Didática desenvolvimental da subjetividade: uma proposta ao ensino de Música na escola

Lucielle Farias Arantes Universidade Federal de Uberlândia luciellearantes@ufu.br

Comunicação

Resumo: Este trabalho trata de uma pesquisa de doutorado em andamento na área de Educação, tendo como objetivo desenvolver princípios e ações de uma didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de Música na escola em uma perspectiva Histórico-Cultural. Para isso, adota elaborações do psicólogo bielorusso L. S. Vigotsky, postulados da didática desenvolvimental definidos por psicólogos e didatas russos e a fundamentação teórico-metodológica do psicólogo cubano González Rey acerca da Teoria da Subjetividade e da epistemologia qualitativa. A concepção didática em questão prima pelo desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica mediante processos de ensino e aprendizagem musicais que os incitem a operar em sua área de desenvolvimento potencial, apropriando-se do conhecimento musical, e que reconheçam o caráter ativo e gerador desses sujeitos, valorizando processos da ordem das emoções, da imaginação, da fantasia e da criatividade no espaço dialógico da sala de aula. O presente texto apresentará os aportes teórico-metodológicos que sustentam a proposta didática, concepção esta que carece de sistematização e aplicação nos diversos campos do conhecimento.

Palavras chave: Didática do ensino de Música na escola; Didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de Música; Ensino de Música e Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

O presente texto se refere a uma pesquisa de doutorado realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo a didática do ensino de Música na escola de educação básica (ensino fundamental) como foco. O objetivo do trabalho é de propor uma didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de Música baseando-se na combinação de princípios definidos pela didática desenvolvimental (desenvolvida por psicólogos e didatas russos), e pela Teoria da Subjetividade (elaborada pelo psicólogo cubano González Rey) - ambas teorizações definidas segundo a tradição da Psicologia Histórico-Cultural.

A Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada segundo formulações do psicólogo bielorrusso Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934) representou importantes contribuições à compreensão do desenvolvimento humano ao considerar o caráter histórico e cultural da psique. O desenvolvimento do sujeito passou, então, a ser entendido mediante as relações tecidas no espaço social, constituindo-se as capacidades humanas na medida em que assimilava-se a produção cultural da sociedade — como a encarnada na arte, na ciência, na filosofia — ao invés de ser explicado como fenômeno de caráter essencialmente biológico.

À escola, na condição de *lócus* da transmissão de conhecimentos, coube, assim, o papel singular de proporcionar o ensino intencional em favor do desenvolvimento. Em sua teorização, Vigotsky (1988) cunhou o conceito de área de desenvolvimento potencial, considerando que a partir do envolvimento dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem constituídos por atividades intencionais, conduzidas pelo professor com foco à área de suas futuras potencialidades, esses indivíduos teriam condições de ultrapassar os limites de suas potencialidades reais, encontrando no ensino o impulsionador de seu desenvolvimento.

A concepção de Vigotsky e seus seguidores acarretou uma distinta abordagem nos processos de ensino e aprendizagem, definindo as bases da didática voltada ao desenvolvimento, a chamada didática ou ensino desenvolvimental. Mas, devido à orientação dos didatas russos à Teoria da Atividade, encabeçada pelo psicólogo russo A. N. Leontiev – em que os fenômenos subjetivos eram explicados mediante a relação prática com o mundo dos objetos, afastando-se de proposições propriamente vigostkyanas que reconheciam o caráter gerador da psique e a unidade cognitivo-afetiva de seu funcionamento em um sistema integrado – o ensino desenvolvimental encontrou seus limites.

Na análise crítica à visão pouco dialética dos russos, sobretudo à Teoria da Atividade, que pregava o caráter reprodutivo da psique tendo como consequência um ensino passivo-assimilativo, novos caminhos e desdobramentos emergiram no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, dentre eles a explicitação do tema da subjetividade, que seguiu ao seu desenvolvimento pelas elaborações de González Rey, culminando na Teoria da Subjetividade.

O pensamento de González Rey (2005, 2012a) parte da principal tese de Vigotsky acerca do caráter cultural da psique; das elaborações desse autor relativas aos processos da emoção, da imaginação, da fantasia e da criatividade que expressavam o reconhecimento desses fenômenos como produções subjetivas; das ideias sobre a unidade das dimensões cognitivo-afetivas e sobre o funcionamento da psique como um sistema integral. Em sua teoria, González Rey lida com uma série de categorias, como subjetividade, sentido subjetivo e configuração subjetiva, por meio das quais exprime o caráter processual e gerador da mente humana como produtora de realidades subjetivas forjadas na relação entre o simbólico e o emocional, o social e o individual, o atual e o histórico.

A perspectiva do psicólogo cubano tem significativas implicações ao campo educacional na medida em que coloca o aprendiz como sujeito ativo, produtor de sentidos subjetivos, diferentemente de assimilador-reprodutor de conhecimentos. O aluno que produz sentidos subjetivos é aquele que, em sua atividade, mobiliza configurações subjetivas de experiências anteriores articuladas com as configurações subjetivas da ação, produzindo conhecimentos, emoções, motivação, imaginação em unidade. É nesse movimento que ele também cria recursos subjetivos para lidar com as diferentes situações, desenvolvendo sua aprendizagem e subjetividade.

Assim como os demais campos do saber constituídos nos currículos escolares, o ensino musical requer a intencionalidade de suas ações com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Não raro as expressões artísticas são associadas às emoções, à imaginação, à criatividade, mas nem sempre as concepções orientadoras de seu ensino tratam desses aspectos de forma intencional e envolvida em um processo formativo voltado ao desenvolvimento humano, para além do espontaneísmo, da finalidade lúdica. Por outro lado, há processos de ensino e aprendizagem musicais bem organizados, mas que privilegiam o desenvolvimento da dimensão cognitiva dissociada dos aspectos afetivo-emocionais, voltando sua atenção para a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, como se o conhecimento fosse algo externo ao sujeito e não sua produção.

Uma didática que considere as contribuições dos pensadores russos ao conceberem o ensino voltado ao desenvolvimento, e, que, concomitantemente entenda tal desenvolvimento

referido à integralidade do ser humano como sujeito ativo e gerador, conforme teorizado por

González Rey, ainda carece de experimentação e sistematização de seus princípios, inclusive ao

se considerar a aplicação ao ensino musical.

Apesar de a Educação Musical consistir em um território delimitado da produção do

conhecimento, mobiliza saberes produzidos em distintas áreas no intento de iluminar o seu

objeto. É nesse sentido que a interlocução com a Psicologia Histórico-Cultural é vislumbrada.

Contudo, os princípios teóricos e metodológicos devem ser resignificados, não sendo possível

nem desejável seu traslado literal de uma área à outra, constituindo-se em dogma.

A importância da pesquisa em questão estará em apresentar subsídios para a

organização de processos de ensino musicais na escola que incidam sobre o desenvolvimento

dos sujeitos da aprendizagem, fomentando sua produção de sentidos subjetivos. Trata-se, pois,

de uma proposta que visa o desenvolvimento integral dos sujeitos, tendo-se em vista a unidade

de seus processos cognitivos e afetivo-emocionais ao passo em que se apropriam da produção

cultural humana e produzem cultura.

A pesquisa em curso está em fase de aplicação didática em sala de aula, contudo, este

texto se aterá à exposição dos fundamentos teórico-metodológicos da didática

desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade, evidenciando princípios a definirem a didática

desenvolvimental da subjetividade e sua relevância em contextos de ensino e aprendizagem

musicais escolares.

Didática desenvolvimental: o ensino voltado ao desenvolvimento humano

Foi no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas

da União Soviética e mediante pesquisas teórico-práticas desenvolvidas a partir da década de

1950, que V. V. Davidov ao lado de D. B. Elkonin concebeu as bases da Teoria do Ensino

Desenvolvimental ou didática desenvolvimental. Tais pesquisas se davam por meio de

experimentos formativos, com a interferência no processo de neoformações psíquicas dos

estudantes (principalmente do ensino primário) durante a atividade de aprendizagem, aquela

caracterizada como "principal" na fase da vida das crianças de 6 a 10 anos, tendo como mote a formação do pensamento teórico (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Na base da teorização de Davidov estão as elaborações de Vigotsky acerca do desenvolvimento humano mediante a apropriação da cultura e das capacidades e da conduta humana constituídas histórica e socialmente nas relações estabelecidas pelos sujeitos no mundo objetivo. Também sob influência do pensamento de Vigotsky advém o entendimento sobre o peculiar papel do processo de escolarização ao propiciar o desenvolvimento das capacidades de pensamento via a assimilação dos conceitos científicos, extrapolando o desenvolvimento real da criança e suas capacidades de operar ações mentais nos limites de sua maturação biológica.

Levando em conta a periodização do desenvolvimento mental concebida por Elkonin, Davidov investigou os processos de neoformações psicológicas em crianças no início de sua escolarização, corroborando a tese de Vigotsky ao desvelar que elas "[...] poderiam resolver tarefas de aprendizagem se fossem promovidas nelas transformações básicas por meio da atividade de estudo, do pensamento teórico-abstrato e da livre regulação da conduta", ou seja, a partir de um ensino intencional capaz de provocar a emersão de zonas de desenvolvimento proximal nas crianças (Ibid., p. 325).

Ao considerar a atividade prática humana de aprendizagem, Davidov se fundamenta na Teoria de Leontiev acreditando que ao realizá-la, dirigindo-se ao seu objeto, o sujeito não só se apropria de seu conteúdo, como reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade externa, a qual, interiorizada, é convertida em atividade individual, transformando suas conexões internas, redefinido suas capacidades mentais e, assim, sua capacidade de transformação da realidade.

Considerando que cada tipo de atividade é caracterizado por seu conteúdo objetal, a atividade de aprendizagem parte dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento com o intuito de promover o domínio de símbolos e instrumentos culturais incluídos em tais áreas, bem como a própria condição do pensar, mediante a generalização conceitual, processo que se constitui, então, instrumento e conteúdo do conhecimento.

No intento de promover a melhoria no ensino das escolas soviéticas e sua efetiva contribuição na formação humana, Davidov propõe que a escola desempenhe sua finalidade superando a ênfase no desenvolvimento do pensamento empírico, necessário em certa medida, como no caso de diferenciação, classificação de elementos e construção de noções, porém, limitado por se ater às aparências das coisas, não compreendendo sua essência. Invertendo a lógica tradicional, formal, até então predominante na escola russa, Davidov define uma proposta pedagógica que, centrada na formação de conceitos teóricos, parte da análise do objeto desvelando seu princípio interno e ascende do abstrato ao concreto, incorrendo em generalizações substantivas (DAVIDOV, 1988, p. 95).

Tal processo mental denominado "pensamento teórico" envolve, para além das impressões iniciais desferidas pelos sentidos, a análise, o pensamento lógico, o raciocínio teórico e as referidas abstração e generalização substantivas, permitindo, com um mínimo de apreciação prévia de material concreto em suas aparências, conhecer seu fundamento geneticamente original, reconstruir a essência do objeto na forma de conceito teórico e proceder à sua aplicação aos objetos em particular e situações concretas da vida. Dessa forma, os alunos submetidos ao adequado processo de ensino (subsidiados pelo professor) assimilam o conhecimento, estruturando também seu modo de pensar dialeticamente. Compreendem, assim, o caminho percorrido na construção histórica dos produtos da cultura espiritual, desvelando a gênese e o desenvolvimento do conhecimento.

A concepção de ensino defendida por Davidov não se refere à imposição de conteúdos nem tampouco à negação do pensamento empírico e da especificidade da atividade infantil. O autor ressalta que a necessidade de aprendizagem nas crianças menores se forma juntamente com a imaginação e a função simbólica, tendo nas brincadeiras, na comunicação com os adultos e nas referências promovidas por mecanismos como os meios de comunicação de massa, o jogo dos papéis e a observação do mundo circundante, favorecendo o surgimento dos interesses cognoscitivos (Ibid., p. 96).

Para que aluno opere conceitualmente, é preciso que apreenda o princípio geral do objeto de aprendizagem, compreendendo-o em sua relação sistêmica com outros conceitos. Distintamente da perspectiva empírica, em que "a coisa isolada aparece como uma realidade

autônoma", no âmbito abarcado pela teoria "a coisa aparece como meio de manifestação de outra dentro de certo todo" (Ibid., p. 76). Para isso, o ponto de partida está em uma tarefa, como um problema proposto pelo professor que instigue o pensamento.

Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 339) baseados em Davidov, "colocar um problema de estudo ao aluno é introduzi-lo numa situação-problema que lhe possibilite captar o método teórico geral (ou o modo geral), a relação principal de um conceito, de modo que aprenda a aplicar essa relação geral a casos particulares". As tarefas de aprendizagem por meio da resolução de problemas permitem que os alunos, ao se apropriarem dos conceitos, conheçam as condições de origem do objeto, as relações, bem como as contradições e transformações nele configuradas.

Apesar do processo envolvido no pensamento teórico ter sua manifestação mais clara no conhecimento científico, Davidov aponta outras formas de desenvolvimento da consciência social - a arte, a moral, o direito - em que também se configura o funcionamento do pensamento organizado, capaz de conduzir o homem a uma distinta compreensão de alguma esfera da realidade. Para o autor, o conhecimento concernente a essas distintas formas de consciência social também perfaz seu desenvolvimento mediante a atividade de aprendizagem pela via dos procedimentos de exposição e ascensão do pensamento do abstrato ao concreto. Nesses casos, a adoção de termos como "pensamento racional", "pensamento reflexivo" ou "pensamento compreensivo" faz-se mais adequada do que a do termo "pensamento teórico", correntemente empregado para se caracterizar o pensamento científico (DAVIDOV, 1988, p. 89).

Considerando o ensino de disciplinas relacionadas às artes, Davidov aponta especificidades quanto aos objetivos e técnicas, diferindo-as das demais matérias escolares. Para ele, o ensino artístico tem no desenvolvimento da consciência estética seu principal objetivo. A formação da consciência estética nas crianças é expressa tanto na compreensão demonstrada no que tange às obras artísticas, quanto na presença das "leis da beleza" evidenciadas em suas ações e desejos. A partir da identificação e da assimilação de "modelos da relação estética em relação à realidade", objetivados nas obras de arte, a criança se apropria de meios de expressão utilizados pelos artistas.

A despeito das especificidades das artes em suas diferentes manifestações, Davidov ressalta que têm em comum o potencial de desenvolvimento da capacidade de imaginação ou fantasia, considerada uma das mais importantes capacidades humanas. Muito embora a imaginação possa ser relacionada a qualquer tipo de atividade, é no processo de criação artística que ela se desenvolve de forma mais completa e exitosa. Daí a importância de se ofertar na escola elementar o ensino artístico para o desenvolvimento da consciência estética das crianças e de sua imaginação, o que não se faz com a mesma potencialidade em outros componentes curriculares.

Assim, o conteúdo básico das disciplinas artísticas é, segundo Davidov (Ibid., p. 121), "a assimilação pelas crianças de um modo geral de percepção adequada e criação de uma forma artística" que, entendida nos termos de uma "composição", define-se como "a conformação, a combinação, o estabelecimento de relações, o ordenamento e a unificação das partes ou elementos de algo destinado a converter-se num todo".

No ensino e aprendizagem artísticos, importante é que as crianças desenvolvam sua capacidade de percepção do todo, compreendendo composição em sua integralidade e, ainda, as relações entre as partes, operando mediante tais relações de modo a criar uma imagem da fantasia, assim como são elaborados conceitos científicos. É, então, a partir da realização das atividades que os alunos se apropriam das ações presentes no fazer artístico, apreendendo os modos de produção de obras de artistas e tomando-as como modelares para suas próprias composições.

Davidov aponta como procedimentos basilares a resolução de tarefas de aprendizagem articuladas à apreciação de trabalhos (de artistas e também dos próprios alunos) e ao diálogo mediado pelo professor. As tarefas de aprendizagem envolvem, pois, a manipulação de elementos básicos da expressão artística, a apreciação de obras, a composição (abarcando interesses pessoais e vivências) e a avaliação.

L. V. Zankov – contemporâneo de Davidov responsável por liderar um dos grupos de pesquisa no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética por meio da realização de experimentos didáticos – também considera a Música em sua potencialidade para o desenvolvimento da consciência estética das crianças,

conferindo-lhe um importante papel no desenvolvimento qualitativo de funções e capacidades

humanas. Para esse autor, que também reconhece as especificidades da área artística, o

desenvolvimento musical dos alunos é concebido mediante a atividade de canto - contexto da

educação auditiva, vocal, da aplicação de conceitos musical-auditivos e da formação/utilização

de hábitos musicais em uma mútua relação (ZANKOV, 1975, p. 190).

A perspectiva da didática desenvolvimental fomenta o ensino intencional de Música na

escola, por meio do qual as crianças podem conhecer a vasta produção elaborada em distintos

contextos históricos e localidades, compreendendo as circunstâncias de criação das obras,

analisando sua gênese, sua estruturação e desenvolvimento, criando, apreciando e executando

música. A valorização dos processos de pensamento visando a apreensão de conceitos musicais

não se refere à separação do estudo em "teoria" e "prática", afastando o sujeito do objeto

musical concreto. Desvelar a essência do objeto trata-se, antes, de reconhecer no todo em

movimento as suas conexões internas, em interação.

Importante é ressaltar que ao se tomar contribuições dos psicólogos e didatas russos

para o ensino de Música na escola, faz-se necessário que a própria concepção sobre música

leve em conta as pesquisas e práticas contemporâneas do campo da Educação Musical

subsidiadas pelo debate antropológico e sociológico, que ampliam a perspectiva das práticas

musicais para além da noção de obras musicais em seu sentido estrito. A visão amplia da sobre

"obras musicais" permite reconhecê-las mais enquanto produção de sentidos subjetivos do que

como produto universal, pronto e acabado, a encarnar significados estanques. Na mesma

direção é preciso que se relativizem as noções de "perfeição", "leis da beleza" e "projeto

artístico" mencionadas por Davidov (1988) ao versar sobre a consciência estética, justamente

pela crença de que a percepção desses elementos está diretamente relacionada à produção de

sentidos subjetivos pelos sujeitos, envolvendo seu contexto histórico, suas histórias de vida,

suas referências sociais e culturais.

Teoria da Subjetividade: o sujeito da aprendizagem "à ribalta"

A perspectiva de González Rey permite analisar o sujeito como ser ativo que, em virtude da capacidade geradora de sua mente, elabora mecanismos próprios para lidar com as situações objetivas no decorrer de suas experiências, subjetivando-as. É no contexto de suas práticas sociais que o sujeito, singular, constitui sua subjetividade individual e, dialeticamente, age no espaço social subjetivado, por meio de suas ideias, comportamentos, gestos, constituindo a subjetividade social. Pode se dizer, assim, que "sujeito" se refere a uma "forma qualitativa diferenciada de pessoa" (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 272).

Como indivíduo produtivo, o sujeito constitui e desenvolve sua subjetividade na ação desferida no momento atual de sua existência social, que, por sua vez, é implicada com sua história de vida, com suas experiências passadas. Isso significa que, diferentemente da fundamentação que orientou a Teoria da Atividade, não é a partir da atividade externa, objetiva do sujeito, que se definirá sua dimensão intrapsíquica, de forma imediata. À ótica da Subjetividade, tal dimensão se configura a partir da atividade subjetivada, sob a forma de sentidos subjetivos quando o sujeito, em ação em seus distintos cenários, constitui processos simbólico-emocionais partilhando ideias, tradições, discursos, representações, valores. Nesse sentido o sujeito é todo social, mas também é singular, já que cada indivíduo tem experiências de vida que lhe são particulares.

No entrecruzar permanente entre os sentidos produzidos na ação e aqueles relativamente estáveis, configurados em experiências anteriores, o sujeito produz sua subjetividade, desenvolvendo sua personalidade e provocando modificações nos contextos de suas práticas sociais. Para além dos elementos objetivos que afetam o humano, González Rey defende, então, a existência de uma realidade subjetiva que implica simultaneamente o humano e a subjetividade dos espaços sociais nos quais toma parte, integrando o histórico e o atual, bem como o individual e o social no plano subjetivo.

A subjetividade trata-se, pois, de um sistema em desenvolvimento, em que se produzem e se organizam processos simbólicos em unidade indissociável com os emocionais. Essa unidade, definida como "sentido subjetivo", caracteriza-se por expressar-se na ação, nas diversas manifestações do sujeito, e, embora os processos da ordem simbólica e emocional emirjam uns na presença dos outros, não se pode afirmar que uns são causas dos outros.

É devido ao entendimento sobre a complexidade envolvida nos fenômenos psíquicos, portanto subjetivos, não havendo correspondência imediata, linear e totalmente consciente entre os fenômenos externo e interno, que não é possível relacionar sentidos subjetivos de forma direta a determinado comportamento. Associadas a um comportamento pode haver distintas configurações subjetivas, tanto aquelas atuais (da ação), quanto aquelas de caráter mais estável, referentes às experiências passadas (configurações subjetivas da personalidade). E, inversamente, uma mesma configuração subjetiva pode se expressar em diferentes comportamentos, quiçá contraditórios (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 264-265).

Segundo essa abordagem teórica, a aprendizagem passa a ser concebida a partir da produção de sentidos subjetivos, sentidos esses configurados pelo aluno na ação, no contexto da sala de aula em uma relação dialética com as configurações subjetivas constituídas e reconstituídas em situações e momentos diversos, seja na escola e ou em outros espaços e contextos, organizadas em sua subjetividade individual. Assim, a motivação diz repeito à configuração subjetiva da ação do próprio sujeito e não a um conteúdo pontual diretamente associado à natureza do objeto da aprendizagem.

O objetivo de propiciar a aprendizagem comprometida com a subjetividade é de fomentar o envolvimento produtivo do aluno nesse processo, em que ele gera sentidos subjetivos por ser capaz de pensar de forma ampliada, sistêmica. Nessa direção, as operações e funções se constituem atreladas às emoções, à imaginação e à fantasia, de modo que o pensamento atua como motivador e permite ao sujeito vislumbrar diferentes caminhos e aplicações do aprendido em novas situações. Para além de consistirem em impulsos iniciais para as ações que conduzirão a aprendizagem, as emoções, a fantasia e a imaginação, integram a produção do conhecimento, tendo seus efeitos na qualidade da aprendizagem em um processo que implica o sujeito de forma integral.

O sujeito que aprende é também o que se desenvolve, por tratar-se do sujeito produtor de sentidos, capaz de operar e tomar decisões de forma ativa em seus múltiplos contextos da experiência social. González Rey (2014, p. 32) afirma que na tensão da produção singular do sujeito "ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende", se efetivará o seu desenvolvimento. Para o

autor, a forma particular como o sujeito da aprendizagem emprega o que aprende, direta ou indiretamente, em circunstâncias muito diferenciadas, representa um importante indicador da qualidade da aprendizagem.

Expressando-se em diversas manifestações humanas, os sentidos subjetivos não são autoevidentes nem passíveis de apreensão direta em um comportamento concreto. A partir da atenção às múltiplas expressões do sujeito, é que devem ser construídas hipóteses e elaborações teóricas que acenarão aos elementos de sentidos subjetivos articulados e expressos em suas manifestações (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 264). Isso se dá justamente por se considerar que a experiência interna não resulta da experiência externa como o seu reflexo.

Considerando que a construção de subjetividades se trata de um processo qualitativo, a abordagem metodológica a ela relacionada quando de seu estudo deve, portanto, corresponder à sua definição ontológica. A partir da chamada epistemologia qualitativa González Rey (2012b) salienta princípios gerais da produção do conhecimento que, articulados, dão sustentação à perspectiva metodológica qualitativa no campo psicológico, quais sejam: o estudo e a legitimação da singularidade; o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; e, a compreensão da pesquisa como um processo dialógico, de comunicação.

Diferentemente da pesquisa de cunho positivista, as investigações acerca de fenômenos subjetivos se valem do uso de instrumentos não para legitimar resultados mediante o enquadramento de respostas à padrões definidos *a priori*, e sim como recursos que provoquem a expressão dos sujeitos no contexto relacional. Assim, as próprias estratégias de ensino musical trazem à baila sentidos subjetivos implicados na configuração subjetiva da aprendizagem musical incitando, recursivamente, a produção de novos sentidos configurados na ação em sala de aula. Pode se dizer, então, que as próprias atividades pedagógico-musicais consistem em indutores à expressão subjetiva dos alunos e à configuração do espaço social relacional da sala de aula. Os modos singulares com que cada sujeito responde aos indutores; as estratégias das quais lançam mão durante as atividades musicais; as facilidades, as dificuldades e as preferências demonstradas, evidenciam os múltiplos elementos de sentido subjetivos configurados no processo e as distintas formas com que cada aluno é impactado pela experiência.

Considerações finais

Os fundamentos teórico-metodológicos aqui apresentados valorizam sobremaneira os processos de ensino e aprendizagem escolares, haja vista o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural de que o torna-se humano está diretamente relacionado à apropriação da produção cultural historicamente elaborada pela humanidade. Sendo assim, a Música compreende uma importante linguagem a ser apropriada mediante o ensino intencional.

Uma didática que, voltada ao desenvolvimento humano instigue o aluno a alçar novos níveis de desenvolvimento psíquico levando-o a operar em sua área de futuras potencialidades e que considere nesse processo de desenvolvimento a subjetividade forjada como produção de sentidos subjetivos, ainda precisa ser sistematizada. Nesse intento, a combinação de pressupostos da didática desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade em contexto escolar é aqui colocada como possibilidade, tanto no sentido de contribuir para o desenvolvimento de processos didáticos significativos no ensino musical no momento de implementação do conteúdo nas escolas de educação básica brasileiras, quanto de constituir as bases de uma didática desenvolvimental da subjetividade a ser considerada no âmbito de outros conteúdos escolares.

Referências

| GONZÁLEZ REY, Fernando. <i>O pensamento de Vigotsky</i> : contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2012a. |
|--|
| O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org). <i>Aprendizagem e trabalho pedagógico</i> . Campinas: Editora Alínea, 2014, p. 29-44. |
| <i>Pesquisa qualitativa e subjetividade</i> : os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2012b. |
| LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A., M. da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andrea M.; VALDÉS PUENTES, Roberto (Orgs). <i>Ensino Desenvolvimental</i> : vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 315-350. |
| VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i> . São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117. |
| ZANKOV, L. <i>La enseñanza y el desarrollo</i> . Moscu: Editorial Progreso, 1975. |