

## Musicalidade, desenvolvimento e educação: um olhar pela psicologia vigotskiana

Silvia Nassif  
USP  
rscnassif@terra.com.br

**Resumo:** Este trabalho analisa algumas questões referentes às relações entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem musical e suas implicações para o ensino de música. Toma como ponto de partida concepções de *musicalidade* e *musicalização* predominantes entre importantes autores do cenário da educação musical no século XX, as quais revelam um conflito entre um discurso marcado por uma visão inatista da musicalidade e propostas práticas de cunho fortemente empirista. À luz da psicologia histórico-cultural vigotskiana, considerada mais promissora no sentido de superar determinados dualismos (biológico/cultural, individual/social), procura mostrar a inconsistência de algumas dessas concepções quando se observa o desenvolvimento de um ponto de vista mais abrangente. Os objetivos dessa análise incluem não apenas contribuir para o conhecimento sobre a aquisição e o desenvolvimento da musicalidade, mas principalmente permitir que os educadores musicais se apropriem de propostas educativas para musicalização de uma maneira mais consciente e crítica.

**Palavras-chave:** musicalidade; musicalização; desenvolvimento musical.

### 1. Introdução

Como professora de iniciação ao piano por quase vinte anos, costumava notar que as facilidades ou dificuldades musicais que os alunos apresentavam ao ingressar no curso de instrumento aparentemente pouco tinham relação com o fato deles terem tido ou não aulas prévias de musicalização. Observava também que, por outro lado, as experiências musicais não formais anteriores desses alunos (na família, na igreja, na rua, nas reuniões com amigos etc.) não eram de modo algum irrelevantes para o seu desempenho nas aulas de instrumento. Em resumo, minhas observações me indicavam que os fatores ambientais eram primordiais no desenvolvimento de uma musicalidade e, paradoxalmente, as aulas de musicalização pouco contribuía.

Levantando a hipótese de que o problema talvez estivesse no modo como a musicalização era concebida e conduzida pedagogicamente, resolvi então empreender uma pesquisa (que posteriormente se tornou meu doutorado e obteve financiamento da FAPESP) no sentido de verificar quais os pressupostos teóricos (concepções de música, desenvolvimento, aprendizagem etc.) que fundamentavam as principais propostas de musicalização. Tomando como fio condutor uma discussão sobre a musicalidade, analisei métodos e textos teóricos de alguns dos principais ícones da educação musical do século XX<sup>1</sup> e cheguei a uma síntese desse pensamento que mostrava um conflito entre um discurso marcadamente inatista e propostas práticas

---

<sup>1</sup> Entre os autores analisados, estão, por exemplo, Dalcroze (1965), Howard (1984), Lavignac (1950), Schafer (1991), Orff (Graetzer; Yepes, 1961), Willems (1962, 1969), Gaínza (1964, 1977) e outros.

influenciadas pelo empirismo escolanovista e que, guardadas as muitas nuances entre os autores analisados, poderia ser enunciada mais ou menos assim:

O desenvolvimento da musicalidade, principal objetivo da musicalização, é um processo universal e espontâneo, que acontece de modo natural, principalmente através do manuseio da realidade físico-sonora.

A partir dessa forma de entender o processo de musicalização, várias questões emergiram<sup>2</sup>. Nos limites deste texto, ater-me-ei a duas em particular: 1- as relações entre desenvolvimento e aprendizagem musical e 2- as relações entre percepção musical e manipulação sonora, mostrando também alguns de seus desdobramentos educacionais.

É importante assinalar que, desde o início, minhas indagações, questionamentos e críticas em relação à musicalização estavam inseridas numa perspectiva teórica histórico-cultural e foi essa mesma perspectiva, notadamente pelo viés da psicologia vigotskiana, que me forneceu as ferramentas de análise do pensamento dos educadores musicais.

## **2. Desenvolvimento e Educação Musical**

Pelas análises efetuadas, conforme já enunciado, o desenvolvimento da musicalidade é tido como um processo mais ou menos espontâneo, que acontece praticamente sem a interferência de outras pessoas, pelo simples manuseio da realidade físico-sonora. Nesse sentido, a presença de “modelos” a serem seguidos

---

<sup>2</sup> Para um aprofundamento nos dados que levaram a essas e outras questões cf. .... (minha tese de doutorado).

geralmente é considerada perigosa, visto que eles podem, de acordo com esse raciocínio, limitar ou até mesmo impedir o que seria o curso natural do desenvolvimento.

Esse tipo de abordagem confere ao desenvolvimento certo caráter universal e invariável que se aproxima da perspectiva de Piaget, embora a apropriação da teoria piagetiana nem sempre seja feita de maneira consistente, sobretudo nos autores mais antigos. Contrapondo essas idéias encontradas nas análises à perspectiva vigotskiana, emergem outras respostas para a questão da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem musicais. Vejamos.

Segundo Vigotski (1998a), o cérebro humano é um sistema extremamente plástico, sendo que as principais estruturas cerebrais (aquelas responsáveis pelas funções psicológicas superiores) vão ser formadas a partir da imersão do indivíduo numa determinada cultura. Desse modo, dependendo do tipo de cultura no qual se desenvolve, o indivíduo vai formar determinadas estruturas e não outras, ou seja, vai desenvolver algumas capacidades específicas. Assim sendo, não há como explicar as especificidades de cada tipo de comportamento (ou facilidades) apenas a partir do tipo biológico. Infere-se daí que não existe um desenvolvimento psicológico universal, pois este está sempre condicionado ao contexto social e cultural. Adotando-se essa perspectiva, então, fica difícil tentar estabelecer, por exemplo, etapas fixas para o desenvolvimento musical, visto que esse contexto é extremamente variável – mesmo entre pessoas que vivem num mesmo tempo e lugar – e pode dar origem a modos completamente diferentes de processar a música (além, obviamente, de diversos gêneros musicais)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Pensemos, por exemplo, em dois músicos profissionais, um que aprendeu música na

Essa incorporação da cultura à mente, que vai dar origem a diferentes estruturas mentais e diferentes modos de ação no mundo, não se realiza, de acordo com Vigotski (1998a), diretamente, mas por mediações. Não incorporamos o mundo tal qual ele se apresenta para nós, mas as significações de mundo que nos são dadas pelos outros. Para isso precisamos de mediadores simbólicos – a linguagem, a religião, a arte etc. Decorre daí a importância dada à aprendizagem como o principal modo de transmissão de significados e, conseqüentemente, de apropriação da cultura. Na verdade, para Vigotski (1998d), a aprendizagem é considerada a grande ativadora do desenvolvimento e, sem ela, ou sem a interferência da cultura através da mediação de outros indivíduos, o desenvolvimento ficaria restrito aos processos de maturação do organismo. Nesse sentido, ela não só antecipa, mas é uma condição *sine qua non* para que ocorra o desenvolvimento.

Considerando a música parte da cultura e, portanto, uma atividade especificamente humana, não há como condicionar o desenvolvimento da musicalidade exclusivamente a fatores maturacionais. Estando totalmente

---

escola e, portanto, lê partitura e, outro que toca “de ouvido”, desconhecendo o código escrito da música. Se conseguíssemos refazer os seus processos de aprendizagem musical, dificilmente encontraríamos muitos pontos em comum no desenvolvimento de ambos. Embora aparentemente esses dois músicos sejam equivalentes em termos de domínio musical (ou habilidade de se expressar musicalmente), uma análise mais profunda revelaria modos distintos de “pensar musicalmente”, ou seja, de trabalhar operacionalmente com a música. Enquanto o primeiro terá sempre a partitura como mediadora entre a idéia musical e sua realização sonora, para o segundo a relação com a música é mais direta, a idéia já acontece em forma de som. Isso sem falar na diversidade de “línguas musicais” existentes que requerem habilidades musicais tão distintas e que, provavelmente, exigem “etapas” de desenvolvimento específicas.

vinculada ao desenvolvimento histórico do indivíduo, qualquer tipo de capacidade musical depende integralmente de um processo de aprendizagem. Sem ela, ou seja, sem a interferência de outros indivíduos, não há como ativar os mecanismos biológicos exigidos para o desenvolvimento de capacidades musicais, mesmo que o indivíduo possua todos os pré-requisitos necessários a esse fim.<sup>4</sup> É importante frisar que essa aprendizagem não precisa ser necessariamente formal, pois, como já foi comentado, muitas crianças quando chegam a uma escola para aprender um instrumento, já trazem consigo um universo musical previamente internalizado, adquirido assistematicamente, e que fará muita diferença no processo educacional.

Estudando a criança, Vigotski (1998a) estabelece a diferença entre dois tipos de desenvolvimento (ou dois estágios nos processos de desenvolvimento): o desenvolvimento *real* ou *efetivo* – definido pela capacidade mental da criança medida pelo que ela pode realizar sozinha – e o desenvolvimento *potencial* ou *proximal*

---

<sup>4</sup> “Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.” (Vigotski, 1998d, p.115). Vale aqui também um comentário sobre casos de lesão cerebral nos quais pessoas sem formação musical anterior aparentemente “acordam” músicos após o acidente. Esses casos poderiam ser contra-exemplos à teoria vigotskiana da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, de acordo com Sacks (2007), os “músicos pós lesão cerebral” também passam por um processo de aprendizagem, embora num ritmo aceleradíssimo. Sem um contato intenso com a música, nem mesmo eles, com toda a sua estrutura cerebral favorável, seriam capazes de realizações musicais significativas.

– capacidade da criança de realizar determinadas ações somente com o auxílio de outras pessoas mais experientes. A distância entre essas duas etapas foi denominada *zona de desenvolvimento proximal*, definida, então, pelo local onde determinadas funções, embora ainda não tenham amadurecido, já se encontram em processo de maturação. Assim, por exemplo, uma criança pode não ser capaz de compor uma música sozinha, mas conseguir fazê-lo com a ajuda do professor. Isso significa que esse tipo de elaboração está na zona de desenvolvimento proximal dessa criança e que, cedo ou tarde, ela será capaz de realizar uma composição musical sem ajuda externa.

O estabelecimento desse conceito é de extrema importância na teoria vigotskiana, pois evidencia a relevância da mediação do *outro* no desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a *imitação* – ou a capacidade de reproduzir ações alheias – é considerada particularmente importante nesse processo, pois ações que podem ser imitadas pressupõe-se estarem dentro da zona de desenvolvimento proximal. A imitação permite uma antecipação de etapas posteriores do desenvolvimento, uma elaboração *intersíquica* de ações que mais tarde passarão para a esfera *intrapíquica*. Isso significa, no caso específico do ensino musical, que a presença de modelos (universos estéticos já constituídos), ou a fixação de um sistema, não somente é desejável, como, a meu ver, é o único modo de musicalização possível. Não há como musicalizar “de maneira geral”, fora de um universo musical definido e principalmente sem contato com o mundo musical existente, conforme sonharam alguns educadores.

### 3. Percepção e Manipulação Sonora

O segundo ponto a ser discutido é derivado da idéia, também predominante entre os educadores, de que o trabalho de manipulação livre com o som, deva ser o ponto de partida do processo de musicalização. Poderíamos dizer que a concepção de percepção subjacente a essa idéia é uma concepção *associacionista*. De acordo com esse modo de ver, segundo a análise que Vigotski (1998b) faz dele, a percepção se constituiria “da soma de sensações isoladas mediante a associação destas entre si” (p.4). Desse modo, ao nascer, a criança começaria a perceber sensações dispersas, depois passaria a perceber grupos de sensações relacionadas entre si e só mais tarde seria capaz de uma percepção global. Nessa linha de raciocínio, a percepção musical seria constituída pela soma de todas as percepções sonoras que entram em jogo na música. Como os principais traços distintivos musicais dizem respeito às durações, alturas, intensidades e timbres, o manuseio e experimentações com essas grandezas possibilitaria, devido a associações entre os diversos tipos de percepção sonora, desenvolver uma percepção musical propriamente dita. A essa abordagem *associacionista*, Vigotski (1988b) contrapõe a psicologia *estrutural*, que preconiza exatamente o oposto, ou seja, que a percepção do conjunto precede a de partes isoladas. De acordo com essa abordagem, a percepção é integral desde o início, não existem percepções parciais que somadas vão possibilitar uma apreensão global. Adotando-se esse ponto de vista estruturalista para a percepção musical, rapidamente percebemos que pouco sentido faz qualquer tipo de trabalho educacional com sons isolados, pois ele nunca levará, como se supõe, a uma percepção global da música.

Essa questão do sentido na percepção, aliás, foi um dos pontos desenvolvidos por Vigotski e que nos interessa particularmente. Segundo experimentos, não há como separar a percepção de um objeto do sentido atribuído a ele. Mais do que isso, a própria capacidade perceptiva está condicionada à possibilidade de atribuição de sentido. Ainda segundo Vigotski (1998b), essa característica de significância da percepção é fruto do desenvolvimento e, portanto, diferenciada na criança e no adulto. Sendo inicialmente uma relação direta entre o indivíduo e o meio, a percepção vai se tornando cada vez mais uma relação mediada pelas significações culturais.

Trazendo essas conclusões para a música, vemos o quanto é ilusória a possibilidade de resgatar uma audição espontânea, pré-musical, no processo de musicalização (desejo esse muito presente no discurso de alguns educadores). Uma vez imersa num ambiente onde a música existe, não só é muito difícil para a criança uma percepção sonora totalmente desvinculada desse universo musical, quanto muitas percepções só serão possíveis quando associadas a ele. Faz parte do senso comum a idéia de que o interesse por sons é indício de uma predisposição para a música. Penso que, ao contrário, é o interesse musical que leva a um apuro na percepção sonora.

Fato interessante é que uma das justificativas mais comuns para a necessidade de iniciar o processo de musicalização manuseando livremente os sons repousa numa analogia que muitos fazem desse processo com a aquisição da língua materna.<sup>5</sup> De acordo

com esse raciocínio, assim como a criança começa balbuciando, experimentando os mais variados sons, depois passa a formar palavras e, por último, frases inteiras, também na musicalização, ou seja, no processo educacional que visa a aquisição da linguagem musical, deveríamos respeitar as mesmas etapas. Penso que existem vários pontos a serem esclarecidos nessa idéia. Vamos abordar os que têm um interesse imediato na nossa discussão neste momento.

Em primeiro lugar, precisamos investigar qual a função do balbucio para a criança pequena. Segundo Vigotski (1998c), ele tem a dupla função de alívio emocional e de estabelecimento de contato social. É a chamada fase *pré-intelectual* do desenvolvimento da linguagem. Considerando-se que uma criança inicia seu processo formal de educação musical geralmente por volta de quatro ou cinco anos, quando já domina vários sistemas simbólicos – entre os quais a própria linguagem verbal –, qual o sentido dessa experimentação pré-musical para uma musicalização? Ou ainda, será possível para a criança abstrair todo o universo musical que a circunda e mergulhar, numa espécie de regressão, nesse mundo pré-musical?

Em segundo lugar, quando a criança começa a dizer palavras inteiras, estas já estão carregadas de sentidos completos e não são apenas partes de algo maior que ela ainda não domina. Na educação musical, porém, o trabalho com elementos isolados (não apenas sons, mas também escalas, acordes, células rítmicas etc.) comumente não confere a esses elementos uma completude significativa e, muitas vezes, nem faz referência a qualquer

---

<sup>5</sup> “As etapas que se sucedem no desenvolvimento da linguagem musical na criança são equivalentes, do ponto de vista evolutivo, às que se observam durante a aprendizagem do idioma. Ambas as linguagens, musical e falada, se iniciam com um balbucio –

---

*cantarola na caso da música – que progressivamente vai se ajustando e afinando até alcançar um nível médio de maturidade comum a todos os indivíduos normais*” (Gaínza, 1977, p.3).

contexto maior com significação musical. Isso faz muita diferença, pois desde o balbucio até as palavras e as frases inteiras, todo esse processo não ocorre no vazio, mas tem como pano de fundo o tempo inteiro um contexto significativo, dado pela mediação das outras pessoas que convivem com a criança no período de aquisição da linguagem. De todas as experimentações, a criança vai fixando ou criando um repertório apenas daquelas que tem uma resposta significativa do ambiente, sendo que todos os sons ou complexos sonoros que carecem dessa resposta tendem a desaparecer. As experimentações musicais, contudo, muitas vezes são feitas buscando-se uma isenção total em relação a qualquer sistema já constituído. Contrariamente ao processo de aquisição da língua materna, tenta-se a todo custo, em muitos autores analisados, que a criança permaneça o mais distante possível dos referenciais que ela possui, como se isso evitasse que ela sofresse influências, consideradas perniciosas à livre expressão musical infantil. Resta saber, porém, sendo a música uma linguagem, de onde a criança vai tirar elementos para chegar a fazer sintaxe?

Como consequência dos pontos anteriores, temos, então, a impossibilidade de se comparar o processo escolar de musicalização com a aquisição da língua materna. Na verdade a analogia com a aquisição da linguagem pode ser bastante enriquecedora, mas desde que tratemos a música como uma língua estrangeira, como algo que não está presente, salvo raríssimas exceções, de modo intensivo no universo da criança desde o seu nascimento<sup>6</sup>. E ninguém pensaria, na

atualidade, em ensinar uma língua estrangeira partindo do seu nível fonológico, passando pelo sintático e, só depois, chegando ao semântico. Penso que é mais ou menos isso que se tenta fazer em relação à música: parte-se do som, passa-se pelos elementos musicais e, por último, chega-se (às vezes) à linguagem.

#### 4. Considerações Finais

As relações entre música e desenvolvimento cognitivo já há algum tempo vêm sendo objeto de pesquisas no campo da educação musical. Penso, contudo, que muito há ainda a ser feito no sentido de trazer essas pesquisas para o campo da prática educacional, permitindo-se um olhar crítico e, conseqüentemente, uma re-apropriação mais consciente de propostas de musicalização legitimadas pela história. Este trabalho tenta, em última análise, dar um pequeno passo nesse sentido.

#### 5. Referências bibliográficas

DALCROZE, Emile Jaques. La musique et l'enfant. In: DALCROZE, Emile Jaques. **Le rythme, la musique et l'éducation**. Lausanne: Fœtisch Frère S.A. Éditeurs, 1965. p.46-56.

GAÍNZA, Violeta Hemsy. **Fundamentos, materiales y técnicas**

---

situação contraditória: a música é, ao mesmo tempo, uma presença familiar e estranha no universo infantil. Familiar porque sempre presente, estranha porque não de modo tão intensivo e ativo que possibilite a sua apreensão enquanto um sistema. Daí a comparação com a língua estrangeira: não é porque vamos freqüentemente ao cinema que aprenderemos a falar inglês. De maneira similar, não é porque ouvimos música tonal desde o nascimento que seremos capazes de nos apropriar espontaneamente desse sistema. Para que isso ocorresse, seria necessária uma exposição muito mais intensa do que ocorre normalmente na maioria dos ambientes.

<sup>6</sup> Essa afirmação pode parecer contraditória em relação ao que foi dito anteriormente sobre a impossibilidade de se abstrair o universo musical no qual a criança está imersa desde o nascimento. Trata-se, com efeito, de uma

**de la educación musical.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

GAÍNZA, Violeta Hemsy. **La iniciación musical del niño.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GRAETZER, Guillermo; YEPES, Antonio. **Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk.** 4. ed. Buenos Aires: Barry, 1961.

HOWARD, Walter. **A música e a criança.** São Paulo: Summus, 1984.

LAVIGNAC, Albert. **La educación musical.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1950.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora Unesp, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O desenvolvimento psicológico na infância.* São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998c.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Editora Ícone/Edusp, 1998d, p.103-117.

WILLEMS, Edgar. **La preparación musical de los más pequeños.** Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.

WILLEMS, Edgar. **Las bases psicológicas de la educación musical.**

Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.