

A escuta como atividade central da aula de música: uma proposta para o Ensino Médio

MODALIDADE: INICIAÇÃO CIENTÍFICA

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Helena Lopes da Silva Escola de Música/UEMG – helena.lopes@uemg.br

Aline Nunes Carneiro Escola de Música/UEMG – aline.uemg@fastmail.fm

Davi Alves de Sousa Escola de Música/UEMG – dvdsousa@hotmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados do Projeto de Iniciação Científica Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de Música do Ensino Médio: diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio (PIBIC/UEMG/CNPq), o qual propôs o desenvolvimento da escuta musical como estratégia metodológica para a aula de música do Ensino Médio. Foram utilizados os conceitos de escuta musical (IAZZETTA, 2012; BARBOSA, 2014; SCHAFER, 1991) e mediação (BARROS, 2013). A metodologia seguiu as seguintes etapas: mapeamento e análise dos conceitos e atividades de escuta presentes no livro O ouvido pensante (SCHAFER, 1991); oficinas de escuta sobre quatro peças de Luciano Berio; e estruturação de abordagens didáticas para a aula de música do Ensino Médio. Os resultados apontaram que o diálogo entre a música de Berio e as estratégias de escuta musical de Schafer podem fornecer ferramentas de mediação para ampliar a escuta e o conceito de música dos jovens que estão na escola.

Palavras-chave: Escuta musical. Mediação. Ensino médio. Luciano Berio. Murray Schafer.

The Listening as the Main Activity at Music Class: One Proposal to High School

Abstract: This article presents the results of the Scientific's Initiation Project named *Mediated* and Expanded Listening at Secondary School Music Classes: Dialogues between Murray Schafer and Luciano Berio (PIBIC/UEMG/CNPq), which proposed the development of music listening as a methodological strategy for music class at High School. The concepts of music listening (IAZZETTA, 2012; BARBOSA, 2014; SCHAFER, 1991) and mediation (BARROS, 2013) were used. The methodology consisted of the following steps: mapping and analysing concepts and listening activities of the book *The Thinking Ear* (SCHAFER, 1991); listening activity workshops about four pieces by Luciano Berio; and structuring didactic approaches for High School's music lesson. The results showed the dialogue between Berio's music and Schafer's music listening strategies that can provide mediation tools to expand the listening and the concept of music for young people at school.

Keywords: Musical listening. Mediation. High school. Luciano Berio. Murray Schafer.

1. Introdução

O presente projeto de pesquisa surgiu a partir da análise do "estado da arte" das pesquisas da área de educação musical realizadas em âmbito nacional que tratam especificamente sobre a temática música e juventude, especialmente em relação ao contexto escolar. Na pesquisa realizada por Arroyo (2009), a autora analisou 10 dissertações e 1 tese

que tratavam especificamente da articulação entre juventudes, músicas e escola. Arroyo postula que existe no meio acadêmico brasileiro "um tímido, porém crescente interesse por estudos sobre a interação entre juventudes e músicas", nos quais a abordagem sociocultural é predominante. Embora a abordagem sociocultural seja de extrema relevância para a compreensão dos significados da música para os jovens, e tenha representado uma "virada epistemológica" para a área, a autora afirma que há que se avançar para além das descrições dos processos musicais em direção à concretização de propostas de ensino e aprendizagem de música para o segmento do qual os jovens fazem parte na escola regular.

A falta de clareza conceitual pode acarretar em uma fragilidade no entendimento e na realização de propostas de educação musical dirigidas aos jovens em diferentes contextos por parte dos educadores, o que poderia se tornar um obstáculo para a realização da transposição didática. Além disso, Silva e Miranda (2014) concluíram que as especificidades inerentes à categoria juventudes também não são priorizadas nos trabalhos analisados, muito menos para pensar sobre a educação musical destinada a esse segmento.

Nesse sentido, o presente projeto de iniciação científica propôs como objetivo principal a estruturação e a aplicação de propostas metodológicas para desenvolver e ampliar a escuta musical dos jovens do Ensino Médio, tomando como referencial as concepções de educação musical de Murray Schafer e as composições musicais de Luciano Berio. A escolha de Schafer e Berio para o desenvolvimento da abordagem metodológica supracitada, deve-se ao fato de ambos trazerem propostas estéticas não familiares à maior parte dos educadores, uma vez que trabalham com elementos musicais e estéticos da música contemporânea de concerto. A música contemporânea encontra-se à deriva dos currículos dos cursos de licenciatura em música, pois ainda é vista no senso comum como algo destituído de "sentido" ou mesmo de "beleza", uma vez que nos escolarizamos através da música do passado.

Sem desconsiderar a importância da valorização dos repertórios musicais consumidos pelos jovens, bem como, suas múltiplas formas de escuta musical, a proposta de trazer a música de Berio como objeto para o desenvolvimento e aprofundamento da escuta deve-se ao fato de, em primeiro lugar, considerarmos a produção musical desse artista esteticamente relevante para o desenvolvimento de uma escuta musical renovada, a qual demandará dos alunos e do professor um alargamento ou uma quebra de conceitos acerca do que entendem por "música", e em segundo lugar, identificarmos um potencial didático e musical em sua obra, passível de ser desenvolvido no contexto escolar brasileiro atual. A compreensão estética e as potencialidades didáticas presentes na obra de Berio, deve-se à

participação do professor e compositor Rogério Vasconcelos Barbosa (UFMG) nesse projeto. A mediação feita por ele possibilitou a discussão sobre o pensamento musical e as conexões complexas existentes entre a música de Berio e o mundo contemporâneo, bem como, a compreensão musical de algumas de suas obras a partir de um modelo de escuta adequado à fruição dessas.

A proposta de educação sonora de Schafer presente nas obras *O Ouvido Pensante* (1991) e *Educação Sonora* (2014), as quais fazem parte do referencial teórico desse estudo, estão centradas no desenvolvimento da percepção auditiva para as novas sonoridades do mundo contemporâneo, das novas "paisagens sonoras", e portanto, torna-se imprescindível e adequado ao repertório da música contemporânea de Luciano Berio.

2. Pressupostos teóricos

É sabido que os jovens, independentemente da classe social ou condições socioeconômica, possuem uma estreita relação com a música. Essa relação ou relações dos jovens com a música ocorrem de múltiplas maneiras e em diferentes contextos, sejam eles formais ou não formais. Embora os jovens possam se relacionar com a música através das atividades de performance, de apreciação e de criação musical, a escuta é, sem dúvida, a primeira e a mais importante experiência direta com a música, isso porque, como sinalizou Schafer "[...] nós estamos sempre ouvindo alguma coisa. Não temos pálpebras nos ouvidos" (2014: 15).

Não obstante, na aula de música não basta apenas considerar a importância da experiência informal de ouvir música dos jovens. É preciso compreender a diferença entre ouvir e escutar música. Como diz Granja (2006: 65), "ouvir é captar físicamente a presença do som", enquanto que "escutar' estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção". Iazzetta (2012: 3) aponta que o surgimento das "tecnologias de registro e reprodução do som" trouxe uma transformação da escuta. O autor ressalta que a tecnologia ampliou o acesso à escuta, pois, "com o surgimento das gravações a música se torna quase onipresente, [...] ela está em todos os lugares", e como consequência disso, "a nossa escuta se torna fragmentada e desatenta":

Temos a ilusão de conhecer muitas músicas. Todas elas, de todas as épocas, de todos os gêneros e todas as culturas estão ao alcance das mãos nas prateleiras das lojas de disco. O ouvinte se tornou então uma espécie de colecionador que conhece não a música, mas fragmentos dela. É capaz de assobiar uma melodia que escutou no rádio, se encantar com um trecho de canção ao passar por uma loja, mas cada vez menos tem tempo e iniciativa de realizar uma escuta atenta e imersiva (IAZZETTA, 2012: 4).

Embora haja diferença entre o ato de ouvir e de escutar música, na concepção dos autores mencionados, essas não são excludentes entre si. O que estamos propondo nesse projeto é o desenvolvimento de uma "escuta atenta e imersiva", a qual, talvez, os alunos não teriam acesso. Esse aprendizado parece ser uma das razões para o ensino de música na educação básica, em especial, aos jovens do Ensino Médio, pois "são tarefas da educação musical escolar valorizar a multiplicidade de repertórios musicais e a diversidade de escutas dos jovens, bem como, ampliá-las e aprofundá-las" (SILVA, 2014: 147). Cabe ressaltar, mais uma vez, que as pesquisas da área têm mostrado a importância dos saberes e das práticas musicais dos jovens, mas carecem de propostas metodológicas para o ensino de música para os jovens que estão na escola.

A proposta de mediação da escuta como alternativa metodológica para a aula de música no Ensino Médio ancora-se também no pressuposto de que a educação necessita promover o diálogo entre a escola, o mundo vivido e o mundo que ainda precisa ser descoberto. A realidade, a cultura e os saberes dos alunos precisam, em algum momento, dialogar com a realidade, a cultura e o conhecimento do professor e os conhecimentos que estão fora de seus cotidianos (SILVA, 2015: 146). Portanto, mediação é entendida nesse estudo como um "processo de circulação de sentidos nos diferentes sistemas culturais, operando um percurso entre a esfera pública e o espaço singular e individual dos sujeitos" (BARROS, 2013: 13). Trata-se, então, de "uma operação cognitiva, simbólica e informacional que se faz presente em processos tanto de formação quanto de educação" (ibid). Tomamos o conceito de mediação trazido por Barros como um caminho para pensarmos de maneira análoga os elementos presentes no processo de mediação da escuta musical: facilitar ou oferecer caminhos/ferramentas para a percepção e compreensão dos materiais e do discurso musical presentes na obra (operações cognitivas); dimensões subjetivas e expressivas presentes nos processos de recepção e da obra em si (operações simbólicas); contextos sociais e históricos da obra musical e dos ambientes nos quais acontece a mediação da escuta musical (operações informacionais).

3. Procedimentos metodológicos

A metodologia consistiu de três etapas: etapa 1 - mapeamento das estratégias didáticas para apreciação musical propostas por Murray Schafer nos livros *O Ouvido Pensante* (1991) e *Educação Sonora* (2009); etapa 2 - análise de 4 peças musicais representativas do compositor Luciano Berio, a saber: *Sequenza III* (para voz - 1965); *O King*

(para orquestra de câmara – 1968); *Sinfonia* (III movimento - 1969); *Folk Songs* (números 1 e 8 - 1964), e etapa 3 – Elaboração de estratégias didáticas para a aplicação do projeto no Ensino Médio.

Etapa 1: Decididas a literatura e as obras a serem estudadas, desenvolvemos o trabalho em três etapas: leitura e análise das obras literárias de Murray Schafer (conceitos, concepções pedagógicas e musicais; e elaboração das estratégias didáticas); realização de 4 oficinas de escuta das obras musicais selecionadas mediadas pelo compositor Rogério V. Barbosa; e elaboração das estratégias didáticas a serem aplicadas no Ensino Médio.

Após a leitura do livro *O Ouvido Pensante* (SCHAFER, 1991), foram mapeados e analisados os seguintes conceitos: gosto musical, música, música descritiva, textura do som, ruído, silêncio, som, timbre, amplitude, melodia, textura, ritmo, paisagem sonoro-musical, como demonstrado na figura abaixo:

CAPÍTULOS	CONCEITO MUSICAL	SIGNIFICADO DO CONCEITO	ATIVIDADE DE OBJETIVO/ESCUTA
1 O COMPOSITOR NA SALA DE AULA	GOSTO MUSICAL	Uma vez alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar e dizer. Quem se arrisca a ser ridicularizado pelos seus gostos individuais em música (e isso vai acontecer) demonstra coragem	"Música aceita e não aceita" (p.8-9)

Fig.1: Mapeamento Livro O Ouvido Pensante (SCHAFER, 1991)

Concomitante a esse processo, identificamos e sistematizamos as principais estratégias didáticas propostas por Schafer em seus livros *O Ouvido Pensante* (1991) e *Educação Sonora* (2009) para o desenvolvimento dos conceitos supracitados. Feita essa primeira análise, percebemos que o autor propõe uma relação intrínseca entre as atividades de escuta e de criação musical, o que nos levou à conclusão de que a proposta de educação sonora de Schafer está ancorada no que conceituamos como "escuta criativa". Como demonstrado no quadro abaixo:

EXPERIÊNCIAS	ESTRATÉGIAS	
	Discussão sobre gosto musical e o conceito de Música	
	Imitação de sons (Música Descritiva)	
	Apresentação e exploração da "paleta sonora" (texturas musicais)	
ESCUTA E CRIAÇÃO	Limpeza de ouvidos (pré-requisito para ouvir e executar música	
"escuta criativa"	- Elementos musicais trabalhados: Ruído, silêncio, som, timbre,	
escuta citativa	amplitude, melodia, textura (rítmica e melódica), ritmo,	
	paisagem sonora.	
	Exploração de sons vocais (descoberta e imitação)	
	Expressão Vocal (uso deliberado de construções sonoras	
	vocais).	

Quadro 1: Síntese das Estratégias de Escuta encontradas no livro O Ouvido Pensante (SCHAFER, 1991) - Conceito de Escuta Criativa



Etapa 2: Embora tenham sido realizadas quatro oficinas de escuta musical sob orientação do compositor e professor Rogério V. Barbosa, nas quais foram analisadas quatro peças de Luciano Berio supracitadas¹, cabe ressaltar que o professor Rogério propôs quatro categorias para a mediação da escuta, a saber: identificação de elementos musicais; recorrência e variação de ideias musicais; narrativas formais; e metáforas expressivas.

A peça *Sequenza III* (para voz - 1965) foi criada por Berio a partir do estudo feito por ele sobre as qualidades expressivas e dimensões acústicas da voz. O próprio compositor declara que essa peça foi influenciada pela técnica do *Sprechgesang* proposta por Schoenberg na obra *Pierrot Lunaire* (1912) e pela fragmentação fonética presente no texto vocal de Varèse (*Nocturnal*, 1961). Além disso, foi proposta de *Sequenza III*, a incorporação de sons do cotidiano como materiais musicais, tais como, choro, risadas entre outros gestos vocais.

Como metáfora, Berio remete ao funcionamento de uma grande engrenagem com rodas de tamanhos diferentes que giram em velocidades distintas para propor a estruturação de três dimensões expressivas, recombinadas incessantemente de variadas maneiras, como por exemplo: Engrenagem 1 (gestos vocais – riso, choro, murmúrio, canto, etc); Engrenagem 2 (emoções associadas aos gestos – leque de variações como urgente, distante e sonhador, espirituoso, muito tenso, nervoso, impassível, etc); e Engrenagem 3 (texto apresentado em diferentes níveis de fragmentação – fonema, sílaba, palavra ou frase). Como os três ciclos/camadas têm tamanhos diferentes, uma enorme possibilidade de combinações torna-se possível. Os elementos encontram-se, criando diferentes resultados sonoros.²

A escuta e análise de Sequenza III resultou no seguinte quadro de análise:

SEQUENZA III (BERIO, 1965): ASPECTOS ANALÍTICOS	
Identificação de elementos musicais	Distinção dos diferentes gestos vocais; das diferentes emoções definidas pelo compositor na partitura e dos diferentes tratamentos do texto: fonemas, palavras e frases.
Variação de ideias musicais	Reapresentação dos mesmos gestos vocais em contextos diferentes. Ex: Murmúrio contínuo (primeiros 10 segundos¹ da peça); Murmúrio interrompido por gesto ascendente (10 a 20 segundos da peça)
Narrativas formais	Surgimento do canto: O canto é construído progressivamente. O início da peça apresenta diferentes tipos de gestos vocais. Somente no final do segundo sistema da partitura (2 minutos) aparece a primeira frase melódica. Clímax: O quarto sistema da segunda página da partitura indica um momento de clímax expressivo, através da sucessão acelerada de diferentes gestos vocais e das emoções associadas aos mesmos. Esse clímax é alcançado e depois abandonado. Essa concatenação de diferentes momentos, cria uma narrativa.
Metáforas expressivas	Escuta dos sons vocais cotidianos como música

Quadro 2: Aspectos analíticos da obra Sequenza III (1965)

A oficina 2 foi dedicada à escuta do 3º movimento da obra *Sinfonia* (1969). Nesse movimento, o compositor utiliza como referência o *Scherzo* da *Sinfonia II* de Mahler, sobre o

qual incrusta fragmentos de peças de outros compositores como Beethoven, Bach, Debussy, Stravinsky, Boulez, entre outros, à maneira de colagem. Berio utiliza uma grande orquestra e um grupo de oito vozes que recitam textos de vários autores, entre eles James Joyce e Samuel Beckett, os quais sugerem personagens através de diferentes entonações dramáticas e cotidianas. A seguir, o quadro analítico do 3º movimento da obra *Sinfonia* (1969):

Sinfonia (movimento III) – BERIO, <u>1969</u>	
Identificação de elementos musicais	Colagem de fragmentos de peças orquestrais da tradição clássico-romântico; Utilização vocal variada (drama, <u>fala</u> , canto, solfejo).
Variação de ideias musicais	Atmosferas expressivas (suavidade, tensão).
Narrativas formais	Acumulação de instrumentos musicais gerando clímax.
Metáforas expressivas	Utilização do scherzo da Sinfonia II de Mahler como elemento condutor, sobre o qual são incrustrados fragmentos de peças de outros compositores. Berio refere-se à Mahler como um "rio" que carrega toda a história da música. Segundo Berio, por vezes o rio está em evidência, por vezes ele se oculta como se estivesse entrado numa caverna.

Quadro 3: Análise Sinfonia (III movimento – Berio, 1969)

Fase 3: Estruturação da atividade didática

Essa fase foi dividida em três momentos, a saber: transcrição das oficinas de escuta, reescuta das obras selecionadas de Berio e elaboração estratégias de aplicação. Foram transcritos os áudios das três oficinas de escuta, com duração total de seis horas e quarenta minutos, resultando um total de 67 páginas. O segundo momento consistiu em analisarmos as transcrições a partir das seguintes categorias: a) elementos musicais presentes na obra, b) informações sobre a peça, c) processos composicionais, d) informações relevantes que não se enquadraram nos itens anteriores, conforme exemplo abaixo.

a) elementos musicais presentes na obra

Y
ANPPOM

Categorias Barbosa	Transcrição	v. 304	Comentário Pesquisadores
Identificação dos elementos	Esses compassos iniciais aqui dos trombones, trompestes, é uma citação de Schoember, aqui é uma outra coisa, Debussy		Uso de sonoridades e timbres específicos,
Metáforas expressivas	"No entanto ele tem algo q atravessa ele que conduz, o viagem, esse barco aí que que é o fluxo que vai atra vai conduzindo, vai evocar possibilidades expressivas	que é essa é o Mahler, avessando	Utiliza imagens para representar trechos da música
b) informações sobre a peça			
Informações		Transcriçã	
O nome da peça (Sinfonia), rei		"o nome	que o Mahler dá pro movimento dele
Mahler ao terceiro movimento	de sua sinfonia	moviment	o fluente e"
A peça causa certo desconforto durante a escuta			uma grande colagem, né? Parece meio um né? Um tanto de coisa na sua cabeça"
c) processos composiciona	is		
Processos		Transcriçã	io
		ideia de qu tudo quan vezes prof vulgar e as	to o Joyce, porque ele é mais antigo, mas a ue a imaginação musical dele, deixava filtrar to é coisa, tinha uns musicais diferentes, as undamente solene, aí vinha uma coisa s coisas se emendavam e, ele não reprimia, ele quilo fazer parte da imaginação musical
As colagens são importantes n			tempo todo, a música é uma grande colagem,
música. Em cada parte ele Em cada parte ele altera o que for preciso (ritmo, notas)		imaginaçã	ue ele fala de uma viagem harmônica que a o dele lembrava da música, aí, ele ia lá e as lava um pouquinho o ritmo, as notas pra sixar
d) informações relevantes	que não se enquadraram	nos itens	anteriores,
Percepção do Pesquisador		Transcriçã	io
Segundo Rogério, a música contemporânea não cabe dentro		"O proble	ma da música contemporânea é isso a fase, no
do sentido da música tradicion	al	de muitas músicas, e	úsica, ao mesmo tempo que tem essa citação músicas, então que tem essa citação de muitas ntão é uma ideia de música que o conceito l de unidade não cabe"
Decorrências da influências de Berio		parar, con válido na a	tidão de ideias nesse mundo caótico, sem ectados aceitar esse princípio como princípio arte. É desordenado mas ele tem força, ieria essa a ideia"

Quadro 4: Categorização a partir das transcrições das oficinas de escuta

As transcrições foram muito importantes para reescutarmos as obras selecionadas do compositor Luciano Berio, prestando atenção aos aspectos expressivos, técnicos e didáticos presentes nas mesmas. Esses elementos serviram de base para a formulação das estratégias didáticas abaixo:

PREPARANDO A ESCUTA DE SEQUENZA III (BERIO, 1965)	
Estratégias didáticas	Descrição das atividades
Distinção entre monodia e polifonia.	Ouvir duas peças
	(Monodia) Poesia falada
	(Polifonia) "Duas estórias: uma de gato outra de rato" (CD Dois a dois). As
	duas histórias são contadas em contraponto. Desenvolve-se a habilidade de
	selecionar o que se quer ouvir.
Exploração de timbres e expressões	Ler um texto (ex.: notícia de jornal) utilizando diferentes impostações
vocais (descoberta e imitação)	vocais, que expressariam diferentes tipos de caráter.
Apresentação e exploração da "paleta	Explorar diversas possibilidades de elementos dentro de três "camadas" ou
sonora" (texturas musicais)	"aspectos" Criar diferentes combinações, misturando os elementos dos três
	aspectos explorados.

Quadro 5: Estratégia didática: Sequenza III

Y
ANPPOM

Sinfonia (movimento III) – BERIO, 1969	
Identificação de elementos musicais	Colagem de fragmentos de peças orquestrais da tradição clássico-romântico; Utilização vocal variada (drama, <u>fala</u> , canto, solfejo).
Variação de ideias musicais	Atmosferas expressivas (suavidade, tensão).
Narrativas formais	Acumulação de instrumentos musicais gerando clímax.
Metáforas expressivas	Utilização do scherzo da Sinfonia II de Mahler como elemento condutor, sobre o qual são incrustrados fragmentos de peças de outros compositores. Berio refere-se à Mahler como um "rio" que carrega toda a história da música. Segundo Berio, por vezes o rio está em evidência, por vezes ele se oculta como se estivesse entrado numa caverna.

Quadro 6: Estratégia didática: Sinfonia (Movimento III)

Considerações Finais:

Essa pesquisa mostrou a importância do diálogo entre a educação musical e a 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. A elaboração da proposta metodológica para a escuta da obra de Berio exigiu, de nós pesquisadores, uma abertura para novas estéticas, desconhecidas para muitos de nós que tivemos, na maioria, uma formação musical frequentemente apoiada na compreensão fragmentada dos elementos perceptivo-musicais. As estratégias didáticas propostas por Schafer em seu livro *O Ouvido Pensante* (1991) motivounos a elaborar possibilidades pedagógicas e musicais para a aproximação dos jovens com o repertório de Berio, assim como os tópicos de mediação da escuta propostos por Barbosa (2014) oportunizou-nos compreender as peças musicais a partir de uma perspectiva expressivo-musical.

A presente pesquisa possibilitou que identificássemos os potenciais didáticos da música de Berio para a ampliação da escuta musical, bem como assimilássemos a proposta pedagógica e musical de Schafer para além da limpeza de ouvidos e/ou escuta da paisagem sonora por ele proposta. A análise da obra de Schafer permitiu-nos entender que a sua concepção pedagógica está centrada no conceito de escuta criativa, ou melhor, dizendo, da escuta através da experimentação sonora, da ação criativa sobre os sons que nos rodeiam. Nesse sentido, as estratégias de escuta do autor indicaram a possibilidade de concretização de um diálogo bem sucedido com a obra de Berio, uma vez que ambas demandam dos jovens o desenvolvimento de uma escuta mais atenta e imersiva. A realização desse estudo proporcionou ainda, que reconhecêssemos a importância da mediação para promoção de uma escuta musical integrada, ampla, que vai além da compreensão apenas dos elementos da

linguagem musical, proporcionando o acesso aos significados musicais afetivos e expressivos da obra.

Concluindo, podemos dizer que as conexões entre a música de Berio e as estratégias de escuta musical de Schafer podem fornecer ferramentas de mediação para ampliar a escuta e o conceito de música. Importante ressaltar ainda, que a música de Berio traz a possibilidade da integração entre as artes (música e literatura, música e dança, música e teatro; música e artes visuais); rompe com a dicotomia entre o belo e o feio, o limpo e o sujo ao mesmo tempo em que não rompe com a música do passado. Esses são aspectos significativos para vivermos a contemporaneidade da arte de forma autêntica. O projeto de educação musical de Schafer, portanto, pode ser considerado como uma proposta de ensino de música atual, significativa e coerente com os desafios da educação musical do século XXI.

A nossa hipótese de que a mediação da escuta precisa estar adequada ao repertório a ser trabalhado se sustenta, uma vez que as músicas são diferentes do ponto de vista da estruturação do material musical e das próprias sonoridades e, portanto, precisam ser escutadas de maneira a facilitar a fruição da obra. Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para a discussão da área de educação musical acerca dos sentidos da aula de música na educação básica, em especial, no Ensino Médio.

Referências:

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 21, p. 53-66, 2009.

BARBOSA, Rogério V. *Sobre a composição musical:* metamorfoses entre escuta e escritura. In: NASCIMENTO, Guilherme; ZILLE, José Antônio B.; CANESSO, Roger (Orgs.) A música dos séculos 20 e 21 (Série Diálogos com o som - Ensaios, v. 1). Barbacena: EdUEMG, 2014, p.111-120.

BARROS, José Márcio P. Mediação, formação, educação: duas aproximações e algumas proposições. *Revista Observatório Itaú Cultural*: OIC. N. 15 (dez./2013-maio/2014). São Paulo: Itaú Cultural, 2013. p. 8-14.

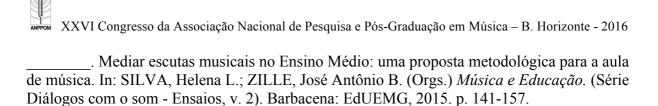
BERIO, Luciano. *Remembering the future*. London, England: Harvard University Press, 2006. GRANJA, Carlos Eduardo de S.C. *Musicalizando a escola*: música, conhecimento e educação. São Paulo: Editora Escrituras, 2006.

IAZZETTA, Fernando. *Da escuta mediada à escuta criativa*. Contemporânea - Revista de Comunicação e Cultura, v. 10, n. 1, 2012. p. 10-34.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

_____. Sound around. *Reflexão e Ação* (Online), v. 22, p. 11-17, 2014. (Versão eletrônica). Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index.

SILVA, Helena Lopes da. Escutas mediadas e ampliadas nas aulas de música do Ensino Médio: diálogos entre Murray Schafer e Luciano Berio. *Projeto de Iniciação Científica*. *Edital 04/2014. PIBIC/UEMG/CNPq*.



Notas

lar e

¹ Nesse artigo optamos por mostrar apenas as análises e estratégias pedagógicas das peças *Sequenza II*I (1965) e *Sinfonia* (III movimento − 1969), dado o tamanho permitido para a publicação para os Anais do XXV Congresso da ANPPOM.

² Para maiores detalhes ver BERIO, Luciano. Remembering the Future. London, England: Harvard University Press, 2006.