



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jlhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Lopes da Silva, Helena; Vasconcelos Barbosa, Rogério
Escuta (cria)tiva: Propostas para o desenvolvimento da escuta musical na educação
básica

Foro de Educación, vol. 15, núm. 22, enero-junio, 2017, pp. 1-15

FahrenHouse
Cabrerizos, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447549523005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Escuta (cria)tiva: Propostas para o desenvolvimento da escuta musical na educação básica

(Cria)tive Listening: proposals for the development of music listening in basic education

Helena Lopes da Silva

e-mail: helena.lopes@uemg.br

Universidade do Estado de Minas Gerais. Brasil

Rogério Vasconcelos Barbosa

e-mail: rvb@musica.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil

Resumo: Entre 2015 e 2016 coordenamos uma pesquisa intitulada *Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do Ensino Médio: Diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio*, que teve como objetivo a estruturação de abordagens metodológicas para desenvolver e ampliar a escuta musical dos jovens que estão na escola, a partir do diálogo entre as estratégias de escuta propostas por Murray Schafer e a obra de Luciano Berio. Para a construção de uma proposta pedagógico-musical, foram mapeadas as estratégias didáticas para ampliação da escuta propostas por Schafer (2011), bem como, analisadas quatro peças musicais do compositor Luciano Berio, a partir de algumas categorias analítico-musicais. Nossa hipótese foi que a utilização das estratégias didáticas propostas por Schafer para a apreciação ativa do repertório de Berio poderia propiciar o desenvolvimento de uma escuta musical renovada, a qual demandaria dos alunos e do professor um alargamento ou uma quebra de conceitos acerca do que entendiam por «música». Os resultados mostraram que os jovens participantes manifestaram interesse pelo repertório contemporâneo à medida em que foram instrumentalizados pelas atividades de mediação desenvolvidas. A mediação foi realizada por meio de propostas de escuta ativa através da ação criativa sobre os sons que nos rodeiam, bem como sobre o repertório selecionado. A experiência da escuta musical é uma atividade criativa e demanda grande intensidade em seu exercício. É um processo interior de conhecimento e descoberta que deve ser considerado central na formação dos professores de música.

Palavras-chave: escuta criativa; formação de professores; jovens; escola.

Abstract: During the years 2015 and 2016 we coordinated a research entitled *Mediated and expanded listening for high school music classes: Dialogues between Murray Schafer and Luciano Berio*, which proposed structuring methodological approaches to develop and expand the musical listening of young people who are at school having as a start point the dialogue between listening strategies proposed by Murray Schafer and the work of Luciano Berio. For the construction of a pedagogical-musical approach centered on listening the teaching strategies to expand the listening proposed by Schafer (2011) were mapped as well as four musical pieces by the composer Luciano Berio were analyzed. Our hypothesis was that the use of the teaching strategies proposed by Schafer for the active appreciation of

Berio repertoire could enhance the development of a renewed musical listening, which would require from the students and the teacher an extension or a expansion of concepts of what they understand by «music». The results showed that the young participants expressed interest in the contemporary repertoire as they were being instrumentalized by the developed mediation activities. Mediation was carried out through active listening proposals through creative action on the sounds around us and on the selected repertoire. The experience of listening to music is a creative activity and has intensive demands on your exercise. It is an inner process of knowledge and discovery that should be considered central in the training of music teachers.

Keywords: criative listening; teacher training; young people; school.

Recibido / Received: 30/10/2016

Aceptado / Accepted: 17/12/2016

1.

Esse artigo tem como propósito discutir o ensino de música na escola regular tomando a mediação da escuta como atividade central. Tal proposta será discutida a partir de duas perspectivas diferentes do campo da música, o da educação musical e o da composição, que consideramos complementares e necessárias dada a complexidade do tema. Para um compositor, a escuta musical é uma atividade criativa e dinâmica, centrada em uma compreensão do código musical, assim como estabelecido pela tradição, supondo uma dimensão técnica. Embora a compreensão do código musical seja também parte importante no desenvolvimento da atividade de escuta promovida pelo educador musical, o seu foco central direciona-se mais para as possíveis relações que se dão entre os sujeitos e as músicas a partir de suas experiências prévias, suas histórias de vida.

Nas tentativas de compreensão dos sentidos da música existem alguns pontos controversos como, por exemplo, seria a música autônoma e abstrata ou, ao contrário, estaria atravessada por forças externas que a conectariam a imagens, pensamentos ou emoções? Esse é um debate que se apresentou claramente no século XIX –está presente, por exemplo, no diálogo estabelecido entre Hanslick (1951) e Wagner– e se prolongou nos séculos XX e XXI, enriquecida de novas perspectivas como, por exemplo, da semiologia (Nattiez, 2004).

Para nós, se é problemático fixar significados à experiência musical, é igualmente inviável desconsiderar o fato da experiência musical ser carregada de forças que nos afetam, que nos transformam. E uma mediação da experiência musical enquanto atividade educadora necessita considerar esse poder que a música tem de nos afetar e fazer surgir pensamentos, imagens ou emoções. Longe de determinar sentidos fixos, trata-se de fazer surgir uma reflexão que legitime a força expressiva da música, assim como a dimensão criativa do ato de escutar.

2.

Formar professores de música no ensino superior significa pensar em uma dupla formação profissional, a do docente e a do músico. Por um lado, sabe-se que não basta ser músico para ensinar música na escola, por outro, parece óbvio que para ensinar música há que se saber música. Mas de que músicas estamos falando? A quais práticas musicais nos referimos? Quais conhecimentos musicais? Quais questões extramusicais estão envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem de música na escola? Para quem vamos ensinar música? Como ensinaremos? Essas parecem questões relevantes para pensarmos a formação de professores de música no ensino superior.

Embora cientes de que a formação de professores é sempre incompleta, visto que é um processo em construção, propomos colocar a atividade de escuta musical como atividade central para a formação de professores de música e para o ensino de música na escola. Além disso, dirigiremos nossas reflexões para o desenvolvimento da escuta da música de concerto contemporânea entre os jovens que estão na escola.

Por que a escuta deveria ser considerada uma atividade central para o ensino de música para os jovens? As pesquisas mostram que os jovens, independentemente de classe social ou condições socioeconômicas, possuem uma estreita relação com a música, que pode ocorrer de múltiplas maneiras e em diferentes contextos de educação, sejam eles formais ou não. Embora os jovens possam se relacionar com a música através das atividades de performance, apreciação e criação musical, a escuta é, sem dúvida, a primeira e a mais importante ferramenta de contato, isso porque, «nós estamos sempre ouvindo alguma coisa. Não temos pálpebras nos ouvidos», portanto, «estamos condenados a ouvir» (Schafer, 2014, p. 14). Saber escutar música de maneira atenta, crítica e afetiva é bastante diferente do que ter a música como fundo sonoro para outras atividades. Embora não seja necessário excluir isso, «'escutar' estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção» (Granja, 2010), e nesse sentido, cabe à educação musical promover esse conhecimento na escola.

Por que a escuta da música de concerto contemporânea na escola? Embora considerada importante no meio acadêmico, a música de concerto contemporânea não é compreendida, nem tampouco aceita e portanto, pouco utilizada, nos contextos de formação de professores de música e consequentemente nas aulas de música da escola. A música contemporânea traz consigo propostas estéticas não familiares à maior parte dos educadores pelo fato de trabalhar com elementos musicais que ainda estão à deriva dos currículos dos cursos de licenciatura

em música, muito embora, sejam fundamentais na estética de nosso tempo¹. Portanto, a música contemporânea ainda é vista por grande parte de professores e alunos do ensino superior como algo destituído de «sentido» ou mesmo de «beleza», pois ambos foram escolarizados apenas através da música do passado.

Além do fato de não conhecermos a música de concerto de nosso tempo, ou talvez, nem ao menos legitimá-la como importante em grande parte dos currículos dos cursos de licenciatura em música, dado o pouco tempo dispensado a ela nas aulas de História da Música, podemos justificar que a música contemporânea oferece um grande potencial criativo para a experimentação sonora e manipulação do material musical: objetos comuns podem ser transformados e/ou considerados como instrumentos musicais (leia-se computadores, smartphones, aparatos tecnológicos, etc.), e qualquer som poderá ser considerado potencialmente musical. Outro ponto interessante para levarmos a música contemporânea para a escola deve-se ao fato de que ela desestabiliza nossas certezas, conceitos e referências acerca do certo ou errado, bonito ou feio, e ainda abre espaço para discutirmos nossos preconceitos, permitindo que o estranhamento seja vivido em um espaço programado para o «sucesso».

Alinhados ao pressuposto de que a educação necessita promover o diálogo entre a escola, o mundo vivido e o mundo ainda desconhecido pelos jovens que lá estão, acreditamos que a realidade, a cultura e os saberes desses jovens precisam se entrecruzar com culturas e conhecimentos que estão fora da escola e de seus cotidianos. Nesse sentido, a escola deveria agir como uma facilitadora para a inserção dos sujeitos nos diversos contextos de produção artística, promovendo aos alunos experiências musicais em outros ambientes, como salas de concerto, comunidades, ONGs, estúdios de música, museus, ou mesmo em outros ambientes escolares, como, por exemplo, os espaços de lazer, o auditório, os saguões da escola, entre outros (Silva, 2015). Além do acesso a essas experiências musicais extra muros escolares, a escola precisa garantir aos seus alunos a instrumentalização para a fruição das obras musicais.

Como pondera Penna (2008, p. 35):

[...] concertos gratuitos não são garantia suficiente para um acesso democrático à música erudita, em termos de sua real apreensão, pois esta requer previamente o domínio de referenciais que permitam perceber essa música como significativa – embora, sem dúvida, a gratuidade seja necessária para a democratização e esses concertos possibilitem oportunidades para o processo de familiarização-. [...] Assim, a necessidade cultural, como condição de acesso e direcionamento da escolha da música

¹ É importante reconhecer a contribuição de alguns professores a esse campo, em diversas escolas das universidades brasileiras. Entretanto, são exceções que não conseguem transformar o perfil geral do licenciando em música que se forma atualmente no Brasil.

erudita, está diretamente vinculada ao domínio dos instrumentos necessários à sua apreensão.

Creemos que o «domínio dos instrumentos necessários» para a apreensão de uma obra musical a que se refere a autora, é sem dúvida, um ponto fundamental para que o acesso à música erudita seja de fato democrático e significativo, mas não somente. É preciso que haja também um espaço de diálogo com os alunos no qual eles possam expressar suas dúvidas, receios, opiniões acerca das obras e dos contextos nas quais são expostas. É a esse processo formativo que inclui conhecimentos, informações e afetos que entendemos como mediação. Não é somente um estar entre a obra e os receptores, mas um «agir com e por meio de» (Barros, 2013, p. 14):

[...] a mediação deve ser pensada como referente das formas de apropriação que se dão tanto por aproximação quanto por estranhamento pelos diversos sujeitos envolvidos nos processos interativos. Isso desafia os mediadores e suas capacidades de observar e ouvir, na medida em que concebemos a mediação tanto como convíte quanto como provocação, que se dá pela participação lúdica e crítica, mas também pela introspecção e pela contemplação. A mediação tanto é reflexão quanto ativação de sensibilidades.

A proposta da mediação da escuta da música contemporânea de concerto na escola exigirá que o professor ora atue como figura central, colocando-se entre os sujeitos e as obras, oferecendo informações, provocando dúvidas, evocando pistas; ora torne-se invisível, deixando que os sujeitos realizem suas próprias ações mediadoras. Cientes de que não há como se ter controle acerca das experiências que se darão durante a escuta musical, mesmo em situações de mediação, alguns aspectos poderão contribuir para que o contato entre o espectador e a obra seja melhor sucedido. O professor mediador poderá provocar reflexões, suscitando emoções diversas ao aproximar os alunos da dimensão expressiva da obra musical. Para que isso possa acontecer, torna-se necessário que compreendamos alguns aspectos presentes na experiência da escuta musical.

3.

O sonoro é fugidio, dissolve-se continuamente à medida em que vibra. Pode-se dizer que, durante a experiência da escuta musical, um sentido é construído, progressivamente, através dos traços deixados pelos eventos sonoros na memória. O trabalho da escuta musical consiste em buscar um sentido através da integração das diferentes sensações que surgiram nos diversos momentos. Trata-se de buscar relações entre os elementos percebidos, captar suas semelhanças e as transformações sofridas para, através desse movimento de organização das sensações, construir um mundo interior dinâmico e fluido.

Entretanto, a sensação é sempre múltipla e inabarcável em todos os seus detalhes. Algo sempre nos escapa na escuta que é seletiva. É possível, por exemplo, captar apenas um perfil global, sem clareza dos detalhes. Mas o movimento de

mergulho da percepção no detalhe pode modificar a impressão global captada inicialmente. Esse dinamismo pode ser de grande riqueza na experiência da escuta. Por isso a importância da reescuta das mesmas passagens musicais para a compreensão desses mundos misteriosos presentes na obra.

A repetição é um fator crucial na escuta, pois nos conduz a estabelecer ligações e comparações entre os elementos musicais percebidos. O material musical pode apresentar eventos destacados que logo estabelecem jogos comparativos entre si: semelhança ou contraste, variação em algum aspecto específico –mais forte ou mais suave, mais lento ou mais rápido, mais agudo ou mais grave, etc.

Outro elemento musical fundamental na escuta é a textura sonora. Um modo de compreender a noção de textura é compará-la a um tecido formado por um entrelaçamento de fios sonoros. Esses fios poderiam ser a melodia executada por um grupo de instrumentos ou um fundo harmônico, ou ainda, um elemento rítmico presente no registro grave. Para além do tecido, a textura sonora apresenta também uma face tátil em que a sonoridade pode ser percebida de forma mais volumétrica do que linear. Algumas vezes o som é como um fio entre os dedos; em outras, é preciso abrir os braços do ouvir para alcançar toda a amplitude da sonoridade. Pode-se falar também de cores e brilhos, tons escuros e claros. Assim como a luz que atravessa um vidro pode tomar diferentes direções, o sonoro pode ser percebido sinesteticamente, através de associações a outros sentidos como visão, tato e mesmo olfato.

Esses movimentos dos elementos percebidos na imaginação estão carregados de afetos. O plano sonoro que se constrói nunca é expressivamente neutro, mas sim carregado de emoções diversas. A dimensão expressiva pode estar relacionada ao poder de certas sonoridades nos afetarem de um modo instintivo, o que faz, por exemplo, que um som forte desperte habitualmente sensações completamente diferentes de um outro som de baixa intensidade. Da mesma forma, os ritmos e as velocidades tem sua expressão diferenciada e característica. O afeto também pode estar relacionado a uma herança histórica, que associa certas sonoridades a contextos que as utilizavam no passado. Assim, por exemplo, uma caixa clara pode evocar música militar, um sino pode evocar atmosfera religiosa. O material musical não consiste apenas da dimensão acústica imediata, mas carrega também essas camadas de referências mais sutis. De um modo amplo, pode-se dizer que toda música alimenta seus sentidos possíveis da história e que um material musical sempre traz sombras de seu passado.

A experiência da escuta musical é uma atividade criativa e demanda grande intensidade em seu exercício. Pode ser desenvolvida com a prática, ainda que nunca se reduza a uma técnica. É um processo interior de conhecimento e descoberta.

4.

Entre 2015 e 2016 coordenamos uma pesquisa intitulada *Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do Ensino Médio: Diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio* (Silva, Barbosa, Carneiro y Sousa, 2015), que teve como objetivo a estruturação de abordagens metodológicas para desenvolver e ampliar a escuta musical dos jovens concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio², a partir do diálogo entre as estratégias de escuta propostas por Murray Schafer e a obra de Luciano Berio. Essa pesquisa foi desenvolvida por uma equipe composta por três pesquisadores –duas educadoras musicais e um compositor–, e um aluno do curso de graduação em música (bolsista). Para a construção de uma proposta pedagógico-musical centrada na escuta, foram mapeadas as estratégias didáticas para ampliação da escuta musical propostas por Murray Schafer (2011), bem como, analisadas quatro peças musicais do compositor Luciano Berio, a partir de algumas categorias analítico-musicais. Nossa hipótese foi que a utilização das estratégias didáticas propostas por Schafer para a apreciação ativa do repertório de Berio poderia propiciar o desenvolvimento de uma escuta musical renovada, a qual demandaria dos alunos e do professor um alargamento ou uma quebra de conceitos acerca do que entendiam por «música».

A primeira etapa da pesquisa consistiu na leitura e análise do livro *O ouvido pensante* (Schafer, 2011), na qual foram levantados alguns conceitos musicais e seus significados, assim como a identificação das principais estratégias didáticas para ampliação da escuta musical, como demonstrado no quadro abaixo:

EXPERIÊNCIAS	ESTRATÉGIAS
ESCUA CRI(ATIVA)	discussão sobre gosto musical
	discussão sobre o conceito de Música
	imitação de sons (música descritiva)
	apresentação e exploração da "paleta sonora"
	texturas musicais
	limpeza de ouvidos (pré-requisito para ouvir e executar música)
	elementos musicais trabalhados: ruído, silêncio, timbre, amplitude, melodia, textura, ritmo, paisagem sonora
	exploração de sons vocais (descoberta e imitação)
	expressão vocal (uso deliberado de construções sonoras vocais)

Figura 1

² Anos finais da educação básica no Brasil, frequentados por alunos de 12 a 18 anos de idade.

Compreendemos que a concepção de educação musical de Schafer está centrada em dois eixos principais, o desenvolvimento das atividades de escuta e de criação musical, o que interpretamos como «escuta (cri)ativa». Em outras palavras, Schafer propõe a atividade de escuta ativa através da ação criativa (produção sonora) sobre os sons que nos rodeiam. Essa concepção tornou-se a diretriz para elaborarmos as atividades didáticas para a sala de aula.

Na segunda etapa, foram realizada três oficinas de escuta musical nas quais foram analisadas quatro peças de Berio: *Sequenza III* for voice (Berio, 1968)³; *O King* for mezzo-soprano and 5 players⁴ (1968), *Sinfonia* for 8 voices and orchestra⁵ (1968 -movimento III) e *Folk Songs* for mezzo-soprano and 7 instruments⁶ (1964). As obras foram analisadas a partir dos seguintes tópicos: identificação de elementos musicais; variação de ideias musicais; narrativas formais; e metáforas expressivas.

A terceira etapa do projeto consistiu na elaboração das estratégias didáticas para a utilização das obras de Berio nas aulas de música. Voltamos a escutar as obras selecionadas, prestando atenção aos aspectos expressivos e técnicos, identificando os potenciais didáticos presentes nas mesmas a partir das seguintes questões:

- *Materiais musicais*: Qual a paleta de sons utilizadas pelo compositor?
- *Estratégias de escuta*: Quais estratégias de escuta musical propostas por Schafer poderiam ser úteis para a compreensão das peças musicais selecionadas?
- *Informações sobre a obra*: Em qual contexto foi criada a peça? Quais as ideias, metáfora usadas pelo compositor para a composição da peça? Quais repertórios ou estilos musicais podem ser aprendidos e explorados a partir das similaridades de elementos percebidos nas obras escutadas? (Silva *et al.*, 2015).

A reescuta das peças musicais possibilitou-nos a identificação de detalhes antes não percebidos. Esse processo nos ofereceu caminhos e ferramentas para a melhor compreensão dos materiais sonoros e do discurso musical que serviram de base para a formulação das estratégias didáticas para a escuta (cri)ativa em sala de aula.

As estratégias de escuta mapeadas no livro de Schafer aliadas às categorias analítico-musicais propostas para esse trabalho indicaram a possibilidade de concretização de um diálogo bem sucedido com o repertório selecionado da obra

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E0TTd2roL6s>

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f3lLW12T57w>

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pcRyNRybeTA>

⁶ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Q_DpEaKsFm4

de Berio, uma vez que demandariam dos jovens o desenvolvimento de uma escuta mais atenta e imersiva. A proposta mostrou a importância da mediação para a promoção de uma escuta musical integrada, ampla, que vai além da identificação dos elementos da linguagem musical, proporcionando o acesso aos significados musicais afetivos e expressivos da obra. A música de Berio em diálogo com outras artes, especialmente o teatro, a literatura e o vídeo forneceram várias pistas para pensarmos nas estratégias didáticas para a mediação da **música contemporânea**.

A quarta e última etapa do projeto consistiu na aplicação das sequências didáticas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental⁷ de uma escola pública de Belo Horizonte, MG, Brasil. Das quatro obras analisadas, apenas duas foram desenvolvidas, *Sequenza III* e *Sinfonia*, dado o pouco tempo que nos foi dado pela escola para desenvolver o projeto. Foram quatro aulas de cinquenta minutos, sendo que as duas primeiras aulas foram dedicadas aos tópicos *Paisagem sonora* (escuta e exploração dos sons do cotidiano como potenciais musicais) e *Música Contemporânea* (ampliação do conceito de música a partir de novos referenciais estéticos). A terceira e quarta aula foram dedicadas às peças *Sequenza III* e *Sinfonia* de Berio.

Apresentaremos a seguir, algumas ideias acerca de *Sequenza III* que foram tomadas como norteadoras para a elaboração da sequência didática aplicada para a mediação dessa obra na escola⁸.

Cabe ressaltar que existem informações que interessam ao professor, como informações biográficas sobre o compositor ou influências de outros autores sobre seu trabalho, que não serão aqui detalhadas. Focaremos nossa explanação apenas em discussões sobre as peças e nas proposições didáticas elaboradas para a aula.

Observações sobre Sequenza III

Em *Sequenza III*, pode-se dizer que Berio busca estruturar três dimensões expressivas diferentes, re combinadas incessantemente de variadas maneiras: a primeira trata dos gestos vocais, passando pelo riso, choro, murmúrio, canto, etc; a segunda consiste nas emoções associadas aos gestos, completando um leque enorme de variações, como urgente, distante e sonhadora, espirituosa, muito tensa, nervosa, impassível, etc; a terceira dimensão refere-se ao texto, que também podia ser apresentado em diferentes níveis de fragmentação, passando pelo fonema, sílaba, palavra ou frase. Essas três dimensões sofrem uma

⁷ Frequentado por alunos de 13 a 14 anos de idade.

⁸ É importante mencionar a existência de outra proposta didática para a sala de aula (Zagonel, 1997) para a mesma peça.

ars combinatoria e geram diferentes materiais que o compositor moldou com liberdade e imaginação (Berio, 2006).

Segundo relatos do próprio compositor (2006), havia também uma tentativa de incorporar uma teatralidade explícita à performance musical. Isso pode ser observado na incorporação de sons do cotidiano como materiais musicais (risos, choro e outros gestos vocais). Berio fala, por exemplo, da semelhança entre o riso e determinada forma de canto lírico. Seu interesse estaria na passagem entre tipos de enunciações aparentemente diferentes, mas semelhantes de ponto de vista sonoro.

Ainda com relação à dimensão teatral, a enorme lista de emoções diferentes que podiam ser associadas aos gestos vocais atribuía aos mesmos uma gama variada de matizes expressivos.

Um outro fator de teatralidade está no tratamento do tempo. O tempo musical é habitualmente medido e pulsado, com a passagem do tempo sendo organizada por uma marcação ou contagem. Em *Sequenza III*, o tempo é predominantemente não pulsado, os eventos se distribuem em função de sua velocidade ou lentidão, e podem ser prolongados ou abreviados em função das escolhas da intérprete.

Com relação ao texto, foi utilizado um poema de Markus Kutter (Osmond-Smith, 1991, p. 64):

Figura 2

give me	dê-me
a few words	algumas palavras
for a woman	para uma mulher
to sing	cantar
a truth	uma verdade
allowing us	permitindo-nos
to build a house	construir uma casa
without worrying	sem preocupação
before nigh comes	antes que a noite venha

Apesar do texto original apresentar uma única frase clara, ele foi tratado pelo compositor de modo fragmentado, explorando seu potencial acústico e expressivo em distintos níveis, iniciando-se pela apresentação de fonemas desconectados, passando por palavras isoladas, até alcançar a formação de pequenas sequências de palavras ou frases com sentido. Entretanto esses diferentes níveis de fragmentação do texto não se apresentaram de modo sequencial, mas foram permutados e recombinados na composição.

Para conduzir o processo de mediação da peça, algumas categorias foram definidas (Silva *et al.*, 2015):

- *Identificação de elementos musicais.* Essa categoria está relacionada à distinção dos gestos vocais, assim como das emoções definidas pelo compositor na partitura e ainda ao tratamento do texto (fonemas, palavras e frases);
- *Variação de ideias musicais.* Trata-se de reconhecer o retorno dos mesmos tipos de elementos em contextos diferentes. Por exemplo, o murmúrio contínuo do início da peça retorna um pouco mais tarde com interrupções de gestos ascendentes;
- *Narrativas formais.* Trata-se de perceber alguns processos musicais que se estabelecem durante trechos mais longos da peça. Por exemplo, o canto é construído progressivamente. É introduzido por fragmentos com notas isoladas, intercalados por outros tipos de comportamentos vocais; aos poucos os fragmentos vão se diversificando até que uma frase melódica completa é finalmente apresentada depois de 2 minutos. Outro exemplo está relacionado a um trecho que poderia ser chamado de clímax, onde uma sucessão acelerada de diferentes gestos vocais com emoções contrastantes –sugerindo uma espécie de delírio da cantora– é alcançado progressivamente para depois ser abandonado;
- *Metáforas expressivas.* Essa categoria está diretamente relacionada ao lado teatral da performance, com sugestão de associações extramusicais, ainda que de modo ambíguo. Por exemplo, os gestos vocais de riso e choro presentes na performance tornam-se ambíguos na medida em que são tratados como material musical. Outro exemplo seria da personalidade multifacetada que é sugerida para a cantora, através da sucessão inesperada de situações musicais/teatrais.

Estratégias didáticas possíveis

Há diversas estratégias didáticas que poderiam ajudar a preparar a escuta da peça e, com isso, facilitar a compreensão dos elementos musicais presentes, como, por exemplo, exercícios de leitura de um texto utilizando diferentes impositações vocais, buscando caracterizar diferentes personagens. Outro exemplo seria de improvisações com uma paleta restrita de elementos, como fonemas, fragmentos vocais, risos, gritos, etc.

Ouvir a gravação de *Sequenza III* permitiria perguntar aos alunos sobre as relações entre as atividades realizadas (leitura, improvisações) e a obra. Assistir a um vídeo da performance de *Sequenza III* permitiria trazer à discussão as relações entre os lados da música e do teatro presentes na peça. O visual (teatral) ajuda na

escuta da música? Em que aspectos? Facilita a compreensão? Aproxima ou afasta os alunos da obra? Como fica a relação entre os polos familiaridade e estranheza?

Após a análise da peça junto aos alunos, seria proposto um exercício de escuta (cri)ativa, intitulado *Criando novas «Sequenzas» para Voz*. Essa atividade consistiria em organizar os alunos em grupos para criar sua própria «Sequenza» a partir de recursos vocais e corporais. Para isso, seriam oferecidas diversas poesias curtas (em diversas línguas) para que escolhessem a mais adequada para a tarefa.

Regras para a criação musical:

- o texto deveria ser apresentado em diferentes níveis de fragmentação, passando pelo fonema, sílaba, palavra ou frase e deverá ser organizado em forma de partitura (roteiro);
- escolha dos gestos vocais utilizados por Berio ou ainda outros, como riso, choro, murmúrio, canto, etc; escolha das emoções associadas aos gestos, como urgente, distante e sonhador, espirituoso, muito tenso, nervoso, impassível, etc;
- registro da ideia em forma de partitura/roteiro e apresentação aos colegas. Se possível, a apresentação seria filmada (utilizar os celulares dos alunos), para posterior reescuta;
- realização de um debate acerca dos processos de construção da Sequenza, identificando os principais materiais musicais utilizados e comparação com a obra original de Berio.

5.

Como os alunos receberam a proposta? Demonstraram interesse em participar? De que maneira? Como foi a participação dos alunos nas atividades propostas? Fizeram perguntas? Fizeram observações? Quais? Houve dificuldades em expressarem-se musicalmente, artisticamente? Quais vocabulários (linguagem musical, linguagem metafórica) utilizados para falarem das músicas? Quais reações demonstradas durante a escuta das obras apresentadas? Houve dificuldade na compreensão da proposta de criação? (Silva *et al.*, 2015).

Essas foram as questões elaboradas para a avaliação do processo desenvolvido com os alunos na escola. Cabe dizer que o planejamento inicial para a execução da proposta na escola requisitava no mínimo três aulas para cada sequência didática. Isso não foi possível devido a problemas no calendário escolar. Optamos por restringir as atividades propostas para a escuta de *Sequenza III* para apenas o tempo de uma aula, o que não permitiu que a atividade de recomposição pudesse ser desenvolvida. Outro fator que merece ser destacado é a atuação do bolsista

que aplicou as propostas na escola. Esse bolsista já era professor nessa escola, e portanto, conhecido pelos alunos, o que deveria ser um ponto favorável para a aplicação das atividades. Embora motivado pela proposta didática e pelo repertório contemporâneo, a experiência com essa estética era recente para o bolsista. Seria necessário que tivesse mais tempo para assimilar conceitos e entender o processo de escuta desse repertório, de modo a ter maior tranquilidade e discernimento em seu papel de mediador.

Apesar disso, alguns resultados podem ser apresentados. Destacamos a receptividade ao repertório contemporâneo demonstrado pelos alunos. Havia a hipótese de que tal estética pudesse ser totalmente recusada pelos jovens, pela não familiaridade e também pelo papel que a música habitualmente ocupa em suas vidas. Interpretamos que as duas aulas que precederam a escuta da *Sequenza III* –que trataram da percepção da paisagem sonora e introduziram a estética contemporânea– foram fundamentais para construir uma postura de maior abertura e curiosidade diante da obra. Isso confirma o pressuposto de que para haver interesse por repertórios não familiares, há que se preparar e instrumentalizar os ouvintes.

A proposta de trazer a música contemporânea para a aula de música dos anos finais do Ensino Fundamental mostrou-se uma alternativa interessante do ponto de vista do interesse dos alunos, bem como, adequada para a estrutura do espaço escolar, uma vez que inclui sons do cotidiano como material de exploração sonora. A partir da relação entre paisagem sonora e a música contemporânea de concerto, criaram-se zonas de aproximação e interesse dos receptores com as obras musicais trabalhadas. Exemplo dessa aproximação foi o aluno que saiu da sala explorando as sonoridades dos objetos da escola, «batendo» com a mão nos corrimãos de ferro das escadas quando descia para o pátio após a aula, comparando os diferentes sons produzidos.

Os alunos demonstraram interesse pela proposta, e concluíram que «paisagem sonora» é tudo aquilo que está em volta deles, como ruídos, barulhos, sons «bonitos e feios» e que dependendo da forma que esses materiais sonoros estão estruturados ou do contexto no qual foram escutados, podem ser considerados «musicais». Outro aspecto interessante da experiência com os alunos, foi a relação que passaram a ter com os ruídos presentes nas obras apresentadas. A desconstrução da categorização de sons bonitos e/ou feios, permitiu que os alunos passassem a ouvir as obras musicais propostas com uma postura de escuta de quem «quer ouvir» e entender aquela estética, aquele pensamento composicional ali presente.

A pesquisa mostrou-nos a importância do diálogo entre as áreas da educação musical e da composição, pois cada área traz consigo especificidades técnicas,

pedagógicas e musicais as quais são fundamentais para que promovamos escutas sensíveis e significativas, e assim, aproximemos os jovens de outros repertórios. Do ponto de vista do educador musical, o contato com o compositor permitiu uma ampliação de referências técnicas e expressivas para a escuta do repertório contemporâneo. Do ponto de vista do compositor, o contato com os educadores musicais exigiu uma adequação nos modos de se referir à música para ultrapassar a dimensão técnica e formal, buscando maneiras de se fazer entender por meio de metáforas, relações com repertórios mais familiares e com outras formas de arte.

As estratégias didáticas propostas por Schafer (2011) e os tópicos de análise musical utilizados nesse trabalho possibilitaram a elaboração de propostas para mediar as escutas das obras selecionadas a partir de uma perspectiva expressivo-musical. As conexões entre a música de Berio e as estratégias de escuta musical de Schafer forneceram ferramentas importantes para abrir a escuta e ampliar o conceito de música dos envolvidos. Percebemos que a música de Berio oferece possibilidade de diálogo entre as artes, rompe com a dicotomia entre o belo e o feio, o limpo e o sujo, sem romper com a música do passado, aspectos que consideramos significativos para vivermos a contemporaneidade da arte. Apesar dessas qualidades, é importante dizer que a proposta poderia ser realizada com a música de outros compositores contemporâneos.

Para o futuro, pretendemos reaplicar essas sequências didáticas em diferentes segmentos da educação básica com o objetivo de compreendermos os limites e as possibilidades da atividade de mediação para a ampliação da escuta musical, e mais especificamente, para a aproximação dos jovens de repertórios e estéticas não familiares, embora contemporâneas de nosso tempo.

Por último, consideramos que o desenvolvimento de uma escuta musical criativa deveria ser um ponto central na formação de professores de música, uma vez que na escola deveriam proporcionar aos seus alunos experiências de interação com as diferentes manifestações musicais, ampliando repertórios de maneira participativa. O exercício da escuta ativa e criativa tira-nos da posição de meros espectadores e nos torna protagonistas na fruição da obra musical. Essa perspectiva talvez possibilite uma melhor recepção das obras e, de fato, aumente o interesse dos alunos para a aprendizagem musical.

Com relação à ausência da música contemporânea na formação dos professores, podemos dizer que é urgente inseri-la para não incorreremos no erro de torná-los desconectados dos valores do mundo contemporâneo, que nos exige uma abertura permanente para as transformações da sociedade e para os diferentes papéis que a arte pode ocupar. Não prepará-los para a compreensão dessa estética significa reificar o pressuposto de que apenas a música feita no passado é legítima, e portanto, necessária de ser aprendida. Mais uma vez, insistimos na importância

do desenvolvimento da atividade de escuta da música contemporânea na formação dos professores e consequentemente na escola, justamente pelas potencialidades criativas e musicais, bem como, pelas possibilidades de inclusão de opiniões divergentes, dando espaço ao estranhamento e à multiplicidade em um contexto que tende a ser padronizado e homogêneo.

6. Referências

- Barros, J. M. P. (2013). Mediação, formação, educação: duas aproximações e algumas proposições. *Revista Observatório Itaú Cultural*, 15, 8-14.
- Berio, L. (1968). *Sequenza III per voce femminile*. London: Universal Edition.
- Osmond-Smith, D. (1991). *Berio*. New York: Oxford University Press.
- Berio, L. (2006). *Remembering the Future*. London: Harvard University Press.
- Granja, C. E. S. C. (2010). *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Editora Escrituras.
- Hanslick, E. (1951). *De lo bello en la musica*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Nattiez, J. J. (2004). Etnomusicologia e significações musicais. *PerMusí*, 10, 5-30.
- Penna, M. (2008). *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Schafer, M. R. (2011). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Shafer, M. R. (2014). Sound around. *Reflexão e ação*, 22, 11-17.
- Silva, H. L. (2015). Mediar escutas musicais no ensino médio: uma proposta metodológica para a aula de música. In: Silva, H. L., & Baêtha, J. A. (Eds.), *Música e Educação*. (Série Diálogos com o som - Ensaios, v.2) (pp. 141-156). Barbacena: EdUEMG.
- Silva, H. L., Barbosa, R., Carneiro, A. N., & Sousa, D. A. (2015). *Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do ensino médio: diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio*. Relatório Final PIBIC/UEMG/CNPq, 142 p. Belo Horizonte: Esmu/UEMG.
- Zagonel, B. (1997). Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula. *Revista da ABEM*, 4, 37-51.