

A melodia das interações sociais: notas de diálogos entre a dimensão social piagetiana e a educação musical

Comunicação

GTE – Sociologia da Educação Musical

João Rafael Pimentel Colavin
Universidade Estadual de Londrina
Joacolavin.guitar@uel.br

Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina
ars_leandro@uel.br

Resumo: Este ensaio teórico tem como objetivo investigar o lugar da dimensão sociológica na Epistemologia Genética no campo da educação musical, buscando compreender de que modo as interações sociais, conforme concebidas por essa teoria, podem contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem musical. A Epistemologia Genética propõe uma abordagem integradora da construção do conhecimento, articulando fatores biológicos, psicológicos e sociais de forma interdependente. No campo da educação musical, essa teoria tem influenciado a formulação de modelos de desenvolvimento por estádios, estudos sobre a função simbólica e pesquisas relacionadas à conservação de propriedades musicais, com ênfase nas dimensões cognitivas e psicológicas. Observa-se, contudo, uma lacuna quanto à incorporação sistemática da dimensão sociológica dessa perspectiva, a qual atribui papel central às interações sociais na constituição do sujeito epistêmico. Diante disso, argumenta-se a favor da ampliação do escopo interpretativo da Epistemologia Genética na educação musical, reconhecendo a relevância de sua vertente sociológica para a compreensão dos processos de aprendizagem em contextos escolares e para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas e culturalmente situadas.

Palavras-chave: Educação musical, Epistemologia genética, Interações sociais.

Introdução

Diálogos entre a música, a educação musical e diversas áreas do conhecimento têm sido construídos desde os primórdios do pensamento humano. Para Kraemer (2000), diálogos entre a educação musical e outras ciências se tornam necessários pois o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por tratar diretamente da relação música-pessoa, sua compreensão plena demanda esses diálogos com outros campos do saber.

Dentre as diversas áreas que estabelecem pontes com a educação musical, a psicologia se mostra um campo profícuo, com uma grande produção e pesquisas, sobretudo na área da cognição musical (Ilari, 2010). Meirelles, Stoltz e Lüders (2014) afirmam que o pensamento de Jean Piaget (1896-1980) e suas pesquisas sobre a construção do conhecimento exerceram grande influência sobre a psicologia da música.

Para Heargreaves e Zimmerman (2006) e Justi (2008), a Epistemologia Genética de Piaget tem exercido uma grande influência nas abordagens modernas em educação musical, sobretudo nas investigações sobre o desenvolvimento e aprendizagem musical. Buscaremos no presente trabalho, que faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, apresentar o panorama sobre a influência dos estudos de Jean Piaget para a música e as possibilidades de se pensar a educação musical a partir de sua dimensão sociológica.

Jean Piaget: principais conceitos

Em suas pesquisas, Jean Piaget buscou compreender a construção do conhecimento e os mecanismos cognitivos envolvidos nesse processo. Tais mecanismos regulam o equilíbrio entre as informações recebidas pelo indivíduo e os esquemas cognitivos já existentes, sendo estes últimos entendidos como estruturas em constante adaptação e transformação diante das experiências vivenciadas ao longo da vida.

O desenvolvimento cognitivo, conforme Piaget (1971), fundamenta-se na noção de esquemas, entendidos como estruturas dinâmicas que possibilitam ao sujeito organizar suas experiências e interagir com o meio. Desde o nascimento, esses esquemas, ainda rudimentares e de base hereditária, são progressivamente enriquecidos pela ação e pela vivência concreta do indivíduo (Wadsworth, 1997).

Nesse percurso, Piaget (1971) propôs que o ser humano integra novos conhecimentos aos esquemas mentais já existentes, reorganizando o psiquismo por meio dos mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio, que regulam o equilíbrio entre o que é conhecido e o que é novo. A assimilação corresponde à integração de novos estímulos em estruturas já existentes, permitindo ao sujeito reconhecer e dar sentido ao mundo que o cerca (Wadsworth, 1997). Quando os estímulos não encontram correspondência nos esquemas disponíveis, ocorre a acomodação, processo pelo qual o sujeito modifica ou cria novas

estruturas cognitivas. Esse movimento, que inevitavelmente gera desequilíbrio e conflito cognitivo, é regulado pela equilibração, mecanismo que conduz o indivíduo a novos estados de equilíbrio.

A trajetória do desenvolvimento cognitivo é organizada, de acordo com Piaget (1971) em quatro estádios: o sensório-motor, caracterizado pela construção de esquemas a partir de reflexos e pelo surgimento das noções de objeto, espaço e causalidade; o pré-operatório, marcado pela função simbólica e pelo pensamento ainda dependente de percepções, sem pleno domínio de classificações e seriações; o período das operações concretas, no qual a criança desenvolve a reversibilidade, a lógica aplicada a objetos concretos e a capacidade de organizar e classificar informações; e, por fim, o período das operações formais, em que emerge o raciocínio hipotético-dedutivo e a capacidade de operar com abstrações.

Em síntese, a epistemologia genética de Piaget apresenta o desenvolvimento humano como um processo de construção ativa do conhecimento, sustentado pela dinâmica entre assimilação, acomodação e equilibração, que se materializa em estádios sucessivos e qualitativamente distintos (Faria, 1989).

No entanto, essa construção não se esgota na esfera cognitiva e individual, pois está intrinsecamente articulada ao meio social. A constituição do sujeito não pode ser compreendida sem considerar o entrelaçamento entre dimensões biológicas, psicológicas e sociais, evidenciando que o desenvolvimento é, simultaneamente, uma experiência pessoal e coletiva, marcada pelas interações que tornam possível a construção do conhecimento (Piaget, 1973). Nessa perspectiva, a dimensão social tem importante função na formação do sujeito epistêmico, sobretudo pelas interações sociais. Logo, a constituição do indivíduo é diretamente ligada ao contexto social no qual está inserido, evidenciando que o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo individual e coletivo.

Nesse sentido, as contribuições de Piaget (1973; 1977) são valiosas para a educação musical, uma vez que evidenciam que a aprendizagem não se limita ao exercício individual de habilidades cognitivas, mas também se sustenta nas trocas sociais, nas normas coletivas, na cooperação e nos sistemas de significação compartilhados que permeiam as práticas musicais.

A dimensão social de Piaget

De forma dialética e interdependente, a Epistemologia Genética procurou investigar não apenas os fatores biológicos e psicológicos, mas também os aspectos sociais do desenvolvimento humano. Piaget (1973) afirma que não há uma hierarquia entre a biologia, a psicologia e a sociologia, mas um entrelaçamento entre elas.

Para cada estágio do desenvolvimento cognitivo, há um correspondente estágio afetivo e social (Wadsworth, 1997), evidenciando a interdependência entre essas dimensões no processo de construção do conhecimento. Desde o nascimento, o ser humano é continuamente inserido em um meio social que atua sobre ele tanto quanto o meio físico e em certo sentido, “a sociedade transforma o sujeito em sua própria estrutura, porque ela não só o força a reconhecer fatos como também lhe fornece um sistema de signos inteiramente acabado, que modifica seu pensamento” (Piaget, 1976, p. 157).

Para Piaget (1983), a construção do conhecimento é profundamente moldada pela vida social, através de símbolos, sobretudo pela linguagem, valores emergentes das interações sociais e normas coletivas. A sociedade, de acordo com Piaget (1973) não pode ser vista como uma simples soma de indivíduos, mas como um sistema interativo de relações e interações contínuas, onde cada relação interpessoal transforma os indivíduos e forma uma totalidade. Dongo-Montoya (2017) salienta que cada interação constitui uma totalidade em si mesma, sendo capaz de transformar o indivíduo em sua estrutura mental e produzir novas características.

Piaget (1977) salienta que, mesmo provido de uma herança genética que o predispõe a certas características sociais, o ser humano não as manifesta espontaneamente, elas precisam ser aprendidas no meio social. Para Piaget (1977) um exemplo primordial de característica social é a linguagem: temos um aparato biológico herdado geneticamente para aprendê-la, mas a linguagem em si é adquirida pela transmissão externa, que acontece através das interações sociais.

Em essência, Piaget (1977) afirma que a transmissão de padrões sociais ocorre de forma externa, com as gerações mais velhas influenciando diretamente as mais jovens e na interação entre pares, ou seja, na relação adulto-criança e na relação criança-criança.

Esse processo é fundamental para a epistemologia genética, pois se trata de um processo educativo onde o papel do aprendiz e do educador se interligam e se influenciam

mutuamente na interação adulto-criança, considerando também o processo educativo implícito na interação criança-criança.

As interações sociais, tanto adulto-criança quanto criança-criança, podem ser analisadas a partir de três categorias que, embora distintas, Piaget (1977) considera indissociáveis: relações intelectuais, relações afetivas e relações morais. Na interação adulto-criança, as relações intelectuais referem-se aos processos de transmissão de construção de conhecimento; as relações afetivas referem-se aos vínculos emocionais e de confiança que se estabelecem entre os sujeitos e as relações morais dizem respeito a interiorização de normas e valores que estão presentes na sociedade (Piaget, 1977). Na interação criança-criança, as relações intelectuais referem-se aos processos de cooperação e confronto de perspectivas, nos quais as crianças aprendem a coordenar diferentes pontos de vista; as relações afetivas expressam-se nos vínculos de amizade, confiança e empatia, que possibilitam o equilíbrio entre emoção e razão e sustentam a cooperação e as relações morais emergem da criação e negociação de regras comuns, nas quais o respeito mútuo e a reciprocidade substituem a obediência unilateral, favorecendo a construção da autonomia e do senso de justiça (Piaget, 1977).

A dimensão social da Epistemologia Genética evidencia que a interação do sujeito com o outro está diretamente ligada ao desenvolvimento. As relações intelectuais, afetivas e morais se entrelaçam na construção do conhecimento. Essa perspectiva permite ampliar a compreensão dos processos educativos ao reconhecer que aprender é, antes de tudo, participar de uma rede de trocas e cooperação que favorecem o crescimento individual e coletivo. Assim, torna-se possível refletir sobre como tais princípios se manifestam em contextos específicos de aprendizagem, como a educação musical, campo no qual as interações sociais assumem papel central na formação dos sujeitos.

Jean Piaget e a educação musical

Heargreaves e Zimmerman (2006) afirmam que a influência da teoria piagetiana sobre a educação musical acontece de três maneiras principais. A primeira diz respeito a sua ideia de que o conhecimento é construído seguindo uma série de estádios, que são qualitativamente diferentes, mas universais (Heargreaves e Zimmerman, 2006). Heargreaves

e Zimmerman (2006) afirmam que um exemplo de teoria que tem influência direta desse pressuposto piagetiano é a Teoria do Desenvolvimento Musical proposta por Swanwick e Tillman, que propuseram um modelo espiral do desenvolvimento musical e tem suposições semelhantes às de Piaget sobre a construção do saber musical.

A segunda influência da teoria de Piaget sobre a educação musical diz respeito ao desenvolvimento simbólico, baseado na função simbólica de Piaget (Hargreaves e Zimmerman, 2006). Para Hargreaves e Zimmerman (2006), Swanwick e Tillman também utilizaram diretamente esse conceito de Piaget, ao propor em seu modelo espiral um nível simbólico no desenvolvimento musical. Piaget (1975) define função simbólica como a capacidade de diferenciar significantes de significados e representar um objeto ou acontecimento através de significante ou símbolo adequado para essa representação.

A terceira influência de Piaget sobre a educação musical, de acordo com Hargreaves e Tillman (2006) é sobre os estudos que buscaram investigar a conservação musical, baseados no conceito de conservação proposto por Piaget. A noção de conservação, segundo Piaget e Inhelder (2003) é a capacidade do indivíduo compreender as propriedades invariantes de um determinado objeto, mesmo que esse sofra alterações superficiais. Para Hargreaves e Zimmerman (2006), estudos como os de Marilyn Pfelderer e Marilyn Zimmerman e Lee Sechrest adotam essa perspectiva.

Além das influências citadas por Hargreaves e Zimmerman (2006), Justi (2008) apresenta pesquisadores que, a partir da teoria piagetiana, propuseram modelos de compreensão do desenvolvimento e construção do saber musical, sendo eles: Esther Bayer, que relaciona os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget ao desenvolvimento musical; Patrícia Kebach, que pesquisou a aquisição e construção do conhecimento musical através do método clínico de Piaget; Renate Weiland, que investigou a transição da figuratividade para a operatividade na aprendizagem musical através do ensino de flauta doce e Marta Deckert, que investigou a transição da imitação para a representação no contexto músico-pedagógico.

Apesar da significativa influência da teoria piagetiana nos estudos em educação musical, as leituras realizadas tendem a negligenciar o aspecto interacional que permeia a obra de Piaget, sobretudo no que diz respeito a sua dimensão sociológica. Piaget (1973)

salienta que o conhecimento não é construído de maneira individual e isolada, mas se constrói no confronto de ideias e na cooperação entre sujeitos que acontece através das interações sociais, permitindo ao indivíduo coordenar diferentes pontos de vista.

Aplicada à educação musical, a dimensão social da Epistemologia Genética permite compreender que a aprendizagem musical não se resume ao domínio técnico instrumental ou à uma progressão individual, mas se concretiza nos encontros: na interação professor-aluno, na interação aluno-aluno e nos processos coletivos de criação e execução musical. Desconsiderar essa dimensão restringe o fenômeno educativo a um processo isolado, quando fazer música é uma experiência compartilhada e socialmente mediada. Compreender as interações sociais como parte fundamental da aprendizagem musical permite reconhecer a música como um espaço para a cooperação e para a construção coletiva do conhecimento musical.

A dimensão social de Piaget enquanto possibilidade de estudo para a educação musical

Nos trabalhos mostrados acima, observa-se um grande foco nas dimensões cognitivas e psicológicas da epistemologia genética, todavia, não há nas referências citadas tanto por Hargreaves e Zimmerman (2013) quanto por Justi (2008) pesquisas que tenham como enfoque a dimensão sociológica de Piaget (1973) e sua influência na educação musical, sobretudo a partir das interações sociais.

Para melhor compreender esse panorama, foi realizada uma revisão sistemática de literatura entre os meses de abril e maio de 2025 nas bases de dados Scielo, site da Revista Schème, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES utilizando os descritores: dimensão social Piaget música e interações sociais Piaget música. O recorte temporal utilizado foi de 2008 a 2025, haja vista a Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino de música na educação básica brasileira e os critérios de exclusão foram: artigos que não tivessem a dimensão social e a sociologia de Piaget como referencial teórico e trabalhos que não fossem

da área musical. Em nenhuma das bases de dados pesquisadas foram encontrados resultados para nenhum dos dois descritores utilizados.¹

Os dados apresentados mostram que, embora Piaget (1973) atribua grande importância ao estudo das interações sociais, as buscas por esse tema ligadas a educação musical não têm mostrado resultados significativos, tanto em periódicos com ênfase na teoria piagetiana, como a Revista Scheme, quanto em bases de dados gerais. Colavin e Reis (2024) afirmam que muitos conceitos piagetianos ainda não foram explorados em sua totalidade e alguns ainda permanecem desconhecidos, sobretudo em sua dimensão sociológica. Isto se deve ao fato de que no meio acadêmico há uma ênfase maior em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, com foco maior nos estádios do desenvolvimento, deixando outros conceitos e dimensões de sua extensa obra subentendidos (Colavin e Reis, 2024).

Para Piaget (1973, 1977), as interações sociais são primordiais no processo de construção do conhecimento, pois permitem ao indivíduo se descentralizar, pensar de maneira cooperativa e vivenciar conflitos sócio-cognitivos, tão importantes para o desenvolvimento cognitivo. Assim, as interações sociais não apenas favorecem a aquisição de habilidades musicais, mas estruturam cognitivamente a compreensão do fenômeno musical.

Para Lehmann, Sloboda e Woody (2007), Zhukov (2013) e Concina (2023), a interação professor-aluno no contexto músico-pedagógico é primordial por diversos motivos: a interação entre professor e aluno pode estimular ou desestimular o interesse dos alunos no estudo musical, a qualidade da aprendizagem e a decisão de se profissionalizar na área musical. Da mesma maneira, para Green (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007), as interações entre pares é de suma importância, pois elas influenciam diretamente na motivação para o estudo musical, além de trocas de informações de conteúdos musicais. As interações entre pares têm também um impacto social importante, já que o gosto musical e as opções de repertórios musicais têm uma predominante influência de amigos, colegas e crianças e jovens socialmente influentes (Russell, 1997).

¹ No levantamento bibliográfico, também foram utilizados os descritores: interações sociais Piaget e dimensão social Piaget, sem o termo música. Foram encontrados 113 resultados, todavia, nenhum deles estava ligado a área da educação musical. Os resultados completos não foram apresentados aqui, pois o foco do trabalho não é apresentar uma revisão bibliográfica, mas sim a dimensão social de Piaget e suas possibilidades de estudo dentro da educação musical.

Conclusão

A partir das discussões levantadas, reconhecemos a importância da teoria piagetiana para compreensão dos processos de construção do conhecimento musical e sua influência no campo da música. Apesar dessa importante influência, a teoria piagetiana nem sempre é explorada em sua totalidade no campo da educação musical, mostrando uma lacuna a ser preenchida, sobretudo em sua dimensão social, que Piaget considera indissociável das dimensões cognitivas e afetivas.

Embora negligenciados no âmbito musical, os conceitos da dimensão social de Piaget podem proporcionar uma visão mais ampla dos processos de construção do saber musical e do ser humano como um todo. Para Piaget (1977), as interações sociais têm caráter educativo e por isso, merecem atenção da epistemologia genética e tal qual em outras disciplinas, no ensino musical é particularmente necessário que se amplie o olhar sobre as interações sociais, pois sua amplitude é maior do que a simples e pura transmissão de conteúdo e outros fatores estão implícitos nesse processo. Por isso, ressalta-se nesse trabalho a importância de que pesquisas nessa área sejam realizadas, compreendendo mais a fundo a dimensão sociológica da obra de Jean Piaget e seu diálogo com a educação musical e abrindo novos caminhos para a compreensão e prática do ensino musical.

Referências

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08> >. Acesso em: 25 jun. 2025.

COLAVIN, João Rafael Pimentel; REIS, Leandro Augusto. “Aquela teoria do foco biológico”, será? O lugar da dimensão social na perspectiva piagetiana. In: XX Semana da Educação, III Congresso Internacional de Educação, VI Encontro de Egressos e 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação – Formação e Trabalho Docente: A educação no próximo milênio; 2024, Londrina. *Anais eletrônicos [...]*. Londrina: Galoá, 2024. Disponível em: < <https://proceedings.science/sedu/sedu-2024/trabalhos/aquela-teoria-do-foco-biologico-sera-o-lugar-da-dimensao-social-na-perspectiva-d?lang=pt-br> >. Acesso em: 8 Jul. 2025.

CONCINA, Eleonora. Effective Music teachers and effective music teaching today: a systematic review. *Education Sciences*. Basileia: v. 13, n. 2, n. 107. 2023. Disponível em: < <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/2/107> >. Acesso em: 25 jun. 2025.

DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. O pensamento sociológico de Piaget. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 9, n. Número Especial, p. 159-184, 2017. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7145/4592>>. Acesso em: 20 set. 2025.

FARIA, Anália Rodrigues. *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Ática, 1989.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Londres: Ashgate Publishing, 2002.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marylin. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz Senoi. *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 231-269.

ILARI, Beatriz Senoi. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso. *Mentes em música*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 11-33.

JUSTI, Lilia do Amaral Manfrinato. Referencial piagetiano para a pesquisa em educação musical. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://seer.unirio.br/coloquio/article/view/234> >. Acesso em: 1 jul. 2025.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. *Em Pauta*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 16/17, p. 48-73, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>. Acesso em: 8 jun. 2025.

LEHMANN, Andreas.; SLOBODA, John.; WOODY, Robert. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MEIRELLES, Alexandre; STOLTZ, Vania; LÜDERS, Valeria. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. *Música em perspectiva*, Curitiba, v. 7, n.1, 2014. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38135/23291> >. Acesso em: 25 jun. 2025.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central de desenvolvimento*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Tradução: Nathanael Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Tradução: Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. Problemas de psicossociologia da infância. In: GURVITCH, Georges. *Tratado de sociologia II*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977. p. 315-351.

PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. Tradução: Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

RUSSELL, P. A. Musical tastes and society. In: HARGREAVES, David.; NORTH, Adrian. *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University press, 1997.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ZHUKOV, Katie. Interpersonal interactions in instrumental lessons: Teacher/student verbal and non-verbal behaviours. *Psychology of music*, Melbourne, v. 41, n. 4. 2013. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0305735611430434> >. Acesso em: 25 jun. 2025.