

A LINGUAGEM MUSICAL E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS: PROCESSOS DE MUSICALIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO MUSICAL

EL LENGUAJE MUSICAL Y SUS MÚLTIPLES SENTIDOS: PROCESOS DE MUSICALIZACIÓN COMO POSIBILIDAD DE LETRAMIENTO MUSICAL

MUSICAL LANGUAGE AND ITS MULTIPLE SENSES: PROCESSES OF MUSICALIZATION AS A POSSIBILITY OF MUSICAL LITERACY



Leandro Augusto dos REIS ¹
e-mail: ars_leandro@uel.br

Como referenciar este artigo:

REIS, L. A. A linguagem musical e seus múltiplos sentidos: Processos de musicalização como possibilidade de letramento musical. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023074, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.17535>



- | Submetido em: 22/03/2023
- | Revisões requeridas em: 15/05/2023
- | Aprovado em: 29/07/2023
- | Publicado em: 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professor Adjunto do Departamento de Música e Teatro – UEL. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UEL). Doutor em Educação pela UEL. Líder do GEPPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação Musical, cadastrado no CNPq.

RESUMO: O presente ensaio teórico objetiva discutir as relações entre o conceito de Letramento e o processo de musicalização, como possibilidade para se pensar o Letramento Musical. Para tanto, parte-se da ideia da música como linguagem intrinsecamente relacionada à percepção, ou seja, uma linguagem dos sentidos. Embora a experiência perceptiva seja necessária no processo de construção dos aspectos musicais, ela não é suficiente para dar sentido ao real. Faz-se necessária, portanto, a atribuição de significado pelo sujeito. Esse pensamento encontra eco na Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980), em especial no modo como essa teoria concebe a construção do real. Os processos de fazer e compreender música vinculam-se ao modo de atribuir sentido às construções envolvidas na linguagem musical. Desse modo, as aprendizagens de música por meio do *Letramento Musical* devem considerar a totalidade da música em contexto de suas aprendizagens e não a fragmentação de seus conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento musical. Música como linguagem. Mecanismos cognitivos. Epistemologia genética.

RESUMEN: Este ensayo teórico tiene como objetivo discutir las relaciones entre el concepto de Alfabetización y el proceso de musicalización, como una posibilidad para pensar la Alfabetización Musical. Para ello, partimos de la idea de la música como un lenguaje intrínsecamente relacionado con la percepción, es decir, un lenguaje de los sentidos. Aunque la experiencia perceptiva es necesaria en el proceso de construcción de aspectos musicales, no es suficiente para dar sentido a lo real. Es necesaria, por lo tanto, la atribución de significado por parte del sujeto. Este pensamiento se repite en la Epistemología Genética de Jean Piaget (1896-1980), especialmente en la forma en que esta teoría concibe la construcción de lo real. Los procesos de hacer y entender la música están ligados a la forma de asignar significado a las construcciones involucradas en el lenguaje musical. Por lo tanto, el aprendizaje musical a través de la alfabetización musical debe considerar la totalidad de la música en el contexto de su aprendizaje y no la fragmentación de sus contenidos.

PALABRAS CLAVE: Letramiento musical. Música como lenguaje. Mecanismos cognitivos. Epistemología genética.

ABSTRACT: This theoretical essay aims to discuss the relations between the concept of Literacy and the process of musicalization, as a possibility to think about Musical Literacy. To this end, we start from the idea of music as a language intrinsically related to perception, that is, a language of the senses. Although perceptual experience is necessary in the process of constructing musical aspects, it is not enough to make sense of the real. It is necessary, therefore, the attribution of meaning by the subject. This thought is echoed in the Genetic Epistemology of Jean Piaget (1896-1980), especially in the way this theory conceives the construction of the real. The processes of making and understanding music are linked to the way of assigning meaning to the constructions involved in musical language. Thus, music learning through Musical Literacy should consider the totality of music in the context of its learning and not the fragmentation of its contents.

KEYWORDS: Musical literacy. Music as language. Cognitive mechanisms. Genetic epistemology.

Introdução

A música é uma linguagem que “fala” diretamente aos sentidos. Por essa razão, está intrinsecamente relacionada à percepção. Como bem salienta Granja (2006), não de qualquer percepção, mas, “de uma percepção elaborada e complexa, envolvendo uma enorme gama de recursos cognitivos” (p. 18). No entanto, a experiência perceptiva, embora necessária, não é suficiente para dar sentido ao real. Faz-se necessária a atribuição de significado pelo sujeito. Em sua dimensão simbólica, a música só pode ser entendida como uma realidade que remete a outras realidades e não no sentido *stricto* da ideia de linguagem que pressupõe uma função semiótica com códigos e decodificação de caráter universal (DELALANDE, 2019; SWANWICK, 2003).

O entendimento da música como linguagem não é consenso no campo musical, como salienta DeNora (1986) ao apresentar as concepções formalista e expressionista. A primeira concepção descreve a música como essencialmente abstrata e sem expressão. Já a segunda compara a música à linguagem, haja vista que seus elementos de composição, em algum grau, possuem referências extra-musicais. Independente de tais concepções, o que se assume neste ensaio, portanto, é o entendimento de uma linguagem musical que se efetua no contexto da multiplicidade de realidades.

A(s) música(s), sempre no plural, são carregadas de subjetividades que retratam uma multiplicidade de poéticas que emergem nas produções de sentidos atribuídos aos diferentes discursos, como defende Penna (2015). Tendo como partida a *Poética*, de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), Penna (2015) traz uma concepção mais ampla da expressão “poética musical”, entendendo-a como diferentes estéticas que possibilitam modos de se fazer e pensar música. Assim, as poéticas musicais são, como reforça a autora, “modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical” (PENNA, 2015, p. 86). Neste sentido, é possível afirmar que a música não é uma “linguagem universal”. Pelo menos não com a intenção de uma comunicação comum a todos aqueles que com ela se envolvam. Isto porque há de se considerar a pluralidade de seus sentidos estéticos e sociais, o que torna impossível a existência de apenas um sentido a este tipo de discurso (REIS; OLIVEIRA, 2017). Logo, a linguagem musical há de ser compreendida de modo particular, diferentemente como ocorre com a linguagem verbal. De acordo com Penna (2015):

Sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música – justamente com seus princípios de organização – é um fenômeno histórico e social. Desse modo, por exemplo, a civilização europeia, em sua evolução, consolidou a música tonal, com base no sistema temperado, delimitando entre todas as possibilidades sonoras, um certo leque de sons como “material musical” e estabelecendo as regras para sua manipulação [...]. Assim, a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído é socialmente aprendido (p. 30-31).

Moraes (2001) corrobora esta ideia ao propor que “a música é uma ‘Língua’ que se dá no ‘Espaço’ e no ‘Tempo’, do ‘Sentimento’” (p. 25). Em outras palavras, a música integra em sua constituição tanto os aspectos estéticos quanto os aspectos não estéticos. Entretanto, o complexo sistema cultural que envolve o discurso musical permite, em maior ou menor grau, que estes aspectos sejam socialmente compartilhados em um contexto específico (REIS; OLIVEIRA, 2017). Sob esta ótica, Reis e Oliveira (2017) afirmam que “a estreita relação com a cultura, dentro de cada contexto social, confere à música um importante espaço com características simbólicas, usos e funções que a particularizam, de acordo com as especificidades do universo que a rodeia” (p. 1302). Por esta razão, ao assumir a música como linguagem, considera-se a multiplicidade de fatores culturais e linguísticos implícitos, e, portanto, torna-se possível estabelecer intersecções com a ideia de Letramento e suas aprendizagens².

Letramento musical

Pela natureza do tema e interesse dos pesquisadores da área, o conceito de letramento surge vinculado estritamente ao universo da leitura e da escrita da linguagem verbal. De acordo com Soares (2004), o termo surge com o intuito de compreender as questões sociais que regem os usos da língua, em diferentes contextos socioculturais, simultaneamente em meados de 1980. Muito embora a ideia de Letramento esteja relacionada à Alfabetização, tratam-se de processos distintos – mesmo podendo caminhar juntos. Isto é, “a Alfabetização preocupa-se com o processo de aquisição (individual) das habilidades de leitura e da escrita, já o letramento

² Para aquilo que se objetiva neste ensaio, toma-se como base parte da discussão teórica realizada na tese intitulada “Músico na sala de aula ou professor no palco? Significações de licenciandos em música – encontros possíveis”, defendida pelo autor em 2020, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná. O recorte realizado prioriza a discussão dos mecanismos cognitivos implícitos nas significações de música, visando aproximar o entendimento dos processos de musicalização ao conceito de letramento.

abrange os usos de leitura e escrita nas práticas sociais (coletivas)” (KALKI; SALES; MARTINS, 2020, p. 39). No contraponto entre os fenômenos de alfabetização e letramento, Soares (2004) afirma que há uma “uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (p. 7). O processo que Soares (2004) denomina como “desinvenção da alfabetização” revela-se importante à discussão que propomos acerca dos processos de musicalização, à medida em que as aprendizagens musicais vão além da decodificação dos elementos de leitura e escrita musical. Quer dizer, o foco está no processo dos aspectos que conduzem à compreensão dessa linguagem, por meio de sucessivas tomadas de consciência (REIS; OLIVEIRA, 2013).

Na crescente diversidade de fatores sociais e linguísticos que passam a somar à discussão em torno dessa temática, percebe-se uma variedade de meios e canais de comunicação envolvidos. De acordo com Loureiro (2022),

[...] a pedagogia do letramento deve considerar também diversos elementos de design no processo de significação, a saber: significado linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial e, ainda, padrões multimodais de significado que relacionam estes cinco entre si (p. 77).

Segunda a mesma autora, nessa multiplicidade de modalidades linguísticas, pode-se enquadrar a linguagem musical e, portanto, pensar na possibilidade de Letramento Musical (LOUREIRO, 2022). Como já discutido, para se entender o conceito Letramento, há de se discutir sua relação com a Alfabetização. Do mesmo modo, para a compreensão do que Loureiro (2022) denomina Letramento Musical, necessita-se discutir Musicalização. Assim sendo, parte-se nesse artigo da ideia de musicalização como processo de desenvolvimento da compreensão musical. Em outras palavras, musicalização é o processo pelo qual pode se “desenvolver instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical significativo” (PENNA, 2015, p. 31).

A linguagem musical e os muitos sentidos atribuídos pelos sujeitos

A música em sua multiplicidade de sentidos, tanto àqueles próprios da linguagem (ênfase nos aspectos socialmente construídos), quanto àqueles de ordem subjetivas (ênfase nas expressões próprias do sujeito), assume uma forma de discurso. Enquanto discurso, a música é repleta de significados e funções sociais diversificadas. Desse modo, só pode ser entendida

como uma realidade que remete a outras realidades, manifestas por meio de múltiplas poéticas (PENNA, 2015).

Esse pensamento encontra eco na concepção piagetiana acerca da construção do real, na medida em que reconhece na construção do conhecimento o que lhe é exterior, bem como suas experiências e significações anteriormente consolidadas (PIAGET, 1996). Assim sendo, não é possível compreender as significações dos sujeitos se não levarmos em consideração o seu contexto formativo. A cultura musical do sujeito é manifestada nos empregos dos “sotaques” musicais, cujos sentidos podem ser apreendidos e socialmente compartilhados (SWANWICK, 2003). Por meio da assimilação e acomodação, o sujeito utiliza os esquemas que já possui para a construção de novos conhecimentos. No entanto, o conhecimento como processo só pode tomar sentido se estiver inserido num contexto social. Do mesmo modo, os níveis deste conhecimento também adquirem significado nesse contexto (GARCIA, 2002).

O sujeito constrói suas relações na interação social tendo contato com as diferentes linguagens circundantes, por meio das quais elabora o real e expressa seu pensamento na cultura. Em alusão a esta questão, Caregnato (2012) salienta que “a música poderia ocupar o lugar de uma dessas formas de comunicação, que transmitem à criança todo um arcabouço de conhecimentos construídos pela cultura” (p. 30). Ao tratar da dimensão social do conhecimento, Piaget (1973, p. 416) salienta que:

[...] a sociedade é a unidade suprema, e o indivíduo só chega às suas invenções ou construções intelectuais na medida em que é sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem naturalmente da sociedade em conjunto. O grande homem que parece lançar novas correntes é apenas um ponto de intersecção ou de síntese de ideias elaboradas por cooperação contínua. Mesmo quando se opõe à opinião reinante, corresponde às necessidades subjacentes, que não tem origem nele.

Isto permite compreender que as significações são construídas na interação do sujeito com a música. Ou seja, a produção de sentido é da ordem da ação e não algo implícito no próprio objeto-música enquanto um determinado complexo sonoro. As características que lhe são atribuídas constituem-se abstrações do sujeito frente a esse objeto. Tal entendimento “desencoraja-nos a buscar uma definição universal em que toda a música futura deverá reconhecer-se” (CANDÉ, 2001, p. 11). O autor ainda apresenta o seguinte exemplo:

O intérprete imita um arquétipo, uma música interior memorizada. Esta nem sempre coincide com outros arquétipos: os que os ouvintes trazem em sua memória e que lhes servirão para julgar a interpretação (CANDÉ, 2001, p. 14).

Isto ocorre, justamente, pela diversidade de interpretações atribuídas à música, por meio de seu caráter subjetivo. Assume-se, portanto, que os processos de significações têm sua gênese na ação e um processo de transformação em ação interiorizada conduz à sua compreensão. Ou seja, a construção do conhecimento musical ocorre com a atribuição de sentido pelo sujeito (BEYER, 1999).

Na perspectiva piagetiana, a inteligência tem acesso ao nível da representação a partir da função simbólica ou semiótica (DELVAL, 1998). Isto é, através do processo de interiorização da ação. Uma vez que a criança esteja de posse da função simbólica, ela é capaz de diferenciar os significantes dos significados, o que lhe permite, então, evocar objetos ou situações, constituindo o começo da representação (WEILAND; VALENTE, 2007). Nesse processo desempenham papéis importantes os aspectos figurativos e operativos do pensamento.

O aspecto figurativo consiste em representar e descrever a realidade de modo estático, mesmo podendo se tratar de uma situação dinâmica. Esse aspecto é o que “permite pesquisar sobre o real para conhecer suas propriedades, mas apenas as constata e as contempla” (BISPO, 2000, p. 40). Piaget (1973, p. 71) explica que

[...] o aspecto figurativo do pensamento representativo é tudo o que se dirige às configurações como tais, em oposição às transformações. Guiado pela percepção e sustentado pela imagem mental, o aspecto figurativo da representação desempenha um papel preponderante (no sentido abusivamente preponderante e dependendo precisamente das transformações) no pensamento pré-operatório [...] o aspecto operativo do pensamento é relativo às transformações e se dirige assim a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações.

Isto explica a capacidade de descoberta e de descrição das propriedades particulares e observáveis existentes nos objetos. Por essa lógica, Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 79) comenta:

Há três tipos de conhecimento figurativo: a percepção, que funciona exclusivamente em presença do objeto e por intermédio de um campo sensorial; a imitação, no sentido amplo (imitação gestual, fônica, imitação gráfica, ou desenho etc.), funcionando na presença ou ausência do objeto, mas através de manifestação motora manifesta, e a imagem mental, que só funciona na ausência do objeto e por meio da reprodução interiorizada.

Tendo por função servir como auxiliar indispensável aos aspectos operativos, imitando, representando e antecipando alguns aspectos do real, o conhecimento figurativo se baseia na abstração empírica. O aspecto operativo, por sua vez, constitui-se por funções cognitivas e não está diretamente ligado às imagens no sentido de que não são nelas em que se propicia a sua gênese. Diferente dos aspectos figurativos que têm a sua gênese no próprio objeto, os aspectos

operativos originam-se internamente, como produtos da assimilação e da necessidade lógica do sujeito. Assim, é caracterizado pela dedução ou modificação do objeto, representado figurativamente, no intuito de atingir a transformação (BISPO, 2000). Nesse sentido, discorrendo sobre a operação, Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 103) argumenta:

É uma ação tornada reversível. Esta reversibilidade não é outra coisa senão a expressão de um equilíbrio permanente alcançado entre uma acomodação generalizada e uma assimilação não deformante: a reversibilidade é, de fato, a possibilidade de reencontrar um estado anterior de dados, não contraditório com o estado atual (assimilação), e um estado tão real ou realizável quanto este estado atual (acomodação). É este equilíbrio móvel e reversível que assegura a conservação dos conceitos e dos juízos e que regula tanto as correspondências das operações entre indivíduos (troca social do pensamento) quanto o sistema conceitual anterior a cada um.

Tal forma de conhecimento tem a sua origem marcada pelos esquemas de ação e pelas operações e está caracterizada pelo predomínio da assimilação, pois, supondo uma incorporação de elementos exteriores às estruturas do sujeito, anula-se um caráter estático e admite-se movimento, isto é, às estruturas impõe-se a característica de transformação, em virtude da necessidade lógica do sujeito. Nesse caso, compreende-se a capacidade simbólica ou semiótica da música, dentre as quais serão destacadas as relações entre a imagem mental e o gesto musical. De acordo com Bispo (2000, p. 38), a imagem mental

refere-se a uma imitação interiorizada na ausência do modelo, ou seja, ela permite a evocação dos objetos não atualmente percebidos [...] talvez, poder-se-ia dizer que a imagem mental é o desenho ou configuração interna que um sujeito é capaz de fazer ou de possuir sobre algo em sua ausência perceptiva.

O fato de a imagem mental ter por fonte a imitação e estar ligada à constituição da função simbólica a faz ocupar função essencial para os atos de conhecimento e ter papel simbólico. Assim sendo, a imagem está relacionada ao aspecto figurativo, sendo do ponto de vista do sujeito cópias do real, mas do ponto de vista do objeto apenas correspondências aproximadas da realidade (BISPO, 2000). As imagens mentais tratam-se, pois, de uma forma de imitação que não é exteriorizada. Isto é, não são simplesmente “marcas” deixadas pela via da experiência sensível. Dito de outro modo, como uma imitação interiorizada, não se trata de uma simples cópia do real, mas representam um esforço de assimilação e de elaboração da realidade (DELVAL, 1998). Por essa razão, as imagens mentais, tendo como gênese a imitação sensório-motora, localizam-se no polo da acomodação da adaptação e, portanto, exercem papel preponderante na evolução do raciocínio. Isto vai ao encontro dos recursos metafóricos do

discurso para se referir à música e ao alto grau de correlação entre a música e o movimento expressivo.

As músicas, em suas diferentes poéticas, encontram no *gesto* sua possibilidade de se revelar e de se exprimir. Zagonel (1992), ao se referir à etimologia da palavra gesto, encontra várias definições, dentre as quais destacam-se: do latim *gestus*, trazer sobre si, tomar sobre si, encarregar voluntariamente de; *gesta*, sinônimo de acta, ações. O gesto musical está presente no músico enquanto compositor ou intérprete. No primeiro, vai do gesto à composição, enquanto no segundo, vai da composição ao gesto. Nas palavras de Zagonel (1992, p. 17):

O compositor, ao conceber uma ideia musical, constrói a imagem do movimento sonoro e pode prever o gesto instrumental necessário à sua concretização. O intérprete, a partir da leitura da partitura, imagina o movimento sonoro desejado, e associa o gesto físico necessário à emissão desse som.

Cada qual a seu modo será o portador de um gesto, seja ele abstrato ou concreto, possibilitando a existência da música. Zagonel (1992) aponta dois aspectos como referido gesto musical, sendo: 1) Gesto físico: a imagem mental, a imagem do gesto físico corporal no pensamento do indivíduo. Representação mental de um dado movimento, elemento que faz parte da concepção de técnica instrumental, portanto de relação direta com o aspecto corporal; 2) Movimento sonoro (o som se deslocando no tempo): trata-se do caminho do som propriamente dito enquanto ideia (pensamento) ou sob forma real (o som). Na compreensão do gesto como movimento sonoro ou, melhor dizendo, como som deslocado no tempo e espaço.

Nesse sentido, o gesto musical enquanto ação interiorizada (operação) funciona como potencializador de significado, como evidencia Delalande (2019). O autor elabora uma tipologia do gesto que demonstra aspectos distintos de produzi-lo, desde a ação motora à representação mental:

- 1) Efetivos: gestos necessários para produção mecânica do som (friccionar, soprar, pressionar uma tecla etc.);
- 2) Acompanhantes: gestos que engajam o corpo inteiro. O intérprete combina movimentos estritamente essenciais com outros que são aparentemente menos necessários (gestos de peito, de ombros, mímicas e a respiração de um pianista etc.);
- 3) Figurativos: tem caráter metafórico. Tratam-se da associação de elementos perceptivos a gestos figurativos, como, por exemplo, a ideia do “balanço” de uma melodia.

O aspecto figurado do gesto, ou seja, o *gesto mental*, apoia o caráter representativo do conteúdo musical que se deseja transmitir nas diferentes formas de se relacionar com a música: composição, interpretação e como ouvinte. O gesto mental, como afirma Zagonel (1992), está “sempre presente no músico, enquanto compositor ou intérprete” (p. 17). No caso do compositor, esse processo ocorre por meio da construção da imagem do movimento sonoro, podendo, inclusive, antecipar o gestual necessário à execução instrumental. No caso do intérprete, o processo inicia com a imagem do movimento sonoro desejado, associado ao movimento físico necessário à sua concretização. Conforme salienta Zagonel (1992), se o “compositor vai do gesto à composição, o intérprete faz o caminho inverso, isto é, vai da composição, da partitura ao gesto” (p. 17-18).

Para Swanwick (2014), a característica final dos aspectos subjetivo, original e qualitativo da produção musical não está no nível de criação de novos materiais sonoros e nem na criação de gestos expressivos, mas “nas relações únicas suscitadas pela especulação musical – a transformação do som e do gesto em estrutura musical” (SWANWICK, 2014, p. 51). Nesse entendimento, a estrutura musical não trata de construção fixa, mas, sim, da efetividade com que um gesto expressivo é ouvido para se relacionar com outro. Isto se aplicando tanto a um improviso de jazz quanto ao movimento de uma obra sinfônica, por exemplo. Swanwick (2014) enfatiza a qualidade das produções musicais, de modo a priorizar o elemento especulativo envolvido na manipulação da estrutura musical. Em momento posterior da mesma obra, o autor complementa seu pensamento acerca da estrutura musical:

É justamente essa estrutura profunda da música que motivou minha própria busca por um modelo crítico e de desenvolvimento; uma análise do que a experiência musical realmente é, do que acontece quando as pessoas se relacionam com a música. O professor eficaz é sensível às necessidades dos alunos e à natureza e à estrutura da matéria (SWANWICK, 2014, p. 167).

Para o educador britânico, o elemento especulativo de uma produção musical precisa satisfazer, em alguma medida, os critérios de interesse estrutural. Ou seja, garantidos aspectos como coerência, elemento surpresa, caracterizado pelo clima, atmosfera e gesto. Para o autor, uma obra musical completamente previsível falha em satisfazer esses critérios, uma vez que, segundo ele, “é psicologicamente fraca e irá perder nossa atenção logo nos primeiros minutos” (SWANWICK, 2014, p. 167).

Os mecanismos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento não estão à revelia das interações estabelecidas pelo sujeito. Tampouco são independentes das construções que lhe são próprias. O desequilíbrio, próprio à ação de conhecer, transpõe a concretude do

objeto posto em questão, tornando-se, portanto, o que o sujeito significa (PIAGET; GARCIA, 1987; BEYER, 1999). Melhor dizendo, os processos de fazer e compreender música vinculam-se ao modo de atribuir sentido às construções envolvidas na linguagem musical. Desse modo, as aprendizagens de música por meio do *Letramento Musical* devem considerar a totalidade da música em contexto de suas aprendizagens e não a fragmentação de seus conteúdos. Em outras palavras, não se trata de aprendê-la de modo fragmentado, desconexo, mas como um todo que pertence a um determinado contexto sociocultural.

Considerações finais

Ao pensar acerca das implicações pedagógicas envolvidas nos processos de Letramento Musical, busca-se uma educação musical escolar que possibilite condições de tomada de consciência constitutivas no ser e no estar da experiência musical. Sob essa lógica, visa contribuir para a ampliação do conceito de musicalização e a compreensão dos mecanismos cognitivos envolvidos na produção de sentidos na construção do conhecimento musical.

Em suma, as reflexões aqui levantadas, em consonância com os referenciais teóricos que abordam letramento, musicalização e desenvolvimento musical, visam promover o pensamento de um ensino de música que não seja impositivo, mas comprometido com a formação integral do ser humano por meio do fazer e compreender música. Embora muito se tenha construído nos estudos em educação musical escolar, há ainda muito o que percorrer para que um dia o Letramento Musical seja acessível a todos os escolares do Brasil.

REFERÊNCIAS

BEYER, E. Fazer ou entender música? In: BEYER, E. (org.). **Ideias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-31.

BISPO, N. L. **Imagem mental, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita**. Orientador: Fermino Fernandes Sisto. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CANDÉ, R. **História universal da música**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martis Fontes, 2001. p. 10-21.

CAREGNATO, C. **A compreensão musical da criança: o desenvolvimento das noções de simultaneidade e de igualdade de durações**. Orientadora: Valéria Lüders. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

- DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. Tradução: Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- DENORA, T. How is Extra-Musical Meaning Possible? Music as a Place and Space for "Work". **Sociological Theory**, v. 4, n. 1, p. 84-94, 1986.
- DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GARCIA, R. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- KALKI, G. M. S.; SALES, C. S.; MARTINS, L. C. P. O letramento nas OCEM e no livro didático de língua espanhola. **Revista Igarapé**. Porto Velho, RO, v. 13, n. 2, p. 35-69, 2020.
- LOUREIRO, H. **Música e poesia em canções para crianças: musicalização como letramento musical e inclusão cultural**. Curitiba: Appris, 2022.
- MORAES, J. J. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. **Vers une logique des significations**. Genève: Mourionde, 1987.
- PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. Tradução: Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget século XXI**. Campinas, SP: IDB, 2002.
- REIS, L. A.; OLIVEIRA, F. N. Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. 1, p. 147-168, 2013.
- REIS, L. A.; OLIVEIRA, F. N. O que é música? Significados atribuídos por alunos do ensino fundamental à noção de música em contexto de oficinas. *In*: SEDU – SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL 2017: “Educação e dilemas contemporâneos”, 17., 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2017. p. 1301-1321.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004.
- SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Tradução: Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WEILAND, R. L.; VALENTE, T. S. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 17, p. 49-57, set. 2007.

ZAGONEL, B. **O que é gesto musical**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: O autor certifica que não há qualquer interesse, seja no âmbito comercial ou associativo, que represente algum tipo de conflito em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Revisão de literatura, conceituação e redação: REIS, L. A.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

