

---

# Desenvolvimento e aprendizagem musical:

## em foco a formação do pensamento conceitual sob a ótica de Vigotski

SILVIA CORDEIRO NASSIF\*

### Resumo

Este trabalho é parte de um estudo que procura compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem musical integrados a questões do desenvolvimento global da criança e do adolescente. O estudo toma como base teórica central a psicologia histórico-cultural, que tem no pensador bielorusso Lev S. Vigotski seu principal idealizador. No recorte aqui apresentado, investiga-se especificamente a questão da formação de conceitos na mente humana em sua possível relação com as possibilidades ou impossibilidades de ensino/aprendizagem de conceitos musicais. Como resultados do presente estudo, além do conhecimento teórico construído, são fornecidos alguns subsídios educacionais para o ensino da música com o objetivo de que os conceitos musicais sejam apresentados às crianças respeitando-se a forma e os momentos mais adequados para tal.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento musical; Aprendizagem musical; Pensamento conceitual; Psicologia histórico-cultural; Vigotski.

### Music development and learning: the constitution of conceptual thought from Vygotsky's perspective in focus

#### Abstract

This work is part of a study that investigates the music development and learning processes integrated with the global development of children and adolescents. The study takes cultural-historical psychology as its central theoretical basis, whose main developer is the Belarusian scholar Lev S. Vygotski. In the text presented here, we specifically investigate the constitution of concepts in the human mind in its relationship with the possibilities or impossibilities of teaching/learning music concepts. As results of the present study, in addition to the theoretical knowledge constructed, some educational subsidies for teaching music are provided. The objective is that music concepts are presented to children respecting the most appropriate ways and times for this.

**Keywords:** Music development; Music learning; Conceptual thought; Cultural-historical psychology; Vygotsky.

---

\* Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas, SP

E-mail: [scnassif@unicamp.br](mailto:scnassif@unicamp.br)

<https://orcid.org/0000-0002-9445-5342>

## Introdução

A ideia de que o ensino da música deva ter início através da prática e não de conhecimentos teóricos já foi amplamente discutida na área de educação musical. Desde que, no início do século XX, os primeiros educadores alinhados aos chamados Métodos Ativos criticaram o ensino musical excessivamente intelectualizado e propuseram pedagogias que privilegiavam as vivências práticas antes da leitura de partituras ou mesmo da apresentação de qualquer conceito teórico, essa diretriz parece ser consensual (pelo menos no plano do discurso, pois ainda subsistem na contemporaneidade práticas pedagógicas que não a adotam efetivamente, conforme atestam, por exemplo, autores que discutem a permanência do ensino conservatorial<sup>1</sup>).

Entre esses reformadores do ensino de música, destaca-se Jaques-Dalcroze (1865-1950), o qual criou um sistema ensino conhecido como “Rítmica” que “pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo . . .” (Mariani, 2011, p. 31). Influenciado pelos ideais do movimento Escola Nova, que enfatizava a experiência antes da conceitualização, esse músico e educador acabou se tornando uma das principais influências nas pedagogias modernas e contemporâneas.

Assim como Dalcroze, também Carl Orff, Edgar Willems, Zoltán Kodaly, entre outros e cada um à sua maneira, aderiram a uma forma de ensinar música que tomava como ponto de partida a prática, colocando a escuta, ou a educação do ouvido, como ponto fundamental. Seja com ênfase no movimento ou no canto, por exemplo, esses músicos educadores tinham em comum a forte crítica ao ensino de música intelectualizado, calcado na leitura e nos conhecimentos de teoria musical<sup>2</sup>. Também em comum o fato de serem educadores muito mais intuitivos (embora conhecedores e influenciados por movimentos educacionais da época que se apoiavam fortemente na psicologia) do que propriamente pesquisadores acadêmicos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da música. Dessa forma, suas ideias foram sendo disseminadas em várias partes do mundo proporcionando importantes revisões nas práticas conservatoriais predominantes, mas

---

<sup>1</sup> As discussões sobre a permanência atual de um ensino musical intelectualizado nos moldes do paradigma conservatorial são bastante frequentes na área da educação musical pelo menos desde a década de 1990 do século passado. Podemos encontrar estudos que tratam da questão de modo mais geral (como, por exemplo, Penna, 1995; Shifres e Gonnet, 2015; Nassif, 2022a); ou de modo mais localizado em contextos específicos (como em Cruz, 2022 ou Lasinho e Nassif, 2024), além de diversos autores que discutem a prevalência da formação de músicos e professores de música dentro desse paradigma (Pereira, 2014; Penna e Sobreira, 2020, entre outros), fato que pode estar levando, indiretamente, à perpetuação de práticas pedagógicas conservadoras.

<sup>2</sup> Dados os objetivos deste texto, não cabe aqui um aprofundamento sobre os métodos ativos. Para uma visão sobre as especificidades de cada proposta/educador, ver Ilari e Mateiro (2011) e Fonterrada (2005).

sem que se fundasse necessariamente, apenas a partir delas, novas epistemologias da educação musical<sup>3</sup>.

Esse cenário, contudo, começou a se alterar gradativamente a partir da segunda metade do século XX e, parece-me, vem se alterando de modo acelerado nas últimas décadas. Embora questões sobre o desenvolvimento já fossem de interesse pelo menos desde a disseminação dos métodos ativos, podemos dizer que foram os trabalhos acadêmicos na área que contribuíram de modo mais efetivo para a consolidação de novas epistemologias nas quais a educação musical é posta em diálogo com o desenvolvimento humano. Com diferentes abordagens teóricas, diversas pesquisas vêm levantando questões e discussões, a partir desse diálogo, que podem contribuir também para qualificar as práticas educacionais da música<sup>4</sup>.

Nessa direção, o estudo que venho realizando já há um bom tempo, seja através de projetos próprios ou orientados, teóricos ou empíricos, visa investigar de que modo o desenvolvimento global do indivíduo pode iluminar os processos de desenvolvimento e aprendizagem musical. Tomando como principal aporte teórico a psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano, que tem no pensador bielo-russo Lev S. Vigotski seu principal elaborador, parto do pressuposto de que qualquer aspecto específico do desenvolvimento afeta a estrutura mental como um todo, sobretudo na infância. Em outras palavras, uma nova aquisição importante no desenvolvimento psicológico de uma criança não apenas se reflete naquela área específica, mas provoca uma alteração em outras áreas. Assim, por exemplo, o fato de uma criança saber ou não falar afeta suas possibilidades não apenas em relação à própria linguagem verbal, mas também em relação à percepção, à memória, bem como ao modo como ela processará a música. Vigotski (1998; 2018) chama esse aspecto do desenvolvimento humano de “conexões interfuncionais”: cada função psicológica, com diferentes graus de importância, afeta e é afetada por outras. Mais do que isso, essas diferentes funções mentais constituem como que unidades,

<sup>3</sup> Em Schroeder (2005) temos uma discussão sobre as bases epistemológicas dos métodos ativos, em especial os chamados de “primeira geração” (Fonterrada, 2005). O estudo constata que, embora vários deles tivessem tido acesso a teorias psicológicas do desenvolvimento, essas teorias foram apropriadas de modo bastante livre, gerando por vezes posicionamentos ecléticos ou mesmo contraditórios. É nesse sentido que podemos dizer que, a despeito de sua grande relevância para a educação musical, esses educadores primeiros de inegável importância histórica, que inauguraram novas ideias e propostas, não chegaram a constituir um pensamento epistemologicamente coerente nos termos do que hoje entendemos por “científico”. Em Mateiro e Ilari (2011) podemos ver também uma série de estudos sobre os principais representantes dos métodos ativos em que são apresentadas as possíveis bases epistemológicas que sustentavam as suas propostas práticas. Além da psicologia, alguns deles tinham referências na filosofia e outros campos do conhecimento, referências essas quase nunca explicitadas nos materiais deixados.

<sup>4</sup> Em Hargreaves e Zimmerman (2006) podemos ver um panorama sobre os estudos da psicologia do desenvolvimento aplicados à aprendizagem da música. Embora se trate de um texto relativamente antigo, creio que ainda é válido, pois mostra as diferentes linhas teóricas na psicologia em relação ao desenvolvimento musical. Ainda que autores mais recentes pudessem ter entrado nessa relação, creio que as vertentes principais ainda permanecem as mesmas. Em termos de pesquisas acadêmicas realizadas especificamente no Brasil, podemos citar, como exemplo, trabalhos pelo menos desde a década de 1990: Beyer (1995), Ilari (2006), Barbosa (2006), Maffioletti (2013), Parizzi e Rodrigues (2020), Rodarte Mião e Albano de Lima (2020), Nassif (2022b), entre tantos outros.

as quais o autor denominou de sistemas psicológicos (Vigotski, 1998, p.26):

*. . . no decorrer deste [o desenvolvimento], se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas, pois existe uma especificidade no sistema de relações entre as funções de cada etapa etária. Na passagem de uma idade para outra, muda em primeiro lugar, o sistema de relação entre as funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve (Vigotski, 2018, p. 95, ênfases da tradução).*

Vigotski (2021) tinha um particular interesse pelo que ele denominava funções psicológicas “superiores” ou “culturais”, que são funções exclusivas do ser humano, em oposição às funções psicológicas “inferiores” ou “naturais”, que são aquelas que temos em comum com outras espécies animais. Enquanto estas últimas estão ligadas apenas “aos processos gerais de crescimento e amadurecimento [orgânicos]” (Vigotski, 2021, p. 75), as primeiras se constituem a partir de processos de aprendizagem mediados socialmente. Para o autor, as funções culturais têm como principal característica o fato de sempre terem início nas interações sociais e, portanto, envolverem, num primeiro momento, relações *intermentais*. No curso do desenvolvimento, essas funções são internalizadas e passam então para o plano *intramental*. O principal objetivo de Vigotski era justamente buscar a gênese das funções culturais, entender como se dá essa passagem do plano concreto/externo/social para o plano abstrato/interno/individual.

No recorte aqui apresentado, trago um estudo teórico sobre a questão da formação do pensamento conceitual, função psicológica integralmente cultural e tema pouco estudado na educação musical, sobretudo no Brasil<sup>5</sup>. Já sabemos há mais de um século que não devemos iniciar musicalmente uma criança através de conceitos teóricos e, sim, pela prática. Para além dos argumentos trazidos pelos pioneiros dessa diretriz, podemos tentar aprofundar a questão e perguntarmos: Por que isso é o mais adequado a fazer do ponto de vista do desenvolvimento infantil? Quais seriam as possíveis consequências para a formação da mente musical uma inversão nesse processo? Como o conhecimento sobre a aquisição do conceito no desenvolvimento geral da criança pode iluminar questões em relação à aquisição de conceitos musicais? É bem verdade que alguns dos idealizadores dos métodos ativos enveredaram também pelo campo da psicologia, mas, conforme já dito, isso foi feito de um modo diferente do que hoje entendemos por ciência, rigorosamente falando. Ainda que alguns deles tenham empreendido pesquisas sistematizadas, não chegaram a estruturar um pensamento teórico que fosse resultado dessas pesquisas, expli-

<sup>5</sup> Assinalo ainda que, fazendo uma revisão - extensa mas não exaustiva - em periódicos brasileiros de Música e Educação Musical não foi encontrado nenhum artigo que abordasse a questão da formação do pensamento conceitual.

tando métodos e bases epistemológicas, condições fundamentais para que um conhecimento seja considerado “científico” (Severino, 2016, p. 106).

No caminho seguido por este trabalho, a música será tomada como uma forma de linguagem, em muitos pontos análoga à linguagem verbal, e cujos processos de aprendizagem passam em grande medida por etapas semelhantes, de tal modo que podemos perceber entre ambas não apenas analogias (o que seria um elo metodologicamente fraco), mas efetivamente relações de homologia, modos equivalentes de aquisição e funcionamento. Essa posição vem sendo endossada há certo tempo, de diferentes maneiras, por diversos pesquisadores na área, como, por exemplo, Koellreuter (1997), Gordon (2000), Swanwick (2003), Schroeder (2009), Penna (2012), Cummins (2013), Bernardes (2014), Parizzi e Rodrigues (2020), Olivato e Martins (2022), entre outros, além de ser um dos pilares de propostas como a do educador S. Suzuki (1981). No que se refere especificamente aos conceitos musicais, estes possuem em comum com os conceitos linguísticos o fato de serem conceitos auto-referentes<sup>6</sup>, ou seja, conceitos que se referem à própria linguagem e exigem, para sua plena compreensão, um entendimento profundo da linguagem. Para além desse fato, conforme veremos a seguir, a linguagem verbal é um dado central na aquisição do pensamento conceitual e, obviamente, não poderia ficar de fora em uma discussão sobre conceitos.

## 1. A formação do pensamento conceitual no desenvolvimento infantil

Podemos dizer, a partir do pensamento vigotskiano<sup>7</sup> e ainda que de modo um tanto simplificado, que um “conceito” diz respeito a algum tipo de generalização (de objetos, pessoas, situações, ideias, aspectos de uma linguagem etc.). Todo conceito é expresso por palavras (geralmente no formato de uma definição) e envolve uma abstração. Os conceitos podem ter referentes no mundo real e, portanto, serem de mais

---

<sup>6</sup> A rigor, alguns conceitos ensinados em aulas de musicalização se referem também a elementos não necessariamente musicais, como é o caso, por exemplo, do conceito de parâmetro sonoro. Esse conceito, entretanto, só adquire sentido na música quando pensado em relação à própria linguagem musical, ou seja, quando se consideram não apenas os aspectos físicos do som, mas também suas funções estéticas. Daí talvez o pouco efeito musicalizador que tem um trabalho calcado nos parâmetros sonoros enquanto unidades descoladas do discurso musical (além do fato de que o conceito em si, que envolve conhecimentos de física acústica, não faria sentido às crianças).

<sup>7</sup> É importante assinalar que Vigotski, coerentemente com sua base epistemológica no materialismo histórico dialético, procurou sempre contemplar a complexidade dos fenômenos. Nesse sentido, não foi uma preocupação do autor definir “conceito”, mas sua abordagem em relação ao tema foi percorrer o caminho de formação do pensamento conceitual desde os seus primórdios até a consolidação na adolescência, caminho esse que será retomado neste trabalho para pensar a formação do pensamento conceitual musical. Entretanto, podemos considerar que na base do conceito vigotskiano estão pelo menos dois elementos obrigatórios: a generalização (o que implica a abstração) e a palavra (o signo que dará acesso ao conceito, uma vez que é o mediador principal nos processos psíquicos envolvidos no pensamento conceitual). Isso será mais bem desenvolvido ao longo do texto.

simples compreensão. A palavra “flor”, por exemplo, envolve uma categoria de plantas que possuem uma existência concreta no mundo. Já o conceito de “ética”, por outro lado, é uma generalização de ideias abstratas que se referem a certas formas de comportamento social. Trata-se, então, de um conceito mais complexo, cuja compreensão exige que sejam mobilizados outros conceitos previamente dominados.

Seguindo nessa linha, podemos pensar que os conceitos musicais, mesmo os mais elementares do ponto de vista da teoria musical, são sempre da ordem dos complexos, uma vez que os elementos musicais aos quais dizem respeito não possuem referentes no mundo concreto<sup>8</sup>. Por outro lado, a apreensão da música depende de uma percepção auditiva da sua sonoridade, não sendo suficiente a palavra (esta não substitui a impressão sensorial direta com o som). Dito de outra forma: visto que a música só existe quando soa, podemos dizer que a necessidade do dado sensorial acontece em qualquer situação, com qualquer idade, e, no caso das crianças pequenas, conforme veremos a seguir, de modo mais evidente. Assim sendo, podemos tirar uma primeira conclusão sobre o ensino musical: o “método das definições”, que “opera com a palavra sem a matéria viva” (Vigotski, 2009, p. 153) nunca é suficiente e, definitivamente, não cabe nos contextos iniciais do ensino, questão já amplamente discutida no campo da educação musical.

Em seus trabalhos sobre a formação do conceito, Vigotski chama a atenção para o fato de que quando a criança é capaz de memorizar certas palavras não significa que ela tenha efetivamente absorvido os conceitos aos quais as palavras se referem (Vigotski, 2009, p. 157). As mesmas palavras ditas por uma criança ou um adulto geralmente operam de modo completamente diferente no pensamento. Enquanto a criança, até a adolescência, tende a usar as palavras de modo meramente reprodutivo (vinculado à memória), um conceito é sempre um processo produtivo, vivo e dinâmico, uma capacidade de trabalhar operacionalmente com as palavras muitas vezes em busca de soluções para um problema, por exemplo. Criar associações não é o mesmo que entender conceitos, conforme veremos mais à frente.

De acordo com essa teoria, a formação do pensamento conceitual passa por várias etapas e só se consolida efetivamente por volta de 12 anos de idade, na adolescência (Vigotski, 2009, p.155)<sup>9</sup>. Além disso, todo esse processo acompanha o desenvolvimento da própria lingua-

<sup>8</sup> Assim, por exemplo, desde os elementos mais simples, como nota musical ou figura rítmica, até conceitos mais complexos, como melodia e harmonia, a despeito de possuírem uma existência material, não possuem representações no mundo real e seus significados só podem ser compreendidos com referência a sistemas musicais, ou, em outros termos, à própria linguagem musical.

<sup>9</sup> É sempre bom lembrar que todas as funções psicológicas superiores só serão desenvolvidas em processos sociais, de modo que o pensamento conceitual não estará garantido apenas pelo fato de a criança atingir a adolescência. Em algumas sociedades investigadas pelos colaboradores de Vigotski, verificou-se que essa forma de pensamento não existia. A esse respeito, ver, por exemplo, Luria (2016).

gem verbal, ou seja, o modo como as palavras vão sendo ressignificadas pela criança ao longo do seu desenvolvimento, culminando na capacidade de “domínio dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra” (Vigotski, 2009, p. 172).

A seguir, vamos percorrer o caminho do desenvolvimento do conceito e verificar de que modo a música e a educação musical podem dialogar com esse processo.

### 1.1. Principais etapas que antecedem a formação dos conceitos

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento, a psicologia vigotskiana busca sempre a gênese dos comportamentos humanos e, dessa forma, seu interesse começa no que denomina “pré-história” das funções psicológicas, fatos importantes que antecedem determinada aquisição. Nesse sentido, podemos localizar os primórdios do pensamento conceitual nas brincadeiras infantis, nas quais as crianças vão dar início à sua capacidade de abstração. Particularmente no chamado “brinquedo simbólico”, “brincadeira faz-de-conta” ou “jogo de papéis”, que são brincadeiras em que a criança cria um enredo e assume uma personagem, tem início um processo de deslocamento semântico que culmina no pensamento abstrato. Nesse tipo de brincadeira geralmente a criança pega um objeto - uma almofada, por exemplo - e finge ser outra coisa - um bebê, por exemplo. Ela realiza com esse objeto substitutivo a mesma ação que realizaria com o real - embalar e cantar para o bebê -, mas precisa abstrair a real forma e função do objeto usado como substitutivo e, naquele momento, aceitar que se trata de outra coisa. Em uma etapa mais avançada dessa brincadeira, nenhum objeto concreto será mais necessário e apenas o gesto de embalar servirá para que a criança mentalize a ideia de um bebê. A partir desse momento, todo um mundo imaginário poderá ser acionado apenas através do pensamento e ações condizentes com a situação criada. Trata-se da primeira ruptura com o campo visual concreto, o primeiro estágio do pensamento abstrato (Vigotski, 2021), o qual será condição para o pensamento conceitual. A música acompanhará espontaneamente essas ações quando sua presença fizer sentido no enredo criado. Por outro lado, a própria música (especialmente a canção com letra) poderá servir de mote para a criação do brinquedo e acompanhará todo o seu desenvolvimento. Estamos falando de um processo que tem início por volta dos 3 anos de idade e vai percorrer todo o período pré-escolar (expressão usada por Vigotski para se referir às idades de 4 a 6 anos, aproximadamente) ainda que outras formas de pensamento mais elaboradas comecem a existir concomitantemente e fazer parte, inclusive, do brinquedo simbólico.

A primeira tentativa da criança de estabelecer algum tipo de associação entre elementos da experiência, mas ainda sem criar propriamente algum tipo de categorização, foi denominada por Vigotski (2009, p. 174) de período da “pluralidade não informada e não ordenada”. Nessa fase, característica do início do período pré-escolar (por volta de 4 anos), a criança está sob o domínio do sincretismo, ou seja, ela cria nexos subjetivos entre percepções, objetos, ideias, ações e não é capaz ainda de estabelecer qualquer tipo de generalização: “nós descrevemos esses processo como uma tendência infantil a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos” (Vigotski, 2009, p. 175).

Um dado importante do sincretismo infantil é a não separação entre as diversas linguagens artísticas para a criança, que as vivencia de modo integrado entre si e integrado à brincadeira, à vida e às pessoas. A música, por exemplo, nunca é apenas som: é movimento, provoca a geração de imagens, poderá conduzir a narrativas e ser associada a certas pessoas ou situações vividas. Uma consequência do pensamento sincrético é a criação de metáforas, muito comum nesse período. A criança estabelece associações de modo totalmente livre e inusitado, muitas vezes poético. Contudo, não se trata de uma intencionalidade poética, mas apenas de um pensamento livre das amarras formais de uma lógica adulta.

Além disso, qualquer conceito musical que for apresentado à criança nesse período não será apreendido com tal, ou seja, como algum tipo de generalização. Ao contrário, a criança se aproximará dele construindo nexos subjetivos e estará lidando com um campo de significados completamente diferente. Na linguagem verbal, mesmo quando o pensamento já começa a ganhar alguma objetividade, as palavras são inicialmente rótulos para as coisas. “Mesa” designa a mesa da sala, a mesa da cozinha, a mesa da casa da avó etc. e não o conceito generalizante de “mesa”. No caso da música, pela falta de referente no mundo concreto, qualquer termo musical apresentado tentará ser vinculado a algo concreto presente na experiência da criança (provavelmente sem que essa associação siga algum critério objetivo), e não a uma ideia abstrata sobre o elemento musical em questão.

Duas conclusões decorrem daí: em primeiro lugar, a importância de trabalhar a música de modo integrado com outras linguagens na educação infantil, pois essa é a forma como ela vivencia sua musicalidade emergente; em segundo, a inutilidade de ensinar conceitos teóricos nessa fase, pois isso está completamente fora do alcance do seu pensamento.

Uma segunda etapa na formação dos conceitos foi denominada por Vigotski (2009) “pensamento por complexos”. Nesse tipo de pen-

samento, a criança começa a criar vínculos mais objetivos entre objetos concretos, atrelados a situações reais. Substituirá os vínculos puramente subjetivos por traços comuns perceptíveis, introduzindo algum tipo de generalização, mas sem atingir o conceito na sua plenitude: “O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo. [...] ao mesmo tempo, essa coerência e essa objetividade ainda não são aquela coerência do pensamento conceitual do adolescente” (Vigotski, 2009, p. 179). O vínculo que se estabelece nessa etapa é ainda concreto e fatural, não abstrato e lógico:

Como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. Mas o vínculo através do qual se constrói essa generalização pode ser do tipo mais variado. Qualquer vínculo pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisso consiste o próprio traço característico da construção do complexo (Vigotski, 2009, pp. 180-181).

Trata-se, portanto, de associações fortuitas, que, embora objetivas aos olhos de uma pessoa adulta, são instáveis e podem mudar de critério a qualquer momento. Basta que a experiência prática e direta da criança se altere, para que ela possa mudar completamente sua relação com os objetos em questão.

Tomemos como exemplo o parâmetro sonoro da *altura*, conhecimento muito trabalhado na educação infantil e abordado através da distinção entre sons graves e sons agudos. Deixando de lado o aspecto relativo desse conceito quando abordado dessa forma (um só existe em relação ao outro), fato que, por si só, já tornaria a sua compreensão bem difícil, podemos dizer que o tipo de associação que a criança fará para solucionar essa distinção será bastante livre e instável. Assim, por exemplo, ela poderá associar os sons agudos e graves aos instrumentos usados em aula para ilustrar essa distinção e não necessariamente perceber as diferenças de altura. Poderá até mesmo associar os sons a outros detalhes conceitualmente irrelevantes, como a pessoa que tocou ou a ordem em que os sons foram tocados. Suas respostas muitas vezes serão corretas e parecerá que ela entendeu o conceito, porém seu pensamento estará caminhando por outros lugares. Algumas vezes, nessa associação por complexos, poderão aparecer eventuais contradições, as quais não causarão nenhum desconforto à criança. Assim, por exemplo, numa aula o som agudo pode ser associado ao piano e, em outra, o som grave ao mesmo instrumento. Isso poderá criar a ilusão de que o conceito foi entendido, quando, na verdade, foi feita apenas uma associação agudo/piano, num momento, e grave/piano, em outro. O importante para a criança é que em cada situação em questão tenha sido mantida a coerência e não que tenha sido extraído algum traço abstrato e supra situacional (o que já levaria aos conceitos verdadeiros).

A mesma lógica poderá se aplicar ao conceito de *pulso*, também explorado na educação infantil e, muitas vezes, de modo conceitual. Musicalmente, pulso diz respeito a uma batida regular e constante que se mantém subjacente em certos tipos de música (de modo mais ou menos explícito). Uma criança em idade pré-escolar, desde que tenha modelos consistentes, rapidamente “descobre” algum pulso na música e consegue acompanhá-lo com precisão, batendo o pé, palmas ou fazendo uso de algum instrumento de pequena percussão. Essa mesma criança pode também perceber que é possível acompanhar a música com pulsos mais lentos ou mais rápidos. Tentar fazer com ela entenda o conceito de pulso, porém, como acontece em algumas propostas de musicalização, será uma tarefa ingrata. Estamos lidando com um traço na organização temporal das músicas que existe em diferentes níveis (macros e micros) e nem sempre está fisicamente presente, precisando ser inferido (o que exige um alto poder de abstração). Qualquer que seja a forma de definir “pulso” (inclusive usando metáforas, como é comum) não fará com que a criança seja capaz de abstrair os traços principais do que está contido nesse conceito. Assim como em relação à altura, mais provavelmente ela criará associações fortuitas, como, por exemplo, o instrumento que toca ou a parte do corpo que se movimenta, alterando a todo o momento o critério que permite identificar a ideia de pulso, característica do pensamento por complexos<sup>10</sup>.

10

Uma forma de pensamento transitório para os conceitos, mas ainda no campo do pensamento por complexos, foi denominada por Vigotski de “pseudoconceito”. No pensamento por pseudoconceitos, a criança demonstra uma forma de raciocínio que, na aparência, é muito semelhante a dos adultos, porém em termos de funcionamento psicológico ainda é diferente. Ela usa os termos corretamente e parece efetivamente resolver problemas mobilizando conceitos reais. Comunica-se perfeitamente com os adultos usando uma linguagem equivalente à linguagem adulta: “a criança, que pensa por complexos, e o adulto, que pensa por conceitos, estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos-conceitos que coincidem” (Vigotski, 2009, p. 197). Entretanto, os processos mentais envolvidos para cada um são completamente diferentes.

Podemos deixar isso mais claro através de um exemplo. Dentre os conhecimentos comumente trabalhados na educação musical de crianças pequenas está o conceito de *timbre*. Uma criança em idade pré-escolar rapidamente aprende a distinguir diferentes timbres e reco-

<sup>10</sup> Em pesquisa sobre a escrita rítmica pela criança, Barbosa (2006) mostra alguns dados que confirmam essa forma de pensamento. Ao terem como tarefa achar uma maneira de grafar uma determinada célula rítmica, algumas crianças desenharam mãos ou pés, que foram as partes do corpo usadas para executar o ritmo em questão. Embora se tratasse de crianças já em idade escolar, as associações por complexos se mostraram predominantes na pesquisa.

nhecer sons de instrumentos específicos, por exemplo. Na verdade, essa é uma habilidade que ela já vem desenvolvendo desde o nascimento, quando aprendeu logo aos primeiros meses distinguir o timbre das vozes das pessoas com quem teve contato mais intenso. Quando entra na aula de musicalização, a criança de certa forma já tem essa percepção sobre as diferenças timbrísticas e realiza as atividades propostas sobre isso com facilidade. Se for apresentada à palavra “timbre” poderá rapidamente incorporá-la ao seu vocabulário no sentido exato do adulto. O conceito de timbre, porém, como uma qualidade específica do som ligada ao formato da onda sonora e que envolve inúmeras características que permitem o reconhecimento da fonte sonora, estará fora do seu alcance. Timbre para uma criança será apenas “o som de...” e, nesse sentido, coincidirá integralmente com o adulto em termos de objetos ou referente no mundo concreto, mas não coincidirá em termos de significado (Vigotski, 2009, p. 210).

De qualquer forma, o pseudoconceito representa um momento transitório importante rumo ao chamado “conceito verdadeiro”: “É uma ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança” (Vigotski, 2009, p. 199). Vejamos, então, o que seria esse tipo de pensamento e quando a criança consegue acessá-lo.

## 1.2. Os conceitos verdadeiros

A principal característica do pensamento conceitual na sua forma mais evoluída é a capacidade de trabalhar operacionalmente em um nível puramente mental:

Mas o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência (Vigotski, 2009, p. 220).

Para que esse processo seja possível, é necessário que os atributos abstraídos de determinada realidade sejam reunidos em uma síntese, processo totalmente condicionado pela palavra: “É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano” (Vigotski, 2009, p. 226).

Além disso, segundo o autor, a natureza sígnica da palavra permite diferentes formas de pensamento através dela:

A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações

intelectuais, e são precisamente essas operações intelectuais, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito (Vigotski, 2009, p. 227).

Em uma fase bem inicial de contato com algum conceito musical, a criança pequena não é capaz sequer de usar a palavra que designa esse conceito como um signo propriamente dito (com sua função *significativa*) e a usa apenas com sua função *indicativa* (Vigotski, 2009, p. 237), a qual permite apenas a indicação de determinado atributo. Assim, por exemplo, diante de uma tarefa de classificação de sons como agudos ou graves, a criança poderá reconhecer a qual categoria tal som se conecta e usar a palavra correta, porém sem ser ainda capaz de compreender essa palavra como um signo (conceito) propriamente dito<sup>11</sup>. Estará, portanto, em um estágio bem inicial de compreensão do significado da palavra, sendo incapaz de acessar o conceito como tal, o que só acontecerá efetivamente na adolescência. Trabalhar conceitualmente com essa distinção envolveria, por exemplo, uma compreensão mínima de física acústica no que se refere às frequências sonoras, ou seja, o entendimento do que são as ondas sonoras e suas diferentes velocidades de propagação. Além, é claro, do entendimento da relatividade desses conceitos na música.

12

Um dado importante em relação ao conceito é que ele começa a se formar na mente infantil muito antes que sua definição verbal, de tal modo que muitas vezes há uma discrepância entre a compreensão de um conceito na prática e a compreensão de sua definição verbal. Assim, por exemplo, uma criança que vivenciou intensamente em aulas de musicalização diferentes *formas musicais*, mesmo sem que tenha tido explicações teóricas sobre isso, poderá ir aos poucos construindo uma ideia sobre a estruturação da música em partes contrastantes. O conceito de forma em algum momento poderá ser vivenciado com facilidade, porém a definição teórica de tal conceito permanecerá ainda inacessível, uma vez que as palavras envolvidas talvez sejam de difícil compreensão e, mais do que isso, a criança não será capaz de pensar na forma sem a presença concreta da música e nem necessariamente transpor esse conhecimento para outras músicas. Mais difícil ainda será pensar no conceito na ausência completa de qualquer música. Apenas quando esses últimos passos forem dados, poderemos dizer, então, que o conceito de forma foi totalmente absorvido.

Vigotski chama a atenção para o fato de que, mesmo as pessoas adultas, com o pensamento conceitual totalmente formado, nem sem-

<sup>11</sup> Vale assinalar que Vigotski, ao longo de toda sua obra, não explorou a fundo o conceito de signo. Isso levou alguns estudiosos a buscarem em outros autores elementos que ajudassem a clarificar essa questão, especialmente nos autores do Círculo de Bakhtin. Em M. Volóchinov (2017), por exemplo, a diferença entre as funções indicativa e significativa da palavra é tratada com clareza. O autor faz a distinção entre “sinal” (função indicativa) e “signo” (função significativa). Enquanto o sinal tem um significado unívoco e exige apenas reconhecimento, o signo é polissêmico e demanda interpretação. Nesse sentido, quando uma criança em idade pré-escolar classifica um som como agudo, por exemplo, não está demonstrando que entendeu o conceito em questão, mas, no máximo, apenas indicando um atributo percebido naquele momento.

pre lidam conceitualmente com as palavras e as realidades diversas. Segundo o autor, o pensamento por complexos ainda permanece como mais comum na vida cotidiana. Isso acontece por duas razões: em primeiro lugar porque não há uma linearidade sequencial e garantida entre essas formas de pensamento; em segundo, porque pensar por conceitos muitas vezes acaba ficando restrito às formas mais elaboradas de conhecimento. Além disso, diante de um conhecimento novo, qualquer pessoa provavelmente terá dificuldade de pensar imediatamente por conceitos e é mais provável que se aproxime desse conhecimento usando o pensamento por complexos. É o caso, por exemplo, de pessoas que começam a aprender música mais tardiamente e, por isso, precisam passar por um processo de aproximação com essa linguagem semelhante ao processo enfrentado pelas crianças. Isso significa que, mesmo que uma pessoa possua o pensamento conceitual já consolidado, será completamente inútil entrar na música pela porta das definições verbais. Não tendo nenhuma vivência concreta dos elementos envolvidos nessas definições conceituais, aquelas palavras não farão o menor sentido, mesmo que sejam perfeitamente compreendidas enquanto palavras desvinculadas de conceitos musicais.

É importante destacar que a escola desempenha uma função primordial na aquisição do pensamento conceitual, pois é com esse tipo de pensamento que ela trabalha. Comparando as formas de pensamento usadas no cotidiano e na escola, Vigotski (2009) teorizou sobre duas formas distintas de conhecimento (e, portanto, de pensamento). Falaremos delas a seguir.

## 2. Conceitos científicos e Conceitos espontâneos

No curso do desenvolvimento mental, Vigotski (2009) defende a potencialidade das formas escolares de conhecimento (oferecidas às crianças no ensino formal) como ferramentas que permitem um salto qualitativo nesse processo. Para tratar do tema, o autor faz uma distinção entre o que ele denomina *conceitos espontâneos*, orientados para os objetos e aprendidos na vida prática<sup>12</sup>, e *conceitos científicos*, orientados para o próprio ato de pensar e aprendidos no ensino formal<sup>13</sup>.

Ambas essas formas de conhecimento têm sua importância e momento ideal para serem usadas pela criança. Ao mesmo tempo, cada uma tem sua fragilidade. Enquanto os primeiros têm uma capacidade

<sup>12</sup> Nota-se que, apesar da denominação de conceitos espontâneos (ou cotidianos) dada pelo autor, as generalizações nesse caso são sempre feitas a partir de elementos concretos e, portanto, a rigor trata-se do chamado pensamento por complexos.

<sup>13</sup> Importante assinalar que os conceitos científicos, para Vigotski, se referem às diferentes formas de conhecimento sistematizado que a escola oferece. Nesse sentido, os conhecimentos musicais teóricos, por exemplo, também podem ser colocados nessa categoria. Ao propor essa distinção, o autor tinha como objetivo não apenas mostrar a evolução do pensamento, mas sobretudo a potencialidade da escola como propulsora desse processo.

de abstração bastante limitada, os segundos correm o risco de caírem num verbalismo vazio, pois geralmente são apresentados fora da experiência concreta, fazendo uso apenas das palavras. Nesse sentido, para Vigotski a situação ideal de aprendizagem busca uma integração entre ambos, de tal modo que os conceitos científicos se apoiem nos espontâneos. Uma vez que os científicos implicam em uma conscientização dos próprios modos de pensar, faz-se necessário que experiências anteriores sejam de alguma maneira trazidas à consciência para que essa nova função psicológica (pensamento conceitual) possa emergir.

A lei geral do desenvolvimento consiste em que a tomada de consciência e a assimilação não são inerentes apenas à fase superior de desenvolvimento de alguma função. Elas surgem mais tarde. Devem ser necessariamente antecedidas do estágio de funcionamento não conscientizado e não arbitrário desse tipo de atividade da consciência. Para tomar consciência é necessário que haja o que deve ser conscientizado, é necessário dispor daquilo que deve ser subordinado à nossa vontade (Vigotski, 2009, p. 286).

Além disso, Vigotski chama a atenção para o fato de que os conceitos científicos só existem dentro de um sistema no qual cada conceito específico se relaciona com outros: “a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir” (Vigotski, 2009, p. 359). Nesse sentido, o entendimento profundo de um conceito científico passa necessariamente pela compreensão do sistema na sua totalidade, pois, de acordo com o autor:

Fora do sistema, nos conceitos só são possíveis vínculos que se estabelecem entre os próprios objetos, isso é, vínculos empíricos. . . . A par com o sistema surgem as relações dos conceitos entre si, a relação imediata dos conceitos com os objetos através de suas relações com outros conceitos, surge outra relação dos conceitos com o objeto: nos conceitos tornam-se possíveis vínculos supra-empíricos (Vigotski, 2009, p. 379).

Um exemplo dado por Vigotski e que tem vários pontos em comum com a música é a aquisição da linguagem escrita e, posteriormente, a aprendizagem da gramática, em comparação com a aquisição da fala. Uma criança aprende a falar apenas por estar imersa em um ambiente linguístico e não porque alguém deliberadamente a ensine. A linguagem oral tem para ela uma função comunicativa e, de modo geral, acontece na presença de outras pessoas. O dado sensorial é, portanto, condição da fala oral. A escrita, por outro lado, tem outra estrutura e outro modo de funcionamento. Exige um desligamento do aspecto sensorial, a substituição do som por imagens das palavras e uma atitude analítica que não era necessária na fala. Mais para frente, quando a criança aprende os conceitos gramaticais, esse processo analítico abstrato se complexifica ainda mais, pois nesse momento será

necessário ir tomando consciência do sistema linguístico da sua língua materna, a qual, até então, era dominada de modo espontâneo, não reflexivo. Mesmo tendo grande domínio da língua oral, tanto a escrita quanto o estudo posterior da gramática são processos de aprendizagem árduos na escola e não ocorrem sem dificuldades. Em todo o caso, seriam impossíveis sem esse domínio espontâneo prévio da língua.

Tratando-se da aquisição de conceitos musicais, podemos pensar que o apoio em experiências anteriores se torna igualmente necessário. Considerando que os conceitos musicais, assim como os gramaticais, se referem à própria linguagem, o domínio espontâneo, concreto, pré-conceitual torna-se condição para que as abstrações conceituais façam algum sentido. Diferentemente da língua, porém, na música ocorre que mesmo a construção de conceitos musicais espontâneos não está garantida fora do ambiente escolar, de modo que o ensino formal precisa trabalhar em ambas as frentes. Voltemos, a título de exemplo, ao que denominamos musicalmente de pulso, agora com foco na diferenciação entre conceitos espontâneos e científicos. Podemos dizer que, até que se consolide a compreensão desse elemento dentro de um sistema, várias etapas se fazem necessárias. Inicialmente uma criança perceberá o pulso de uma música corporalmente, através de movimentos. Isso poderá ocorrer de modo espontâneo, em brincadeiras, ou de modo orientado, em aulas de musicalização, nas quais ela provavelmente imitará a educadora. Num segundo momento, a criança perceberá a existência de diferentes pulsos na música, mas ainda de modo concreto, atrelado a experiências práticas. Será capaz, em algum momento, de executar diferentes pulsos de modo autônomo, isto é, sem modelos presentes. Entretanto, só quando o pensamento conceitual estiver plenamente constituído, na adolescência, ela terá condições de compreender teoricamente o sistema temporal que organiza a música em questão e a partir do qual o pulso pode ser deduzido, mesmo estando fisicamente ausente. Nesse momento, então, se for apresentada a uma definição verbal de pulso, é provável que entenda o conceito, seja capaz de explicá-lo de diversas maneiras, criar associações entre o pulso e outras dimensões temporais na música (como o ritmo, por exemplo) e transpor esse conhecimento para outras músicas conhecidas que já era capaz de tocar/cantar, mas para as quais não havia ainda tido um olhar reflexivo/analítico. Em outras palavras, será capaz de relacionar esse conceito com outras dimensões temporais da música e compreender o conceito de pulso mesmo que nenhuma música esteja soando no momento.

Em todo esse processo gradativo de conscientização, é importante reforçar, só será possível atingir um alto nível de consciência se os conceitos espontâneos tiverem ocorrido no momento certo, porque, dessa forma, haverá “o que ser conscientizado”. Esses momentos ideais para

certos aprendizados foram denominados de *prazos optmais* (Vigotski, 2009, p. 335) e indicam os períodos em que determinado conhecimento está no que Vigotski (2021) chama de zona de desenvolvimento iminente (ou proximal, nas traduções mais antigas). Isso significa que se trata de uma aquisição ainda não consolidada no desenvolvimento, mas que possui todas as condições para que essa consolidação ocorra<sup>14</sup>. Quando esses períodos otimais são subaproveitados, muitas vezes o conhecimento posterior será prejudicado. Assim, por exemplo, uma criança que não tiver oportunidade de vivenciar determinados elementos musicais de forma corporal e lúdica na infância terá problemas quando esse conhecimento lhe for apresentado de forma teórica e abstrata, pois, privada dessas experiências prévias, não haverá o que ser conscientizado, mesmo tratando-se de um adolescente com o pensamento conceitual plenamente desenvolvido em outras áreas.

Nessa relação entre os conceitos espontâneos e científicos, Vigotski chama a atenção para o fato de que as duas formas de conhecimento se desenvolvem através de processos inversos. Enquanto os conceitos cotidianos se movimentam de forma ascendente, ou seja, são adquiridos primeiro na prática e futuramente serão conscientizados, os conceitos científicos percorrem um caminho descendente, uma vez que são apresentados de modo teórico/abstrato e precisam adquirir uma concretude para que possam ser profundamente compreendidos. Se esse movimento descendente dos conceitos científicos é importante em qualquer área, na música podemos dizer que é absolutamente obrigatório, pois não há qualquer possibilidade de compreensão musical apenas através de palavras. Daí a importância, na educação musical, de trabalhar nessas duas esferas do conhecimento, cada qual no seu devido tempo.

Voltemos também ao exemplo do conceito de *forma musical* a fim de deixar essa ideia mais clara. Conforme já dito, uma criança em idade pré-escolar não tem ainda condições de entender a forma musical do ponto de vista conceitual, porém pode vivenciar de modo corporal e sem dificuldades diferentes formas musicais. Em fazendo isso, estará desenvolvendo sua percepção para o contraste, que é fundamental na ideia de forma, de um modo puramente empírico. Mais para frente, já na idade escolar, essa criança poderá começar a tomar consciência da noção de contraste e ser capaz de deduzir várias formas musicais, mas ainda num plano empírico. Quando tiver o pensamento conceitual consolidado poderá também pensar no conceito de forma musical mesmo na ausência de dados empíricos, apenas relacionando, num

<sup>14</sup> Vigotski(2021) identifica dois tipos de desenvolvimento: *efetivo* (ou real), que pode ser medido por aquilo que a criança consegue fazer sozinha; e *iminente* (imediato ou potencial), medido por aquilo que a criança consegue fazer apenas com a assistência de pessoas mais experientes. Entre essas duas formas de desenvolvimento existe a chamada *zona de desenvolvimento iminente*, que marca o espaço em que determinadas aquisições ou funções psicológicas estão em vias de se consolidar. Esse é o espaço ideal onde a educação deveria trabalhar, segundo o autor.

plano abstrato, conhecimentos musicais aprendidos anteriormente. Tivemos, então, um caminho ascendente do conceito, que partiu do concreto e foi ganhando abstração e generalidade. Caso esse conceito tivesse sido apresentado diretamente através de abstrações (palavras), sem as vivências prévias, precisaria descer ao concreto (através de exemplos musicais) para que fosse apreendido. Nesse segundo caso, o processo seria bastante prejudicado e mais difícil, uma vez que, conforme já colocado, o período ideal para uma aprendizagem espontânea não teria sido aproveitado.

### **Discussão Final: Desdobramentos Educacionais**

Procurei neste trabalho dar uma visão geral sobre como o pensamento conceitual se constitui no curso do desenvolvimento da criança, o modo como esse processo passa por várias etapas e só se consolida na adolescência, de acordo com a psicologia histórico-cultural. Vimos que a capacidade de abstração, condição *sine qua non* para o pensamento conceitual, começa a se constituir na idade pré-escolar, mais precisamente nos jogos simbólicos. Observamos também que o sincretismo do pensamento caracteriza os primeiros anos de vida, fase em que a criança cria associações puramente subjetivas entre dados da realidade. À medida que o desenvolvimento avança, o pensamento passa a se orientar de modo mais objetivo, mas ainda preso a situações concretas, e só na adolescência o pensamento conceitual estará plenamente desenvolvido. Todo esse processo afeta o desenvolvimento como um todo e, dessa forma, também o modo como a criança compreende a música. Resta agora retomar e sintetizar algumas observações finais sobre os desdobramentos desse conhecimento para a educação musical. Vale assinalar que algumas das questões práticas que trago aqui já foram abordadas pela educação musical a partir de outras bases<sup>15</sup> e, nesse sentido, a contribuição deste trabalho vem tão somente no sentido de apresentar uma fundamentação específica para essas práticas com base nos processos de constituição do pensamento conceitual em suas várias etapas. Acredito que este conhecimento aqui trazido, pouco explorado no campo educacional da música, pode aprofundar argumentos a favor de certos procedimentos, reolocando-os de outra forma.

Um primeiro ponto a destacar (e talvez uma obviedade para a área) diz respeito à necessidade de trabalhar a música na infância através de vivências musicais ricas, corporais, lúdicas e integradas com outras linguagens antes de apresentar qualquer conhecimento teórico,

---

<sup>15</sup> Dados os objetivos e limites deste trabalho, não seria possível estabelecer as inúmeras aproximações possíveis entre proposições de outros pesquisadores e educadores musicais e as discussões e exemplos apresentados ao longo do texto. Fica aqui, então, um convite ao leitor ou leitora a construir essas aproximações com base em suas referências pessoais.

questão já amplamente discutida na área da educação musical pelo menos desde os trabalhos de Dalcroze (1965, 2012, 2021). Segundo o que foi exposto, não apenas as crianças antes da adolescência não possuem o pensamento conceitual, como precisarão desses conceitos adquiridos na prática para que futuramente os conceitos teóricos façam sentido. Isso não significa absolutamente que a educação musical deva abrir mão de ensinar algum conhecimento ou mesmo de usar um vocabulário musical correto (substituindo por palavras fantasia, por exemplo). Significa apenas que precisamos ter a consciência de que, no início, os termos musicais não terão para as crianças o mesmo sentido que têm para nós. Desse modo, as brincadeiras com os elementos musicais são formas privilegiadas de construir esse conhecimento pré-conceitual, enquanto que qualquer forma de “teste” de discriminação sonora, por exemplo, não fará sentido nesse momento.

Ligado a esse primeiro ponto, reforço também o caráter dinâmico das palavras na mente da criança e, conseqüentemente, do seu entendimento dos conceitos. Vimos que existem diferentes medidas de generalidade nas palavras e nos conceitos em geral, que vão desde uma referência forte na realidade e uma concretude até ausência de referentes na realidade e total abstração. No caso da música, essa classificação não é absoluta, na medida em que uma mesma música pode ir mudando de estatuto ao longo do desenvolvimento da criança. Assim, no início as músicas são para as crianças pequenas algo bem concreto. Uma canção, por exemplo, pode ser o que as palavras da letra representam, a situação vivenciada e as pessoas envolvidas. Não há qualquer tipo de apreensão consciente de elementos e não é possível separar a própria sonoridade musical de todo o contexto situacional. Com o avanço do desenvolvimento e a passagem pelas diversas etapas que levam ao pensamento conceitual, essa criança poderá vivenciar essa mesma canção de uma maneira cada vez mais consciente dos elementos que a constituem até chegar o momento em que poderá compreender de um ponto de vista teórico tudo o que está envolvido na música em termos estruturais. Nesse momento, a música, que no início era totalmente concreta, terá passado a um estágio no qual é possível um alto nível de abstração. Todo esse processo, que não é absolutamente necessário que ocorra em muitos contextos educacionais, não acontecerá espontaneamente, mas será resultado de um trabalho intencional da educação musical.

Isso nos leva ao terceiro ponto a ser destacado aqui. Vigotski tinha um interesse particular na educação fornecida pela escola e fez um estudo sobre a relação entre o que denominava instrução escolar e o desenvolvimento. Suas investigações levaram a duas conclusões principais: 1) o desenvolvimento de qualquer função psicológica especificamente humana é impulsionado pelos processos de aprendiza-

gem desde que a criança nasce, ou seja, o desenvolvimento segue a aprendizagem muito mais do que é condição para ela; 2) o tipo de instrução recebida na escola, por suas características (demonstração, assistência, fornecimento de pistas) bem como pelo conhecimento em si (científico/abstrato) são mais potentes como impulsionadores do desenvolvimento do que os processos e conhecimentos típicos das aprendizagens no cotidiano. Isso significa que, *em termos de desenvolvimento psíquico*, é importante que a criança, no devido tempo e nos espaços educacionais onde isso seja desejável, tenha acesso também a um conhecimento musical elaborado, abstrato e analítico. Nesse sentido, o ensino de conceitos musicais pode contribuir para uma forma de desenvolvimento musical que apenas a prática pré-refletida não permite. Não se quer dizer com isso que apenas a música grafada e/ou erudita tenha essa potencialidade. O ensino de conceitos musicais pode chegar a um nível de aprofundamento bastante significativo trabalhando-se sobre repertórios diversos e sem a necessidade da leitura quando esta não cabe no contexto em questão. O que precisa estar garantido, segundo o que vem sendo discutido aqui, é um processo que respeite todas as etapas na formação do pensamento conceitual.

Outro aspecto a ser considerado adentra nas dificuldades de aprendizado que muitas vezes ocorrem no ensino da música. De acordo com Kravtsov e Kravtsova (2021), a impossibilidade de acessar determinado conhecimento geralmente tem duas origens: os conhecimentos prévios necessários não foram dominados ou as relações sociais envolvidas nos processos de ensino não estão bem resolvidas. A esses fatores Vigotski (2021) acrescenta ainda, em se tratando de uma dificuldade de lidar com conceitos, especificamente a provável falta de domínio da linguagem. No caso da aprendizagem musical, esses três fatores parecem ser importantes. Conforme já dito, muitas vezes a falta de domínio de conceitos num plano concreto é o que efetivamente dificulta ou mesmo impede a compreensão de conceitos num plano abstrato. Isso acontece, inclusive, com estudantes que já possuem o pensamento conceitual consolidado. Contudo, não podemos descartar a hipótese também da dificuldade com a linguagem, uma vez que o pensamento conceitual nela se apoia. Os termos usados em definições nos livros de teoria muitas vezes são completamente anacrônicos, mesmo quando os conceitos em si talvez não fossem um problema. Outras vezes, os conceitos são complexos mas as definições usadas são simplistas, vagas e não ajudam muito no entendimento; na ânsia de tornar o elemento claro, recorre-se a uma simplificação que pouco diz<sup>16</sup>. Nesse sentido, creio que uma renovação linguística na

<sup>16</sup> Algumas vezes trata-se de conceitos não apenas complexos, mas culturalmente condicionados que, na tentativa de se buscar algo universal, acabam sendo apresentados através de definições bastante redutoras. Tomando como exemplo a definição de música, podemos encontrar algumas clássicas em livros tradicionais de teoria, como: "A música é a arte do som" (Lacerda, s.d., p. 1); "Música é uma arte cuja matéria prima

forma de apresentação verbal dos conceitos musicais seja profundamente necessária e ainda esteja por vir.

Quanto ao aspecto das relações sociais envolvidas no ensino, esse é um tema que daria um artigo por si só, mas vale a pena assinalar que, segundo a psicologia vigotskiana, a função do docente vai muito além de transmissão do conhecimento e engloba, por exemplo, a aquisição de uma sensibilidade para os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, de tal forma que seja capaz de detectar onde estão as (e provocar a formação de) zonas de desenvolvimento iminente. No caso dos conceitos, isso é ainda mais importante, pois se trata de um conhecimento essencialmente escolar e que, por essa razão, depende de um ensino sistematizado. Para que isso seja possível, é importante estabelecer uma relação de confiança plena com os estudantes, os quais precisam necessariamente se sentir à vontade para pedir auxílio diante de determinadas situações, por exemplo. Sem descartar a assimetria que existe entre docentes e estudantes com relação ao domínio dos principais conhecimentos em jogo na escola, o ensino musical excessivamente verticalizado, e por vezes autoritário, não colabora para que se crie um ambiente onde os estudantes poderão mostrar seus limites e incompreensões sem medo de sofrerem sanções. O docente que se pauta nas zonas de desenvolvimento iminente o faz justamente balizado por essas dificuldades e limites.

Gostaria de destacar, ainda, o fato de que, a despeito da importância da psicologia do desenvolvimento como orientadora dos processos pedagógicos, nunca podemos esquecer isso, ou seja, que ela é apenas uma baliza e não constitui a totalidade das preocupações pedagógicas. A psicologia não é um método e não pode ser “aplicada” diretamente na educação, a qual envolve muitos outros fatores para além dos desenvolvimentais. Nesse sentido, os processos de desenvolvimento aqui descritos não devem ser tomados como uma sequência didática ou qualquer coisa parecida. Sua função é muito mais ajudar a entender os processos de aprendizagem dos estudantes e ser capaz de se orientar por eles. Além disso, o fato do pensamento conceitual implicar um avanço no desenvolvimento mental não significa que, na música, o ensino através de conceitos teóricos seja sempre necessário<sup>17</sup>. Como tudo o que se refere à educação, a melhor escolha depende sempre do contexto, de modo que em muitas situações de ensino apenas as vivências práticas serão suficientes e, em outras, as reflexões ficarão

---

fundamental é o som” (Scliar, 1986, p. v); “Música é a arte dos sons, combinados de acordo com as variações de altura, proporcionados segundo a sua duração e ordenados sob as leis da estética” (Priolli, 1987, p. 6). Penso que talvez fosse mais interessante, ao invés de buscar uma definição universal, ir se aproximando do conceito de música pensando em tudo o que nele pode estar envolvido em diferentes culturas, por exemplo.

<sup>17</sup> Cabe aqui também uma observação sobre o fato de que, em muitas manifestações musicais da cultura popular, por exemplo, os conceitos musicais são absolutamente desnecessários nos processos de aprendizagem, a qual se realiza de forma plena apenas no plano das vivências orais concretas. Salvo nos casos em que essas músicas, por algum motivo, precisassem ser objeto de análise, o ensino por conceitos não faria o menor sentido.

restritas aos dados empíricos e não atingirão os conceitos num plano abstrato. Cabe a cada docente, portanto, analisar quais os melhores procedimentos em cada contexto específico.

Ressalto, por fim, que este é um trabalho teórico cujo objetivo foi uma primeira aproximação mais geral com a problemática em foco. Para que seja possível verificar questões pontuais e nuances no processo de formação do pensamento conceitual em diferentes contextos, outras pesquisas, de natureza empírica, serão necessárias.

## Referências

- Barbosa, M. F. S. (2006). O papel da mediação no desenvolvimento da escrita musical. *Horizontes*, 24(2), 183-193.
- Bernardes, V. (2014). A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, 6, 73-85. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/444>
- Beyer, E. (1995). Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da Abem*, 2, 53-67.
- Cruz, F. V. (2022, 23 a 25 de maio). Ensino conservatorial e outros termos: a banda de música em perspectiva. [Apresentação de trabalho]. XV Encontro de Educação Musical da Unicamp.
- Cummins, F. (2013). Joint speech: the missing link between music and speech? *Percepta*, 1(1), 17-32. <https://www.abcogmus.com/journals/index.php/percepta/article/view/96>
- Dalcroze, E. J. (1965). La musique et l'enfant. In E. J. Dalcroze, *Le rythme, la musique et l'éducation* (pp. 46-56). FoetischFrère S.A. Éditeurs.
- Dalcroze, E. J. (2010). Os estudos musicais e a educação do ouvido (J. R. Madureira e L. Banks-Leite Trad.). *Pro-Posições* 1(61), 219-224.
- Dalcroze, E. J. (2021). Os "hop" musicais (J. R. Madureira Trad.). *Orfeu* 6(1), 7-13.
- Fonterrada, M. (2005). De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. Unesp.
- Gordon, E. E. (2000). Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões (M. F. Albuquerque Trad.). Fundação CalousteGibbenkian.
- Hargreaves, D. & Zimmerman, M. (2006). Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In B. S. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção* (pp. 231-269). Editora UFPR.
- Ilari, B. S. (2006). Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In B. S. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção* (pp. 271-301). Editora UFPR.
- Koellreutter (1997). Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. *Cadernos de Estudo: educação Musical*, 6, 45-49.
- Kravtsov, G. G. & Kravtsova, E. E. (2021). A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In L. S. Vigotski,

- Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski (Z. Prestes e E. Tunes Trad., pp. 23-43). Expressão Popular.
- Lacerda, O. (s.d.). Compêndio de teoria elementar da música (8a ed.). Ricordi.
- Lasinho, M. F. & Nassif, S. C. (2024). Estratégias e elementos de articulação entre a musicalização infantil e o ensino técnico-teórico em escolas especializadas. [Apresentação de trabalho]. XIV Encontro regional Sudeste da Abem. <https://abem.mus.br/anais-ersd/v6/papers/1932/public/1932-9120-1-PB.pdf>
- Luria, A. R. (2016). Diferenças culturais de pensamento. In L. S. Vigotskii, A.R. Luria & A. N. Leontiev, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (14a ed., pp. 39-58). Ícone.
- Maffioletti, L. (2013). Significações que possibilitam a compreensão musical. In B. Ilari & A. Brook (Orgs.), Música e educação infantil (pp. 123-146). Papyrus.
- Mariani, S. (2011). Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In T. Mateiro & B. Ilari (Orgs.), Pedagogias em Educação Musical (pp. 25-54). Ibplex.
- Mateiro, T. & Ilari, B. (Orgs.) (2011). Pedagogias em Educação Musical. Ibplex.
- Nassif, S. (2022a). Educação musical no Brasil: aonde chegamos, para onde vamos. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 10(1), 1-26. <https://doi.org/10.24215/18530494e038>
- Nassif, S. (2022b). A educação musical de crianças pequenas: alguns fundamentos para a apropriação de materiais disponíveis na internet. *Educação e Linguagens*, 11(22), p. 379-402. <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/5260>
- Olivato, J. A. & Martins, M. A. (2022). Linguagem escrita e linguagem musical: relações entre as concepções precoces de aprendizagens das crianças. *Percepta*, 10(1), 11-22.
- Parizzi, B. & Rodrigues, H. (2020). O bebê e a música. Instituto Langage. <https://www.abcogmus.com/journals/index.php/percepta/article/view/132>
- Penna, M. (1995). Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In Y. R. Peregrino (coord), M. Penna, S. R. Coutinho & V. Marinho, da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. (pp. 129-140). UFPB Editora Universitária.
- Penna, M. (2012). Música(s) e seu ensino (2a ed.). Sulina.
- Penna, M. & Sobreira, S. (2021). A formação universitária do músico: A persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, 26(3), 1-25. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>
- Pereira, M. V. M. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: Analisando o currículo. *Revista da ABEM*, 22(32), 90-103. <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>
- Priolli, A. L. M. (1987). Princípios básicos da música para juventude (29a ed.). Casa Oliveira de Músicas Ltda.

- RodarteMião, C. & Albano de Lima, S. R. (2023). O desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de música em escolas públicas. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 11(1). <https://doi.org/10.24215/18530494e051>
- Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. (24a ed.). Cortez Editora.
- Schroeder, S. C. N. (2005). Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório de Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/346983>
- Schroeder, S. C. N. (2009). A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da Abem*, 21, 44-52. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/235>
- Scliar, E. (1986). *Elementos de teoria musical* (2a ed.). Novas Metas.
- Shifres, F. & Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus – Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Silva, W. M. (2011). Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In T. Mateiro & B. Ilari (Orgs.), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 55-87). Ibpe.
- Suzuki, S. (1981). *Ability development from age zero*. Warner Bros. Publications Inc.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente* (A. Oliveira e C. Tourinh Trad.). Moderna.
- Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância* (C. Berliner Trad.). Martins fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2a ed., P. Bezerra Trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes e E. Tunes Trad.). E-papers.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (Z. Prestes e E. Tunes Trad.). Expressão Popular.
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (S. Grillo e E. V. Américo Trad.). Editora 34.