músicas, cada um falou sobre o que gostavam em cada uma, o que era mais familiar, mas não conseguiam chegar a um acordo para escolher uma e não ficava claro se havia uma preferência, pois eles apontavam coisas que gostavam em todas as músicas. Eles olhavam para mim e viram que eu não os ajudaria, mas mesmo assim, eles não conseguiam “desenrolar” a troca de ideias. Então realizei uma intervenção pedindo que eles precisavam encontrar uma estratégia mais objetiva, para que ficasse claro para todos sobre quem queria tal música, quem gostava mais de uma ou outra música. Então o acadêmico Gustavo sugeriu fazer uma votação. (Diário de campo, 26/03/2019, p. 3)

¹⁷ “Choro Brasileiro”, composto em 1947 por Waldir Azevedo

¹⁸ Dança típica italiana associada à cidade de Nápoles.

¹⁹ Instrumental do gênero Ragtime, composta por *Scott Joplin* em 1902

Dessa forma, quatro acadêmicos escolheram “Brasileirinho”; quatro, *The Entertainer*; e uma acadêmica votou em *Tarantela*. Com isso, automaticamente eliminaram *Tarantela* e começaram a discussão para escolher entre “Brasileirinho” e *The Entertainer*. Dois acadêmicos, Gustavo e Bruna, que haviam escolhido *The Entertainer*, tentavam defender suas escolhas argumentando que a música era alegre e divertida, animada. Gustavo disse: “vai que na atividade a gente tem que fazer alguma coreografia, essa música vai dar certo”. E Bruna complementou: “ela é bem conhecida”. Porém outra aluna, Rafaela, que estava defendendo a escolha por “Brasileirinho”, fez uma contraposição dessa ideia e convenceu todo o grupo para a escolha da música:

Brasileirinho também é alegre. E vejam só, nosso trabalho será com as crianças e a gente comentou várias vezes que queríamos envolver música da cultura popular não foi? Então a gente precisa valorizar a música brasileira. Por isso, eu acho que a escolha deve ser Brasileirinho (Rafa).

Isso fez com que todos concordassem com ela e decidiram, então, por “Brasileirinho”. Feito isso, e voltei-me ao grupo e os parabeneizei pela forma como se organizaram para resolver o problema dado. Ressaltei que algumas pessoas não participaram muito e que, na medida do possível, deveriam colocar suas opiniões para que as escolhas fossem realmente coletivas do grupo. Aqui temos a primeira categoria, que é o **papel do professor**. Torres e Irala (2014) citaram que a mediação do professor na Aprendizagem Colaborativa tem algumas características específicas e uma delas é o fato de encorajar os grupos para que se empenhem em resolverem seus próprios problemas e achem as soluções que os membros do grupo consigam realizar.

Em seguida, passei a atividade colaborativa que precisavam fazer com a música que escolheram. A atividade foi denominada por mim de “Jogo de criação corporal e sonoro” e tinha como objetivo elaborar, a partir da música escolhida, uma *performance* musical com o instrumento “clavas”²⁰. A estrutura e orientações para elaborar a atividade consistiam nas seguintes etapas: realizar uma escuta ativa da música buscando reconhecer a forma musical, os instrumentos presentes, o andamento, entre outros elementos que pudessem destacar. Coloquei a música novamente para que fizessem a escuta

²⁰ As *clavas* são um *instrumento* de percussão de origem africana, constituído por um par de hastes cilíndricas de madeira sólida.

ativa. Após a escuta eles começaram, timidamente, partilhar suas percepções, e aos poucos a maioria estava participando bem. Como apresentavam muitas falas ao mesmo tempo, um dos acadêmicos decidiu anotar o que os colegas falavam para não perder nenhuma ideia (Diário de campo, 26/03/2019, p. 5).

Aqui reapareceu a categoria do **papel do professor** no aspecto de saber criar estratégias, escolher os problemas que o grupo deve resolver, mediar ações do professor. Na Aprendizagem Colaborativa, apresentada por Torres e Irala (2014), que está relacionada ao professor mediador, deve-se saber selecionar o problema que se pretende investigar, o qual deve ser geral, plurifacetado e aberto, para se permitir várias respostas, porém com objetivos e planejamentos bem claros para que o grupo entenda os caminhos que pode seguir para realizar a tarefa dada.

Na sequência da atividade os acadêmicos e acadêmicas começaram destacando os instrumentos que conseguiram ouvir e depois falaram sobre o andamento que era bem rápido. As acadêmicas de música começaram a falar sobre a Forma Musical destacando quantas vezes aparecia o tema. Os acadêmicos de teatro falaram ter dificuldade em reconhecer exatamente o que era a “Forma” na música. Então, as acadêmicas de licenciatura em Educação Musical tentaram ensiná-los, explicaram que era a estrutura, o desenho de uma música. Uma das acadêmicas que realizava essa explicação me pediu que colocasse novamente a música para que fizessem o aprendizado na prática. Conforme a música acontecia elas iam apontando e dizendo: “aqui é o tema olha...aquele trecho tipo chiclete sabe, que faz você saber que é Brasileirinho? Olha ele de novo, tá repetindo, mas viu que tem uma mudança no final? Agora entrou a parte B.....voltou para o tema de novo.....”. E assim os acadêmicos de teatro conseguiram entender rapidamente e eles mesmos já iam dizendo, “tema de novo, agora apareceu uma parte nova” e as acadêmicas da música iam complementando qual parte estava tocando da Forma musical, explicando e ensinando. (Diário de Campo, 26/03/2019, p. 5).

Conforme ouviam a música, observei que alguns acadêmicos ainda não estavam participando muito das interações. Por isso, foi necessário instigá-los com algumas orientações do tipo: “o que está acontecendo agora? Aqui é o tema? Que parte é essa? Nessa parte, quais instrumentos temos? O que eles fazem?”. De acordo com Torres e Irala (2014), o professor atua na criação de contextos, estratégias e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de modo criativo e possa interagir melhor ao problema dado. No diário de campo, a descrição feita da observação de como aconteceu a interação após essa mediação se deu da seguinte forma:

Após essa mediação, houve uma maior participação do grupo, mais alunos começaram a falar o que percebiam, eles destacavam os instrumentos, o tema, a repetição, as partes, as mudanças das partes, o que ficava igual, o que ficava diferente e assim elaboraram um desenho que estruturava toda essa percepção: Tema (repete 2 vezes), parte A, parte B, Tema com variação na segunda vez. Feito isso, cada acadêmico recebeu um par de clavas. Foi direcionada a outra parte da atividade em que deveriam elaborar uma *performance* musical com as clavas, destacando todas essas percepções ouvidas. Reforçou-se que podia ou não ter o som das clavas, mas elas deveriam fazer parte de todos os momentos da execução. Para isso eles iriam fazer a *performance* junto com o áudio. Neste momento me afastei do grupo deixando que começassem a trabalhar. (Diário de Campo, 26/03/2019, p. 6).

Novamente tivemos aqui a subcategoria do **papel do professor** na mediação com relação a deixar os objetivos e orientações bem claros com o intuito de a atividade não ficar solta para que as interações acontecessem. Troncarelli e Faria (2014) apontam que o docente deve conhecer as diferentes possibilidades e meios de aplicação da proposta, além de apresentar estratégias, planejamento e motivação. Na sequência, destacamos registros do diário de campo de como os participantes compartilharam as ideias para a execução da *performance* musical:

Observei que, primeiramente, eles olharam para o desenho elaborado e disseram que na *performance* teriam que ter de 3 a 4 partes para destacar as diferenças das repetições. A partir disso, 4 acadêmicos começaram dar algumas ideias. Colocaram o áudio e experimentavam sons percussivos, movimentos rítmicos. O que gostavam mantinham, o que não gostavam já descartavam. Aos poucos, os outros acadêmicos começaram a ajudar e participar mais. As sugestões envolviam: bater com as clavas no pulso da música, bater uma percussão com as clavas no chão, bater as clavas em duplas, fazer uma “dancinha” semelhante a um jogo de mãos enquanto tocavam as clavas no pulso. (Diário de Campo, 26/03/2019, p. 6)

A partir dessa descrição, observamos outra característica da Aprendizagem Colaborativa que foi nossa segunda subcategoria selecionada: **as interações entre os pares nos trabalhos em grupos**. À medida que as interações foram acontecendo, os alunos se socializaram melhor e se sentiram mais confiantes em partilhar suas ideias. Renshaw (2013) ressalta que a dinâmica, a química e o fluxo da energia giram dentro do grupo e que todos esses elementos dependem da confiança que está se construindo. Na sequência da atividade, será apresentado outro momento dos processos de interação entre os pares:

Uma das acadêmicas de licenciatura em educação musical fez uma percussão rítmica bem elaborada em que batia as clavas no chão. Os colegas gostaram e começaram a tentar tocar. Como nem todos estavam conseguindo executar, a acadêmica que sugeriu, fez junto com todos algumas vezes, experimentou um pouco mais lento, mostrou por partes. Outra acadêmica sugeriu tocar em duplas ou em forma de pergunta resposta para ver se facilitava. Eles realizaram todas as formas sugeridas para se apropriar do ritmo, mas ainda não estava agradando a todos. Eles diziam que “não estava musicalmente bom” e “estava muito sujo, precisava limpar”, então decidiram não usar (Diário de Campo, 26/09/2019, p. 7).

Aqui podemos observar dois pontos importantes relacionados à segunda subcategoria das **interações entre os pares nos trabalhos em grupos**. Primeiramente, ficou claro que houve um forte momento de interação no ensino e aprendizado entre os pares gerando a Aprendizagem Colaborativa. Enquanto a acadêmica tentava formas diferenciadas de ensinar o ritmo, alguns observavam como o colega ao lado fazia para tocar junto e outros tentavam sugerir outras formas de realizar esse ensino buscando uma aprendizagem melhor. Além disso, outro ponto que destacamos desse momento foi que os acadêmicos ainda estavam muito voltados à questão estética da *performance*, ao valorizarem o resultado final, quando diziam que não estava musicalmente bom.

Na Aprendizagem Colaborativa, avaliar os procedimentos desenvolvidos pelo grupo implica o exercício de realizar efetivamente uma avaliação com ênfase no processo. Segundo os estudos de Torres e Irala (2014), a avaliação na Aprendizagem Colaborativa deve ter ênfase no processo no qual professor e alunos constroem uma rede, ou seja, o professor divide com os alunos a responsabilidade pelas correções pertinentes por meio “do debate, da discussão, da reflexão individual e coletiva, o exercício da auto e da mútua-regulação, da resolução de problemas e de conflitos, da negociação, do consenso, da percepção do outro, e do respeito mútuo” (TORRES; IRALA, 2014, p. 87).

Na sequência, destacamos, do diário de campo outro, momento da primeira subcategoria no **papel do professor** na mediação de ações que colaborou na geração de novas ideias entre os alunos. Além disso, são destacados também outros momentos de ensino aprendido entre eles:

Com o intuito de encorajar 3 acadêmicas que não estavam interagindo voltei ao grupo, comentando sobre o tempo que ainda tinham para terminar. Aproveitei para lembrar do objetivo e dos comandos dados

para a execução da tarefa. Diante dessa lembrança, uma acadêmica disse: “claro gente, não precisa ter som lembra?...vamos fazer uma coreografia” (Clara Luz). Então um acadêmico de cênicas falou: “Dá para usar um jogo que a gente faz nas aulas de teatro em que uma pessoa faz um movimento e passa para o colega ao lado com algum movimento cênico e este seria o próximo a fazer” (Castiel). Nesse momento ele pegou as clavas e fez uma demonstração e disse que precisa ter bastante expressão. Nisso todos começaram a experimentar expressões corporais, faciais, usando a clava tanto para executar os movimentos como para passar o movimento ou a vez para o próximo colega. Decidiram que na primeira vez do tema os movimentos corporais passariam de forma sucessiva na roda e na repetição do tema passariam o movimento aleatoriamente para qualquer pessoa da roda. As acadêmicas que não estavam colaborando nas ideias realizaram uma coreografia bem criativa que foi elogiada pelos colegas (Diário de Campo, 26/03/2019, p. 8).

Nesse momento, vimos a quinta categoria que foi a **ênfase nos diferentes conhecimentos e capacidades**, ou seja, houve valorização de ações que eles dominavam bem e que entenderam que, além de enriquecer no resultado final que eles estavam construindo, isso também estava associado a ensinar e aprender conhecimentos novos, conforme vemos em Torres e Irala (2014).

Para captarmos melhor se eles estavam percebendo essas características na atividade executada, foi realizado um momento de conversa ao final da orientação que destaco do diário de campo:

Ao pedir que partilhassem a experiência os acadêmicos deram ênfase inicialmente no resultado. Uma acadêmica que é percussionista, disse: “nossa eu nunca tinha pensado em realizar uma *performance* musical dessa forma. Quando tocamos ficamos muito presos na execução da música em si que não percebemos outros detalhes da música e do corpo que podem ser explorados” (Nobélia). Sobre o processo eles acharam que no início foi um pouco difícil, pois nem todos estavam dando ideias e não estão acostumados em ter que pensar na hora como elaborar uma *performance*, pois sempre vem pronto e eles só precisam executar. Ali não, eles só tinham as orientações do que fazer. Então perguntei sobre o objetivo e as orientações dadas. Eles disseram que foram claros, mas que foi bom ter feito a intervenção ao lembrar o que era para realizar porque isso fez com que eles prestassem atenção em outras formas de fazer o que deixou a *performance* muito mais interessante. Uma acadêmica da licenciatura em educação musical disse: “foi um gatilho importante” (Clara Luz) (Diário de Campo, 26/03/2019, p. 8-9).

Nesse sentido, podemos afirmar que os acadêmicos entenderam o **papel do professor** na Aprendizagem Colaborativa. Ele não diz como fazer, mas instiga as habilidades e a criatividade dos alunos que se sentem estimulados em usar o que

sabem fazer de melhor. Isso nos permite refletir que, na Aprendizagem Colaborativa, as mudanças de papéis do professor e dos alunos são constantes. Troncarelli e Faria (2014) apontam que os processos de ensino-aprendizagem dos alunos de graduação ocorrem de forma positiva quando o docente atua como facilitador do aprendizado, o que permite uma participação ativa dos alunos nesse contexto, os quais interagem com os colegas e com o professor, para a construção o conhecimento.

Essa concepção é reforçada na pesquisa de Graça (2016) ao refletir que o professor deixa de ser a figura central, que detém o conhecimento, para se tornar um facilitador que ajuda os alunos nessa busca. No ensino, o objetivo é oferecer, ao aluno, um conjunto de situações relevantes e diversas, de modo a que a sua aprendizagem seja abrangente e significativa, que o conduzam à maior interação e integração e passem a ser mais criativos e dinâmicos na busca do saber.

Assim que terminaram a atividade colaborativa, conversamos sobre possíveis ideias para a realização das práticas musicais com as crianças. Eles apresentaram três ideias de trabalho que poderíamos fazer no curso de extensão: um acadêmico sugeriu as músicas da infância na qual pudessem destacar as músicas da família, da escola e de outros ambientes sociais que as crianças frequentavam; outra acadêmica falou sobre músicas de filmes e jogos de que as crianças gostavam; os outros acadêmicos e acadêmicas citaram as músicas da cultura popular, destacando as regiões do Brasil. Como a maioria dos acadêmicos e acadêmicas citaram essa terceira ideia, o acadêmico e a acadêmica que apresentaram a primeira e segunda ideias, respectivamente, gostaram da proposta de trabalhar músicas regionais e disseram que ela poderia ser mais bem explorada. Sobre isso trazemos trechos do diário de campo em que se destacam as falas de como os acadêmicos e acadêmicas pensaram em um possível plano de trabalho:

“Eu acho que essa temática de músicas regionais pode ser bem explorada” (Castiel).

“Eu acho assim, podíamos dividir o planejamento do primeiro semestre em 5 momentos, tipo assim, pra cada momento a gente trabalhava sobre uma região do Brasil” (Nobélia).

“Nossa ia ser muito legal, a gente podia fazer umas duas ou três aulas para cada região e daí faríamos as músicas, as danças, os costumes, crendices, comidas, explorar bem né” (Clara Luz).

“Nossa massa, a gente podia até trazer a comida da região para partilhar com eles, (risos gerais) mas, nossa, essa ideia, de dividir por regiões do Brasil é ótima, a gente pode fazer muita coisa, porque tem muitas coisas pra explorar e de repente as crianças não tem na escola

esse trabalho que vai focar a música, a dança, as expressões” (Castiel).

“Por exemplo, na região do nordeste temos os cordéis, os repentes, que aqui podíamos experimentar em cenas com músicas, na região de Minas que é, esqueci.....Sudeste (completou outra acadêmica), isso, então, é muito forte aos poetas, tem muitos poetas nessa região, dá pra trabalhar as poesias em forma de cenas” (Clara Luz).

Então, imediatamente outro licenciando de artes cênicas disse: “amiga, se determinada região não tiver algo específico voltado ao teatro nós podemos criar, tipo depois de estudar sobre a cultura daquela região podemos criar cenas disso” (Gustavo) – (Diário de Campo, 26/03/2019, p. 9-10).

Sugerimos que eles pesquisassem mais sobre a temática antes de decidirem se queriam realmente trabalhar com ela. Segue o trecho do diário de campo em que relatamos essa dinâmica:

Após esse momento de trocas de ideias sugeri que eles se organizassem em grupos menores e cada grupo estudasse e pesquisasse sobre a cultura de uma região e trouxessem para a próxima aula uma atividade colaborativa para experimentarmos que estivesse relacionada a região escolhida e pudesse ser realizada ou adaptada nas aulas com as crianças. Me afastei e eles se dividiram rapidamente. A divisão foi por gosto da região, porém observei que se preocuparam em ter nos grupos pessoas do teatro e da música para melhor interação nas escolhas das atividades. Observei ainda que os acadêmicos combinavam de se encontrar em outros horários para pensar em algumas ideias e selecionar alguns materiais (Diário de Campo, 26/03/2019, p. 10).

Deixamos que os acadêmicos e acadêmicas tivessem total autonomia na decisão final do tema do trabalho que gostariam de desenvolver com as crianças. Aqui a subcategoria do **papel do professor** também aparece, quando permite que os alunos planejem as ações que desejam realizar, como nos indicam Gaunt e Westerlund (2016). Para os acadêmicos em formação inicial e que atuarão à frente das aulas, é muito importante que eles se identifiquem com o trabalho que será desenvolvido e não que ministrem conteúdos pensados por outras pessoas que eles se limitam a executar.

Nessa primeira observação, foi possível percebermos que algumas reflexões relacionadas à prática da Aprendizagem Colaborativa apareceram na prática desse grupo, as quais destacamos a seguir.

Na segunda subcategoria referente **às interações entre os pares nos trabalhos em grupos**, os acadêmicos e acadêmicas trabalharam bem

colaborativamente a fim de resolverem as questões e os problemas que iam surgindo na criação da performance. Houve muitos momentos em que eles realizaram trocas tanto de ensino e aprendizagem de conteúdos musicais e cênicos como também de ideias e sugestões para o trabalho musical pedido.

Além disso, pelas falas dos acadêmicos e acadêmicas, ao avaliarem o trabalho feito, constatamos que ficaram muito satisfeitos com o resultado final, mas muito entusiasmados com o processo, pois vários consideraram que não iam funcionar e aos poucos foram desmistificando a ideia de que a Aprendizagem Colaborativa é muito mais profunda do que só deixar os alunos juntos para realizarem uma tarefa (SMITH; McGregor, 1992).

Muitos acadêmicos e acadêmicas conseguiram visualizar a primeira subcategoria em meu **papel de professora colaborativa**; como mediadora do trabalho, eu não sabia como ficaria o resultado da performance, mas tinha os objetivos claros para fazer com que eles conseguissem trabalhar juntos e tirar o que cada um tinha de melhor para contribuir (TORRES; IRALA, 2014). Com isso, eles fizeram vários apontamentos relacionando a prática realizada dando ênfase nas reflexões relacionadas ao papel do professor como mediador. Citaram como é difícil exercer esse papel de mediar o conhecimento, mas também comentaram como ele é essencial e eficaz no ensino e aprendizagem colaborativo.

Diante desses dados, observamos várias características da Aprendizagem Colaborativa tais como momentos de ensino e aprendizado entre os acadêmicos nas interações em grupo, valorização das habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo, momentos de socialização e interação, mediação do professor na criação de estratégias para a realização da tarefa.

Em alguns momentos, esses aspectos apareceram individualmente de forma mais evidente, mas também observamos que aconteceram em outros momentos de forma cíclica. Por exemplo, ao mesmo tempo em que observávamos momentos de ensino e aprendizado entre os acadêmicos nas interações em grupo, também acontecia a valorização das habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo. E isso é importante observarmos porque algumas características estão bem imbricadas com outras e dificilmente apareceram sozinhas.

4.1.2 Sonorização colaborativa da lenda: Uirapuru

Figura 7 - Atividade colaborativa no LPC sonorização da lenda Uirapuru



Fonte: pesquisadora.

Essa segunda atividade colaborativa que trouxemos para apresentar e analisar aconteceu na décima observação do LPC, no dia 28/05/2019. A ideia de criarem colaborativamente uma lenda sonorizada no laboratório de formação partiu dos próprios acadêmicos e acadêmicas.

Como os encontros do LPC aconteciam simultaneamente aos do Curso de Extensão “Brincando e Cantando”, essa proposta surgiu a partir de um encontro nesse curso com as crianças que aconteceu no dia 22/05/2019, no qual cada criança levou uma lenda para partilhar no grupo. Nesse encontro, as crianças se mostraram muito empolgadas e interessadas em conhecerem mais sobre as lendas. Os acadêmicos e acadêmicas anotaram todas as lendas apresentadas pelas crianças e as levaram para o encontro do LPC nesse dia 28/05/2019 e decidiram preparar uma lenda sonorizada no LPC e levar para apresentar para as crianças em um encontro do curso de extensão.

As lendas que levaram foram O Saci Pererê, Caipora, Cuca, Boto Cor-de-Rosa, Mula-sem-Cabeça, Cobra Grande, Boitatá e Vitória Régia. Na sequência trago o relato do diário de campo de como eles se organizaram para escolher a lenda que fariam a sonorização:

Após partilharem as lendas que as crianças levaram na aula, uma das acadêmicas sugeriu que escolhessem uma lenda que não havia sido apresentada pelas crianças. Ela disse: “gente, eu acho que a gente tem que levar uma lenda nova, diferente, para ampliar os conhecimentos das crianças. Uma que não foi apresentada. Eu sugiro a lenda da lara que é linda” (Cora).

Algumas acadêmicas não conheciam certinho como era essa lenda então aqueles que sabiam começaram a contar um completando a fala do outro. Após isso, outra acadêmica começou a falar sobre outra lenda: “vocês lembram que eu falei uma vez pra vocês daquele festival de folclore que eu participei? Um dos grupos fez a lenda da Jaci. É bem bonita e as músicas que usaram também eram bem bonitas” (Nobélia).

Nisso, a acadêmica abriu o celular entrou na plataforma *Youtube* e mostrou um vídeo desse grupo para os colegas.

Todos ouviram ficaram um pouco em silêncio e uma outra acadêmica comentou: “então gente, eu gostei dessas duas lendas que vocês mostraram, mas quero trazer aqui a lenda do Uirapuru. Todo mundo conhece? A gente comentou dela semana passada” (Clara Luz).

Nesse momento houve empolgação por parte dos acadêmicos com essa sugestão. Vários começaram a falar sobre a história da lenda e outros já começaram a dar algumas ideias de sonorização:

“particularmente, acho essa lenda belíssima, muita expressiva e podemos explorar muito sons de pássaros. Temos aqui aqueles apitos de pássaros e a profe. tem outros apitos com sons de vários pássaros diversos que ela mostrou outro dia. E as músicas a gente podia selecionar uma ou duas que fosse fácil de aprender para hoje” (Clara Luz).

“sim eu concordo e dá pra explorar bastante sons de fundo para o contexto da história tipo o momento de amor entre o guerreiro e a filha do cacique, outro tipo de sonorização quando o cacique proibiu a aproximação, outra sonorização quando ele pediu para se transformar em pássaro para ficar do lado da moça e por fim outra sonorização quando ele fica perto dela em forma de pássaro” (Castiel).

“ah legal boa ideia, e além disso, temos a sonorização do ambiente, da floresta, da música” (Fernanda).

“bom, então acho que a gente já escolheu a lenda ne? (risos) porque já estamos até definindo alguns caminhos para a sonorização” (Gustavo)

“verdade gente, eu já tô meio que vendo essa sonorização, por isso eu topo fazer a lenda do Uirapuru” (Dora). (Diário de Campo, 28/05/2019, p. 1).

Aqui destacamos a segunda subcategoria da **interação entre os pares nos trabalhos em grupos**, no qual podemos refletir sobre como os acadêmicos e acadêmicas lidaram com a diferença de opiniões e como conseguiram resolver a escolha sem conflitos. Percebemos, ainda, que houve momentos de aceitação e empatia na aceitação das ideias diferentes, o que nos mostra nossa quarta subcategoria, que foi **motivação e empatia**. Segundo os estudos de Smith e MacGregor (1992) sobre Aprendizagem Colaborativa no ensino superior, os participantes aprendem mais efetivamente uma vez que ela promove maior engajamento dos mesmos na sua aprendizagem, mesmo com as diferenças de pensamentos e ideias. Segundo eles, o trabalho em equipe promove, nos estudantes,

tolerância e reconhecimento de trabalhar e aceitar outras ideias, construindo acordos que envolvem todos do grupo. No caso desse momento entre os acadêmicos e acadêmicas, a Aprendizagem Colaborativa incentivou que socialmente tivessem mais voz ativa na exposição de suas ideias, aceitando as diferenças de forma fluída e natural. Na sequência, relatamos como se organizaram e realizaram a atividade:

Eles se organizaram por afinidades de execução. Uma acadêmica sabia contar a lenda inteira sem precisar ler então todos acharam melhor que ela contasse. Outra acadêmica e outro acadêmico sabiam cantar a música, por isso todos acharam que seria melhor eles cantarem alguns trechos da música como solistas e no refrão todos cantariam juntos. Uma outra acadêmica pediu para tocar violão e disse que gostaria de harmonizar os momentos diferentes de sonorização sugeridos pelo colega. Todos adoraram que ela se colocou à disposição para isso, e com a fala dela outra acadêmica que toca flauta transversal disse que podia tocar junto com a colega fazendo algumas partes de sonorização melódica. Então os outros acadêmicos e acadêmicas se dividiram para realizar a sonorização com os instrumentos de percussão e objetos sonoros (Diário de Campo, 28/05/2019, p. 3).

Dessa forma, foi possível destacarmos nossa quinta subcategoria que foi a **ênfase em diferentes conhecimentos e capacidades**, ao afirmarmos que as estratégias na Aprendizagem Colaborativa foram centradas na construção do conhecimento por meio da colaboração entre os pares, das trocas de conhecimentos e experiências e, principalmente, na ênfase nas diferentes habilidades dos mesmos (TORRES; IRALA, 2014).

Eles decidiram que iniciariam a contação com uma rica sonorização instrumental para trazer o contexto de floresta. Para isso, colocaram próximos a eles diversos instrumentos de percussão e de efeitos como: apitos com sons diferentes de pássaros, pau de chuva, xilofone, plásticos, casquinhas de madeira, clavas, caxixis, molho de jatobá, tambores. As duas acadêmicas que tocaram violão e flauta, respetivamente, começaram a improvisar e os outros acadêmicos e acadêmicas manusearam alguns instrumentos de percussão e efeitos (Diário de Campo, 28/05/2019, p. 3).

Como era um improviso, todos deveriam se ouvir para criarem as sonorizações ao mesmo tempo. Percebemos uma profunda imersão dos acadêmicos e acadêmicas nesse momento de criação colaborativa e destacamos aqui nossa sétima subcategoria, que foi **liberdade e criatividade** nas ações. Ao mesmo tempo em que se ouviam, já iam tocando, incluindo ou eliminando os sons que os agradavam e os

que não. Houve um processo holístico de aprendizagem (MARSH, 2008; OLIVEIRA, 2015) em que os participantes fizeram tudo ao mesmo tempo, sem fragmentarem o conhecimento. Ou seja, não fizeram as ações de forma separadamente, não ficaram olhando, ouvindo e fazendo por partes, mas aconteceu tudo ao mesmo tempo; observavam, ouviam como a história estava acontecendo e já iam fazendo junto. Segundo a pesquisa de Oliveira (2015), para os participantes, faz mais sentido aprender e fazer tudo ao mesmo tempo, em um processo de totalidade, porque, quanto mais fazem junto, mais rápido aprendem, e, assim, fica mais fácil se apropriarem de uma atividade.

Feita essa parte disseram que ficaram muito satisfeitos com o resultado e decidiram escrever uma lista dos instrumentos que usaram. Em seguida todos comentaram que para elaborar a sonorização era melhor que a acadêmica fizesse a contação da lenda para que eles fossem experimentando onde e que tipo de sonorização podiam realizar. E assim, a acadêmica começou a leitura. Enquanto isso, os outros acadêmicos ouviam atentamente e ficavam, timidamente, experimentando uma ou outra sonorização porque primeiramente, queriam priorizar a escuta. Ao finalizar a leitura os acadêmicos e acadêmicas começaram a jogar as ideias: “bom acho que podemos iniciar da forma que fizemos agora há pouco criando a sonorização da floresta. Ficou bem bonito” (Gustavo).

“sim eu também gostei de como nós montamos essa harmonização sonora” (Cora).

“gente e se selecionarmos alguns instrumentos desses que usamos na introdução e eles ficasse tocando a música toda? porque a história se passa o tempo todo na floresta, não é? Tipo violão meio dedilhado ou a flauta bem suave, o pau de chuva e uns 2 apitos de pássaros. Faríamos essa sonorização continua bem leve enquanto vai contando a história. E daí em trechos mais pontuais acrescentamos outros sons de acordo com o que vai acontecendo” (Nobélia).

“eu gosto dessa ideia, acho que podemos experimentar e ver se fica bom” (Gustavo).

“eu também gosto e acho que durante a execução a gente vai ouvindo e ver qual deles realmente devem permanecer para não poluir muito o ambiente sonoro também ne” (Castiel).

Os outros acadêmicos e acadêmicas também concordaram e já foram selecionando alguns instrumentos para usar em algumas partes da história:

“acho que nas partes que acontece só a narração sem a fala dos personagens podemos explorar mais os sons mesmo e na hora que tiver a fala deixar uns dois instrumentos de fundo somente” (Clara Luz).

“legal, e também a gente separa instrumentos com sons mais suaves como xilofone, pau de chuva, chocalhos, molho de jatobá, para os momentos iniciais e os momentos de alegria da história como por exemplo quando o jovem guerreiro conhece a filha do cacique e eles se apaixonam, quando ele já transformado em pássaro voa sobre a

floresta e quando ele canta para ela como pássaro. E colocar tambores, percussão corporal, algum toque grave do piano de repente nos momentos de tristeza quando ele não podia ficar com ela de clímax de mais tensão” (Rafa).

“sim e quando for o canto do uirapuru a gente pode fazer a melodia com esses apitos de pássaro e a flauta” (Bruna) (Diário de Campo, 28/05/2019, p. 5).

E, assim, começaram a experimentar essas ideias e gostaram de como ficou na prática. Tocaram a sonorização da introdução de forma bem alegre e começaram a diminuir o volume dos sons e deixaram somente o violão dedilhando um apito de pássaro e o pau de chuva bem devagar. A acadêmica começou a contação e fazia algumas pausas no texto e, nesses momentos, os acadêmicos acrescentavam mais sons de apitos, de xilofone, de molho de jatobá e da flauta nos trechos mais alegres e agregavam tambores e piano nos momentos de angústia. Como estavam improvisando, eles procuravam combinar os sons e o ritmo - de acordo com o que um fazia, o outro tentava combinar e assim por diante.

Ao final da história, os dois acadêmicos que ficaram responsáveis por cantar a música cantaram a canção do Uirapuru enquanto os outros acadêmicos e acadêmicas faziam o acompanhamento musical com violão, flauta, xilofone, caxixi e molho de jatobá. Ao final, eles estavam muito eufóricos e satisfeitos com o resultado. Uma das acadêmicas disse que levaria folhas de árvores porque havia um local perto da casa dela em que podia pegá-las; eles jogariam as folhas na sala para dar um cenário de floresta e podiam usar essas folhagens também para pisar em cima como sonorização. Todos aceitaram a ideia, repetiram mais uma vez então filmando, para que não se esquecessem dos momentos e dos instrumentos usados, e fecharam a atividade.

Nesse ponto da atividade, observamos, de forma associada, nossas terceira e sexta categorias, que foram **ênfase nos diferentes conhecimentos (terceira) e aprendizagem ativa e engajada (sexta)**. Smith e MacGregor (1992), Torres e Irala (2014) e de Gabriel (2016), referente à terceira categoria, afirmam que a Aprendizagem Colaborativa fornece atividades de grupo estruturadas e promove as habilidades sociais de que os sujeitos necessitam para trabalharem juntos. Dessa forma, o foco está em uma aprendizagem ativa, engajada, com os pares envolvidos nos processos de ensino e aprendizado em busca de um resultado que agrade a todos. Segundo Alcantara, Siqueira e Valaski (2004), quando os alunos estão

engajados em atividades de construção de conhecimentos, eles são motivados pela sensação de posse de suas contribuições e também pela sensação de realização ao verem como suas contribuições refletiram na aprendizagem do grupo. A interação que ocorreu nos grupos foi estimuladora, positiva e aconteceu de forma muito natural, com todos contribuindo, criando um ambiente de aula jovial, enérgico e dinâmico (GABRIEL, 2016). Nas falas, podemos observar que os acadêmicos se sentiram responsáveis pelo grupo. Houve um grande engajamento dos participantes em realizarem uma rica sonorização na geração de muitas ideias para que a atividade ficasse estética e sonoramente bonita.

Na sequência, apresentaremos os dados e análise de três atividades colaborativas realizadas nas observações no curso de extensão com as crianças e os acadêmicos e acadêmicas participantes da pesquisa.

4.2 As Observações em três práticas colaborativas das aulas do Curso de Extensão “Brincando e Cantando” com os acadêmicos, acadêmicas e crianças

Conforme apresentado no capítulo da metodologia, o Curso de Extensão “Brincando e Cantando”, no ano de 2019, teve como proposta final de trabalho a criação de um teatro musical com crianças. Para isso, foram desenvolvidos 32 encontros com as crianças com muitas atividades musicais e teatrais na modalidade colaborativa nas quais puderam colaborar no processo da elaboração das performances artísticas propostas que culminaram na apresentação final do teatro musical realizado em dezembro do mesmo ano. Para a pesquisa, foram realizadas nove observações participantes; apresentamos, no quadro abaixo, a data, o tema do encontro, o tempo de duração e a quantidade de participantes.

Quadro 16 - Observações participantes no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”

	Data	Tema	Duração	Participantes
1)	03/04/2019	Iniciando a experiência musical colaborativa: o canto na socialização e expressão corporal	1h	Pesquisadora, 15 acadêmicos (as) e 40 crianças
2)	10/04/2019	A ludicidade no desenvolvimento da voz infantil e dos arranjos vocais: Aprendizagem Colaborativa na expressão corporal	1h	Pesquisadora, 15 acadêmicos (as) e 40 crianças
3)	17/04/2019	Os aspectos da técnica vocal infantil: a Aprendizagem Colaborativa na criação musical e cênica	1h	Pesquisadora, 15 acadêmicos (as) e 40 crianças

4)	24/04/2019	Dicionário de palavras inventadas da Lana: a Aprendizagem Colaborativa na composição musical e cênica	1h	Pesquisadora, 13 acadêmicos (as) e 40 crianças
5)	08/05/2019	Aperfeiçoando a Aprendizagem Colaborativa na composição musical e cênica: a performance em ação	1h	Pesquisadora, 12 acadêmicos (as) e 40 crianças
6)	22/05/2019	Jogos corporais e expressão vocal: você sabe o que são lendas?	1h	Pesquisadora, 11 acadêmicos (as) e 40 crianças
7)	29/05/2019	Essa é minha lenda. Qual é a sua?	1h	Pesquisadora, 11 acadêmicos (as) e 40 crianças
8)	05/06/2019	Aprendizagem Colaborativa nas lendas: criando uma história sonorizada e cênica	1h	Pesquisadora, 11 acadêmicos (as) e 40 crianças
9)	12/06/2019	Aprendizagem Colaborativa na criação de fotograma para a música "O Folclore"	1h	Pesquisadora, 11 acadêmicos (as) e 40 crianças

Fonte: elaborado pela autora.

Para a análise das observações, selecionamos três atividades colaborativas dentre todas as que foram realizadas nas nove observações participantes. Escolhemos duas atividades realizadas na primeira observação, que ocorreu no dia 03/04/2019, em que as crianças tiveram suas primeiras experiências com a Aprendizagem Colaborativa, e uma atividade feita na penúltima observação realizada no encontro do dia 05/06/2019, na qual já estavam mais familiarizados com as dinâmicas colaborativas.

Essas escolhas se deram para que pudéssemos observar como aconteceram os processos de ensino aprendizagem musical com a Aprendizagem Colaborativa no início e no final das observações. Dessa forma, apresentamos, no quadro a seguir, as atividades selecionadas para a apresentação apontando o nome das mesmas e o dia em que foram realizadas.

Quadro 17 - Atividades selecionadas para apresentação e análise dos dados das observações participantes no Curso de Extensão "Brincando e Cantando"

1)	Iniciando a experiência musical colaborativa com as crianças: o canto na socialização e expressão corporal	1ª Observação Data: 03/04/2019
2)	Iniciando a experiência musical colaborativa com as crianças: criação de expressão corporal ou coreografia	1ª Observação Data: 03/04/2019
3)	Aprendizagem Colaborativa com as lendas: criando uma história sonorizada e cênica.	8ª Observação Data: 05/06/2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência do quadro, apresentamos cada uma das atividades separadamente, trazendo as falas, ações e percepções dos participantes. Com isso, apontamos seus resultados e análise dos dados.

4.2.1 A primeira experiência colaborativa das crianças no canto coletivo: abre a roda!

Figura 8 - Atividade Colaborativa 9 Abre a Roda!



Fonte: pesquisadora.

A primeira observação da pesquisa no curso de extensão com os acadêmicos, acadêmicas e as crianças foi realizada no dia 03/04/2019, e nessa data ocorreu também o primeiro encontro. Essa aula foi conduzida pela pesquisadora a pedido dos próprios acadêmicos e acadêmicas, pois eles queriam ter uma referência de professor colaborativo, que, ao mesmo tempo em que promove as ações, também medeia os trabalhos colaborativos solicitados.

Por ser o primeiro encontro, antes de apresentarmos as atividades para a análise, contextualizaremos como foi a recepção com as crianças e a introdução dos trabalhos desse dia nos relatos feitos do diário de campo:

A aula iniciava às 18h15, porém, às 18h várias crianças já estavam chegando. A acadêmica Gab imprimiu a lista de chamada, ficou do lado de fora da sala próxima a porta de entrada, cumprimentava animadamente as crianças, conferia a lista de chamada e pedia para as crianças entrarem. Eu me posicionei bem próxima a ela e recebi de forma carinhosa cada criança: abracei com muita alegria e entusiasmo cada uma que chegava, dizia que estava muito feliz com elas ali, que era bem vindas e imediatamente um acadêmico ou acadêmica vinha e fazia o mesmo conduzindo as crianças para dentro da sala. Conforme as crianças iam se sentando, observei que 6 acadêmicos e acadêmicas tiveram muita facilidade de interagirem. Se dirigiram a elas, cumprimentaram, se sentaram ao lado delas e conversaram sobre várias coisas como: o nome, idade, onde estudavam, entre outras coisas. Isso possibilitou que esses acadêmicos e as crianças

ficassem à vontade e começassem a construir uma relação de confiança e amizade. Porém, os demais acadêmicos e acadêmicas demoravam um pouco para estabelecer essa relação, se aproximavam timidamente das crianças, cumprimentavam, perguntavam o nome, indicavam onde podiam se sentar, mas depois recuavam. Percebi que estavam meio receosos em fazer essa acolhida de forma mais espontânea, não estavam muito à vontade com isso (Diário de Campo, 03/04/2019, p. 1).

A formação inicial do professor engloba não somente questões relacionadas a “saber como dar aulas”, ao fazer pedagógico, mas também ao saber lidar com as questões de afetividade, de acolhida dos alunos para que estes se sintam confiantes no espaço de aprendizagem; com isso, vemos aqui presentes nossa quarta e quinta categorias que foram **motivação e empatia** (quarta) e **acolhimento e pertença** (quinta). A Aprendizagem Colaborativa, segundo Marsh (2008; 2013), encoraja fatores afetivos que estão positivamente ligados à aprendizagem, reduzindo a ansiedade negativa e aumentando a motivação, o que gerou um sentimento de pertença no grupo, facilitando o desenvolvimento de atitudes positivas, promovendo a autoestima, apoiando estilos diferentes de aprendizagem e encorajando perseverança no processo difícil e confuso de aprender, no caso desta tese, uma nova linguagem, a musical.

Mas devemos pensar também em como esse professor está sendo preparado e se sente à vontade para as questões de afetividade, uma vez que isso está muito relacionado ao jeito de ser da pessoa. Porém, quando decidimos trabalhar como profissional da educação, com alunos que trazem inúmeras questões relacionadas à afetividade, é de suma importância que os professores em formação tenham preparo para ajudar os alunos a superarem a timidez, medos e promoverem um ambiente agradável e leve para que as crianças queiram estar ali, o que, conseqüentemente, auxilia na construção do conhecimento.

Com isso, podemos também trazer a primeira categoria ao olharmos para o **papel do professor** nesse aspecto. Freire (2010, p. 11) recomenda que “a tarefa do ensinante [...] é exigente de seriedade, de preparo físico, emocional e afetivo”. O que se valoriza no profissional da educação é a competência intelectual e não a competência emocional, no entanto ambas devem ser valorizadas. A competência do professor em saber lidar com as suas próprias emoções e as das crianças, em coletividade, e refletir sobre como isso o afeta ele e aos alunos é tão importante quanto o conhecimento teórico.

Das 40 crianças que estavam inscritas, metade delas já participava do nosso curso desde o ano anterior. Então, elas tiveram uma interação melhor não só com os colegas que já conheciam, mas com os novos acadêmicos que atuariam nesse ano, pois já estavam acostumadas com a dinâmica. Com isso, destacamos nossas segunda e quinta categorias que foram **interação entre os pares nos trabalhos em grupo** (segunda) e **acolhimento e pertença**. Essas crianças emitiram vários comentários e opiniões sobre algumas mudanças que perceberam logo que chegaram tais como: “nossa prof. que chique, a gente agora ficou importante né, conseguimos a melhor sala” (Julia); “nooossa quantas crianças, muito mais que ano passado ne prof? que bom que vamos fazer amigos novos e vai dar para fazer um showzaço hein melhor do que do ano passado” (narradora 1); “tudo isso de professor esse ano? Que sala lotada hein! (Cabeça de Cuia)”.

As escutas dessas narrativas foram importantes, pois as crianças ficaram mais próximas a nós, uma vez que foi dada atenção às suas falas, interagindo com elas; isso fez com que se sentissem valorizadas por serem ouvidas e acolhidas (MARSH, 2008).

No trecho a seguir, retirado do diário de campo, apresento um pouco do meu sentimento nesse momento:

Conforme as crianças chegavam, foram se acomodando nas cadeiras e ao longe observei que a sala foi ficando cheia de vida!! Os acadêmicos, acadêmicas e a maioria das crianças rapidamente começaram interagir, estavam mais desinibidos e entusiasmados e isso acabava contagiando outras crianças mais tímidas. Observei também que, mesmo assim, outras crianças ainda estavam mais inibidas, ficaram sentadas na cadeira só olhando para os lados. Mesmo que aos poucos elas foram se soltando, ainda estavam um pouco receosas, o que é compreensível por estarem num lugar novo com pessoas desconhecidas. Mas, sabia que com o tempo estariam totalmente integradas ao grupo, por isso, estimei aos acadêmicos e acadêmicas que procurassem dar atenção a elas sem ignorá-las, mas respeitando seus limites (Diário de campo, 03/04/2019, p. 3).

Dado o horário de início, 18h15, a maioria das crianças inscritas já estava presente. Pedimos licença aos pais que ficaram do lado de fora para fecharmos a porta, mas a acadêmica Gabriela ficou atenta para receber as poucas crianças que estavam atrasadas.

Conforme combinado com os acadêmicos e acadêmicas, nós nos dispersamos pela roda, ficando misturados com as crianças, e demos início a esse momento. Esse

encontro teve quatro atividades músico-vocais; em duas delas, houve práticas de Aprendizagem Colaborativa, as quais passaremos a relatar e analisar.

A primeira atividade que trouxemos para analisar foi realizada logo no início da aula. Consistia em cantar a canção “Abre a Roda” e realizar as ações pedidas na música, explorando bastante a expressividade. A cada repetição da música, a ação feita era trocada por outras ações que foram sugeridas pelos participantes.

Essa música tem uma letra e uma melodia de fácil assimilação. Conforme eu e os acadêmicos e acadêmicas cantávamos, olhávamos diretamente para várias crianças para que elas fossem entendendo a música e cantando conosco:

Figura 9 - Música utilizada nas atividades

The image shows a musical score for the song "Abre a Roda". At the top left, there is a cartoon illustration of two birds. The title "Abre a Roda" is written in a stylized font. Below the title, it says "Brinquedo cantado | tradicional" and "Jogo de mãos: Viviane Beineke". The score is written in 4/4 time and includes two staves of music with lyrics underneath. The first staff has lyrics: "A - bra a ro - da tin - do - le - lê. A - bra a ro - da, tin - do - la - lá. A - bra a". The second staff has lyrics: "ro - da tin - do - le - lê, oi, tin - do - le - lê, oi, tin - do - lá - lá!". Below the staves, there is a section for "Jogo de mãos:" with a notation for a hand game. To the right of this notation, there is a text box that says: "Entre uma e outra repetição da canção, um dos brincantes no meio da roda pode propor outros padrões rítmicos no corpo, que serão imitados pelos brincantes que estão na roda."

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora do livro “Lenga La Lenga”²¹.

“Abre a roda tindolelê/ Abre a roda tindolalá/
Abre a roda tindolelê, tindolelê, tindolelá”.

Repetimos a canção três vezes a fim de organizarmos a roda, chamarmos a atenção das crianças para a letra, a melodia e a colocação vocal. Após esse momento,

²¹ “Lenga la Lenga: jogos de mãos e Copos” – autores Viviane Beineke e Sergio Paulo Ribeiro de Freitas - 2014

começamos a introduzir alguns momentos de interação e colaboração com o grupo todo. Segue a descrição feita no diário de campo:

Sugeri a primeira troca da “ação”, ou seja, troquei “abre a roda” por “levanta os braços ...” e imediatamente eu e os acadêmicos e acadêmicas fizemos essa ação com expressões bem diferentes para que as crianças entendessem que podiam abrir os braços conforme quisessem. Cantamos essa ação uma vez e a próxima ação que eu troquei foi “mexe a cabeça” e da mesma forma estimulamos que as crianças mexessem a cabeça como quisessem. Sugeri ainda uma nova ação que foi “sacode os ombros” a qual estimulamos da mesma forma que as anteriores (Diário de Campo, 03/04/2019, p. 4).

Observamos, aqui, nossa segunda categoria sobre a **interação entre os pares nos trabalhos em grupo** e também a quarta categoria, **motivação e empatia**. A cada ação nova, as crianças ficaram mais soltas, desinibidas, eufóricas, e a brincadeira, que tinha como objetivo o desenvolvimento das atividades corporal e vocal, possibilitou um grande momento de interação entre os pares, o que permitiu uma motivação para que a participação aumentasse. Maffioletti (2004) trata que a brincadeira cantada é uma atividade coletiva em que aprendemos a ser mais humanos, por gerar o sentimento de “estar com”, de pertencer ao lugar. Por meio da brincadeira cantada são criados vínculos sociais e é retratada a cultura do meio social (MAFFIOLETTI, 2004, p. 37), como foi o caso dessa atividade.

Muitas pesquisas na área de educação musical (ILARI; BROOK, 2013; OLIVEIRA, 2015) concordam que crianças fazem música brincando. Sozinhas ou em grupos, brincam com música de diversas formas, por meio de jogos de mãos, tocando instrumentos ou objetos, ouvindo diferentes tipos de música, independentemente do contexto, cultura, classe social ou idade, ou fazendo um jogo em roda para expressão corporal, como foi o caso dessa atividade.

Dessa forma, temos aqui nossa segunda categoria que tratou das **interações entre os pares nos trabalhos em grupo**. As falas e ações das crianças possibilitaram percebermos que elas viram a atividade da aula como algo prazeroso, sem receio de errarem ou de alguém zombar do que elas estavam fazendo, uma vez que todas estavam realizando movimentos diferentes, engraçados, sem julgamento. Além disso, isso permitiu que as crianças que estavam um pouco mais tímidas no início da aula se soltassem. A mudança de semblante delas foi nítida e passaram a conversar com

outras crianças e com os acadêmicos e acadêmicas, melhorando a interação entre elas.

Terminado esse momento da atividade, iniciamos, de forma mais instigante, com as crianças os processos de colaboração e interação entre os pares, em que elas puderam participar da atividade por meio de suas ideias. Na sequência, trago um trecho do diário de campo que mostra como isso aconteceu:

Perguntei a elas que outras coisas podíamos fazer. As sugestões foram bem variadas e aconteceu da seguinte forma: umas 5 crianças começaram a falar ao mesmo tempo então apontei para uma delas que me disse: mexe os pés, e imediatamente cantamos uma vez com essa ação. Em seguida apontei para outra criança que me disse: coça a barriga. Todos riram e sem que eu pedisse as crianças já iniciaram a canção com essa ação. Depois disso, apontei para mais uma criança e disse vamos lá, e você: ela me respondeu dançando. As crianças tentaram cantar com essa palavra, mas perceberam que não “cabia na frase musical”. Uma criança disse: “não dá prof., fica faltando”. Então perguntei como podíamos resolver esse problema e colocar essa ação na frase para não ficar faltado palavra. A criança que sugeriu a palavra respondeu: “todos dançando”, e assim começamos a cantar com essa ação e finalizamos a atividade (Diário de Campo, 03/04/2019, p. 5).

Nesse momento, destacaremos duas categorias, **interação entre os pares dos trabalhos em grupo e liberdade e criatividade**, em dois pontos da atividade: o primeiro está relacionado à empolgação quase que imediata das crianças em darem suas sugestões, sem timidez, querendo que suas ideias fossem utilizadas. De acordo com Smith e MacGregor (1992), em situações de Aprendizagem Colaborativa, os alunos e alunas estão criando algo novo com as informações e ideias. Esses atos de processamento intelectual, de construir significado ou de criar algo novo são cruciais para a aprendizagem.

O segundo ponto está relacionado à interação em como eles se organizaram para resolverem o problema da ação sugerida pela criança que não “cabia na frase musical”. Ao invés de desistirem dessa ação, a criança que sugeriu conseguiu solucionar “o problema rítmico” e todos os colegas concordaram. De acordo com Smith e MacGregor (1992), os alunos, ao trabalharem em grupos, buscam compreensão mútua, soluções para problemas, significados ou criação de um produto.

Terminada essa atividade, todos bateram palmas e o semblante das crianças era, nitidamente outro: muitos sorrisos, estavam mais faladeiras, mais soltas, saíam do lugar, conversavam com outras crianças, acadêmicos e acadêmicas. Destacamos aqui nossa segunda categoria de **interação entre os pares nos trabalhos em grupos**, que se associa à quinta categoria, **acolhimento e pertença**. Criar um clima de interação por meio de momentos lúdicos é uma forma de se motivar e socializar e, assim, qualquer atividade que necessite de um pouco de colaboração será possível de acontecer.

Como as crianças trabalharam colaborativamente na execução dessa atividade, enquanto pesquisadora, eu queria saber suas percepções sobre esse tipo de aprendizado. No trecho do diário de campo que apresentamos na sequência, é possível observarmos como aquilo aconteceu:

Fiz o seguinte questionamento para as crianças: vocês viram que me ajudaram a pensar no que fazer na música? Nesse momento, começaram a dizer ao mesmo tempo que sim e uma criança deu um passo à frente e ressaltou que foi muito divertido. Perguntei a ela se foi divertido a música ou dar ideia? Ele respondeu que as duas coisas. Reforcei que eu também havia gostado muito das ideias deles, pois deixaram a música muito bonita, e que isso é colaboração e teremos sempre nas nossas aulas, eles sempre vão nos ajudar. Nesse momento vi algumas crianças vibrarem com essa fala, com as seguintes ações: pulinhos, palmas, movimento de “yes” com o braço. Além dos gestos, também falaram: “oba, que massa” (Diário de Campo, 03/04/2019, p. 6).

Aqui encontramos a categoria do **papel do professor** em criar momentos, contextos e estratégias para as crianças refletirem como são sujeitos ativos, dentro de uma dinâmica colaborativa, foi fundamental nos contextos de ensino do século XXI. A categoria de **aprendizagem ativa e engajada** se associa aqui, pois mostra, às crianças, que as ações delas são importantes para interagirem, produzirem conhecimento, que suas ações podem e fazem diferença dentro da sua aprendizagem e que, como produtoras de conhecimento e cultura, estão em movimento e podem interferir nessa construção (OLIVEIRA, 2015).

Na sequência, trazemos a segunda atividade colaborativa realizada com as crianças no curso de extensão.

4.2.2 Iniciando a experiência musical colaborativa com as crianças na criação de uma coreografia: entre células e cadências rítmicas a música vai surgindo

Figura 10 - Atividade Colaborativa coreografando a canção



Fonte: pesquisadora.

A segunda atividade colaborativa escolhida das observações também foi realizada na aula do dia 03/04/2019. Foi a atividade de criação de expressão corporal ou uma coreografia para o refrão da música *Dig Dig Joy*, da dupla Sandy e Júnior. Para sua realização, necessitávamos de um pouco mais de tempo, pois seria uma atividade de criação. Como tínhamos 30 minutos e não era uma atividade demorada, consideramos que esse tempo seria o suficiente para sua realização.

As crianças se sentaram e ficaram atentas na realização da condução do trabalho que iniciamos, que foi meio encenada, na qual eu dizia, a elas, várias vezes e com sonoridades vocais diferentes: “olho no meu olho”. Fazia isso olhando para cada uma das crianças e, conforme dizia, fixava o olho bem arregalado, e elas, sem falar nada, ficavam atentas ao que seria feito, curiosas para o que viria.

Iniciamos a atividade dizendo a seguinte frase: *Dig-Dig-Joy Dig-Joy Popoy* falando sem parar, no ritmo da canção e fazendo gestos e incentivando que todos falassem comigo. Após realizarmos isso algumas vezes, perguntei se alguém sabia de que música se tratava e, para minha surpresa, poucas crianças sabiam e disseram que era da dupla Sandy e Júnior.

Então, começamos a condução de como eles fariam o trabalho de criação. O trecho da canção que usamos para a atividade foi

“Dig – Dig - Joy Dig – Joy Popoy Vem brincar comigo
Dig – Dig - Joy Dig – Joy Popoy vem ser meu amigo”.

Começamos a cantar esse trecho sem parar e as crianças foram repetindo conosco. A acadêmica Helena, que é uma dançarina, conduziu uma coreografia. Ressalto que essa acadêmica participou conosco por um mês, porém não pôde continuar no curso de extensão, pois tinha bolsa de extensão em outro curso. No diário de campo, anotei minhas observações e percepções de como foram a condução e a assimilação das crianças:

Percebi que a acadêmica queria explicar parte por parte, mas não paramos de cantar e sinalizei que ela somente fizesse a coreografia, sem ficar explicando. As crianças foram observando o que ela fazia e começaram a dançar com ela. Observei que uma parte da coreografia estava ficando confusa para algumas crianças. Então nesse momento paramos de cantar e Helena mostrou somente aquele movimento. Assim, ficou esclarecido para todos. Depois eu perguntei para Helena e para as crianças se poderíamos fazer outra coreografia diferente dessa que havia sido ensinada e todos responderam que sim. Então, pedi para cantarmos novamente e solicitei para que Helena mostrasse outra coreografia inventada na hora. Observei que a acadêmica ficou um pouco assustada porque não estava esperando que eu fosse pedir, mas ela criou outra coreografia e deu risada. As crianças bateram palma para ela porque ficou bonita. Em seguida, eu disse para todos: vamos cantar de novo e agora cada um aqui vai inventar uma coreografia e assim aconteceu (Diário de Campo, 03/04/2019, p. 8).

Muitas crianças tentaram fazer movimentos diferentes, provavelmente a partir de outras coreografias que já conheciam, mas algumas crianças não fizeram muitas mudanças e tentaram aproveitar passos da coreografia ensinada pela acadêmica. Com isso, começamos a instigar o momento que viria a seguir, que era o de criação. No trecho a seguir, trago como o descrevi no diário de campo:

Perguntei: Pessoal foi fácil ou difícil criar agora na hora? As respostas foram bem variadas: algumas responderam que mais ou menos, e justificaram que precisavam de mais tempo para pensar, para treinar, para experimentar; outras disseram que acharam difícil porque não vinha nada na cabeça; outras disseram que foi fácil, mas se tivesse mais tempo poderia ter algo mais elaborado. Com isso continuei com algumas questões para instiga-las: uma coreografia pode ter mudanças? Podemos inventar do jeito, a partir daquilo que sabemos fazer? A maioria das crianças disseram que sim. As respostas incluíam: “somos livres para fazer do jeito que achamos mais bonitos”; algumas disseram que achavam melhor fazer a original “porque tinha

“... sido feita exclusivamente para aquela música”. Essa fala me fez querer estimular mais suas reflexões, procurando fazer de uma forma que não as induzisse e novamente perguntei: tá jóia, e se a coreografia original for muito difícil ou muito fácil, ou ainda se for feia, se tivermos ideias que podemos acrescentar outras coisas para deixá-la mais fácil, ou mais desafiadora, ou ainda mais bonita, como vocês acham que essas ideias poderiam ser incluídas? Nisso, houve um alvoroço e todos começaram a falar várias coisas ao mesmo tempo. Umas crianças disseram: primeiro o professor tem que deixar a gente mudar; outras disseram que gostariam de mudar, mas tinham medo de não ficar bonita; outras ainda disseram que iam querer mudar e iam criar do seu jeito, nem que fosse em casa. Então falei que ali, no nosso curso elas teriam total liberdade de mudar uma performance musical, uma música, uma coreografia do jeito delas e que eu estava ansiosa para ver a criatividade deles (Diário de Campo, 03/04/2019, p. 9).

Nisso, as crianças foram divididas em quatro grupos com três acadêmicos em cada grupo. Os acadêmicos sabiam que deveriam interferir o menos possível na *performance* musical das crianças, mas facilitar as interações, estar atentos para que todas as crianças do grupo conseguissem dar ideias, instigar que as crianças experimentassem as sugestões dos colegas e escolher os movimentos que considerassem que ficariam melhores e mais bonitos. Deveriam, ainda, organizar o tempo, a dinâmica de interação e o estímulo para que todas as crianças do grupo pudessem ter voz e dar ideias. Com os grupos divididos, pedi que ouvissem com bastante atenção as instruções que eu daria para o trabalho que teriam que resolver em grupo: a partir de um trabalho colaborativo, as crianças deveriam inventar uma coreografia para a canção “Dig – Dig – Joy” diferente da coreografia que a acadêmica Helena ensinara e, ao final, todos os grupos apresentariam.

Foi explicado, ainda, que cada grupo teria alguns acadêmicos para organizar o tempo, já que as crianças não tinham celular ou relógio para marcar, e, também, incentivar e instigar a participação, caso alguns não estivessem participando, mas eles não dariam ideias, só as crianças deveriam realizar a tarefa colaborativamente, por isso era muito importante que todos do grupo participassem com ideias de como pensavam que deveria ficar o todo. Eles tiveram 20 minutos para realizarem a atividade. Segue o relato no diário de campo com as minhas observações e percepções de cada grupo:

Em todos os grupos percebi que os monitores ficaram instigando as crianças a realizarem a atividade, a darem ideias e sugestões. Percebi que tentavam fazer com todos ouvissem e experimentassem as sugestões que estavam sendo dadas.

Grupo 1) inicialmente, observei que em um dos grupos as crianças tentavam fazer outros movimentos para a coreografia, mas sempre tinha algumas partes iguais ao que foi ensinado pela acadêmica. Então os monitores que estavam nesse grupo perguntavam assim para as crianças: mas isso não está igual ao que a Helena fez? Eles pensaram, concordaram e começaram a experimentar tentando outras formas de fazer os movimentos.

Grupo 2) no outro grupo um dos acadêmicos tentou interferir algumas vezes na *performance* que as crianças estavam tentando criar. Ele dizia: vamos fazer assim e mostrava um gesto, mas os outros acadêmicos intervinham e diziam para as crianças: pega essa parte que o Gustavo mostrou e agora continua (Diário de Campo, 03/04/2019, p. 10).

Aqui percebemos a categoria do **papel do professor** em ser mediador e facilitador dos processos. Constatamos a dificuldade em abrir mão do controle, principalmente, para acadêmicos e acadêmicas que são muito criativos, têm muita liderança e estão acostumados a darem as instruções de como devem ser feitas, de direcionar as atividades. Segundo Torres e Irala (2014), um professor que deseja usar a Aprendizagem Colaborativa em seus trabalhos pedagógicos deve estar disposto a mudar seu jeito de atuar e acreditar nessa forma de trabalho que pode ser muito significativa para os alunos de hoje. Ao facilitar e mediar os trabalhos, ele **cria** estratégias de interação entre os grupos para aumentar o potencial de cada membro e planeja todas as etapas do processo para que o sucesso da atividade colaborativa aconteça. E isso é um processo e um aprendizado.

Nos outros dois grupos, grupo 3 e grupo 4, observei que as crianças responderam bem a atividade, trabalharam sozinhas e foram muito criativas na coreografia.

Grupo 3) no terceiro grupo uma garota um pouco mais tímida, começou a realizar um passo de dança muito diferente. Um dos monitores chamou a atenção do grupo para que vissem a dança e perguntou o que achavam de usar. Não era um passo fácil de dançar, eles tentaram ensaiaram, viram que nem todos conseguiram e decidiram não usar, mas uma outra criança sugeriu simplificar aquele passo de dança, ou seja, pegou a ideia da colega fez uma modificação e todos gostaram.

Grupo 4) nesse último grupo, o que mais me chamou a atenção foi que os acadêmicos estavam em pé de igualdade com as crianças, ou seja, se colocaram como aprendizes e pediam para as crianças ensinarem a eles os passos que elas criavam. As crianças desse grupo não paravam de dar ideias, estavam muito ansiosas e empolgadas. Uma das crianças comentou: “gente nós temos muitos passos não dá pra usar tudo” e outro complementou “a gente se empolgou nas ideias” Então outra criança continuou: vamos parar de dar ideias e vamos escolher qual desses a gente vai usar senão nunca termina kkkk”. Com isso cada um foi falando quais movimentos gostaram mais e

selecionaram 3 movimentos que foram falados por todos (Diário de Campo, 03/04/2019, p. 11).

Os pontos que pudemos observar para análise dessa dinâmica da Aprendizagem Colaborativa na realização dessa atividade foram o **papel do professor** nos acadêmicos e acadêmicas, que está relacionado à nossa primeira categoria, que de modo geral foi de mediadores mesmo, inclusive no grupo em que um dos acadêmicos tentou comandar. Como o outro colega conseguiu perceber e reverter a situação, não houve tanta interferência do acadêmico. Como havia muitas crianças em cada grupo (10), elas estavam dando sugestões, mas nem todas conseguiam ver tudo o que os colegas mostravam no grupo, então, o papel que os acadêmicos e acadêmicas exerceram de criar estratégias para que todos interagissem foi essencial; eles chamavam a atenção do grupo com falas tipo: “olha o que ele está sugerido” (apontando para a criança que estava dando uma ideia que não tinha sido vista), ou ainda, “e, se juntar essa ideia que ela deu com essa nova que ele está mostrando? Por que não experimentam para ver se vocês gostam?”, ou, ainda, “gente, vocês viram quantas ideias vocês já têm? Pretendem usar todas elas? De que jeito? Em que ordem?”.

Dessa forma, conforme apontam os estudos de Smith e MacGregor (1992), Torres e Irala (2014), Troncareli e Faria (2014) e Graça (2016), o professor deve saber o que é como fazer a mediação para que o processo na Aprendizagem Colaborativa não se perca e os objetivos sejam atingidos.

Outra categoria observada foi sobre as **interações entre os pares nos trabalhos em grupo** na qual as crianças ensinaram as outras crianças do grupo e os acadêmicos a dançarem, explicaram a coreografia _ mostravam, faziam juntos, exercendo um protagonismo no ensino e aprendizagem da tarefa que deveria ser realizada.

No início da atividade, as crianças estavam tímidas, uma ou outra falavam dentro do grupo e as outras ficavam mais quietas, olhando e fazendo o que o colega sugeria. Porém, com as instigadas dos acadêmicos, as crianças começaram a se soltar e se envolver mais e a dar mais ideias. Conforme nos mostram Ribeiro e Ramos (2012) e Troncarelli e Faria (2014), a mediação do professor para gerar uma maior interação no grupo é fundamental (GRAÇA, 2016).

Como as crianças que estavam no grupo ainda não se conheciam, a falta de entrosamento dificultou um pouco a dinâmica da colaboração, mas isso já era esperado. Os mais extrovertidos realmente se sobressaem e os mais tímidos se inibem. Por isso, o **papel do professor** mediando essa troca é fundamental para deixar todos à vontade e seguros em contribuir, fazendo com que, aos poucos, as crianças consigam entender a dinâmica da colaboração e da troca e interação entre todos.

Dado o tempo os acadêmicos e acadêmicas pediram para os grupos finalizarem a atividade e pediram para se organizarem para apresentar como tinha ficado. Fizemos uma espécie de plateia para assistir as performances criadas pelos grupos e assim, um a um realizou a apresentação. Todos que estavam assistindo deram atenção ao grupo que estava apresentando. Tanto as crianças que apresentaram quanto as que estavam assistindo ficaram empolgadas, eufóricas, batiam palmas, elogiavam a apresentação e comentavam sobre alguns passos criados com comentários: “que bonito esse passo”; “nossa esse é difícil hein gente, desafiador, gostei”; “nossa tem uns passos diferentes que eu nem pensava, muito legal”.

Finalizei a aula com uma breve reflexão e avaliação do trabalho colaborativo realizado. Teve um grupo que não fez a coreografia do trecho completo, então perguntei para o grupo por que achavam que não tinham conseguido finalizar. As respostas foram: “faltou tempo”, “a gente ficou muito numa ideia e quando vimos que o tempo estava acabando tinha mais partes pra fazer”, “demoramos para ter ideia, para nos organizar” (Diário de Campo, 03/04/2019, p. 13).

Com essas falas e ações, fica cada vez mais claro que a Aprendizagem Colaborativa é uma prática eficaz e inovadora para os contextos de ensino nos tempos atuais. Porém, para que a Aprendizagem Colaborativa seja mais efetiva e mais significativa e engajada, o professor deve dominar toda a sua dinâmica de funcionamento, acreditar nesse tipo de ensino e aprendizagem e tê-la como uma filosofia de vida, utilizando-a em qualquer tipo de atuação docente. Com essa ideia, trazemos as reflexões de Torres, Alcantara e Irala (2004) que refletem se o professor é novo em desenvolver a Aprendizagem Colaborativa, se seria prudente modificar só uma parte ou realizar somente uma atividade de Aprendizagem Colaborativa.

4.2.3 Aprendizagem Colaborativa na criação de uma história sonorizada e cênica com lendas folclóricas

Figura 11 - Atividade Colaborativa sonorizando as lendas – crianças fazendo a leitura



Fonte: pesquisadora.

Figura 12 - Atividade Colaborativa sonorizando as lendas – crianças preparando a sonorização com instrumentos e objetos



Fonte: pesquisadora.

A terceira atividade colaborativa que trouxemos para a análise foi realizada na oitava observação participante do curso de extensão, no dia 05/06/2019. No início desse encontro, os acadêmicos e acadêmicas apresentaram a sonorização da lenda

“Uirapuru”, criada por eles no LPC, e, para isso, eles planejaram criar um ambiente de floresta. Conforme as crianças foram chegando, alguns acadêmicos e acadêmicas estavam no centro da sala tocando alguns instrumentos e objetos que remetiam a sons de floresta como apitos diversos com sons de pássaros, pau de chuva remetendo ao som de água corrente, sacolas plásticas, cascas de árvores e molho de jatobá lembrando som de folhas e vento. No diário de campo trago como as crianças agiram ao chegarem e encontrarem esse ambiente:

As crianças ficaram muito curiosas com o que estava acontecendo, fazendo muitos comentários como: “o que vai acontecer aqui?” “Vai ter apresentação musical?” “Gente que sons lindos, parece uma floresta”. Algumas crianças se aproximaram dos acadêmicos que estavam tocando e eles perguntavam se elas queriam tocar junto com eles. Quatro crianças quiseram e as acadêmicas deram objetos sonoros e deixaram as crianças a vontade para fazer os sons (Diário de Campo, 05/06/2019, p. 1).

Nesse ponto, traremos uma breve reflexão acerca de nossa primeira categoria relacionada ao **papel do professor** sobre a importância de pensar em dinâmicas, estratégias que surpreendam as crianças e que buscam a concentração, seja para ensinar algo ou para chamar a atenção do que acontecerá. Ao criar um clima de mistério e curiosidade, a possibilidade de aumentar o engajamento e estimular mais participação e entrosamento com o grupo é alta de forma mais afetiva e que gera empatia entre os pares (OLIVEIRA, 2015), o que está relacionado à quarta e à sexta categoria: **empatia e aprendizagem ativa e engajada**.

Quando foram iniciar a atividade de contação da história, as crianças que estavam tocando com eles pararam de tocar e foram se sentar com outras crianças para assistir. No decorrer da contação as crianças ficaram muito silenciosas, atentas e vidradas em tudo o que acontecia. Ao final da atividade as crianças bateram palmas, deram parabéns aos acadêmicos e acadêmicas. Muitas crianças teceram comentários elogiando a *performance* dos acadêmicos e acadêmicas com comentários como: “amei!!!” “Ficou maravilhoso”. “nossa eu realmente me senti numa floresta”. Uma outra criança ergueu a mão e perguntou: “Vocês criaram todos esses sons?” A acadêmica Nobélia respondeu: “sim, nós fizemos juntos de forma colaborativa igual vocês fazem as atividades colaborativas aqui. Cada um deu ideia de uma coisa, e fomos incorporando na sonorização, na estória”. Uma das crianças ressaltou: “Nossa vocês são muito criativos”. Outra criança disse: “Coisa de profissional hein!”. Mais uma criança falou: “Ficou muito real, os sons deram mesmo uma vida pra estória!” (Diário de Campo, 05/06/2019, p. 3).

Com esses comentários das crianças, percebemos que os acadêmicos e acadêmicas ficaram muito felizes e satisfeitos com o resultado da sua *performance*. Feito isso, disseram, para as crianças, que elas também fariam uma história sonorizada e que seria com as lendas que elas haviam apresentado na aula anterior. As crianças ficaram muito eufóricas: pularam, bateram palmas, disseram que queriam fazer, algumas já queriam ir pegar os instrumentos e objetos. Então, uma acadêmica pediu para que esperassem que eles explicassem como seria a atividade e, em seguida, poderiam pegar os instrumentos que quisessem.

Na aula anterior, os acadêmicos e acadêmicas haviam anotado quais as lendas que as crianças apresentaram: A princesa africana, O Saci Pererê, Caipora, Cuca, Boto Cor de Rosa, Curupira, Mula sem Cabeça, Boitatá, Iara, Vitória Régia, Cobra Grande. No laboratório pedagógico, escolheram seis lendas diferentes para distribuir em seis grupos distintos para criarem uma história sonorizada para as lendas. Além disso, a ideia era de que essas lendas pudessem fazer parte da apresentação final do curso e isso ajudaria na montagem desse trabalho que aconteceu no segundo semestre de 2019.

Os acadêmicos e acadêmicas perguntaram para as crianças como poderiam fazer a escolha das lendas para cada grupo. Imediatamente muitas crianças disseram para sortear. Outra criança pediu a fala e disse que cada lenda podia ficar no grupo da criança que escolheu. Porém, um menino disse: “mas não dá porque por exemplo, aqui no meu grupo ninguém escolheu essas lendas aí a gente fica sem?” Outra criança pegou esse exemplo e falou: “no meu grupo tem 2 pessoas aqui que escolheu essas lendas, mas cada uma escolheu uma diferente, não dá pra ter duas lendas né”. E assim, a maioria das crianças pediu para sortear mesmo. Com isso, os acadêmicos e acadêmicas acataram a escolha das crianças e realizaram o sorteio. As lendas escolhidas foram: grupo 1) Iara; grupo 2) Curupira; grupo 3) Caipora; grupo 4) Princesa Africana; grupo 5) Boto Cor de Rosa; grupo 6) Cuca (Diário de Campo, 05/06/2019, p. 4).

Os acadêmicos e acadêmicas lembraram, com as crianças, os combinados para realizarem uma atividade colaborativa e, em seguida, explicaram que deveriam contar a história e criar sons para dar vida à estória. Mostraram os instrumentos e os objetos que estavam colocados no chão no centro da sala e disseram que elas podiam utilizar quais quisessem, que era para experimentarem, explorarem e verem quais combinavam melhor na sonorização que queriam criar da lenda. Disseram, para as

crianças, que elas teriam 40 minutos para trabalhar. Na sequência, apresento o relato descrito no diário de campo de como aconteceu o trabalho em grupo:

As crianças estavam muito eufóricas com esse trabalho. Muitas quiseram pegar os instrumentos e objetos sonoros sem ter conversando sobre como seria a sonorização. O que observei inicialmente, foi que elas estavam escolhendo a sonorização sem ter contado e ouvido a lenda. Então os acadêmicos foram nos grupos para uma orientação e perguntaram: “você já escolheu como vão sonorizar?” E as crianças respondiam meio que ao mesmo tempo: “ah já vamos fazer alguns sons”. “A gente tá vendo como são os sons primeiros”. Estamos conhecendo os sons dos instrumentos e dos objetos pra saber qual usar depois”. Nisso, outro acadêmico disse: “mas você já ouviu a lenda inteira, já contou no grupo essa lenda pra saber da história, dos personagens, onde se passa?” e as crianças responderam que não. Então o acadêmico disse para elas: “que tal começarem ouvindo a história e depois você se organiza como fazer? Assim você consegue ter uma ideia de tudo”. Os acadêmicos se afastaram e ficaram observando as crianças realizarem a atividade. Dos 7 grupos, 3 deles estava composto por crianças menores com idades entre 7 e 8 anos e elas estavam com um pouco de dificuldade de ler a lenda com fluidez. Nesses grupos os acadêmicos procuraram auxiliar incentivando possibilidades de como poderiam resolver essa questão: em um dos grupos os acadêmicos criaram um clima de mistério para que a leitura feita pela criança tivesse mais atenção dos outros membros do grupo e não ficasse cansativa. No outro grupo a leitura mesmo que feita de forma lenta estava fluindo mais e quando alguma criança dispersava os acadêmicos de forma muito carinhosa e afetiva iam somente a essas crianças e chamavam elas de volta para atenção na leitura e escuta e as crianças se encostavam nos acadêmicos e voltavam para ouvir. Porém, em um desses 3 grupos, houve maior dificuldade na leitura e a interferência do acadêmico foi um pouco maior. Nesse grupo, 3 crianças estavam se revezando na leitura já que todos do grupo demoravam mais para ler. Essa dinâmica de leitura escolhida pelo grupo ficou um pouco confusa pois, uma criança lia bem devagar um trecho e quando passava para a outra criança essa outra demorava pra localizar em que parte estava e a leitura não fluiu tão bem. Algumas crianças do grupo não estavam prestando muito a atenção na leitura, talvez pela forma como foi realizada. Percebi que o acadêmico que estava próximo a esse grupo estava um pouco incomodado com o fato de a leitura não estar fluindo e ele ficou mais próximo e ajudou em algumas rases na leitura. Esse grupo demorou um pouco mais do que os demais para terminar a leitura. Terminada a leitura as crianças não estavam participando muito, talvez por não terem entendido muito bem a história. Então nesse momento o acadêmico se juntou com as crianças e perguntou do que se tratava a história, somente as crianças que leram respondiam, e ele ficava instigando as outras crianças a responderem. Continuou perguntando coisas como: quantos personagens tinham, onde se passava, o que aconteceu de importante, e aos poucos além das crianças que leram outras também participaram respondendo, e assim, as crianças desse grupo entenderam do que se tratava. Uma das crianças perguntou para o acadêmico se elas podiam contar a

história sem ler falando tipo um resumo e ele respondeu que sim (Diário de Campo, 05/06/2019, p. 5-6).

Nesse momento da atividade, trazemos novamente a primeira categoria que trata do **papel do professor** em que podemos refletir que os acadêmicos e acadêmicas entenderam que seus papéis eram somente mediar e não resolver o problema do grupo, mas mostrar como podiam fazer ou direcionar o pensamento do grupo. Em relação às interferências de mediação dos acadêmicos em instigarem nas crianças várias possibilidades de solucionarem o problema, percebemos que foram importantes para que as crianças se soltassem e se envolvessem mais, a pensarem em ideias que não envolvessem a leitura em si. A mediação do professor para gerar maior interação no grupo é fundamental (GRAÇA, 2015) e ele deve saber o que é como fazer a mediação para que o processo na Aprendizagem Colaborativa não se perca e os objetivos sejam atingidos (TRONCARELLI; FARIA, 2014).

Os outros quatro grupos não tiveram tantas dificuldades em realizarem a atividade. As crianças estavam muito empolgadas e a sensação foi que pareciam que já tinham a ideia da sonorização desenhada na cabeça, pois tudo fluiu muito bem.

Em dois grupos, observei que as crianças realizaram a atividade de forma cíclica, ou seja, conforme alguém do grupo lia a lenda os outros componentes já iam sonorizando experimentavam um objeto ou instrumento e as crianças diziam se gostava ou combinava com o contexto. Em um desses dois grupos vimos que as crianças decidiam se o som seria longo ou curto, forte ou fraco esse ele iria se repetir. O outro grupo, além de fazer sons longos ou curtos, procurou fazer um ritmo para alguns dos sons escolhidos (Diário de Campo, 05/06/2019, p. 7).

É muito natural, para as crianças, fazerem tudo ao mesmo tempo em atividades coletivas. Nas **interações entre os pares nos trabalhos em grupos**, de acordo com Torres (2004), são promovidas ações como a estimulação dos processos de comunicação e expressão, o que faz os membros dos grupos se soltarem mais e interagirem melhor na elaboração das ideias. Isso nos remete a um processo holístico no ensino e aprendizagem, pois, ao se aumentar a interação, todos querem fazer tudo ao mesmo tempo. Na sequência, o relato mostrou como aconteceram as dinâmicas nos outros grupos:

Nos outros dois grupos as crianças foram bem detalhistas, escolheram sons muito parecidos com o contexto da história, se preocuparam em

fazer os sons bem sincronizados e, além da história lida, eles escolheram músicas para cantar. Um deles começou a cantar a música do Folclore que aprenderam com os acadêmicos numa atividade de passa-anel em outra aula. As crianças desses grupos não lembravam da letra toda então os acadêmicos que estavam juntos no grupo cantaram com elas para lembrarem a letra e isso fez que as crianças se lembrassem. Outro menino cantou uma música sobre cuidar da natureza que aprendeu na escola e ensinou para as pessoas do grupo. Ele pediu se podia fazer um solo e se todos podiam cantar só um trecho da música e todos gostaram da ideia. Percebi que ele ficou muito feliz com isso (Diário de Campo, 05/06/2019, p. 8).

Em todos os grupos pudemos observar algumas das nossas categorias de análise as quais apresentamos a seguir. A primeira que trazemos foi a **dos trabalhos em grupos e interação entre os pares**, nos quais os acadêmicos e acadêmicas se colocaram junto às crianças e assim trabalharam. Somente em três grupos percebemos uma interferência um pouco mais pontual dos acadêmicos, pois as crianças estavam com dificuldades de leituras e não de criação; aqui trazemos a categoria do **papel do professor** em criar estratégias para que o grupo conseguisse resolver problemas que por ventura aparecessem. Na parte de criação das sonorizações, o que observamos foram algumas categorias que se associaram. Houve **liberdade** para que as crianças dessem suas ideias gerando uma **aprendizagem ativa e engajada** com as crianças tomando a frente de tudo e elas iam ensinando e dizendo aos acadêmicos o que eles fariam. Goodsell *et al.* (1992) e Torres e Irala (2014) nos ajudam nessa reflexão quando afirmam que a Aprendizagem Colaborativa surge de um diálogo ativo e da exposição de ideias dos participantes de um grupo. É por meio da participação e **interação** de todos que se realiza o processo de construção do conhecimento. Além disso, podemos refletir que novas ideias musicais são despertadas e novos conhecimentos são construídos quando são proporcionados espaços e abertura que suscitam a colaboração entre os integrantes e possibilitam o improviso, a **criatividade, a autonomia** (SAWYER, 2006).

Aqui podemos destacar a categoria da **ênfase nos diferentes conhecimentos e capacidades**. Considerando que cada pessoa apresenta suas particularidades para aprender e que os alunos podem ter ideias diferentes sobre como realizar determinada prática e performance musical, Sawyer (2006) ainda nos remete à reflexão de que, ao se permitir que os alunos experimentem e interajam na combinação de ideias, propicia-se a participação de uma construção colaborativa que atinge o conhecimento individual. Sawyer (2006) ainda ressalta que as diferentes formas de colaboração

podem ser eficazes, já que permitem integrar diferentes tipos de aprendizagem, como foi observado nessa atividade de sonorização das lendas. Antes de terminar o tempo dado para que acabassem a atividade, os grupos já haviam finalizado e estavam treinando para apresentar; a cada vez em que treinavam, eles improvisavam os sons, dando mais vida e mais sonoridade à lenda.

Nas observações, conseguimos perceber como a Aprendizagem Colaborativa contribui tanto na formação e prática de acadêmicos e acadêmicas em Educação Musical e Artes Cênicas como na apropriação da aprendizagem musical do canto coletivo das crianças por meio das ações e falas dos acadêmicos, acadêmicas nas atividades colaborativas realizadas.

Na sequência deste capítulo apresentaremos os dados selecionados para análise das rodas de conversa com os acadêmicos e acadêmicas e das rodas de conversa com as crianças, os acadêmicos e acadêmicas.

4.3 As percepções dos acadêmicos, acadêmicas e crianças sobre os trabalhos colaborativos nas rodas de conversas: em busca de novas polifonias para os arranjos vocais

Conforme apresentamos na metodologia, as rodas de conversa foram momentos muito significativos para esta pesquisa e para os objetivos da mesma, uma vez que foram espaços de avaliação, reflexão, sugestões e direcionamentos para o andamento do trabalho musical colaborativo.

Nas rodas, pudemos ouvir as percepções dos acadêmicos, das acadêmicas e das crianças relacionados ao uso e contribuição da Aprendizagem Colaborativa em seus processos formativos de ensino e aprendizado musical.

Com os acadêmicos e acadêmicas, tivemos três rodas de conversas que aconteceram após as aulas com as crianças no curso de extensão e uma roda de conversa com as crianças, acadêmicos e acadêmicas que ocorreu no encontro seguinte à última observação participante. No quadro abaixo, discriminamos quantas rodas de conversa fizemos com os acadêmicos, dias, tempo de duração e em qual espaço e formação.

Quadro 18 - Rodas de conversas com os acadêmicos

Data	Em que momento	Tempo	Participantes
03/04/19	Após a aula do curso de extensão	30 min.	15
12/06/19	Após a aula do curso de extensão	30 min.	11

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 19 - Roda de conversa com as crianças e acadêmicos

Data	Em que momento	Tempo	Participantes
19/06/19	Na aula do curso de extensão	1 h	Pesquisadora, 11 acadêmicos e 39 crianças

Fonte: elaborado pela autora.

Para a apresentação e análise dos dados das rodas de conversa, selecionamos a única roda realizada com as crianças, acadêmicos e acadêmicas e a primeira e a última roda de conversa que fizemos somente com os acadêmicos e acadêmicas. Apesar de termos realizado três rodas de conversas com acadêmicos e acadêmicas, a escolha dessas duas rodas esteve relacionada com o espaço de tempo em que ocorreram as práticas colaborativas, ou seja, entre a primeira e a última roda realizada houve um maior espaço de tempo nas realizações das práticas colaborativas e isso permitiu que as visões e falas dos acadêmicos e acadêmicas também apresentassem maiores reflexões sobre os processos que foram amadurecendo.

4.3.1 Primeira roda de conversa com os acadêmicos e acadêmicas: o primeiro arranjo

A primeira roda de conversa com os acadêmicos e acadêmicas aconteceu no dia 03/04/2019, mesmo dia do primeiro encontro com as crianças no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”.

Assim que terminamos a aula, organizamos a sala, guardamos os materiais e após as crianças terem ido embora, eu e os acadêmicos e acadêmicas nos reunimos em outra sala do departamento para realizarmos a roda de conversa. Eles estavam exaustos fisicamente da aula realizada, porém muito eufóricos e falantes. Pedi um *feedback* de suas percepções do encontro como um todo e principalmente das atividades colaborativas, que partilhassem o que estava em suas mentes, corações e seus sentimentos. Conforme segue o trecho do diário, suas falas foram neste sentido:

“prof você está de parabéns, como consegue dominar tão bem tanta criança e mais a gente e ainda está com todo esse pique?” (Nobélia). Outro acadêmico disse “e não perder o *time* e nem cansar” (Castiel).

Outra acadêmica emendou: você tinha o plano de aula todinho na cabeça” (Rafa). Nesse momento eu dei um feedback dizendo sobre a experiência, sobre minha “intimidade” com a dinâmica de atividades colaborativas, sobre perceberem os momentos que temos que estar atentos para ouvir o que os alunos dizem e aproveitar na aula. Na sequência os acadêmicos foram unânimes em dizerem que perceberam sobre a questão de estar atentos a tudo que acontecer no grupo, falaram sobre procurar estratégias para envolver todos, ouvir todos, se uma ideia foi dada e ignorada pelo grupo, retomar mostrar a ideia do colega. Alguns acadêmicos reforçaram ainda que isso fez com que ficasse muito claro a questão de que a atividade colaborativa não é só colocar os alunos e deixar que se virem, mas que o papel do professor mediador é fundamental, que o objetivo existe sim e que a mediação é importante para gerar a interação (Diário de Campo da Roda, 03/03/2019, p.1).

Os acadêmicos e acadêmicas conseguiram visualizar, de forma muito mais ampla e viva, tudo o que conversamos e estudamos no LPC, e isso fez com que suas percepções sobre o **papel do professor** se ampliassem, principalmente quanto aos pontos voltados à questão da atuação e mediação que o professor deve exercer. Na Aprendizagem Colaborativa, segundo Troncareli e Faria (2014), o professor atua como facilitador no processo ensino e aprendizagem, e os alunos participam ativamente na construção do conhecimento. No entanto, é fundamental o papel do professor no trabalho, pois cabem a ele as indagações, questionamentos e acompanhamento das atividades dos grupos

Outro ponto que eles trouxeram para a discussão foi a questão da acolhida e chegada das crianças no encontro:

A acadêmica Nobélia começou dizendo de maneira bem eufórica: “prof foi até engraçado, no começo né, a gente tava todo mundo, um do lado do outro, encostado na mesona, a gente parecia um paredão e as crianças entrado e a gente foi se encolhendo, ficado com medo com tanta criança kkkkk, mas depois um foi lá, depois foi outro e aos poucos foi tranquilo.” (Nobélia).

Bruna, outra acadêmica, imediatamente emendou na fala e disse: verdade, a gente parecia que estava sendo acuado conforme elas entravam kkkk pensei, meu Deus não vamos dar conta, mas no fim achei bom também né”. (Bruna) (Diário de Campo Roda 03/04/2019, p. 1).

Como se trata de acadêmicos com pouca experiência em sala de aula, o fato de aprenderem que ser professor não é só ensinar o conteúdo, mas estar mais próximo às crianças de forma mais afetiva, parecia não estar tão claro ainda; a falta de experiência em saberem que o fato de se aproximarem das crianças e fazerem

com elas não os vejam só como professores não é uma prerrogativa de que não terão o respeito das mesmas.

Após esse assunto, outra observação levantada pelos acadêmicos e acadêmicas foi a questão da quantidade de crianças nos grupos. Eles disseram que foi um pouco difícil organizar e ouvir as opiniões de todos. As sugestões que deram para as próximas aulas foi de fazermos mais grupos com menos crianças em cada um.

Aqui podemos refletir sobre nossa segunda categoria na aplicação da Aprendizagem Colaborativa por meio das **interações entre os pares nos trabalhos em grupo**. Segundo várias pesquisas estudadas - Alcantara, Torres e Irala, (2004); Torres e Irala (2014); Gaunt e Westerlund (2016) -, a Aprendizagem Colaborativa é um conjunto de métodos para a aplicação de tarefas em grupos com o objetivo de desenvolver habilidades de aprendizagem, conhecimento pessoal e relações sociais, com cada membro do grupo sendo responsável tanto pela sua aprendizagem como pela do restante do grupo. Nesse contexto, os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre dado objeto. Por isso, a quantidade de participantes no grupo é um fator importante para que haja melhores **interação** e participação.

Nesse momento, a acadêmica Fernanda comentou se não era melhor separar por idades. Eu perguntei por que ela considerava necessária essa divisão e como seria isso. A justificativa que ela me deu foi que um dos grupos ficara com muitas crianças pequenas e elas demoravam um pouco para participar; na visão dela, deveríamos misturar para haver crianças com idades diferentes e algumas mais velhas para auxiliarem, motivarem e engajarem as crianças pequenas.

Então, procurei refletir com ela e os demais acadêmicos e acadêmicas sobre essa questão:

Pessoal, vemos pensar juntos uma coisa e depois me digam se concordam ou não ok? Estamos tentando defender o uso da Aprendizagem Colaborativa para qualquer faixa etária e em qualquer ambiente de ensino. Se pensarmos dessa forma, que crianças pequenas com a mesma faixa etária não podem ficar no mesmo grupo, isso implica em pensar que não podemos usar a Aprendizagem Colaborativa em sala de aula, ou para qualquer faixa etária, porque todos terão a mesma idade. (Diário de Campo Roda 03/04/2019, p. 3).

Esse tipo de pensamento é muito comum entre professores que subestimam que as crianças pequenas não conseguem “pensar por si mesmas”, não são capazes de realizar ações complexas, não têm capacidade de serem protagonistas. Na verdade, esse receio todo é do próprio professor que não sabe como conduzir esse trabalho e essa dinâmica e, dessa forma, transfere, para as crianças, questões que ele não consegue conduzir (BELLOCHIO, 2014). Na Aprendizagem Colaborativa, segundo Alcantara, Siqueira e Vilaski (2004), o **papel do professor** é facilitar esse processo, perceber o ritmo de aprendizagem dos alunos e incentivar a autonomia dos mesmos, ainda que pequenos.

Após essa fala, houve muitos comentários dos acadêmicos e acadêmicas. Eles concordaram comigo e disseram:

Olha acho que talvez por ser o primeiro dia, e por não se conhecerem muito, as crianças menores tiveram um pouco mais dificuldade de se entrosar (Gustavo).

Outra acadêmica disse: “as crianças menores, tem menos experiencias e vivências do que as crianças maiores e por isso, talvez elas não tenham muita bagagem de fora para incorporam” (Rafa).

Porém, a maioria deles simplesmente disseram que acham muito normal isso. acadêmicas disse: “gente, mas até nós, que somos adultos, também tivemos essa dificuldade quando a profe trouxe aquela primeira atividade colaborativa no laboratório, imagina elas. Acho que é natural isso, um processo que elas vão se acostumando” (Nobélia).

Para reforçar essa fala outra acadêmica comentou: “pois é imaginem elas estão acostumadas na escola a que o professor faça tudo, mostre e elas repetem, também concordo que será um processo que vamos desenvolver” (Clara Luz).

Para finalizar essa reflexão comentei que tínhamos que estar atentos a tudo sim, mas que não seria um empecilho para estimular a colaboração com crianças pequenas, que tínhamos que ver os limites do grupo, porque até crianças maiores e adultos também poderia ter dificuldades, e diante disso que não precisava exigir algo tão elaborado nessa situação, mas que estimulássemos a colaboração (Diário de Campo Roda, 03/04/2019, p. 4).

Nessas falas, trouxemos nossa segunda categoria, **interações em pares nos trabalhos em grupos**, ao entendermos que é necessário ensinar, aos alunos, as habilidades sociais necessárias para colaborarem. Também é mister que os alunos envolvidos nas tarefas do grupo estejam motivados a usarem essas habilidades. As inferências de Alcantara, Siqueira e Valaski (2004) nos ajudam a refletir sobre esse aspecto, ao afirmarem que,

De forma geral, as habilidades de trabalho colaborativo são simples e as vemos no cotidiano de nosso trabalho e nas relações com as amizades, já que estas estão presentes em todas as pessoas desde que aprendem a ser seres sociais. As habilidades colaborativas são simples formas de relacionamento com os outros, orientadas para executar uma atividade, podem ser observadas as habilidades de comunicação e interação, a habilidade de saber ouvir, saber falar, compartilhar e sintetizar ideias, opinar e expressar seu próprio pensamento e sentimentos. O grande problema é que com o passar do tempo, as habilidades necessárias para o trabalho colaborativo vão se atrofiando, ou seja, nossos alunos perdem as características para desenvolver trabalhos colaborativos e isso ocorre principalmente porque o sistema educativo atual incentiva atitudes individualistas (ALCANTARA; SIQUEIRA; VALASKI, 2004, p. 5).

Após esse momento, perguntei o que mais haviam observado, percebido, o que consideravam relevante e que gostariam de comentar, de trazer para a roda. Imediatamente, o acadêmico Gustavo, que começou a conduzir o trabalho no grupo, veio se justificar e disse: “prof. como é difícil abrir mão do controle, eu vejo já como a coisa pode ficar e eles demoram para falar, para fazer acontecer, muito difícil, mas eu quero aprender” (Gustavo, 03/04/2019).

Refleti com ele que, realmente, quem é muito criativo como ele, que tem espírito de liderar, de comandar, sente mais dificuldade em abrir mão do controle e, quando isso acontece, fica mais difícil de as interações acontecerem. Mas, quando o professor decide incorporar ou iniciar seu trabalho utilizando essa proposta de Aprendizagem Colaborativa, ela pode partir de pequenas ações, até que ele esteja seguro e pronto para desenvolver a colaboração e auxiliar os alunos a serem mais autônomos, podendo pensar mais articulados e mais amadurecidos socialmente. Assim, vemos como os alunos se envolvem mais, sentem-se parte do processo, ficam mais interessados na aula, o trabalho flui melhor em uma **aprendizagem mais engajada e ativa** (GRAÇA, 2016).

Outra acadêmica aproveitou essa fala e disse que ela está se apaixonando pela Aprendizagem Colaborativa e completou: “ver ali essa dinâmica acontecendo com crianças, que praticamente nunca tinham se visto e elas terem conseguido responder bem aos comandos e fazer, mesmo que de forma simples, a atividade de colaboração, foi incrível” (Dora, 03/04/2019).

Senti que a euforia e a adrenalina que tomavam conta dos acadêmicos e acadêmicas naquele momento, não atrapalhou que eles mesmos se analisassem de forma crítica e reflexiva. Não ficaram esperando que

eu dissesse, apontasse ou analisasse suas ações. Eles mesmos foram apontando como poderiam melhorar, como poderiam ter resolvido tal questão, exercendo assim, um momento colaborativo e de autonomia em sua formação inicial (Diário de Campo Roda, 03/04/2019, p. 6).

Essa primeira roda de conversa revelou percepções importantes dos acadêmicos e acadêmicas sobre o **papel do professor** na Aprendizagem Colaborativa. Como eles estavam no início dos trabalhos com as crianças, suas falas permitiram que avaliassem suas atuações na mediação dos trabalhos bem como planejassem e refletissem sobre as ações futuras. De acordo com Torres, Alcantara e Irala (2004), o professor na Aprendizagem Colaborativa deve criar atividades que ajudem os estudantes a descobrirem e tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada membro do grupo.

A próxima roda de conversa, cujos dados escolhemos para apresentar e analisar, foi a terceira roda que aconteceu no dia 12/06/2019, após a última observação realizada. Como o espaço de tempo entre a primeira e a terceira roda era distante, julgamos que fosse um momento oportuno para obtermos percepções mais maduras pois os processos estariam mais latentes.

4.3.2 Terceira roda de conversa com os acadêmicos e acadêmicas: o segundo arranjo

A terceira roda de conversa com os acadêmicos e acadêmicas foi realizada no dia 12/06/2019, após a última observação participante no curso de extensão. Escolhemos realizar nesse momento, pois muitas atividades colaborativas diferentes haviam acontecido no curso de extensão e os acadêmicos e acadêmicas tiveram mais tempo para suas percepções e reflexões. Eles estavam muito ansiosos para falar e comecei dizendo que não necessitavam falar em uma ordem de atividades que aconteceram, mas conforme quisessem expor suas percepções. Uma acadêmica iniciou a conversa e disse:

nossa profa, num geral estou muuuito impressionada e satisfeita com o resultado das atividades colaborativas. No início eu não pensava em realizar uma *performance* musical dessa forma. Quando pensamos na execução de uma *performance* já temos as partes prontas na cabeça para ensinar os alunos e ensaiar. Tipo: segue a partitura (kk), mas a com essa metodologia, mesmo os alunos não conhecendo ou não

tocando um instrumento, elas conseguiram realizar tudo musicalmente e em algumas atividades até melhores de como a gente poderia ter conduzido (Rafa, 12/06/2019).

Os acadêmicos e acadêmicas apontaram que, para que as atividades fossem realizadas colaborativamente, foi muito importante deixarem bem claro o objetivo e as estruturas da atividade, para que esta não ficasse solta. Nesse sentido, vários acadêmicos apontaram que o **papel do professor** é muito importante na Aprendizagem Colaborativa, uma vez que não diz como as crianças farão a *performance*, mas instiga as habilidades e os processos criativos dos alunos que se sentem estimulados em usar o que sabem fazer de melhor (GOODSELL *et al.*, 1992; SMITH; MACGREGOR, 1992; TORRES; IRALA, 2014).

Eles comentaram, ainda, sobre seus papéis em três Atividades Colaborativas realizadas no curso de extensão: palavras inventadas; sonorização das lendas; e criação de fotograma. Nessas atividades, entenderam e refletiram que o papel deles foi de mediar e facilitar o conhecimento, ao instigarem-nos, de “cutucar” as crianças, uma vez que a decisão era sempre delas. Um dos acadêmicos comentou:

“Apesar de ter minha visão totalmente transformada positivamente com relação a deixar as crianças darem suas ideias e deixar que elas produzam toda a performance, eu ainda tenho um pouco de dificuldade de abrir mão do controle, de deixar só elas resolverem. Sei que é um processo, mas estou muito convencido que essa metodologia é possível de ser usada em diversos contextos educacionais. Tenho um pouco de dúvida se na escola ela funcionaria totalmente, pois algumas escolas você tem que seguir um planejamento deles, fazer atividades que mostrem resultado logo, seguir inúmeras regras, mas estou bem disposto a tentar a usar quando estiver na escola” (Castiel, 12/06/2019).

Aproveitei essa fala e perguntei o que os demais pensavam sobre isso, e as opiniões ficaram um pouco divididas: três acadêmicas concordaram com a fala do colega e os outros sete acadêmicos não concordaram totalmente. Nesse ponto, observamos várias categorias que estiveram associadas. Os que concordaram acrescentaram falas de que a escola infelizmente ainda é repleta de regras um pouco mais rígidas e que o trabalho colaborativo, por permitir mais **liberdade para criar** na forma de aprender, pode ser confundido com “bagunça” tanto pelas crianças quanto pela escola. Essa ideia que os acadêmicos e acadêmicas levantaram pode estar associada à categoria de **interação em pares nos trabalhos em grupos** pelo fato de

que, para quem não entende a dinâmica colaborativa, que é de interação e trocas em que os pares devem conversar, experimentar, como o professor não conduz o processo, não diz como deve ser feito, pode parecer falta de organização e estrutura. Segundo Torres, Alcantara e Irala (2004), as atividades de grupo sugerem uma estrutura diferente que prevê uma organização, uma estruturação a fim de garantir que os alunos sejam conduzidos pelos caminhos adequados que o levem a atingir o objetivo final proposto.

Outra acadêmica citou também a questão do tempo, que na escola as aulas de artes têm um número reduzido de aulas e estas ocorrem em dias diferentes e dificilmente há duas aulas sequenciais, que provavelmente ficariam sempre coisas para se terminar nas outras aulas. Ela ainda disse:

“não que seja um problema continuar uma atividade na outra aula, mas eu acho que perde o *time* da interação. Por exemplo, naquela das composições das Palavras inventadas, que fizemos em duas aulas, achei que por ter sido uma atividade mais difícil para as crianças, quando elas estavam começando realmente a compor a aula acabou. Quando retomamos na outra semana demoraram um pouco para entrar no ritmo da atividade novamente. Saiu, mas foi mais difícil. Nesse caso, das aulas de Artes, temos que pensar em atividades mais curtas para não precisar retomá-las nas próximas aulas. Dá certo sim” (Nobélia, 12/06/2019).

Alguns acadêmicos concordaram com ela, mas também disseram que já imaginavam que as crianças teriam um pouco mais de dificuldade em realizar essa atividade em uma única aula, pois construiriam uma música inteira, ou seja, melodia, ritmo, coreografia. Uma acadêmica completou: “fomos audaciosos em propor e as crianças foram fabulosas nessa atividade, pois mesmo com as dificuldades, os limites, o tempo, elas fizeram a partir do que sabiam e ficou bem bom” (Clara Luz, 12/06/2019).

Outro acadêmico retomou a fala do colega sobre a Aprendizagem Colaborativa na escola e disse que, mesmo a escola tendo um planejamento anual, um cronograma de atividades, a metodologia é própria do professor, e que, se o professor tiver muita apropriação da Aprendizagem Colaborativa, as coisas acontecerão na escola, assim como em qualquer outro ambiente de ensino.

Nisso, uma das acadêmicas reforçou que está implementando a Aprendizagem Colaborativa em algumas atividades no seu estágio supervisionado. Ela disse:

“Não tive problemas com a escola em si, mas as crianças demoraram um pouco para se acostumar porque antes, eu sempre levava tudo pronto para elas aprenderem e executar. Mas elas gostam e percebi que ficam mais engajadas. Então minha experiência é positiva, e espero continuar com práticas assim” (Rafa, 12/06/2019).

Podemos analisar essa fala voltando para nossa questão de pesquisa que foi investigar como a Aprendizagem Colaborativa contribui tanto na formação e prática de licenciandos em Educação Musical e Artes Cênicas como na apropriação da aprendizagem musical do canto coletivo das crianças participantes do Curso de Extensão Universitária “Brincando e Cantando”. A acadêmica revela que já está aplicando a Aprendizagem Colaborativa no seu estágio supervisionado e reflete como percebe esse trabalho em outro contexto, o que nos mostra que a Aprendizagem Colaborativa influenciou positivamente sua formação e prática pedagógica.

Perguntei se gostariam de compartilhar mais coisas sobre as outras atividades, sobre essa experiência em sua formação inicial, mas disseram que tinham falado tudo. Agradei a cada um pela participação na pesquisa, pela dedicação e cuidado com as crianças e disse que continuaríamos com os trabalhos colaborativos mesmo tendo terminado a coleta de dados da pesquisa.

Na sequência, os dados e análises trazidos foram da roda de conversa com as crianças, acadêmicos e acadêmicas. Nesse momento, todos (as) os (as) participantes da pesquisa participaram juntos, colaborando nas colocações de suas falas, nas apresentações de suas percepções sobre todo o processo de ensino e aprendizado colaborativo realizado até aquele momento. Assim, pudemos ter as percepções tanto do lado dos acadêmicos e acadêmicas quanto das crianças com relação à mesma atividade.

4.3.3 Roda de conversa com as crianças, os acadêmicos e acadêmicas: ajustando os arranjos vocais finais

Figura 13 - Roda de conversa com acadêmicos, acadêmicas e crianças



Fonte: pesquisadora.

A roda de conversa com as crianças, os acadêmicos e as acadêmicas aconteceu no dia 21 de agosto, uma semana após a última observação participante no horário da aula do curso de extensão. Estavam presentes, nesse dia, os 11 acadêmicos/acadêmicas e as 31 crianças. Como teríamos somente uma hora para realizar a roda de conversa e queríamos a interação de todos, pensamos em uma dinâmica que pudesse promover a interatividade e deixasse que a conversa fluísse naturalmente.

O ambiente foi preparado pelos acadêmicos e acadêmicas com tapetes de EVA esparramados no chão com o intuito que todos se sentassem em roda. Os acadêmicos ficaram responsáveis também por receber e acomodar as crianças. Conforme as crianças chegavam, percebemos que ficaram bem curiosas com a disposição do ambiente, queriam saber por que as cadeiras estavam afastadas, por que elas se sentariam no chão e nos tapetes, e eu expliquei que seria um encontro diferente e que eu explicaria o que aconteceria todos e todas no mesmo momento.

Iniciamos a conversa com as crianças explicando que, naquele encontro, faríamos uma roda de conversa sobre todas as aulas realizadas até aquele momento, por isso estávamos sentados em roda, pois isso facilitaria a nossa conversa. Dissemos

que, naquele dia, faríamos uma retrospectiva, tipo a retrospectiva que a gente vê na TV, para lembrarmos as coisas que aconteceram nas aulas.

Uma criança que estava próxima a mim falou: igual a retrospectiva da Globo né? Eu disse que seria mais ou menos isso, mas que a nossa retrospectiva teria algo diferente: todos ali, crianças e acadêmicos poderiam falar a qualquer momento, interagir com a fala do outro, interromper para dizer algo que lembravam, trazer para roda suas lembranças. Expliquei que isso faria com que a nossa retrospectiva ficasse cheia de informações porque dependia do que eles trouxessem para relembrar (Diário de Campo, Roda, 21/08/2019, p. 1).

Nesse momento, uma acadêmica comentou com as crianças: “será um desafio gente, vamos ver se temos boa memória e se a gente lembra de tudo mesmo?” (Isabel, 21/08/2019). Nisso, uma criança perguntou: “mas como vai ser?”.

Explicamos a dinâmica: preparamos um *clipe* curto com o nome e fotos das atividades colaborativas feitas até aquele momento. Esse *clipe* tinha duração de sete minutos e seria projetado ininterruptamente. Assim que terminasse de ser exibido, todos poderiam falar o que quisessem das atividades, das dinâmicas colaborativas, de como se sentiram em trabalhar com a Aprendizagem Colaborativa, entre outras coisas relacionadas à aula. Após a explicação, iniciamos o *clipe*.

As crianças ficaram atentas para assistir. Suas reações, enquanto o clipe passava, foram risadas, cochichos, olhos arregalados, alegria, empolgação. Assim que terminamos, perguntei: “e aí o clipe ajudou a lembrar?”. Todas começaram a falar ao mesmo tempo e os comentários que consegui captar foram: “nossa, simmm prof.”; “muito legal”; “gente olha minha cara”; “nosso grupo arrasou”. Pedi que falassem aos poucos para que ouvíssemos o que cada um falava e que fossem interagindo nas conversas.

Então, uma criança disse:

“prof eu amei todas as atividades, mas a que eu mais gostei foi das lendas, a gente contou a história, tocou instrumentos, cantou. Meu grupo foi muito legal, muito unido, porque todo mundo deu ideia e muita ideia boa. Nossa sonorização ficou linda!” (Julia, 21/08/2019)
Outras 3 crianças falaram sobre essa mesma atividade: “meu grupo também foi ótimo, e a gente usou muitos instrumentos e dançamos também.”; “no meu grupo uma menina, (começou a olhar para os lados, ficou procurando a colega na sala e ao encontrá-la apontou para ela e continuou) ela ali ensinou uma canção super bonita e a gente

usou na sonorização das lendas e ficou show!”. (Diário de Campo, Roda, 21/08/2019, p. 2).

Utilizar as sugestões que os alunos deram para uma atividade faz com se sintam valorizados, pois entendem que suas ideias são importantes e úteis. Além disso, fortalece vínculos e gera confiança entre os pares, pois percebem que podem ter liberdade em dar opiniões e que estas contribuem muito com as atividades da aula (TORRES; IRALA, 2014).

Então, uma acadêmica aproveitou essa fala e disse: “olha que legal vocês aprenderam uma canção nova com uma colega e usaram na atividade. Vocês aprenderam não só com a gente os professores, mas com os colegas também”. Ao trazer esse comentário, outra criança disse: “no meu grupo, naquela atividade lá das coreografias, a Maria (apontou para a criança) fez um passo super legal, mas era assim, meio difícil. A gente gostou e ela ficou ensinando a gente, ela ensinou até os profes”. Outras crianças também confirmaram que aprender com os colegas é muito válido para entender e aprender.

Nesse sentido, a categoria das **interações em pares nos trabalhos em grupo** esteve presente no desenvolvimento de autonomia dos alunos, nas trocas de conhecimento, na resolução de problemas. Trazemos as reflexões de Comério e Brito (2010), Oliveira (2015), Bezerra (2017) ao defenderem, em suas pesquisas, a interação dos alunos para resolução dos problemas, em que um colaborava para o entendimento do outro, mostrava como a atividade poderia ser feita e se ajudavam na interpretação e resolução dos problemas. A base da Aprendizagem Colaborativa está na interação e troca entre os pares com o objetivo de melhorar a competência dos mesmos para os trabalhos em grupo.

Perguntei: “ah, mas isso é normal ne aprender com o outro?” Então uma criança, Mari, ficou de joelho, colocou as mãos na cintura e disse: “aqui é normal, mas na escola por exemplo nem pensar!”. Perguntei: não? Explique melhor. Ela continuou dizendo: “nossa senhora, na escola a gente tem que aprender do jeito que o professor quer. Não pode dar ideia não. Minha professora de matemática, por exemplo, não pode nem olhar para os lados.” (Mariana). Outra criança emendou uma fala: “verdade, na minha escola nenhuma aula, nenhuma prof deixa olhar para o lado (e riu)” (Vovó).

Então, uma acadêmica aproveitou essa fala das crianças e perguntou: “vocês acham que aprenderam as coisas aqui com a Aprendizagem Colaborativa ou preferiam que os professores trouxessem tudo pronto?” (Bruna). Muitas crianças começaram a falar ao mesmo tempo e então uma delas disse: “Deixa eu falar. Eu aprendi muito aqui e acho

que é ótimo aprender desse jeito, porque são muitas formas de aprender uma mesma música.” Outra criança continuou a fala: “é tipo assim, é legal quando os profes trazem pronto também, mas é mais legal quando a gente faz do nosso jeito e depois o outro grupo faz do jeito deles. Tipo, todos os jeitos ficam bonitos e todos estão certos.” Nesse momento outra criança acrescentou: “tipo quando o profe traz pronto é só daquele jeito e se não fizer como ele ensinou está tipo errado, mas quando é do nosso jeito todos os jeitos ficam certo” (Diário de Campo, Roda, 21/08/2019, p. 4).

Essas ideias trazidas pelas crianças nos aponta nossa sétima categoria, que foi **liberdade e criatividade**, e podem ser apoiadas nas reflexões de Sawyer (2006) quando afirma que as escolas devem preparar os seus alunos para participarem de sistemas criativos, estimular o trabalho colaborativo a fim de abranger, além de diferentes maneiras de aprendizagem, distintos resultados de *performances*, diferentes níveis de conhecimento, já que cada indivíduo pode se apropriar do conhecimento, por meio da prática coletiva, conforme o seu próprio ritmo e em escalas de níveis distintos.

Machado (2016) nos ajuda a refletir sobre as interações e o fato de que os processos de Aprendizagem Colaborativa são um processo de construção de uma forma aberta, não linear, com múltiplas possibilidades, promovendo uma discussão acerca das competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas pelos alunos, considerando seus próprios pontos de vista, no processo pedagógico de composição coletiva.

Como o tempo estava acabando e as crianças precisavam ir embora decidimos jogar na roda uma última pergunta que foi: se tivessem que dizer em uma frase ou uma palavra o que foi participar dessa pesquisa sobre a Aprendizagem Colaborativa qual ou quais seriam? A pergunta foi direcionada as crianças e aos acadêmicos e acadêmicas e deixem que ficassem à vontade para dizer. Como muitos deles falaram palavras e frases parecidas, apresentaremos aqui as que apareceram. Os acadêmicos e acadêmicas citaram: integração, socialização, performances diferentes, criatividade, aprender em grupo. As crianças citaram: fazer amigos, aceitar as ideias dos outros, não tem jeito errado, mas o nosso jeito, aprender com os colegas e os profes, não ficar enrolando pra fazer as coisas, ter tempo para fazer as atividades, ideias diferentes para a mesma música, criatividade, alegria e diversão. Terminada a roda agradei a participação de todos e todas na pesquisa, disse que mesmo com o término da pesquisa, continuaríamos nosso trabalho nas aulas de forma colaborativa (Diário de Campo, Roda, 21/08/2019, p. 7).

As palavras que os acadêmicos, acadêmicas e crianças disseram, integração, criatividade, aprender em grupo, empatia, ser aceito, fazer amigos, alegria, diversão, nos remete que as suas percepções sobre os processos colaborativos em suas falas estão coerentes com características da Aprendizagem Colaborativa presentes nas categorias que selecionamos para as análises.

Na parte final deste capítulo, trouxemos as percepções dos participantes, crianças, acadêmicos e acadêmicas, por meio de seus escritos nas cartas em que puderam, individualmente, avaliar todo o processo colaborativo.

4.4 As percepções dos acadêmicos, acadêmicas e crianças sobre o ensino e aprendizado musical com a Aprendizagem Colaborativa através dos seus escritos nas cartas: registrando a partitura da nova música

Neste ponto do capítulo, trazemos os dados recolhidos das cartas que foram elaboradas pelos acadêmicos, pelas acadêmicas e pelas crianças. Conforme os estudos de Paula (2018; 2020), as cartas, como instrumentos didáticos avaliativos, possibilitam que alunos e professores expressem seus sentimentos, subjetividades e reflexões sobre determinada temática. Nesta pesquisa, elas foram um importante recurso para reforçar e revelar os sentimentos e as percepções mais pessoais e individuais dos participantes que, por ventura, não foram revelados em outros momentos da pesquisa. Como foi apresentado na metodologia, as cartas se constituem em um valioso instrumento de pesquisa por expressarem verdades, sentimentos e confissões reveladas somente para elas quem se destinam.

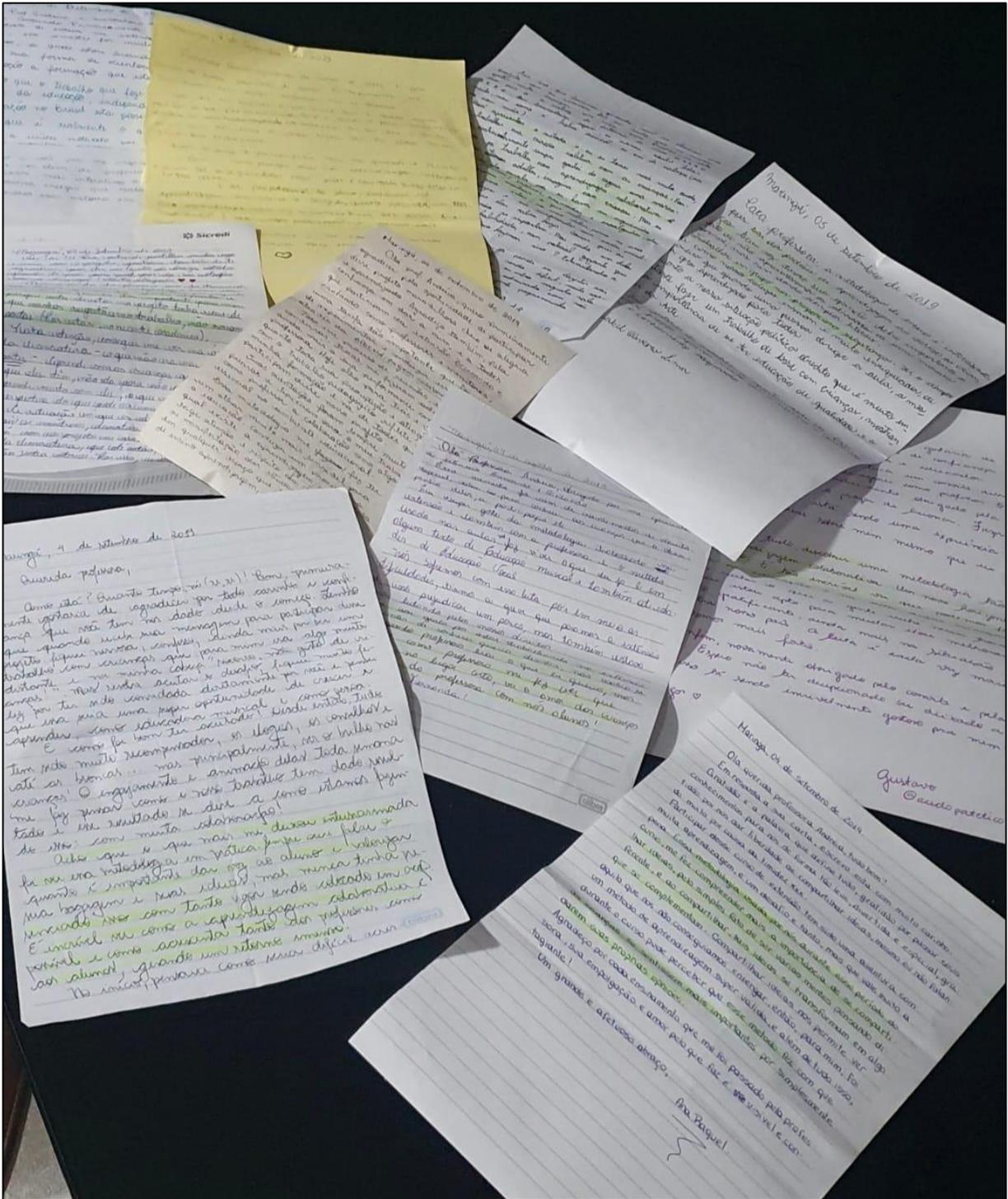
Tanto os acadêmicos quanto as crianças foram convidados a escreverem uma carta destinada à pesquisadora, a fim de responder a uma carta que ela enviou a eles. Os 11 acadêmicos e acadêmicas participantes da pesquisa escreveram e entregaram as cartas e somente duas crianças não o fizeram. Como elas não estavam no dia em que fizemos a dinâmica de escrita no encontro, solicitamos que elas escrevessem em casa e nos trouxessem no próximo encontro, porém elas sempre diziam que se esqueciam de trazer. Perguntei se elas queriam escrever ali conosco em um momento do encontro, mas elas não quiseram.

Diante das escritas, muitos pontos que apareceram nas observações e nas rodas de conversa também surgiram, porém, conforme vemos em Neto *et al.* (2012),

de forma mais intensa, com mais sentimento, explicações e argumentos. Isso reforça e sustenta as categorias de análise escolhidas.

4.4.1 Carta dos acadêmicos

Figura 14 - Carta dos acadêmicos e acadêmicas



Fonte: pesquisadora.

Os acadêmicos e acadêmicas foram convidados a escreverem nas cartas sobre alguns pontos como seus sentimentos em participarem da pesquisa, opiniões e percepções em relação aos trabalhos colaborativos realizados tanto no LPC quanto no curso de extensão, reflexões sobre suas atuações em mediar as atividades colaborativas e outros pontos que julgassem relevantes destacarem.

Com relação à Aprendizagem Colaborativa, foram pontuais em seus apontamentos. Conseguiram vivenciar a teoria a partir de muita vivacidade. Escreveram sobre o **papel do professor** em que trouxeram muitas reflexões. puderam perceber a importância de se dar espaço para as crianças criarem, fazerem do seu jeito a partir dos conhecimentos que já possuíam, pois isso, além de as motivarem a estarem sempre nas aulas, possibilitava um engajamento e comprometimento muito maiores nas atividades. Abaixo, trouxemos trechos das cartas dos acadêmicos e acadêmicas que relatam sobre isso:

Eu super gostei dessa metodologia. Me fez viver e experimentar o que eu já li em textos da disciplina de Educação Musical e também em atividades da disciplina de Educação vocal (Fernanda).

O que mais me deixou entusiasmada foi ver essa metodologia em prática. Sempre ouvi falar o quanto é importante dar voz ao aluno e valorizar sua bagagem e suas ideias, mas nunca tinha presenciado isso com tanto vigor sendo colocado em ação. É incrível ver como a Aprendizagem Colaborativa é possível e como acrescenta tanto aos professores e alunos gerando um retorno imenso e imediato (Clara Luz).

Apreendi, assim como as crianças, que o trabalho em conjunto funciona. Ouvir/aceitar opiniões diferentes faz o trabalho fluir (Marcio). Esse método fez com que as crianças se sentissem mais importantes por simplesmente darem suas próprias opiniões (Cora).

A Aprendizagem Colaborativa deixa as aulas mais enriquecedoras, proporciona ao aluno colaborar na aprendizagem, estimulá-lo a criação (Nobélia).

Além dessa questão, apontaram o quanto a Aprendizagem Colaborativa rompe com os modelos tradicionais de ensino, possibilitando uma **aprendizagem mais ativa e engajada** e vem como um frescor diante da situação atual em que se encontra nossa educação:

Essa metodologia me fez ter um olhar muito mais sensível para a educação. Conduzir um processo no qual existe a Aprendizagem Colaborativa exige atenção e respeito a cada fala, manifestação dos alunos (Castiel).

A metodologia é interessante pois sai dos padrões de aprendizagem ao deixar as crianças terem voz dando opinião (Isabel). Sempre acreditei em uma educação emancipadora e essa metodologia vem ao encontro disso (Rafa).

Essas falas foram valiosas dentro da pesquisa, pois nos mostram que a Aprendizagem Colaborativa é condizente com o caráter colaborativo que as artes nos apresentam. Por isso, a importância de cada vez mais estimularmos esse tipo de aprendizagem e ensino dentro do contexto acadêmico como modelo de formação.

Com relação às suas formações, percebemos, pelas escritas, que a Aprendizagem Colaborativa promoveu grande impacto em suas formações iniciais. Trouxemos relatos das cartas em que os acadêmicos expuseram seu sentimento de gratidão por terem tido a oportunidade de participar desse momento formativo e de como isso impactou suas vidas.

Assim como Neto *et al.* (2012) apresentam, em sua pesquisa, que nas cartas as pessoas se expressam mais, também observamos que alguns acadêmicos e acadêmicas que não eram de falar muito se expressaram bastante nas cartas e puderam imprimir suas percepções de forma profunda e reflexiva.

Agradeço a oportunidade de entrar dessa extensão a qual amo participar. Pude ter experiências as quais estou levando para meu desenvolvimento docente. Sinto que o trabalho que fizemos me motiva a continuar na área da educação e percebo que não sou a única motivada (Dora).

Agradeço por me receber de braços abertos nessa extensão. Mesmo sendo do primeiro ano, consegui ver na área da licenciatura – o que não era meu objetivo antes – que o trabalho realizado mudou minha perspectiva do que pode ser uma aula. A situação em que os educadores do nosso país se encontram desmotiva muitos discentes. Porém, com esse projeto me oportunizou a ter gosto pela licenciatura (Marcio).

Quero agradecer pelo convite de poder participar do curso. Eu realmente me sinto bem em estar aqui e poder estar tendo essa experiência. Como são enriquecedoras essas aulas. Todas as aulas, orientações e planejamentos me ajudaram a pensar em como planejar aulas com Aprendizagem Colaborativa. Tenho sentido estar no lugar certo (Nobélia).

Sou grata por estar trabalhando na extensão pois antes de conhecer queria desistir, não sabia se ser professora era que eu queria, mas atuando como professora com essa metodologia, me fez ver o amor das crianças e o seu para “com nós” (como a acadêmica escreveu) e quero ser assim também (Fernanda).

Gratidão é a palavra que define tudo. Gratidão por passar seus conhecimentos de forma tão leve, por nos dar liberdade de compartilhar ideias, mesmo com toda minha timidez. Participar desse

curso de extensão tem sido uma aventura com muita aprendizagem. Desafios que valem a pena no campo da docência (Cora).

Quero agradecer por todo o carinho e confiança que tem nos dados desde o começo. Lembro que quando recebi seu convite para participar desse projeto fiquei nervosa, confesso, ainda mais por ser um trabalho com crianças que para mim era algo muito distante e a minha cabeça “socorro não gosto de crianças”. Aceitei o desafio, fiquei muito feliz de ter sido convidada diretamente por você e senti que seria uma super oportunidade de crescer e aprender como educadora e como pessoa. E como foi bom ter aceitado! Desde então tudo tem sido muito recompensador. Essa metodologia tem mudado muito o meu ver sobre como conduzir uma aula. A importância da troca de conhecimentos entre professores e alunos é algo que vem me inspirando cada dia mais, mostrando que podemos chacoalhar e criar novas estruturas de forma que a casa, ou o resultado final, seja construído e exista do mesmo jeito, mas a partir de outros olhares e ponto de vista. Obrigada pela oportunidade (Clara Luz).

Agradecer primeiramente, pela oportunidade de participar desse projeto maravilhoso cheio de carinho, alegria e aprendizado. Agradeço também pela confiança em dar a mim e a todos que participaram da extensão como professores e monitores uma tarefa tão importante que foi de experimentar e conduzir esse processo através da Aprendizagem Colaborativa. Surgiu como um norte em minha ação docente. A partir dela posso pôr em prática os meus objetivos de propor um ambiente educacional democrático, no sentido de respeitar todas as ideias que possam surgir dentro desse espaço. No meu caso, a metodologia proposta neste processo ultrapassará o projeto Brincando e Cantado pois já tenho engendrado em minha prática docente e os resultados são muito positivos (Castiel).

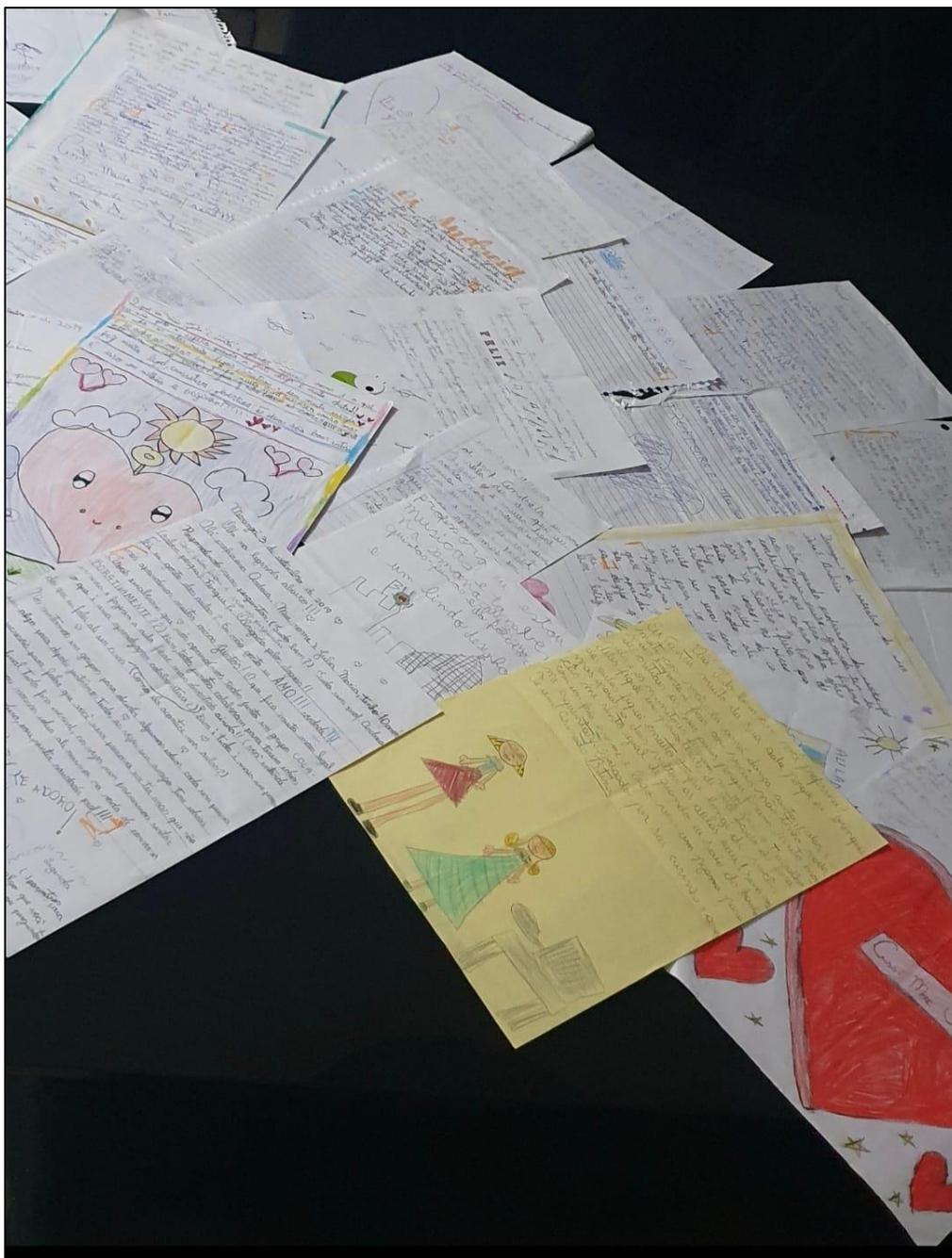
Ao experimentar a Aprendizagem Colaborativa nesse curso me encantei com o processo, os resultados e o engajamento das crianças. Levei-a ao estágio e busquei construir com a turma em que atuei essa proposta e fiquei muito feliz com o resultado, pois consegui me envolver muito com os(as) estudantes e eles compartilharam diversas coisas positivas. Professora, obrigada por contribuir com minha formação desde o primeiro ano da graduação. Continuaremos resistindo e buscando construir uma educação de qualidade e emancipadora. E vejo que essa metodologia é uma das formas (Rafa).

Diante desses apontamentos, vemos características do resultado de trabalhos realizados pela Aprendizagem Colaborativa como **afetividade, empatia, gratidão**, e como é importante apresentá-la e vivenciá-la com os acadêmicos e acadêmicas em formação. Segundo Troncareli e Faria (2014), é necessário se conhecer as diferentes possibilidades e meios de aplicação da proposta, além de se apresentar estratégias, planejamento e motivação, para que os participantes se sintam confortáveis em utilizá-la a partir da estratégia que melhor se encaixa com o grupo que está realizando o trabalho.

Assim como aconteceu com os acadêmicos e acadêmicas, as crianças também receberam uma carta minha e foram convidadas a escreverem uma carta em resposta. Na sequência do texto, trazemos os relatos e as análises das cartas das crianças com suas percepções sobre a aprendizagem musical com a Aprendizagem Colaborativa.

4.4.2 Cartas das crianças

Figura 15 - Cartas das crianças



Fonte: pesquisadora

As crianças foram convidadas a escreverem uma carta respondendo à carta que receberam de mim, a pesquisadora, contando sobre seus sentimentos, como se sentem nas aulas, o que aprendem e como aprendem, como pensam que ocorreram as dinâmicas de aprendizagem, como acontecem sua interação com as outras crianças, com os acadêmicos, acadêmicas e pesquisadora e outros pontos sobre os quais elas quisessem nos falar.

As crianças escreveram comentários muito valiosos com relação às suas percepções e seus sentimentos na participação das aulas. Suas falas estão associadas às nossas categorias - **motivação e empatia, acolhimento e pertença** - e revelaram sentimentos de afetividade, felicidade e gratidão, que as aulas proporcionam momentos de prazer, de alegria e de bem-estar, conforme os trechos das cartas que trouxemos abaixo:

Não vejo a hora de chegar quarta feira pra ir a aula de canto, me sinto muito feliz, gosto muito de cantar, de estar com todo ali (Heloisa).

Adorei os momentos que passamos juntos, fico muito feliz em vir aqui e fiquei feliz quando me chamaram porque eu estava na fila de espera (João Gabriel).

Estou muito feliz com as nossas aulas toda quarta feira eu e minha mãe conversamos muito porque eu fico muito animada e feliz, fiz muitos amigos (Livia).

Nas aulas do brincando e cantando eu aprendi a ser feliz mesmo se tivermos tristes vocês me ajudaram.....obrigada amo vocês (Jaci).

Querida professora Andréia, eu gosto muito das aulas de quarta-feira. Não vejo a hora de chegar o dia, pois a música faz a gente ficar alegre (Daniel).

Me sinto feliz nas aulas de música porque fazem coisas divertidas como o passa anel e também quando estamos com mau humor num dia, a música e o canto "ajuda" (como escrito pela criança) espantar o mau humor (Bruno).

Fiquei muito feliz quando conheci vocês, a aula me dá muita alegria me faz bem (Juliana).

As **interações entre os pares nos trabalhos em grupo** na Aprendizagem Colaborativa proporcionaram momentos de encantamento, engajamento e satisfação (MARSH, 2008; 2013; TRONCARELLI; FARIA, 2014; GRAÇA, 2016). Ao relatarem que se sentiram bem e felizes em estarem ali, os participantes também expressam momentos de entrega, alegria e bem-estar em realizarem as atividades propostas de forma significativa para sua aprendizagem. E isso fica bem reforçado nas falas a seguir:

Eu acho as aulas muito legais, criativas, e dão muita energia. Gosto de fazer todas as atividades, principalmente de cantar e aprender coisas novas (Ana Julia).

Adoro a aula de canto adoro as brincadeiras adoro aprender música, tudo! (Erick).

Não tem o que não gosto na aula, é muito divertida eu adoro a aula de canto e das brincadeiras que temos que inventar (Enzo).

Não tenho nada de criticar as suas aulas porque foram muito incríveis, tem muita atividade, a gente aprende muita coisa aqui! (Clara).

Tudo bem? Eu estou ótima, esse semestre foi muito legal, aprendi bastante, bem resumindo, esse semestre foi incrível (escreveu a palavra incrível com outra cor um laranja fosforescente). Quando vou as aulas eu me sinto bem. Tenho que confessar uma coisa estou muito ansiosa para nossa apresentação (Vovó).

Eu gosto demais das aulas de canto, quando eu falto fico triste de não poder cantar com meus amigos. Eu acho que na aula de canto não tem uma coisa que eu não gosto tudo é muito interessante (Cabeça de Cuia).

Eu gosto muito das aulas gosto quando a gente brinca e canta eu vou para casa feliz e daí quando vem a outra quarta feira tem outra diversão quero chegar rápido para a gente sorrir e brincar demais (Mariana).

Nessas falas, vemos que as crianças consideraram o quão divertidas e criativas são as aulas e isso remete aos sentimentos de alegria e bem-estar, o que se relacionou com a quarta categoria, **motivação e empatia**; a quinta, **acolhimento e pertença**, e a sétima, **liberdade e criatividade**, respectivamente. Ao se proporcionar atividades diferenciadas e criativas, os participantes se sentem bem e felizes no ambiente de aprendizagem e sua participação é natural e muito efetiva. E isso provoca uma entrega total no processo do fazer musical, pois eles se sentem livres para criar e motivados em participar. Outro ponto citado pelas crianças e que também está relacionado a essas categorias citadas foi sobre as suas relações e sentimentos para com os professores e colegas. Nesse aspecto, elas mostram muito carinho, afetividade, gratidão.

Quando eu comecei a aula no “brincando e cantando” pensei que era muito chato, mas com o tempo vi que foi ficando legal por causa de você e dos professores super mega legais. Espero que tenha sido uma boa garota que gosta de se divertir e brincar. Obrigada por tudo (Ana Beatriz).

Sempre lembrarei e serei grata pelo o que fizeram por mim. Não quero nunca me esquecer dos momentos que tivemos, e que vamos ter. E menos ainda de vocês. Com amor e com carinho amo muito você (Vitória R).

Esse semestre foi muito legal sabe por que? Porque conheci você ano passado e os professores esse ano muito brincalhões, bons cantores,

muito criativos, quando chega a quarta feira fico alegre e muito animada gosto muito da música (Julia).

Fiquei muito feliz quando conheci vocês, vocês me ajudam muito e a aula me dá muita alegria me faz bem (Juliana).

Quero responder sua carta. Eu estou bem. Obrigada pelos elogios!! Se eu gosto das aulas? Eu não gosto eu AMO!! Verdade. Desejo que não se esqueça de mim! Guarde esta carta para sempre! Vocês são muito especiais em minha vida! (Maria).

Eu amo as aulas, os professores são incríveis, muito divertidos, atenciosos, amigos e criativos (narradora 4).

Esses sentimentos de gratidão, de afeto são característicos na Aprendizagem Colaborativa. Quando os alunos construíram coletivamente seus conhecimentos por meio de trocas constantes de informações de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões e de avaliações como indivíduos diferentes e que na heterogeneidade produzem e crescem juntos (TORRES; ILARA, 2014), isso reforça não só a aprendizagem como também os vínculos e a confiança.

Graça (2016) reitera a ideia de que o trabalho colaborativo potencializa o reforço de valores, tolerância, partilha, cada vez mais distante de uma sociedade competitiva e individualista. A autora afirma a importância de se trabalhar com o outro, priorizando-se a coletividade em vez da individualidade. Há necessidade de se estar a trabalhar para um ensino inovador, com base em um paradigma emergente que possa atender às necessidades da formação do aluno como cidadão.

Utilizar as sugestões que os alunos deram para uma atividade em outras atividade, faz com eles se sintam valorizados, pois entendem que suas ideias são importantes e úteis, uma vez que podem ser usadas em mais de uma atividade. Além disso, fortalece vínculos e gera confiança entre os pares, pois percebem que podem ter liberdade em dar opiniões e que estas contribuem muito com as atividades da aula (TORRES; IRALA, 2014).

Outros dois aspectos apontados pelas crianças nas cartas estiveram relacionados às suas percepções na aprendizagem musical com a Aprendizagem Colaborativa. Sobre isso, os relatos foram muito ricos e importantes para a pesquisa, conforme os trechos das cartas abaixo:

A minha parte favorita da aula é a parte que a gente canta músicas, e parte que a gente inventa elas ou você ou um colega inventa e ensina (Ana Beatriz).

Eu acho as coisas em grupo muito legal as ideias são boas e um ajuda o outro e aprende junto (Ana Julia).

Percebi que nós aprendemos todos juntos em grupo colaborativamente. Eu entendo o que é Aprendizagem Colaborativa posso falar que acho muito bom porque é as pessoas se ajudando a gente precisa de gente ajudando a gente aprender. Nos grupos se quando uma pessoa não sabia algo outra ajudava e o conhecimento se espalhava e tinha uma amizade (Bruno).

Gosto muito dos meus colegas, eles são muito divertidos, me transmitem conhecimento e aprendizagens é sempre uma troca, a gente aprende e se diverte, e eu desejo que a música continue transformando as pessoas como ela faz aqui com a gente (Daniel).

Adoro a aula de canto, tudo, os grupos também, meus grupos sempre foram bons, a gente fez coisas muito legais e bonitas (Enzo).

As atividades que eu mais gosto são todas (kkk) bom tenho uma preferida que “é” (como a criança escreveu) as que a gente faz em grupo e é quando tem que apresentar coisas que criamos (Vovó).

Gosto muito das brincadeiras em grupo, a gente soma as ideias (João Gabriel).

Professora gosto muito quando a gente faz os grupos colaborativos, ali eu aprendi a refazer uma música, tipo “fazer ela” (como a criança escreveu) de outros jeitos (Lara).

Nós aprendemos muitas coisas juntos! O que fica muito mais legal. Todos juntos colaboram para terem ideias incríveis e fazer a aula ficar mais divertida ainda! Nós sentamos em grupos para decidir algumas ideias cada um pensa em algo para depois juntarmos tudo, às vezes seu amigo teve ideias super incríveis para falar que você nem pensava em ter, mas que são ótimas e no final fica incrível, às vezes nem precisamos sentar em grupos falamos nossas ideias ali mesmo na roda de conversa ou até durante uma brincadeira, os profes ouvem e testam nossas ideias. Eu acho incrível (Júlia)

As brincadeiras nos “ensentivam” (transcrição foi conforme escrita da criança) a gostar mais de música, de cantar, e as músicas que não sabia vocês ou os colegas nos ensinam são muito legais e “aprendizadas” (transcrição foi conforme escrita da criança) (Jaci).

Na escola ficamos sentados na cadeira já na aula de música podemos levantar brincar e cantar. Cada aula tem uma surpresa uma coisa nova, não tem nada que eu não gosto (Mariana).

Nas aulas de canto eu gosto que nós fazemos coisas muito diferentes em vez de ficar sentado na cadeira cantando. Nós fazemos grupos, um ajuda o outro, nós conhecemos coisas novas como instrumentos e músicas que eu nunca tinha escutado (Cabeça de Cuia).

Eu participei ano passado e adorei o ano passado, foi divertido, comunicativo e lindo as coisas que desenvolvemos não só no palco também nas aulas como o companheirismo. E já senti que esse ano está assim também, a colaboração faz a gente ter mais amigos (Max).

Amo a aula, tudo que aprendo aqui ensino para meus pais, minha irmã e meus amigos, adoro fazer as coisas em grupo, dar ideias, fiz muitos amigos aqui (Júlia).

Eu amo muito as aulas e aprendi muito, junto com todos, estas aulas ficam bem mais legais porque os professores e você nos ensinam brincando e muito bem aprendemos todos juntos por ser uma aula que um ajuda o outro, eu gosto de ajudar os amigos e gosto que eles me ajudam (Vitoria B.)

Todas essas falas remetem à principal característica e conceito da Aprendizagem Colaborativa: **aprendizagem ativa e autônoma**, o que promove engajamento dos alunos e professores envolvidos nos processos de ensino e aprendizado. Os alunos constroem coletivamente seu conhecimento por meio de uma troca constante em que indivíduos diferentes produzem e crescem juntos (TORRES; ILARA, 2014).

Assim, ficou muito claro que as crianças entenderam que aprender com o colega e não só com o professor é uma forma muito importante no processo de aprendizagem. É por meio da **interação em pares nos trabalhos em grupos** e da participação de todos que interagem entre si que se realiza o processo de construção do conhecimento.

Quando interagimos com outras pessoas no processo de aquisição do aprender, fazemos isso em formato de colaboração. É um repartir, um auxiliar, um trocar de conhecimentos: juntamos os saberes dos membros do grupo para aprendermos e chegarmos a um consenso sobre a melhor forma de resolvermos uma tarefa dada. Nesse caso, o conhecimento foi construído em grupo e adquirido por todos.

Os participantes trouxeram experiências e conhecimentos diversificados, previamente adquiridos ou construídos e interagiram para criar um conhecimento compartilhado. A ênfase desse modo de aprender/ensinar recai, então, sobre essa interação. Aprender e ensinar colaborativamente é estarmos abertos a receber o novo conhecimento que o outro tem para nos ensinar e estarmos dispostos a ensinar o que sabemos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 16 - Abordagem usada nesta pesquisa para realizarmos a Aprendizagem Colaborativa: trabalhos em grupo



Fonte: pesquisadora

Nesta pesquisa, a experiência da Aprendizagem Colaborativa foi vivenciada entre os acadêmicos e acadêmicas no LPC e também entre os acadêmicos, acadêmicas e crianças no Curso de Extensão “Brincando e Cantando”.

Para atender ao objetivo principal desta pesquisa, que foi investigar como a Aprendizagem Colaborativa contribui tanto na formação de acadêmicos e acadêmicas em Educação Musical e Artes Cênicas como na apropriação da aprendizagem musical do canto coletivo das crianças participantes do curso de Extensão Universitária “Brincando e Cantando”, foram realizadas observações das ações e em diário de campo, rodas de conversas e a escrita de cartas.

Nas pesquisas apresentadas na revisão de literatura sobre Aprendizagem Colaborativa, os resultados evidenciaram-na como promissor na autonomia da aprendizagem, pois atingiu resultados positivos em diversos contextos de sala de aula e em outros contextos educativos. Esta tese também aponta essa questão e ainda ressalta que: professores e estudantes puderam aprender por meio das interações em grupo; os professores têm papel muito importante nos processos educacionais colaborativos, pois são os mediadores principais do conhecimento; professores e alunos construíram, juntos, os conhecimentos. Por isso, nossa reflexão está pautada na seguinte premissa: a Aprendizagem Colaborativa precisa ser ensinada, tanto aos professores, como por consequência, aos alunos (as).

Ao construirmos os processos de ensino aprendizagem com os participantes desta pesquisa, essas características do papel do professor e das interações entre os pares nos trabalhos em grupo foram observadas e comentadas pelos participantes em muitos momentos e possibilitaram uma confiança maior no partilhar de ideias e também por compreenderem que as expressões eram aceitas e experimentadas pelo grupo.

Segundo os participantes, esses cenários de Aprendizagem Colaborativa possibilitaram a identificação de que não existe apenas um jeito de se executar uma *performance* musical uma vez que ela ocorre pela soma das ideias de todos. E, para eles, esse aspecto de priorizar os conhecimentos prévios de cada participante, as trocas de conhecimentos enriqueceu o ensino e o aprendizado. Para isso, o papel do professor foi fundamental no processo, pois foi o guia dos estudantes nos processos de ensino. Os estudantes e as crianças eram desafiados a trocarem conhecimentos e experiências e foram beneficiados intelectual e socialmente.

Sobre isso, os acadêmicos e acadêmicas apontaram, em vários momentos, que, para realizarem as atividades, foi muito importante que o objetivo e as estratégias estivessem claros para que a atividade não ficasse espontânea e as ações para a realização da atividade colaborativa pudessem ser mais ricas.

Na Aprendizagem Colaborativa, o professor não diz como fazer a *performance*, mas ele instiga as habilidades e os processos criativos dos alunos que se sentem estimulados para usarem o que sabem fazer de melhor. Nesse sentido, tanto os acadêmicos e acadêmicas quanto as crianças reconheceram que o papel do professor é fundamental para que esse processo aconteça.

O medo de perder a orientação, de não conseguir organizar e direcionar os grupos para trabalharem em grupo ou em pares e a dificuldade de “abrir mão do controle” para deixar que as crianças construíssem sozinhas estavam muito presentes em alguns acadêmicos e acadêmicas. Mas, no geral, ao aprenderem como trabalhar com a Aprendizagem Colaborativa possibilitou maior segurança ao aplicá-la. O fato de conhecerem e permitirem outras possibilidades na execução das atividades propostas, que consideravam as ideias dos alunos, as várias lideranças que os alunos mostravam e a compreensão de que eles podiam construir, com o professor, de forma colaborativa, os conhecimentos, permitiu que os acadêmicos e acadêmicas se apropriassem, a cada encontro, da Aprendizagem Colaborativa. E, isso, com certeza,

os fará acadêmicos e acadêmicas com uma formação diferenciada, uma vez que mostraram interesse em continuar com esses estudos e pesquisas.

Por isso, fazem-se necessários uma revisão das práticas educacionais e um investimento na formação pedagógica dos licenciandos que visem aumentar e fortalecer o uso de metodologias inovadoras no ensino superior. Nesse sentido, ao possibilitar aos acadêmicos e acadêmicas um contato direto com o estudo e aplicação da Aprendizagem Colaborativa, esta pesquisa visou contribuir com essa lacuna existente na formação inicial dos licenciandos. Foi preciso ensiná-los e motivá-los a utilizarem a Aprendizagem Colaborativa, e assim, superarem as inseguranças geradas, quando da utilização de novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem musical. Dessa forma, os mesmos se sentirão mais confiantes ao aplicá-las em suas práticas pedagógicas futuras a fim de que estas sejam significativas para os alunos com quem trabalharão.

A possibilidade de apresentar novas formas e tendências e de desenvolver o ensino e aprendizagem de música nos diversos contextos educacionais favoreceu e estimulou os alunos a se apropriarem da aprendizagem musical de forma mais dinâmica e condizente com a própria natureza das artes.

Com relação às crianças, ficou evidente o quanto elas se apropriaram da aprendizagem musical por meio da Aprendizagem Colaborativa. E isso aconteceu, pois os acadêmicos e acadêmicas conseguiram aplicar e motivar seu uso nos grupos de trabalhos. As crianças estavam sempre dispostas, prontas e ansiosas com o que viria para criarem nas aulas. Elas aprenderam melhor na coletividade por meio das trocas de ideias, de experiências, do engajamento e da liberdade de escolher como queriam realizar a atividade e fazer a *performance* a partir dos seus conhecimentos, facilidades e limites em aprender. A Aprendizagem Colaborativa se baseia na interação e na participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Isso deu a elas uma autonomia na aprendizagem.

Dessa forma, todos foram estimulados a estudarem e aprenderem em grupo na busca de um único objetivo, com a ajuda de um professor que mediava esse processo. Com essa abordagem, deixamos de apresentar respostas prontas para os estudantes e permitimos que eles pensem e participem ativamente do processo de aprendizagem.

Como vimos na revisão de literatura, a Aprendizagem Colaborativa pode ser vivenciada a partir de vários tipos de abordagem, e, nesta pesquisa, a estratégia escolhida foram os trabalhos em grupos, nos quais pudemos verificar, nas análises, que os participantes aprenderam não somente a desenvolverem as tarefas propostas, mas perceberam o próprio processo de aprender, aprenderam a questionarem, a argumentarem, a buscarem diferentes pontos de vista, a darem vez para outras ideias novas.

Porém, queremos refletir aqui que nem sempre os trabalhos em grupos promovem Aprendizagem Colaborativa. Isso porque, ter estudantes trabalhando em grupos não significa necessariamente que eles trabalharão juntos. No trabalho em grupo, é muito fácil se concentrar apenas no produto, em vez de considerar seu processo de construção; com isso, os alunos tendem a delegar problemas e tarefas e a compartilhar respostas prontas, minimizando a interação. Alguns alunos podem até mesmo se aproveitar do trabalho de outros membros sem contribuírem.

Por isso, para que o trabalho em grupo seja colaborativo, é essencial a mediação do professor. Este deve, primeiramente, aprender como fazer e entender que colocar os alunos em grupos e deixá-los trabalharem sozinhos não significa que estarão aprendendo juntos em grupo, mas entender e incorporar que a colaboração deve ter interação, participação ativa, engajamento.

Nesses contextos, o professor necessita criar estratégias e elaborar as atividades de modo que os resultados dependam mutuamente de seus membros, que promova a troca de experiências, compartilhamento e discussão de ideias. Isso quer dizer que o aprendizado de um é parte fundamental do percurso da aprendizagem do outro. E, com isso, essa abordagem tem o potencial de promover a melhoria da educação por meio do estímulo ao pensamento crítico, do desenvolvimento de capacidades interativas e da resolução de problemas. A responsabilidade de cada estudante aumenta, assim como a autonomia, durante o ensino.

Os dados e as análises desta pesquisa, nos permite afirmar que o aluno tem um interesse maior em participar dessas experiências de aulas colaborativas comparados a terem que ficar assistindo a aulas expositivas nas quais eles decoram as notas, a música e reproduzem métodos tradicionais de ensino. A aplicação da Aprendizagem Colaborativa é muito importante para que os estudantes sejam os protagonistas nos processos educacionais, uma vez que desenvolvem diversas

características que serão fundamentais para o futuro como autonomia, iniciativa e capacidade de trabalho em equipe.

A partir dessa questão, trazemos uma reflexão sobre outro aspecto. Com a participação ativa dos alunos, os benefícios não são apenas intelectuais, mas também sociais. As atividades em grupo e a troca de informações contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como vimos nesta pesquisa nos momentos de empatia, motivação, pertença que foram muito importantes para o crescimento saudável dos estudantes. Nessas atividades, eles **aprenderam a se relacionar com os colegas, entenderem opiniões alheias e tomarem decisões em conjunto.**

Nos dias atuais, vê-se cada vez mais forte, a necessidade e importância de estudos, metodologias e práticas para o desenvolvimento de questões socioemocionais entre as pessoas. Está muito evidente em nossa sociedade, uma exigência do mercado de trabalho contemporâneo que está cada vez mais em busca de profissionais que não só reproduzem o que aprendem, mas que saibam inventar, criar e trabalhar em equipe. Para isso, eles precisam aprender essas questões!

Sentimentos como empatia, autoestima, autonomia, criatividade, comunicação, são habilidades que desenvolvemos ao longo de nossas vidas nos mais diversos contextos que estamos inseridos, e um deles é o contexto educacional. Todos nós precisamos aprender a ter controle sobre as emoções. Superar desafios, lidar com conflitos, solucionar problemas, dialogar e negociar com pessoas que tem ideias diferentes das nossas são algumas das habilidades.

Os contextos educacionais podem proporcionar espaços, momentos de aprendizagem para que os alunos desenvolvam esses aspectos e aprendam a interagir com o outro de forma saudável e enriquecedora. Os processos colaborativos são um desses meios para desenvolver, aumentar e fortalecer esses sentimentos. Por isso, consideramos a Aprendizagem Colaborativa como um frescor, se comparada aos métodos tradicionais de ensino muito enraizados em ouvir, decorar e reproduzir.

A interação contribui com o **amadurecimento de cada estudante**, que aprende a ter responsabilidade e compartilhar suas atividades com outros colegas. Esse aprendizado é importante para que as pessoas sejam capazes de assumir suas decisões, aceitarem as dificuldades e buscarem novas soluções, de acordo com as necessidades do momento.

Nesse sentido, a Aprendizagem Colaborativa tende a ser muito mais incisiva e transformadora do que os métodos mais tradicionais. Isso porque a comunicação fica mais efetiva na troca de experiências que proporcionam engajamento, envolvimento e motivação dos participantes. Isso porque ela promove o sentimento de pertencimento e identidade dentro do grupo; desenvolve o senso crítico, a empatia e as habilidades de compreensão e de saber lidar com pontos de vista diferentes, em aceitar, ouvir, compartilhar outras ideias que não as nossas; melhora a autoestima e as relações interpessoais.

As propostas que utilizam a Aprendizagem Colaborativa são apontadas nas pesquisas como uma perspectiva positiva e inovadora frente aos modelos atuais de ensino. E nesta pesquisa, não foi diferente. Os acadêmicos, acadêmicas e as crianças precisaram aprender a trabalhar com a Aprendizagem colaborativa. Foi necessário que se familiarizassem com a dinâmica, para assim, se apropriarem dessa aprendizagem. Por isso, a possibilidade de apresentar novas formas e tendências de desenvolver o ensino e aprendizagem de música nos diversos contextos educacionais pode favorecer e estimular os alunos a se apropriarem da aprendizagem musical de forma mais dinâmica e condizente com a própria natureza das artes.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para encaminhamentos futuros no que se refere à construção de campo de estudo teórico no ensino superior acerca dos modos de se aprender e fazer música nos diversos contextos de ensino de forma presencial por meio da interação com os colegas e mediada pelo professor. Assim, acreditamos que a Aprendizagem Colaborativa pode ser um recurso importante na formação dos acadêmicos na tentativa de inserir metodologias interativas entre os alunos e professores para que estabeleçam buscas em adquirir novos conhecimentos sobre os conteúdos musicais bem como na execução de *performances* nas aulas de música.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, P. R.; SIQUEIRA, M. L.; VALASKI, S. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 12, maio-ago, 2004, pp. 1-20 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- ALVES, P. T. O; ROCHA, L. L. O skate na educação física escolar: possibilidades colaborativas de aprendizagem. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2021.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. São Paulo: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, p. 226, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, I. Y. O. da S. **“Cartas sobre o meu eu”**: trajetórias escolares de professores/as negros/as. 2019, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- BEZERRA, I. de T. M. Aprendendo a ensinar coletivamente: A Aprendizagem Colaborativa na Musicalização Infantil na UFPB. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2017, Natal, **Anais...**, Melbourne: ISME, 2017.
- CARNEIRO, L.A; GARCIA, L. G; BARBOSA, G. V. Uma revisão sobre aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias. **Revista Desafios**, v. 7, n. 2, 2020.
- CARNEIRO, M. S. F. S. **Ensemble de percussão**: uma proposta de aprendizagem colaborativa no ensino artístico especializado do instrumento percussão. 2020, 125 f. Dissertação, Porto, Escola de Artes, da Universidade Católica Portuguesa – Católica, 2020.
- CARVALHO, A. B. G. Professores da educação básica nas redes: práticas e percursos de autoria e colaboração. **Hipertextos Revista Digital**, v. 17, p. 97-119, 2017.
- CERNEV, F. K. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais**: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. 2015, 243f. Tese (Doutorado Música - Educação Musical), Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CERNEV, F. K. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em música: discutindo a aprendizagem colaborativa para a formação docente na contemporaneidade. **Orfeu**, v. 6, n. 1, abr. 2021, p. 2-18.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais** Petrópolis:Vozes, 2006.

COMÉRIO, M. S.; BRITO, M. R. F. A Interação entre alunos no processo de solução de problemas matemáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador, **Anais...**, Brasília: SBEM, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, V. B. Música, pesquisa e subjetividade: aspectos gerais. In: FREIRE, V. B. (org.), **Horizontes da pesquisa em música**, Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GABRIEL, D. S. C. **Música e Sociabilidade: Aprendizagem Colaborativa vs. Cooperativa.** 2016, 133f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico) - Departamento de Artes e Tecnologia, Escola Superior de Educação, Coimbra, 2016.

GARCIA, B. R. Z.; BOHN, L. R. D.; ARAÚJO, M. I. S. Universidade e extensão universitária: uma relação dialógica entre formação profissional e compromisso social. In: SÍVERES, L. (Org.). **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber Livro, 2013.

GAUNT, H.; WETERLUND, H. **Collaborative learning in Higher Music Education.** Routledge, London and New York, 2013.

GOMES, A. R.; VENDRAME, E. C. S.; OLIVEIRA, A.P.C. Imaginario en cartas: aprendizaje musical colaborativo y cuentacuentos en la formación de profesores. **Hachetepé Revista científica de Educación y Comunicación**, Universidad de Cadiz, nº 20, p. 17-30, 2020.

GOODSELL, A. S. et al. **Collaborative learning: a sourcebook for Higher Education.** National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, University Park, PA, 1992.

GRAÇA, T. S. M. R. da. **A aprendizagem colaborativa no contexto do ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.** 2016, 113f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2016.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real: métodos de pesquisa**, Porto Alegre, Penso, 2011.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, D. A. O. **Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical: princípios e práticas**. 2017, 107f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical) - Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; TORRES, Patrícia Lupion. Mediação pedagógica da aprendizagem a distância: princípios e estratégias. **Revista Observatório**, v. 3, p. 165-189, 2017

MARSH, K. Exploring children's musical play. In: BURNARD, P. et al. (Orgs.). **Teaching music creatively**, 1st ed. London: Routledge, 2013.

MARSH, K. **The Music Playground: global tradition and change in children's sounds and games**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MORAES, A. C.; CASTRO, F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envolvidos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, dez. 2018.

MORAES, A. C; PAIVA, D. L. **Cartas pedagógicas: reflexões de docente da educação básica e ensino superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MOREIRA, J. A. M; HENRIQUES, S. BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: Roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NETTO, C. et al. Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional, **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 3, n. 1, p. 14-25, jul. 2012.

NEVES, F. M; JUNG, H. S. Aprendizagem colaborativa entre educadores e famílias: o fazer pedagógico significativo em tempos de pandemia. SEFIC, Universidade La Salle, 2020. **Anais...** Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2020/article/view/2054/2115>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. P. C. A aprendizagem colaborativa no ensino e aprendizagem do conhecimento musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2019.

OLIVEIRA, A. P. C. de. **A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez:** as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças. 2015, 255f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PAIXÃO, W. *et al.* Criatividade e aprendizagem colaborativa através da produção de representações gráficas de síntese: uma experiência com alunos de artes visuais. In: USIHC – CINAHPA, 16., **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017.

PAULA, E. M. A. T. **Cartas pedagógicas:** estratégias didáticas revisitadas para novos tempos. Curitiba: CRV, 2020.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação Musical.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PILLATT, F. *et al.* Compreendendo a extensão e a sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa no âmbito da educação superior: uma análise qualitativa com o ATLAS. Ti. **REBES – Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, p. 31-44, 2016.

PORTELA, J. L.; CARVALHÊDO, J. L. P. Formação docente: A aprendizagem colaborativa como estratégia de aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 87409-87420, nov. 2020.

PORTELA, N.; COUTO, L. B. Ensino do teatro na abordagem triangular: uma aprendizagem colaborativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2021, **Anais...** Maceió: CEMEP, 2021.

RENSHAW, P. Collaborative learning: a catalyst for organizational development in higher music education. In GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Eds.). **Collaborative learning in higher music education.** Surrey, UK: Ashgate, 2013, p. 237-246.

RIBEIRO, M. E. M.; RAMOS, M. G., Grupos Colaborativos como estratégia de aprendizagem em aulas de química. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 14, n. 03, 2012.

SANTOS, R. M. R. dos. **O Processo de colaboração na educação online:** interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. 2008, 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SANTOS, W. S; FERRETE, A. A. S. S; ALVES, M. M. S. A produção do conhecimento sobre *facebook* e educação no portal de periódicos da capes: relatos de experiências docentes. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-28, 2020.

SAWYER, R. K. Group creativity: musical performance and collaboration. **Psychology of Music**, n. 34, v. 2, p. 148-165, 2006.

SILVA, O. D. da. **O que é extensão universitária?** 1996. Disponível em: <<http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html>>. Acesso em 27 set. 2019.

SILVA, S. M. da. **A pedagogia da correspondência e narrativas de crianças e adolescentes com câncer sobre o direito à educação.** 2021, 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021

SMITH, B. L.; MaCGREGOR, J. What is Collaborative Learning? In: GOODSELL, A. S. et al. **Collaborative learning:** a sourcebook for Higher Education. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, University Park, PA, 1992.

TORRES, P. L. IRALA, E. A. F. Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Metodologias para a Produção do Conhecimento:** da concepção à prática. 1ª ed., Curitiba: SENAR-PR, v. 1, p. 61-93, 2014.

TORRES, P. L. Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), v. 27, p. 335-352, 2007b.

TORRES, P. L. **Produção do conhecimento em rede.** 1ª ed., Curitiba: SENAR-PR, v.1, 2015c.

TORRES, P. L. **Redes e Mídias Sociais.** 1ª ed., Curitiba: Appris, v. 1., 2015a., 353p.

TORRES, P. L. **Tecnologias Digitais para Produção do Conhecimento.** 1ª ed., Curitiba: SENAR, v. 1, 2015b.

TORRES, P. L; ALCANTARA, P. R. IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set. /dez., 2004.

TRINDADE, G. M; FERNADES, F. P; BARBOSA, L. S. O; SOUZA, D. R. O uso do Jogo Digital *Minecraft* para Estimular o Pensamento Computacional e a

Aprendizagem Colaborativa no Ensino Fundamental I: Um Relato de Experiência. Workshop de Informática na Escola, 26. 2000, Natal, **Anais...** Natal: CBIE.

TRONCARELI, M. Z.; FARIA, A. A. A aprendizagem colaborativa para a interdependência positiva no processo ensino aprendizagem em cursos universitários. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 427-444, 2014.

WARSCHAUER, C. **A roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento de métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sra. Profa. Dra. Vania Malagutti Loth, coordenadora do Projeto Música, escola e Comunidade processo n. 269/2006 e do Curso de extensão Brincando e Cantando da UEM.

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **A Aprendizagem Colaborativa no ensino e aprendizagem do conhecimento musical** a ser realizada na Universidade Estadual de Maringá, pela aluna de pós-graduação em Educação-UEM, Me. Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. O Campo da pesquisa será o Curso de extensão Brincando e Cantando vinculado ao Projeto Música, Escola e Comunidade desta instituição e terá como objetivo: investigar como a Aprendizagem Colaborativa contribui, tanto na formação e prática docente dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em educação musical e artes cênicas, como na apropriação da aprendizagem musical das crianças. Dessa forma, necessitará ter acesso aos dados a serem colhidos no Curso de Extensão Brincando e Cantando. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como futuras publicações em eventos e periódicos científico.

Para a realização deste trabalho, será necessária a participação de 8 acadêmicos sendo 4 do curso de Licenciatura em Educação Musical e 4 do curso de Licenciatura em Artes Cênicas desta instituição, bem como de 30 crianças inscritas no referido curso.

A realização da coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa vão ocorrer no ano letivo de 2019, posteriormente à aprovação do projeto pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes do estudo. Os procedimentos que serão adotados consistem em: observação participante com registro em vídeo, rodas de conversa com os acadêmicos ministrantes das aulas para elaboração de um portfólio e entrevistas de grupo focal com os acadêmicos e as crianças em momentos distintos.

Garantimos que o sigilo das informações coletadas será mantido no que se refere aos nomes dos entrevistados e suas imagens no desenvolvimento do estudo. Todos os registros obtidos no estudo serão utilizados para fins estritamente acadêmico-científicos e posteriormente descartados. Todas as etapas desta pesquisa são condizentes com os critérios do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá e as dúvidas sobre esta investigação podem ser sanadas em contato com a pesquisadora.

Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores (ressarcimento de despesas). Espera-se que a pesquisa aponte que a

Aprendizagem Colaborativa dentro dos diversos espaços educativos pode ser uma alternativa viável e inovadora para a área de educação musical que cada vez mais tem buscado por metodologias diferenciadas focadas nas práticas coletivas e vivências musicais, repensando formas de aprendizagem na educação musical, em direção a alternativas mais compatíveis com a própria natureza colaborativa das artes.

Declaração de aceite da instituição participante:

Fui informada verbalmente e por escrito sobre os dados dessa pesquisa e minhas dúvidas com relação à participação da instituição que represento foram satisfatoriamente respondidas. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes aos sujeitos da pesquisa. A minha assinatura neste documento garante o compromisso da instituição que represento com as responsabilidades pertinentes na participação deste projeto de pesquisa.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Maringá _____ de _____ de _____.

Me. Andréia Pires Chinaglia de Oliveira
Pesquisador(a) Responsável

Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Orientadora da pesquisa

Concordamos com a solicitação **Não concordamos com a solicitação**

Prof. Dra. Vania Malagutti Loth
Coordenadora do Projeto de Extensão Música, Escola e Comunidade da UEM
e do Curso de extensão Brincando e Cantando

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada A Aprendizagem Colaborativa no ensino e aprendizagem do conhecimento musical, que faz parte do curso de Pós-graduação em Educação e é orientada pela profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar como a Aprendizagem Colaborativa contribui, tanto na formação e prática docente dos acadêmicos em música e artes cênicas, como na apropriação da aprendizagem musical das crianças. **Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma:** serão responsáveis por ministrar as atividades músico-teatrais no curso, fundamentadas na metodologia da Aprendizagem Colaborativa. Haverá, ainda, encontros semanais para planejamentos, encaminhamentos pedagógicos e discussões da pesquisa. **Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir** como intimidação com a presença do pesquisador e câmera de filmagens, bem como dificuldade em dar espaços para que as crianças possam intervir nos processos de aprendizagem. Caso algum dos acadêmicos não aceite participar da pesquisa, não haverá prejuízos para a mesma uma vez que teremos outros acadêmicos envolvidos no processo. **Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.** Os vídeos e as imagens servirão exclusivamente, para fins pedagógicos e da pesquisa, podendo ser usado para apresentação em evento científico que envolva a pesquisa. **Os benefícios esperados são que** ao estimular e aplicar a Aprendizagem Colaborativa haja um maior engajamento dos envolvidos em construir juntos os conhecimentos em processos de uma educação mais autônoma, significativa e prazerosa. Os licenciandos em formação inicial, se sentirão seguros para desenvolvê-la nos diversos ambientes educativos que atuam, bem como nos estágios supervisionados, promoverão a dinamicidade no processo de

aprendizado dos alunos que frequentarão as aulas, e romperão com os processos de ensino atuais. As crianças, por sua vez, ao terem suas ideias de música valorizadas, se sentirão parte do processo permitindo uma aprendizagem musical contextualizada e significativa. A Aprendizagem Colaborativa pode ser um recurso importante na área de educação musical na tentativa de inserir metodologias interativas entre as crianças e professores para que estabeleçam buscas em adquirir novos conhecimentos, bem como na execução de *performances* nas aulas de música.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Andréia Pires Chinaglia de Oliveira

_____ Data: __/__/2019

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: __/__/2019.

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Andréia Pires Chinaglia de Oliveira

Endereço: Rua Marcilio Dias 1290 apto 401

(44) 988272881 – andpoliveira@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada A Aprendizagem Colaborativa no ensino e aprendizagem do conhecimento musical, **que faz parte do curso** de Pós-graduação em Educação e **é orientada pela profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula da** Universidade Estadual de Maringá. **O objetivo da pesquisa é** investigar como a Aprendizagem Colaborativa contribui, tanto na formação e prática docente dos acadêmicos em música e artes cênicas, como na apropriação da aprendizagem musical das crianças. **Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma:** as crianças participarão semanalmente de música na qual terá iniciação musical por meio do canto coletivo e a partir de uma metodologia da Aprendizagem Colaborativa construirão junto com os professores a *performance* de um teatro musical. **Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir como** poderá haver um pouco de estranhamento por parte das crianças na aplicação da metodologia colaborativa, uma vez que estão acostumadas com o professor conduzindo o processo das atividades nas aulas. As crianças poderão se sentir um pouco intimidadas ao serem convidadas a dar suas ideias para realização de uma atividade, ou ainda, num trabalho em grupo. Caso algumas crianças se recusem a realizar o trabalho interativo, não haverá prejuízos à pesquisa, pois como o trabalho é coletivo, os dados recolhidos com as crianças que participarem, já serão suficientes para a pesquisa. **Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a).** Os vídeos e as imagens servirão exclusivamente, para fins pedagógicos e da pesquisa, podendo ser usado para apresentação em evento científico que envolva a pesquisa.

Os benefícios esperados são que ao estimular e aplicar a Aprendizagem Colaborativa haja um maior engajamento dos envolvidos em construir juntos os conhecimentos em processos de uma educação mais autônoma, significativa e prazerosa. Os licenciandos em formação inicial que estarão ministrando as aulas se sentirão seguros para desenvolver a Aprendizagem Colaborativa nos ambientes educativos que atuam, inclusive nos estágios supervisionados, promoverão a dinamicidade no processo de aprendizado dos alunos que frequentarão as aulas e romperão com os processos de ensino atuais. As crianças, por sua vez, ao terem suas ideias de música valorizadas, se sentirão parte do processo permitindo uma aprendizagem musical contextualizada e significativa. A Aprendizagem Colaborativa pode ser um recurso importante na área de educação musical na tentativa de inserir metodologias interativas entre as crianças e professores para que estabeleçam buscas em adquirir novos conhecimentos, bem como na execução de *performances* nas aulas de música.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Andréia Pires Chinaglia de Oliveira.

Data: __/__/2019

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta

pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data: __/__/2019

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: __/__/2019

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Andréia Pires Chinaglia de Oliveira

Endereço: Rua Marcilio Dias, 1290, apto 401

(44) 988272881 – andpoliveira@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br