

Resumo

ARANTES, Lucielle Farias. *Por uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola*. 2018. 323 f. (Tese) Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

*Lucielle Farias Arantes*¹

Este texto trata-se de um resumo da tese “Por uma Didática Desenvolvimental da subjetividade no ensino de Música na escola”². Situada no campo da Didática, a pesquisa de Doutorado teve a Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música como seu objeto, assumindo como objetivo geral “implementar uma proposta didática ao ensino de Música na escola favorecedora do desenvolvimento integral de estudantes considerados em seu potencial ativo e gerador de realidades subjetivas”, e, como objetivos específicos, definir princípios de uma Didática Desenvolvimental aportada na Teoria da Subjetividade; construir um olhar sobre expressões de sentidos subjetivos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem musicais de estudantes do ensino fundamental e desenvolver estratégias didáticas para aulas de Música comprometidas com a produção de sentidos subjetivos.

A pesquisa tomou a aprendizagem e, pontualmente, a aprendizagem musical, como um componente fundamental à formação e ao desenvolvimento dos sujeitos, seres humanos concretos, situados historicamente em seus contextos sociais e culturais. Em sua complexidade, o sujeito é singular – com suas experiências de vida, motivações, necessidades – e é todo social – relacionando-se nos múltiplos espaços de sua experiência de modo a compartilhar práticas,

¹ Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. E-mail: luciellearantes@ufu.br

² A tese (2018) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (curso de Doutorado), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED-UFU), sob orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI/UFU).

valores, sistemas simbólicos, cultura. Sendo assim, há o entendimento de que os processos de ensino devem compreender o sujeito em sua integralidade, como ser ativo e gerador, que toma parte nos contextos de sua existência social, constituindo a subjetividade dos espaços sociais concretos e sendo por ela constituído, dialeticamente, em sua subjetividade individual.

No intento de promover a formação das pessoas em diferentes cenários e épocas, a educação foi alvo de variadas abordagens, haja vista as formas de se conceberem a própria existência humana, a sociedade, a cultura. Especificamente a educação escolar se definiu a partir de distintas concepções, orientando discursos, o ato de ensinar e de aprender. Contudo, a teoria pedagógica nem sempre se ocupou do desenvolvimento do próprio sujeito, voltando-se nas sociedades modernas à definição de processos de individualização e de preparação para o desempenho de determinadas funções sociais. A atuação da instância escolar como instituição delineada segundo o ideário moderno, diferentemente de considerar o sujeito integral, em sua unidade simbólico-emocional, dotado de potencial gerador de realidades subjetivas, contribuiu para a perpetuação da noção de sujeito fragmentado e passivo.

Na escola, ainda hoje, vê-se a primazia pelo desenvolvimento de dimensões cognitivas desvinculadas dos aspectos afetivo-emocionais, fomentando a transmissão de determinados conteúdos e o desenvolvimento de certas habilidades em detrimento de outras, de modo a formar indivíduos reprodutores da cultura tomada como algo externo. Nesse contexto, a linguagem musical (quando não ausente) ocupa lugar secundário nos currículos escolares brasileiros, a despeito da relevância da música como produção simbólica e de seu estabelecimento como conteúdo obrigatório integrado ao componente curricular Arte por força de Lei 11.769/08.

Em território escolar, notória é ainda a prevalência de práticas pedagógicas que procuram atuar sobre as capacidades intelectuais já amadurecidas dos estudantes, exercendo pouca ou nenhuma influência no seu desenvolvimento psíquico. Tais práticas revelam uma concepção que valoriza o desenvolvimento

biológico, subestimando o papel da cultura na formação e desenvolvimento integral dos sujeitos.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida a partir de elaborações 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 se assimilava 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. Nesse sentido, à escola na condição de *locus* da transmissão de conhecimentos, coube o papel singular de proporcionar o ensino intencional em favor do desenvolvimento humano.

Em sua teorização, Vigotsky (1988) cunhou o conceito de área de desenvolvimento potencial, considerando que a partir do envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem constituído 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 um distinto olhar aos processos de ensino-aprendizagem, definindo as bases da didática voltada ao desenvolvimento. A compreensão de que o ensino gerava e impulsionava o desenvolvimento e a valorização do pensamento teórico – da capacidade de realizar abstrações, conhecendo o núcleo conceitual dos fenômenos e aplicando-o em situações particulares de modo a ascender do abstrato ao concreto – foram algumas das relevantes contribuições dos teóricos soviéticos, fomentando significativas alterações na organização do ensino. Esses aspectos compuseram a Teoria do Ensino Desenvolvimental, também designada Didática Desenvolvimental, tendo L. Zankov (1901-1977), P. Y. Galperin (1902-1988), N. F. Talizina (1923-2018) e V. V. Davidov (1930-1998) como nomes de destaque, com seus pensamentos fundamentados nos estudos de L. S. Vigotsky e A. N. Leontiev (1903-1979).

Mas, o pensamento psicológico fundado pelos soviéticos também encontrou seus limites ao encaminhar suas elaborações a uma direção materialista ortodoxa, identificando os fenômenos psíquicos como reflexo da atividade externa objetual. Essa visão levou ao subjulgamento da capacidade geradora da psique e à primazia pelo desenvolvimento das funções cognitivas. Com isso, além de se produzir uma visão equivocada sobre a natureza da dimensão social e cultural, circunscrita aos objetos e signos, difundiu-se a ideia de que a dimensão afetivo-emocional se constituía em decorrência do desenvolvimento cognitivo, como se pensamento e emoção pudessem ser formados separadamente, tendo um como primário à outra. A didática apresentou-se, então, centrada nos processos de desenvolvimento do pensamento entendido como função cognitiva. De tal forma, definiu-se o ensino em seu caráter assimilativo, importando a apropriação de conhecimentos. A comunicação era importante na medida em que servia a esse propósito. Tanto a concepção psicológica, quanto a sua aplicação didática, acabaram por subestimar a expressão subjetiva dos sujeitos, dado ao limite imposto pela teorização dominante.

Na análise crítica à visão pouco dialética dos soviéticos, novos caminhos e desdobramentos emergiram no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, explicitando-se o tema da subjetividade, que seguiu ao seu desenvolvimento pelas elaborações do psicólogo cubano González Rey (1949), sistematizando-a na Teoria da Subjetividade. O pensamento de González Rey (2013, 2017) 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 teorização, González Rey lida com uma série de categorias, como sujeito, 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

grande importância ao campo educacional na medida em que coloca o aprendiz como sujeito – ser humano ativo, produtor de sentidos subjetivos, diferentemente de assimilador-reprodutor de conhecimentos. O aluno na condição de sujeito é aquele que, em atividade, produz sentidos subjetivos ao mobilizar configurações subjetivas de experiências anteriores articuladas com as configurações subjetivas da ação, produzindo conhecimentos, emoções, motivação e imaginação em unidade. Nesse movimento, cria recursos subjetivos para lidar com as diferentes situações, abrindo novos caminhos de subjetivação com o que desenvolve sua aprendizagem e subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012a).

Pensar o humano em suas múltiplas dimensões, portanto, integralmente, envolve reconhecer que o “subjetivo” não exclui o “operacional”. A capacidade do sujeito de operar intelectualmente passa a ser percebida como um fenômeno complexo a abarcar cognição, afetos, emoções, imaginação e fantasia de forma indissociável. De igual modo, a orientação à subjetividade não refuta a atividade humana como *locus* de produção e desenvolvimento do sujeito nem a necessidade dos indivíduos apropriarem-se do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. O que ocorre é uma mudança na forma de se conceber o social e o cultural, que deixam de ser atribuídos aos objetos e aos signos, passando a ser considerados a partir da trama de relações humanas, como experiência subjetivada.

Tomados em relevo, postulados da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade subsidiaram o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem musicais com lugar no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), fomentando espaços de aulas voltadas às crianças do ensino fundamental em caráter dialógico e de constante “escuta” de suas expressões subjetivas, o que reverberou na elaboração de atividades e estratégias didáticas e, de forma recursiva, estimulou a motivação dos alunos à aprendizagem.

As ações didáticas nas aulas de Música também se valeram de aportes de didatas soviéticos, especialmente Davidov (1988) e Zankov (1984), ao versarem sobre o ensino no campo artístico e, pontualmente sobre o ensino musical. Aspectos basilares ao ensino voltado ao desenvolvimento, como a necessidade de

tarefas desafiadoras aos alunos, os colocando em sua área de desenvolvimento potencial e a formação do pensamento teórico/reflexivo, direcionando o ensino à apreensão das relações essenciais dos fenômenos, foram assumidos como fundamentos à realização do trabalho pedagógico-musical. As prerrogativas da Didática Desenvolvimental referidas a um sujeito sensivelmente diferenciado daquele concebido no âmbito da Teoria da Atividade, sinalizaram a uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola definida sobre os seguintes princípios:

- os estudantes são sujeitos passíveis de desenvolvimento das dimensões cognitiva e afetivo-emocional constituídas em unidade dialética no sistema psíquico complexo com reconhecido potencial gerador de realidades subjetivas;
- a complexidade dos fenômenos psíquicos envolve expressões simbólico-emocionais particulares dos estudantes, as quais emergem nos momentos atuais de sua vivência em tensão com suas experiências anteriores, atualizando suas configurações subjetivas;
- o desenvolvimento subjetivo dos estudantes diz respeito à constituição e atualização de configurações subjetivas individuais definidas dialeticamente em relação à subjetividade dos espaços sociais, o que leva à constante produção de sentidos subjetivos nas duas esferas;
- o processo de ensino deve valorizar a comunicação entre os sujeitos neles envolvidos, com a definição de um ambiente dialógico e participativo, uma vez que o caráter social e cultural do humano não reside nos signos e objetos e sim nas relações;
- a aprendizagem gera desenvolvimento e, o ato de conhecer se trata de produção simbólica entrelaçada a aspectos afetivo-emocionais e não à reprodução ou interiorização do social como algo externo aos sujeitos e às suas práticas;
- os motivos para a aprendizagem não se relacionam, necessariamente, ao seu objeto, correspondendo à própria configuração subjetiva da ação;

- os processos da emoção, da imaginação e da fantasia devem compor de forma intencional a ação pedagógica, imprimindo qualidade à aprendizagem;
- o ensino-aprendizagem de Música deve favorecer a apropriação dos meios expressivos da linguagem musical e o desenvolvimento de habilidades mediante ações de escuta e execução de forma inter-relacionada; e,
- fomentar o contato dos estudantes com criações de artistas de modo a aproximá-los da gênese do objeto musical e dos caminhos trilhados por outrem, desenvolvendo um senso estético importante à composição de seus próprios trabalhos;
- ao produzir sentidos subjetivos no contexto da aprendizagem escolar, o sujeito ativo produz sua própria subjetividade, criando recursos próprios para lidar com os desafios nas situações de atividades, o que acarreta sua condição mais efetiva de atuar em outros contextos de sua existência social.

Ocorridos em dois distintos momentos, os processos de ensino-aprendizagem musicais voltados às crianças de 3º e 4º ano do ensino fundamental da Eseba/UFU se valeram de condições peculiares à escola configurada como um Colégio de Aplicação. Com a atenção voltada às múltiplas expressões das crianças, no curso dos processos construí hipóteses acerca de suas concepções sobre música, sobre o ensino-aprendizagem musical e sobre os modos de se perceberem na escola. A partir de então, considere que na aula eram configurados sentidos subjetivos associados à sua necessidade de brincar, de vivenciar a escola com maior liberdade e de experienciar música como atividade prática em caráter lúdico. Essas expressões da subjetividade social da sala, de certa forma aportadas na subjetividade de contextos sociais mais amplos, constituíram o cenário do ensino-aprendizagem, configurando as subjetividades individuais e sendo por elas constituída. As expressões dos diferentes sujeitos eram incitadas pela abertura do espaço de aula ao constante diálogo e participação, pela utilização de instrumentos escritos e pela proposição de atividades em pequenos grupos, seguindo aos preceitos da epistemologia

qualitativa em sustentação ao método construtivo-interpretativo adotado na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2012).

Mesmo contando com tempo escasso de aulas, foi possível que os estudantes constituíssem uma compreensão inicial sobre os meios expressivos musicais inter-relacionados e que desenvolvessem habilidades de escuta, execução (vocal e instrumental) e criação, em processos carregados de expressões simbólico-emocionais. Cada estudante apresentava em sua singularidade um distinto nível de desenvolvimento, percebido por meio de respostas verbais e escritas às minhas questões e de sua expressão musical, demonstrando dificuldade ou desenvoltura. Com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem decorrido em vinte e uma aulas foi possível considerar mudanças em seus posicionamentos e a produção de novos sentidos subjetivos associados à valorização do componente curricular Arte, à visão sobre música e à percepção das próprias capacidades, dentre outros aspectos. Em suas ações e discursos também pude observar a qualificação dos estudantes como sujeitos, abrindo caminhos próprios de subjetivação.

Assim como os soviéticos idealizaram e se empenharam na implementação de sistemas didáticos que entendiam como primordiais à formação dos sujeitos para a configuração social que desejavam instaurar, é preciso que no Brasil a Educação seja posta em primeiro plano, tendo como finalidade o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido, Música tem um importante papel a cumprir, devendo ser valorizada nas escolas como campo da expressão humana e do conhecimento, o que requer condições plenas para o seu desenvolvimento, dentre elas, a adoção de fundamentos didáticos adequados.

Referências

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*, 1988. Tradução: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS

MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. DF: Liber livros, 2012a, p. 21-41.

_____. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2012b.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1984.