

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES

LAURA MELAMED BARBOSA

**RELAÇÕES ENTRE ESCUTAR E DIZER NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA
INTERPRETAÇÃO:**

A influência da audibilidade na percepção dos recursos expressivos orais

SÃO PAULO

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES

LAURA MELAMED BARBOSA

**RELAÇÕES ENTRE ESCUTAR E DIZER NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA
INTERPRETAÇÃO:**

A influência da audibilidade na percepção dos recursos expressivos orais

Dissertação apresentada ao Departamento de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas, Área de concentração: Artes Cênicas.

Orientadora: Professora Doutora Suely Master

SÃO PAULO

2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

B238r Barbosa, Laura Melamed, 1975-

Relações entre escutar e dizer no processo de criação da interpretação: a influência da audibilidade na percepção dos recursos expressivos orais / Laura Melamed Barbosa - São Paulo, 2016.

136 f.: il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suely Master

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Percepção auditiva. 2. Fala. 3. Representação teatral.

4. Atrizes. 5. Atores. I. Master, Suely. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 792.028

LAURA MELAMED BARBOSA

**RELAÇÕES ENTRE ESCUTAR E DIZER NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA
INTERPRETAÇÃO:**

A influência da audibilidade na percepção dos recursos comunicativos orais

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Teatro no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Suely Master
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Thomas Willian Holesgrove
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Wânia Mara Agostini Storolli (Suplente)
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr Wilson Krette Júnior (Suplente)
SENAC-SP

Julgado em: 10/05/2016

Conceito: _____

Às (aos) participantes desta pesquisa, pessoas queridas e parceiras. Refiro-me aqui, à estudiantada, como diz o mestre Alexandre Mate.

AGRADECIMENTOS

O meu desejo de fazer mestrado é de longa data: logo que terminei a graduação em Fonoaudiologia, em 1996, fiz a primeira prova para ingressar na pós-graduação. Foram muitas as tentativas, eu estava mesmo disposta a estudar mais. Depois de 20 anos, finalizo o meu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da UNESP, sob a orientação da fonoaudióloga e professora do curso de graduação em Artes-Teatro do Instituto de Artes da UNESP, a querida Prof^a. Dr^a. Suely Master. Não preciso dizer qual foi a minha felicidade em pisar no chão daquele Instituto de Artes, no dia em que me tornei uma estudante regular. Eu estava flutuando de alegria. E, para finalizar, eu ganhei um presente indescritível, ter como professor da disciplina obrigatória Seminários de Pesquisa o amado Alexandre Mate, um mestre das filigranas.

Diante desse cenário, posso dizer que seria impossível citar todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para que tal processo pedagógico pudesse ser concretizado. Até porque quem nesta vida por mim passou sem me deixar marcas?

De todo modo vou agradecer algumas pessoas queridas, que me instigaram a querer saber mais e mais. Começo por quem me apresentou mundos que não conhecia, aguçando minhas percepções e meu intelecto, o querido Elvis Cesar Bonassa, um mestre e amigo para todas as horas, responsável por me inspirar pensamentos e ações. A você, Elvis, minha gratidão eterna!

Tenho muita gratidão pelo acolhimento, pela confiança, pelas trocas de experiências, pelos ensinamentos da minha querida orientadora Suely Master.

Agradeço à estudentada participante desta pesquisa pela deliciosa convivência, por todos os questionários e protocolos respondidos, pelo respeito demonstrado ao trabalho proposto, pelo interesse pela proposta pedagógica da pesquisa, pelo carinho, pela ajuda com a manipulação dos equipamentos utilizados, pelos muitos momentos lúdicos, e por tantos outros afetos estabelecidos entre nós.

Agradeço, profundamente, ao educador Alexandre Mate pelos ensinamentos, banhados pelo chão histórico, pela estética, pela política, pela cultura, pelo carinho, pela paixão em ensinar, pelas risadas, pelo pensamento dialético, pela etimologia das palavras e por tudo mais que representa o seu espírito de humanidade.

Agradeço aos professores das disciplinas que cursei ao longo do mestrado: João Cardoso Palma Filho e Gilberto Figueiredo Martins por demonstrarem, por meio de suas aulas, a construção do pensamento intelectualizado e por me provocarem a construir esse mesmo pensamento.

Não poderia deixar de mencionar quatro fonoaudiólogas que me ajudaram, continuarão a me ajudar, porque são estudiosas e disseminadoras do conhecimento a respeito do processamento auditivo e de seus correlatos. São elas: Maura Lígia Sanches, Ana Maria Alvarez, Luciane Sauer e Ingrid Gielow. Queridas, minha gratidão!

Agradeço à querida professora Wânia Mara Agostini Storolli, por participar da banca de qualificação, compartilhando sugestões tão pertinentes. Agradeço também pelo aceite em participar como suplente da banca de defesa deste mestrado.

Agradeço ao professor Thomas Willian Holesgrove pelo interesse em conhecer esta pesquisa, por ter participado, como suplente, da banca de qualificação, e pelo aceite em participar da banca de defesa deste mestrado.

Agradeço ao querido Wilson Krette Júnior pelo aceite em participar como suplente da banca de defesa deste mestrado.

Agradeço à professora Kathya Maria Ayres de Godoy pela disponibilidade em participar, como suplente, da banca de qualificação deste mestrado.

Agradeço à equipe da Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP, Ângela Maria Camargo Lunardi, Fábio Akyo Maeda, Neusa de Souza Padeiro, pelos prontos e gentis atendimentos que me ofereceram.

Agradeço a todos da equipe da STAEP, setor responsável por disponibilizar os equipamentos solicitados pelas (os) estudantes do Instituto de Artes da UNESP. Agradeço aos funcionários: Moacir Viera da Silva, Marco Aurélio F. Andrade Menezes, Eduardo Luiz Smynniuki, Osmar de Araújo Costa e Vitor das Neves Razoilo pela disponibilidade e gentileza dispensadas nos atendimentos que me deram ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço ao motorista José Carlos Pereira, do Instituto de Artes da UNESP, por conduzir a mim e as (os) estudantes até a Pedra Grande, local onde realizamos nossa última aula.

Agradeço a querida Fabiana Colares, supervisora da biblioteca da UNESP, pela disponibilidade em me orientar a respeito da aplicação das normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

Aos meus familiares agradeço pelo apoio vibrante e permanente aos projetos que venho escolhendo desenvolver ao longo da minha vida.

Aos meus familiares que já se foram, agradeço por todos os ensinamentos de amor.

Às amigas Clara Rocha, Luana Curti, Maria Cristina Borrego e Mila Cruz do Valle, fonoaudiólogas, artistas, parceiras, companheiras de estudo e do grupo Clã, Expressão e Arte, do qual faço parte.

Agradeço imensamente as (os) mais do que queridas (os) parceiras (os) de consultório, que sempre torceram pela realização deste mestrado. Ao Dr. André Duprat, pelos incentivos e pela escuta atenta; à Dr^a. Roberta Ribeiro de Almeida (a Beta), pelas dicas certeiras; especialmente ao Dr. Clemente Isnard Ribeiro de Almeida – um dos responsáveis por trazer para o Brasil dois testes muito utilizados para avaliar a habilidade de figura-fundo –, pelo carinho, pelo sorriso e pelo exemplo profissional. À querida amiga Marisa Mara Neves de Souza Fugulin, pelas longas horas de estudo e conversas sobre processamento auditivo; à querida Andrea Sguizzard Hirschheimer, pelo raciocínio lógico; à querida Alexandra Dezani Soares, por todas as dicas acadêmicas, pelas referências compartilhadas e pelas conversas sobre processamento auditivo; à Maria Helena Untura Caetano, pelas histórias da Fonoaudiologia; à querida Priscila Helena Mendonça Cortez (a Tuca), pelo acolhimento e pela ajuda para assuntos

diversos; e a toda a equipe de retaguarda, as secretárias Claudia Manoel, Verônica Lisboa, Luana Ismael Ismael, Elaine Cicio e Jéssica Sampaio, além do secretário Geraldo Quaresma, pela ajuda operacional, pela disponibilidade em ajudar, pelas gostosas conversas acompanhadas de bolos deliciosos.

Agradeço aos parceiros de trabalho do Senac pelas reflexões a respeito da Educação. Agradeço, especialmente, à gerente Andrea Cury Borges de Gouvea Tonnani pelo apoio dado à minha formação docente. E à minha querida companheira de trabalho e de soluções pedagógicas, Patrícia da Silva Freitas, pelo apoio.

À minha amiga e companheira Anna Carolina Santos Martin Almeida, agradeço pela ajuda na ocasião da finalização deste mestrado, pela amizade fraternal e pelas afinidades mil.

Às amigas e aos amigos, agradeço por compreenderem minha ausência nos momentos de diversão garantida!

Bom mesmo é terminar este trabalho chorando... de alegria!

RESUMO

Por intermédio desta pesquisa pretende-se apresentar e fazer refletir, a partir dos resultados obtidos por meio de um processo pedagógico desenvolvido com estudantes do curso de Licenciatura em Arte – Teatro do Instituto de Artes da UNESP. O objetivo da reflexão e pesquisa desenvolvidas nessa pesquisa consiste em estudar a relação entre a estimulação das habilidades do processamento auditivo e a percepção auditiva da própria fala. Sendo assim, buscou-se verificar, ao estimularmos as habilidades do processamento auditivo e de processos correlatos, se modificamos a percepção auditiva a respeito dos recursos expressivos utilizados durante a gravação de uma leitura dramática, realizada por cinco estudantes de Teatro. Para complementar o conjunto de dados a serem analisados, incluímos as respostas de um questionário, a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos, aplicado no início e reaplicado seis meses após o término da pesquisa. Também contamos com informações relacionadas à elaboração da proposta expressiva para a leitura dramática. Os resultados indicaram uma pluralidade de respostas entre as (os) estudantes, o que nos permitiu refletir a respeito do processo pedagógico de cada uma (um), a partir de diversas relações comparativas. Apesar das (os) estudantes terem mobilizado para a leitura dramática diversos recursos expressivos relacionados à emoção e à intenção, poucas (os) os reconheceram auditivamente na gravação feita no início do processo. A partir de resultados, foi possível relacionar o proposto para a leitura dramática com o que foi percebido nas duas análises perceptivo-auditivas feitas pelas (os) estudantes, uma no início e outra no final da pesquisa. De modo que nos permitiu inferir conclusões propositivas, dentre as quais, destacamos o reconhecimento do quanto integrar a ação de produzir sonoridades orais, com a ação de “sentir algo”, pode ser relevante para atrizes e atores aumentarem a consistência em perceber auditivamente os recursos expressivos relacionados à emoção e à intenção que, geralmente, propõem, mas sem ouvirem-se, comumente. Ao término da pesquisa reconhecemos que de nada valeria realizá-la se não pudéssemos nos modificar a cada dia.

Palavras-chave: Processamento auditivo. Percepção da fala. Teatro. Atrizes. Atores.

ABSTRACT

The present research aims to present and reflect from the results obtained through a pedagogical process developed with students of Arts and Drama degree of the Arts Institute of UNESP. The goal of the study consists of the relation between the hearing process abilities stimulation and the auditory perception of the own speech. This way, it will be verified if as long as the hearing process abilities and related processes are stimulated the auditory perception is modified concerning the significant resources used during a dramatic reading recording made by five drama students. In order to complement the data set to be analyzed, survey answers about the hearing behavior and related ones were included and applied at the beginning of the research and other ones six months after the end of the research as well as information related to significant proposal elaboration to a dramatic reading. The students were analyzed individually and the results indicated the plurality of answers among them which allowed us to reflect on the pedagogical process of each one from several comparative relations. Although the students have proposed to the dramatic reading many significant resources related to their emotion and to their intention, only few recognized, aurally, during the recording made at the beginning of this research. Based on results like this one, it was possible to relate what was proposed to the dramatic reading to what was understood in both auditory perceptive analysis made at the beginning and at the end of the research by the students. So, it allowed us to infer proposal conclusions which we would like to emphasize the recognition of how much we integrate the action of making oral sounds to the action of feeling something could be relevant to actresses and actors in order to make them more aware of increasing the consistence of auditory perception of significant resources related to the emotion and intention which they are only used to propose and not to hear. At the end of the research, we recognized it would not be worth making it if we could not modify ourselves each day.

Keywords: Auditory processing. Speech perception. Theater. Actresses. Actors.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA 1 – Via auditiva periférica	16
FIGURA 2 – Via Ipsilateral entrada no sistema nervoso central	17
FIGURA 3 – Via Contralateral entrada no sistema nervoso central	17
FIGURA 4 – Vista lateral do córtex cerebral	18
FIGURA 5 - Corpo caloso vista medial	20
FIGURA 6 - Corpo caloso vista superior	20
FIGURA 7 - Da orelha direita para o córtex auditivo primário do hemisfério esquerdo	21
FIGURA 8 - Da orelha esquerda para o córtex auditivo primário do hemisfério direito e do hemisfério direito para o hemisfério esquerdo via corpo caloso	21
FIGURA 9 - Trajeto neural do estímulo verbal. Permite ouvir ao mesmo tempo estímulos diferentes, da mesma natureza linguística, um em cada orelha.	21
FIGURA 10 - Pins maior e menor	43
FIGURA 11 - Tambor de Mola	43
FIGURA 12 - Pins maior e menor	44
FIGURA 13 - Instrumentos musicais variados.....	44
FIGURA 14 - Instrumento musical Orin	45
FIGURA 15 - Apitos de pássaros	45
FIGURA 16 - Representação por imagem e nomeação da frequência e da duração do som .	48
FIGURA 17 - Representação por imagem e nomeação da frequência e da intensidade do som	49
FIGURA18 - Representação por imagem e por nomeação do som dos instrumentos musicais	50
FIGURA 19 - Planta Baixa da apresentação das sonoridades, incluindo o som competitivo e seus respectivos nomes propostos em grupo.	56
FIGURA 20 - Registro gráfico proposto por uma estudante.....	58
FIGURA 21 - Proposta expressiva de uma estudante para o conto A função da arte 1 de Eduardo Galeano	60
FIGURA 22 – Potes chocalhos.....	61
FIGURA 23 - Proposta expressiva coletiva (grupo 2) para o conto A função da arte 1 de Eduardo Galeano	64

FIGURA 24 – Equipamento de iluminação policromática	68
FIGURA 25 - Registro de associação livre a partir de estímulos visuais e auditivos proposto por um estudante.....	68
FIGURA 26 - Impressões de uma estudante sobre o processo pedagógico vivido	72

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorização dos recursos expressivos	39
QUADRO 2 - Definição das habilidades auditivas e de seus processos correlatos.....	41
QUADRO 3 – Perguntas feitas à estudante e suas respostas, a respeito de sua prática profissional; e sobre a preparação e a execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa.	81
QUADRO 4 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas da execução da leitura dramática, realizadas a primeira no início, e a segunda, no final da pesquisa.	82
QUADRO 5 – Relações entre a presença de recursos expressivos na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas, realizadas uma no início e outra no final da pesquisa.	83
QUADRO 6 – Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa.	84
QUADRO 7 – Comparação entre as avaliações realizadas no início e no final da pesquisa ..	85
QUADRO 8 – Perguntas e respostas, do estudante, a respeito de sua prática profissional; da preparação e da execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa.	87
QUADRO 9 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises, perceptivo - auditiva, da execução, da leitura dramática, realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa.....	88
QUADRO 10 – Relações entre a presença de recursos expressivos na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas realizadas, uma no início e outra, no final da pesquisa.	89
QUADRO 11 – Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito o comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa	90
QUADRO 12 – Comparação entre as avaliações realizadas no início e no final da pesquisa	91
QUADRO 13 – Perguntas e respostas, da estudante, a respeito de sua prática profissional; da preparação e da execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa	94
QUADRO 14 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises, perceptivo - auditiva, da execução, da leitura dramática, realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa.....	95

QUADRO 15 – Relações entre a presença de recursos expressivos, na proposta expressiva para a leitura dramática, e nas análises perceptivo-auditivas realizadas uma no início e outra, no final da pesquisa	96
QUADRO 16 – Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito o comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa	97
QUADRO 17 – Comparação entre as avaliações realizadas no início e no final da pesquisa .	98
QUADRO18 – Perguntas e respostas, da estudante, a respeito de sua prática profissional; da preparação e da execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa	101
QUADRO 19 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas, da execução, da leitura dramática, realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa.....	102
QUADRO 20 – Relações entre a presença de recursos expressivos na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas, realizadas, uma no início e outra, no final da pesquisa	103
QUADRO 21 – Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito o comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa	104
QUADRO 22 – Comparação entre as avaliações realizadas no início e no final da pesquisa	105
QUADRO 23 – Perguntas e respostas, da estudante, a respeito de sua prática profissional; da preparação e da execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa	108
QUADRO 24 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises, perceptiva auditiva, da execução, da leitura dramática, realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa.....	109
QUADRO 25 – Relações entre a presença de recursos expressivos na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas, realizadas uma no início e outra, no final da pesquisa	110
QUADRO 26 – Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito o comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEFAC	Aprimoramento em Processamento Auditivo da Consultoria de Fonoaudiologia Clínica S/C Ltda
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
TSA	Treinamento de Sequência Auditiva
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Percepção.....	11
1.2 Percepção auditiva.....	13
1.3 Processamento auditivo.....	14
1.3.1 Especialização hemisférica.....	18
1.3.2 Processos bottom-up e top-down.....	22
1.3.2.1 Processo bottom-up e habilidades auditivas	22
1.3.2.2 Processo top-down e habilidades auditivas	24
1.4 Relação entre a percepção e a produção da fala.....	26
1.5 Objetivo	28
2 METODOLOGIA.....	29
2.1 Primeira etapa.....	32
2.2 Segunda etapa	34
2.3 Terceira etapa	36
2.4 Quarta etapa	38
2.5 Quinta etapa.....	38
3 DESCRIÇÃO DA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA E COMENTÁRIOS SOBRE AS AULAS.....	41
4 RESULTADOS E REFLEXÕES	76
3.1 Estudante: B. N. I.....	77
3.2 Estudante: C. F.	85
3.3 Estudante: D. F. N. S.	91
3.4 Estudante: L. M. C. G. A.	98
3.5 Estudante: M. G.....	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICE B - Avaliação da leitura dramática	127
APÊNDICE C - Partitura expressiva da leitura dramática	133
APÊNDICE D - Análise perceptivo-auditiva final	134

APÊNDICE E - Relação entre as questões do questionário, sobre o comportamento auditivo e de seus processos correlatos e as habilidades auditivas e seus processos correlatos.	135
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
ANEXO 1 – CD ilustrativo	142

1 INTRODUÇÃO

Tratamos, nesta dissertação, de alguns conceitos a respeito da percepção, com o principal propósito de direcionar o estudo para a percepção auditiva. Analisada, principalmente, sob o ponto de vista do campo do conhecimento denominado processamento auditivo, a percepção auditiva será abordada estabelecendo-se relações com a percepção da fala. Muitos dos fundamentos teóricos são sustentados, neste estudo, pelos campos da Neurociência e da Fonoaudiologia. Também contamos com a contribuição de autoras (es) de outras áreas do conhecimento, tais como: a Arte e a Psicologia da Percepção.

1.1 Percepção

Para adentrarmos na vasta temática da percepção, evocamos a artista plástica Fayga Ostrower, que apresenta alguns aspectos sobre esta, de modo a reconhecer que ela deixa marcas em nossas experiências, nem sempre completamente apreendidas pelo intelecto.

[...] ela envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, interpreta-se; no que se apreende, compreende-se. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa sempre um lastro dentro de nossa experiência. (OSTROWER, 2009, p.57).

Ostrower destaca, ainda que: “O perceber é um estruturar que imediatamente se converte em estrutura. É um perene formar de formas significativas”. (2009, p.58).

O neurocientista Roberto Lent diferencia sensação de percepção, conferindo à última um caráter mais complexo, em razão de esta relacionar-se com outras funções cerebrais. Para o pesquisador:

Sensação é a capacidade que os animais apresentam de codificar certos aspectos da energia física e química que os circunda, representando-os como impulsos nervosos capazes de ser “compreendidos” pelos neurônios. A sensação permite a existência dos sentidos, ou seja, as diferentes modalidades sensoriais que advêm da tradução pelo sistema nervoso das diversas formas de energia existente no ambiente. [...] Percepção é um tanto diferente. Trata-se da capacidade que alguns animais apresentam – nem todos – de vincular os sentidos a outros aspectos da existência, como o comportamento, no caso dos animais em geral, e o pensamento, no caso dos seres humanos. (...) a percepção apresenta um nível de complexidade mais alto do que a sensação, e por isso mesmo ultrapassa os limites estruturais dos sistemas sensoriais, envolvendo também outras partes do sistema nervoso, de funções não-sensoriais. (LENT, 2001, p.169).

No livro **Fundamentos da neurociência e do comportamento**, os autores – Eric R. Kandel; James H. Schwartz e Thomas M. Jessel –, ao comentarem sobre percepção, reconhecem o quanto construímos representações mentais sobre o mundo real a partir de análises realizadas pelo cérebro:

[...] aprendemos que, ao contrário da análise intuitiva de nossa experiência pessoal, as percepções não são cópias diretas e precisas do mundo à nossa volta. A sensação é uma abstração, não é uma réplica do mundo real. O cérebro não registra simplesmente o mundo externo como uma fotografia tridimensional. Ao contrário, o cérebro constrói uma representação interna dos eventos físicos externos depois de primeiro analisá-los em suas partes componentes. (KANDEL; SCHWARTZ; JESSEL, 1997, p.295).

As percepções podem ser reconhecidas como uma porta de entrada para os estímulos decorrentes do ambiente. É por meio de complexo sistema de apropriação (e “descarte”) que nossas percepções revelam e apropriam-se do mundo, interpretando-o e compreendendo-o. Quanto à percepção auditiva, sabemos que funciona de maneira complexa, e de acordo com cada espécie animal. Sobre isso, Lent, ao tratar da percepção humana, aponta:

A percepção começa quando uma forma qualquer de energia incide sobre as interfaces entre o corpo e o ambiente, sejam elas externas ou internas. Nessas interfaces se localizam células especiais capazes de traduzir a Linguagem do ambiente para a Linguagem do sistema nervoso: os receptores sensoriais. São eles que definem o que comumente chamamos de sentidos: visão, audição, sensibilidade corporal, olfação e gustação. (2001, p.168).

Diante da complexidade de funcionamento da percepção humana, reconhecemos a singularidade da percepção que, de acordo com a história de cada ser, configura-se de modo particular. Para discorrer sobre tal questão, recorreremos, mais uma vez, a Lent:

Duas pessoas não percebem do mesmo modo uma obra musical. Além disso, a mesma pessoa não perceberá igualmente a mesma música se a ouvir em momentos diferentes em sua vida. Há duas razões para isso. Primeiro, as capacidades sensoriais dos neurônios auditivos são ligeiramente diferentes nos diferentes indivíduos, tanto porque o seu genoma é distinto, como porque foram submetidos a diferentes experiências e influências ambientais. Segundo, o mesmo indivíduo atravessa diversos estados fisiológicos e psicológicos ao longo de um dia e ao longo da vida, e esses estados – níveis de consciência, estados emocionais, saúde, doença – são capazes de modificar as informações que os sentidos veiculam, provocando percepções diferentes. (2001, p.169).

Frente a esses apontamentos, reconhecemos que a capacidade perceptiva do ser humano pode ser mobilizada por meio de experiências sensoriais diversas, com o propósito de provocar, de algum modo, a ampliação da construção de significados, a respeito do mundo.

1.2 Percepção auditiva

Para introduzir o tema da percepção auditiva, convidamos a fonoaudióloga, audiologista¹, professora doutora Iêda Pacheco Russo, que contribuiu imensamente com a construção do conhecimento na área da Fonoaudiologia. Quando se refere à audição, em seu pleno funcionamento, a autora o faz com muita reverência:

O ouvido humano é um exteroceptor, assim como os outros órgãos sensoriais. Possui um isolamento acústico especial que atenua os sons provenientes do próprio corpo, inclusive o da voz do indivíduo. Nossas orelhas, mesmo assemelhando-se em aspecto a conchas marinhas, escondem estruturas de tal delicadeza, que causam vergonha ao melhor dos artifices e, por tão perfeito funcionamento automático, inspiram respeitosa admiração ao mais competente engenheiro. Entre os órgãos do corpo, poucos fazem tanto, em tão pequeno espaço. Se um engenheiro fosse construir um ouvido e reproduzir suas funções teria que comprimir, em aproximadamente 17 cm³. [...] Ainda que fosse possível conseguir esse milagre de miniaturização, sua obra jamais se igualaria em desempenho ao ouvido humano, que se adapta às fortes intensidades dos motores e sirenes, distingue o instrumento musical que está sendo tocado no concerto de uma orquestra, isola o barulho da festa para escutar uma voz amiga e está em constante estado de vigília, sem contudo evitar que adormeçamos no meio de ambientes ruidosos, mas despertando-nos, prontamente, ao soar o mais fraco alarme de um relógio despertador. (RUSSO, 1997, p.34-35).

Sobre a percepção auditiva, a autora menciona que está [...] A percepção auditiva envolve a recepção e a interpretação dos estímulos sonoros através do sentido da audição, constituindo um processo altamente complexo e parte integrante do processamento auditivo central. [...] (RUSSO, 1997, p.31).

Segundo Edilene Boéchat e Sabrina Figueiredo (2014), os sistemas sensoriais estruturam-se a partir do volume acumulado pela experiência². Assim sendo, é necessária a estimulação regular e contínua, indispensável na formação e no amadurecimento de estruturas

¹Indivíduo que estuda ou se especializa em Audiologia. (AUDIÓLOGO. Disponível em: <<http://atlas.sct.embrapa.br/houaiss2009/cgi-bin/houaissnet.exe?palavra=audiologista:14491>>. Acesso em: 10 mar. 2016).

² Segundo Viola Spolin “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. A intuição é sempre tida como sendo uma doação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar” (grifo da autora). Às vezes em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa “normal” (grifo da autora) transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender. O intuito só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação. [...] A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (2000, p. 3-4).

essenciais para a aquisição da Linguagem oral e de outras funções relacionadas. A percepção auditiva envolve alguns processos, dentre eles: a atenção, relacionada à maneira pela qual o sujeito atenta à fala e aos sons do seu meio ambiente e os seleciona eletivamente; a discriminação, relacionada à capacidade de distinguir características diferenciais entre os sons; a integração, relacionada à união de informações auditivas a informações de diferentes modalidades sensoriais; e a prosódia, relacionada à recepção e à interpretação dos padrões suprasegmentais, não verbais, da mensagem recebida, como ritmo, entonação, ênfase e contexto (SANCHES; ALVAREZ, 2006, p.191). Para que haja a interação entre o sistema nervoso e o meio social, os estímulos auditivos são decompostos em propriedades essenciais e o fluxo de informações se dirige aos centros auditivos no cérebro.

Lent, ao tratar da audição, discorre sobre a relação direta entre a percepção e o que pode ser percebido:

Intuitivamente, sabemos que a audição é a capacidade de perceber os sons. Som é a perturbação vibratória do ambiente que permite a audição. Refere-se apenas às vibrações de ar que somos capazes de perceber. [...] Portanto, o conceito de som é vinculado à percepção: trata-se de uma forma de energia que deve ser sempre referida ao animal que a percebe. (2001, p.243).

O ser humano é, notavelmente, sensível às diferenças de frequência entre 20 e 20.000 hz. (RUSSO, 1997, p.31). Lent, ao tratar da especificidade da audição humana, aponta [...] O espectro audível não é percebido igualmente em toda a sua extensão. Somos mais sensíveis às frequências em torno de 2000 hertz, justamente a faixa de frequências que cobre a maior parte dos sons da fala. [...] (2001, p.246).

Portanto, com relação às questões aqui apresentadas, revela-se o quanto é possível abrir frentes de estimulação da percepção auditiva, com o objetivo de potencializá-la.

1.3 Processamento auditivo

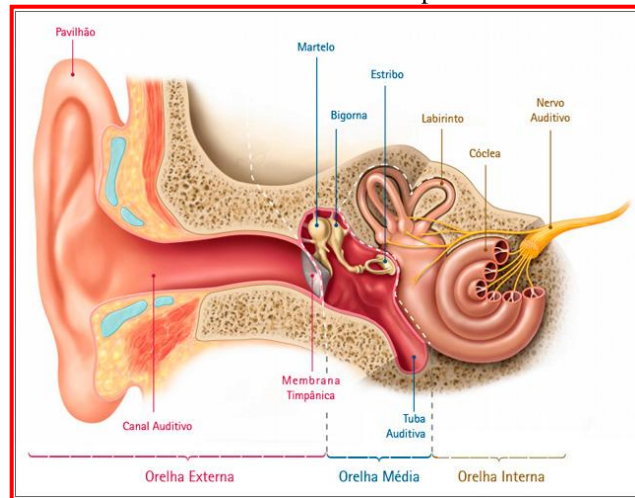
Para aprofundar a compreensão a respeito do funcionamento da percepção auditiva, nos valem dos estudos audiológicos sobre o processamento auditivo.

No texto **Uma introdução ao processamento auditivo**, os audiologistas estadunidenses Katz e Tillery propõem a seguinte definição para o processamento auditivo:

“[...] é o que fazemos com o que ouvimos.” (1997, p.147)³. Para Pereira (2012, p.279), o processamento auditivo pode ser entendido como a forma com que analisamos, classificamos, organizamos e interpretamos os eventos acústicos. Para Sanches e Alvarez (2006), o processo perceptual auditivo, também chamado de processamento auditivo, caracteriza-se em um conjunto de habilidades específicas das quais o sujeito depende para compreender o que ouve. Tais autoras referem que o ato de ouvir inicia-se na periferia da audição com a detecção do estímulo acústico e, a partir daí, são necessários processos cognitivos e neurofisiológicos, para que ocorra o processamento acurado da informação sonora. Sendo assim, ouvir, caracteriza-se em uma atividade mental, uma função cerebral, e deve ser estudada como um fenômeno multidimensional aos estímulos recebidos por meio da audição.

O sistema auditivo é constituído por duas porções, reconhecidas como sistema auditivo periférico e sistema auditivo central. A porção periférica compreende estruturas da orelha externa, da orelha média, da orelha interna e do nervo vestibulococlear. O sistema auditivo central refere-se às vias auditivas localizadas no tronco encefálico e nas áreas corticais. O sistema auditivo periférico (Figura 1) é responsável pela captação e transmissão da onda sonora pela orelha externa – pavilhão auricular e meato acústico externo –; pela transdução sonora pela orelha média - membrana timpânica, cadeia ossicular e músculos intratimpânicos – e pelo início do processamento da informação auditiva na orelha interna - cóclea e porção coclear do nervo vestibulococlear (BONALDI, 2012, p.3).

³ Esse texto foi publicado em 1997, baseado em uma conferência realizada na Cidade Universitária da Universidade de São Paulo (USP), promovida pelo curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da USP, em 14 de outubro de 1994.

FIGURA 1 – Via auditiva periférica

Fonte: DIDÁTICO Modelo Anatómico Oído. Disponível em http://www.estalista.cl/product_info.php?products_id=6735. Acesso em 13 mar. 2016.

No sistema auditivo central, os estímulos auditivos transitam por dois tipos de via: a via ipsilateral e a via contralateral (Figuras 2 e 3). A partir do tronco encefálico – região na altura da nuca - a via auditiva das duas orelhas se divide em ipsilateral e contralateral. A via ipsilateral tem um terço das fibras nervosas e segue pelo mesmo lado até o hemisfério cerebral, desse mesmo lado; é uma via que está conectada aos centros de alerta e motivação. A via contralateral tem dois terços das fibras nervosas e cruza no tronco encefálico cerebral, seguindo até o hemisfério do lado que cruzou. É uma via rápida; por ela se inicia a análise de frequência, intensidade e duração, que só irá se completar no córtex auditivo primário⁴, tecido nervoso localizado na região temporal do córtex cerebral.

⁴ Material disponibilizado pela professora mestra Maura Lígia SANCHES, durante o curso de Aprimoramento em Processamento Auditivo, da Consultoria de Fonoaudiologia Clínica S/C Ltda (CEFAC).

FIGURA 2 – Via Ipsilateral
entrada no sistema nervoso central

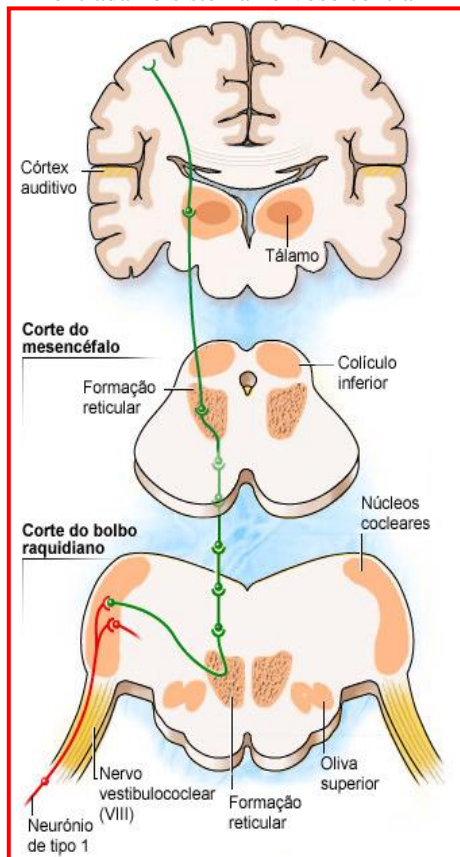
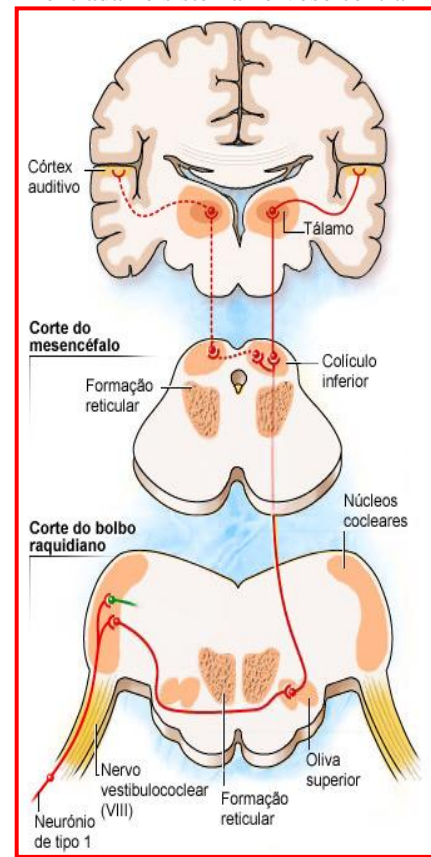


FIGURA 3 – Via Contralateral
entrada no sistema nervoso central



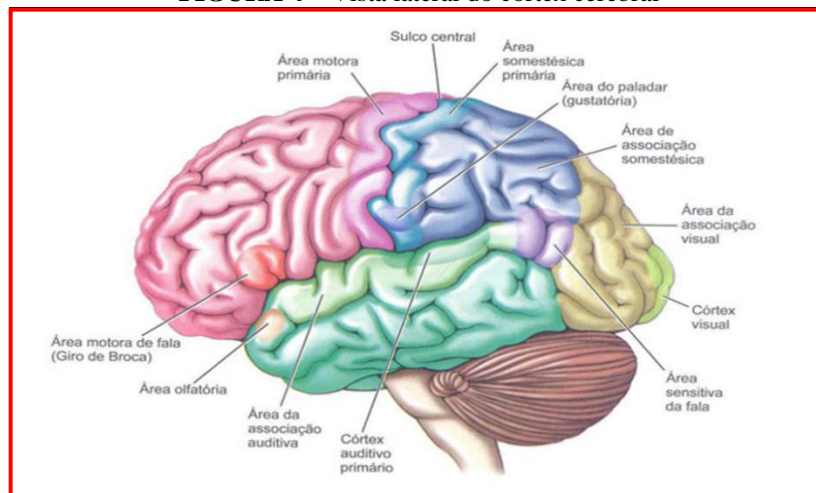
Fonte: **NEURO**. Disponível em: <<https://www.studyblue.com/notes/n/neuro/deck/8058820>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

Dessa forma, em razão do cruzamento das fibras nervosas no tronco cerebral, a maior parte da informação sonora que entra pela orelha direita é processada no hemisfério esquerdo, e o mesmo acontece na orelha esquerda. Existem vários centros nervosos ao longo do tronco encefálico, responsáveis pelas habilidades auditivas de interação binaural, também conhecida como localização sonora, que tem a capacidade de localizar a fonte sonora e de figura-fundo, e de atenuar os sons competitivos ao estímulo alvo.

Depois do tronco cerebral, a via auditiva chega à primeira estação cortical, conhecida como córtex auditivo primário (Figura 4). Essa região é responsável pelo processamento temporal do som. O processamento auditivo temporal pode ser definido como a percepção do som ou da alteração do som dentro de um período restrito e definido de tempo. Sendo assim, refere-se à habilidade de perceber ou diferenciar estímulos que são apresentados numa rápida sucessão (SAMELLE; SCHOCHAT, 2008, p.369-370).

Outras habilidades auditivas são realizadas ao longo da via auditiva, dentre elas, a de integração binaural e a de separação binaural. A habilidade auditiva de integração binaural (CD faixa 1) é responsável pela capacidade de processarmos duas informações sonoras diferentes apresentadas simultaneamente, uma em cada orelha, ou seja, é responsável pela escuta dicótica⁵ e depende da atenção dividida. A separação binaural (CD faixa 1) é a capacidade de processar somente a informação ouvida numa orelha enquanto ignora o que está sendo ouvido na outra, depende da atenção dirigida.

FIGURA 4 – Vista lateral do córtex cerebral



Fonte: TENCÉFALO. Disponível em: <<http://www.auladeanatomia.com/novosite/sistemas/sistema-nervoso/telencefalo/>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

1.3.1 Especialização hemisférica

O processamento auditivo também sofre influência da especialização de funcionamento dos hemisférios cerebrais. Para a maioria das pessoas, o hemisfério direito processa as informações de natureza não verbal, o que é abstrato; faz a análise melódica, percebendo a prosódia, a tonicidade das palavras, os elementos musicais. Além disso, realiza o processamento viso-espacial. E o hemisfério esquerdo processa o que é da ordem do concreto, estabelecendo

⁵ “O termo ‘dicótico’ se refere à apresentação simultânea de estímulos auditivos diferentes às duas orelhas; quando os estímulos são verbais, eliciam um fenômeno denominado vantagem auditiva direita, isto é, respostas mais rápidas e exatas ao reportar estímulos verbais recebidos pela orelha direita; quando são não verbais, eliciam uma vantagem auditiva esquerda, isto é, respostas mais robustas e precisas para os sons não verbais que chegam à orelha esquerda.” (ALVAREZ; SANCHES, 2008, p.144).

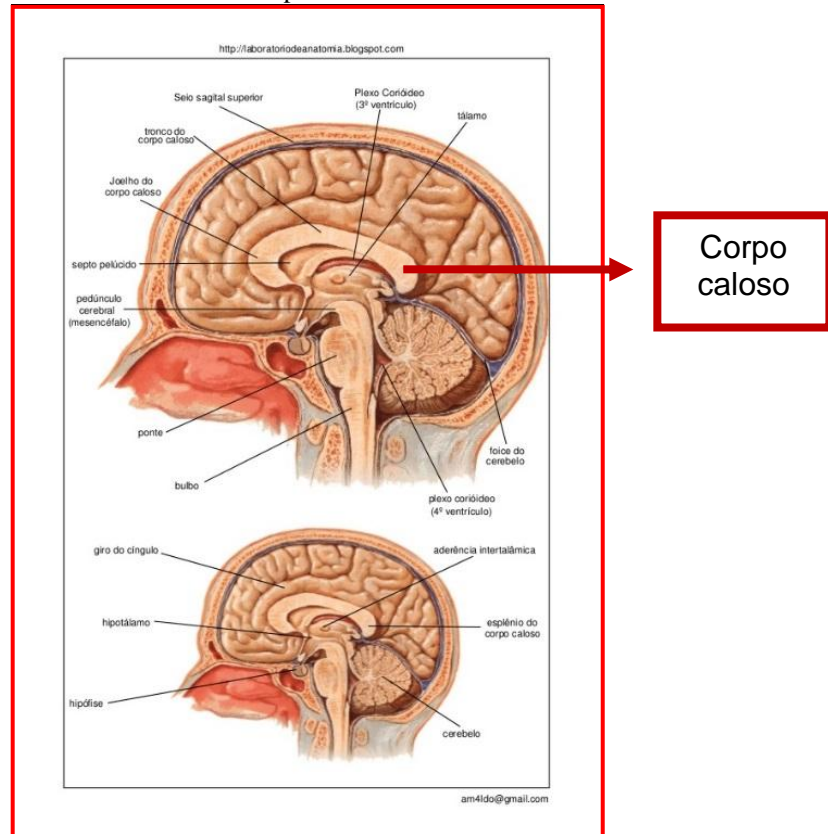
relação com aspectos cognitivos, representações matemáticas. Ele é responsável por analisar o significado das palavras.

Apesar de não se saber exatamente a origem do termo “dominância hemisférica”, tal conceito é utilizado e muito difundido nos dias de hoje para designar, na maioria das vezes, o hemisfério esquerdo, como dominante para a linguagem, subestimando e ignorando, dessa forma, o outro hemisfério, geralmente o direito, responsável, por sua vez, pela percepção (SPRINGER; DEUTSCH, 2008, p.15).

Ao tratarmos das funções hemisféricas, verificamos que ambos os hemisférios, apesar de processarem as informações de maneiras distintas, devem estabelecer uma interação complexa, horizontal e complementar, de modo a compartilhar seus processamentos de informações em um contínuo integrado.

De acordo com as características da via auditiva, quando a informação verbal entra pela orelha esquerda, dois terços das fibras nervosas cruzam para o lado direito e seguem até o córtex auditivo primário direito, responsável por processar as informações não verbais. Dessa forma, é necessário que alguma estrutura permita a comunicação do hemisfério direito com o esquerdo, de modo que a informação verbal que chegou no córtex auditivo primário do hemisfério direito, seja transmitida para o córtex auditivo primário do hemisfério esquerdo: responsável por processar informações verbais. Para realizar essa função, conhecida como integração auditiva, existe uma estrutura nervosa chamada corpo caloso (Figuras 5 e 6). O mesmo ocorre quando a informação não verbal entra pela orelha direita: dois terços das fibras nervosas cruzam para o lado esquerdo e seguem até o córtex auditivo primário esquerdo, responsável por processar as informações verbais. Da mesma forma, é preciso realizar a integração auditiva que consiste em transmitir, pelo corpo caloso, a informação não verbal para o hemisfério direito, responsável por processar informações desta natureza.

O corpo caloso é um conjunto de fibras nervosas que comunica um hemisfério ao outro. Essas fibras se ligam à área auditiva e também às áreas associativas, tais como, da linguagem e da escrita.

FIGURA 5 - Corpo caloso vista medial**FIGURA 6 - Corpo caloso vista superior**

Fonte das Figuras 5 e 6: **TENCÉFALO**. Disponível em: <<http://www.auladeanatomia.com/novosite/sistemas/sistema-nervoso/telencefalo/>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

Ana Maria Alvarez, Maura Lígia Sanches, Isabel Albuquerque Maranhão de Carvalho (2008) escreveram que se a informação for verbal é direcionada para o hemisfério dominante para a Linguagem - hemisfério esquerdo, predominantemente. Já se a informação for não verbal é direcionada para o hemisfério não dominante - hemisfério direito, predominantemente. Em

seguida tais informações se dirigem às áreas associativas, onde são integradas às informações de outras modalidades sensoriais e interpretadas pelo cérebro juntamente aos pensamentos e à memória (Figuras 7, 8 e 9).

FIGURA 7 - Da orelha direita para o córtex auditivo primário do hemisfério esquerdo

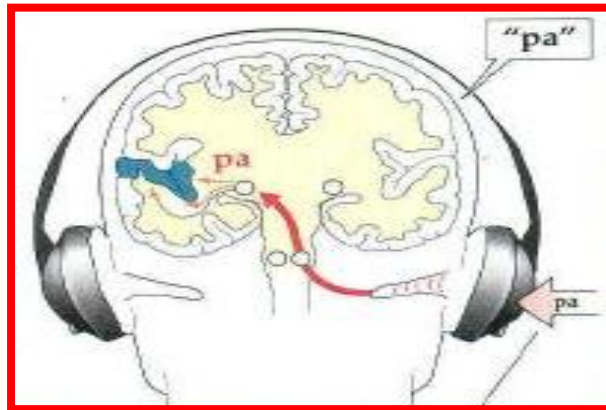
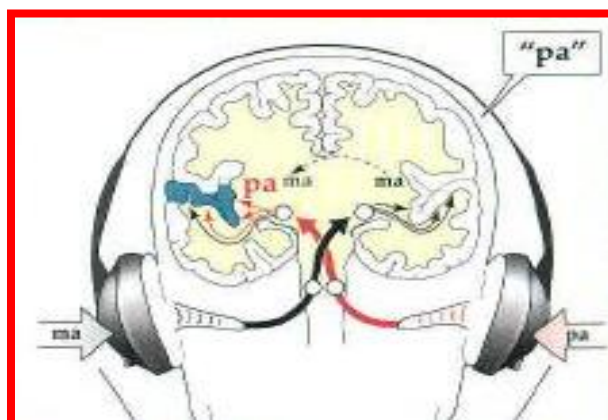


FIGURA 8 - Da orelha esquerda para o córtex auditivo primário do hemisfério direito e do hemisfério direito para o hemisfério esquerdo via corpo caloso



FIGURA 9 - Trajeto neural do estímulo verbal. Permite ouvir ao mesmo tempo estímulos diferentes, da mesma natureza linguística, um em cada orelha.



Fonte das Figuras 7, 8, 9: **DISTÚRBIO do processamento auditivo**. Disponível em: http://www.nesf.com.br/artigos/artigo_disturbio_processamento_auditivo.php. Acesso em 20 mar. 2016.

1.3.2 Processos *bottom-up* e *top-down*

O processamento auditivo é influenciado por dois processos de informação realizados topograficamente no sistema nervoso, o processo *bottom-up*⁶ e o processo *top-down*⁷.

O processamento de informações *bottom-up* consiste na aferência, ou seja, em um processo que ocorre na via de entrada dos sons, portanto, durante a condução dos sons. Ao longo desse trajeto, espera-se que algumas habilidades auditivas sejam realizadas, dentre elas, a localização, a figura-fundo e a resolução temporal: esse conjunto de habilidades decodifica os sons, isso significa que faz a análise da informação sonora.

Já o processo *top-down* diz respeito aos processamentos múltiplos que ocorrem no córtex cerebral a partir das informações que chegam até ele. É responsável pela codificação da informação sonora, ou seja, pela identificação sonora. Ele está relacionado à atenção, à memória, à cognição, à linguagem e à prosódia.

1.3.2.1 Processo *bottom-up* e habilidades auditivas

Silvana Frotta denomina o processamento da informação *bottom-up* de codificação acústica, e sobre ele comenta:

[...] pode ser usada para facilitar a compreensão dos mecanismos fisiológicos que ocorrem ao longo do sistema auditivo central, antes do sinal acústico chegar nos centros responsáveis por operações cognitivas de nível mais elevado. Tal abordagem aferente não leva em consideração a atenção, a Linguagem e a cognição, ou seja, as interações dinâmicas e simultâneas decorrentes das conexões *top-down* no sistema auditivo. [...] (2014, p. 848).

Quando o som inicia seu percurso pelo nervo auditivo, ele vai sendo percebido de acordo com o funcionamento da via auditiva. Se um sujeito é capaz de localizar o som, podemos dizer que é capaz porque o trecho inicial da via auditiva, responsável pela habilidade de interação binaural ou localização sonora, está funcionando bem. Quando localizamos um som realizamos o que chamamos de processamento espacial. Esse processamento é fundamental para manter a

⁶ “[...] garante a assimilação de informações consistentes com a experiência e expectativa do ouvinte” (PEREIRA, 2014, p.863).

⁷ “[...] garante que o ouvinte seja alertado para informações novas e incompatíveis com a hipótese inerente da mensagem” (PEREIRA, 2014, p.863).

atenção num som, portanto para nos atermos ao mundo sonoro, precisamos localizá-lo. (CD faixa 2)

Sobre tarefas de interação binaural, Maura Lígia Sanches e Ana Maria Alvarez Maaz Acosta discorrem:

Baseadas no conceito de que ouvintes normais são capazes de processar informações de maneira binaural, isto é, usando os dois ouvidos, as tarefas de interação binaural envolvem a apresentação de informações auditivas simultâneas ou não, sequenciais e/ou complementares apresentadas aos dois ouvidos (2006, p.192).

Outra habilidade realizada pela via auditiva localizada no tronco cerebral é a de figura-fundo, ou seja, a capacidade de selecionar e manter a atenção num estímulo alvo frente a outros estímulos sonoros competitivos (CD faixa 3). Essa habilidade é muito importante para focarmos nossa atenção no que, por alguma razão, decidimos, desejamos ou precisamos ouvir. Também nos valemos muito da figura-fundo em situações de aprendizagem, quando, por exemplo, precisamos prestar atenção na explicação de docente enquanto colegas conversam. Ao discorrer sobre a atenção seletiva, uma das funções básicas do sistema auditivo, Pereira comenta: [...] atenção seletiva para o desempenho diante de estímulos sonoros com sinais acústicos competitivos e diante de estímulos acústicos degradados” (2014, p.862).

A habilidade de resolução temporal consiste em reconhecer o espaço de tempo entre dois estímulos sonoros apresentados sequencialmente (FROTA, 2012, p.305). Quanto menor for o espaço de tempo, melhor a resolução temporal (CD faixa 4). O padrão de normalidade, em adultos, é perceber espaços de até 20 milissegundos⁸ entre um som e outro. Por meio da resolução temporal somos capazes de discriminar os sons, inclusive sons muito parecidos como /s/ e /z/. Ela auxilia o indivíduo a discriminar pequenas variações acústicas que ocorrem no sinal, portanto fundamentais na percepção da fala (SANCHES; ALVAREZ, 2006, p.195).

Sobre o processamento auditivo, podemos reconhecer que:

Todas as funções do sistema nervoso auditivo central são de alguma forma, influenciadas pelo tempo. Dentro do sistema, o padrão de atividade neural é fortemente mediado pela informação temporal com uma precisão de microssegundos. (DELECRODE; CARDOSO; FRIZZO; GUILDA, 2014, p.284).

⁸ “O limiar de detecção de gap temporal maior do que 20 ms sugere comprometimento da função auditiva de *resolução temporal*.” (SANCHES; ALVAREZ, 2006, p.196).

1.3.2.2 Processo *top-down* e habilidades auditivas

Sobre o processamento *top-down*, Pereira menciona o quanto os mecanismos e processos auditivos influenciam funções mentais superiores. Isso parece acontecer por meio das relações que estabelecem ao longo da análise sonora. É gratificante reconhecer que a autora dá importância ao processamento das informações não verbais, destacando assim as funções realizadas pelo hemisfério direito, como, por exemplo, a análise da prosódia (da fala), entendida aqui como uma habilidade auditiva.

[...] o processamento de série de conceitos (*top-down*) predomina na maioria das situações de escuta difícil. Presumidamente, mecanismos e processos auditivos que envolvem o sistema nervoso central afetam sinais verbais e não verbais e influenciam várias funções de níveis superiores, como a Linguagem e aprendizagem. A análise fonêmica possibilita a interpretação do significado do conteúdo linguístico da fala e a análise da prosódia pode mudar esse significado interpretado em um momento inicial. Prosódia é importante para processar a Linguagem falada, pois une os segmentos fonêmicos, guia a atenção para as partes mais significativas da mensagem e fornece informação sobre o conteúdo lexical, semântico e sintático da mensagem. Possibilita compreender piadas, duplo sentido, sarcasmo e ironia. Uma experiência relevante com eventos acústicos e linguísticos levará a uma organização cerebral do sistema relacionada com a memória para situações que se repetem (2014, p.863).

A habilidade auditiva responsável por reconhecer e interpretar os aspectos suprasegmentais⁹ da fala é conhecida como padronização temporal (CD faixa 5). Essa habilidade permite a percepção, a reprodução e a nomeação de padrões temporais. (Sanches; Alvarez, 2006, p.195). Então, se ouvimos alguém falando que gosta muito do que está comendo, com uma prosódia que indica a intenção de quem está odiando o gosto da comida, esperamos perceber, reproduzir e reconhecer que a prosódia da voz dessa pessoa não está em consonância do seu discurso. Essa habilidade está interligada à capacidade de reproduzirmos os padrões de fala que ouvimos, ou seja, além de reconhecer o que está implícito na sonoridade da fala, devemos ser capazes de reproduzi-la. Essa habilidade estabelece forte relação com a produção da fala, portanto, parece ser fundamental para a criação expressiva da atriz e do ator.

⁹ Definição: “1. Situado sobre um segmento. 2. Desenvolvido em continuação a um segmento. 3. Fatos prosódicos superpostos aos fonemas e inalisáveis em termos fonéticos. São suprasegmentais os tons, o acento, a quantidade, a entonação”. (SUPRASSEGMENTAIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/supra-segmental%201049982.html>>. Acesso em 20 mar. 2016).

Sandra Madureira discorre sobre dois princípios que regem a relação entre recursos fônicos¹⁰ e efeitos de sentido¹¹, são eles:

[...] o princípio da compatibilidade, em que existe a similaridade entre recurso e efeito (por exemplo: tensão dos articuladores e efeito de sentido como tensão emocional - angústia, nervosismo, etc.); e o princípio da incompatibilidade, em que a relação entre recurso e o efeito está baseada em discrepância (por exemplo: voz sussurrada e efeito enfático) (1992, p.149-50).

Sobre a importância da padronização temporal para a comunicação humana, destacamos:

É reconhecida a importância da percepção auditiva de sequências e padrões temporais de sons na aquisição e compreensão dos componentes simbólicos da Linguagem, sendo que as propriedades acústicas da fala poderiam ser reduzidas aos componentes básicos de duração e frequência. [...] Indivíduos com inabilidade de reconhecimento de padrões temporais têm dificuldade para extrair e utilizar os aspectos prosódicos da fala, tais como ritmo, acentuação e entonação, esses que permitem ao ouvinte identificar a palavra-chave dentro de uma sentença e interpretar ênfases e ironias (DELECRODE; CARDOSO; FRIZZO; GUILDA, 2014, p. 284).

Podemos perceber que, para processar e conferir sentido aos padrões temporais que ouvimos, é necessário interligar as informações sonoras com a aérea associativa da Linguagem.

À luz do que foi apresentado até o momento, não poderíamos deixar de contemplar as *funções executivas*. O conceito de função executiva é relativamente recente, dificultando um consenso a respeito de sua definição (Ferreira; Zanini, 2013, p.49). De qualquer forma, reconhecemos que esse tema tem sido amplamente discutido, uma vez que trata de um conjunto de habilidades, segundo Malloy-Diniz (2008, p.204), crucial para a adaptação do ser humano às rotinas do dia a dia, sendo também a base para o desenvolvimento de novas habilidades. Assim, as funções executivas se relacionam diretamente com os processos de aprendizado e os influenciam.

Para Malloy-Diniz, as funções executivas correspondem a: [...] um conjunto de habilidades que, de forma integrada, permitem ao indivíduo direcionar comportamentos,

¹⁰ Os recursos fônicos são utilizados para veicular tanto a informação, tradicionalmente, descrita como suplementar à informação linguística, quanto a propriamente linguística (MADUREIRA, 1992, p.22). A mesma autora, em 2005, refere que os recursos fônicos veiculam efeitos de sentido (2005, p.16).

¹¹ Os efeitos de sentido são agrupados em três classes: as funções ou os efeitos de sentido discursivos (ênfases, dramaticidade, planejamento discursivo etc), que apontam para pontos proeminentes ou de estruturação do discurso; os efeitos de sentido subjetivos (expressão de emoções), que apontam para os estados de espírito e sentimentos do sujeito; e os efeitos de sentido situacionais (formalidade e informalidade), que apontam para a postura que o sujeito adota diante da situação e do seu interlocutor. (MADUREIRA, 1992, p.149).

abandonar estratégias ineficazes em prol de outras mais eficientes e, desse modo, resolver problemas imediatos, de médio e de longo prazo. (2008, p.187).

O córtex pré-frontal¹² é responsável por diversas funções executivas¹³. Destacamos algumas, entre elas: as tarefas cognitivas de estabelecimento de metas, de planejamento e de resolução de problemas como a inibição, o controle de impulsos e a tomada de decisão; a memória operacional, responsável pela capacidade de memorizar e reter informações durante um espaço curto de tempo, manipulando as informações recebidas; e a flexibilidade mental, responsável, entre outras coisas, pela capacidade de alternar e escolher a melhor estratégia ou a melhor forma de realizar determinada tarefa. (Ferreira; Zanini, 2013, p. 49-50). (Tavares; Guimarães, 2016, p.280-281).

1.4 Relação entre a percepção e a produção da fala

A fonoaudióloga Márcia Regina Gama (1994) considera a teoria sobre a percepção da fala, descrita por Stevens e House (1972), como a mais importante, uma vez que propõe um modelo de análise e síntese em que há uma relação estreita entre os processos de percepção e produção da fala, com componentes e operações comuns a ambos. Sobre essa teoria, a autora comenta:

Eles sugerem que o sinal acústico de entrada é decodificado em uma representação abstrata, segundo os segmentos e características empregados nas regras fonológicas utilizadas pelo falante na geração do sinal acústico. O ouvinte processa as informações de acordo com o conhecimento das regras que governam a produção. (GAMA, 1994, p.35).

A percepção da fala envolve um sistema de interação complexo entre processos auditivos, linguísticos e cognitivos. A habilidade para produzir fala inteligível depende, em grande parte, das habilidades para processar os paradigmas do espectro acústico e da prosódia da fala do emissor. (PEREIRA; NAVAS; SANTOS, 2004, p. 77-8).

¹² “O córtex pré-frontal tem inúmeras conexões, quase sempre recíprocas, com inúmeras regiões do cérebro. [...] é possível dizer que o córtex pré-frontal se comporta como uma interface entre a cognição e o sentimento” (Tavares; Guimarães, 2016, p. 278).

¹³ Informações obtidas no material didático oferecido no curso de Aprimoramento em Processamento Auditivo da Consultoria de Fonoaudiologia Clínica S/C Ltda (CEFAC).

Existe uma correlação entre a produção vocal e as funções auditivas (GIMENEZ; MEDRANO; SANCHES; CAMARGO, 2004, p.81). Desse modo, entendemos que ao potencializarmos as habilidades auditivas e os seus correlatos podemos influenciar a produção do discurso, e também influenciar os recursos expressivos que o compõem, que, por sua vez, se apresentam por meio dos fonemas¹⁴ das palavras, assim como, por intermédio de curvas melódicas impressas no discurso.

O monitoramento auditivo tem importante papel no controle dos parâmetros físicos da emissão, tais como a frequência, a duração e a intensidade (GIMENEZ; MEDRANO; SANCHES; CAMARGO, 2004, p.78), ou seja, precisamos perceber as características sonoras para conseguir (re) produzi-las.

Para que uma determinada qualidade vocal seja produzida é necessário empregar ajustes motores que também dependem da audição. No artigo *Relação entre voz e percepção de fala em crianças com implante coclear*, em que é avaliada a relação entre voz e percepção de fala em crianças com implante coclear¹⁵, as autoras concluem que existe uma relação direta entre alguns parâmetros vocais com as habilidades de percepção da fala, dentre eles, o grau geral da alteração vocal, o desvio de ressonância, o desvio na sensação de frequência da voz e o desvio de tensão durante a emissão. (COELHO; BEVILACQUA; OLIVEIRA; BEHLAU, 2009, p.9-12).

Os autores Morgan A. Selleck e Robert T. Sataloff (2014, p.691) fizeram um estudo de revisão da literatura, muito interessante, a respeito dos impactos do sistema auditivo sobre a fonação. Dentre os vários trabalhos que pesquisaram, um nos chamou a atenção, o que trata da interface entre o sistema auditivo e o sistema vocal motor no cérebro, examinada por ressonância magnética, em cantores treinados e não músicos. Os resultados indicaram que o treinamento vocal de cantores melhora o controle de frequência da voz e promove o recrutamento de áreas neurais para completar determinadas tarefas de voz, como manter o tom

¹⁴ Definição da palavra fonema: “1 Qualquer som elementar (vogal ou consoante) da Linguagem articulada. 2 A menor unidade fonética significativa para uma língua, *p ex, r e rr* em português”. (Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

¹⁵ “Implante coclear é um dispositivo eletrônico que desempenha parcialmente as funções das células sensoriais da cóclea e estimula diretamente o nervo auditivo, promovendo ótimos resultados nas habilidades comunicativas e de percepção auditiva de seus usuários” (COELHO; BEVILACQUA; OLIVEIRA; BEHLAU, 2009, p. 8).

da própria voz, enquanto ouve o seu retorno, concomitantemente, por fone, em tons acima ou abaixo dela, com maior atividade auditiva.

1.5 Objetivo

O objeto de estudo desta pesquisa consiste na relação entre a estimulação das habilidades do processamento auditivo e a percepção auditiva da própria fala, de estudantes do curso de Licenciatura em Artes-Teatro do Instituto de Artes da UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), durante uma leitura dramática. Sendo assim, pretendemos verificar se, ao estimularmos habilidades do processamento auditivo e de processos correlatos, modificamos a percepção auditiva a respeito dos recursos expressivos utilizados durante a gravação de uma leitura dramática. Espera-se que as (os) estudantes envolvidas (os) na pesquisa, ao final do estudo, de algum modo, modifiquem a percepção auditiva sobre a sua própria fala. Não saberíamos dizer exatamente o que se espera modificar da percepção da fala, no entanto, de alguma maneira, esperava-se por estudos e práticas desenvolvidas, potencializá-la.

2 METODOLOGIA

De acordo com o pressuposto metodológico apresentado, nossa pesquisa desenvolveu e aplicou uma prática pedagógica com o propósito de potencializar as habilidades do processamento auditivo, apresentadas no **Capítulo 1 Introdução** deste trabalho. Para tanto, lançamos mão de exercícios advindos das áreas do Teatro, da Música e da Fonoaudiologia. No entanto, é sobre os flancos que iremos refletir. Antes de iniciarmos as aulas, as (os) estudantes prepararam uma proposta expressiva para um excerto de um texto teatral, com o objetivo de gravar, em áudio, tal proposta¹, em um formato semelhante ao de uma leitura dramática². Na sequência, as (os) estudantes analisaram auditivamente, ouvindo a gravação da sua própria leitura dramática. Ao final das aulas analisaram novamente a mesma gravação, que apreciaram no início do processo pedagógico.

A metodologia comparativa³ foi adotada para analisar as duas apreciações auditivas feitas pelas (os) estudantes. Essa metodologia é bastante utilizada nos estudos no campo das Ciências Sociais. Sérgio Schneider e Cláudia Job Schmitt discorrem sobre a importância da comparação nessa área:

A comparação, enquanto momento da atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais (1998, p.49).

¹As (os) estudantes não realizaram, propriamente, uma leitura dramática, uma vez que estavam em situação de gravação, sem usufruir da espacialidade cênica, como é comum acontecer em leituras dramáticas. No livro *Léxico de pedagogia do Teatro* encontramos apontamentos a respeito da leitura dramática, dentre eles: “Gênero de leitura vocalizada, relacionado à compreensão, transmissão ou enunciação da escritura dramática, que se processa invariavelmente sob a perspectiva de espacialização, intrínseca à comunicação teatral, mas não necessariamente comprometido com o objetivo de constituir-se numa estrutura cênica propriamente dita.” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p.115).

²Pavis (2011, p.228), ao tratar da leitura dramática, escreve: “Gênero intermediário entre a leitura de um texto por um ou vários atores e a espacialização ou encenação deste texto, a leitura dramática usa alternadamente os dois métodos.”

³Para Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos a metodologia comparativa pretende: “(...) explicar os fenômenos, por meio da análise concreta dos dados, reconhecendo os elementos constantes, abstratos e gerais” (2003, p.107).

Os resultados da pesquisa desenvolvida foram analisados por meio da comparação de características de desempenho da percepção de fala, de cada estudante, antes e depois do processo pedagógico realizado. Além disso, após aproximadamente seis meses do desenvolvimento do processo pedagógico, alguns estudantes responderam, novamente, um questionário a respeito do comportamento auditivo e de seus processos correlatos, o que permitiu comparar diferenças nas respostas, ao longo do período. Na clínica fonoaudiológica, quando foi realizado o chamado treinamento auditivo, foi indicado repetir o exame comportamental, que avalia o desempenho das habilidades auditivas, no mínimo, seis meses após o tratamento.

A análise ocorreu intrassujeito, ou seja, a (o) estudante foi comparada (o) com ela (e) mesma (o), em momentos distintos. Para analisar as apreciações auditivas, foram utilizados questionários e protocolos de avaliação perceptiva auditiva e de fala (APÊNDICES A e B).

A pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2014. Ao longo desta pesquisa, 15 estudantes do curso de Licenciatura em Artes-Teatro, do Instituto de Artes da UNESP, estiveram presentes em algum momento do seu desenvolvimento. Foram realizados 29 encontros, com duração média de duas horas, perfazendo um total aproximado de 60 horas. Nos quatro primeiros encontros e nos dois últimos foram realizadas as gravações, em áudio, da leitura dramática, seguida de sua apreciação auditiva.

Foram analisados os processos pedagógicos de cinco estudantes. Isso ocorreu basicamente, por três razões: a desistência de quatro estudantes; a entrada tardia de uma estudante no processo pedagógico e a ausência de resposta de cinco estudantes a um questionário (APÊNDICE A), aplicado após seis meses do término da pesquisa. Sendo assim, ficamos com um grupo de cinco estudantes, um homem e quatro mulheres.

Todas as aulas práticas foram filmadas, exceto a primeira, em virtude de sua natureza expositiva.

Esse trabalho foi cadastrado na Plataforma Brasil⁴, em agosto de 2014, e aceito pelo Comitê de Ética, da Faculdade de Ciências – campus Bauru, da UNESP, em novembro desse

⁴ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 37581014.6.0000.5398 e Parecer nº 862583. Este número identifica o cadastramento da pesquisa na Plataforma Brasil. Disponível: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Acesso em 15 abr. 2016.

mesmo ano, atendendo à exigência da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), vinculada ao CNS (Conselho Nacional de Saúde), de que toda pesquisa com seres humanos deve incluir um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE C) a respeito do que será desenvolvido ao longo da pesquisa. Esse termo foi assinado por todos os participantes.

Nós apresentaremos a análise dos resultados dos cinco estudantes, que responderam, após seis meses do término do processo pedagógico, o mesmo questionário de autoavaliação (APÊNDICE A), a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos⁵, aplicado no início da pesquisa. A escolha por estas (estes) estudantes se deu pelo fato de podermos contar com mais informações, passíveis de comparação, nesse caso, informações relativas ao comportamento auditivo, obtidas no início e após seis meses do término da pesquisa. Apesar desse questionário ter um caráter de triagem e, portanto, sem valores de referência – que possam indicar alterações, por meio de resultados mais controlados -, a comparação das respostas sobre o comportamento auditivo e de seus correlatos, entre o início e o término do processo pedagógico, é bastante interessante. Isso porque é possível reconhecer, por meio de uma análise comparativa da (o) estudante com ela (ele) mesma (o), se houve alguma mudança no seu comportamento auditivo.

Esta pesquisa se baseou em uma prática metodológica conhecida como pesquisa – ação. Segundo, Michel Thiollent:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos, de modo cooperativo ou participativo. (2005, p.16).

A metodologia proposta foi desenhada para ser desenvolvida em três etapas, a saber:

⁵ As questões desse questionário, de autoavaliação, foram relacionadas às habilidades auditivas e/ou aos seus correlatos, de acordo com o seu teor, com o objetivo de traduzir as respostas em queixas auditivas específicas. Por exemplo: a resposta da (o) estudante apontou para dificuldade em ouvir a fala em ambiente ruidoso. Nesta pesquisa, esta resposta indicou que a (o) estudante poderia ter queixas relacionadas às seguintes habilidades auditivas e/ou a seus processos correlatos: *figura-fundo*; separação e integração binaural; atenção sustentada/ foco; fechamento auditivo. Nesse questionário, fazem parte as seguintes habilidades auditivas e processos correlatos: interação binaural/localização sonora; *figura-fundo*; *resolução temporal*; separação binaural/atenção dirigida; integração binaural/atenção dividida; função executiva/atenção sustentada; memória auditiva; padronização temporal; função executiva/ memória operacional; função executiva/memória de evocação; função executiva/organização; fechamento auditivo/associação com a área cerebral da Linguagem.

2.1 Primeira etapa

Na primeira etapa as (os) estudantes responderam a um questionário (APÊNDICE A) sobre o comportamento comunicativo relacionado às habilidades auditivas e aos seus correlatos. Tal questionário foi desenvolvido com base em protocolos utilizados para a realização de triagens sobre o comportamento auditivo, realizados na prática clínica da (o) fonoaudióloga (o).

Depois de respondido o questionário, a pesquisadora solicitou aos estudantes que construíssem uma proposta expressiva para a leitura dramática de um excerto da peça, de Dias Gomes (APÊNDICE C). A escolha do texto se deu em decorrência de algumas necessidades circunstanciais, tais como: ser um texto dramático, em virtude de se tratar de uma pesquisa no campo das Artes Cênicas; ter aproximadamente uma lauda, possibilitando à (ao) estudante espaço para escolher diferentes expressões; ser um texto de autor brasileiro, portanto, um texto cuja Linguagem está em consonância à cultura brasileira. Além disso, por razões de militância, nos contemplou ser um autor crítico do seu tempo, com pensamento anti-hegemônico no âmbito sociocultural e político.

O grupo de estudantes recebeu a peça na íntegra, em arquivo digital, e uma folha com orientações, mais o excerto selecionado do texto impresso. As (os) estudantes foram orientadas (os) a preparar a leitura dramática registrando, no próprio texto, os recursos expressivos escolhidos, com o objetivo de, posteriormente, gravar em áudio. As (os) estudantes gravaram entre 14 e 35 dias, após o recebimento do texto e das orientações para a preparação da leitura dramática.

As gravações foram feitas em cabine acústica⁶ com a (o) estudante em pé, com microfone unidirecional em frente da boca, numa distância média de um palmo. A maioria das (os) estudantes fez a leitura de pé; os mais altos acomodaram-se melhor sentados. As (os) estudantes foram orientadas (os) a seguir o que haviam registrado no texto impresso e, se quisessem, poderiam se aquecer antes de gravar. O aquecimento, quando feito, era proposto pela (o) própria (o) estudante, assim como o tempo dispensado para a sua realização. As (os)

⁶ Em situações de gravação, com o objetivo de reduzir o ambiente, se faz necessário o uso de uma cabine acústica. Ela tem paredes duplas, revestidas externamente por um material isolante a fim de dificultar a passagem do som de fora para dentro. (RUSSO; SANTOS, 1993, p.53).

estudantes poderiam gravar e ouvir novamente, se assim o desejassem. Depois deveriam escolher a gravação a ser avaliada. As gravações foram arquivadas em *mp3* e disponibilizadas em rede, para que as (os) estudantes pudessem acessar em rede de computadores. Após a gravação, os textos com anotações foram recolhidos para posterior análise.

No final da primeira etapa, as (os) estudantes analisaram auditivamente, em um laboratório de informática, com o uso de fones, a gravação selecionada. Para tanto, seguiram um protocolo (APÊNDICE B) de informações e análises a respeito do processo de construção e execução da proposta expressiva que construíram para a leitura dramática, cujas fases serão apresentadas a seguir:

- 1) As (os) estudantes, com o texto da leitura dramática em mãos, deveriam ouvir, com fones, a gravação, e anotar em uma folha, com o texto impresso, os recursos expressivos de que teriam lançado mão. Para tanto, deveriam ouvir a gravação uma vez por inteiro, e, uma segunda vez, podendo parar quantas vezes quisessem, a fim de registrar suas percepções a respeito dos recursos expressivos utilizados na leitura dramática. Vale mencionar que não foi controlado o número de vezes que cada estudante ouviu a gravação selecionada para a apreciação.
- 2) As (os) estudantes deveriam responder algumas questões a respeito: do tratamento que dão ao texto no dia a dia de sua prática; das informações sobre o processo de construção dos registros propostos para a leitura dramática; dos elementos expressivos que utilizaram na leitura dramática; e sobre a execução da leitura.
- 3) As (os) estudantes, com o texto que prepararam para realizar a leitura dramática em mãos, deveriam comparar os registros propostos com o que ouviam, de modo a apontar em outra folha, com o texto da leitura dramática impresso, o que não teriam realizado, segundo sua avaliação perceptiva auditiva da fala. Para tanto, as (os) estudantes deveriam ouvir, com fones, a gravação, uma vez por inteiro e depois mais uma vez, podendo parar para registrarem suas percepções, a respeito dos recursos orais utilizados na leitura dramática. Segundo Suely Master (2005), a elaboração de protocolos para análise perceptivo-auditiva, a respeito de vozes profissionais, ainda é um caminho a ser percorrido.

Essa etapa teve por objetivo fazer a triagem dos aspectos relacionados ao comportamento auditivo e aos seus processos correlatos, como a atenção, a memória, entre

outros. Além de assinalar um recorte do funcionamento da percepção auditiva sobre a fala de cada estudante.

Todas as análises auditivas foram realizadas pelas (os) estudantes usando fone de ouvido. O fone utilizado foi o *Fone Voicer Confort C3 Tech*. Este fone tem resposta de frequência de saída entre 20 hz e 20 khz, impedância de 32 Ω ; sensibilidade de 105 db, nível de pressão sonora a 1 khz.

As análises foram realizadas em uma sala com computadores e fones, localizada no Laboratório de Informática, no 5º andar do prédio do Instituto de Artes da UNESP.

Para o preenchimento do protocolo de análise da leitura dramática, foram oferecidas às (aos) estudantes canetas esferográficas nas cores lilás, rosa forte, azul e verde, com o propósito de diferenciarem o foco das análises por meio dessas cores.

Esta etapa foi realizada em quatro encontros.

2.2 Segunda etapa

Assim que as gravações e as audições terminaram iniciamos a segunda etapa, que consistiu na realização das aulas práticas⁷, descritas no **Capítulo 3**. As duas primeiras aulas trataram de temas conceituais a respeito do processamento auditivo e seus processos correlatos.

Todas (os) as (os) estudantes receberam um caderno de desenho, a fim de utilizá-lo em exercícios propostos ao longo desses encontros. Durante as aulas práticas foram disponibilizados às (aos) estudantes, giz de cera, lápis de cor, marcador de texto e apontador. Além disso, as (os) estudantes podiam contar com tesoura, cola, fita adesiva e massa adesiva para afixar as produções, em papel, na parede.

O caderno serviu para registrar impressões sobre as aulas, assim como, para realizar diversos exercícios que dependiam do registro gráfico, tanto escrito quanto icônico.

⁷ As aulas práticas estão descritas no capítulo 3.

Na maior parte dos encontros, foi solicitado às (aos) estudantes que comentassem sobre as práticas realizadas durante a aula, com o propósito de compartilharem suas impressões sobre a experiência que viveram para uma futura análise.

A segunda etapa consistiu no desenvolvimento de aulas com proposição estético-pedagógica. Inicialmente foram planejadas seis aulas, com a possibilidade de se aumentar para 12 aulas. O número de sessões indicado, para pessoas que apresentam alguma alteração no processamento auditivo, é de oito a 12 sessões (DIAS; GIL, 2012, p.832). No entanto, o número de aulas aumentou para 23, em virtude do tempo de aplicação dos exercícios propostos ser, consideravelmente, maior do que o previsto. Algumas práticas foram construídas e aplicadas depois de o processo estar em andamento. Isso ocorreu em razão da necessidade de se propor mais exercícios que mobilizassem o processamento verbal e não verbal, a fim de se promover a integração desses processamentos, realizados, cada qual, por um dos hemisférios.

As aulas foram desenvolvidas com exercícios que pretendiam mobilizar as habilidades do processamento auditivo, assim como, os seus processos correlatos. Percebeu-se que muitas das práticas advindas do jogo teatral e da Educação Musical - além das práticas desenvolvidas por terapeutas fonoaudiólogos que trabalham com a reabilitação de sujeitos com queixa de alteração do processamento auditivo -, são muito potentes para atuar em relação a essas habilidades.

A maioria dos exercícios selecionados para a pesquisa foi elaborada pela pesquisadora, inspirada em sua prática fonoaudiológica e também em exercícios da Educação Musical, especificamente os propostos pelo educador musical canadense Murray Schafer⁸, amplamente traduzido⁹. As ações propostas por Schafer (2009) no livro **Educação sonora: cem exercícios de escuta e criação de sons**, parece terem sido desenvolvidas para o tratamento de pessoas que apresentam alteração do processamento auditivo. Por esse motivo, muitas delas serviram de inspiração para a construção da proposta pedagógica desta pesquisa.

⁸ SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

⁹ SCHAFER, Murray. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. Tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

Outros exercícios selecionados, igualmente inspiradores, fazem parte de um conjunto de atividades desenvolvidas pela norte-americana Viola Spolin¹⁰, ligadas aos jogos teatrais. Muitos desses jogos, apesar de não terem, na sua origem, o objetivo de estimular as habilidades do processamento auditivo, se apresentam como exercícios potentes para tal fim. Dentre eles: Quem está batendo¹¹; Conversação em três vias¹²; Ouvindo o ambiente¹³; Extensão da audição¹⁴; Eco¹⁵; Construindo uma história com subtons de emoção¹⁶; e Construindo uma história com uma seleção randômica de palavras¹⁷.

A última aula foi realizada no dia 29 de setembro de 2015, na Pedra Grande, localizada na Zona Norte de São Paulo, no Parque Estadual da Cantareira – Núcleo Pedra Grande¹⁸, área remanescente da Mata Atlântica. Da Pedra Grande é possível visualizar da região Norte até a região Sul da cidade de São Paulo. Em dias claros é possível ver trechos da Serra do Mar. Lá entramos em contato com uma flora e uma fauna ricas em diversidade. A escolha de realizarmos uma aula na Pedra Grande, também conhecida como Pedrona, foi inesperada: uma das estudantes fez um comentário que nos remeteu à Pedra Grande e logo em seguida reconhecemos como sendo um lugar interessante para desenvolvermos uma aula, uma vez que agrega muitos estímulos sonoros e visuais, pouco percebidos por nós moradores das grandes cidades.

2.3 Terceira etapa

Depois de terminadas as aulas, as (os) estudantes voltaram ao laboratório de informática, para responder a um protocolo de análise perceptivo-auditiva, depois de ouvir a mesma gravação analisada no início da pesquisa. O formato do protocolo de análise respondido no final

¹⁰ SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução: Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

¹¹ *Ibid.* Ficha A95.

¹² *Ibid.* Ficha A91.

¹³ *Ibid.* Ficha A3.

¹⁴ *Ibid.* Ficha A4.

¹⁵ *Ibid.* Ficha C33.

¹⁶ *Ibid.* Ficha C30.

¹⁷ *Ibid.* Ficha A80.

¹⁸ Sua maior porção está localizada na Zona Norte de São Paulo, constituindo um importante remanescente da Mata Atlântica na metrópole, e de extrema relevância ecológica para o Estado de São Paulo. Foi declarado parte da Reserva da Biosfera do Cinturão Verde da cidade de São Paulo pela UNESCO em 1994. (Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/parque-da-cantareira/sobre-o-parque/>>. Acesso em 16 abr. 2016.)

da pesquisa é menor, quando comparado ao inicial (APÊNDICE E). Seguem as descrições, por etapa, de como esse protocolo de análise deveria ser respondido:

- 1) Com o texto da leitura dramática impresso, em mãos, a (o) estudante deveria ouvir, com fones, a mesma gravação da leitura dramática que analisou no início da pesquisa, e anotar no texto impresso os recursos expressivos percebidos. A orientação consistia em ouvir a gravação, uma vez por inteiro, e, uma segunda vez, podendo parar sempre que quisesse, a fim de registrar suas percepções a respeito das expressões orais utilizadas na leitura dramática. Vale mencionar que não foi controlado o número de vezes que a (o) estudante ouviu a gravação selecionada para a apreciação.
- 2) A (o) estudante, com o texto com as propostas expressivas que preparou para a leitura dramática, em mãos, deveria comparar os recursos expressivos, ali propostos, de modo a apontar numa folha, à parte, o que não realizou do que proposto. Além disso, deveria apontar a produção de recursos expressivos que não estavam presentes na proposta, fazendo assim uma análise perceptivo-auditiva, de toda a leitura dramática. A (o) estudante foi orientada (o) a ouvir a gravação, com fones, uma vez por inteiro e depois mais uma vez, podendo parar para registrar suas percepções, a respeito dos recursos expressivos utilizados durante a realização da leitura dramática. Vale mencionar que não foi controlado o número de vezes em que a (o) estudante ouviu a gravação selecionada para a apreciação.
- 3) Por fim, a (o) estudante deveria responder algumas questões, dentre elas: diante da mesma escala viso-analógica¹⁹, de 0 a 100 mm, utilizada no início da pesquisa, referente à percepção da (o) estudante a respeito do quanto realizou do proposto para a leitura dramática, seria inquirida com a pergunta, igualmente apresentada no início da

¹⁹ Apesar de discorrerem a partir do campo da saúde, os autores Marcelo A. Rigotti e Adriano M. Ferreira podem contribuir para um maior entendimento a respeito da avaliação por escala viso-analógica. Sobre essa temática, eles apontam que: “Esta escala consiste em uma linha que representa uma qualidade continua de intensidade. [...] O tamanho da linha pode variar, mas é freqüentemente de 10 cm. Esta escala é mais indicada uma vez que o respondente marca em qualquer ponto na escala, ao contrário da escala verbal descritiva, em que deve escolher uma palavra. Sua utilização pode ser muito útil em situações clínicas nas quais se deseje mensurar a intensidade como resultado de um tratamento, sendo fácil de administrar e marcar.” (2005, p. 52).

pesquisa: Você ficou satisfeito com o resultado da sua primeira leitura dramática²⁰? Justifique sua resposta.

2.4 Quarta etapa

A pesquisadora enviou *e-mail*, aproximadamente, cinco meses após a última aula, para cada estudante que participou do processo pedagógico, solicitando que respondesse o mesmo questionário inicial, a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos. Cinco estudantes responderam e são as (os) mesmas (os) analisadas (os) nesta pesquisa.

2.5 Quinta etapa

Esta etapa consistiu na seleção e na organização dos dados colhidos no início, no final e após seis meses do término da pesquisa, com o objetivo de se estruturar as informações necessárias para a elaboração de reflexões a respeito do processo pedagógico vivenciado por cada estudante.

Os recursos expressivos propostos para a leitura dramática de todas (os) as (os) estudantes que realizaram a gravação dessa leitura, no início da pesquisa, foram categorizados, de acordo com os trabalhos de Sandra Madureira²¹. Essa tarefa culminou em um trabalho científico, apresentado no Pan Europeu da Voz 2015²². Participaram deste estudo quatorze estudantes, oito mulheres e seis homens, todas (os) alunas (os), na ocasião, do 3º ano de Licenciatura em Artes-Teatro do Instituto de Artes da UNESP.

²⁰ O protocolo de análise (APÊNDICE E) usa o termo primeira leitura dramática, porque no final da pesquisa, após o término das aulas, cada uma (um) das (dos) estudantes gravou a segunda leitura dramática, que consistiu na realização de uma outra proposta expressiva, preparada, na mesma ocasião, do final da pesquisa.

²¹ Sandra Madureira afirma que a expressividade da fala é construída: “[...] a partir das interações que se estabelecem entre elementos segmentais (vogais e consoantes) e prosódicos (ritmo, entonação, qualidade de voz, taxa de elocução, pausas e padrões de acento) e das relações que se estabelecem entre som e sentido.” (2005, p.16).

²² Em 2015, na cidade de Florença (Itália), foi realizado o 11º Pan Europeu de Voz – 11º Pan European Voice Conference. O trabalho, **Características de recursos expressivos aplicados por atores e atrizes no texto dramático** – *Relation between hearing and speech perception of the actress and actor: praxis under construction* -, desenvolvido por Laura Melamed Barbosa e pela Professora Doutora Suely Master, a partir dos resultados parciais obtidos no início da pesquisa, foi apresentado pela Professora Doutora Suely Master, como tema livre e publicado nos anais desse congresso.

De acordo com as características dos recursos expressivos, foram descritas 12 categorias, divididas em três tipos: ação interna; ação física e elemento prosódico, como demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Categorização dos recursos expressivos

Tipo	Categoria	Descrição
Ação interna	Intencional/ atitudinal	O que o sujeito quer transmitir; o modo de dizer; o propósito da sua fala.
	Emocional	O que o sujeito está sentindo; o modo de ser; o traço da personalidade.
	Subtexto	Compreensão do texto; o que o texto quer dizer.
Ação física	Corporal	Gesto corporal.
Elemento prosódico	Ajuste glótico	Qualidade vocal; sensação de frequência aguda e grave/pitch; sensação de intensidade forte e fraca/loudness.
	Ajuste supraglótico	Ajustes ressonantes (por exemplo: falar anasalado); ajustes articulatorios (por exemplo: falar sobrearticulado, falar com os dentes cerrados).
	Acentuação	Ênfase, destaque à palavra ou ao segmento frasal.
	Pausa	Interrupção do fluxo de fala; pausa sintática, expressiva ou dramática.
	Alongamento/ segmento	Prolongamento de vogais ou consoantes.
	Separação silábica	Produção silabada da palavra.
	Velocidade	Taxa de elocução da fala, de lenta a rápida.
Enunciado	Afirmativo, interrogativo, imperativo e exclamativo.	

Fonte: quadro elaborado pela autora

O tipo ação interna está relacionado ao campo da subjetividade, uma vez que retrata as emoções, as atitudes, os propósitos e as ideias sobre a compreensão do texto; o tipo ação física está diretamente relacionado à realização de algum gesto corporal; e o tipo elemento prosódico está relacionado às propriedades temporais do enunciado, tais como: pausa, ajustes de qualidade da voz, ajustes articulatorios e ressonantes, ênfase/acentuação, velocidade de fala, entre outras.

A partir dessa categorização dos recursos expressivos utilizados pelas (os) estudantes participantes desta pesquisa, foi possível avaliar o tipo e a categoria de recurso expressivo que cada estudante propôs e usou na leitura dramática. Isso contribuiu com as reflexões a respeito das relações entre escutar e dizer no processo de criação, estabelecidas por tais estudantes.

Com o objetivo de verificar a presença implícita de queixas auditivas, nas respostas do questionário de autoavaliação, a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos, das

(os) estudantes, todas as questões, uma a uma, foram relacionadas, diretamente, às habilidades auditivas e aos seus processos correlatos²³.

Segue a apresentação das habilidades auditivas e de seus processos correlatos, associados às questões: interação binaural/localização sonora; figura-fundo; resolução temporal; separação binaural/atenção dirigida; integração binaural/atenção dividida; função executiva/atenção sustentada; memória auditiva; padronização temporal, função executiva/memória operacional; função executiva/memória de evocação; função executiva/organização; fechamento auditivo/associação com a área cerebral da Linguagem. Todas essas habilidades e processos correlatos foram apresentados, com mais detalhamento, no **Capítulo 1 Introdução**. De maneira resumida, o Quadro 2 apresenta uma breve descrição a respeito das habilidades auditivas e de seus processos correlatos.

Foram estabelecidas relações entre os recursos expressivos encontrados tanto na proposta expressiva para a leitura dramática, quanto nas duas análises perceptivo-auditivas, a fim de se explorar esses resultados. Dentre elas: a presença dos mesmos recursos expressivos na proposta para a leitura dramática e na primeira análise perceptivo-auditiva, realizada no início do processo pedagógico; a presença dos mesmos recursos expressivos na proposta para a leitura dramática e na segunda análise perceptivo-auditiva, realizada no final do processo pedagógico; e a presença dos mesmos recursos na proposta para a leitura dramática e nas duas análises perceptivo-auditivas, uma realizada no início do processo pedagógico e outra no seu final.

²³ As relações estabelecidas entre as questões e as habilidades e seus processos correlatos estão dispostas no APÊNDICE F.

QUADRO 2 - Definição das habilidades auditivas e de seus processos correlatos

Habilidade auditiva	Definição	Processos correlatos/ Definição	Definição
Interação binaural/ localização sonora	Capacidade de localizar o estímulo sonoro.	Função executiva /atenção sustentada	Capacidade de manter o foco em um estímulo alvo.
Figura-fundo	Capacidade de separar o estímulo alvo do ruído.	Função executiva/ memória operacional	Capacidade de armazenar, temporariamente, informações, para manipulá-las cognitivamente, como fazer conta matemática mentalmente.
Resolução temporal/ discriminação auditiva	Capacidade de discriminar dois sons com diferenças acústicas mínimas. Capacidade de reconhecer a presença de dois sons, apresentados com espaço de até 10 ms ²⁴ , entre eles.	Função executiva/ memória de evocação	Capacidade de evocar informações previamente armazenadas.
Integração binaural/ atenção dividida	Capacidade de processar, praticamente ao mesmo tempo, duas mensagens distintas, apresentadas uma em cada orelha.	Função executiva/ organização	Capacidade de planejar e organizar as demandas da vida diária.
Separação binaural/ atenção dirigida	Capacidade de processar uma mensagem X apresentada a uma orelha, enquanto ignora uma mensagem Y apresentada à outra orelha.	Fechamento auditivo/ associação com a área cerebral da Linguagem	Capacidade de resgatar o todo da mensagem quando partes foram omitidas.

Fonte: quadro elaborado pela autora

A metodologia adotada pretendeu apreender do processo pedagógico vivenciado pelas (os) estudantes, informações que pudessem apontar se a percepção auditiva em relação aos recursos expressivos utilizados durante a leitura dramática se modificou ao final das aulas. Apesar de feita a categorização dos recursos expressivos, é importante ressaltar que cada estudante apresentou particularidades em suas proposições expressivas, desse modo, a análise dos dados foi individualizada.

3 DESCRIÇÃO DA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA E COMENTÁRIOS SOBRE AS AULAS

Nesse capítulo será apresentada e descrita a proposição metodológica desenvolvida ao longo do processo dessa pesquisa, incluindo o(s) objetivo(s) dos exercícios desenvolvidos e

²⁴ “O limiar de detecção de gap temporal maior do que 20 milissegundos sugere comprometimento da função auditiva de resolução temporal.” (Sanches, Alvarez, 2006, p.196).

alguns comentários a respeito de seus resultados, especialmente dos resultados que, de alguma forma, interferiam na proposição metodológica da aula seguinte. Também serão apresentadas as questões, respondidas, posteriormente a aula, pelas (os) estudantes, referentes às experiências que viveram durante as aulas.

Esse processo foi realizado em 23 encontros, que somaram, aproximadamente 46 horas.

Nos dois primeiros encontros, ambos de natureza expositiva, nós tratamos de aspectos conceituais a respeito do processamento auditivo e de seus correlatos. As demais aulas foram eminentemente práticas, e tiveram como propósito potencializar o processamento auditivo e de seus correlatos.

A partir da quinta aula, passamos a iniciar o encontro realizando o que intitulamos de aquecimento auditivo, com o propósito de estimular as habilidades de localização sonora e de figura-fundo, ambas realizadas por estruturas localizadas, no início da, via auditiva neural. Dessa forma, esperávamos que o aquecimento auditivo potencializasse a atenção auditiva, fundamental para a aprendizagem.

Para atender a metodologia de muitos dos exercícios propostos, foram utilizados diversos instrumentos musicais com sonoridades distintas e semelhantes (Figuras 10, 11, 12, 13 e 14).

FIGURA 10 - Pins maior e menor

Fonte: Fotografias tiradas pela autora da pesquisa

FIGURA 11 - Tambor de Mola

Fonte: Fotografias tiradas pela autora da pesquisa

FIGURA 12- Pins maior e menor

Fonte: Fotografias tiradas pela autora da pesquisa

FIGURA 13- Instrumentos musicais variados

Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

Legenda: 1 – Zíper grande; 2 – Berra-boi; 3 – Zíper pequeno; 4 – Sino; 5 – Kabuletê pequeno; 6 – Cazu de Metal; 7 – Colar de seringueira; 8 – Apito Zabelê; 9 – Guizo; 10 – Cazu de cabaça; 11 – Xequerê; 12 – Cazu de cabeça achatada; 13 – Flauta de êmbolo; 14 – Kabuletê mini.

FIGURA 14- Instrumento musical Orin

Fonte: Fotografias tiradas pela autora da pesquisa

FIGURA 15 - Apitos de pássaros

Fonte: Fotografias tiradas pela autora da pesquisa

Essa proposição metodológica pretendeu potencializar as habilidades auditivas e seus correlatos, das (os) estudantes partícipes. Inicialmente as aulas transcorriam como o planejado, mas tão logo iniciou o processo prático, o planejamento foi se rendendo a um processo de metamorfose. Dito isso, é importante apontar que o nosso raciocínio foi sendo provocado a ampliar o seu olhar para além do seu objeto de estudo. Foi quando percebemos o quanto seria interessante exercitar o processamento, tanto do hemisfério esquerdo, geralmente dominante

para a linguagem, quanto o processamento do hemisfério direito, geralmente estimulado em menor frequência, quando não é negligenciado, praticamente em sua totalidade, como será debatido no **Capítulo 5 Considerações Finais**. Essas interferências advindas da aplicação metodológica foram fundamentais para que pudéssemos reconhecer o quanto podemos exercitar as funções mentais explorando a relação entre os aspectos verbais e os não- verbais presentes em nossa expressão oral, por meio de exercícios como os descritos aqui nesse capítulo.

Aulas 1 e 2 (03 e 10 de fevereiro de 2015)

Como já mencionado, as duas primeiras aulas foram expositivas e trataram dos conceitos a respeito do processamento auditivo e de seus processos correlatos.

Questões sobre a aula

De alguma forma, você relaciona o tema desenvolvido na aula de hoje com o ofício do ator e da atriz?

De alguma forma você relaciona o tema desenvolvido na aula de hoje com a sua formação em Licenciatura em Arte-Teatro?

Aula 3 (10 de março de 2015)

Nessa aula foram realizados exercícios com os objetivos de as (os) estudantes reconhecerem as unidades constituintes do som, dentre elas: frequência, intensidade e duração. O exercício consistia em representar sons ouvidos por meio do desenho livre, da expressão corporal e da nomeação. Exploramos as unidades de frequência e de duração do som, usando um aplicativo

chamado Treinamento de Sequência Auditiva (TSA)²⁵, e o jogo Forte e Fraco do portal Afinando o Cérebro²⁶, para avaliar a intensidade.

O exercício de frequência que desenvolvemos na aula contrastava duas frequências, com intervalo de 250 ms entre elas. Foram ouvidos os seguintes pares: 500 Hz e 8000 Hz; 1000 Hz e 8000 Hz; 2000 Hz e 4000 Hz; 3000 Hz e 4000 Hz. As (os) estudantes deveriam reconhecer qual som era mais agudo ou mais grave. Para trabalhar a percepção de intensidade foi utilizado o jogo Forte e Fraco do portal Afinando o Cérebro, que apresenta uma sequência de três sons que podem variar, única e exclusivamente, entre um som de forte intensidade e um som de fraca intensidade. O exercício de duração consistia na apresentação de dois sons, um curto e um longo. Foram apresentados os seguintes pares: 100 ms e 500 ms; 100 ms e 200 ms (Figuras 16 e 17).

Para realizar esse exercício, as (os) estudantes se valeram de habilidades auditivas responsáveis pela decodificação do som, ou seja, pela análise do som, especificamente da resolução temporal, responsável por discriminar os sons. Mais do que estimular a decodificação, o objetivo era apresentar as unidades constituintes do som às (aos) estudantes, de modo que pudessem reconhecer diferenças por meio da comparação.

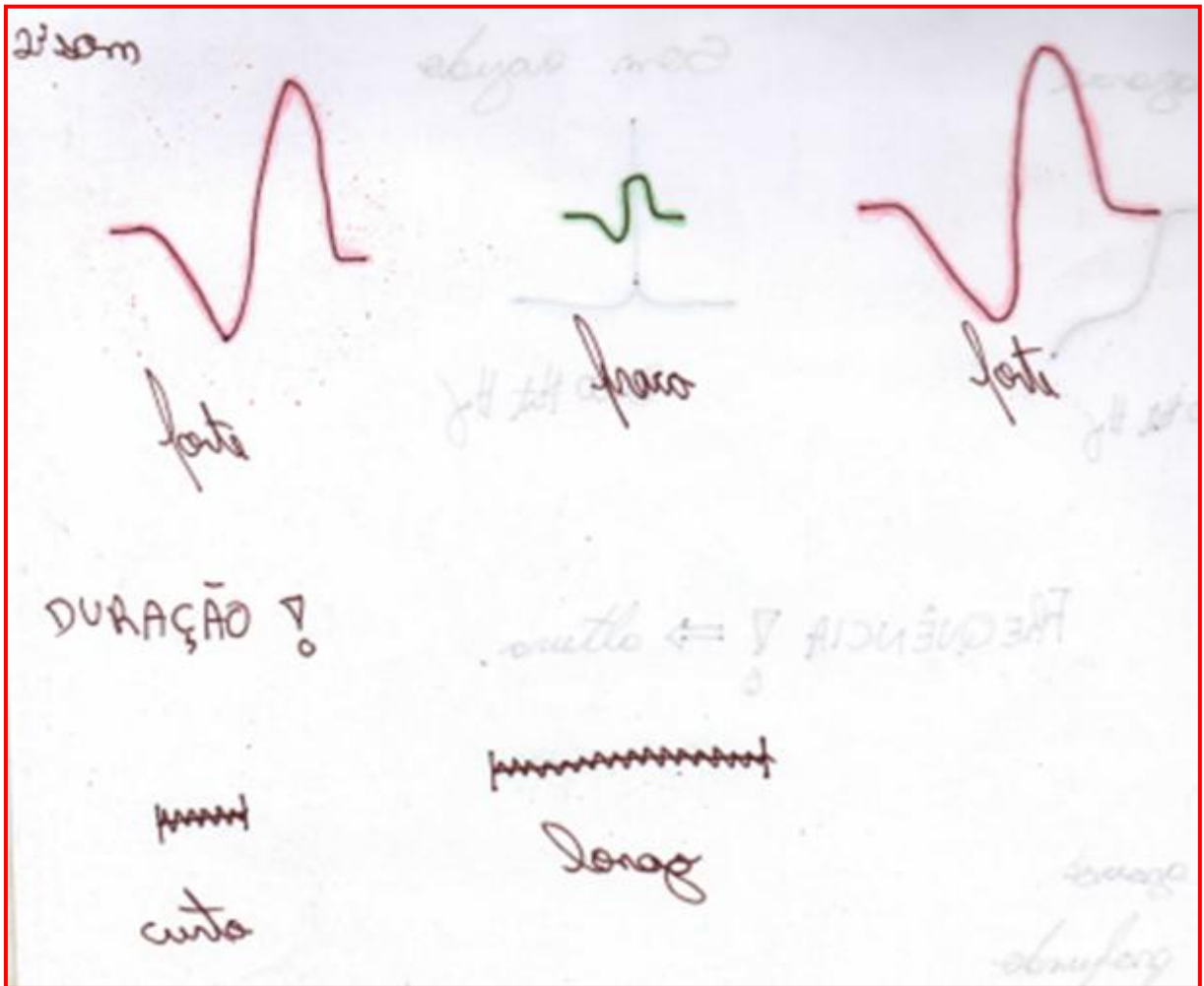
Ao final da aula foi apresentado um CD, do livro infantil intitulado **A Orquestra Tim Tim por Tim Tim**²⁷. Esse material apresenta os instrumentos da orquestra, dentre eles, as cordas, os metais e a percussão, contribuindo com a consolidação do conhecimento a respeito das unidades constituintes do som, da frequência, da intensidade e da duração, uma vez que permite a comparação entre os sons de diferentes instrumentos. Em razão do pouco tempo para apresentar o CD, a pesquisadora foi anunciando o nome dos instrumentos ao mesmo tempo que os mostrava, no entanto, seria mais pedagógico explorar o conhecimento prévio das (o)s estudantes a respeito dos instrumentos ouvidos.

²⁵ O aplicativo Treinamento de Sequência Auditiva (TSA) permite combinações entre frequência, duração do estímulo e do intervalo entre um estímulo e outro, numa sequência que varia de dois a três estímulos. A frequência varia de 250 a 8000 Hz, a duração e intervalo variam de 100 a 500 ms. O treino pode ser de frequência ou duração.

²⁶ O **Afinando o Cérebro** é um portal de atividades em forma de jogos, com o objetivo de estimular as habilidades de processamento cerebral auditivo e visual, atenção, memória, Linguagem oral e escrita. (Disponível em: <www.afinandocerebro.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2016.)

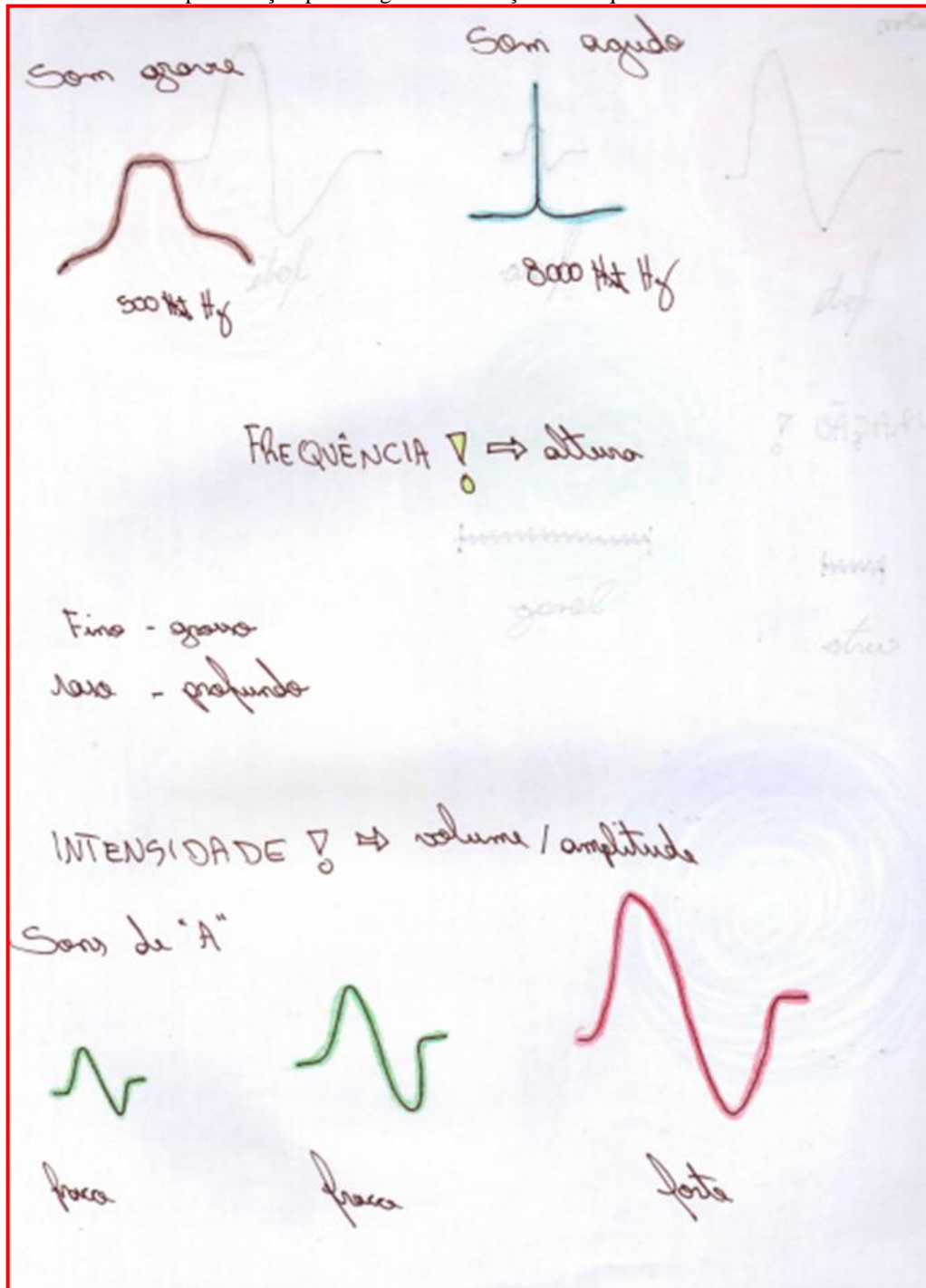
²⁷ Liane HENTSCHKE; Susana Ester KRUGER; Luciana DEL BEM; Elisa da Silva CUNHA. **A Orquestra Tim Tim por Tim Tim**. São Paulo: Moderna, 2005.

FIGURA 16 - Representação por imagem e nomeação da frequência e da duração do som



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

FIGURA 17- Representação por imagem e nomeação da frequência e da intensidade do som



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

Questões sobre a aula:

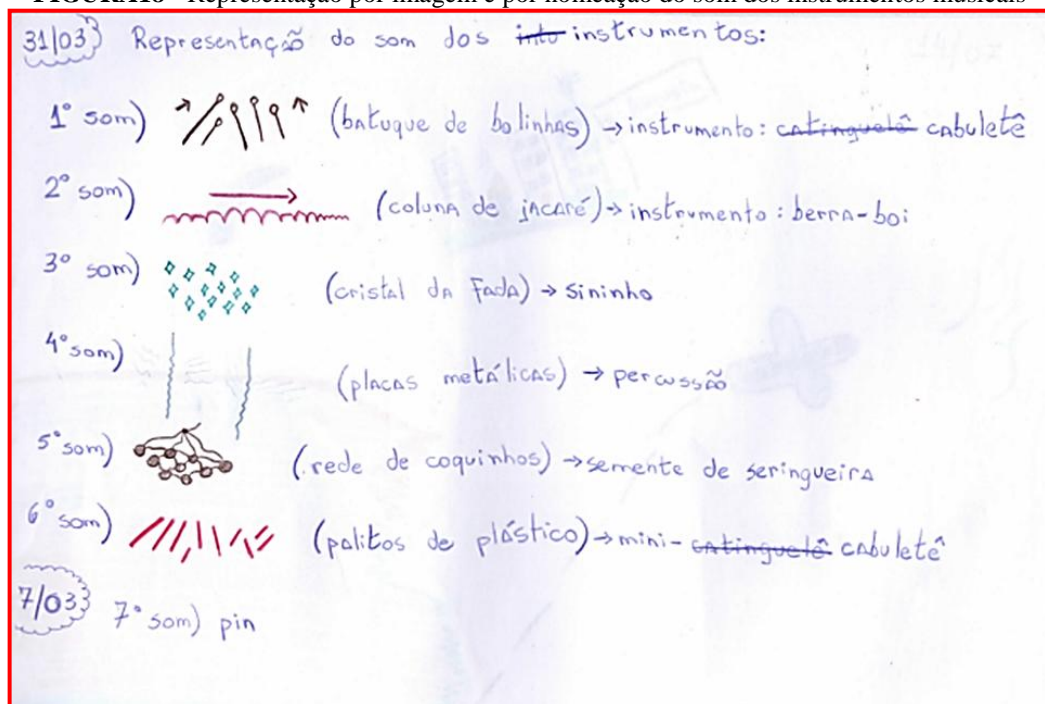
Sem questões.

Aula 4 (31 de março de 2015)

Foi proposto um exercício que consistiu na apresentação de seis instrumentos musicais com características sonoras distintas, dentre eles: kabuletê pequeno; berra-boi; guizo; tambor de mola; colar semente de seringueira; kabuletê mini (Figura 13). As (os) estudantes deveriam representar sons dos instrumentos musicais ouvidos por meio do desenho livre, da expressão corporal e da nomeação, assim como foi realizado na aula anterior (Figura 18). Depois foi pedido para que as (os) estudantes realizassem o movimento corporal que propuseram para representar o som do instrumento musical enquanto evocavam, sem censura, seguidamente, palavras que estabelecessem alguma relação com o som do instrumento. Na sequência deveriam cessar os movimentos e manter a evocação de palavras sem censura.

Esse exercício explorou a integração auditiva, uma vez que propôs a associação entre o não verbal e o verbal, além de solicitar a função executiva de evocação e associar tudo isso a um gesto motor.

FIGURA 18 - Representação por imagem e por nomeação do som dos instrumentos musicais



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

Questões sobre a aula

Discorra sobre a experiência de representar a sonoridade dos instrumentos por meio do desenho, da movimentação corporal e da palavra.

Aula 5 (07 de abril de 2015)

Iniciamos comentando o que foi realizado na aula anterior, especialmente para inteirar as (os) estudantes que não estavam presentes na ocasião. Em seguida propusemos um aquecimento auditivo. Aproveitamos para estimular a localização sonora com os instrumentos musicais utilizados na aula anterior e incluímos um novo instrumento musical, o pin (Figura 11). Mostramos dois pins, ambos agudos, no entanto, um era mais agudo. As (os) estudantes ficaram dispostas (os) todas (os) deitadas (os) no chão da sala, com os olhos fechados, enquanto eram apresentados os sons dos instrumentos em diferentes lugares da sala. Nesse momento, as (os) estudantes deveriam apreciar e localizar os sons produzidos. Depois do aquecimento, foi proposto às (aos) estudantes que haviam faltado na aula anterior, que reconhecessem os instrumentos por meio das representações (desenhos, nomes, movimentos corporais) propostas pelas (os) colegas.

Em seguida, com base nas experimentações anteriores, em que as (os) estudantes representaram as unidades constituintes do som (frequência, duração, intensidade) por meio de imagens, da nomeação e do movimento, foi proposto para que, em grupo, construíssem uma partitura sonora²⁸, partindo da representação de sonoridades, por meio de desenhos. Foi oferecida uma cartolina para cada grupo construir a sua partitura sonora visual. As (os) estudantes foram divididas (os) em dois grupos, um com quatro estudantes e outro com cinco. Em 20 minutos os grupos fizeram a partitura e experimentaram suas sonoridades. Em seguida as partituras sonoras visuais foram trocadas entre os grupos e cada grupo tinha de propor uma apresentação sonora e corporal da partitura recebida. Para a preparação foram necessários aproximadamente 12 minutos.

²⁸ A partitura sonora aqui trabalhada consiste numa sequência sonora codificada por representações icônicas e sonoras, construídas e codificadas especialmente para o exercício.

Essa prática trabalhou a associação de um som não verbal a uma imagem. Dessa forma, estimulou a evocação de sons não verbais, associando-os às imagens.

Ao final da aula, o grupo foi provocado com a seguinte questão: Seria possível propor uma narrativa verbal a partir da partitura sonora visual que fizeram? O grupo respondeu que sim! Então, combinamos de criar uma narrativa e apresentá-la na aula seguinte.

Questões sobre a aula

Comente a construção e a execução da partitura visual, ambas realizadas em grupo.

Aula 6 (14 de abril de 2015)

Iniciamos com o aquecimento auditivo. As (os) estudantes foram orientadas (os) a virar de costas, em seguida, apresentamos o som do instrumento musical Orin²⁹ (Figura 14), por aproximadamente três minutos. No último minuto, enquanto tocava, a pesquisadora leu um pequeno encarte³⁰ explicativo sobre o instrumento. Após a apresentação, pedimos para as (os) estudantes que não conheciam o instrumento falarem como o imaginaram ser. Depois de ter tocado o Orin, falamos sobre a possibilidade de exercitar a atenção e o foco ouvindo sons.

Em seguida propusemos dois jogos de Viola Spolin. O primeiro, Ouvindo o ambiente³¹, e o segundo, Extensão da Audição³². As (os) estudantes deitaram no chão e no início do primeiro exercício a pesquisadora fez as devidas orientações para o feitiço da prática, depois se

²⁹ Orin, nome dado a um sino tibetano. Esse instrumento musical é de bronze e se assemelha a uma tigela. Ele é tocado com um bastão de madeira que deve ser girado sobre a borda da tigela de bronze, ligeiramente inclinado, de maneira leve e em sentido horário. O atrito do bastão com o Orin reflete as desarmonias com o Som Universal. (Encarte explicativo que acompanha o instrumento musical Orin - Artesanatta).

³⁰ Certa vez, o jovem discípulo sentou-se para meditar, logo depois se levantou sem conseguir a concentração desejada. Mestre porque não consigo concentrar-me? - perguntou aflito. Vês aquela folha que balança ao sabor do vento, mesmo que levemente, quando cai, ela perturba a tranquilidade do lago. Assim são os pensamentos desordenados, perturbam o reflexo do grande Mestre em ti – respondeu o mestre. Mas o que fazer para ter a tranquilidade do lago? - perguntou o jovem discípulo. Deve entrar em harmonia contigo mesmo e com o som universal. Deu-lhe o Orin de presente e ensinou- lhe como usá-lo. (encarte explicativo que acompanha o instrumento musical Orin - Artesanatta).

³¹ SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução: Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001. Ficha A3.

³² Ibid. Ficha A4.

silenciou, só voltou a se comunicar com o grupo para finalizar o primeiro exercício e introduzir o segundo exercício. No final da aula conversamos sobre a experimentação.

Nessa aula foram trabalhadas as habilidades de localização sonora e, por consequência, a atenção auditiva, uma vez que só ficamos atentos aos sons que localizamos. Além disso, naturalmente, associações semânticas foram sendo desencadeadas, na medida em que os sons iam ganhando significado.

Questões sobre a aula

As questões dessa aula serão apresentadas na descrição da aula seguinte.

Aula 7 (12 de maio de 2015)

Iniciamos com aquecimento auditivo tocando o instrumento musical Orin, no entanto, dois estudantes revelaram intolerância ao som desse instrumento, o que fez com que deixássemos de tocá-lo. Na sequência trabalhamos com a localização sonora. As (os) estudantes se dispuseram pela sala, sentados com o caderno de desenho em mãos, enquanto eram tocados alguns instrumentos em diferentes pontos da sala. Elas (es) deveriam registrar no papel, o percurso do som, a partir da sua localização no espaço. Para essa prática foram usados os dois instrumentos Cazus, de cabaças distintas, e o Zabelê (Figura 13). Foram produzidos sons ao longo de um trajeto e também num único ponto, com frequência e intensidade modificadas. Foi combinado com as (os) estudantes que deveriam manter os olhos fechados enquanto ouviam uma sequência de três sons e só depois poderiam abrir os olhos para representar o percurso do som no papel. Neste exercício também, além da localização, é exercitada a memória auditiva, especialmente, no momento em que é necessário armazenar a sequência de três sonoridades, para depois registrá-las no papel.

Depois, as (os) estudantes trabalharam na construção de uma narrativa a partir da partitura sonora visual que construíram na aula do dia 07/04/2015. Os dois grupos construíram uma história para ser apresentada na aula seguinte. Foi dada a orientação de construírem uma história/narrativa sem qualquer restrição para a forma estética. As (os) estudantes deveriam

partir mais do som do que da imagem. A proposta era construir uma história associando a partitura sonora visual, de natureza não verbal, com a palavra de natureza verbal.

Esse exercício trabalhou com a integração auditiva, uma vez que associou a partitura sonora visual, de natureza não verbal, a uma narrativa linguística. Além disso, esse exercício trabalhou a Linguagem, a criatividade, a organização discursiva, na medida em que estimulou uma cadeia de associações partindo do som, da imagem e das palavras, culminando na apresentação cênica de uma história.

Questões sobre as aulas

Discorra sobre a prática do aquecimento auditivo (Orin, jogos Ouvindo o ambiente e Extensão da audição, localizar sons e registrá-los no papel).

Questões direcionadas aos grupos:

Comentem sobre a prática de construir uma história a partir da partitura visual/auditiva.

Relatem os procedimentos adotados para a construção da história.

Aula 8 (19 de maio de 2015)

Iniciamos com a apresentação da narrativa inspirada pela partitura sonora visual. Os grupos tinham à disposição os instrumentos utilizados em aula até o momento. Depois das apresentações foi realizada uma conversa a respeito desta experimentação.

Questões sobre a aula

Comentem sobre o processo de preparação para a apresentação da história, assim como, a própria apresentação.

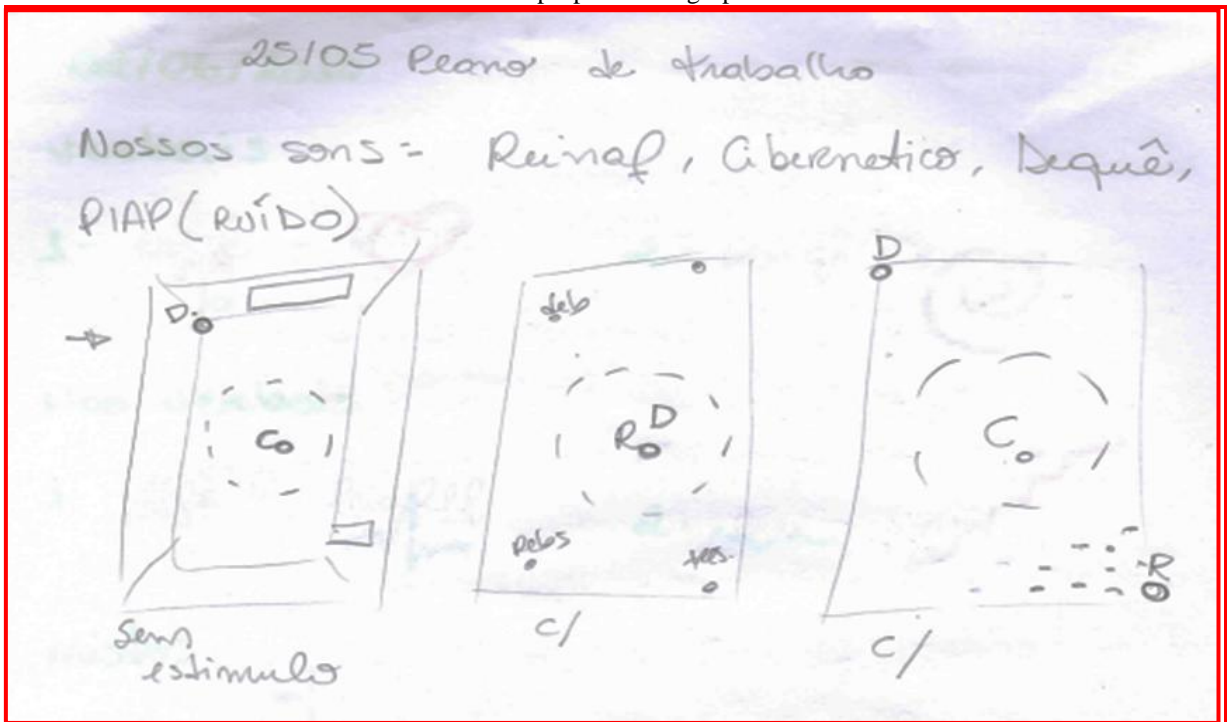
Questão direcionada aos grupos:

Vocês modificariam algo na apresentação? O que?

Aula 9 (26 de maio de 2015)

Nessa aula introduzimos o trabalho com a habilidade auditiva figura-fundo. Fizemos um exercício em grupo cuja proposta era construir diversas sonoridades, incluindo um som competitivo, para poder exercitar, simultaneamente, as habilidades auditivas de localização sonora, figura-fundo, memória auditiva e memória operacional. A proposta era dar um nome para cada som proposto por cada integrante do grupo, de modo que ao apresentá-lo as (os) ouvintes deveriam identificar qual a origem do som e qual o seu nome. Para tanto, antes das apresentações era necessário que as (os) ouvintes conhecessem previamente os sons e seus respectivos nomes. Os grupos se prepararam para apresentar desenhando em planta baixa (Figura 19). Nessa aula somente um grupo apresentou. Durante a apresentação a pesquisadora realizou algo semelhante a uma regência de orquestra, com o objetivo de explorar as habilidades de localização sonora e figura-fundo. Dessa forma, regeu a apresentação dos sons construídos pelo grupo com e sem o som competitivo. As (os) ouvintes precisavam lidar com os dados, por exemplo, tinham de associar o som ao seu nome e memorizá-lo, para depois reconhecê-lo num outro momento. Combinamos de continuar o exercício na semana seguinte.

FIGURA 19 - Planta Baixa da apresentação das sonoridades, incluindo o som competitivo e seus respectivos nomes propostos em grupo.



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

Questões sobre a aula

Comente a prática de propor sons e nomeá-los para, em seguida, apresentá-los com ruído competitivo.

Aula 10 (02 de junho de 2015)

Iniciamos com aquecimento auditivo trabalhando figura-fundo e localização sonora. Tocamos vários instrumentos - pin, kabuletê, berra-boi, colar de semente de seringueira, cazu de cabaça, cazu de metal, zabelê, guizo, sino – (Figura 13) em diferentes pontos da sala ao mesmo tempo em que tocava um CD de chorinho³³ instrumental, portanto sem estímulo linguístico, em volume médio. As (os) estudantes deveriam localizar os instrumentos mantendo os olhos fechados. Depois o volume da música foi aumentado duas vezes em momentos

³³ Álbum *No Salão do Zé Barbeiro*, do compositor e violonista de sete cordas Zé Barbeiro.

distintos e novamente os instrumentos foram tocados em diferentes pontos da sala de aula, dessa vez as (os) estudantes deveriam apontar para o som alvo e em seguida conferir olhando.

Com o propósito de continuar aquecendo a audição apresentamos dois sons holofônicos³⁴. Em seguida pedi para que os estudantes resumissem em uma frase contextualizando o que ouviram.

Depois trabalhamos em dupla com o objetivo de construir os seguintes pares sonoros: dois sons não verbais, um som verbal e um som não verbal, e dois sons verbais. Cada um (a) da dupla deveria propor os seus pares sonoros para serem apresentados, posteriormente, entre as duplas (Figura 20). Sugerimos algumas estratégias para a construção dos pares, tais como: solicitar para construir um par sonoro, contrapondo o significado dos estímulos, por exemplo, o som não verbal de hummmmm, demonstrando estar comendo algo gostoso e a frase: Eca, que nojo! Outra possibilidade seria compor um par sonoro, cujos estímulos estivessem significados em consonância, por exemplo, o som de um porco e a frase: Come porquinho, come....

Para a apresentação dos pares sonoros, as (os) estudantes de uma dupla deveriam se posicionar ao lado da (o) estudante, de outra dupla, que receberia os estímulos sonoros, de modo a direcionar a emissão, cada um (a) para uma orelha. Depois deveriam trocar de posição, para que as duas orelhas ouvissem os dois estímulos dos pares sonoros propostos.

Dessa forma, exercitamos a habilidade auditiva de integração binaural, ou seja, a escuta simultânea de dois sons distintos. Ao ouvir os pares sonoros de mesma natureza, ou seja, os pares constituídos de dois sons verbais ou de dois sons não verbais, a (o) estudante exercitou a escuta dicótica.

³⁴ Sons holofônicos são sons gravados em condições que simulam a habilidade de localização sonora do ouvido humano. Descrição dos elementos presentes na primeira paisagem sonora apresentada no formato holofônico: alguém batendo na porta, som de passos, barulho de zíper, conversa ininteligível, som de tesoura cortando o ar. Descrição dos elementos presentes na segunda paisagem sonora apresentada no formato holofônico: taças de vidro se tocando, garrafa abrindo cujo líquido é gasoso, som de fósforo, som repetitivo ininteligível com sotaque italiano semelhante ao jogo teatral Blablação descrito pela Viola Spolin.

FIGURA 20 - Registro gráfico proposto por uma estudante



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

Questões sobre a aula

Comente a prática de localizar um som alvo enquanto ouve um ruído competitivo.

Comente a audição de sons holofônicos.

Comente a prática em que propôs pares de palavras com o objetivo de exercitar a escuta dicótica.

Aula 11 (09 de junho de 2015)

Iniciamos o aquecimento auditivo com as (os) estudantes, deitados no chão da sala, de olhos fechados. A pesquisadora apresentou cinco sons, na seguinte sequência: kalimba; apito pássaro Juriti-rola Carijó; apito pássaro Tucano; apito pássaro Inhambuagaçu; apito pássaro

Marreca-Caneleira (Figura 13 e 16). Cada um desses estímulos foi apresentado num ponto da sala e as (os) estudantes deveriam apontar de onde vinha o som e conferir, olhando, se localizaram a fonte sonora, além disso, deveriam atribuir um nome a cada um dos sons apresentados, no entanto, os nomes deveriam ser pseudopalavra³⁵. Depois os estímulos foram apresentados em lugares invertidos e as (os) estudantes deveriam apontar a fonte sonora e lembrar como nomearam o som, assim como, o lugar da sua apresentação de origem. Em seguida, as (os) estudantes deveriam lembrar os nomes dados pelos demais estudantes. Nesse momento, com o objetivo de trabalhar a memória operacional e a evocação, foi pedido aos estudantes que evocassem palavras que iniciassem com alguma das sílabas constituintes das pseudopalavras, por exemplo, uma das pseudopalavras atribuídas foi “tartatum”, a partir dela foi pedido para que dissessem três palavras que iniciassem com a sua segunda sílaba. Dessa forma, as (os) estudantes deveriam lidar com dados, evocando palavras a partir de uma pista fonêmica, estimulando o funcionamento da área, pré-frontal, responsável, pelas funções executivas, como a memória de evocação. Além disso, esse exercício solicita a associação com a área da Linguagem, uma vez que para evocar uma palavra é preciso acionar os arquivos linguísticos.

Depois as (os) estudantes vivenciaram a escuta dicótica. Para tanto, deveriam ficar atentos à leitura do poema *Teresa*, de Manuel Bandeira, feita pela pesquisadora, ao mesmo tempo em que deveriam prestar atenção na gravação do cantarolar da canção “Se esta viola soubesse”³⁶ feito à capela por uma senhora idosa com qualidade vocal pouco potente. Esta vivência aconteceu três vezes, sendo que na segunda foi aumentado o volume da gravação da canção, uma vez que, as (os) estudantes sentiram dificuldade em compreender a gravação.

A atividade seguinte consistiu na leitura em voz baixa de um conto do Eduardo Galeano (2002), intitulado *A função da Arte 1*³⁷, seguida da leitura em voz alta. Na sequência as (os) estudantes deveriam propor uma maneira de dizer o texto, dividindo-o em trechos de sentido/

³⁵ Palavra de natureza verbal, no entanto, sem carga linguística, por exemplo, “boduci”.

³⁶ CD **Música popular do Norte**, faixa 1, *Se esta viola soubesse*.

³⁷ **A função da arte 1**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

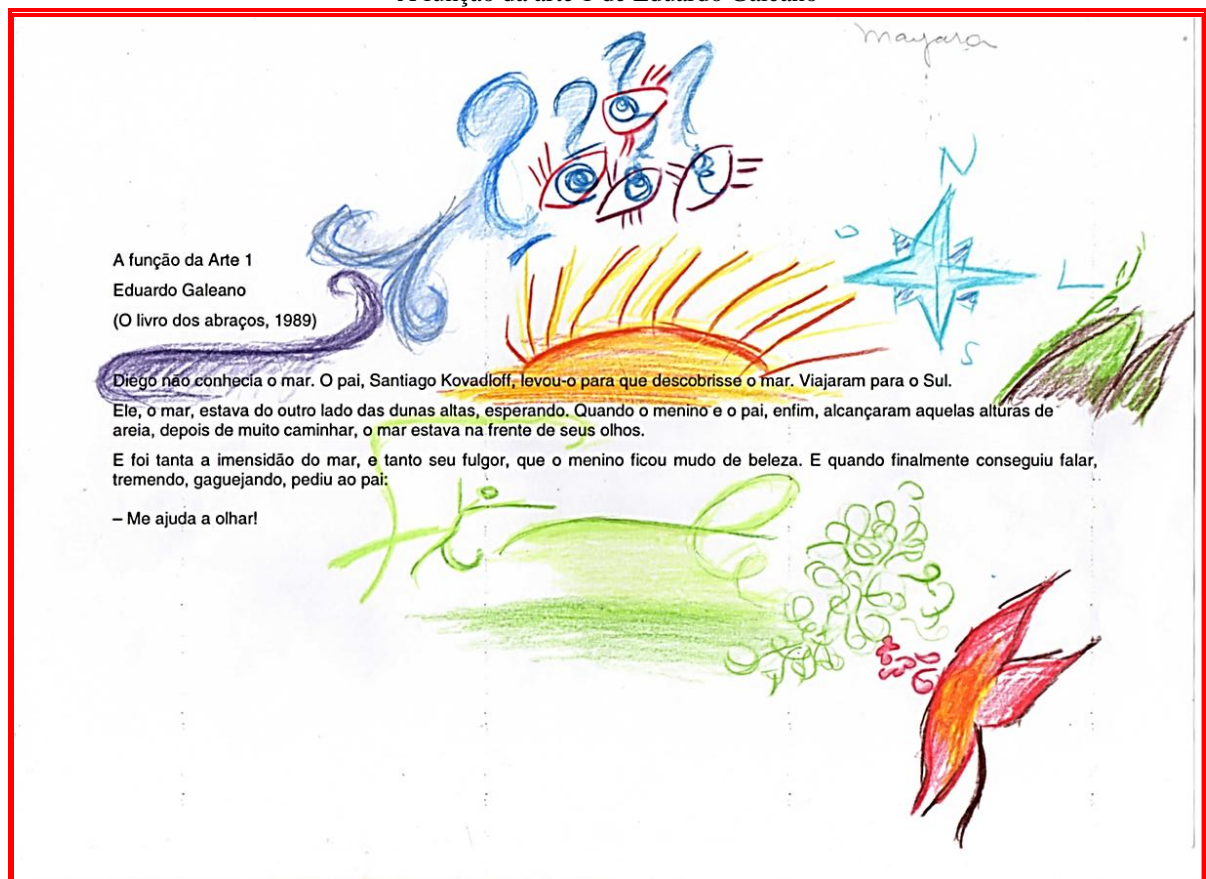
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p. 15).

intenções, apontando no texto suas propostas expressivas. A partir daí deveriam atribuir um desenho a cada um dos trechos de sentido. Depois cada um apresentou sua proposta para os demais.

Solicitamos que utilizassem cores nos desenhos.

Esse exercício trabalhou com a integração auditiva visual, uma vez que propôs a associação da imagem, de natureza, não verbal com a palavra, de natureza verbal.

FIGURA 21 - Proposta expressiva de uma estudante para o conto
A função da arte 1 de Eduardo Galeano



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

Questões sobre a aula

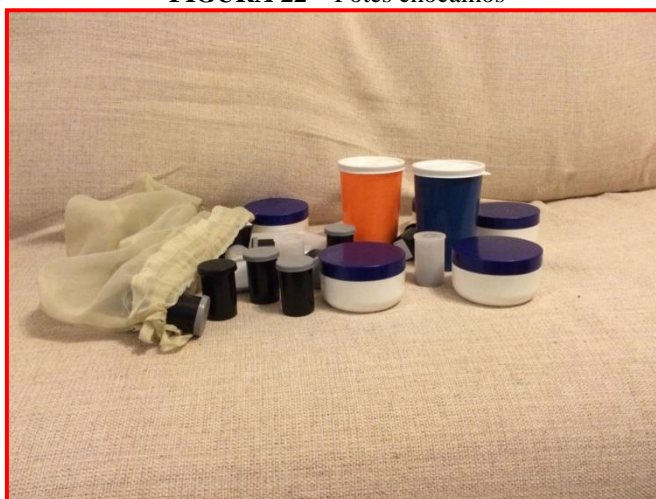
Comente sobre as práticas de: ouvir sons e nomeá-los com pseudopalavras, memorizar tais nomeações e sua localização de apresentação e evocar palavras a partir de sílabas das pseudopalavras previamente selecionadas pela pesquisadora.

Comente sobre a prática de ouvir a canção a capela ao mesmo tempo em que ouvia a leitura do poema.

Aula 12 (16 de junho de 2015)

Iniciamos com um aquecimento auditivo em que cada estudante deveria escolher um pote chocalho (Figura 16), cada qual preenchido com alguma substância, para em seguida tocá-lo para que o restante do grupo localizar a fonte sonora e inferir que tipo de substância o pote continha. Além disso, a (o) estudante deveria tocar uma sequência sonora e o restante do grupo deveria identificar quantos sons foram tocados, estimulando assim, a habilidade de resolução temporal. As (os) estudantes tocaram várias vezes à sequência sonora, contribuindo assim, para o reconhecimento do número de estímulos apresentados. Antes, da substância, ser anunciada as (os) estudantes sugeriam qual substância poderia ser e a (o) estudante, que propôs a sequência sonora, deveria ajudar os demais a reconhecerem a substância. As substâncias utilizadas foram: miçanga de plástico pequena, miçanga de plástico grande, miçanga de madeira, corrente de metal, sabão em pó, arroz. Ao final das apresentações ficamos comparando os sons entre os potes, reconhecendo as diferenças de intensidade e de frequência.

FIGURA 22 – Potes chocalhos



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

Em seguida trabalhamos com o jogo da Viola Spolin Quem está batendo # 1³⁸. Neste jogo as (os) participantes devem propor um modo de bater na porta, levando em consideração quem está batendo, porque está batendo e onde está batendo. A plateia, depois da audição, deve inferir quem está batendo, onde está batendo e porque está batendo. Este jogo trabalha a habilidade de padronização temporal, uma vez que é necessário identificar o envelope acústico da batida na porta, para depois associa-lo à área da Linguagem.

Questões sobre a aula

Comente sobre a prática de reconhecer a quantidade de estímulos sonoros produzidos pelos colegas e a substância contida nos potes/chocalhos.

Comente sobre a prática baseada no jogo teatral.

Aula 13 (23 de junho de 2015)

Iniciamos fazendo um aquecimento auditivo que consistiu em ouvir e caminhar de olhos fechados em direção a um estímulo alvo apresentado pela pesquisadora, andando pelo espaço da sala de aula. Foram utilizados instrumentos musicais, objetos sonoros, dentre eles, xequerê, zíper grande e pequeno, apito de êmbolo, berimbau de boca (Figura 13). Enquanto ouviam o som do estímulo alvo e caminhavam em sua direção, estavam sendo amplificados sons urbanos competitivos, tais como, buzina, carros em trânsito etc. Dessa forma, as (os) estudantes estavam mobilizando a habilidade de localização sonora e figura-fundo para selecionar o estímulo alvo frente a estímulos competitivos, nesse caso, ruídos urbanos.

O segundo exercício se baseou no jogo teatral Quem está batendo # 2³⁹ da Viola Spolin. Originalmente, neste jogo, quem está na plateia, fica livre para dar continuidade a cena, a partir da batida na porta, feita por um dos participantes. No entanto, o jogo proposto nesta aula consistiu em bater na porta, de acordo com o que foi vivenciado na aula anterior e a plateia deveria propor a verbalização do pensamento de quem estava batendo. Os estudantes

³⁸ SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução: Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001. Ficha A 95.

³⁹ *Ibid.* Ficha B 33.

propuseram que também fosse verbalizada a resposta de que está do outro lado da porta, então incorporamos a sugestão na prática. Este jogo é muito interessante para explorar tanto a percepção quanto a produção de traços suprasegmentais das batidas na porta. Esta prática também trabalhou com a integração auditiva, uma vez que, associou o componente não verbal da batida à porta com a verbalização do pensamento de quem praticava a ação de bater à porta e de quem ouvia a batida.

Em seguida retomamos o trabalho com o conto A função da arte 1. Solicitamos aos estudantes uma nova ilustração, feita em cartolina, anunciando o modo de dizer o conto. As (os) estudantes foram orientados a reconhecer o que chamamos de núcleos de sentidos do texto, e atribuir uma representação, no formato, de imagem para cada um deles. Os grupos também poderiam incluir efeitos sonoros. As (os) estudantes foram divididos em dois grupos, cada grupo tinha pelo menos um integrante que havia participado do primeiro exercício em que foi apresentado o conto A função da arte 1, As (os) estudantes que tinham participado da aula anterior compartilharam suas vivências mostrando seus desenhos. Aproveitamos para orientar, que o mais interessante, seria propor desenhos, que se relacionassem com o sentido do texto e não, propriamente, com o modo de falar. Com o objetivo das (os) estudantes explorarem a ação de dar sentido aos trechos do texto, por meio de imagens. Na apresentação, os grupos fizeram uso dos instrumentos já utilizados ao longo das aulas.

Esta prática trabalhou com a integração auditiva visual, associando a palavra, como componente verbal, à imagem, como componente não verbal.

Por fim trabalhamos rapidamente com o baralho das emoções⁴⁰. Em trio, com uma carta do baralho em mãos as/os estudantes deveriam escolher o papel que cada um desempenharia no jogo. O nome dado à emoção, escrito na carta de baralho, deveria ser ocultado, a única informação era a da imagem. O papel 1 é de quem reproduz a mímica facial apresentada pela carta do baralho; o papel 2 de quem propõe uma fala associada à mímica facial apresentada por

⁴⁰ CAMINHA, Renato Maiato; CAMINHA, Marina Gusmão. **Baralho das emoções**: acessando a criança no trabalho clínico. Ilustrações de Joana Henneman. 4. ed. Porto Alegre: Sinopsys, 2011. Este material é utilizado na clínica psicológica infantil, especificamente, na terapia conhecida como cognitiva. O baralho tem quarenta e duas cartas divididas em dois baralhos: o feminino e o masculino. Em cada baralho consta um termômetro que permite ao terapeuta e à criança/ adulto a mensuração da emoção expressa, assim como, uma legenda da respectiva emoção representada facilmente. Além do baralho este material acompanha um encarte com informações diversas, muitas delas foram utilizadas nesta breve explicação. O uso pedagógico aqui proposto se deu em virtude de se tratar de um material que dispõe da representação não verbal das emoções, processadas no Hemisfério Direito.

quem realiza o papel 1 e o papel 3 é de quem propõe uma mímica facial, exclusivamente, a partir da escuta da fala produzida por quem realiza o papel 2. Sendo assim, para quem desempenha o papel 3 é necessário traduzir o componente verbal e o não verbal da expressão oral, exclusivamente por meio da percepção auditiva. As (os) estudantes deveriam experimentar todos os papéis. Ao final o trio deveria fazer uma comparação entre a carta do baralho selecionada; a expressão facial de quem exerceu o papel 1; a frase proposta com quem exerceu o papel 2 e a expressão facial de quem desempenhou o papel 3. Além disso, no final era revelado o nome dado à emoção, referente a expressão facial da carta do baralho.

Quem desempenha o papel 1 trabalha a mimeses facial; quem desempenha o papel 2 trabalha a integração do visual e do linguístico, ou seja, a associação da imagem – componente não verbal –, à palavra - componente verbal – e quem desempenha o papel 3 trabalha com o processamento do hemisfério direito, mobilizando a habilidade de padronização temporal, uma vez que precisa interpretar a voz – componente não verbal.

FIGURA 23 - Proposta expressiva coletiva (grupo 2) para o conto A função da arte 1 de Eduardo Galeano



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

Questões sobre a aula

Comente o exercício em que seguiu um som alvo caminhando de olhos fechados enquanto ouvia um ruído competitivo de sons urbanos.

Comente sobre a prática baseada no jogo Quem está batendo – 2ª experiência em que se propôs dizer o pensamento de quem batia, assim como, a resposta de quem ouvia.

Comente o exercício em que propôs, em grupo, a ilustração do conto A função da arte 1 de Eduardo Galeano e sua apresentação incluindo efeitos sonoros.

Comente o exercício que realizou, em trio, a partir da imagem de expressões faciais, em que um propunha a *mímesis* da expressão facial associada a uma sonoridade, outro propunha uma frase associada à expressão facial proposta e um terceiro propunha uma expressividade facial a partir da frase ouvida para ser comparada a expressividade facial mimetizada inicialmente.

Aula 14 (30 de junho de 2015)

Iniciamos com exercício de aquecimento auditivo. Divididos em dois grupos cada integrante do grupo deveria propor uma sonoridade sem componente linguístico levando em consideração a duração, a intensidade e a frequência do som. Este conjunto de sonoridades seria apresentado para o outro grupo sob a “regência” da pesquisadora. No momento da apresentação as e os participantes ouvintes deveriam ficar em pé, em círculo e de olhos fechados para ouvir os estímulos propostos pelo outro grupo. Antes de iniciar a apresentação do conjunto de sonoridades, a pesquisadora combinou com cada grupo, alguns comandos do modo de apresentação dos sons, dentre eles: circulando em volta dos ouvintes, se distanciando dos ouvintes, se aproximando dos ouvintes, além disso, combinaram sinais indicativos para o controle da intensidade dos estímulos e para interrupção da produção sonora. Os grupos foram orientados a tomarem cuidado com proposições sonoras que demandassem uma produção contínua e intensa, uma vez que poderiam se desgastar física e vocalmente.

Na apresentação buscou-se uma regência que variasse as possibilidades de apresentação do som. Dessa forma, uma variedade de paisagens sonoras foi produzida.

Este exercício trabalhou a localização sonora de maneira mais complexa, uma vez que muitas vezes alguns sons eram apresentados concomitantemente, o que estimulou a habilidade de resolução espacial do som.

Depois da apresentação, ainda em grupos, foi proposto que construíssem um novo conjunto de sonoridades que incluísse estímulo linguístico. Cada estudante deveria propor uma sonoridade não verbal e outra verbal. Para tanto, foram oferecidos dois poemas, ambos do Manuel Bandeira, O último poema⁴¹ e Andorinha⁴². Cada integrante do grupo ficou responsável por um verso do poema. Foram incluídos alguns comandos para a apresentação dos estímulos linguísticos e para melhor conduzir a “regência”.

Este exercício trabalha a atenção auditiva, a escuta dicótica e integração auditiva.

Questões sobre a aula

Comente sobre o exercício em que ouviu - em pé e em círculo - sonoridades apresentadas em diferentes ângulos.

Comente sobre o exercício em que ouviu -em pé e em círculo- sonoridades e palavras apresentadas em diferentes ângulos.

Comente o processo de construção, assim como, o de apresentação das sonoridades.

⁴¹ O ÚLTIMO POEMA

Assim eu queria meu último poema

Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e monos intencionais

Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas

Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume

A pureza da chama

A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos.

A paixão dos suicidas que se matam sem explicação. (BANDEIRA, 2006, p. 35).

⁴² ANDORINHA

Andorinha lá fora está dizendo:

- "Passei o dia à toa, à toa!"

Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!

Passei a vida à toa, à toa... (BANDEIRA, 2006, p.26).

Comente o processo de construção, assim como, o de apresentação das sonoridades e palavras.

Aula 15 (07 de julho de 2015)

O exercício inicial se caracterizou como um exercício de associação livre realizada a partir de estímulos visuais não verbais, auditivos verbais e não verbais. Os estudantes foram orientados a desenhar, escrever e se quisessem falar poderiam, enquanto viam uma pedra iluminada por diversas cores girando em cima de um suporte (Figura 17) e ouviam diversos instrumentos musicais já apresentados no decorrer das aulas⁴³, além de versos intercalados dos poemas A arte de amar⁴⁴ e Poema tirado de uma notícia de jornal⁴⁵, ambos de Manuel Bandeira e de dois trava-língua, Tempo⁴⁶ e Gato escondido⁴⁷, todos os estímulos foram realizados pela pesquisadora. As luzes da sala foram apagadas, de modo a deixar o ambiente na penumbra. Os sons dos instrumentos se intercalavam com os versos dos poemas e dos trava-línguas. Como as (os) estudantes não recorreram tanto à expressão gráfica, a pesquisadora pediu para que realizassem a associação escrevendo livremente, sem controle, sem parar para pensar no que escrever, por aproximadamente vinte minutos.

⁴³ Foram apresentados os seguintes instrumentos musicais: colar de seringueira, apitos de pássaros, pins, berra boi, cazu de cabaça, tambor de mola, kabuletê, kalimba, zabelê, guizo, cazu de meta, flauta de êmbolo.

⁴⁴ ARTE DE AMAR

Se queres sentir a felicidade de amar, esquece a tua alma.

A alma é que estraga o amor.

Só em Deus ela pode encontrar satisfação.

Não noutra alma.

Só em Deus - ou fora do mundo.

As almas são incomunicáveis.

Deixa o teu corpo entender-se com outro corpo.

Porque os corpos se entendem, mas as almas não. (BANDEIRA, 2006, p.65).

⁴⁵ POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado. (BANDEIRA, 1996).

⁴⁶ O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem. (Tadeu, 2013, p. 34).

⁴⁷ Gato escondido com rabo de fora tá mais escondido que rabo escondido com gato de fora. (Tadeu, 2013, p. 34).

FIGURA 24 – Equipamento de iluminação policromática



Fonte: Fotografia tirada pela autora

Este exercício pretendeu trabalhar a integração inter-hemisférica multisensorial, incluindo estímulos auditivos não verbais, visuais não verbais, auditivos verbais.

FIGURA 25 - Registro de associação livre a partir de estímulos visuais e auditivos proposto por um estudante



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

Depois trabalhamos com o jogo teatral *Conversação em três vias*⁴⁸ da Viola Spolin. Foram lidas as instruções descritas na ficha do jogo. As (os) estudantes se organizaram em trios e durante o jogo deveriam ficar sentados um (a) ao lado do (a) outro (a). As (os) estudantes que ficavam nas pontas deveriam escolher um tema para envolver a (o) jogador (a) do centro, em uma conversa, como se a (o) jogador (a) do outro lado não existisse. O (a) jogador (a) do centro deveria estabelecer conversa com os dois jogadores (as) das pontas, de maneira fluente. Este jogo trabalha a escuta dicótica de quem está no centro e a habilidade de figura-fundo para quem está na ponta. Ao final mostramos o livro de ilustrações **Onda**⁴⁹ de Susy Lee, anunciando que iríamos trabalhar com ele na próxima aula.

O jogo *Conversação em três vias* é muito especial porque simula uma situação perfeita de escuta dicótica e figura-fundo, uma vez que, quem está no centro deve se valer da atenção dividida/ escuta dicótica e quem está nas pontas deve ignorar quem está na outra ponta se valendo da atenção seletiva/figura-fundo.

Questões sobre a aula

Comente sobre o exercício em que fez associações livres a partir da: visualização de pedras iluminadas por diferentes cores; audição de sons não verbais e audição de sons verbais. Separe o comentário em dois momentos. O primeiro momento deve referir-se a livre associação com imagens/ desenho/ palavra. O segundo momento deve referir-se a escrita livre.

Comente como foi a sua participação no jogo teatral *Conversa em três vias* na posição central, em que precisava conversar com duas pessoas ao mesmo tempo e na posição lateral, em que precisava conversar com a pessoa do centro sem levar em consideração a conversa proposta pelo jogador da outra ponta.

Aula 16 (14 de julho de 2015)

Iniciamos a aula com o jogo *Conversa em três vias*, o mesmo realizado na aula anterior, incluindo a execução de desenhos livres no decorrer do exercício, estando em qualquer das duas

⁴⁸ SPOLIN, 2001. Ficha A 91.

⁴⁹ LEE, 2008.

posições. Orientamos o jogador do centro a focar sua visão para frente, evitando olhar para os interlocutores posicionados a sua direita ou a sua esquerda, evitando priorizar uma das conversas. Além disso, orientamos as (os) estudantes da posição lateral quanto à necessidade de manterem a conversa, mesmo enquanto esperam o contato de quem está no centro, se valendo da construção de um discurso mais fluido, evitando perguntas simples.

Este exercício além do que já pretendeu trabalhar na aula anterior, nesta aula em qualquer uma das duas posições ocupadas pelas (pelos) estudantes, durante o jogo, era necessário realizar a ação de desenhar, solicitando, assim a integração auditivo-visual.

Depois de cada um passar por todas as posições, demos início a outro exercício em que as (os) estudantes deveriam apreciar a narrativa visual do livro **Onda** apresentado no final da aula anterior. Enquanto as (os) estudantes apreciavam o livro, eram apresentados diversos aromas⁵⁰ e sons de diferentes instrumentos musicais e objetos sonoros⁵¹. As (os) estudantes deveriam escrever algo correspondente a cada página da história que visualizavam. A pesquisadora preparou de acordo com a narrativa visual do livro **Onda**, uma sequência de combinações de aromas e sons e a apresentou em consonância com a narrativa visual. Enquanto apresentava os aromas aos estudantes, a pesquisadora revelava seus nomes.

As (os) estudantes ficaram dispostas uma (um) ao lado outra (o) em um semicírculo, alguns ficaram deitados, outros sentados. Os instrumentos foram tocados em diferentes pontos da sala, todos atrás dos estudantes e os aromas levados até bem próximo de suas narinas de cada estudante.

Este exercício pretendeu trabalhar a integração inter-hemisférica multisensorial, assim como foi feito na aula anterior, só que agora acrescido do estímulo olfativo.

Questões sobre a aula

⁵⁰ Óleos essenciais e outros aromas utilizados: lavanda, hortelã pimenta, vetiver, begamota, cravo, casca de limão, rosa, patchouli, sálvia, sândalo, gerânio, gengibre.

⁵¹ Instrumentos musicais e objetos sonoros apresentados: orin, zíper fino, zíper grosso, xequerê, apitos passarinhos, guizo, berra boi, kabuletê, tambor de mola, pins, zabelê, sino, colar de semente de seringueira.

Comente como foi a sua participação no jogo teatral “Conversa em três vias” enquanto desenhava.

Não foi feita a questão sobre escrever uma história a partir de imagens.

Aula 17 (21 de julho de 2015)

Foi solicitado aos estudantes que expressassem livremente suas impressões sobre o processo vivido até aqui (Figura 26). Para contribuir com a memória, foram expostos na sala de aula diversos materiais utilizados ao longo das aulas, dentre eles, os instrumentos musicais, algumas das produções resultantes das aulas, o equipamento de iluminação policromática, os aromas, o livro **Onda**.

Enquanto produziam suas impressões foi tocada uma sequência de sonoridades brasileira, previamente selecionada pela pesquisadora⁵².

⁵² Sonoridades tocadas foram: **Surdez**, de Marco Scarassatti, inspirado pelo trabalho de Walter Smetack; Gravação do Manuel Bandeira recitando os seus poemas **O último poema** e **A arte de amar**; **Água**, de Djavan; **Reengenharia**, de Itamar Assumpção; **Mourão**, de Guerra Peixe; **Dodó e Zezé**, de Tom Zé; **Três no choro** (Medley), da Banda Mantiqueira e OSESP; **Etelvina**, de Moreira da Silva; Música italiana oferecida por Suely Master; **Amor até o fim**, de Elis Regina; **Tome tento**, de Zé Barbeiro; Olívia Bayton inspirada na interpretação de Aracy de Almeida cantando **Rapaz Folgado**, de Noel Rosa; **Noite de terror e Ah! Maldição** de Itamar Assumpção; **Samba de uma nota só**, cantado em inglês por Frank Sinatra; **Sem compromisso**, de Chico Buarque; **Meu romance com Laura**, do grupo Golden Boys.

FIGURA 26- Impressões de uma estudante sobre o processo pedagógico vivido



Fonte: Fotografia tirada pela autora da pesquisa

A seleção das sonoridades⁵³ atendeu ao critério de serem todas da cultura brasileira, além disso, pretendiam estar em consonância com muitas temáticas⁵⁴ trabalhadas ao longo do processo estético pedagógico.

Questões sobre a aula

Sem questões.

⁵³ SCARASSATTI, 2008.

⁵⁴ Como as poesias de Manuel Bandeira (BANDEIRA, 2006).

Aula 18 (18 de agosto de 2015)

Realizamos um aquecimento auditivo, em que cada uma (um) das (os) estudantes deveria propor uma estimulação auditiva para o restante do grupo. As (os) estudantes dispunham de vários instrumentos musicais e objetos sonoros⁵⁵, a grande maioria, já utilizados durante as aulas. A pesquisadora não definiu um tempo para a apresentação, o exercício durou aproximadamente 45 minutos. As (os) estudantes receberam a estimulação deitados no chão.

Depois de todas (os) estudantes apresentarem sua composição sonora, enquanto uma parte do grupo, que havia faltado na aula anterior se ocupava de escrever sobre o processo vivido até aquele momento, a outra parte começava a exercitar a construção de uma paisagem sonora⁵⁶.

Combinamos de prepararem uma paisagem sonora que contemplasse o verbal. O grupo teve aproximadamente 50 minutos para elaborar a paisagem sonora.

Durante a apresentação foi combinado que ao tocar o pin era sinal de que a (o) estudante havia encerrado sua apresentação.

Nesta aula as (os) estudantes preponentes da estimulação auditiva, precisaram escolher o que tocar para as (os) estudantes ouvintes que aguardavam, de olhos fechados, sentados ou deitados no chão da sala de aula, pela paisagem sonora oferecida. As (os) estudantes ouvintes, por sua vez, precisavam localizar o som para lhe atribuir significado, por meio da integração auditiva.

Questões sobre a aula

Comente sobre o exercício de propor uma estimulação auditiva aos demais estudantes.

⁵⁵ Cazu – xequerê – berra boi – apitos de pássaros – zabelê – colar de semente de seringueira – orin – pins – kalimba – tubo/trovão – flauta pan – flauta doce – flauta de madeira – potes/chocalho.

⁵⁶ Paisagem sonora é um termo descrito e explorado pelo educador musical canadense (SCHAFER, 2001, p. 90-95).

Aula 19 (25 de agosto de 2015)

A pesquisadora avaliou que seria interessante repetir o aquecimento auditivo realizado na última aula incorporando o uso da palavra. As (os) estudantes foram avisadas (os) previamente que trabalharíamos com texto naquela aula e, se quisessem, poderiam trazer um de sua escolha. A pesquisadora disponibilizou nove textos⁵⁷ e alguns gêneros literários, uma crônica, um conto, um excerto de um texto dramático e cinco poesias.

Na aula anterior, a pesquisadora havia comentado com o grupo sobre a grata experiência estética de assistir ao espetáculo *Hospital da Gente do grupo de Teatro*, apresentado pelo grupo **Clariô**, na **1ª Mostra de Teatro de Heliópolis: a periferia em cena** e combinou de trazer o CD⁵⁸ de músicas do grupo, cuja temática é a vida periférica de anônimos, para apreciarem. As (os) estudantes enquanto ouviam o CD liam os textos disponíveis para a realização do exercício. Foram disponibilizados 25 minutos para o preparo da estimulação auditiva. Depois de escolherem o texto as (os) estudantes deveriam integrar a palavra a sons não verbais. Para tanto, estavam disponíveis os instrumentos musicais e objetos sonoros⁵⁹, utilizados previamente em aula. A apresentação teve duração de aproximadamente 1 hora e 15 minutos.

Durante a apresentação foi combinado que ao tocar o pin era sinal de que a (o) estudante havia encerrado sua apresentação.

Além do que se pretendeu trabalhar na aula anterior, este exercício trabalhou as habilidades relacionadas à atenção dividida/escuta dicótica, produção gráfica e leitura.

⁵⁷ Conversinha Mineira de Fernando Sabino (1998 p. 28-29); Procura da Poesia, Os ombros suportam o mundo e Verbo ser de Carlos Drummond de Andrade (Disponível em: <<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/carlos-drummond-de-andrade-poemas/>>. Acesso em aula); Tragédia Brasileira e Neologismo de Manuel Bandeira (Disponível em: <<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/manuel-bandeira-poemas/>>. Acesso realizado em aula); Sobre a imitação de Bertolt Brecht (2000, p. 239); A função da arte 2 de Eduardo Galeano (2002, p.28); Burundanga– cena 2 O último adeus de Luis Alberto de Abreu (1996).

⁵⁸ Álbum Clarianas Girandêra do Grupo Clariô de Teatro. Produção Artística: Grupo Clariô e Marcelino Freire.

⁵⁹ Cazu – xequerê – berra boi – apitos de pássaros – zabelê – colar de semente de seringueira – orin – pins – kalimba – tambor de mola – flauta pan – flauta doce – flauta de madeira – potes chocalho -dois sapos de madeira da Indonésia (estes sapos, de madeira, produzem o cochar do sapo, quando friccionamos uma haste de madeira sobre as suas costas).

Questões sobre a aula

O som dos instrumentos influenciou a forma de produção da palavra?

Comente sobre o exercício de integrar a palavra a sons não verbais.

Aula 20 (22 de setembro de 2005)

Nessa aula foi pedido aos estudantes que representassem iconicamente e/ou linguisticamente o processo que haviam vivenciado até aquele momento.

Aula 21 (29 de setembro de 2005)

Esta aula foi realizada na chamada, Pedrona, localizada no Parque Estadual da Cantareira. Neste dia nos encontramos, por volta das 8 horas da manhã, no estacionamento do Instituto de Artes da UNESP e de lá fomos até a Pedrona, levados em uma van, conduzida pelo motorista José Carlos Pereira da UNESP. Essa aula foi bastante especial, em razão de característica do local, lá as (os) estudantes puderam explorar suas múltiplas percepções vendo uma natureza preservada. Nesta aula, realizamos alguns jogos teatrais, todas (os) sentadas (os) cima de uma pedra enorme, da qual era possível visualizar, ao longe, grande da cidade de São Paulo. Os jogos realizados foram: O que estou comendo? Cheirando? Ouvindo? Olhando?⁶⁰; Construindo uma história com subtons de emoção⁶¹ e Construindo uma história a partir de seleção randômica de palavras⁶². Assim encerramos o processo pedagógico, brincando com nossas percepções e com expressão oral.

Aulas 22 e 23 (06 e 13 de outubro de 2015)

Nessas aulas as (os) estudantes realizaram a segunda análise perceptivo-auditiva.

⁶⁰ SPOLIN, 2001. Ficha A 37.

⁶¹ Ibid. Ficha C 30.

⁶² Ibid. Ficha A 80.

4 RESULTADOS E REFLEXÕES

Este capítulo reitera-se não ter havido qualquer pretensão em atribuir qualquer valor, de maneira peremptória e arbitrária, aos resultados desta pesquisa. Nosso objetivo foi comentar, reflexivamente, por meio do cotejo, as respostas de natureza informativa e auditiva, de cada estudante, obtidas por meio de duas avaliações perceptivo-auditivas da gravação da leitura dramática, realizadas uma no início, e outra, no final do processo pedagógico.

As reflexões sobre cada estudante foram construídas a partir de informações colhidas no início da pesquisa. Essas, quando comparadas às informações colhidas no seu final, apresentaram respostas aparentemente relacionadas com o processo pedagógico desenvolvido.

De acordo com a categorização dos recursos expressivos¹, serão analisadas as relações entre a quantidade e a categoria dos recursos, propostos tanto para a leitura dramática quanto os reconhecidos nas duas análises perceptivo-auditivas realizadas uma no início e no final desta pesquisa.

No quadro em epígrafe foram exploradas relações entre os recursos expressivos encontrados tanto na proposta expressiva para a leitura dramática quanto nas duas análises perceptivo-auditivas, afim de explorar e inspirar nossas reflexões acerca do processo de criação.

A partir da proposta para a leitura dramática e das respostas das análises, verificou-se a quantidade de recursos expressivos presentes em cada registro, de acordo com a categoria e com a (o) estudante.

As questões do questionário, a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos, foram categorizadas de acordo com as habilidades auditivas - localização sonora, figura-fundo, resolução temporal, padronização temporal, separação e integração binaural, memória auditiva -; com as funções executivas - atenção sustentada/ foco, memória operacional, organização/

¹ Vide quadro 1, p. 38.

planejamento, memória de evocação –; e também de acordo com a função de fechamento auditivo, diretamente relacionada à área associativa da Linguagem.

Foram selecionadas algumas questões² - algumas repetidas³- do protocolo de informações e de análises, a respeito do processo de construção e de execução da proposta expressiva para a leitura dramática. (APÊNDICE B).

A partir das respostas às questões selecionadas, foi possível refletir sobre vários aspectos relacionados aos resultados da pesquisa. Foram comparadas as respostas da (o) mesma (o) estudante, oferecidas no início e no final da pesquisa, a respeito do preenchimento da escala viso-analógica, de 0 a 100 mm. Essa escala viso-analógica pretendeu representar, espacialmente, o quanto a (o) estudante reconheceu que realizou do que propôs para a leitura dramática.

Outra comparação realizada da (o) estudante com ela (ele) mesma (o), foi possível graças às respostas a respeito da satisfação com o resultado da leitura dramática, apresentadas a partir das análises perceptivo-auditivas, feitas uma no início, e outra, no final da pesquisa. Também foram selecionadas algumas questões respondidas somente no início da pesquisa, que contribuíram com a análise dos resultados apresentados em muitos dos quadros informativos, dispostos ao longo das reflexões feitas sobre cada estudante.

As (os) cinco estudantes serão apresentadas (os), em ordem alfabética.

3.1 Estudante: B. N. I.

A estudante costuma registrar por escrito, no texto, aquilo que pretende expressar em cena e que dispensou três horas, em dois dias, para preparar a proposta expressiva para a leitura dramática. Isso aponta para algumas direções, a começar pelo número robusto de recursos expressivos propostos (Quadro 4), mas pouco percebidos, para quem costuma lidar com este

² Questões respondidas no início da pesquisa: Você costuma registrar por escrito o que pretende expressar nas diferentes partes dos textos que encena? Antes de preparar a leitura dramática você leu a peça teatral, na íntegra? Quanto tempo, aproximadamente, utilizou para preparar a leitura dramática? Você treinou a leitura dramática em voz alta? Por quanto tempo? Durante a gravação você teve alguma dificuldade para realizar o que propôs na leitura dramática? Escreva sobre a(s) dificuldade(s). Você mudaria algo na sua proposta de leitura dramática?

³ Pergunta feita no início e no final da pesquisa: Você ficou satisfeito com o resultado da sua leitura dramática? Justifique sua resposta.

tipo de registro. Então, refletimos sobre a possibilidade da estudante não ter conseguido realizar o que propôs e/ou não ter percebido, caso tenha realizado o recurso expressivo escolhido. O fato é que, reconhecendo a interdependência entre a percepção e produção da fala parece que a estudante ao mencionar, já na primeira análise perceptivo-auditiva tantas necessidades de mudança da fala e muitas delas, tão específicas, nos faz pensar que não realizou o que propôs ou ainda, que não realizou exatamente da melhor forma, uma vez que reconheceu a necessidade de muitas mudanças.

Outro aspecto interessante é que a estudante revelou ter treinado, três vezes, a leitura dramática, em voz alta, o que parece ter sido insuficiente para, experimentar e analisar a proposta expressiva por meio do monitoramento auditivo, aumentando a oportunidade de memorizar e realizar, com mais consistência, o que propôs para a ocasião da gravação (Quadro 3). Sendo assim, poderíamos inferir que se a estudante tivesse treinado mais vezes, talvez pudesse ter produzido e percebido mais os recursos expressivos propostos para a leitura dramática.

No início da pesquisa a estudante apontou ter queixas auditivas quando respondeu nove, das trinta questões do protocolo de autoavaliação, a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos (Quadro 6). No final da pesquisa, a estudante continuou a responder nove questões que indicavam ter queixa auditiva, no entanto, três delas, eram diferentes das do começo, assim como, três do início não estavam presentes no final. De qualquer modo, a porcentagem das queixas é o que chama a atenção, intensificaram, seis meses, após o seu término do processo pedagógico em que a estudante participou. (Quadro 6).

Podemos inferir que a estudante, apesar de ter suas queixas auditivas intensificadas após a estimulação das habilidades auditivas e de seus processos correlatos, reconheceu vinte recursos expressivos a mais na segunda avaliação perceptiva auditiva, quando comparada à primeira (Quadro 4). Isso significa que, de algum modo, a estudante passou a perceber mais os recursos sonoros presentes na leitura dramática gravada. Também aumentou, discretamente, na segunda análise, perceptivo-auditiva, o reconhecimento dos recursos expressivos propostos para a leitura dramática, saltou de quatro (4%) para nove (9%), dos noventa e seis recursos expressivos propostos para a leitura dramática (Quadro 5).

A estudante reconheceu quarenta recursos expressivos iguais ou semelhantes entre as duas análises, auditivo-perceptiva (Quadro 5). Isso que representa 69%, dos cinquenta e oito

recursos percebidos na primeira análise e 51%, dos setenta e oito recursos percebidos na segunda. Tais resultados indicam consistência da percepção auditiva, da estudante, além do reforço de que a estudante produziu aqueles recursos durante a gravação da leitura dramática.

Outra comparação interessante é que no final da pesquisa a estudante reconheceu quinze elementos, do tipo, prosódico, da categoria acentuação, a mais do que no início, que reconheceu treze. Essa categoria representa as ênfases, dadas às palavras ou aos segmentos frasais, pode ser produzido, por mudanças de frequência, de intensidade e de duração da emissão sonora. (Quadro 4). Esse resultado pode estar relacionado aos impactos da estimulação auditiva realizada durante o processo pedagógico, uma vez que a habilidade de resolução temporal, responsável por discriminar a frequência, a intensidade e a duração foi amplamente estimulada, ao longo, das aulas.

Ainda no Quadro 4, verifica-se o quanto os recursos expressivos do tipo ação interna, foram pouco reconhecidos, aliás, o recurso, da categoria emocional, doze vezes proposto para leitura dramática, não foi reconhecido em nenhuma das duas análises, perceptiva auditiva, realizadas no início e no final da pesquisa. Os recursos do tipo ação interna representam 26% dos recursos expressivos propostos para a leitura dramática (Quadro 4), isso indica que a estudante parece indicar o quão complexo foi produzir e/ou perceber auditivamente tal recurso expressivo. Esses recursos expressivos são de natureza não verbal, portanto, exigem do processamento realizado, geralmente, no hemisfério direito, responsável por funções, tais como, a percepção das relações entre as partes e o todo, a prosódia, a percepção espacial, a percepção da emoção, a visão holística, a operação sintética, a imaginação.

O fato dos recursos expressivos, do tipo, elemento prosódico, somarem 70% da proposta expressiva para a leitura dramática (Quadro 4), sugere algumas possibilidades, dentre elas, a existência de um número, consideravelmente, maior, desse tipo de recurso, o que favorece sua escolha, assim como, o seu nível de objetividade, que facilita tanto a sua produção quanto o seu reconhecimento auditivo. Diferentemente do nível de complexidade sonora da prosódia, que requer a compreensão de um envelope acústico, constituído por uma sequência sonora com variações de frequência, intensidade e duração, que necessita da ajuda da linguagem para ser interpretado.

Quanto à satisfação da estudante em relação ao resultado da leitura dramática, a estudante reconheceu ter produzido menos do que se propôs para a leitura dramática no início

quando comparado ao final do processo pedagógico, como se verificou, na avaliação viso-analógica, no Quadro 7. Dessa forma, é possível compreender a razão, da estudante, sugerir tantas mudanças expressivas, na primeira análise, perceptiva auditiva (Quadro 3).

É curioso, a estudante mencionar que ficou 60% satisfeita com o resultado da realização da leitura dramática e marcar 80 mm na escala viso-analógica. Realmente, a estudante reconheceu mais recursos na segunda análise do que na primeira, talvez essa seja a razão da sua satisfação.

Na segunda análise, perceptivo-auditiva, a respeito da satisfação em relação ao resultado da leitura dramática (Quadro 7), a estudante analisou de maneira mais holística quando comparada a resposta da primeira análise, a respeito do desejo de mudar a proposta. Enquanto na primeira análise a estudante foca seu interesse em mudar diversos recursos expressivos, especificando suas pretensões, na segunda análise, ela anuncia o desejo de ousar e brincar mais com a proposta e de se apropriar mais dela. Vale lembrar que a estudante respondeu não ter lido a peça teatral para preparar a proposta expressiva para a leitura dramática, isso pode ter contribuído para responder que lhe interessava se apropriar mais da proposta. Além disso, podemos inferir a possibilidade da estudante ter potencializado o processamento holístico, realizado, geralmente pelo hemisfério direito. Neste caso, quando a estudante responde que gostaria sair do comum e do confortável, pode indicar uma visão mais global a respeito de como gostaria de ler o texto dramático, indicando assim, a possibilidade de influência do processo pedagógico na sua percepção da fala, uma vez que foram realizados diversos exercícios com o propósito de integrar a o processamento de informações verbais e não verbais (Quadros 3 e 7).

QUADRO 3 – Perguntas feitas à estudante e suas respostas, a respeito de sua prática profissional; e sobre a preparação e a execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa.

Pergunta	Resposta
Você costuma registrar, por escrito, o que pretende expressar nas diferentes partes dos textos que encena?	Sim
Antes de preparar a leitura dramática, você leu a peça, de Dias Gomes, na íntegra?	Não
Quanto tempo, aproximadamente, você utilizou para preparar a leitura dramática?	3 horas, em 2 dias
Você treinou a leitura dramática em voz alta?	Sim
Por quanto tempo?	3 vezes
Durante a gravação você teve alguma dificuldade para realizar o que propôs na leitura dramática?	Sim
Escreva sobre a(s) dificuldade (s).	“Com a dicção, ansiedade durante a leitura, excesso de salivação.”
Você mudaria algo na proposta da leitura dramática?	Sim
Discorra sobre o que mudaria e a razão.	“Mudaria algumas pausas; algumas escolhas de intenção; tentaria alterar mais a velocidade em alguns trechos, tanto para mais rápido, quanto mais lento. Tentaria diminuir o barulho da respiração, que sujou o áudio. Tentaria outras formas de dizer alguns trechos, que, agora relendo, talvez fossem mais interessantes do que o proposto antes.”

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 4 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas da execução da leitura dramática, realizadas a primeira no início, e a segunda, no final da pesquisa.

Categoria	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos, na proposta expressiva para a leitura dramática	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no início da pesquisa	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no final da pesquisa
1. Ação interna intencional/ atitudinal	14*	2	6
2. Ação interna emocional	12*	0	0
3. Elemento prosódico -ajuste supraglótico	1	0	1
4. Elemento prosódico - acentuação	33	13	29
5. Elemento prosódico –pausa	31	26	33
6. Elemento prosódico - ajuste glótico	1	10	3
7. Elemento prosódico – velocidade	0	3	1
8. Elemento prosódico - enunciado (afirmativo, interrogativo, imperativo e exclamativo)	0	0	0
9. Elemento prosódico – alongamento/segmento	1	2	4
10. Elemento prosódico separação silábica	2	0	0
11. Subtexto	0	0	0
12. Ação física	1	2	1
Total de recursos expressivos utilizados	96	58	78

Fonte: quadro elaborado pela autora

* As categorias 1 e 2, quando somadas, representam 26% dos recursos expressivos propostos para a leitura dramática.

QUADRO 5 – Relações entre a presença de recursos expressivos na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas, realizadas uma no início e outra no final da pesquisa.

	Proposta expressiva para a leitura dramática	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no início da pesquisa	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no final da pesquisa
Quantidade de recursos expressivos	96	58	78
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo-auditiva realizada no início da pesquisa	4 ⁴	4	----
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo-auditiva realizada no final da pesquisa	9 ⁵	----	9
Quantidade de recursos expressivos comuns e semelhantes entre as duas análises auditivas realizadas uma no início da pesquisa e outra no final	----	40 ⁶	40 ⁷
Quantidade de recursos expressivos comuns e semelhantes entre a proposta expressiva para a leitura dramática e as duas análises auditivas realizadas, uma no início da pesquisa e outra no final	7	7	7

Fonte: quadro elaborado pela autora

⁴ Representa que a (o) estudante percebeu 4% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática, no início da pesquisa.

⁵ Representa que a (o) estudante percebeu 9% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática, no final da pesquisa.

⁶ Essa quantidade de recursos expressivos percebidos pela (o) estudante, na primeira análise perceptivo-auditiva representa 69% dos recursos expressivos presentes tanto na primeira análise quanto na segunda.

⁷ Essa quantidade de recursos expressivos percebidos pela (o) estudante, na primeira análise perceptivo-auditiva representa 51% dos recursos expressivos presentes tanto na primeira análise quanto na segunda.

QUADRO 6 – Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa.

Habilidades auditivas e seus processos correlatos	Relação entre o número de respostas da estudante e o número máximo de respostas indicativas de queixa auditiva, no início da pesquisa*	% de respostas queixosas no início da pesquisa	Relação entre o número de respostas da estudante e o número máximo de respostas indicativas de queixa auditiva, no final da pesquisa*	% de respostas queixosas no final da pesquisa
Interação binaural/localização sonora	1 de 7	14%	1 de 7	14%
Figura-fundo	3 de 13	23%	4 de 13	31%
Resolução temporal/discriminação auditiva	1 de 12	8%	2 de 12	16%
Separação binaural/atenção dirigida	3 de 15	20%	5 de 15	33%
Integração binaural/atenção dividida	3 de 15	20%	4 de 15	26%
Memória auditiva	1 de 12	8%	3 de 12	25%
Padronização temporal	2 de 6	33%	3 de 6	50%
Função executiva/atenção sustentada	3 de 13	23%	5 de 13	38%
Função executiva/memória operacional	2 de 4	50%	3 de 4	75%
Função executiva/memória de evocação	2 de 3	66%	1 de 3	33%
Função executiva/organização	1 de 2	50%	1 de 2	50%
Fechamento auditivo/associação com a área cerebral da Linguagem	1 de 11	9%	3 de 11	27%

Fonte: quadro elaborado pela autora

* Essas colunas apresentam a relação entre o número de resposta(s) da (o) estudante, indicativa de alguma queixa auditiva, e o número máximo de respostas para cada queixa auditiva, referidas no início e no final da pesquisa.

QUADRO 7 – Comparação entre as avaliações realizadas no início e no final da pesquisa

Pergunta	Resposta declarada pela estudante no início da pesquisa	Resposta declarada pela estudante no final da pesquisa
Escala viso-analógica. Numa escala de 100 pontos, indique o quanto você realizou do que propôs na leitura dramática.	57 mm de 100 mm	80 mm de 100 mm
Você ficou satisfeita (o) com o resultado da sua leitura dramática? Justifique sua resposta.	“Fiquei parcialmente satisfeita. Consegui realizar e identificar mais recursos do que imaginava ter conseguido imprimir, porém tiveram alguns que nem chegaram a ser notados e que, para mim, fariam diferença na leitura.”	“Mais ou menos. Estou 60% satisfeita, pois consegui realizar isso do proposto, porém depois de refazer a gravação percebo que poderia ter ousado mais e brincado mais com a proposta, tentando sair do comum e confortável, me apropriando mais.”

Fonte: quadro elaborado pela autora

3.2 Estudante: C. F.

No início da pesquisa, o estudante apontou ter queixas auditivas, quando respondeu oito das trinta questões do protocolo de autoavaliação a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos. Já no final da pesquisa esse número diminuiu para cinco questões e a intensidade acompanhou essa queda (Quadro 8). Praticamente, todas as queixas auditivas tiveram sua intensidade diminuída no final da pesquisa. É importante reconhecer que, de todo o questionário, o estudante respondeu oito questões, o que representa 26% das possibilidades de queixa auditiva, isso parece não ter grande impacto no seu dia a dia.

Apesar de o estudante, ter o costume registrar, por escrito, o que pretende expressar na leitura dramática e de ter treinado sua proposta expressiva em voz alta, por vinte minutos (Quadro 8), ele reconheceu 30% dos recursos expressivos propostos para a leitura, tanto no início quanto no final da pesquisa (Quadro 11). Isso parece indicar que o estudante não conseguiu reconhecer grande parte dos recursos expressivos que costuma utilizar nos textos que encena, talvez porque não os tenha codificado mentalmente, ou ainda, porque não tenha conseguido produzi-los. Essa resposta, de algum modo, pode ser reforçada pelo fato de o estudante ter reconhecido mais de 50% (Quadro 11) dos recursos presentes tanto na primeira, quanto na segunda análise perceptivo-auditiva, o que indica que apresentou mais consistência perceptiva auditiva no que ouviu do que entre o que se propôs e ouviu.

Outro aspecto interessante é que a estudante propôs para a leitura dramática cinco recursos expressivos do tipo ação interna sendo, três da categoria intencional/atitudinal e dois da categoria emocional. O estudante percebeu na primeira análise perceptivo-auditiva cinco recursos da categoria intencional/atitudinal, dois a mais do que propôs para a leitura dramática e, não percebeu nenhum dos recursos expressivos da categoria emocional. Já na segunda análise perceptivo-auditiva, o estudante reconheceu três dos recursos da categoria intencional/atitudinal e, assim como na primeira análise, não reconheceu nenhum recurso da categoria emocional. Isso parece reforçar o quão complexo é produzir e reconhecer esses tipos de recursos expressivos, cuja expressão é de natureza não verbal portanto mais abstrata e subjetiva.

Chama nossa atenção, o fato de o estudante reconhecer menos recursos expressivos na segunda análise perceptivo-auditiva. Pode ser que ele tenha reconhecido mais recursos na primeira análise em razão da gravação da leitura dramática ter sido feita pouco antes dessa análise acontecer, o que poderia facilitar o reconhecimento de mais recursos, pelo favorecimento da memorização da proposta expressiva. Além disso, não podemos esquecer o que chamamos de consistência da percepção auditiva entre as duas análises perceptivo-auditivas mencionadas anteriormente. Isso parece indicar que apesar de o estudante ter reconhecido menos recursos expressivos na segunda análise, apresentou uma percepção auditiva da fala mais efetiva, ao reconhecer mais recursos expressivos comuns nas duas análises. Dessa forma, podemos inferir que o estudante não reconheceu mais recursos expressivos do que se propôs para a leitura dramática provavelmente porque não os produziu.

Apesar de os recursos expressivos, elemento prosódico ajuste glótico e, elemento prosódico separação silábica, não terem sido propostos para a leitura dramática, foi percebido nas duas análises perceptivo-auditivas (Quadro 4). Isso pode indicar que o estudante não costuma utilizar esses recursos em suas propostas, no entanto os percebeu auditivamente, o que reforça a ideia de consistência da percepção auditiva do estudante. Além disso, propôs doze recursos do tipo elemento prosódico acentuação mas, reconheceu 58% na primeira análise e 50% na segunda, podendo isso apontar, mais uma vez, para um descompasso entre a percepção auditiva e a realização de uma proposta expressiva.

QUADRO 8 – Perguntas e respostas, do estudante, a respeito de sua prática profissional; da preparação e da execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa.

Pergunta	Resposta
Você costuma registrar, por escrito, o que pretende expressar nas diferentes partes dos textos que encena?	Sim
Antes de preparar a leitura dramática, você leu a peça, de Dias Gomes, na íntegra?	Sim
Quanto tempo, aproximadamente, você utilizou para preparar a leitura dramática?	25 minutos
Você treinou a leitura dramática em voz alta?	Sim
Por quanto tempo?	20 minutos
Durante a gravação você teve alguma dificuldade para realizar o que propôs na leitura dramática?	Sim
Escreva sobre a(s) dificuldade (s)	“Houve um problema na sequência da leitura, desta forma confundi o início de uma linha, mas pude retomar a leitura adaptando um pouco a fala, eu acredito que por conta do espaçamento das linhas”. ⁸
Você mudaria algo na proposta da leitura dramática?	Não
Discorra sobre o que mudaria e a razão?	----

Fonte: quadro elaborado pela autora

⁸ O estudante, quando fala de problema da sequência, está se referindo ao fato de ter pulado uma linha enquanto lia o texto da leitura dramática.

QUADRO 9 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises, perceptivo - auditiva, da execução, da leitura dramática, realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa.

Categoria	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos, na proposta expressiva para a leitura dramática	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no início da pesquisa	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no final da pesquisa
1. Ação interna intencional/ atitudinal	3	5	3
2. Ação interna emocional	2	0	0
3. Elemento prosódico ajuste supraglótico	0	0	0
4. Elemento prosódico acentuação	12	7	6
5. Elemento prosódico pausa	3	4	3
6. Elemento prosódico ajuste glótico	0	5	3
7. Elemento prosódico velocidade	2	3	3
8. Elemento prosódico enunciado (afirmação, interrogação, imperativa e exclamativa)	1	1	0
9. Elemento prosódico alongamento/segmento	0	0	0
10. Elemento prosódico separação silábica	0	1	1
11. Subtexto	0	0	0
12. Ação física	0	0	0
Total de recursos expressivos utilizados	23	26	19

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 10 – Relações entre a presença de recursos expressivos na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas realizadas, uma no início e outra, no final da pesquisa.

	Proposta expressiva para a leitura dramática	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no início da pesquisa	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no final da pesquisa
Quantidade de recursos expressivos	23	26	19
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo-auditiva realizada no início da pesquisa	7 ⁹	7	----
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo-auditiva realizada no final da pesquisa	7 ¹⁰	----	7
Quantidade de recursos expressivos comuns entre as duas análises auditivas realizadas, uma no início da pesquisa e outra no final.	----	15 ¹¹	15 ¹²
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva para a leitura dramática e as duas análises auditivas realizadas, uma no início da pesquisa e outra no final.	7	7	7

Fonte: quadro elaborado pela autora

9 Representa que a (o) estudante percebeu 30% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática no início da pesquisa.

10 Representa que a (o) estudante percebeu 30% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática no final da pesquisa.

11 Essa quantidade de recursos expressivos percebidos pela (pelo) estudante na primeira análise, perceptivo - auditiva, representa 57% dos recursos expressivos presentes tanto na primeira análise quanto na segunda.

12 Essa quantidade de recursos expressivos percebidos pela (pelo) estudante na segunda análise, perceptivo - auditiva, representa 51% dos recursos expressivos presentes tanto na primeira quanto na segunda análise.

QUADRO 11 – Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito o comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa

Habilidades auditivas e seus processos correlatos	Relação entre o nº de resposta(s), do estudante, e o nº máximo de respostas, oferecidas no início da pesquisa	% de respostas queixosas no início da pesquisa	Relação entre o nº de resposta(s) do estudante e o nº máximo de respostas, oferecidas no final da pesquisa	% de respostas queixosas no final da pesquisa
Interação Binaural/ Localização Sonora	1 de 7	14%	----	0%
Figura-fundo	5 de 13	38%	3 de 13	23%
Resolução temporal/ Discriminação Auditiva	3 de 12	25%	2 de 12	16%
Separação Binaural/ Atenção Dirigida	5 de 15	33%	3 de 15	20%
Integração Binaural/ Atenção Dividida/	6 de 15	40%	3 de 15	20%
Função Executiva /Atenção Sustentada	5 de 13	38%	3 de 13	23%
Memória auditiva	3 de 12	25%	1 de 12	8%
Padronização temporal	1 de 6	16%	1 de 6	16%
Função Executiva / Memória de Evocação	----	0%	----	0%
Função Executiva / Memória Operacional	1 de 4	25%	1 de 4	25%
Função Executiva/ Organização/	1 de 2	50%	----	0%
Fechamento Auditivo/ Associação com a área cerebral da Linguagem	5 de 11	45%	4 de 11	36%

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 12 – Comparação entre as avaliações realizadas no início e no final da pesquisa

Pergunta	Resposta declarada pelo estudante no início da pesquisa	Resposta declarada pelo estudante no final da pesquisa
<p>Escala viso-analógica</p> <p>Numa escala de 100 pontos indique o quanto você realizou do que propôs na leitura dramática.</p>	80 mm de 100 mm	70 mm de 100 mm
<p>Você ficou satisfeito com o resultado da sua leitura dramática? Justifique sua resposta.</p>	<p>“De maneira geral fiquei satisfeito, poderia ter melhorado, mas como processo inicial, gostei do resultado.”</p>	<p>“De modo geral, fiquei satisfeito, ainda que acreditei poder ter seguido mais minha partitura e também ter pensado na partitura do modo que criei no momento da gravação.”</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora

3.3 Estudante: D. F. N. S.

No início da pesquisa, a estudante apontou ter queixas auditivas quando respondeu a doze das trinta questões do protocolo de autoavaliação, a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos. Já no final da pesquisa esse número diminuiu para dez questões. Seis das dez questões respondidas no final da pesquisa não estavam presentes no início da pesquisa, assim como oito das questões que indicavam queixas auditivas no início da pesquisa não estavam mais presentes nas respostas ao protocolo de autoavaliação, seis meses após o término da pesquisa. Apesar das respostas serem diferentes é interessante reconhecer que elas representam as mesmas queixas auditivas.

Podemos verificar, no Quadro 14, a manutenção ou aumento de muitas queixas auditivas na avaliação realizada após seis meses do término da pesquisa, o que pode indicar que a estudante ampliou a percepção sobre seu comportamento auditivo. De qualquer maneira, é preciso reconhecer que a estudante diminuiu, após seis meses do término da pesquisa, as queixas auditivas referentes às habilidades auditivas de localização sonora, de figura-fundo e padronização temporal (Quadro 14), habilidades essas que foram amplamente potencializadas ao longo do processo pedagógico, por meio de exercícios. Isso pode indicar que a estudante se beneficiou com o processo pedagógico ao qual foi exposta.

Esta estudante propôs, para a leitura dramática, muitos recursos expressivos, do tipo ação interna, das categorias intencional/atitude, emocional e subtexto. Todos os recursos expressivos de natureza não verbal, uma vez que dependem, especialmente, de elementos prosódicos relacionados à entonação vocal. Sendo assim, esses recursos demandam uma ação expressiva complexa, uma vez que é necessário imprimir na voz, uma melodia que esteja em consonância com intenções não verbais propostas, que nem sempre estão em consonância com o discurso, ou seja, com a mensagem verbal. Por esta razão é possível presumir que a estudante teve dificuldade em produzir os recursos de natureza não verbal que propôs ou teve dificuldade em perceber auditivamente, tanto no início quanto no final da pesquisa.

O que mais contribuiu com a diminuição da percepção de recursos expressivos da primeira para a segunda análise perceptivo-auditiva (Quadro 14) foram os recursos expressivos do tipo, ação interna. Talvez isso seja reforçado com o resultado da avaliação baseada na escala viso-analógica (Quadro 15) realizada no final da pesquisa. A estudante avaliou subjetivamente, por meio da relação entre a percepção visual e auditiva, o quanto realizou do que se propôs para a leitura dramática. E para finalizar, traduziu essa análise em uma representação viso-espacial. Comparando a primeira com a segunda avaliação viso-analógica, a estudante reconheceu ter realizado menos do que propôs para a leitura dramática, na segunda avaliação, realizada no final da pesquisa (Quadro 15). Reforçando o quanto é complexo reconhecer e nomear padrões temporais não verbais tais como as emoções, as atitudes e intenções, tão presentes na proposta expressiva desta (deste) estudante.

A própria estudante, no final da pesquisa, reconheceu que o exercício de escutar pode ser uma ferramenta de monitoramento do próprio discurso, de modo a indicar o quanto está realizando o que se propôs em cena (Quadro 15). Nesse relato a estudante apontou que tem dificuldade em reconhecer, enquanto fala se está produzindo os recursos expressivos a que se propôs. Sem dúvida, esse tipo de monitoramento auditivo demanda uma atividade cortical bastante coordenada. Sobre o sistema auditivo central eferente, ou seja, o sistema auditivo, cujas fibras nervosas, localizadas no tronco cerebral, retornam para o sistema auditivo periférico, discorrem as fonoaudiólogas, Fernanda Acaui Ribeiro Burguetti e Renata Mota Mamede Carvalho:

O sistema auditivo é constituído por vias auditivas aferentes e eferentes que atuam integralmente. (...) algumas funções têm sido atribuídas: localização da fonte sonora, atenção auditiva, melhora da sensibilidade auditiva, melhora na detecção de sinais acústicos na presença de ruído e função de proteção. (2008, p.738).

O sistema auditivo eferente, conforme as autoras citadas, não seria capaz, de acordo com suas funções conhecidas até o momento, de realizar o monitoramento auditivo, capaz de reconhecer as intenções da fala, como é descrito pela estudante. Isso porque essas funções, realizadas no início da via auditiva, não dariam conta de fazer análise tão requintada. Essa análise é uma tarefa para os trechos da via auditiva, localizados no córtex cerebral, o que permite a comunicação com outras áreas de processamento nervoso, tais como a área da Linguagem, a área motora, a área da leitura e escrita, entre outras.

Os recursos expressivos do tipo, *elemento prosódico*, acentuação e pausa foram os mais propostos e também os mais reconhecidos nas análises perceptivo-auditivas realizadas uma no início, e outra, no final da pesquisa. Podemos inferir que tanto produzir quanto perceber auditivamente uma pausa ou uma ênfase, isoladamente, parece ser uma tarefa motora e perceptiva auditiva simples, quando comparada à produção e percepção de recursos de natureza não verbal que expressam, entre outras coisas, intenções e emoções por meio de curvas melódicas.

Chama atenção, o fato de a estudante ter percebido menos recursos expressivos propostos para leitura dramática, no final da pesquisa (Quadro 13). Contudo, é importante reconhecer que o total de recursos expressivos percebidos na análise perceptivo-auditiva, realizada no final da análise, é muito próximo da quantidade percebida na análise perceptivo-auditiva realizada no início da pesquisa. A diferença é que na primeira análise, a estudante reconheceu mais recursos expressivos da categoria, ação interna intencional/atitudinal, presentes na proposta para a leitura dramática. Isso parece nos indicar que o reconhecimento de tal categoria, cuja característica acústica é mais complexa, pode estar vinculado a uma possível vantagem perceptiva em razão da análise ter sido feita no início da pesquisa, portanto, próxima da elaboração da proposta expressiva. Outro aspecto que corrobora com essa reflexão é o tempo dispensado pela estudante, tanto para a elaboração da proposta expressiva para a leitura dramática (1 hora e meia), quanto para o seu treino em voz alta (1 hora) (Quadro 13). Essa atitude, provavelmente, deve ter contribuído com a memorização e preparação das propostas expressivas para a leitura dramática.

QUADRO 13 – Perguntas e respostas, da estudante, a respeito de sua prática profissional; da preparação e da execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa

Pergunta	Resposta
Você costuma registrar, por escrito, o que pretende expressar nas diferentes partes dos textos que encena?	Sim
Antes de preparar a leitura dramática, você leu a peça, de Dias Gomes, na íntegra?	Sim
Quanto tempo, aproximadamente, você utilizou para preparar a leitura dramática?	1h30
Você treinou a leitura dramática em voz alta?	Sim
Por quanto tempo?	1 hora
Durante a gravação você teve alguma dificuldade para realizar o que propôs na leitura dramática?	Sim
Escreva sobre a(s) dificuldade (s)	“Às vezes, como havia sido programado, na hora que está falando percebe que algo podia ser diferente, que a pausa está no lugar errado, ou errei na intensidade na hora de falar certas palavras.”
Você mudaria algo na proposta da leitura dramática?	Sim
Discorra sobre o que mudaria e a razão?	“Eu faria outra voz porque minha voz está muito infantil para essa personagem. E mudaria o fim, tá péssimo, ainda não sei como faria, só sei que está ruim.”

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 14 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises, perceptivo - auditiva, da execução, da leitura dramática, realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa

Categoria	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos, na proposta expressiva para a leitura dramática	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no início da pesquisa	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no final da pesquisa
1. Ação interna intencional/ atitudinal	10	11	5
2. Ação interna emocional	12	1	0
3. Elemento prosódico ajuste supraglótico	0	0	0
4. Elemento prosódico acentuação	10	8	10
5. Elemento prosódico pausa	13	17	15
6. Elemento prosódico ajuste glótico	2	0	1
7. Elemento prosódico velocidade	0	0	0
8. Elemento prosódico enunciado (afirmação, interrogação, imperativa e exclamativa)	0	0	0
9. Elemento prosódico alongamento/segmento	0	0	0
10. Elemento prosódico separação silábica	4	2	0
11. Subtexto	5	0	0
12. Ação física	1	0	0
Total de recursos expressivos utilizados	57	39	31

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 15 – Relações entre a presença de recursos expressivos, na proposta expressiva para a leitura dramática, e nas análises perceptivo-auditivas realizadas uma no início e outra, no final da pesquisa

	Proposta expressiva para a leitura dramática	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no início da pesquisa	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no final da pesquisa
Quantidade de recursos expressivos	52	39	31
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo- auditiva realizada no início da pesquisa	17 ¹³	17	----
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo- auditiva realizada no final da pesquisa	6 ¹⁴	----	6
Quantidade de recursos expressivos comuns entre as duas análises auditivas realizadas, uma no início da pesquisa e outra no final.	----	15	15
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva para a leitura dramática e as duas análises auditivas realizadas, uma no início da pesquisa e outra no final.	6	6	6

Fonte: quadro elaborado pela autora

13 Representa que a (o) estudante percebeu 32% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática no início da pesquisa.

14 Representa que a (o) estudante percebeu 11% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática no final da pesquisa.

QUADRO 16 – Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito o comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa

Habilidades auditivas e seus processos correlatos	Relação entre o n° de resposta(s), da estudante, e o n° máximo de respostas, oferecidas no início da pesquisa	% de respostas queixosas no início da pesquisa.	Relação entre o n° de resposta(s), da estudante, e o n° máximo de respostas, oferecidas no final da pesquisa	% de respostas queixosas no final da pesquisa
Interação Binaural/ Localização Sonora	3 de 7	49%	2 de 7	28%
Figura-fundo	7 de 13	54%	4 de 13	30%
Resolução temporal/ Discriminação Auditiva	4 de 12	33%	5 de 12	41%
Separação Binaural/ Atenção Dirigida	4 de 15	26%	5 de 15	33%
Integração Binaural/ Atenção Dividida/	5 de 15	33%	4 de 15	26%
Memória auditiva	4 de 12	30%	4 de 12	38%
Padronização temporal	3 de 6	50%	1 de 6	16%
Função Executiva /Atenção Sustentada	4 de 13	30%	5 de 13	38%
Função Executiva / Memória Operacional	3 de 4	75%	1 de 4	25%
Função Executiva / Memória de Evocação	1 de 3	33%	---	0%
Função Executiva/ Organização/	1 de 2	50%	1 de 2	50%
Fechamento Auditivo/ Associação com a área cerebral da Linguagem	3 de 11	27%	4 de 11	36%

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 17– Comparação entre as avaliações realizadas no início e no final da pesquisa

Pergunta	Resposta declarada pela estudante no início da pesquisa	Resposta declarada pela estudante no final da pesquisa
Escala viso-analógica Numa escala de 100 pontos indique o quanto você realizou do que propôs na leitura dramática	76 mm de 100 mm	67 mm de 100 mm
Você ficou satisfeito com o resultado da sua leitura dramática? Justifique sua resposta.	“Em parte”	“Fiquei, pois foi um exercício muito interessante, que utilizo para decorar o texto. É bom nos escutar sem estarmos falando ao mesmo tempo, nos dá mais clareza de nossas intenções. As vezes achamos que estamos fazendo de uma maneira, mas quando ouvimos percebemos apenas que estamos no caminho!”

Fonte: quadro elaborado pela autora

3.4 Estudante: L. M. C. G. A.

No início da pesquisa a estudante apontou ter queixas auditivas quando respondeu a dezessete das trinta questões do protocolo de autoavaliação, a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos (Quadro 21). Já no final da pesquisa esse número diminuiu para quatorze questões. Três dessas quatorze questões respondidas no final da pesquisa, não estavam presentes no início da pesquisa. Assim como seis das questões respondidas no início da pesquisa, não estavam mais presentes seis meses após o término da pesquisa. No entanto, a intensidade das queixas pouco se alterou quando comparada ao início da pesquisa. Fato que se confirma, quando reconhecemos que na ocasião da primeira análise perceptivo-auditiva, a estudante apresentava queixas auditivas referentes a todas as habilidades auditivas e de seus correlatos, o que não se alterou no final da pesquisa. No entanto, verificamos que a estudante reduziu a intensidade das queixas relacionada aos correlatos, função executiva/ atenção sustentada, função executiva/organização e as habilidades auditivas de figura-fundo e de separação binaural/ atenção dividida. A redução dessas queixas pode estar relacionada ao aumento do reconhecimento de recursos expressivos das categorias elemento prosódico ajuste supraglótico, elemento prosódico pausa, elemento prosódico ajuste glótico na segunda análise

perceptivo-auditiva, uma vez que indica o aumento da atenção auditiva, o que pode ter favorecido a efetividade da análise perceptivo-auditiva.

O aumento do reconhecimento de recursos expressivos da categoria elemento prosódico na segunda análise perceptivo-auditiva (Quadro 19) ao que parece, pode estar relacionado ao aumento da eficiência perceptiva auditiva, da estudante, uma vez que, na ocasião da primeira análise, 45% do total de recursos expressivos reconhecidos eram do tipo ação interna, enquanto que, na segunda análise esta relação foi de 13%. Dessa forma, reconhecemos que o modo de perceber a leitura dramática, mudou da primeira para a segunda análise perceptivo-auditiva. Enquanto na primeira análise a estudante reconheceu vários recursos expressivos de natureza não verbal e mais abstrata, na segunda, reconheceu vários elementos prosódicos, de natureza não verbal e mais concreta (Quadro 19). Além disso, devemos considerar que a primeira análise perceptivo-auditiva, aconteceu na sequência da gravação da leitura, o que pode ter favorecido a estudante lembrar mais dos recursos propostos. Outro aspecto a ser levado em conta é a diminuição do reconhecimento dos recursos expressivos do tipo ação interna (Quadro 19). Fato que parece estar relacionado à complexidade em reconhecer recursos expressivos tão subjetivos, compostos por sonoridades que se sobrepõem às sonoridades das palavras, numa cadência rítmica rica em elementos prosódicos.

A estudante respondeu que não tem por hábito registrar, por escrito, o que pretende expressar nas diferentes partes dos textos que encena. Isso indica que ela tem pouca ou nenhuma experiência em fazer o que foi proposto pela pesquisadora, o que justifica a razão do seu baixo reconhecimento de recursos, expresso em diversas relações, tais como o que foi proposto e o que foi percebido do que foi proposto, tanto na primeira quanto na segunda análise perceptivo-auditiva (Quadro 20). Isso pode representar tanto uma baixa consistência da percepção auditiva, quanto a não produção dos recursos propostos para a leitura dramática, portanto recursos não passíveis de percepção.

Outro aspecto a ser levado em consideração é o baixo reconhecimento de recursos comuns entre as duas análises perceptivo-auditivas realizadas, uma no início da pesquisa e outra, no final (Quadro 20). O que sinaliza uma grande diferença entre as análises, portanto baixa consistência da percepção auditiva, em razão da estudante não ter percebido os mesmos recursos nas duas análises. Isso também pode estar relacionado à falta de hábito em registrar o que pretende expressar oralmente em cena, visto que, quando se tem algum hábito, geralmente

o generalizamos em situações não habituais. De qualquer modo, damos crédito ao aumento do reconhecimento dos recursos expressivos da categoria elemento prosódico, ocorrido na segunda análise. Este aumento representa 87% dos recursos percebidos, o que reforça a nossa hipótese de que é mais simples reconhecer um recurso do tipo elemento prosódico, em virtude da sua característica acústica ser mais simples, quando comparada ao envelope acústico dos recursos, do tipo ação interna. Imagine, exercitando a comparação, o que significa para nós reconhecermos auditivamente uma ênfase e uma fala angustiada? Qual desses recursos tem características acústicas mais robustas, ou seja, com sonoridades mais complexas? A resposta parece simples uma vez que, geralmente, quando pensamos em uma ênfase, pensamos em mudanças referentes à intensidade, à frequência e à duração dos sons que compõem a nossa fala. Essas mudanças são pontuais, como por exemplo, aumentar a intensidade ou falar mais agudo durante a produção de uma palavra e/ou de frases do texto. Enquanto falar de maneira angustiada indica uma mudança na prosódia da fala, cuja sonoridade apresenta uma complexidade difícil de nomear auditivamente, além de tratar-se de um envelope sonoro, constituído por um seguimento sonoro que, geralmente, se apresenta ao longo do tempo. Desse modo, o fato da estudante ter percebido 46% dos recursos expressivos da categoria elemento prosódico na primeira análise e, 87% na segunda, indica uma diferença, considerável, entre as duas análises perceptivo-auditivas. Podemos inferir que a estudante ampliou sua percepção auditiva ao reconhecer mais recursos expressivos cuja percepção auditiva parece processar com mais facilidade.

Para finalizar, destacamos que a estudante, apesar de responder na segunda análise perceptivo-auditiva com um sim a questão a respeito da sua satisfação em relação ao resultado da sua leitura dramática. Quando comparamos as duas análises feitas pelo estudante, baseadas na escala viso-analógica sobre o quanto estava satisfeita em relação ao resultado da sua leitura dramática, percebemos que a estudante reconheceu ter realizado menos do que propôs, na segunda análise (Quadro 22). Talvez isso se justifique em razão da estudante ter percebido ao longo de sua análise perceptivo-auditiva o quanto não cumpriu do que se propôs, ao mesmo tempo que percebia outros recursos que não havia proposto para a leitura dramática (Quadro 19).

QUADRO18 – Perguntas e respostas, da estudante, a respeito de sua prática profissional; da preparação e da execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa

Pergunta	Resposta
Você costuma registrar, por escrito, o que pretende expressar nas diferentes partes dos textos que encena?	Não
Antes de preparar a leitura dramática, você leu a peça, de Dias Gomes, na íntegra?	Sim
Quanto tempo, aproximadamente, você utilizou para preparar a leitura dramática?	20 minutos
Você treinou a leitura dramática em voz alta?	Sim
Por quanto tempo?	Duas vezes
Durante a gravação você teve alguma dificuldade para realizar o que propôs na leitura dramática?	Sim
Escreva sobre a(s) dificuldade (s)	Na sala escura não consegui ler todas as indicações. ¹⁵
Você mudaria algo na proposta da leitura dramática?	Não
Discorra sobre o que mudaria e a razão?	----

Fonte: quadro elaborado pela autora

¹⁵ Em um dos dias de gravação da leitura dramática, a cabine acústica estava sem iluminação interna, no entanto, com a incidência da luz externa sobre o vidro da cabine acústica, era possível ler minimamente. As (os) estudantes concordaram em realizar a gravação nessas condições, sabendo que poderiam gravar, novamente, se assim o quisessem.

QUADRO 19 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas, da execução, da leitura dramática, realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa

Categoria	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos, na proposta expressiva para a leitura dramática	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no início da pesquisa	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no final da pesquisa
1. Ação interna intencional/ atitudinal	11 ¹⁶	8 ¹⁷	4 ¹⁸
2. Ação interna emocional	5 ¹⁹	4 ²⁰	0
3. Elemento prosódico ajuste supraglótico	3	0	4
4. Elemento prosódico acentuação	0	4	3
5. Elemento prosódico pausa	1	1	5
6. Elemento prosódico ajuste glótico	2	3	7
7. Elemento prosódico velocidade	5	5	5
8. Elemento prosódico enunciado (afirmação, interrogação, imperativa e exclamativa)	0	0	0
9. Elemento prosódico alongamento/segmento	1	1	1
10. Elemento prosódico separação silábica	0	0	0
11. Subtexto	0	0	0
12. Ação física	1	0	0
Total de recursos expressivos utilizados	29	26 ²¹	29 ²²

Fonte: quadro elaborado pela autora

16 Esses recursos expressivos representam 37% do total de recursos propostos para a leitura dramática.

17 Esses recursos expressivos representam 30% do total de recursos percebidos auditivamente, na primeira análise perceptivo-auditiva.

18 Esses recursos expressivos representam 13% do total de recursos percebidos auditivamente, na primeira análise perceptivo-auditiva.

19 Esses recursos expressivos representam 17% do total de recursos propostos para a leitura dramática.

20 Esses recursos expressivos representam 15% do total de recursos percebidos auditivamente, na primeira análise perceptivo-auditiva.

21 Desse total de recursos expressivos percebidos na primeira análise, 46% são recursos do tipo *elemento prosódico* e 54% do tipo *ação interna*.

22 Desse total de recursos expressivos percebidos na segunda análise, 87% são recursos do tipo *elemento prosódico* e 13% do tipo *ação interna*.

QUADRO 20 – Relações entre a presença de recursos expressivos na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas, realizadas, uma no início e outra, no final da pesquisa

	Proposta expressiva para a leitura dramática	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no início da pesquisa	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no final da pesquisa
Quantidade de recursos expressivos	29	26	29
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo- auditiva realizada no início da pesquisa	8 ²³	8	----
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo- auditiva realizada no final da pesquisa	7 ²⁴	----	7
Quantidade de recursos expressivos comuns entre as duas análises auditivas realizadas, uma no início da pesquisa e outra no final.	----	2	2
Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva para a leitura dramática e as duas análises auditivas realizadas, uma no início da pesquisa e outra no final.	7	7	7

Fonte: quadro elaborado pela autora

23 Representa que a (o) estudante percebeu 27% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática no início da pesquisa.

24 Representa que a (o) estudante percebeu 24% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática no final da pesquisa.

QUADRO 21– Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito o comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa

Habilidades auditivas e seus processos correlatos	Relação entre o n° de resposta(s), da estudante, e o n° máximo de respostas, oferecidas no início da pesquisa	% de respostas queixosas no início da pesquisa	Relação entre o n° de resposta(s), da estudante, e o n° máximo de respostas, oferecidas no final da pesquisa	% de respostas queixosas no final da pesquisa
Interação Binaural/ Localização Sonora	5 de 7	71%	5 de 7	71%
Figura-fundo	9 de 13	69%	7 de 13	54%
Resolução temporal/ Discriminação Auditiva	8 de 12	66%	8 de 12	66%
Separação Binaural/ Atenção Dirigida	10 de 15	66%	7 de 15	46%
Integração Binaural/ Atenção Dividida/	10 de 15	66%	8 de 15	53%
Memória auditiva	7 de 12	58%	7 de 12	58%
Padronização temporal	2 de 6	33%	2 de 6	33%
Função Executiva /Atenção Sustentada	10 de 13	76%	7 de 13	53%
Função Executiva / Memória Operacional	1 de 4	25%	1 de 4	25%
Função Executiva / Memória de Evocação	1 de 3	33%	1 de 3	33%
Função Executiva/ Organização/	2 de 2	100%	1 de 2	50%
Fechamento Auditivo/ Associação com a área cerebral da Linguagem	8 de 11	72%	7 de 11	63%

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 22 – Comparação entre as avaliações realizadas no início e no final da pesquisa

Pergunta	Resposta declarada pela estudante no início da pesquisa	Resposta declarada pela estudante no final da pesquisa
Escala viso-analógica Numa escala de 100 pontos indique o quanto você realizou do que propôs na leitura dramática.	76 mm de 100 mm	65 mm de 100 mm
Você ficou satisfeito com o resultado da sua leitura dramática? Justifique sua resposta.	“Não, com mais tempo poderia ficar muito melhor, com mais pausas e mais elementos reveladores do caráter da personagem.”	“Sim”

Fonte: quadro elaborado pela autora

3.5 Estudante: M. G.

De acordo com o Quadro 23, a estudante M. G. respondeu ter o costume de registrar o que pretende expressar nas diferentes partes dos textos que encena. Isso pode ter contribuído com as análises perceptivo-auditivas que realizou tanto no início quanto no final da pesquisa, uma vez que pareceu reconhecer com mais facilidade os recursos expressivos previamente sistematizados por si. Quando comparamos a semelhança nas respostas das análises perceptivo-auditivas da leitura dramática realizadas, uma no início, e outra no final da pesquisa (Quadro 24), percebemos que a estudante reconheceu nesses dois momentos praticamente a mesma quantidade e as mesmas categorias de recursos expressivos.

Outro aspecto interessante é o fato de a estudante ter treinado entre 5 e 10 minutos, em voz alta, o que havia proposto para a leitura dramática (Quadro 23), contribuindo assim com a memorização e produção das propostas por repetição. O que pode ter favorecido o reconhecimento de mais recursos expressivos propostos para a leitura dramática na primeira análise perceptivo-auditiva, realizada no início da pesquisa (Quadro 24, item 2).

Baseada nessa primeira análise perceptivo-auditiva, realizada no início da pesquisa, a estudante reconheceu que foi difícil expressar características que criou para a personagem, presente no excerto da peça **O Santo Inquérito**, de Dias Gomes, utilizado para a leitura

dramática (Quadro 25). Isso talvez justifique o fato de não ter reconhecido no início da pesquisa nem 50% dos recursos expressivos que propôs para a leitura dramática (Quadro 26, item 2). Frente a essa resposta, podemos supor que a estudante não conseguiu realizar ou perceber auditivamente o que propôs para a leitura dramática. No entanto, no Quadro 27, verifica-se que a estudante, no final da pesquisa, estava satisfeita com sua leitura dramática, uma vez que percebeu na gravação, as intenções previstas no texto. Em contrapartida, a estudante, nessa mesma análise perceptivo-auditiva reconheceu uma quantidade de recursos expressivos menores (33%) quando comparada a análise inicial (44%) (Quadro 25). É possível inferir que a satisfação da estudante com o resultado da leitura dramática, tenha se dado pelo fato de ter reconhecido maior quantidade e também maior número de categorias de recursos expressivos na segunda análise perceptivo-auditiva, realizada no final da pesquisa. Como podemos verificar no Quadro 24, a estudante reconheceu quarenta e dois recursos expressivos, cinco deles da categoria elemento prosódico ajuste glótico referente a - qualidade vocal; sensação de frequência aguda e grave; sensação de intensidade forte e fraco -, recursos que não foram percebidos na primeira análise, apesar de dois destes recursos dessa categoria, estarem presentes na proposta expressiva para a leitura dramática.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a diminuição da queixa auditiva dessa estudante após seis meses do término do processo pedagógico, como podemos conferir no Quadro 26. No início da pesquisa a estudante apontou ter queixas auditivas, quando respondeu a treze das trinta questões do protocolo de autoavaliação a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos. Já no final da pesquisa esse número diminuiu para seis questões. Três das seis questões respondidas no final da pesquisa, reforçaram outras queixas auditivas, já presentes no início da pesquisa, o que pode indicar que a estudante estava mais atenta ao seu comportamento auditivo na ocasião da segunda análise perceptivo-auditiva, realizada após seis meses do término da pesquisa. A estudante acrescentou o seguinte comentário no questionário de autoavaliação (APÊNDICE A) a respeito do comportamento auditivo e de seus correlatos, aplicado no final da pesquisa: “Na maioria das perguntas, a resposta depende do dia e do meu estado emocional. Tentei generalizar”.

Ainda tratando do início da pesquisa, dez das questões que indicavam queixas auditivas no início da pesquisa não estavam mais presentes nas respostas ao protocolo de autoavaliação, seis meses após o término da pesquisa, o que confirma a expressiva diminuição da queixa auditiva. Isso parece ter relação com o que foi desenvolvido no processo pedagógico uma vez

que as queixas estavam diretamente relacionadas às habilidades auditivas e a de seus processos correlatos, ambos potencializados ao longo das aulas.

A estudante propôs mudanças para sua expressão; gostaria de incluir alternância de velocidade de fala para atingir o efeito expressivo desejado. Além disso, percebe e rejeita um comportamento expressivo repetitivo descrito como: “[...] pontuação que fica sempre no final da frase”. (Quadro 23). Nota-se que no início da pesquisa a estudante percebeu seus próprios vícios expressivos quando realizou a análise perceptivo- auditiva da gravação da própria leitura dramática, o que reforça a importância de potencializar as habilidades auditivas assim como seus processos correlatos, com o objetivo de desenvolver e usufruir do nosso monitoramento auditivo²⁵.

Outra percepção da estudante diz respeito ao desejo de incluir mais intenções e emoções à sua leitura dramática (Quadro 23). Esse desejo parece expressar o quanto a estudante de teatro valoriza o uso de recursos expressivos não verbais e abstratos, geralmente processados pelo hemisfério direito. No entanto, reconhecemos o quanto é difícil para a estudante nomear e produzir o que mentalmente deseja expressar, por exemplo, por meio da voz, ou seja, da mensagem de natureza não verbal. Isso parece acontecer pelo fato de não existir uma sistematização dos recursos expressivos não verbais, no campo das Artes Cênicas. Dessa forma, é muito mais complexo para uma atriz e para um ator, expressar no texto impresso e na cena, o que pretende, por exemplo, expressar vocalmente na fala. Ou seja, elaborar e encenar uma proposta expressiva para um texto que conte com recursos de natureza não verbal tais como: falar expressando medo; falar ameaçando; falar com firmeza etc. é uma tarefa artesanal e muitas vezes intuitiva e arbitrária.

Parece evidente que a sistematização dos recursos não verbais para fala não garantiria as atrizes e aos atores, a produção de tais recursos em cena. No entanto, poderia contribuir para o reconhecimento de padrões sonoros indicativos de emoções, intenções, desejos etc., fundamentais para a expressão de atrizes e atores.

²⁵ Aqui entendido como a capacidade de perceber auditivamente a própria fala, de modo, a reconhecer suas características e se for da vontade, da (o) estudante, modificá-la ou não.

QUADRO 23 – Perguntas e respostas, da estudante, a respeito de sua prática profissional; da preparação e da execução da leitura dramática, que realizou no início da pesquisa

Pergunta	Resposta
Você costuma registrar, por escrito, o que pretende expressar nas diferentes partes dos textos que encena?	Sim
Antes de preparar a leitura dramática, você leu a peça, de Dias Gomes, na íntegra?	Sim
Quanto tempo, aproximadamente, você utilizou para preparar a leitura dramática?	20 e 30 minutos
Você treinou a leitura dramática em voz alta?	Sim
Por quanto tempo?	5 e 10 minutos
Durante a gravação você teve alguma dificuldade para realizar o que propôs na leitura dramática?	Sim
Escreva sobre a(s) dificuldade (s)	“Ficou difícil expressar a divisão em que o padre (que criei) tinha entre razão e emoção, julgar ou não julgar”.
Você mudaria algo na proposta da leitura dramática?	Sim
Discorra sobre o que mudaria e a razão?	“Alternaria mais a velocidade, colocaria mais rápido no final (como se aumentasse o desespero), me atentaria à minha pontuação que sempre fica no final da frase e também adicionaria mais intenções e emoções”.

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 24 – Quantidade de recursos expressivos presentes, de acordo com a categoria, na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises, perceptiva auditiva, da execução, da leitura dramática, realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa

Categoria	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos, na proposta expressiva para a leitura dramática	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no início da pesquisa	Quantidade de recursos expressivos reconhecidos no final da pesquisa
1. Ação interna intencional/ atitudinal	2	1	0
2. Ação interna emocional	2	1	3
3. Elemento prosódico ajuste supraglótico	0	0	0
4. Elemento prosódico acentuação	12	7	7
5. Elemento prosódico pausa	20	19	19
6. Elemento prosódico ajuste glótico	2	0	5
7. Elemento prosódico velocidade	5	7	6
8. Elemento prosódico enunciado (afirmação, interrogação, imperativa e exclamativa)	0	0	0
9. Elemento prosódico alongamento/segmento	0	0	0
10. Elemento prosódico separação silábica	2	2	2
11. Subtexto	0	0	0
12. Ação física	0	0	0
Total de recursos expressivos utilizados	45	37	42

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 25 – Relações entre a presença de recursos expressivos na proposta expressiva para a leitura dramática e nas análises perceptivo-auditivas, realizadas uma no início e outra, no final da pesquisa

	Proposta expressiva para a leitura dramática	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no início da pesquisa	Recursos expressivos percebidos auditivamente na leitura dramática, no final da pesquisa
1. Quantidade de recursos expressivos	45	37	42
2. Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo-auditiva realizada no início da pesquisa	20 ²⁶	20	----
3. Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva e a análise perceptivo-auditiva realizada no final da pesquisa	15 ²⁷	----	15
4. Quantidade de recursos expressivos comuns entre as duas análises auditivas realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa.	----	18	18
5. Quantidade de recursos expressivos comuns entre a proposta expressiva para a leitura dramática e as duas análises auditivas realizadas, uma no início, e outra, no final da pesquisa.	12	12	12

Fonte: quadro elaborado pela autora

²⁶ Representa que a (o) estudante percebeu 44% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática no início da pesquisa.

²⁷ Representa que a (o) estudante percebeu 33% dos recursos expressivos presentes na proposta expressiva para a leitura dramática no final da pesquisa.

QUADRO 26 – Comparação entre as respostas do protocolo de autoavaliação, a respeito o comportamento auditivo e de seus correlatos, do início e do final da pesquisa

Habilidades auditivas e seus processos correlatos	Relação entre o nº de resposta(s), da estudante, e o nº máximo de respostas, oferecidas no início da pesquisa	% de respostas queixosas no início da pesquisa	Relação entre o nº de resposta(s), da estudante, e o nº máximo de respostas, oferecidas no final da pesquisa	% de respostas queixosas no final da pesquisa
Interação Binaural/ Localização Sonora	2 de 7	28%	1 de 7	14%
Figura-fundo	6 de 13	46%	5 de 13	38%
Resolução temporal/ Discriminação Auditiva	5 de 12	41%	1 de 12	8%
Separação Binaural/ Atenção Dirigida	7 de 15	46%	3 de 15	20%
Integração Binaural/ Atenção Dividida/ Memória auditiva	7 de 15	46%	3 de 15	20%
Padronização temporal	6 de 13	46%	1 de 13	7%
Função Executiva /Atenção Sustentada	1 de 12	8%	---	0%
Função Executiva/ Memória Operacional	7 de 15	46%	3 de 15	20%
Função Executiva/ Memória de Evocação	3 de 4	75%	1 de 4	25%
Função Executiva/ Organização/	2 de 3	66%	1 de 3	33%
Fechamento Auditivo/ Associação com a área cerebral da Linguagem	1 de 2	50%	2 de 2	100%
	5 de 11	45%	1 de 11	9%

Fonte: quadro elaborado pela autora

QUADRO 27 – Comparação entre avaliações, a respeito do desempenho na leitura dramática, realizadas uma no início, e outra, no final da pesquisa

Pergunta	Resposta declarada pela estudante no início da pesquisa.	Resposta declarada pela estudante no final da pesquisa.
<p>Escala viso-analógica Numa escala de 100 pontos indique o quanto você realizou do que propôs na leitura dramática.</p>	68 mm de 100 mm	75 mm de 100 mm
<p>Você ficou satisfeito com o resultado da sua leitura dramática? Justifique sua resposta.</p>	<p>“De certa forma sim, pois vi que consegui colocar bastantes elementos em prática, mas, ao mesmo tempo, percebi também que tenho costumes de pausar e acentuar em certos lugares da frase que são difíceis de mudar, mesmo fazendo uma partitura prévia”.</p>	<p>“Sim, fiquei. Apesar de ter dificuldade com as pausas, percebi que as intenções que apareciam no texto se apresentaram na fala”.</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciaremos comentando a seguinte frase: “Ouve-se com o cérebro se a emoção permitir”. Esta afirmação é do respeitado professor e médico foniatra, Dr. Mauro Spinelli, e reconhecida como célebre pela fonoaudióloga, igualmente respeitada, Liliane Desgualdo Pereira no capítulo intitulado Processamento Auditivo e Linguagem (2014, p.863).

“Ouve-se com o cérebro se a emoção permitir” é uma afirmação que relaciona o desempenho da nossa percepção auditiva com o nosso estado emocional. Dessa forma, dá grande importância aos aspectos não verbais da fala, uma vez que a emoção geralmente se mostra por meio de recursos expressivos, de natureza não verbal. Sendo assim, a emoção pode ser entendida como um combustível para a nossa percepção auditiva. Se trouxermos essa relação para refletir, a partir dos resultados desta pesquisa, reconheceremos o quão relevante é para a atriz e para o ator imprimir essa relação em sua expressão oral e quão difícil é essa tarefa.

Praticamente, a totalidade das (os) estudantes demonstrou ter dificuldade em reconhecer, auditivamente, os recursos expressivos de natureza não verbal, do tipo *ação interna*, justamente os mesmos recursos necessários para expressar as emoções. Sendo assim, reconhecemos o quão interessante seria trabalhar as relações entre a percepção auditiva e a emissão oral dos recursos expressivos, do tipo ação interna, durante a formação de atores e atrizes.

De acordo com os resultados, podemos inferir que existem dois descompassos que merecem a nossa apreciação: um está presente na relação entre a ação de propor um recurso expressivo para dizer um texto e a ação de dizer esse recurso; e o outro está presente na ação de dizer um recurso expressivo proposto e a consistência em percebê-lo auditivamente, em momentos distintos.

Esses descompassos parecem estar relacionados ao fato de a (o) estudante, geralmente, não aproveitar das existentes relações entre a percepção e a produção da fala.

Quanto ao descompasso presente na relação entre a ação de propor um recurso expressivo, para dizer um texto e a ação de dizer esse recurso, podemos inferir que a (o)

estudante parece separar a emoção da palavra. Ao propor mentalmente um recurso expressivo, geralmente, não o integra à sua emoção correspondente.

No artigo intitulado Teoria das emoções em Vigotski¹, as autoras – Letícia Vier Machado, Marilda Gonçalves Dias Facci e Sonia Mari Shina Barroco – referem que, diferentemente de seus contemporâneos do início do século XX, o psicólogo russo caracterizou a emoção como uma função psicológica superior e, portanto, cerebral, sendo assim passível de desenvolvimento, de transformação ou de novas aparições. Vigotski propõe uma abordagem que rompe com as dicotomias histórico-religiosas entre mente-corpo, cognição-afeto. Desse modo, as emoções deixam de ser epifenômenos e assumem um papel ativo, desencadeando ações e não somente sendo desencadeadas por elas. (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p.645-649).

Áurea Júlia de Abreu Costa e Jesus Garcia Pascual (2012, p.628) realizaram um estudo, em que analisam o manuscrito inacabado Teoría de las emociones, de Vigotski. A autora e o autor apontam que atualmente existe um interesse pelo tema emoção, até então negligenciado e depreciado pelos cientistas, que costumam enaltecer a racionalidade. Áurea Júlia de Abreu Costa e Jesus Garcia Pascual (2012, p.629) referem que Vigotski reconhecia como um equívoco muitos dos seus contemporâneos verem as emoções como resquícios herdados de reações instintivas animais e, portanto, determinadas biologicamente. Para ele, essa posição se caracterizava por uma concepção estagnada e que pouco contribuía para a compreensão das emoções humanas, uma vez que ela não abrange o caráter mutante das condições sociais, históricas e culturais, que influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, naturalmente humanas. (COSTA; PASCUAL, 2012, p. 629).

Diante desse contexto histórico, reconhecemos uma frente epistemológica, em que a emoção é negligenciada. O que pode ter relação com os descompassos apontados anteriormente, uma vez que tanto a produção quanto a percepção auditiva de recursos do tipo ação interna demandam o processamento das informações não verbais, características da expressão das emoções.

¹ Esse artigo faz menção ao livro inacabado **Teoria das emoções** escrito por Vigotski no período entre 1931 e 1933. (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p.647).

De acordo com o autor italiano Gabriele Sofia (2014, p.320-1), no final do século XX estudos interdisciplinares entre teatro e neurociência começaram a ser intencionalmente programados e deram um salto de qualidade nas pesquisas. Partindo da relação entre Teatro e Neurociência, o autor explana sobre a fisiologia da ação e da emoção. Sobre a fisiologia da ação aponta o quanto pode ser considerado um dilema, para os estudiosos do trabalho do ator, a continuidade e a descontinuidade entre corpo e mente. Quanto à fisiologia da emoção, Sofia destaca a pesquisa da neurofisiologista chilena Susana Bloch, que mapeou o que chamou de padrões efetores de emoções básicas. Tais padrões podem ser acionados de maneira voluntária e, dessa forma, ajudar o ator e a atriz a reconstruírem o processo psicofisiológico implícito na manifestação da emoção.

A brasileira Doris Faria Calvert fez seu doutorado em estudos teatrais na *Université de La Sorbonne Nouvelle*, em Paris, França. Estudou as articulações entre a Neurociência das emoções e o trabalho da atriz e do ator. Em artigo publicado na revista *Urdimento* (2014, p.242), Calvert, ao tratar da relação entre Teatro e Neurociência das emoções, reconhece que toda emoção humana se manifesta concomitantemente nos planos fisiológico, expressivo (motor e vocal), comportamental e subjetivo. A estudiosa afirma que as pesquisas de Susana Bloch têm um valor inestimável para o trabalho do ator, uma vez que permitem a articulação da partitura emocional à cênica, incluindo a pronúncia do texto teatral, os deslocamentos no espaço, os gestos, as ações físicas. Além disso, mobiliza recursos cognitivos, tais como, subtexto, imaginação, associações de pensamento. Na visão de Calvert, tal prática se apresenta como um intenso trabalho neuroplástico².

Apesar de não haver consenso nos estudos neurolinguísticos quanto ao hemisfério direito ter a função de realizar o processamento das informações emocionais e interferir na produção de alguns aspectos da expressão emocional (SPRINGER; DEUTSCH, 2008, p.233), na maioria das pessoas, sabemos que o processamento dos aspectos não verbais da fala – aspectos esses responsáveis por expressar a maior parte das informações emocionais –, é realizado pelo hemisfério direito. Esse mesmo processamento é necessário tanto para o reconhecimento auditivo dos recursos expressivos, do tipo ação interna, quanto para a sua

² Diz respeito à plasticidade cerebral, entendida como a capacidade do cérebro modificar suas conexões a partir de novas experiências.

produção. O que nos faz pensar que o baixo reconhecimento dos recursos expressivos, do tipo ação interna, pode estar relacionado com questões até mesmo históricas.

Apesar de não se saber exatamente a origem do termo dominância hemisférica, tal conceito é utilizado e muito difundido, nos dias de hoje, para designar um hemisfério - na maioria das vezes o hemisfério esquerdo - como dominante para a Linguagem, subestimando e ignorando; dessa forma, o outro hemisfério, geralmente o direito, responsável em linhas gerais pelas percepções. (SPRINGER; DEUTSCH, 2008, p.15).

O fato de se considerar um hemisfério como sendo o dominante impõe uma relação hierárquica ao funcionamento cerebral. Nos estudos no campo da Neurociência, referentes às funções exercidas pelos hemisférios cerebrais, é comum verificar uma supervalorização das funções realizadas pelo hemisfério esquerdo, tais como: a linguística; a faculdade analítica, a racional. Já as funções realizadas pelo hemisfério direito - dentre elas, a percepção das relações entre as partes e o todo, a prosódia, a percepção espacial, a percepção da emoção, a visão holística, a operação sintética, a imaginação -, são pouco discutidas no âmbito da Neurociência.

Ao tratarmos das funções hemisféricas, verificamos que ambos os hemisférios, apesar de processarem as informações de maneiras distintas, deveriam estabelecer uma interação complexa e horizontal, compartilhando seus processamentos de informações, em uma espécie de contínuo integrado. O mesmo deveria ocorrer durante os processos de criação de atores e de atrizes, ou seja, durante ou logo depois de produzirem um recurso expressivo, do tipo ação interna, as atrizes e os atores deveriam percebê-lo auditivamente, monitorando sua produção, de modo a modificá-lo se assim quisessem, aproveitando ao máximo a consonância entre a ação motora e a ação perceptiva.

Um dos caminhos introdutórios para se desenvolver tanto a percepção auditiva, quanto a emissão oral, a respeito dos recursos expressivos do tipo ação interna, seria construir um processo pedagógico que conduzisse a (o) estudante a identificar, por meio da categorização, os recursos expressivos orais que costuma propor e utilizar nos textos que encena. Isso com o propósito de analisá-los, selecioná-los e arquivá-los mentalmente, o que permitiria à (ao) estudante reconhecer, durante os processos criativos, se expressou o que planejou, ou ainda, se gostou do fez.

O processo de arquivamento mental dos recursos expressivos, inevitavelmente, mobiliza a percepção da fala da (o) estudante, o que por sua vez contribui, diretamente, com a produção oral desses recursos. Sobre isso, destacamos: “a audição é um dos processos por meio do qual aprendemos as primeiras palavras e pelo qual, quando ouvimos a nós mesmos falando, nós nos reconhecemos como um ser pensante.” (PEREIRA, NAVAS, SANTOS, 2004, p. 75).

O reconhecimento dos recursos expressivos poderia ser realizado durante ou logo após a produção da fala. Dessa forma, a (o) estudante estaria mobilizando o que podemos chamar de monitoramento auditivo³, ou seja, a capacidade de perceber auditivamente os recursos que estão sendo produzidos, reconhecendo e modificando-os de acordo com o seu interesse. Assim, a (o) estudante não precisaria gravar suas produções orais para depois analisá-las, poderia regular sua expressão na ocasião da criação.

Tendo em vista que as respostas das (os) estudantes participantes desta pesquisa manifestaram maior consistência da percepção auditiva de recursos expressivos, do tipo, elemento prosódico quando comparadas à percepção auditiva dos recursos expressivos, do tipo, ação interna, podemos entender que seria interessante, durante a formação de atrizes e atores, trabalhar, primeiramente, com a produção e com o reconhecimento auditivo dos recursos do tipo elemento prosódico. Se pensarmos que os recursos expressivos, do tipo, ação interna são constituídos por uma série de recursos do tipo elemento prosódico, dispostos ao longo do tempo, podemos imaginar que, ao trabalharmos em sala de aula com exercícios que estimulem o aumento da consistência da percepção auditiva dos recursos do tipo elemento prosódico, assim como, com exercícios que requeiram a tarefa de traduzir a representação mental da sonoridade de um recurso expressivo do tipo ação interna em recursos do tipo elemento prosódico.

Por exemplo, a (o) estudante pretende dizer uma frase com o sentimento de raiva, para tanto, busca em seus registros mentais a curva melódica da raiva que deseja falar e, na sequência, traduz a curva melódica escolhida para um recurso expressivo do tipo elemento prosódico. Vamos imaginar que a (o) estudante tenha escolhido falar a frase com uma raiva contida, então, ela (ele) poderia traduzir essa raiva integrando dois recursos expressivos, do tipo

³ O sistema auditivo oferece dois tipos de controle de produção de fala, o *feedback* e *feedforward*. O *feedback* permite, por meio de referências internas, o planejamento motor da produção da fala e a sua correção, enquanto falamos. Já o *feedforward* permite que a fala seja produzida baseada em um comando previamente aprendido, sem a necessidade de acionar o *feedback* auditivo constantemente.

elemento prosódico, o de velocidade e o de ajuste supraglótico manifestados na fala, por meio de uma fala com velocidade reduzida e com os dentes cerrados.

A imaginação, segundo Vigotski (2014, p.12) está relacionada diretamente com a diversidade de experiências acumuladas pelo homem. Ela tem um papel muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano, por ser um meio de ampliação de experiências não vividas. Podemos estabelecer a relação entre essa proposição e a emoção, uma vez que, ao imaginar uma experiência, geralmente, sentimos algo. Desse modo, quando imaginamos, estamos mobilizando nossas emoções, o que pode ser muito interessante para atrizes e atores.

A imaginação é condição fundamental para a atividade intelectual. Baseado em tal proposição, Vigotski (2014, p.20) aponta que as formas de representação criativa contêm elementos afetivos, ou seja, toda fantasia tenderia a influenciar reciprocamente nossos sentimentos, que, por sua vez, tornam-se verdadeiramente vividos, intentando, assim, uma experiência real. Nesse ciclo, verifica-se que as faculdades intelectual e emocional são igualmente necessárias para o ato criativo, sendo assim, sentimentos e o pensamento potencializam a criatividade humana.

Ao levarmos em consideração os apontamentos de Vigotski, para uma atriz e para um ator traduzir um recurso expressivo, do tipo, ação interna, em um recurso, do tipo, elemento prosódico, seria necessário viver a emoção no momento da produção do recurso expressivo. Dessa forma, reconhecemos a importância de atrizes e atores, em formação, exercitarem a integração entre a ação de produzir sonoridades orais e ação de sentir algo.

Antes de finalizar, gostaríamos de apresentar um aspecto determinante para a proposição deste trabalho, a neuroplasticidade. Segundo Doidge (2012), Pascual-Leone fez profundas observações sobre a neuroplasticidade, dentre elas, a afirmação segundo a qual a atividade cerebral pode ser comparada à massa de modelar, por ser tão plástica e permanentemente alterada a cada interação. De nada valeria os processos de pesquisa se não pudessemos nos modificar a cada dia.

Outro aspecto igualmente relevante é o reconhecimento de que a ciência não é capaz de mensurar nossas experimentações internas. Apesar das análises e reflexões presentes neste trabalho partirem de resultados mensuráveis, nós não podemos inferir o que se processou

internamente em cada uma (um) das (os) estudantes, na ocasião da pesquisa. Sally P. Springer e Georg Deutsch discorrem sobre os limites da avaliação científica:

É provável que a vida mental nunca se torne acessível à fisiologia capaz de ser medida, não porque não seja devida à atividade do cérebro, e sim porque aquilo que experimentamos internamente não pode ser explicado em termos de processos mensuráveis. (2008, p.15).

Vigotski (2001) versa, poeticamente, sobre o ofício artístico. Para ele a obra de arte se revela por meio de uma tecelagem de momentos mínimos feita, atentamente, pelo artista, quando se entrega ao sentimento. Diante da delicadeza deste texto, encerramos este trabalho:

De sorte que, o contágio pela arte da música, que, parece, suscita-se de modo tão simples e fácil, só o conseguimos quando o executante encontra aqueles momentos infinitamente pequenos, necessários à perfeição da música. O mesmo acontece em todas as artes: um mínimo mais escuro, um mínimo acima, abaixo, à direita, à esquerda na pintura; na entonação um mínimo atenuada ou reforçada na arte dramática, ou produzida um mínimo antes, ou um mínimo depois; um mínimo de repetição, de reticência e exagero em poesia, e não há contágio. Só se consegue o contágio na medida em que o artista encontra aqueles momentos infinitamente pequenos dos quais se forma a obra de arte. E não há nenhuma necessidade de ensinar a encontrar externamente esses momentos infinitamente pequenos: só são encontrados no momento em que o homem se entrega ao sentimento.” (2001, p.41-2).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Ana. In: FLUENTES, Roberto et al. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.138.

BANDEIRA, Manuel. **50 poemas escolhidos pelo autor**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

BONALDI, Laís Vieira. Sistema Auditivo Periférico. In: BEVILACQUA, Maria Cecília et al. **Tratado de Audiologia**. São Paulo: Santos, 2012. p. 3.

BOÉCHAT, Edilene; FIGUEIREDO, Sabrina. Biomarcadores corticais – Parâmetros da Privação e Estimulação Auditiva. In: MARCHEZAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino; TOMÉ, Marileda Casttelan. **Tratado das especialidades em Fonoaudiologia**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014. p.854

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913 – 1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: 34, 2000. p.239.

BURGUETTI, Fernanda Acaui Ribeiro; CARVALHO, Renata Mota Mamede. Sistema Auditivo eferente: efeito no processamento auditivo. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**. v.74 n.5 p.737-745, 2008.

CALVERT, Doris Farias. Teatro e Neurociências: o despertar de um novo diálogo entre arte e ciência. **Revista brasileira de estudos da presença**, Porto Alegre, v. 4, n.2, p.223-248, maio/ago., 2014. p. 242.

CAMINHA, Renato Maiato; CAMINHA, Marina Gusmão. **Baralho das emoções: acessando a criança no trabalho clínico**. Ilustrações de Joana Henneman. 4.ed. – Porto Alegre: Sinopsys, 2011, 48 p.

COELHO, A. C. C.; et al. Relação entre voz e percepção de fala em crianças com implante coclear. **Pró-Fono revista de atualização científica**, v.21, n.1, p.7-12, 2009 .

DELECRODE, Camila Ribas; CARDOSO, Ana Cláudia Vieira; FRIZZO, Ana Cláudia Figueiredo; GUIDA, Heraldo Lorena. Testes tonais de padrão de frequência e duração no Brasil: revisão de literatura. **Revista CEFAC**. São Paulo, v.16 n.1, 282-293.

DIAS, Karin Zioliotto; GIL, Daniela. Treino auditivo formal nos distúrbios de processamento auditivo. In: BEVILACQUA, Maria Cecília et al. **Tratado de Audiologia**. São Paulo: Santos, 2012. p.832.

DICIONÁRIO Aurélio online. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/triagem>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DICIONÁRIO online Houaiss. Disponível em: <<http://atlas.sct.embrapa.br/houaiss2009/cgi-bin/houaissnet.exe?palavra=audiologista:14491>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/supra-segmenta.>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DOIDGE, Norman. A imaginação. In: DOIDGE, Norman. **O Cérebro que se transforma: como a Neurociência pode curar as pessoas.** Tradução Ryta Vinagre. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

FERREIRA, Larissa de Oliveira e; ZANINI, Daniela Sacramento. A importância do tempo na avaliação da função executiva e inteligência de crianças e adultos. **Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento.** São Paulo, v.13, n.2, 2013. FROTA, Silvania. Fundamentos teóricos do sistema auditivo central In: BEVILACQUA, Maria Cecília et al. **Tratado de Audiologia.** São Paulo: Santos, 2012. p. 848.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** 9.ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002.

GAMA, Márcia Regina. **Percepção da fala:** uma proposta de avaliação qualitativa. São Paulo: Pancast, 1994.

GIMENEZ, T. N.; MEDRANO, L. M. M.; SANCHES, M. L.; CAMARGO, Z. Estudos das funções auditivas centrais - duração e frequência – nas alterações vocais. **Revista CEFAC.** São Paulo, v.6, n.1, p 77-82. 2004.

GOMES, Dias. . 9.ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. 142p.

GOVERNO do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/parque-da-cantareira/sobre-o-parque>>. Acesso em 10 abr 2016.

HENTSCHKE; KRUGER, Susana Ester; DEL BEM, Luciana; CUNHA, Elisa da Silva. **A Orquestra Tim Tim por Tim Tim.** São Paulo: Moderna, 2005. 32p

KANDEL, Erick R. Kandel; SCHWARTZ, James H.; JESSELL, Thomas M. **Fundamentos da Neurociência e do comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A. 2000. p. 295.

KATZ, Jack; TILLERY, Kim L. Uma introdução ao Processamento Auditivo. In: LICHTIG, Ida; CARVALHO, Renata Mota Mamede (org.). **Audição: abordagens atuais.** Carapicuíba: Pró- Fono, 1997. p. 147.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de Almeida (org.). **Léxico da Pedagogia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

LAKADOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEE, Suzy. **Onda.** Ilustrações da autora. São Paulo: Ed. Cosac Naify. 2008. 40 p.

LENT, Roberto. **Cem milhões de neurônios:** conceitos fundamentais de Neurociência. São Paulo: Ed. Atheneu, 2001.

KOZLOWSKI, Lorena de Cássia. Interação auditiva e visual na percepção da fala. In: Bevilacqua, Maria Cecília (et al.). **Tratado de Audiologia**. São Paulo: Santos, 2012, p. 793.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das Emoções em Vigotski. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.16, n. 4, p.647-657, out/dez. 2011, p. 649-645.

MADUREIRA, Sandra. **O sentido do som** [Tese] São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1992.

MADUREIRA, Sandra. Expressividade da Fala. In: Kyrillos, L.R. (org.). **Expressividade: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2005.

MASTER, Suely. **Análise acústica da voz de atores e não atores masculinos: longterm average spectrum e o “formante do ator”**. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana). Universidade Federal do Estado de São Paulo/EPM, 2005, 140f. São Paulo, 2005.

MALLOY-DINIZ, Leandro F.; SEDO, Manuel; FLUENTES, Daniel; LEITE, Wellington Borges. Neuropsicologia das *funções executivas*. In: FLUENTES, Daniel et al. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.204.

MASSI, Augusto; WERNECK, Paulo. **Manuel Bandeira – 50 poemas escolhidos pelo autor**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução: Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREIRA, Liliane Desgualdo; NAVAS, Ana Luiza.Gomes Pinto; SANTOS, Maria Tereza Maxorra. Processamento Auditivo: uma abordagem de associação entre a audição e a Linguagem. In: NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. - Barueri: Ed. Manole, 2004. p. 77-78.

PEREIRA Liliane. Introdução ao Processamento Auditivo Central. In: BEVILACQUA, Maria Cecília [et al.]. **Tratado de Audiologia**. - São Paulo: Santos, 2012. p. 279.

PEREIRA Liliane.Processamento Auditivo e Linguagem. In: MARCHEZAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino; TOMÉ, Marileda Castellan. **Tratado das especialidades em Fonoaudiologia**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014. p. 863.

RIGOTTI, Marcelo A.; FERREIRA, Adriano M. Intervenções de enfermagem ao paciente com dor. **Revista arquivos das Ciências da Saúde**. v. 12(1) 50-4, jan./mar., 2005. p.52.

RUSSO, Iêda Pacheco. O mundo sonoro e a audição. In: LICHTIG, Ida; CARVALHO, Renata Mamede Carvalho (org.). **Audição: abordagens atuais**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1997. p. 31, 34-35.

SABINO, Fernando. Crônica: conversinha mineira. In: Para gostar de ler v.5 – **Crônicas**. São Paulo: Ática, 1998. p.28-9.

SAMELLE, Alessandra Giannella; SCHOCHAT, Eliane. Processamento auditivo, resolução temporal e teste de detecção de gap: revisão da literatura. **Revista CEFAC**. São Paulo, v. 10, n.3 p.369-377, jul./set., 2008. p. 369-370.

SANCHES, Maura Lígia e ALVAREZ, Ana Maria Maaz Acosta. Processamento auditivo: Avaliação. In: OLIVEIRA, José Antonio de. et al. **Otorrinolaringologia princípios e prática**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 191; 195.

SANTOS, Tereza Momensohn; RUSSO, Iêda Pacheco. **A prática da Audiologia clínica**. 4.ed.ver. aum. São Paulo: Cortez, 1993.

SCARASSATTI, Marco Antônio Farias. **Walter Smetak, o alquimista dos sons**. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc SP, 2008.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHAFER, Murray. **Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, Murray... **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada. 2.ed. São Paul: Ed. UNESP, 2011.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SELLECK, Morgan A.; SATALOFF, Robert. T. The impact of the auditory.+ system on phonation: a reiew. **Journal voice**. v.28, nº 6, 2014, p.691.

SOFIA, G. Por uma história das relações entre Teatro e Neurociência no Século XX. **Revista brasileira de estudos da presença**. Porto Alegre, v.4, p. 314-332, 2014, p.321-2.

SPOLIN , Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução: Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Improvisação para o teatro**. Tradução Dra Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

SPRINGER, Sally P.; DEUTSCH, Georg. **Cérebro esquerdo, cérebro direito: perspectivas na Neurociência cognitiva**. Tradução Dra. Hildegard T. Buckup. São Paulo: Ed. Santos, 2008.

TAVARES, Lílian Rocha Gomes; GUIMARÃES, Marisa Rosa. Relação entre aprendizagem e disfunções em crianças e adolescentes com transtorno bipolar. In: ROTTA, Newra Tellechea; FILHO, César Augusto Bridi; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Neurologia e aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2016. p.280-281.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, p.443-466, set./dez., 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A - Sondagem sobre comportamento comunicativo

Nome: _____

DN: _____ Idade: _____

Dominância Manual: Direita/destro () Esquerda/canhoto ()

Questionário	sim	não
Ouve bem?		
Teve otites frequentes na infância?		
Consegue localizar a fonte sonora?		
Identifica sons ambientais?		
Consegue compreender a fala em local silencioso?		
Consegue compreender a fala em ambiente ruidoso?		
Consegue compreender a fala na presença de um grupo de pessoas conversando?		
Consegue entender a fala em velocidade acelerada?		
Entende uma sequência de ordens verbais?		
Tem dificuldade para seguir instruções orais?		
É desatento quando está assistindo TV?		
É desatento quando está realizando algo do seu interesse?		
É desatento na sala de aula?		
É desatento em qualquer situação?		

Fala frequentemente “Ahn?”, “O quê?”		
Tem dificuldade para discriminar palavras com sons parecidos na fala?		
Tem dificuldade para discriminar palavras com sons parecidos na escrita?		
Perde o significado durante a leitura?		
Consegue manter a atenção por um longo período em atividade de seu interesse?		
É desorganizado?		
Tem déficit de memória?		
Fica cansado de escutar?		
Demora em responder perguntas simples?		
Tem dificuldade para efetuar cálculos mentais?		
Tem desconforto com som forte?		
Aumenta o volume da voz sem perceber?		
Identifica voz de mulher, homem ou criança?		
Tem dificuldade em compreender piadas, ironia, sarcasmo?		
Tem dificuldade em reproduzir melodias?		
Tem dificuldade para dizer a mesma coisa de diferentes maneiras?		
Tem dificuldade de encontrar a palavra correta?		

Observações: _____

APÊNDICE B - Avaliação da leitura dramática

Nome: _____

Data: ____/____/____

Avaliação da leitura dramática

1º momento

Com o objetivo de registrar no texto o que realizou na leitura dramática, você ouvirá uma vez a gravação do início ao fim e depois ouvirá mais uma vez, podendo pausar a gravação enquanto escuta, para anotar no texto o que percebeu ouvindo.

2º momento

Informações sobre o preparo da leitura dramática

1) Você costuma registrar por escrito o que você pretende expressar nas diferentes partes dos textos que encena?

() sim () não

2) Antes de preparar a leitura dramática você leu a peça teatral “” de Dias Gomes na íntegra?

() sim () não

3) Como construiu o registro do que pretendia realizar na leitura dramática? Descreva o passo a passo.

4) Caracterize os elementos que utilizou para construir a leitura dramática?

5) Quanto tempo, aproximadamente, você utilizou para preparar a leitura dramática?

6) Você treinou a leitura dramática em voz alta?

sim Por quanto tempo? _____

não

7) Durante a gravação você teve alguma dificuldade para realizar o que propôs na leitura dramática?

sim

Escreva sobre a(s) dificuldade(s)?

() não

3º Momento

Com o objetivo de analisar o resultado da leitura dramática de acordo com a sua proposta, você ouvirá uma vez a gravação do início ao fim e depois ouvirá mais uma vez, podendo pausar a gravação enquanto escuta, para realizar a análise. Primeiramente leia todas as perguntas a serem respondidas.

8) Numa escala de 100 pontos indique o quanto você realizou do que propôs na leitura dramática?

____/100

9) Avalie e aponte o que conseguiu e o que não conseguiu realizar da proposta que construiu para a leitura dramática.

10) Você reconhece o uso de outros elementos além dos que propôs?

11) Você mudaria algo na proposta da leitura dramática?

sim

Discorra sobre o que mudaria e a razão.

não

12) Você ficou satisfeito com o resultado da sua leitura dramática? Justifique sua resposta.

13) Compartilhe suas impressões sobre a prática deste exercício.

OBS: _____

Anotação, a partir da percepção auditiva, do que realizou durante a leitura dramática.

Nome: _____ Data: ____/____/____

“Aqui estamos, senhores, para dar início ao processo. Os que invocam os direitos do homem acabam por negar os direitos da fé e os direitos de Deus, esquecendo-se de que aqueles que trazem em si a verdade têm o dever sagrado de estendê-la a todos, eliminando os que querem subvertê-la, pois quem tem o direito de mandar tem também o direito de punir. É muito fácil apresentar esta moça como um anjo de candura e a nós como bestas sanguinárias. Nós que tudo fizemos para salvá-la, para arrancar o Demônio de seu corpo. E se não conseguimos, se ela não quis separar-se dele, de Satanás, temos ou não o direito de castigá-la? Devemos deixar que continue a propagar heresias, perturbando a ordem pública e semeando os germes da anarquia, minando os alicerces da civilização que construímos, a civilização cristã? Não vamos esquecer que, se as heresias triunfassem, seríamos todos varridos! Todos! Eles não teriam conosco a piedade que reclamam de nós! E é a piedade que nos move a abrir este inquérito contra ela e a indiciá-la. Apresentaremos inúmeras provas que temos contra a acusada. Mas uma é evidente, está à vista de todos: ela está nua!”

Avaliação comparativa, a partir da percepção auditiva, entre o que propôs e o que realizou na leitura dramática.

Nome: _____ Data: ____/____/____

“Aqui estamos, senhores, para dar início ao processo. Os que invocam os direitos do homem acabam por negar os direitos da fé e os direitos de Deus, esquecendo-se de que aqueles que trazem em si a verdade têm o dever sagrado de estendê-la a todos, eliminando os que querem subvertê-la, pois quem tem o direito de mandar tem também o direito de punir. É muito fácil apresentar esta moça como um anjo de candura e a nós como bestas sanguinárias. Nós que tudo fizemos para salvá-la, para arrancar o Demônio de seu corpo. E se não conseguimos, se ela não quis separar-se dele, de Satanás, temos ou não o direito de castigá-la? Devemos deixar que continue a propagar heresias, perturbando a ordem pública e semeando os germes da anarquia, minando os alicerces da civilização que construímos, a civilização cristã? Não vamos esquecer que, se as heresias triunfassem, seríamos todos varridos! Todos! Eles não teriam conosco a piedade que reclamam de nós! E é a piedade que nos move a abrir este inquérito contra ela e a indiciá-la. Apresentaremos inúmeras provas que temos contra a acusada. Mas uma é evidente, está à vista de todos: ela está nua!”

APÊNDICE C - Partitura expressiva da leitura dramática

Partitura expressiva da leitura dramática de _____

Excerto do texto da personagem Padre Bernardo da peça “” de Dias Gomes.

“Aqui estamos, senhores, para dar início ao processo. Os que invocam os direitos do homem acabam por negar os direitos da fé e os direitos de Deus, esquecendo-se de que aqueles que trazem em si a verdade têm o dever sagrado de estendê-la a todos, eliminando os que querem subvertê-la, pois quem tem o direito de mandar tem também o direito de punir. É muito fácil apresentar esta moça como um anjo de candura e a nós como bestas sanguinárias. Nós que tudo fizemos para salvá-la, para arrancar o Demônio de seu corpo. E se não conseguimos, se ela não quis separar-se dele, de Satanás, temos ou não o direito de castigá-la? Devemos deixar que continue a propagar heresias, perturbando a ordem pública e semeando os germes da anarquia, minando os alicerces da civilização que construímos, a civilização cristã? Não vamos esquecer que, se as heresias triunfassem, seríamos todos varridos! Todos! Eles não teriam conosco a piedade que reclamam de nós! E é a piedade que nos move a abrir este inquérito contra ela e a indiciá-la. Apresentaremos inúmeras provas que temos contra a acusada. Mas uma é evidente, está à vista de todos: ela está nua!”

Orientações para a realização da leitura dramática

Solicitamos que você realize uma leitura dramática de um excerto do texto dramático “” de Dias Gomes. A leitura dramática será gravada em cabine acústica para posterior análise.

Antes de preparar a leitura dramática, solicitamos que leia a peça teatral “” na íntegra.

Ao preparar a leitura dramática registre por escrito, de maneira livre e pessoal, o que você pretende expressar nas diferentes partes do texto.

APÊNDICE D - Análise perceptivo-auditiva final

Nome: _____

Data: ____/____/____

2ª Avaliação da 1ª leitura dramática**1º momento**

Com o objetivo de registrar no texto o que realizou na 1ª leitura dramática, realizada no início do processo de aprendizagem, você ouvirá a gravação, do início ao fim, uma vez. Depois ouvirá mais uma vez, podendo pausar a gravação enquanto escuta. Desta forma poderá se organizar para anotar no texto o que percebeu ouvindo.

2º momento

Com o objetivo de analisar o resultado da 1ª leitura dramática de acordo com a sua proposta expressiva, você com a proposta expressiva em mãos, ouvirá uma vez a gravação do início ao fim e depois ouvirá mais uma vez, podendo pausar a gravação enquanto escuta, para realizar a análise.

Ao longo da avaliação perceptiva auditiva, você apontará com a cor _____ o que não realizou da proposta expressiva e apontará com a cor _____ o que realizou, mas não havia programado.

1) Numa escala de 100 pontos indique o quanto você realizou do que propôs na 1ª leitura dramática?

1 _____ 100 _____

2) Você ficou satisfeito com o resultado da sua 1ª leitura dramática? Justifique sua resposta.

APÊNDICE E - Relação entre as questões do questionário, sobre o comportamento auditivo e de seus processos correlatos e as habilidades auditivas e seus processos correlatos.

Questões ¹	Habilidades ²											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												
31												
Total de queixas por habilidade auditiva e por seus processos correlatos	7	13	13	15	15	15	12	6	4	3	2	11

Fonte: quadro elaborado pela autora

¹ As questões estão relacionadas, por numeração arábica, na legenda a seguir.

² As habilidades auditivas e de seus correlatos estão relacionados, por numeração arábica, na legenda a seguir.

Legenda das questões
1. Ouve bem?
2. Teve otites frequentes na infância?
3. Consegue localizar a fonte sonora?
4. Identifica sons ambientais?
5. Consegue compreender a fala em local silencioso?
6. Consegue compreender a fala em ambiente ruidoso?
7. Consegue compreender a fala na presença de um grupo de pessoas conversando?
8. Consegue entender a fala em velocidade acelerada?
9. Entende uma sequência de ordens verbais?
10. Tem dificuldade para seguir instruções orais?
11. É desatento quando está assistindo TV?
12. É desatento quando está realizando algo do seu interesse?
13. É desatento na sala de aula?
14. É desatento em qualquer situação?
15. Fala frequentemente “Ahn?”, “O quê?”
16. Tem dificuldade para discriminar palavras com sons parecidos na fala?
17. Tem dificuldade para discriminar palavras com sons parecidos na escrita?
18. Perde o significado durante a leitura?
19. Consegue manter a atenção por um longo período em atividade de seu interesse?
20. É desorganizado?
21. Tem déficit de memória?
22. Fica cansado de escutar?
23. Demora em responder perguntas simples?
24. Tem dificuldade para efetuar cálculos mentais?
25. Tem desconforto com som forte?

26. Aumenta o volume da voz sem perceber?
27. Identifica voz de mulher, homem ou criança?
28. Tem dificuldade em compreender piadas, ironia, sarcasmo?
29. Tem dificuldade em reproduzir melodias?
30. Tem dificuldade para dizer a mesma coisa de diferentes maneiras?
31. Tem dificuldade de encontrar a palavra correta?
Legenda das Habilidades auditivas e seus correlatos
1. Interação Binaural/ Localização Sonora
2. Figura-fundo
3. Resolução temporal/ Discriminação Auditiva
4. Separação Binaural/ Atenção Dirigida
5. Integração Binaural/ Atenção Dividida/
6. Função Executiva /Atenção Sustentada
7. Memória auditiva
8. Padronização temporal
9. Função Executiva / Memória Operacional
10. Função Executiva / Memória de Evocação
11. Função Executiva/ Organização/
12. Fechamento Auditivo/ Associação com a área cerebral da Linguagem

APÊNCICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: **Relações entre escutar e dizer no processo de criação do ator: a influência da audição na percepção dos recursos de voz e fala**

Pesquisadora: Laura Melamed Barbosa

Orientadora: Profa. Dra. Suely Master

Instituição: Instituto de Artes da UNESP

Convidamos o(a) Sr(a), a participar voluntariamente desta pesquisa que tem como finalidade, verificar a influência da estimulação de habilidades auditivas no processo de criação da expressividade oral do ator e da atriz em formação.

A pesquisa consta de 12 encontros semanais de 2 horas de duração, que serão gravados em áudio e vídeo. Faz parte dos procedimentos da pesquisa, a gravação inicial e final de áudio de um trecho de texto dramático, a prática de exercícios auditivos, a prática de jogos teatrais, o preenchimento de questionário de avaliação auditiva, preenchimento de questionário de avaliação da expressividade oral, preenchimento de questionários de avaliação das vivências práticas.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções 196/1996 e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos e desconfortos deste estudo são mínimos, como gravação em áudio e vídeo, a prática de exercícios auditivos, a prática de jogos teatrais e o preenchimento de questionários. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Em contrapartida a sua participação, o(a) Sr(a) terá a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a respeito das habilidades auditivas e dos recursos da comunicação e expressão oral do ator e da atriz.

Se o(a) Sr(a) aceitar participar desta pesquisa, estará contribuindo com as investigações no campo da pedagogia do ator.

Em qualquer etapa do estudo, o(a) Sr(a) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Todos os materiais e informações coletados durante a pesquisa serão analisados e publicados pelos responsáveis da pesquisa. Sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Diante da natureza da pesquisa, o(a) Sr(a) não terá despesas pessoais em qualquer fase do estudo. O(a) Sr(a) também não será remunerado por participar desta pesquisa.

Para qualquer outra informação e/ou para esclarecimentos de dúvidas sobre a sua participação na pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora Laura Melamed Barbosa pelos telefones (11) 98187-8043/ (11) 3168-6644 ou pelo e-mail lauramelamed@ig.com.br.

Afirmo que fui suficientemente informado a respeito da pesquisa “Relações entre escutar e dizer no processo de criação do ator: a influência da audição na percepção dos recursos de voz e fala”. Conversei com a pesquisadora Laura Melamed Barbosa sobre minha decisão em participar deste estudo. Ficaram esclarecidos para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confiabilidade e de esclarecimentos permanentes. Também ficou esclarecido que minha participação é isenta de despesas e de remuneração. Estou ciente de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

De acordo com os aspectos acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa.

São Paulo, de 2014.

Nome do participante

Assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante para a inclusão neste estudo.

Assinatura do pesquisador

Dados sobre a pesquisa:

Pesquisador Responsável: Laura Melamed Barbosa

Dados para Contato: fone (11) 98187-8043 e-mail: lauramelamed@ig.com.br

Orientadora: Profa. Dra.Suely Master

Instituição: Instituto de Artes da UNESP

Instituto de Artes da UNESP

R. Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271 –Barra Funda - São Paulo/ SP

CEP 01140-070 - São Paulo/ SP

Tel.: 3393-8546

Dados sobre o sujeito da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

ANEXO 1 – CD ilustrativo

Faixa 1*

Habilidade de integração binaural ou escuta dicótica ou atenção dividida

Habilidade de separação binaural ou atenção seletiva

Apresentação sequencial e concomitante dos seguintes pares de palavras /ator e amor/; / /bota e lume/ e vaga e fora/.

A integração binaural acontece quando decodificamos e codificamos as duas palavras ao mesmo tempo.

A separação binaural acontece quando prestamos atenção em uma das palavras apresentada em uma das orelhas, decodificando e codificando-a.

*Esta faixa é preciso ouvir com fones de ouvido

Faixa 2*

Habilidade auditiva de interação binaural

Som holofônico de cavalgada.

*Esta faixa é preciso ouvir com fones de ouvido

Faixa 3

Habilidade auditiva de figura-fundo

Leitura do poema Andorinha de Manuel Bandeira com ruído competitivo de pessoas falando.

Faixa 4

Habilidade auditiva de resolução temporal

Apresentação de três sequências de três sons.

1ª sequência: frequências de 880 e 8000 Hertz, com duração de 500 milissegundos cada e com intervalo de apresentação de 500 milissegundos entre elas.

2ª sequência: frequências de 880 e 8000 Hertz, com duração de 500 milissegundos cada e com intervalo de apresentação de 250 milissegundos entre elas.

3ª sequência: frequências de 880 e 8000 Hertz, com duração de 500 milissegundos cada e com intervalo de apresentação de 100 milissegundos entre elas.

Faixa 5

Habilidade de padronização temporal

Apresentação de duas versões do componente sonoro não verbal da frase: Eu te amo.

1ª versão: componente sonoro não verbal monótono, como a de um robô.

2ª versão: componente sonoro não verbal expressando afeto.