

Desconstruindo barreiras: o que Gordon e Vigotski nos ensinam sobre o aprendizado musical na primeira infância

Juliana Muniz Villalba

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
orcid.org/0000-0001-9551-2209
julianamunizvillalba@gmail.com

Silvia Cordeiro Nassif

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
orcid.org/0000-0002-9445-5342
scnassif@unicamp.br

VILLALBA, Juliana M.; NASSIF, Silvia C. Desconstruindo barreiras: o que Gordon e Vigotski nos ensinam sobre o aprendizado música na primeira infância. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 33, n. 1, e33105, 2025.





Desconstruindo barreiras: o que Gordon e Vigotski nos ensinam sobre o aprendizado musical na primeira infância

Resumo: Este artigo examina a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) de Lev S. Vigotski, buscando ampliar a reflexão sobre a educação musical na primeira infância. A pesquisa, de natureza teórica, utiliza estudo bibliográfico com análise dialógica para discutir a relação entre fatores internos/orgânicos e externos/culturais no desenvolvimento musical infantil, com foco na aquisição da musicalidade e de vocabulário musical. Os resultados sugerem que o aprendizado musical ocorre de forma dialética, mediado por interações socioculturais e experiências musicais diversificadas. As considerações finais apontam que a integração entre TAM e PHC pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Palavras-chave: Teoria de Aprendizagem Musical, Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento musical, Primeira infância, Audição.

Deconstructing barriers: what Gordon and Vygotsky teach us about Musical Learning in early childhood

Abstract: This article examines Edwin Gordon's Music Learning Theory (MLT) from the perspective of Lev S. Vygotsky's Cultural-Historical Psychology (CHP), aiming to expand its reflection in early childhood music education. This theoretical research employs a literature review and comparative analysis to discuss the relationship between internal/organic and external/cultural factors in children's musical development, focusing on the acquisition of musicality and musical vocabulary. The results suggest that musical learning occurs dialectically, mediated by sociocultural interactions and diverse musical experiences. The final considerations indicate that integrating MLT and CHP can contribute to inclusive and contextually grounded pedagogical practices.

Keywords: Music Learning Theory, Cultural-Historical Psychology, Musical development, Early childhood, Audiation.

Deconstruyendo las barreras: lo que Gordon y Vigotski nos enseñan sobre el aprendizaje musical en la primera infancia

Resumen: Este artículo examina la Teoría del Aprendizaje Musical (TAM) de Edwin Gordon desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural (PHC) de Lev S. Vygotsky, con el objetivo de ampliar sus reflexiones en la educación musical en la primera infancia. Esta investigación teórica emplea una revisión bibliográfica y un análisis comparativo para discutir la relación entre factores internos/orgánicos y externos/culturales en el desarrollo musical infantil, centrándose en la adquisición de la musicalidad y el vocabulario musical. Los resultados sugieren que el aprendizaje musical ocurre de manera dialéctica, mediado por interacciones socioculturales y experiencias musicales diversas. Las consideraciones finales señalan que la integración entre la TAM y la PHC puede contribuir a prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas.

Palabras clave: Teoría del Aprendizaje Musical, Psicología Histórico-Cultural, Desarrollo musical, Primera infancia, Audición.

Introdução

Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado (Villalba, 2024) que investigou como a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon pode ser lida à luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) de Lev S.





Vigotski – um dos autores que constam nas referências em Gordon (2012) – e, dessa forma, aprofundar e ampliar o alcance educacional de algumas questões chave nessa teoria. A pesquisa foi realizada a partir de dois planos, um prático e outro teórico. No plano prático foram coletados e analisados dados empíricos através de duas oficinas de formação oferecidas como cursos de extensão para educadoras(es) musicais. Esse plano não será objeto deste texto. No plano teórico, do qual este trabalho é um recorte, a TAM foi posta em diálogo com a psicologia de Vigotski, tendo como foco o desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida.

Entendemos que o diálogo entre essas duas teorias, já realizado anteriormente de diferentes maneiras por outros pesquisadores – como Tormin (2014), Hubbell (2016) e Caneca (2021) –, está diretamente ligado à necessidade de fortalecer as práticas pedagógicas em educação musical no Brasil, um contexto rico em diversidade cultural, mas que por vezes ainda carece de uma maior articulação entre teoria e prática. A Teoria da Aprendizagem Musical (TAM) tem como cerne o estudo sobre o aprendizado musical, mas também apresenta alguns pressupostos pedagógicos, duas esferas que não devem ser confundidas entre si¹.

Nessa teoria, algumas questões importantes relacionadas à dimensão sociocultural nos processos de aprendizagem estão presentes, mas são pouco analisadas. De acordo com a proposta deste trabalho, estes tópicos podem ser adensados quando trazidos à luz através da psicologia vigotskiana. Nesse sentido, acreditamos que aprofundar pontos relativos ao desenvolvimento e à pedagogia que não foram objeto específico de estudo de Gordon poderá contribuir para que essa importante teoria se transforme em fundamento para elaborações práticas de modo mais consistente e abrangente.

O artigo inicia com uma breve apresentação dos dois autores, situando suas teorias e apresentando alguns conceitos centrais. Em seguida, são abordados dois dos tópicos desenvolvidos no plano teórico da pesquisa: 1. a musicalidade enquanto potencialidade humana; e 2. os pontos de contato que unem música e linguagem

¹ De acordo com Valerio (2008), a *Abordagem Gordon* não deve ser confundida com a Teoria da Aprendizagem Musical (TAM), nem com um método ou conjunto de técnicas. A TAM não é um método, mas pode servir de base para que educadoras(es) desenvolvam seus próprios métodos, técnicas e currículos voltados para o desenvolvimento da audição a partir do entendimento de como se aprende música. Métodos e técnicas são particulares a cada docente, que deve construir sua própria prática pedagógica. Assim, a *Abordagem Gordon* representa a prática específica do prof. Dr. Edwin Gordon.





verbal em relação à aquisição de um vocabulário próprio, considerando suas dimensões de escuta, fala e pensamento.

Breve contextualização de Vigotski e Gordon

Lev S. Vigotski

Lev Semenovich Vigotski (Orsha, 1896 – Moscou, 1934) foi um dos pensadores mais importantes do século XX (Tormin, 2014), cuja obra inaugurou a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), uma abordagem que compreende o desenvolvimento humano como um processo dialético. Sua abordagem visa superar visões reducionistas ao integrar aspectos biológicos, sociais e culturais em um processo dinâmico de desenvolvimento humano.

O principal interesse da PHC era investigar a constituição das funções psicológicas especificamente humanas, também denominadas superiores ou culturais, termos usados como sinônimos nessa perspectiva e que dizem respeito às funções psicológicas que demandam uma construção social e, nesse sentido, se opõem às funções naturais ou inatas. Com esse intuito, estudou diversos processos mentais. Entre os principais processos analisados na teoria, destacam-se a *mediação* (que se refere ao caráter mediado que o indivíduo vai desenvolvendo em relação ao mundo) e a *internalização* (referente ao modo como experiências externas são apropriadas e reconstruídas internamente).

A relação entre o meio e o desenvolvimento é um dos pilares da PHC. Vigotski rompeu com dicotomias tradicionais ao propor uma visão dialética que destaca a importância das condições socioculturais na formação das capacidades humanas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que levem em consideração a realidade sociocultural do aprendiz. A obra de Vigotski continua a inspirar pesquisas e reflexões sobre educação, desenvolvimento humano e aprendizado, oferecendo uma base sólida para a compreensão dos processos que moldam a interação entre o indivíduo e a sociedade.

Edwin E. Gordon

Edwin Elias Gordon (Connecticut, 1927 – Iowa, 2015) foi um musicista, educador e pesquisador que revolucionou o campo do aprendizado musical ao idealizar e desenvolver a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM),



internacionalmente conhecida como *Music Learning Theory* (MLT). Sua teoria propõe uma compreensão detalhada e sequenciada do processo de aprendizagem musical, fundamentada em estudos sobre cognição, desenvolvimento humano e interações musicais. Gordon se baseou em pesquisas de áreas como psicologia, educação e neurociência para integrar e sistematizar conceitos que dialogam com diversos teóricos, como Vigotski, Bruner e Gagné (Freire, 2006).

No núcleo da TAM estão três pilares interligados: a audição, a sequência de aprendizado de competências musicais e a aptidão musical. A audição, conceito central e inovador, é definida como a capacidade de compreender e processar música mentalmente, mesmo que o som não esteja fisicamente presente. Esse processo é essencial para a criatividade e a expressão musical, permitindo que indivíduos “ouçam”, “reorganizem” e “dêem sentido” aos sons, internamente, antes de externalizá-los.

A sequência de aprendizado de habilidades musicais apresenta o aprendizado como um processo dinâmico, contando com discriminação (envolvendo reconhecer, imitar, associar e reter padrões e elementos musicais com base na experiência externa) e inferência (que permite a generalização, criação e compreensão teórica, ou seja, processos internos – operações cognitivas abstratas ou simbólicas). Já a aptidão musical refere-se à predisposição de todo indivíduo para a aprendizagem musical, que pode ser potencializada ou enfraquecida dependendo das oportunidades oferecidas nos primeiros anos de vida.

Gordon enfatizou a importância do contexto sociocultural no aprendizado musical, uma das principais diretrizes da TAM, embora não tenha se aprofundado teoricamente nesse aspecto quanto a PHC, por exemplo. Seus estudos sugerem que a interação com repertórios musicais variados e experiências significativas desempenham um papel crucial no desenvolvimento da musicalidade. Ele também propôs que o aprendizado musical ocorre em níveis sequenciais, partindo de habilidades fundamentais como audição e canto para formas mais complexas de leitura e escrita musical, o que reflete um paralelo com o aprendizado da língua materna.

A TAM, embora baseada em princípios sólidos de desenvolvimento cognitivo, se diferencia de métodos pedagógicos tradicionais ao priorizar o processo de



aprendizado em vez de sistemas de ensino prescritivos. Exemplos de métodos tradicionais são encontrados em aulas centradas em sequências rígidas de conteúdos, organizadas de forma linear e padronizada, nas quais a execução correta de exercícios prévios é vista como pré-requisito para qualquer forma de criação ou improvisação musical. Nessas abordagens, o foco costuma recair sobre a performance do educador, deixando em segundo plano a vivência do processo de aprendizagem musical, a escuta ativa, a construção coletiva de sentido e os processos singulares de aprendizagem musical das crianças.

Gordon enfatizou que educadoras(es) devem atuar como facilitadoras(es), criando ambientes ricos e desafiadores que promovam a autonomia musical do aprendiz. Assim, sua teoria oferece não apenas uma estrutura cognitiva para o aprendizado musical, mas traz fundamentos para uma abordagem prática que reconhece a música como um fenômeno humano integrado ao contexto social e cultural.

O potencial humano da musicalidade

A música ocupa um lugar central no desenvolvimento humano, desde os primeiros momentos de vida, destacando-se como uma forma primitiva de interação que atravessa gerações e culturas (Collins, 2021). É interessante notar que sua presença em diversas práticas culturais destaca sua função como uma forma de comunicação que envolve tanto a expressão emocional quanto a construção de significados compartilhados.

No primeiro ano de vida, o fazer musical fortalece os laços entre bebês e cuidadoras(es) e também estabelece uma base essencial para o desenvolvimento de habilidades como empatia, comunicação e comportamento pró-social (Collins, 2021). Historicamente, a música desempenhou um papel crucial na formação de identidades individuais e coletivas, funcionando como um elo entre os aspectos biológicos e culturais da experiência humana. Essa capacidade da música de integrar múltiplas dimensões do desenvolvimento humano parece ser inerente à sua natureza, tendo exercido um papel na formação cultural e na coesão social (Collins, 2021; Mitchen, 2006; Burton; Taggart, 2011).





De acordo com Trevarthen *et al.* (2019), os bebês apresentam predisposição biológica para interagir de forma aural e oral desde o nascimento, demonstrando sensibilidade aos contornos melódicos, ritmos e pulsos das vocalizações humanas – aspectos que fazem parte da linguagem musical. Dessa forma, o que os autores denominam “Musicalidade Comunicativa” surge como uma forma primitiva e universal de interação humana, sendo fundamental nos processos iniciais de conexão social e desenvolvimento do senso de identidade.

Essa forma de comunicação inicial é mediada por cuidadoras(es) que ajustam sua entonação e ritmo da fala ao interagir com o bebê nos momentos de cuidados e de brincar, criando um espaço intersubjetivo repleto de significados sonoros compartilhados (Maffioletti, 2017). Complementarmente, Parizzi (2006) destaca que as primeiras vocalizações dos bebês, como os balbucios musicais (o chamado canto espontâneo), apresentam características comunicativas únicas que mesclam aspectos musicais e linguísticos, funcionando também como precursores da fala. Dessa forma, a compreensão do conceito “Musicalidade Comunicativa” ajuda a interpretar de forma mais eficaz as respostas dos bebês aos estímulos musicais, fortalecendo, assim, não apenas os laços afetivos entre o bebê e seu meio, mas também estabelecendo uma base mais consciente para o desenvolvimento das suas competências culturais e sociais, que se prolongam ao longo da vida.

[...] está começando a se revelar como a música pode [ser], e realisticamente tem sido usada por milênios, para incentivar a conexão entre bebês e sua família ou grupo. Esse vínculo através da música pode ser a maneira mais poderosa pela qual desenvolvemos conexões, a ponto de se transformar em comportamento "pró-social", a capacidade de sentir empatia e, em seguida, agir para ajudar os outros em nosso grupo. Isso começa cedo e de forma simples, mas pode ter um impacto mais profundo no tipo de humanos que nos tornamos do que jamais imaginamos (Collins, 2021, p. 24 - tradução nossa).

Vigotski (2010) também se debruçou sobre essa fase inicial do desenvolvimento, na qual os bebês emitem sons com intenção comunicativa. Preocupado com as origens genéticas do pensamento e da linguagem, e sobretudo com o momento em que essas duas linhas de desenvolvimento se encontram no pensamento verbal, o autor identificou uma fase pré-intelectual na linguagem, que





é justamente esse momento em que ela tem função de estabelecer interações sociais e comunicar estados emocionais.

Essas primeiras sonorizações, conforme estudos atuais – Parizzi (2006); Parizzi e Rodrigues (2020) – estão ligadas a impulsos inatos e dão origem tanto à linguagem verbal quanto à linguagem musical, uma vez que contêm elementos de ambas. A fim de enfatizar esse duplo aspecto da “musicalidade comunicativa”, poderíamos denominá-la também “sonoridade comunicativa”, uma vez que, nesse momento, podemos reconhecer uma sensibilidade a elementos musicais (e linguísticos), mas não ainda a entrada efetiva em alguma dessas linguagens através da construção de sintaxes, por exemplo.

Mas, se essas primeiras manifestações sonoras comunicativas são instintivas no bebê, seria então o aprendizado da linguagem musical dependente apenas de uma habilidade inata? Até que ponto essas sonorizações que tanto nos encantam já anunciam ou predizem o futuro musical de uma criança?

Tentaremos responder a essas perguntas colocando em discussão, a partir da psicologia histórico-cultural vigotskiana e do diálogo com a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon, a relação entre o biológico e o cultural no desenvolvimento musical. Nossa intenção, é importante dizer, não é reforçar uma dicotomia entre esses elementos, mas evidenciar sua interconexão prática e inseparável. Entender essas esferas enquanto conexões dialéticas significa reconhecer que as dimensões inatas e adquiridas são intrinsecamente ligadas, evitando “simplificações rudimentares que ignoram a complexidade dessas interações e a interdependência recíproca dos fenômenos interagentes” (Carvalho *et al.*, 2012, p. 48). Essas reflexões podem ainda oferecer subsídios teóricos que ampliem as possibilidades de ferramentas pedagógicas para educadoras(es) musicais de bebês e da primeira infância, possibilitando práticas educacionais mais inclusivas e adequadas às necessidades das crianças e do grupo.

Conforme afirma Gordon (2013), as atividades praticadas ou não no ambiente onde o indivíduo se desenvolve influenciam a formação de estruturas cerebrais específicas, moldando capacidades.

Se o ambiente não fizer com que a criança use os indicadores genéticos durante o desenvolvimento inicial, eles logo se perdem e não podem ser recuperados. Acredita-se que alguns ou a maioria dos





neurônios e sinapses não utilizados para desenvolver a sensibilidade à música se movem para apoiar outro sentido ou meio, como o visual ou o linguístico, talvez compensando a falta de desenvolvimento musical (Gordon, 2013, p. 18 – tradução nossa).

A música, sendo um sistema simbólico presente em todas as culturas, ilustra bem essa relação: enquanto potencialidade humana, ela depende do meio social para se concretizar. Assim fica claro que, embora sua capacidade de desenvolvimento tenha bases biológicas, o que justifica sua aparição em todas as culturas (Burton; Taggart, 2011, p. 5), a linguagem musical é essencialmente uma criação cultural e, portanto, cada grupo cultural dará origem a um tipo de musicalidade que reflete a música praticada por ele.

Vigotski (2018) contribui para aprofundar essa compreensão ao considerar que, apesar de separarmos os fatores biológicos e socioculturais para fins analíticos, ambos influenciam o desenvolvimento humano de maneira integrada, cada um à sua maneira. Ele explica:

Logo, os componentes das influências hereditárias e das influências do meio participam diferentemente das características que se desenvolvem. Ou seja, desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante [...]. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto (Vigotski, 2018, p. 73).

Sendo o meio musical muito variável e um componente fundamental no desenvolvimento, podemos dizer que a potencial musicalidade humana é igualmente diversa e “requer, a cada vez, um estudo concreto” (Vigotski, 2018, p. 73).

Nessa mesma direção, Gordon (2013) ressalta que a genética desempenha um papel no desenvolvimento musical, mas é fundamental distinguir entre o que é inato e o que é hereditário. Como característica própria da espécie humana, a aptidão musical corresponde, para esse autor, à capacidade de aprender habilidades e conteúdos musicais, a qual depende do ambiente e de experiências vivenciadas para ser desenvolvida, ainda que seja uma potencialidade inata. Para que ocorra o desenvolvimento, é imprescindível que haja aprendizado. Com base em estudos empíricos, Gordon (2012; 2013) demonstra que a aptidão musical não é hereditária, ou seja, não é transmitida geneticamente de uma geração para outra.





“Embora características físicas possam ser hereditárias, a ancestralidade não irá prever com precisão ou confiabilidade o nível de aptidão musical após o nascimento. Qualquer previsão é ocorrência casual” (Gordon, 2013, p. 17 – tradução nossa).

Gordon também ressalta que existem diversas dimensões de aptidões musicais, entendidas como potenciais intrinsecamente humanos para se aprender música, e as distingue das habilidades musicais, que se referem às capacidades adquiridas e desenvolvidas por meio de experiências musicais específicas e que, podemos dizer, estarão essencialmente ligadas ao tipo de música ao qual a criança é exposta. Além disso, o pleno desenvolvimento das aptidões musicais está diretamente relacionado não apenas às vivências e influências socioculturais, como também à consideração dos períodos preferenciais, com os primeiros anos de vida destacando-se como uma etapa fundamental nesse processo: “o período mais importante para aprender [música] é do nascimento (se não antes) até os dezoito meses de idade, período crítico durante o qual a criança aprende através de exploração e orientações não estruturadas dos pais e outros cuidadores” (Gordon, 2013, p. 5 – tradução nossa).

Assim, é indispensável que pessoas que atuam como musicalizadoras de crianças bem pequenas compreendam a relevância dos períodos preferenciais, permitindo que atuem de forma intencional no enriquecimento das experiências musicais dessas crianças (Villalba, 2024). A conscientização sobre esses períodos destaca-se como um elemento central para a promoção do desenvolvimento musical e integral, considerando ainda que a música se conecta diretamente às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Vigotski (2018), no mesmo sentido, ressalta que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira uniforme ou linear, mas sim em ciclos que refletem períodos preferenciais para a maturação de determinadas funções psicológicas culturais. Esses períodos são marcados por uma ênfase maior em funções específicas, que emergem como prioritárias para o indivíduo em determinado momento. Isso não significa, no entanto, que tais funções só possam se desenvolver durante esses períodos; o autor esclarece que os ciclos preferenciais influenciam o ritmo e a profundidade do aprendizado, mas não determinam de





forma rígida as possibilidades futuras. Assim, mesmo que uma função não seja plenamente explorada em seu período preferencial, ela poderá ser desenvolvida posteriormente, embora em condições diferentes, como, por exemplo, com relação ao esforço e dedicação para o aprendizado. Não fosse assim, aprender música só seria possível na infância².

Isso pode ser observado no aprendizado de idiomas. Uma criança exposta desde cedo a um segundo idioma, geralmente, adquire fluência de maneira espontânea, sem a necessidade de instrução formal. Já um adulto que decide aprender esse mesmo idioma pode alcançar altos níveis de proficiência, mas precisará de estratégias específicas, maior esforço e prática contínua. O mesmo pode acontecer com a música: uma criança que cresce em um ambiente musicalmente rico pode desenvolver habilidades musicais com naturalidade, enquanto um adulto sem essa vivência pode aprender a tocar um instrumento ou cantar, mas com maior necessidade de estudo sistemático e prática deliberada. Se o aprendizado fosse rigidamente determinado pelos períodos preferenciais, o aprendizado musical na vida adulta seria inviável, o que claramente não é o caso.

Esse entendimento sobre o desenvolvimento dialoga também com a noção de plasticidade cerebral, fato intuído por Vigotski e colaboradores e hoje plenamente aceito (Ilari, 2006; Burton; Taggart, 2011; Collins, 2021). Devido à plasticidade, o cérebro é capaz de sofrer modelagem por fatores externos, de tal modo que os fatores biológicos e culturais interagem de maneira dialética. Para além dessa questão, Vigotski (2018) mostra também que em cada idade no período inicial do desenvolvimento há uma função psicológica predominante. Assim, para a criança de 0 a 3 anos, a percepção é a função mais importante (Vigotski, 2018) e, dessa forma, o período mais sensível para determinadas aquisições musicais. O autor argumenta que o meio sociocultural exerce um papel crucial na ativação e no direcionamento desses períodos preferenciais, enfatizando que o aprendizado não é apenas um reflexo das capacidades biológicas, mas também um processo mediado pelas interações e vivências do indivíduo. Desse modo, compreender os períodos preferenciais pode auxiliar educadoras(es) a planejar intervenções que

² Vale assinalar que outras teorias do desenvolvimento musical, oriundas de diferentes vertentes, corroboram essa visão sobre os períodos preferenciais para a aprendizagem da música (Ilari, 2006).





respeitem as janelas de oportunidade para o aprendizado, potencializando o desenvolvimento de habilidades de forma mais natural e eficiente.

Gordon traz essa ideia para o âmbito da música, dividindo a aptidão musical em dois períodos: aptidão musical em desenvolvimento, que ocorre até aproximadamente os 9 anos de idade biológica e representa uma janela preferencial para o aprendizado musical, e aptidão musical estabilizada, que se estabelece após essa idade (Gordon, 2013). Nesse segundo período, o aprendizado permanece possível, embora dependa de maior esforço e intencionalidade por conta de a plasticidade cognitiva e sensorial das experiências musicais já não ser tão elevada quanto no início da infância, tornando o ambiente sociocultural e o ensino estruturado ainda mais determinantes para o desenvolvimento musical.

Discorrendo sobre a relação entre a idade da criança e seu desenvolvimento musical, Gordon (2013) afirma que “a idade musical e a idade cronológica não estão necessariamente relacionadas” (p. 11), reforçando a importância de abordagens educacionais que respeitem as particularidades de cada indivíduo. A diferença entre idade musical e idade biológica está centralmente relacionada à maneira como as experiências e vivências musicais moldam o desenvolvimento individual, em contraste com os marcos puramente cronológicos. Segundo Pérez *et al.* (2018), Gordon define a idade musical como um indicador de maturidade no aprendizado musical, determinada pela qualidade das vivências musicais que o indivíduo experimenta ao longo da vida. Ela reflete o estágio em que a pessoa se encontra em termos de competências como ajuste tonal (quando esse é o sistema predominante no grupo), coordenação rítmica, e a habilidade de audição.

Em contraponto, a idade biológica se refere ao tempo físico medido a partir do nascimento, sem considerar as experiências e oportunidades de desenvolvimento. Enquanto a idade biológica segue uma progressão linear ligada ao tempo cronológico, a idade musical está intrinsecamente ligada à intensidade, frequência e qualidade das vivências socioculturais e educacionais musicais. Nesse sentido, indivíduos com a mesma idade biológica podem apresentar idades musicais muito distintas, dependendo de sua exposição e engajamento com atividades musicais. Quando essa compreensão não existe, pode-se interpretar





inadequadamente diferenças na idade musical como diferenças de talento para a música, por exemplo³.

Podemos, a partir de uma situação hipotética, pensar em duas crianças, uma que nasceu há três anos e outra nascida há cinco anos, que possuem o mesmo nível de aptidão musical em desenvolvimento, mas que tiveram experiências musicais distintas. A criança mais nova frequenta aulas de musicalização desde o primeiro ano de vida, tem contato diário com repertório variado em casa, brinca com instrumentos e interage musicalmente com seus cuidadores. Já a mais velha teve pouco contato com música além do ambiente escolar, em que as experiências musicais são esporádicas e limitadas a cantigas ocasionais. Ao participar de uma brincadeira musical estruturada, como responder a padrões rítmicos e tonais ou improvisar pequenas melodias, é possível que a criança mais nova demonstre maior fluência e familiaridade com os elementos musicais, enquanto a mais velha ainda esteja se ajustando a essas interações. Isso exemplifica como a idade musical pode ser independente da idade cronológica, sendo influenciada principalmente pela qualidade e frequência das experiências musicais vivenciadas.

Em síntese, podemos dizer que a compreensão do desenvolvimento musical como um processo que integra fatores biológicos e socioculturais demonstra a complexidade e a riqueza da musicalidade humana⁴. A diferenciação entre aptidões musicais e habilidades musicais, proposta por Gordon, evidencia que, embora o potencial para aprender música seja inerente à espécie humana, ele só pode ser plenamente desenvolvido em um ambiente sociocultural favorável. Nesse contexto, a noção de idade musical se destaca como uma ferramenta essencial para reconhecer as trajetórias únicas de aprendizado de cada indivíduo, desvinculando-se dos marcos cronológicos da idade biológica. Essa perspectiva não apenas valoriza as experiências musicais dos bebês e na primeira infância, mas também reforça a importância de práticas educativas que respeitem e potencializem as

³ É importante assinalar que a diferença entre as idades cronológica e mental da criança foi um tema bastante explorado por Vigotski, sendo talvez a parte mais conhecida de toda a sua teoria. Não podemos afirmar com certeza se Gordon estabeleceu essa diferença com relação à música inspirado pelo autor, mas essa é uma hipótese plausível.

⁴ Ressalta-se também que esta teoria foi desenvolvida em um contexto sociocultural específico e, portanto, sua aplicação em outras realidades requer adaptações que considerem as particularidades de cada novo cenário.



especificidades de cada criança, o que ajuda a direcionar nossas condutas enquanto educadoras(es) musicais.

A aquisição de vocabulário musical e verbal

Diante do que foi apresentado, é possível afirmar que elementos genéticos e histórico-culturais também desempenham papéis no desenvolvimento das linguagens verbal e musical. E, mais do que isso, conforme veremos, existem paralelos evidentes entre a aquisição da música e da língua materna que podem ser importantes para pensar práticas pedagógicas musicais na primeira infância (Villalba, 2024). Essas relações, é importante notar, já foram evidenciadas em outros estudos, como podemos ver, por exemplo, em Ilari (2006) e Parizzi; Rodrigues (2020). Trazemos neste trabalho as contribuições específicas de Gordon.

A Figura 1 abaixo apresenta a pirâmide de aquisição do vocabulário musical elaborada por Beth Bolton, pesquisadora da TAM, apresentada durante um curso promovido pelo “The Gordon Institute for Music Learning” (2020). Essa pirâmide é uma ampliação da sequência de aquisição de vocabulário musical de Gordon, incorporando conceitos de Vigotski e Stern. Conforme Gordon (2012), todas as pessoas atravessam as mesmas fases no aprendizado musical, mas percorrem trajetórias únicas baseadas em suas aptidões musicais singulares e influências externas, como os contextos em que vivem e os modelos aos quais são expostas.

Figura 1 – Pirâmide elaborada por Beth Bolton e adaptada pela autora a partir da Sequência de Aquisição de Vocabulário Musical proposta por Gordon



Fonte: Apostila do curso *GIML - Introduction to Music Learning Theory & Elementary General Music* (2020).



É importante ressaltar que a espiral representada no meio da pirâmide mostra que os processos de aquisição de vocabulários de escuta, fala e pensamento ocorrem de maneira interconectada, que são constantemente revisitados e aprofundados a cada novo encontro ou aula. Ao mesmo tempo, a pirâmide demonstra uma linha de desenvolvimento compatível com o progresso ontogenético humano. Assim, por exemplo, pode-se observar esse processo no aprendizado musical de uma criança pequena, que inicialmente escuta canções e padrões musicais em seu ambiente, absorvendo sonoridades sem necessariamente reproduzi-las, mas interagindo ativamente com elas por meio do brincar. Com o tempo, começa a imitar, reproduzindo esses padrões, cantarolando melodias ou percutindo células rítmicas. Ao se familiarizar com esses elementos, passa a pensar musicalmente, antecipando padrões e sendo capaz de criar e improvisar dentro de contextos musicais pré-estabelecidos.

Esse processo, no entanto, não é linear, mas cíclico e progressivo. Ao imitar, a criança revisita a escuta de maneira mais refinada; ao pensar musicalmente, sua imitação se torna mais intencional e expressiva. Quando mais velha e começando a ler e escrever música, sua escuta se torna ainda mais analítica, e a compreensão teórica amplia a forma como percebe e reproduz os sons. Assim, cada nova etapa não substitui a anterior, mas aprofunda e ressignifica os vocabulários já adquiridos, tornando a musicalidade cada vez mais integrada e sofisticada.

Embora a música não seja uma língua, com certeza pode ser considerada uma forma de expressão sonora e, portanto, de linguagem. Ambas as linguagens (música e língua), enquanto capacidades humanas, possibilitam a comunicação predominantemente oral e auditiva, sendo moldadas por influências socioculturais. A imagem apresentada anteriormente mostra que, de acordo com Gordon (2013, p. 41), a aquisição de vocabulário musical segue um caminho similar ao da aquisição de vocabulário na língua materna. Sendo assim, a compreensão sobre o processo de aquisição da língua materna proposto por Vigotski (2018) pode aprofundar a análise da analogia feita por Gordon entre a aquisição dos vocabulários musical e verbal com relação a alguns aspectos.

Por ser a música um fenômeno sonoro, é necessário ouvir, seja com o aparelho auditivo ou mesmo por outros sentidos, como a pele (Louro, 2012), para





aprender. Esse processo de escuta é ativo: bebês e crianças interagem utilizando olhares, movimentos, sons vocais e bucais, explorando o ambiente musical que os cerca. Gradualmente, passam a reconhecer padrões sonoros de outras pessoas, tentando imitá-los mesmo sem compreendê-los completamente. Essa exploração conduz a uma percepção mais clara das semelhanças e diferenças nos padrões sonoros, culminando no reconhecimento da sintaxe musical e na utilização consciente de vocabulários sonoros e musicais ou verbais.

Para Gordon (2013), apenas após o desenvolvimento das competências orais e auditivas é que se deve introduzir a leitura, a escrita e a teoria musical. Assim como a fluência na língua materna precede o ensino formal de leitura e escrita, o mesmo deve ocorrer na música, princípio já discutido também por outros educadores musicais (Swanwick, 2003; Schroeder, 2014) e que pode ser aprofundado à luz da TAM. Nesse cenário, vocabulários musicais distintos (escuta, imitação e pensamento musicais) se desenvolvem de forma interdependente, possuindo períodos preferenciais para seu aprimoramento, que podem ser alinhados ao processo de audiação preparatória⁵.

De maneira similar, na linguagem verbal, enquanto vocabulários se desenvolvem, há uma interconexão fundamental entre habilidades como escuta, fala, leitura e escrita. A escuta é o ponto de partida, permitindo que a criança absorva os sons e palavras do ambiente e construa as bases para sua compreensão linguística. A fala, por sua vez, emerge como uma tentativa ativa de reproduzir os padrões sonoros percebidos, consolidando o vocabulário e promovendo a interação social através da linguagem verbal. Essas habilidades orais, que se desenvolvem de maneira assistemática quando a criança é exposta a um ambiente linguístico, criam as condições necessárias para que, em momentos posteriores, outras habilidades culturalmente construídas, como a leitura e a escrita, sejam introduzidas.

⁵ Audiação preparatória pode ser entendida como “ouvir e compreender música durante o estágio de balbúcio musical, normalmente do nascimento aos cinco anos de idade, como prontidão para participar da audição” (Gordon, 2013, p. 179 – trad nossa do inglês “*hearing and comprehending music while in the music babble stage, typically from birth to five years of age, as readiness for engaging in audiation*”). Ela conta com 3 tipos (Aculturação, Imitação e Assimilação) e 7 estágios (absorção, resposta aleatória, resposta intencional, saindo do egocentrismo, decifrando o código, introspecção e coordenação).





Diferentemente da escuta e da fala – que, embora estejam atreladas a convenções sociais e tenham altos níveis de complexidade, acontecem apenas pelo fato de a criança estar imersa num contexto sociocultural –, a leitura e a escrita exigem ensino sistemático, uma vez que envolvem a decodificação de outros tipos de sistemas simbólicos convencionados socialmente e não passíveis do mesmo tipo de aprendizagem. Essa interdependência demonstra que o desenvolvimento da oralidade fornece a base para que as habilidades mais complexas, como a leitura e a escrita, possam ser efetivamente aprendidas e aplicadas em contextos variados. Vemos, assim, que o paralelo entre a aquisição das linguagens verbal e musical com relação a esse aspecto se mostra claro nas perspectivas de Vigotski e Gordon e pode contribuir para repensar práticas pedagógicas.

A partir desse cenário, Pérez et al. (2018) interpreta que Gordon considera mais benéfico para a criança diversificar e expandir seu vocabulário do que apressar ou pular etapas do aprendizado. Nesse sentido, em vez de incentivar, por exemplo, prematuramente a leitura e escrita musicais antes que a criança tenha desenvolvido uma base sólida de escuta, imitação e pensamento musical, seria mais produtivo proporcionar vivências diversificadas, como a experimentação de diferentes estilos musicais, jogos com padrões rítmicos ou padrões tonais e exploração sonora, garantindo assim um aprendizado mais profundo e significativo.

Corroborando com o caráter qualitativo proposto por Vigotski, cada indivíduo demanda um tempo e esforço únicos nesse processo, e impedir que o desenvolvimento ocorra de maneira adequada pode resultar em lacunas capazes de impactar negativamente todos os processos interrelacionados, incluindo a audição e o processo de internalização, o qual resulta na capacidade de atribuir sentido ao que se escuta em um plano mental. É o caso de musicistas, por exemplo, que desenvolvem habilidades técnicas avançadas na execução de um instrumento, mas apresentam dificuldades em audiar e compreender musicalmente o que tocam. Muitas vezes, esses instrumentistas dependem exclusivamente da leitura da partitura sem conseguir antecipar mentalmente as relações tonais e rítmicas da música, o que pode comprometer sua expressividade e fluência interpretativa. Isso evidencia como pular etapas no desenvolvimento musical pode limitar a autonomia e a profundidade da compreensão musical.





Um aspecto que aprofunda essa questão sobre aquisição de vocabulário diz respeito ao fato de que, no decurso do desenvolvimento, o processo de atribuição de significados envolve sempre algum tipo de mediação por signos. Nesse sentido, a linguagem verbal é o mais importante sistema de signos, mas não o único, pois estes podem envolver também “sistemas simbólicos diversos, entre os quais as várias formas de linguagem” (Schroeder, 2012, p. 78), incluindo a música.

Esses mediadores simbólicos são apresentados à criança por outras pessoas pertencentes ao mesmo grupo cultural que exercem o papel de mediadores sociais. Assim como a linguagem verbal é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo a produção cultural e a formação humana, a prática musical, associada à audição e ao pensamento, torna-se parte integrante da constituição psicológica integral de bebês e crianças. Para que isso aconteça de modo completo, é necessária a integração da linguagem à música. Nesse sentido, a capacidade de, no momento ideal, ser capaz de nomear o que foi inicialmente vivenciado apenas corporalmente, torna-se um fator importante.

Da mesma forma como para Vigotski (2018) o ato de nomear desempenha um papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para Gordon (2012), a associação verbal é fundamental no aprendizado musical. Na perspectiva do autor, embora seja possível reconhecer padrões tonais e rítmicos sem nomeá-los, essa ausência de nomeação pode limitar o processo de aprendizagem. Porém, é importante ressaltar que, na TAM, a associação verbal não se confunde com teoria musical, sendo esta última voltada para explicações analíticas, enquanto a associação verbal se preocupa apenas com a nomeação, ou com a formação de um vocabulário que integre fenômeno sonoro/expressão verbal. A nomeação é essencial para acessar a audição e compreender as relações musicais (Gordon, 2012).

Um exemplo prático desse processo pode ser observado quando uma criança pequena brinca com padrões rítmicos e padrões tonais sem inicialmente nomeá-los. Em um primeiro momento, ela imita ou cria espontaneamente sem associar nomes aos elementos musicais, ampliando seu repertório de padrões familiares. Com o tempo, ao interagir com educadoras(es) musicais ou um grupo de pares que nomeiam esses padrões – por exemplo, cantando uma tríade maior na





fundamental do modo maior usando os nomes “do-mi-sol”⁶ –, a criança começa a integrar essa linguagem simbólica à sua experiência musical, atribuindo um novo sentido para aqueles sons. Esse processo dificilmente ocorreria sem uma vivência prévia suficiente, pois, sem familiaridade com os padrões, a nomeação das notas se tornaria apenas um exercício mecânico, sem conexão real com sua percepção musical.

Esse processo é semelhante ao aprendizado da linguagem verbal: uma criança pode reconhecer um objeto e usá-lo corretamente antes de saber nomeá-lo, mas, ao adquirir o vocabulário correspondente, sua compreensão e capacidade de manipulação desse conhecimento se expandem. No aprendizado musical, essa nomeação não significa uma análise teórica aprofundada, mas a criação de um vocabulário que permite acessar conscientemente a audição e compreender as relações musicais de forma mais estruturada, o que só deve acontecer depois que a criança já consegue manipular o som com fluidez. Assim, nomear um padrão tonal ou padrão rítmico não apenas organiza o pensamento musical da criança, mas também amplia sua capacidade de interagir musicalmente com outras pessoas e de construir significados em contextos culturais nos quais está inserida.

Outro paralelo importante sobre a aquisição dessas duas formas de linguagens diz respeito ao papel das mediações sociais. Assim como na aquisição da língua materna, o aprendizado musical exige uma imersão cultural mediada socialmente. E, nesse contexto, a orientação informal tem um papel fundamental, especialmente por meio das brincadeiras musicais na infância, uma vez que o brincar se apresenta como uma linguagem essencial da criança que afeta diversas aquisições cognitivas, em especial o desenvolvimento da imaginação e capacidade de criação (Vigotski, 2014).

Gordon (2013) enfatiza a necessidade de interação musical direta entre adultos e crianças, destacando que cantar para os bebês e interagir musicalmente em contextos individuais e coletivos é essencial para o desenvolvimento da audição. Assim como a fala dirigida ao bebê influencia o aprendizado da linguagem verbal, a exposição a um ambiente musical rico e afetivo, mediado por educadoras(es) e cuidadoras(es), fortalece a construção do vocabulário musical

⁶ Aqui estamos considerando a nomeação a partir do dó móvel, conforme proposto por Gordon (2012).



(Collins, 2021). A presença ativa de um adulto que canta pode ser uma resposta musical às vocalizações da criança. Propondo interações rítmicas e tonais, é possível criar um contexto propício para a atribuição de sentido afetivo e organização das experiências sonoras. Dessa forma, as pessoas mediadoras desempenham um papel crucial ao oferecer referências musicais de qualidade, ajustando suas interações às respostas da criança e incentivando a participação ativa na construção de sua musicalidade.

Vemos, portanto, que tanto Vigotski quanto Gordon concordam que a aquisição de vocabulários e a criatividade em linguagens, como a música, dependem da riqueza das experiências mediadas. Gordon (2012) enfatiza a importância de vivências variadas para enriquecer o aprendizado musical, destacando, como Vigotski (2014), que a criatividade está diretamente relacionada à memória e às experiências acumuladas. Essa questão reforça o papel central da educação com relação ao fornecimento de ambientes musicais ricos e diversificados.

Considerações Finais

Neste trabalho procuramos estabelecer um diálogo entre a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski com o objetivo de fornecer fundamentos sólidos para a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis, conscientes e consistentes.

Ao reconhecer que o fazer musical emerge da interconexão dialética entre o biológico e o sociocultural no desenvolvimento musical, propomos uma reflexão crítica e profunda sobre como os contextos educacionais podem favorecer ou limitar as oportunidades de aprendizado. Reconhecer a música como uma potencialidade humana que transcende a hereditariedade genética e depende de vivências e interações sociais é fundamental para a construção de abordagens pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização da diversidade musical. Assim, por exemplo, ao adotar práticas que considerem as diferenças entre idade musical e idade biológica, educadoras(es) podem criar espaços de aprendizado mais equitativos, significativos e alinhados às necessidades de cada indivíduo.





Nesse contexto, o conhecimento trazido sobre as diversas fases da aquisição de vocabulário musical, por sua vez, abordado no segundo tópico do texto, poderá também inspirar propostas de educação musical para a primeira infância que considerem essas etapas, potencializando os processos de musicalização. O respeito às etapas de escuta, imitação, pensamento, leitura e escrita musical permite a construção de experiências pedagógicas mais alinhadas ao desenvolvimento infantil, promovendo um aprendizado significativo e coerente com a aquisição e maturação das funções psicológicas culturais.

Assim, mais do que antecipar conteúdos, torna-se essencial criar ambientes que incentivem a exploração, a interação e a experimentação musical. A interação social, portanto, desempenha um papel fundamental, pois é por meio do contato com outras pessoas, do diálogo musical e da imersão em diferentes práticas sonoras que os significados musicais se constroem e se transformam ao longo da vida.

Ao longo do texto, procuramos evidenciar que o conhecimento teórico não deve habitar uma esfera distante da prática cotidiana. Ao contrário: é da escuta atenta às crianças, da análise dos contextos concretos e da apropriação crítica das teorias que emergem as práticas pedagógicas potentes. Essa investigação se configura como um convite à ação transformadora: convidamos educadoras(es) de bebês e crianças pequenas a atravessar esse campo fértil de ideias e a cultivar práticas que ampliem as possibilidades de escuta, expressão e criação musical desde os primeiros anos de vida. Que cada gesto educativo seja sustentado por um embasamento teórico sólido, e guiado pela convicção de que a musicalidade é parte do que nos constitui como humanos — e, como tal, merece ser nutrida com intencionalidade, afeto e compromisso ético e estético.

Assim, a partir da articulação entre as perspectivas de Gordon e Vigotski, abre-se um campo fértil para investigações futuras e para a construção de práticas educacionais mais sensíveis às necessidades das crianças, reconhecendo a musicalidade como parte integrante do seu desenvolvimento integral.



Referências

- BURTON, Suzanne L.; TAGGART, Cynthia Crump (Eds.). **Learning from young children: research in early childhood**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2011.
- CANECA, G. L. **Ensino de guitarra e desenvolvimento da audição: reflexões com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon**. 2021. 119 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- CARVALHO, A. M. *et al.* **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COLLINS, A. **The Music Advantage: How learning music helps your child's brain and wellbeing**. Nova Iorque: TarcherPerigee, 2021.
- FREIRE, R. D. Contribuições de Bruner e Gagné para a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. In **ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM**, 16., 2006, Brasília. Anais [...]. Brasília: ANPPOM, 2006. v. 1, p. 895–900.
- GORDON, E. E. **Learning sequences in music: skill, content, and patterns**. Chicago: GIA Publications, 2012.
- GORDON, E. E. **Music learning theory for newborn and young children**. Chicago: GIA Publications, 2013.
- HUBBELL, E. M. **Social Music Interaction between Three-Year-Old Children and a Music Teacher**. Tese. University of South Carolina, 2016. Disponível em: <https://scholarcommons.sc.edu/etd/3492/>
- ILARI, B. S. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, p. 271-302, 2006.
- LOURO, G. L. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.
- MAFFIOLETTI, L. de A. Musicalidade comunicativa e senso de eu. **Revista Orfeu**. Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 133-151, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017133#:~:text=Na%20musicalidade%20comunicativa%2C%20elas%20s%C3%A3o,ou%20uma%20possibilidade%20de%20identidade>
- MITCHEN, S. **The singing Neanderthals: the origins of music, language, mind and body**. Liverpool: Orion Publishing Co, 2006.





PARIZZI, B. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios aos cantos espontâneos. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 15, p. 37-44, 2006. Disponível em:

https://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed15/revista15_artigo4.pdf.

PARIZZI, M. N.; RODRIGUES, H. **O bebê e a música**. São Paulo: Editora Instituto Langage, 2020.

PÉREZ, M. et al. **Jugando musica com niñas y niños**. Espanha: IGEME Instituto Gordon de Educación Musical España, 2018.

SCHROEDER, S. C. N. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: Teoria e prática**, São Paulo, v. 30, n. 58, p. 77-85, 2012.

SCHROEDER, S. C. N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da Abem**, Goiânia, 17(21), 2014. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/235>

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TORMIN, M. C. **Dubabi Du**: uma proposta de formação e intervenção musical na creche. 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TREVARTHEN, C. et al. **Bebê nosso professor**. São Paulo: Editora Instituto Langage, 2019.

VALERIO, W. **The Gordon Approach: Music Learning Theory**. University of South Carolina, [s. l.], 2008. Disponível em:

<https://www.allianceamm.org/resources/gordon/>

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. São Paulo: Martins Fontes, 2018.





VILLALBA, J. M. A teoria de aprendizagem musical de E.E. Gordon sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural de L.S. Vigotski: uma contribuição para a educação musical na primeira infância. 2024. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024



Juliana Villalba é doutoranda e mestre em Educação Musical pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É licenciada em Música e bacharel em Piano Erudito pela mesma instituição e possui pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É co-fundadora, coordenadora pedagógica e educadora musical da Badalu – Núcleo de Aprendizagem Musical na Primeira Infância. Possui formação em Orff-Schulwerk (San Francisco) e Music Learning Theory (Instituto Gordon de Educación Musical, Madrid), com complementações no The Gordon Institute for Music Learning. Suas pesquisas focam na formação de educadores musicais na primeira infância e nas relações entre música, desenvolvimento infantil e psicologia histórico-cultural, atuando na formação de educadores musicais em instituições como Badalu, Sesc-SP, ABEM, ABRAORFF e UNICAMP.

<http://lattes.cnpq.br/6165896627779881>

Silvia Cordeiro Nassif é doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp) e graduada em Letras (Unicamp) e em Música (Unicamp). Trabalhou como docente na Universidade de São Paulo (USP), de 2007 a 2014. Atualmente é docente do Departamento de Música do Instituto de Artes da Unicamp, atuando na área de Educação Musical do curso de Licenciatura em Música e como orientadora no Programa de Pós-graduação em Música dessa instituição. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Música, Linguagem e Cultura (MUSILINC/CNPq), desenvolve pesquisas em educação musical na sua interface com a linguagem, a cultura e o desenvolvimento humano. Tem artigos publicados em alguns dos mais importantes periódicos de Música e de Educação do Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5744287103001741>