

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo:

REIS, L. A. El lenguaje musical y sus múltiples sentidos: Procesos de musicalización como posibilidad de letramiento 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>



| **Presentado en:** 22/03/2023
| **Revisiones requeridas en:** 15/05/2023
| **Aprobado en:** 29/07/2023
| **Publicado en:** 19/09/2023

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

¹ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesor Adjunto del Departamento de Música y Teatro – UEL. Profesor del Programa de Posgrado en Educación (UEL). Doctor en Educación por la UEL. Líder de GEPPEM – Grupo de Estudios e Investigación en Psicología de la Educación Musical, registrado en el CNPq.
RIAEE – 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>

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.

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.

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

La música es un lenguaje que "habla" directamente a los sentidos. Por esta razón, está intrínsecamente relacionado con la percepción. Como señala Granja (2006), no de cualquier percepción, sino "de una percepción elaborada y compleja, que involucra una amplia gama de recursos cognitivos" (p. 18). Sin embargo, la experiencia perceptiva, aunque necesaria, no es suficiente para dar sentido a lo real. Es necesario asignar significado por el sujeto. En su dimensión simbólica, la música sólo puede entenderse como una realidad que se refiere a otras realidades y no en el sentido *stricto* de la idea de lenguaje que presupone una función semiótica con códigos y decodificación de carácter universal (DELALANDE, 2019; SWANWICK, 2003).

La comprensión de la música como lenguaje no es un consenso en el campo musical, como señala DeNora (1986) al presentar las concepciones formalistas y expresionistas. La primera concepción describe la música como esencialmente abstracta e inexpressiva. El segundo compara la música con el lenguaje, ya que sus elementos compositivos, hasta cierto punto, tienen referencias extramusicales. Independientemente de tales concepciones, lo que se asume en este ensayo, por lo tanto, es la comprensión de un lenguaje musical que se efectúa en el contexto de la multiplicidad de realidades.

La(s) música(s), siempre en plural, están cargadas de subjetividades que retratan una multiplicidad de poéticas que emergen en las producciones de significados atribuidos a los diferentes discursos, como defiende Penna (2015). Tomando como punto de partida la *Poética* de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), Penna (2015) aporta una concepción más amplia de la expresión "poética musical", entendiéndola como una estética diferente que permite formas de hacer y pensar sobre la música. Así, las poéticas musicales son, como refuerza el autor, "distintos modos de creación musical, diferentes formas de seleccionar sonidos y organizarlos, creando significados a través del lenguaje musical" (PENNA, 2015, p. 86, nuestra traducción). En este sentido, es posible afirmar que la música no es un "lenguaje universal". Al menos no con la intención de una comunicación común a todos los que están involucrados en ella. Esto se debe a que es necesario considerar la pluralidad de sus sentidos estéticos y sociales, lo que hace imposible tener un solo significado para este tipo de discurso (REIS; OLIVEIRA, 2017). Por lo tanto, el lenguaje musical debe entenderse de una manera particular, de manera diferente como con el lenguaje verbal. Según Penna (2015):

Al ser un lenguaje artístico, construido culturalmente, la música, precisamente con sus principios de organización, es un fenómeno histórico y social. De esta manera, por ejemplo, la civilización europea, en su evolución, consolidó la música tonal, basada en el sistema templado, delimitando entre todas las posibilidades sonoras, una cierta gama de sonidos como "material musical" y estableciendo las reglas para su manipulación [...]. Así, la comprensión de la música, o incluso la sensibilidad hacia ella, se basa en un patrón culturalmente compartido para la organización de los sonidos en un lenguaje artístico, un patrón que, socialmente construido, es socialmente aprendido (p. 30-31, nuestra traducción).

Moraes (2001) corrobora esta idea proponiendo que "la música es un 'Lenguaje' que tiene lugar en el 'Espacio' y en el 'Tiempo', del 'Sentimiento'" (p. 25, nuestra traducción). En otras palabras, la música integra en su constitución aspectos estéticos y no estéticos. Sin embargo, el complejo sistema cultural que involucra el discurso musical permite, en mayor o menor grado, que estos aspectos sean compartidos socialmente en un contexto específico (REIS; OLIVEIRA, 2017). Desde esta perspectiva, Reis y Oliveira (2017) afirman que "la estrecha relación con la cultura, dentro de cada contexto social, le da a la música un espacio importante con características simbólicas, usos y funciones que la particularizan, de acuerdo con las especificidades del universo que la rodea" (p. 1302, nuestra traducción). Por esta razón, al asumir la música como lenguaje, se considera la multiplicidad de factores culturales y lingüísticos implícitos, y, por lo tanto, se hace posible establecer intersecciones con la idea de Alfabetización y su aprendizaje².

Letramiento musical

Debido a la naturaleza del tema y al interés de los investigadores en el área, el concepto de letramiento está estrictamente vinculado al universo del lenguaje verbal de lectura y escritura. Según Soares (2004), el término surge con el fin de comprender las cuestiones sociales que rigen los usos del lenguaje, en diferentes contextos socioculturales, simultáneamente a mediados de la década de 1980. Aunque la idea de letramiento está relacionada con la alfabetización, son procesos distintos, aunque pueden caminar juntos. Es decir, "la alfabetización se ocupa del proceso de adquisición (individual) de habilidades de

² Por lo que se pretende en este ensayo, se toma como parte base de la discusión teórica llevada a cabo en la tesis titulada "¿Músico en el aula o profesor en escena? Significados de estudiantes de pregrado en música – posibles encuentros", defendido por el autor en 2020, en el Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Estatal de Londrina, Londrina, Paraná. El extracto prioriza la discusión de los mecanismos cognitivos implícitos en los significados de la música, con el objetivo de acercar la comprensión de los procesos de musicalización al concepto de alfabetización.

lectura y escritura, mientras que el letramiento abarca los usos de la lectura y la escritura en las prácticas sociales (colectivas)" (KALKI; SALES; MARTINS, 2020, p. 39, nuestra traducción). En el contrapunto entre los fenómenos de alfabetización y letramiento, Soares (2004) afirma que hay una "extensión progresiva, aunque cautelosa, del concepto de alfabetización hacia el concepto de letramiento: de saber leer y escribir a ser capaz de hacer uso de la lectura y la escritura" (p. 7, nuestra traducción). El proceso que Soares (2004) llama "desinvencción de la alfabetización" es importante para la discusión que proponemos sobre los procesos de musicalización, ya que el aprendizaje musical va más allá de la decodificación de los elementos de lectura y escritura musical. Es decir, el foco está en el proceso de los aspectos que conducen a la comprensión de esta lengua, a través de sucesivas sensibilizaciones (REIS; OLIVEIRA, 2013).

En la creciente diversidad de factores sociales y lingüísticos que se suman a la discusión en torno a este tema, se percibe una variedad de medios y canales de comunicación involucrados. Según Loureiro (2022),

[...] La pedagogía del letramiento también debe considerar varios elementos de diseño en el proceso de significación, a saber: significado lingüístico, visual, auditivo, gestual, espacial y también patrones multimodales de significado que relacionan estos cinco entre sí. (p. 77, nuestra traducción).

Según el mismo autor, en esta multiplicación de modalidades lingüísticas se puede encajar el lenguaje musical y, por lo tanto, pensar en la posibilidad del Letramiento Musical (LOUREIRO, 2022). Como ya se discutió, para entender el concepto de Letramiento, es necesario discutir su relación con la Alfabetización. Asimismo, para entender lo que Loureiro (2022) llama Letramiento Musical, es necesario discutir la Musicalización. Por lo tanto, este artículo parte de la idea de la musicalización como un proceso de desarrollo de la comprensión musical. En otras palabras, la musicalización es el proceso por el cual uno puede "desarrollar los instrumentos de percepción necesarios para que el individuo pueda ser sensible a la música, aprehenderla, recibir material sonoro / musical significativo" (PENNA, 2015, p. 31, nuestra traducción).

El lenguaje musical y los muchos significados atribuidos por los sujetos

La música en sus multiplicidades de significados, tanto los propios del lenguaje (énfasis en aspectos socialmente construidos) como los de orden subjetivo (énfasis en las propias expresiones del sujeto), asume una forma de discurso. Como discurso, la música está repleta de diversos significados y funciones sociales. Por lo tanto, sólo puede ser entendida como una realidad que se refiere a otras realidades, manifestadas a través de múltiples poéticas (PENNA, 2015).

Este pensamiento encuentra eco en la concepción piagetiana sobre la construcción de lo real, en la medida en que reconoce en la construcción del conocimiento lo que es externo a él, así como sus experiencias y significados previamente consolidados (PIAGET, 1996). Por lo tanto, no es posible comprender los significados de los sujetos si no tenemos en cuenta su contexto formativo. La cultura musical del sujeto se manifiesta en los usos de "acentos" musicales, cuyos significados pueden ser aprehendidos y compartidos socialmente (SWANWICK, 2003). A través de la asimilación y la acomodación, el sujeto utiliza los esquemas que ya tiene para la construcción de nuevos conocimientos. Sin embargo, el conocimiento como proceso sólo puede tener sentido si se inserta en un contexto social. Asimismo, los niveles de este conocimiento también adquieren significado en este contexto (GARCIA, 2002).

El sujeto construye sus relaciones en la interacción social teniendo contacto con los diferentes lenguajes circundantes, a través de los cuales elabora lo real y expresa su pensamiento en la cultura. En alusión a este tema, Caregnato (2012) señala que "la música podría tomar el lugar de una de estas formas de comunicación, que transmiten al niño todo un marco de conocimiento construido por la cultura" (p. 30, nuestra traducción). Al tratar la dimensión social del conocimiento, Piaget (1973, p. 416, nuestra traducción) señala que:

[...] la sociedad es la unidad suprema, y el individuo llega a sus invenciones o construcciones intelectuales sólo en la medida en que es el asiento de las interacciones colectivas, cuyo nivel y valor dependen naturalmente de la sociedad en su conjunto. El gran hombre que parece lanzar nuevas corrientes es sólo un punto de intersección o síntesis de ideas transcurridas por la cooperación continua. Incluso cuando se opone a la opinión predominante, corresponde a las necesidades subyacentes, que no tienen origen en ella.

Esto nos permite entender que los significados se construyen en la interacción del sujeto con la música. Es decir, la producción de significado es del orden de acción y no algo implícito en el objeto-música en sí como un cierto complejo sonoro. Las características que se le

atribuyen constituyen abstracciones del sujeto frente a este objeto. Tal comprensión "nos desalienta de buscar una definición universal en la que toda la música futura deba reconocerse a sí misma" (CANDÉ, 2001, p. 11, nuestra traducción). El autor también presenta el siguiente ejemplo:

El intérprete imita un arquetipo, una música interior memorizada. Esto no siempre coincide con otros arquetipos: aquellos que los oyentes traen en su memoria y que les servirán para juzgar la interpretación (CANDÉ, 2001, p. 14, nuestra traducción).

Esto ocurre precisamente debido a la diversidad de interpretaciones atribuidas a la música, a través de su carácter subjetivo. Se supone, por lo tanto, que los procesos de significaciones tienen su génesis en acción y un proceso de transformación en acción internalizada conduce a su comprensión. Es decir, la construcción del conocimiento musical ocurre con la atribución de significado por parte del sujeto (BEYER, 1999).

En la perspectiva piagetiana, la inteligencia tiene acceso al nivel de representación desde la función simbólica o semiótica (DELVAL, 1998). Es decir, a través del proceso de internalización de la acción. Una vez que el niño está en posesión de la función simbólica, es capaz de diferenciar los significantes de los significados, lo que le permite evocar objetos o situaciones, constituyendo el comienzo de la representación (WEILAND; VALENTE, 2007). En este proceso, los aspectos figurativos y operativos del pensamiento juegan un papel importante.

El aspecto figurativo consiste en representar y describir la realidad de forma estática, aunque se trate de una situación dinámica. Este aspecto es el que "permite que la investigación sobre lo real conozca sus propiedades, pero sólo las verifica y contempla" (BISPO, 2000, p. 40). Piaget (1973, p. 71, nuestra traducción) explica que

[...] el aspecto figurativo del pensamiento representativo es todo lo que aborda las configuraciones como tales, en contraposición a las transformaciones. Guiado por la percepción y sostenido por la imagen mental, el aspecto figurativo de la representación juega un papel preponderante (en el sentido abusivamente preponderante y dependiendo precisamente de las transformaciones) en el pensamiento preoperatorio [...] el aspecto operativo del pensamiento es relativo a las transformaciones y, por lo tanto, se dirige a todo lo que modifica el objeto, desde la acción hasta las operaciones.

Esto explica la capacidad de descubrir y describir las propiedades particulares y observables de los objetos. Según esta lógica, Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 79, nuestra traducción) comenta:

Hay tres tipos de conocimiento figurativo: la percepción, que funciona exclusivamente en presencia del objeto y a través de un campo sensorial; la imitación, en sentido amplio (imitación gestual, fónica, imitación gráfica, o dibujo, etc.), que funciona en presencia o ausencia del objeto, pero a través de la manifestación motora manifiesta, y la imagen mental, que sólo funciona en ausencia del objeto y a través de la reproducción internalizada.

Tener la función de servir como un auxiliar indispensable de los aspectos operativos, imitar, representar y anticipar algunos aspectos del conocimiento real y figurativo se basa en la abstracción empírica. El aspecto operativo, a su vez, consiste en funciones cognitivas y no está directamente ligado a las imágenes en el sentido de que no son donde se propicia su génesis. A diferencia de los aspectos figurativos que tienen su génesis en el objeto mismo, los aspectos operativos se originan internamente, como productos de la asimilación y la necesidad lógica del sujeto. Así, se caracteriza por la deducción o modificación del objeto, representado figurativamente, con el fin de lograr la transformación (BISPO, 2000). En este sentido, discutiendo la operación, Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 103, nuestra traducción) argumenta:

Es una acción reversible. Esta reversibilidad no es otra cosa que la expresión de un equilibrio permanente alcanzado entre una acomodación generalizada y una asimilación no deformante: la reversibilidad es, de hecho, la posibilidad de redescubrir un estado previo de datos, no contradictorio con el estado actual (asimilación), y un estado tan real o alcanzable como este estado actual (acomodación). Es este equilibrio móvil y reversible el que asegura la conservación de conceptos y juicios y que regula tanto las correspondencias de operaciones entre individuos (intercambio social de pensamiento) como el sistema conceptual previo a cada uno.

Esta forma de conocimiento tiene su origen marcado por los esquemas de acción y operaciones y se caracteriza por el predominio de la asimilación, porque, suponiendo una incorporación de elementos externos a las estructuras del sujeto, se anula un carácter estático y se admite movimiento, es decir, se impone la característica de transformación a las estructuras, debido a la necesidad lógica del sujeto. En este caso, se entiende la capacidad simbólica o semiótica de la música, entre la que se destacarán las relaciones entre la imagen mental y el gesto musical. Según Bispo (2000, p. 38, nuestra traducción), la imagen mental

se refiere a una imitación interiorizada en ausencia del modelo, es decir, permite la evocación de objetos no percibidos actualmente [...] quizás, podría decirse que la imagen mental es el diseño o configuración interna que un sujeto es capaz de hacer o poseer sobre algo en su ausencia perceptiva.

El hecho de que la imagen mental tenga como fuente la imitación y esté vinculada a la constitución de la función simbólica hace que ocupe una función esencial para los actos de

conocimiento y tenga un papel simbólico. Así, la imagen se relaciona con el aspecto figurativo, siendo desde el punto de vista del sujeto copias de lo real, pero desde el punto de vista del objeto sólo se aproximan las correspondencias de la realidad (BISPO, 2000). Las imágenes mentales son, por lo tanto, una forma de imitación que no se exterioriza. Es decir, no son simplemente "marcas" dejadas por el camino de la experiencia sensible. En otras palabras, como imitación interiorizada, no es una simple copia de lo real, sino que representa un esfuerzo por asimilar y elaborar la realidad (DELVAL, 1998). Por esta razón, las imágenes mentales, teniendo como génesis la imitación sensoriomotora, se sitúan en el polo de la acomodación de la adaptación y, por lo tanto, juegan un papel preponderante en la evolución del razonamiento. Esto está en línea con los recursos metafóricos del discurso para referirse a la música y el alto grado de correlación entre la música y el movimiento expresivo.

Las canciones, en sus diferentes poéticas, encuentran en *el gesto* su posibilidad de revelarse y expresarse. Zagonel (1992), al referirse a la etimología de la palabra gesto, encuentra varias definiciones, entre las que destacan: del latín *gestus*, traer sobre uno mismo, tomar sobre sí, encargarse voluntariamente; *gesta*, sinónimo de minutos, acciones. El gesto musical está presente en el músico como compositor o intérprete. En el primero, va del gesto a la composición, mientras que, en el segundo, va de la composición al gesto. En palabras de Zagonel (1992, p. 17, nuestra traducción):

El compositor, al concebir una idea musical, construye la imagen del movimiento sonoro y puede prever el gesto instrumental necesario para su realización. El intérprete, a partir de la lectura de la partitura, imagina el movimiento sonoro deseado, y asocia el gesto físico necesario a la emisión de este sonido.

Cada uno a su manera será portador de un gesto, ya sea abstracto o concreto, que permita la existencia de la música. Zagonel (1992) señala dos aspectos referidos al gesto musical, siendo: 1) Gesto físico: la imagen mental, la imagen del gesto corporal físico en el pensamiento del individuo. Representación mental de un movimiento dado, un elemento que forma parte de la concepción de la técnica instrumental, por lo tanto, de relación directa con el aspecto corporal; 2) Movimiento sonoro (sonido moviéndose en el tiempo): este es el camino del sonido mismo como idea (pensamiento) o en forma real (sonido). En la comprensión del gesto como movimiento sonoro o, más bien, como sonido desplazado en el tiempo y el espacio.

En este sentido, el gesto musical como acción (operación) interiorizada funciona como significante de significado, como lo demuestra Delalande (2019). El autor elabora una tipología

del gesto que muestra distintos aspectos de su producción, desde la acción motora hasta la representación mental:

- 1) Efectivo: gestos necesarios para la producción mecánica del sonido (frotar, soplar, presionar una tecla, etc.);
- 2) Compañeros: gestos que involucran todo el cuerpo. El intérprete combina movimientos estrictamente esenciales con otros que aparentemente son menos necesarios (pecho, hombros, gestos de mímica y la respiración de un pianista, etc.);
- 3) Figurativo: tiene un carácter metafórico. Son la asociación de elementos perceptivos con gestos figurativos, como, por ejemplo, la idea del "swing" de una melodía.

El aspecto figurativo del gesto, es decir, el *gesto mental*, apoya el carácter representativo del contenido musical que se desea transmitir en las diferentes formas de relacionarse con la música: composición, interpretación y como oyente. El gesto mental, como afirma Zagonel (1992), está "siempre presente en el músico, como compositor o intérprete" (p. 17, nuestra traducción). En el caso del compositor, este proceso se produce a través de la construcción de la imagen del movimiento sonoro, e incluso puede anticipar el gesto necesario para la interpretación instrumental. En el caso del intérprete, el proceso comienza con la imagen del movimiento sonoro deseado, asociado al movimiento físico necesario para su realización. Como señala Zagonel (1992), si el "compositor va del gesto a la composición, el intérprete va hacia otro lado, es decir, va de la composición, de la partitura al gesto" (p. 17-18, nuestra traducción).

Para Swanwick (2014), la característica final de los aspectos subjetivos, originales y cualitativos de la producción musical no está en el nivel de creación de nuevos materiales sonoros ni en la creación de gestos expresivos, sino "en las relaciones únicas planteadas por la especulación musical: la transformación del sonido y el gesto en estructura musical" (SWANWICK, 2014, p. 51, nuestra traducción). En este entendimiento, la estructura musical no se trata de una construcción fija, sino de la eficacia con la que se escucha un gesto expresivo para relacionarse con otro. Esto se aplica tanto a una improvisación de jazz como al movimiento de una obra sinfónica, por ejemplo. Swanwick (2014) enfatiza la calidad de las producciones musicales para priorizar el elemento especulativo involucrado en la manipulación de la estructura musical. En momento posterior da misma obra o autor complementa seu pensamento acerca da estrutura musical:

Es precisamente esta profunda estructura musical la que motivó mi propia búsqueda de un modelo crítico y evolutivo; Un análisis de lo que realmente es la experiencia musical, de lo que sucede cuando las personas se relacionan con la música. El profesor eficaz es sensible a las necesidades de los estudiantes y a la naturaleza y estructura de la asignatura (SWANWICK, 2014, p. 167, nuestra traducción).

Para el educador británico, el elemento especulativo de una producción musical debe satisfacer, en cierta medida, los criterios de interés estructural. Es decir, aspectos garantizados como la coherencia, elemento sorpresa, caracterizado por el clima, la atmósfera y el gesto. Para el autor, una obra musical completamente predecible no cumple con estos criterios, ya que, según él, "es psicológicamente débil y perderá nuestra atención en los primeros minutos" (SWANWICK, 2014, p. 167, nuestra traducción).

Los mecanismos cognitivos implicados en la construcción del conocimiento no están ausentes de las interacciones establecidas por el sujeto. Tampoco son independientes de sus propias construcciones. El desequilibrio, propio de la acción de conocer, transpone la concreción del objeto en cuestión, convirtiéndose, por lo tanto, en lo que el sujeto significa (PIAGET; GARCIA, 1987; BEYER, 1999). En otras palabras, los procesos de hacer y entender la música están vinculados a la forma de asignar significado a las construcciones involucradas en el lenguaje musical. Por lo tanto, el aprendizaje musical a través del *Letramiento Musical* debe considerar la totalidad de la música en el contexto de su aprendizaje y no la fragmentación de sus contenidos. En otras palabras, no se trata de aprenderlo de forma fragmentada, desconectada, sino como un todo que pertenece a un determinado contexto sociocultural.

Consideraciones finales

Al pensar en las implicaciones pedagógicas involucradas en los procesos de Letramiento Musical, buscamos una educación musical escolar que permita condiciones de conciencia constitutivas en el ser y ser de la experiencia musical. Bajo esta lógica, pretende contribuir a la expansión del concepto de musicalización y la comprensión de los mecanismos cognitivos involucrados en la producción de significados en la construcción del conocimiento musical.

En definitiva, las reflexiones aquí planteadas, en línea con los referentes teóricos que abordan el letramiento, la musicalización y el desarrollo musical, pretenden promover el pensamiento de una enseñanza musical que no sea imponente, sino comprometida con la formación integral del ser humano a través de hacer y entender la música. Aunque se ha construido mucho en los estudios en educación musical escolar, todavía queda mucho por

recorrer para que algún día el Letramiento Musical sea accesible para todos los estudiantes en Brasil.

REFERENCIAS

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: Mouton, 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

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de interés: El autor certifica que no existe ningún interés, ni en el ámbito comercial ni asociativo, que represente ningún tipo de conflicto en relación con el manuscrito.

Aprobación ética: No aplicable.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Revisión de la literatura, conceptualización y redacción: REIS, L. A.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

