

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO

SANDRA DANIELA MORA VALENZUELA

**ALÉM DO SOM:
a prática da música na experiência de um grupo de surdos e
ouvintes**

SÃO PAULO
2021

SANDRA DANIELA MORA VALENZUELA

**ALÉM DO SOM:
a prática da música na experiência de um grupo de surdos e
ouvintes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UNESP como exigência para a obtenção do título de Mestre em Arte e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wladimir F. C. de Mattos

SÃO PAULO
2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

V161a

Valenzuela, Sandra Daniela Mora, 1991-

Além do som : a prática da música na experiência de um grupo de surdos e ouvintes / Sandra Daniela Mora Valenzuela. - São Paulo, 2021.

129 f. : il. color. + anexos

Orientador: Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Música - Instrução e estudo. 2. Surdos - Educação. 3. Prática interpretativa (Música). 4. Percepção auditiva. I. Mattos, Wladimir Farto Contesini de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.71

Bibliotecária responsável: Laura M. Andrade - CRB/8 8666

SANDRA DANIELA MORA VALENZUELA

**ALÉM DO SOM:
a prática da música na experiência de um grupo de surdos e
ouvintes**

Dissertação aprovada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UNESP como exigência para a obtenção do título de Mestre em Arte e Educação.

Aprovada em 17 de Dezembro de 2021

Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos
Instituto de Artes da UNESP

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Instituto de Artes da UNESP

Dr. Paulo Sergio Maron

Dedico esse trabalho a Maria Inés,
Gabriela e Pablo, pelo amor infinito
e presença apesar da distância.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Wladimir, pela companhia, confiança e sensibilidade durante todo o processo.

À minha mãe, fonte inesgotável de amor e trabalho, com sua companhia o caminho é muito melhor.

Ao meu pai, pela forma única de ser e estar.

Aos meus irmãos, pela fortaleza na qual eu me espelho.

A todos os mestres e professores que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional durante a minha vida.

Aos meus amigos, que tenho a honra de chamar de colegas, que fizeram parte do processo desta pesquisa, com trocas sensíveis e potentes. Obrigada Rogério Ortiz, Joachim Emídio, Matheus Pezzotta, Alisson Amador, Leonardo Labrada, pelas conversas encorajadoras e olhar sensível sobre meu trabalho.

A Sabrina, pela escuta profissional e o suporte psicológico.

A Daniela Oliveira, pela amizade, revisão e cuidado com o texto.

A Fernando, por acreditar em mim e ser minha companhia incondicional.

“O objeto da música não é o som, mas a própria música”

(Silvio Ferraz)

Resumo

Na presente pesquisa foram compostas três peças: Miniatura 1, Miniatura 2 e Miniatura 3, que fizeram parte de nove oficinas virtuais, também desenvolvidas neste projeto, para grupos mistos de pessoas tanto ouvintes como surdas. Aponto dois eixos principais: afirmar que todas as pessoas, surdas ou ouvintes, têm a capacidade de se expressar musicalmente; e destacar a importância da aprendizagem de música feita por meio da prática da própria música. O texto está dividido em três partes. Na primeira parte, denominada **O Contexto**, falo sobre minha trajetória como artista e pesquisadora, abrindo um diálogo entre o que entendemos por música, som, musicalidade e movimento, relacionando estas questões com pesquisas que abordam temas similares no contexto da surdez. Desta forma, proponho pensar a prática musical como um lugar possível de ser percorrido por pessoas com capacidades auditivas múltiplas. Um lugar em comum. Na segunda parte, denominada **A Prática**, é feita uma descrição detalhada de todas as atividades realizadas durante as oficinas, bem como os materiais - tanto os solicitados para os participantes como os materiais de minha autoria como proponente dos encontros. Na terceira parte, denominada **O Processo**, descrevo a elaboração das atividades práticas, envolvendo definições tais como: a escolha do público, da plataforma, da quantidade de participantes, a duração das oficinas, as estratégias metodológicas, além das referências e inspirações que acompanharam a composição das peças e oficinas.

Palavras-chave: Surdez. Educação Musical. Música sem som. Música e movimento. Musicalidade.

Abstract

In the present research, three pieces were composed: Miniatura 1, Miniatura 2 and Miniatura 3, which were part of nine virtual workshops also developed in this project for mixed groups of both hearing and deaf people. I present two main axes: to affirm that all people, deaf or hearing, have the ability to express themselves musically; and to highlight the importance of learning music through the practice of music itself. The text is divided into three parts. In the first part, called **The Context**, I talk about my trajectory as an artist and researcher, opening a dialogue between what we understand by music, sound, musicality and movement, relating these issues to researches that addresses similar themes in the context of deafness. In this way, I propose to think of music practice as a possible place to be visited by people with multiple hearing abilities. A common place. In the second part, called **The Practice**, a detailed description of all activities carried out during the workshops is presented, as well as of the materials - both those requested for the participants and the materials of my authorship as the proponent of the meetings. In the third part, called **The Process**, I describe the elaboration of the practical activities, involving definitions such as: choice of audience, platform, number of participants, duration of workshops, methodological strategies, in addition to references and inspirations for the composition of the pieces and workshops.

Keywords: Deafness. Musical Education. Music without sound. Music and movement. Musicality.

Resumen

En la presente investigación fueron compuestas tres piezas: Miniatura 1, Miniatura 2 e Miniatura 3, que hicieron parte de nueve clases virtuales desarrolladas en este proyecto para grupos mixtos de personas tanto oyentes como sordas. Apunto dos ejes principales: afirmar que todas las personas, sordas u oyentes, tienen la capacidad de expresarse musicalmente; y destacar la importancia del aprendizaje de la música por medio de la práctica de la propia música. Este texto está dividido en tres partes. En la primera parte, denominada **El Contexto**, hablo sobre mi trayectoria como artista e investigadora, abriendo un diálogo entre lo que entendemos por música, sonido, musicalidad y movimiento, relacionando estos temas con investigaciones que abordan temas similares en el contexto de la sordera. De esta forma, propongo pensar a práctica de la música como un lugar posible de ser recorrido por personas con capacidades auditivas múltiples. Un lugar en común. En la segunda parte, denominada **La Práctica**, es hecha una descripción detallada de todas las actividades realizadas durante las clases, así también como los materiales - tanto los solicitados para los participantes como los materiales de mi autoría como proponente de los encuentros. En la tercera parte, denominada **El Proceso**, describo la elaboración de las actividades prácticas, envolviendo definiciones tales como: cómo escoger el público, la plataforma, la cantidad de participantes, la duración de las clases, las estrategias metodológicas, además de las referencias e inspiraciones que acompañaron la composición de las piezas y clases.

Palabras clave: Sordera. Educación Musical, Música sin sonido. Música y movimiento. Musicalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Poema 1 da minha autoria desenvolvido como parte da bula da Miniatura 1....	55
Figura 2 - Poema 2 da minha autoria desenvolvido como parte da bula da Miniatura 1....	55
Figura 3 - Poema 3 da minha autoria desenvolvido como parte da bula da Miniatura 1....	56
Figura 4 - Poema 4 da minha autoria desenvolvido como parte da bula da Miniatura 1....	56
Figura 5 - Poema 5 da minha autoria desenvolvido como parte da bula da Miniatura 1....	56
Figura 6 - Poema 1 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1.....	57
Figura 7 - Poema 2 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1.....	57
Figura 8 - Poema 3 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1.....	58
Figura 9 - Poema 4 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1.....	58
Figura 10 - Poema 5 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1.....	59
Figura 11 - Escultura do Mestre Didi. Fonte: Internet.....	61
Figura 12 - Escultura do Mestre Didi. Fonte: Internet.....	61
Figura 13 - Escultura do Mestre Didi. Fonte: Internet.....	62
Figura 14 - Escultura do Mestre Didi. Fonte: Internet.....	62
Figura 15 - Partitura da Miniatura 1. Imagem da minha autoria.....	64
Figura 16 - Uma possibilidade de leitura da Miniatura. Imagem da minha autoria.....	65
Figura 17 - Uma possibilidade de leitura da Miniatura. Imagem da minha autoria.....	66
Figura 18 - Uma possibilidade de leitura da Miniatura. Imagem da minha autoria.....	66
Figura 19 - Partitura da Miniatura 2 (página 1). Imagem da minha autoria.....	76
Figura 20 - Partitura da Miniatura 2 (página 2). Imagem da minha autoria.....	77
Figura 21 - Partitura da Miniatura 2 (página 3). Imagem da minha autoria.....	78
Figura 22 - Partitura da Miniatura 2 (página 4). Imagem da minha autoria.....	79
Figura 23 - Partitura da Miniatura 2 (página 5). Imagem da minha autoria.....	80
Figura 24 - Partitura da Miniatura 2 (página 6). Imagem da minha autoria.....	81
Figura 25 - Imagem para movimentos curvos. Imagem da minha autoria.....	87
Figura 26 - Imagem para movimentos retos. Imagem da minha autoria.....	88
Figura 27 - Imagem para movimentos retos e curvos. Imagem da minha autoria.....	90
Figura 28 - Partitura da Miniatura 3. Imagem da minha autoria.....	101
Figura 29 - Título desconhecido. Autora: Miriam Paternoster (2014). Fonte: Internet...	105
Figura 30 - Título: desconhecido. Autor: Antonio Mora. Fonte: Internet.....	105
Figura 31 - Título: Divisor (1968). Autora: Lygia Pape. Fonte: Internet.....	106
Figura 32 - Título: A persistência da memória. Autor: Salvador Dalí. Fonte: Internet.....	106
Figura 33 - Título: Cantante Melancólico. Autor: Miró. Fonte: Internet.....	107
Figura 34 - Título: Galería Animal. Autor: Roberto Matta. Fonte: Internet.....	107

Figura 35 - Título: Ironías I. Autor: Roberto Carlos Andrade Jijena. Fonte: Internet.....	108
Figura 36 - Obra: Lágrimas Negras. Autor: Oswaldo Guayasamin. Fonte: Internet.....	108
Figura 37 - Título: <i>// Trovatore</i> . Autor: Giorgio de Chirico. Fonte: Internet.....	109
Figura 38 - Título: Desconhecido. Autor: Antonio Mora. Fonte: Internet.....	109
Figura 39 - Imagem captada do vídeo da performance realizada em 2004 por Mark Applebaum da sua obra “Aphasia”	117
Figura 40 - Imagem captada da performance <i>Gone Dog, Gone!</i> realizada por mim e Rafael Costa.....	118
Figura 41 - Imagem do trecho da partitura da peça <i>Gone Dog, Gone!</i> (2012)	119

SUMÁRIO

1. Introdução	14
1.1 A minha jornada	14
1.2 Direcionamento da pesquisa	16
2. O Contexto	21
2.1. Histórico da educação e construção da comunidade surda	21
2.2. Música, uma prática comum	26
2.3. O som na música... e a música no silêncio	35
2.4. Musicalidade	43
3. A Prática	51
3.1 Miniatura 1	52
3.2 Miniatura 2	71
3.3 Miniatura 3	87
4. O Processo	116
4.1 Modalidade virtual e seus espaços possíveis	116
4.2 Processo composicional	117
4.2.1 Influências	119
4.2.2 Compondo as Miniaturas	128
4.3 Estratégias metodológicas para as práticas virtuais	131
4.4 A prática em modo presencial	138
5. Considerações Finais	140
Referências	142
Apêndices	146
Apêndice 1	146
Apêndice 2	148

1. Introdução

A presente pesquisa está baseada na **prática da música** através de oficinas realizadas na modalidade virtual, nas quais seja possível pensar em um lugar comum entre pessoas surdas e ouvintes. Durante o processo desta pesquisa, compus três peças intituladas: **Miniatura 1, Miniatura 2 e Miniatura 3**, para serem aprendidas durante as oficinas. No decorrer desse texto introdutório falarei da minha jornada como artista pesquisadora e do contexto da pesquisa, abordando as bases de pensamento que a sustentam e inquietações que levaram à sua estruturação.

1.1 A minha jornada

Durante o bacharelado em percussão tive a oportunidade de me aprofundar no estudo da música do século XX e XXI. As peças escritas durante essa época foram criadas por compositores vivos e também por compositores que, por meio de sua obra, questionam a forte influência da sociedade europeia do século XIX, nas estruturas e modelos nos quais a música era feita, pensada e apreciada.

O mergulho no estudo da música contemporânea me fez refletir sobre o conceito de **música**, e de quais formas a música pode vestir envelopes diferentes sem deixar de ser o que é: música. A definição do que é ou não música independe de suas formas, formatos, ou séries de regras de harmonia preestabelecidas. O que a define é o fato de que as obras são tanto compostas quanto executadas com base em um **pensamento** musical.

A música dentro do universo percussivo me surpreendia a cada partitura. Assim como ampliou-se minha visão sobre o que é música, nas mais diversas possibilidades de expressá-la. Garrafas, folhas, pedras, silêncios, roupas, falas, bigornas vieram fazer parte da bagagem física e ideológica do que a música significa para mim.

Antes mesmo de iniciar a graduação eu continuamente mantive atividades relacionadas às artes do corpo, dança e artes marciais. Aulas, cursos de curta duração, vivências e imersões complementaram a minha formação, repercutindo diretamente no meu desenvolvimento como artista. O contato diário com a música e

com atividades relacionadas ao corpo me mostraram que uma performance musical não se trata somente de um resultado sonoro e visual. Para obter este resultado existe um corpo presente que performa.

Em 2015, último ano da faculdade, escolhi Libras¹ (Língua Brasileira de Sinais) como matéria optativa, mesmo sem ter tido nenhuma aproximação com a língua anteriormente. Optei por aprender uma língua nova (de sinais), pois reconheço que existe em mim um fascínio especial pelo aprendizado de línguas. As aulas foram ministradas totalmente de forma remota, sem imaginar que anos mais tarde a educação a distância tomaria uma importância crucial durante a época da pandemia.

O contato com a língua de sinais me levou para um aprofundamento no estudo da cultura surda, de sua história e da construção da identidade da comunidade surda inserida numa sociedade majoritariamente ouvinte. Ciente do lugar que ocupo como pessoa ouvinte sinalizante dentro da comunidade surda, pouco a pouco fui me aproximando de eventos da área artística e educativa que influenciaram a construção da ideia de uma pesquisa: a busca de lugar comum dentro da música para pessoas com capacidades auditivas diferentes.

Uma das minhas inquietações surgiu de conversas informais e da convivência com pessoas surdas. Percebi que a relação delas com a música nem sempre estava relacionada ao bem-estar ou prazer, e que a música, nem sempre fazia parte do cotidiano das pessoas. Aos poucos fui cozinhando a fogo baixo ideias e possibilidades de um futuro projeto de pesquisa para o mestrado. O formato que a pesquisa tomaria ainda estava em processo, mas já havia interesse que fosse uma proposta prática, baseada no potencial musical inato das pessoas, que vai muito além da capacidade de ouvir os sons ao redor.

Enquanto participava de atividades da comunidade surda e aprofundava as relações de amizade e troca com pessoas surdas, percebi esse distanciamento “natural” delas com a música. Em repetidas vezes, durante conversas informais, a primeira justificativa para esse distanciamento era a surdez. Isso me levou à estruturação do projeto de pesquisa, pois considero que a surdez não é problema

¹ Nesse texto usarei a sigla Libras, usada para denominar a Língua Brasileira de Sinais reconhecida pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

que pertence à pessoa surda. O problema nem sequer está na pessoa surda, ele surge da falta de acessibilidade na convivência social que as pessoas surdas encontram no contato com a sociedade majoritariamente ouvinte. Essa situação influencia o ensino de uma maneira geral, e logicamente, o ensino da música também faz parte desta realidade. Desta forma, as práticas musicais desenvolvidas nesta pesquisa foram criadas em concordância com o pensamento de Silvio Ferraz, que diz que a música é “um dos espaços de escuta possíveis” (FERRAZ, 2001). Tomando como referência este autor, me permito pluralizar a palavra ‘escuta’ e proponho **que a música seja um espaço de escutas possíveis para que nela caiba muito mais que som.**

1.2 Direcionamento da pesquisa

A aparente exclusão da música da vida das pessoas surdas - tanto da aprendizagem como da apreciação - poderia acontecer pela ideia instaurada de que a única relação possível entre uma pessoa e a música acontece através do sentido da audição, colocando a música como um estímulo exclusivamente externo ao próprio corpo, acessível exclusivamente pelo ouvido. Esta hipótese é reforçada por Nadir Haguiara Cervellini, pesquisadora surda, em seu livro: “A musicalidade do surdo, representação e estigma” onde comenta sobre o estudo musical estar disponível apenas para quem ouve, e como isso cria um vão entre a música e a comunidade surda apenas pelo fato de não ouvirem. Nas palavras da autora, é como se “[...] sua deficiência auditiva é a certidão de sua incompetência musical” (HAGUIARA-CERVellini, 2003, p. 120).

A ideia de que para nos manifestar musicalmente é indispensável ouvir, pode ser questionada e repensada. Esta ideia reafirma a existência da relação de dependência entre música e som, e neste trabalho proponho relativizar esse pensamento. Primeiramente, é imprescindível esclarecer que há diferença da pessoa que nasce surda daquela que nasceu ouvinte e que em alguma etapa da vida, perde a audição. Inclusive, esse segundo segmento de pessoas ainda têm suas singularidades dependendo da época em que a perda acontece. Por causa dessas diferenças se conhece como natisurdo a pessoa que nasce surda,

independente se seus pais são ouvintes ou surdos. Por outro lado, uma pessoa que nasceu ouvinte e que em alguma etapa da vida teve uma perda auditiva, é conhecida como deficiente auditiva. O Decreto N^o 5.296 de 2 de dezembro de 2004 esclarece que a deficiência auditiva é a perda bilateral (somente de um dos ouvidos), parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz².

Houveram referências importantes dentro da história da música que - sendo ouvintes em uma etapa da vida - tiveram perda auditiva. Esta perda não representou necessariamente o fim de suas carreiras musicais. Uma referência musical conhecida foi Ludwig Van Beethoven (1770 - 1827), compositor de destaque na história da música erudita ocidental, que escreveu oito de suas nove sinfonias depois de iniciado seu processo de surdez. Como aponta Ricardo Ferreira Bento em seu artigo (2009, p. 321) sobre a surdez de Beethoven, a Nona Sinfonia foi escrita entre o ano de 1822 e 1824, quando ele atravessava a fase de surdez profunda.

No entanto, por conta das particularidades mencionadas acima no que diz respeito aos conceitos de surdez e deficiência auditiva, não é possível determinar que o exemplo de Beethoven poderia ser válido para todas as pessoas com algum tipo de perda auditiva. Ele, além de nascer ouvinte e ter sido criado em família ouvinte, teve toda a sua formação musical como ouvinte. Acredito que a menção deste caso conhecido na história musical não poderia faltar nesta pesquisa, mesmo que para tirá-lo de nosso escopo e invalidá-lo enquanto referência. O pensamento dentro da nossa cultura majoritariamente ouvinte sobre a indispensabilidade da audição ao se fazer ou apreciar música, pode ser consequência de outra ideia infundada de que o som é pré-requisito na música, chegando ao ponto de ser considerado a música em si. Sendo assim, pessoas que não conseguem perceber os sons são afastadas automaticamente de qualquer contato com a música.

Estou ciente de que o som como fenômeno físico faz parte das manifestações musicais. Porém, o som é a consequência de ondas que vibram em uma determinada velocidade. Ou seja, podemos dizer que o movimento das ondas produzem o som, e que **a causa principal do som é o movimento.**

² Decreto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Escolhi basear essa pesquisa na afirmação de que **todo indivíduo tem a capacidade de se expressar musicalmente**. Ou seja, **todo ser é um ser musical**. Desta maneira, a relação que uma pessoa pode desenvolver com a música começa na relação dela com o próprio corpo - no entendimento do próprio corpo como um corpo musical -, pelo fato de ser um corpo vivo e pulsante. Refletindo sobre a vinculação quase automática entre música e som, para esse trabalho trago a possibilidade de pensar uma música sem som, e desta forma, ampliar as possibilidades para que pessoas ouvintes, surdas ou deficientes auditivas se manifestem musicalmente. O intuito é oferecer uma prática artística e educativa diferente, tanto para ouvintes, pois é um convite a se relacionar com a música de uma forma diferenciada, uma vez que estas **atividades não têm o Som como elemento principal**.

Proponho também uma abordagem mais ampla para o conceito e ensino de musicalidade, onde esta não seja uma faculdade exclusiva de pessoas ouvintes. Para dialogar com esse pensamento, trago o trabalho sobre escuta musical realizado por Silvio Ferraz (2001), no qual a música e som são pensados de forma independente. Desta forma, ele diz: “o objeto da música não é o som, mas a própria música” (FERRAZ, 2001, p. 21). Compartilho o ponto de vista de Ferraz quando se trata da associação automática de música e som. O autor complementa ao dizer que a música não necessariamente precisa do som para ser realizada.

Ressalto que este trabalho não pretende se assumir como ‘inclusivo’, pois, ao entendê-lo como tal, assumo que o trabalho é um lugar de chegada, no qual o ‘outro’ -, fora de nós -, é convidado a se aproximar e fazer parte. Iniciar um trabalho a partir da inclusão é assumir que o ponto de partida é a exclusão. De uma forma diferente, a intenção é desenvolver um trabalho o qual seja **acessível** tanto para pessoas da cultura surda e ouvinte.

Faço necessária a distinção entre cultura surda e cultura ouvinte pois, apesar delas conviverem dentro da mesma sociedade e território, ambas estão constituídas por línguas diferentes: a Libras e o Português. De acordo com a pesquisadora Karin Strobel:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas

e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

A constituição e reconhecimento da cultura surda pela lei e pela sociedade ainda atravessa um longo processo junto das lutas para a reivindicação dos direitos humanos das pessoas surdas. Considero importante entender e conhecer os eventos importantes que influenciaram a construção do que atualmente é conhecida como a comunidade surda, tema a ser aprofundado no primeiro sub capítulo da parte O Contexto.

Esta pesquisa tem como objetivo a prática musical realizada através de oficinas virtuais que podem ser ministradas para grupos mistos de pessoas surdas ou ouvintes. As práticas musicais podem ser realizadas independentemente do nível de audição. Este trabalho está baseado na ideia de que **todo indivíduo tem capacidades de se expressar musicalmente**, e que **o som não é um elemento indispensável na música**. Para isso, compus três peças às quais denominei de Miniatura 1, Miniatura 2 e Miniatura 3, aprendidas ao longo de três encontros virtuais para cada peça, totalizando nove encontros.

Essa dissertação está dividida em três partes que relatam o processo da pesquisa. Na primeira parte, **O Contexto**, farei um histórico da educação e construção da comunidade surda. Em seguida, discutirei sobre o conceito de música, entendido como uma construção social e cultural que varia de acordo com o tempo. Depois, abordarei o som como fenômeno físico e refletirei sobre ele ser considerado como parte inseparável da música - uma vez que as oficinas são idealizadas para grupos mistos, composto por pessoas surdas e ouvintes - e essa relação de música e som precisa ser abordada de uma forma mais ampla. O seguinte e último tópico será sobre musicalidade, considerada como atributo universal para qualquer pessoa independentemente da sua capacidade de audição.

Na segunda parte, **A Prática**, é destinada ao detalhamento das oficinas desenvolvidas durante esta pesquisa. As peças compostas durante as atividades, Miniatura 1, Miniatura 2 e a Miniatura 3, serão descritas com os procedimentos realizados em cada encontro e os materiais necessários.

Na terceira parte, **O Processo**, falarei sobre as composições utilizadas durante os encontros virtuais, o processo composicional, as obras e compositores que se tornaram influências para esta pesquisa. Falarei sobre minha experiência na tradução e interpretação de canções e de que maneira esta prática se relaciona com a pesquisa. Por ser um trabalho que, a princípio, seria aplicado presencialmente e teve sua mudança para o modo virtual por causa da pandemia no ano de 2020, serão descritas as estratégias metodológicas que foram necessárias para que as oficinas acontecessem no modo virtual.

2. O Contexto

2.1 Um conceito prisma

Trago a palavra ‘prisma’ com o significado figurado, como uma maneira própria de compreender algo, um ponto de vista, um modo especial de ver ou considerar as coisas. Neste trabalho, apresento mais uma forma de ver, compreender e praticar música, forma que vem a somar com muitas outras já existentes. Entender a **música além do som** permitiu o desenvolvimento de práticas aplicáveis para grupos amplos e diversos. Dentro das práticas já existentes, esta pesquisa propõe uma outra rota de possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Nos seguintes tópicos apresento o contexto musical e teórico no qual estruturei as oficinas e as composições. Conversarei com autores como Cláudio Benassi que trazem reflexões sobre crenças que silenciosamente sustentam que pessoas surdas, assim como pessoas sem ensino musical formal, não podem fruir da música como fonte de “prazer estético” (BENASSI, 2014, p. 21). Além de questionar essas crenças, proponho linhas de fuga dos saberes instaurados para nos aproximar do entendimento da música como uma prática comum³ através de maneiras práticas para tornar isso possível.

2.1. Histórico da educação e construção da comunidade surda

Comecei a me aprofundar sobre a história das pessoas surdas durante os primeiros contatos com Libras dentro da faculdade de música. Isto foi relevante para entender a situação atual na qual se encontra a educação formal e informal das pessoas surdas - e em especial a educação musical. A seguir, farei um breve resumo histórico sobre a formação e consolidação da comunidade surda, suas

³ As definições do termo ‘comum’ utilizadas nesta pesquisa referem-se ao: “de uso ou domínio de todos ou de uma coletividade”, “pertence a muitos ou a todos”, “que se faz conjuntamente” ou “caracterizado pela simplicidade” e “coletiva”.

conquistas e o que ainda está sendo feito para que esta comunidade tenha seus direitos respeitados.

Na antiguidade até o século XV, pessoas nascidas com diversas deficiências não eram consideradas dignas de uma vida normal como qualquer pessoa. Falando especificamente da surdez, considerava-se que a audição era a única maneira possível para a instrução e a língua oral seria a única forma para o desenvolvimento do pensamento. Ou seja, as pessoas surdas eram vistas como seres mentalmente incapazes de serem educadas por não terem acesso à língua oral, e portanto, eram consideradas não-humanas. Como ressaltam os autores Silvana Schubert, Luiz André Coelho, Eliane G. Lins e Ronaldo Silva no artigo “Surdos: Contradições na Inclusão Cultural e Identitária na Escola” (2013), as pessoas surdas eram privadas de direitos básicos, até mesmo exterminadas dependendo da cultura de cada região. Elas não eram consideradas cidadãs, portanto, eram impedidas de casar-se, receber heranças, participar de comunhão e não se acreditava na potencialidade surda para a aprendizagem (SCHUBERT; COELHO; LINS; SILVA, 2013, p. 423).

A situação mudou em meados do século XVI. Devido aos casamentos consanguíneos comuns na aristocracia europeia, o nascimento de filhos surdos ou com outras deficiências aumentou consideravelmente. Por interesses econômicos de preservação de bens e manutenção dos patrimônios familiares, começaram as pesquisas focadas no ensino da fala e da escrita para crianças surdas - especificamente do sexo masculino uma vez que as heranças deviam ser passadas para os filhos homens com um grau de instrução mínimo.

O objetivo dos estudos sobre a alfabetização das pessoas surdas era a inserção dos indivíduos surdos na sociedade ouvinte por meio da aprendizagem da língua oral e a leitura labial, abordagem que anos depois tomaria o nome de **Oralismo**. Apesar da língua de sinais já permear pequenos grupos de pessoas surdas naquela época, o Oralismo foi a primeira abordagem oficial para a instrução e educação. Esta abordagem foi desenvolvida no século XVIII, na Alemanha e Inglaterra pelo pastor alemão Samuel Heinicke, defensor do desenvolvimento da língua oral e da leitura labial.

A surdez era considerada uma anormalidade e de acordo com o artigo de Francielle Cantarelli Martins e Madalena Klein (2012), desde o início da educação

das pessoas surdas, tudo foi desenvolvido em função da normalização, do desejo de correção da ‘anormalidade’ das pessoas surdas, em busca do **engessamento deles à norma**⁴. Para Ruela, este movimento girou em torno da ilusão de “desmutizar e transformar a criança surda num futuro adulto ouvinte” (RUELA, 200, p. 62 *apud* GOMES, 2010, p. 60).

O cenário muda positivamente na França no século XVIII quando o **Método Gestualista** ganha visibilidade com a figura do abade francês Charles Michel de L’Épée. Apesar de não ser o único a trabalhar com esse método, é junto dele que começa uma nova fase no processo educativo de pessoas surdas. Esse método foi a combinação do ensino da gramática da língua francesa escrita, oral, com a língua de sinais e leitura labial. Este método começa a ser disseminado em contraposição ao Oralismo.

Com o trabalho de L’Épée e outros educadores, muitas pessoas surdas foram educadas e se profissionalizaram ocupando o mercado de trabalho como professores e instrutores - algo inusitado ou inimaginável até então. Cabe mencionar que Charles Michel de L’Épée foi considerado “o pai dos surdos”, apesar dele não ser o criador da língua de sinais. Sua labor foi permitir o uso da língua de sinais (fortemente restringida naquela época) e inseri-la como uma ferramenta para a educação.

Nos séculos XVIII e XIX floresceram instituições de cunho pedagógico na Europa e nos Estados Unidos mas, ao mesmo tempo, na Europa, as correntes para abolir o uso da língua de sinais e instaurar o Oralismo novamente ganhavam força. O Congresso de Milão, por sua vez, institucionalizou e oficializou o Oralismo por meio de resoluções e decretos.

O Congresso de Milão foi um evento de educadores e pesquisadores realizado no ano de 1880 com o objetivo de discutir temas específicos sobre a educação de pessoas surdas. Com uma votação realizada entre as pessoas presentes (grande maioria ouvintes) foi oficializada a educação das pessoas surdas na abordagem oralista, com o foco na aprendizagem da leitura labial, do uso de

⁴ Cabe esclarecer que o conceito de normalidade refere-se às pessoas ouvintes, e que a surdez era entendida como uma doença ou defeito que requer tratamento, levando à família encarar o nascimento de uma pessoa surda como uma tragédia.

resíduos auditivos e da língua oral. Não foi possível encontrar unanimidade nos dados referentes ao número de participantes e o número exato de votos a favor e contra os decretos aprovados, mas sabe-se que o Oralismo venceu com uma grande diferença. Desta maneira, ficou proibido o uso da língua de sinais alegando-se preguiça e inutilidade no processo educativo. É importante mencionar que este congresso foi um acontecimento marcante do ponto de vista oficial, mas na prática, o Oralismo já era a realidade de muitas instituições de ensino (SCHUBERT; COELHO; LINS; SILVA, 2013).

Uma consequência do Congresso de Milão foi um forte retrocesso no desenvolvimento humano, educativo e profissional das pessoas surdas. Maria do Céu Gomes aponta no artigo "O panorama actual da educação de surdos", que este retrocesso impactou tanto as crianças em processo de educação quanto os profissionais surdos inseridos no mercado de trabalho, uma vez que muitos destes profissionais, foram demitidos dos seus empregos após a aprovação dos decretos. (GOMES, 2010, p. 60).

No Brasil, pouco antes do Congresso de Milão, em 1857, o professor surdo Édouard Huet fundou a primeira instituição de educação para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O INES não inicia a educação de pessoas surdas, mas sim, a institucionaliza. Antes desse ano, não foram encontradas fontes de informação acerca da educação de pessoas surdas no Brasil.

Vanessa O. Carvalho e Carolina S. R. da Nóbrega apontam que no INES, as pessoas surdas eram educadas através da língua portuguesa falada, datilologia⁵ e língua de sinais. No entanto, como consequência da influência de países europeus, o INES instaurou o Oralismo puro em 1911. Mesmo assim, apesar da proibição do uso da Libras no âmbito educativo, ela não foi extinta completamente, e continuou a ser um dos meios de comunicação entre pessoas surdas, porém de maneira oculta e não oficial.

O Oralismo, como abordagem oficial para a educação das pessoas surdas, começa a ser questionado somente nas últimas décadas do século XX com o

⁵ Datilologia é um recurso das línguas de sinais que utiliza as mãos para representar o alfabeto das línguas orais. Cada letra ou número são representadas por configurações de mão específicas. O Alfabeto Manual também é conhecido como Alfabeto Digital, Datilologia ou Dactilologia. Fonte: <https://www.libras.com.br/alfabeto-manual>

surgimento de movimentos dentro da comunidade surda. Os movimentos alegavam pouca efetividade no processo da alfabetização e criticavam o longo período para atingir resultados quando comparado ao ensino utilizando Libras como primeira língua.

No início da década de 1980, as pesquisas por novas metodologias satisfatórias aplicadas na educação das pessoas surdas dão como resultado a **Comunicação Total**, entendido mais como uma filosofia do que como um método. Andrea Morais Cavaleiro descreve a Comunicação Total como uma abordagem que “preconiza o uso conjunto de várias modalidades - língua de sinais, oralidade, desenho, mímica etc -, qualquer modo de comunicação é válida, pois o importante é transmitir um conteúdo” (CAVALHEIRO, 2014. p. 566).

A pesquisadora Sílvia Andreis Witkoski aponta que a Comunicação Total trouxe para as escolas a discussão da importância da língua de sinais para as pessoas surdas, instaurando o **Bimodalismo**. Este se caracteriza pelo uso do português simultaneamente com a Libras. No entanto, apesar da Comunicação Total validar o uso da língua de sinais no processo educativo, seu principal objetivo ainda é a oralização, e a Libras “constitui-se em apenas uma língua acessória a fim de ampliar as possibilidades de acesso à língua de prestígio” (WITKOSKI, 2011, p. 54). A utilização de sinais é apenas um meio para que a criança venha a desenvolver suas habilidades linguísticas orais do português, realizando todo um trabalho de aproveitamento de restos auditivos e de fala.

A diferença entre a Comunicação Total e o Bimodalismo é que o Bimodalismo se refere à forma pela qual a língua é apresentada no momento da alfabetização. Já a Comunicação Total é uma maneira de pensar a comunicação de uma forma geral, inclusive fora do ambiente escolar.

Esta sujeição da Libras ao Português imposta pela cultura hegemônica, cultura dos ouvintes, além de refletir numa desvalorização subliminar da Língua de Sinais, pelo uso concomitante das duas línguas, entende-se ser um fator prejudicial à compreensão e apropriação de ambas as línguas, na medida em que o uso bimodal desvirtua a ambas: não se fala nem Português nem se sinaliza Libras em plenitude (WITKOSKI, 2011, p. 54).

Até aqui, as abordagens apresentadas observam o indivíduo surdo dentro do modelo ouvinte, pois essas abordagens têm como objetivo o aprimoramento da

língua oral e da leitura labial do português. Como consequência, a pessoa surda é entendida como um ouvinte defeituoso e **fora da norma**, que precisa de tratamento para ‘melhorar’ e, se possível, ‘curar’ a surdez. Complemento com uma reflexão de Carlos Skliar citada pelos pesquisadores Tiago Ribeiro e Ricardo S. Janoario na qual Skliar afirma que: “não existem pessoas anormais, mas sim, pessoas anormalizadoras” (SKLIAR *apud* RIBEIRO e JANOARIO, 2019, p. 140).

Nos anos 90 emerge a proposta do **Bilinguismo**, que privilegia a Libras como primeira língua para a educação das pessoas surdas, e o português, na sua modalidade escrita, como segunda língua. Nesta proposta, as duas línguas são importantes e a Libras não é uma ferramenta para a aprendizagem do português.

Outro diferencial do Bilinguismo é que entende-se o sujeito surdo como parte de uma comunidade, com cultura e língua própria. Para as pesquisadoras Carvalho e Nóbrega, o Bilinguismo é uma “conquista da comunidade surda em busca por uma educação autônoma, diferenciada e bilíngue; e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua materna na constituição da identidade cultural da comunidade surda” (CARVALHO e NÓBREGA, 2015, p. 12).

Em contraste com outras abordagens, o Bilinguismo é a aceitação da surdez, sem a pretensão de correção do indivíduo. Por conta desse conceito, essa foi a abordagem utilizada nesta pesquisa, tanto como embasamento teórico quanto na realização das atividades práticas deste trabalho. Durante as práticas, as intervenções faladas e sinalizadas foram mínimas, todas elas foram sempre colocadas tanto na língua portuguesa quanto em Libras.

2.2. Música, uma prática comum

Apresentarei reflexões sobre alguns saberes da música e como elas, conseqüentemente, podem definir aquilo que não entendemos como música. Além disso, apontarei possibilidades para que a prática da música seja uma prática comum entre pessoas surdas e ouvintes.

Não é possível rastrear o momento específico em que a música surgiu. Embora seja difícil determinar sua origem, sabemos que ao longo da existência da nossa espécie, a música acompanha o desenvolvimento dos grupos humanos, independente da época ou organização social. É por isso que ressalto a presença da música na vida das pessoas e a diversidade de manifestações nas quais ela se faz presente. Porém, a maneira que estabelecemos relações com a música muda de acordo com o grupo humano, sua cultura e época. Sobre essa transformação da relação das pessoas com a música, destaco a observação de Daniel Levitin:

[...] só nos últimos quinhentos anos a música tornou-se uma atividade de espectadores: a ideia de um concerto musical em que uma classe de ‘especialistas’ se apresentasse para um público de apreciadores era praticamente desconhecido ao longo de nossa história como espécie. (LEVITIN, 2010, p. 290).

Esta mudança apontada por Levitin dos últimos quinhentos anos de história, na qual a música passa a ser uma atividade para ser assistida mas nem sempre realizada, acontece quando artistas e apreciadores se separam e a música toma o lugar dos grandes palcos. Assim, quando acontece a segregação de espaços e corpos, a música deixa de ser uma atividade participativa e multifacetada para se tornar contemplativa ou passiva, caso a pessoa seja a apreciadora e não a “agente” musical. Entretanto, as manifestações musicais de cunho cultural e religioso, nas quais não existe uma separação tão estrita entre artistas e público, também aconteceram desde as primeiras formações de grupos humanos, e ainda acontecem. O pensamento de John Blacking citado pelo autor Daniel Levitin diz que: “A natureza encarnada da música, a indivisibilidade entre movimento e som, escreve o antropólogo John Blacking, caracteriza o fazer musical em todas as culturas e tempos. [...] (LEVITIN, 2010, p. 291).

Levitin aponta também que a divisão entre apreciadores e artistas era praticamente desconhecida antes desses últimos quinhentos anos. O que sugere que, antes desse período, a distância entre essas duas categorias era menor, e que para que as manifestações musicais acontecessem, não era indispensável ter um conhecimento da teoria musical, ou de uma técnica instrumental específica.

A reação de uma polida atitude de escuta, na qual a música se transforma numa experiência inteiramente cerebral (na tradição clássica, até mesmo as

emoções musicais devem ser sentidas inteiramente sem causar manifestações físicas), vai de encontro à nossa história evolutiva (LEVITIN, 2010, p. 291).

Há uma diferença importante entre a música como arte e a música como um elemento que faz parte da natureza. De fato, a música enquanto arte é uma atividade exclusivamente humana. Não obstante, como corroborado pela autora Maura Penna, a expressão artística da espécie humana é uma atividade “significativa e intencional sobre o mundo” (PENNA, 2015, p. 18), onde a música acontece quando uma pessoa ressignifica os estímulos à sua volta. Segundo a autora, os sons produzidos por outros animais não sofrem alteração conforme o tempo passa ou são influenciados pelo espaço, mas são sons característicos de determinada espécie. Desta forma, a espécie humana se diferencia de outras espécies, pois existe uma busca pelo desenvolvimento de novas técnicas, instrumentos e ferramentas para as suas manifestações sonoras.

A relação entre música e linguagem é abordada por diversos autores, havendo muita divergência entre os pontos de vista. Ciente da discussão não tão recente que se levanta em torno dessa ideia, trago como alicerce desta pesquisa os trabalhos dos pesquisadores Maura Penna (2015), Rafael Beling (2014), Talita A. Rodrigues (2016) e Sílvia C. N. Schroeder (2014), que consideram a música como um fenômeno universal e - em termos de linguagem - como uma construção social.

Para o pesquisador, educador e pedagogo Rafael Beling, um ponto de interesse é tratar a música como **“uma forma e expressão universal, mas que como linguagem, precisa ser “socialmente construída”** (BELING, 2014, p. 5). Sobre essa afirmação, Beling afirma que pode-se entender a música como:

[...] tudo aquilo que é feito com a intenção de comunicar um conceito a alguém que compartilha do mesmo contexto sociocultural, mas que se vale ou se expressa por meio de gestos ou ideias musicais. Esses gestos e ideias são, por sua vez, definidos por convenções sociais, que variam de acordo com a cultura [...] (BELING, 2014, p. 6).

Maura Penna compartilha deste pensamento ao sintetizar suas idéias dizendo que “[...] a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem, é **culturalmente** construída” (PENNA,

2015 p. 2-22). Em diálogo com Penna, a pesquisadora, pedagoga e educadora Patricia Pederiva define a música como “uma atividade organizada que provém da existência da musicalidade” (PEDERIVA, 2009 *apud*, BELING, 2014, p. 2). Com esta afirmação, a pesquisadora entende a musicalidade como algo anterior ao homem e o fazer musical humano, um lugar universal do qual surgem as práticas musicais humanas. A pesquisadora Talita Rodrigues se soma ao pensamento de que as práticas musicais acompanham a espécie humana desde o seu surgimento. Devido a seus diversos formatos não estáticos, a música está em constante mudança e construção de acordo com o contexto social, histórico e cultural. Para Patrícia Pederiva e Andreia Martinez:

Todas as pessoas possuem experiências musicais, de acordo com as práticas culturais vivenciadas em seus ambientes sociais. Cada uma delas está ligada às suas origens, suas crenças, seus valores e aos materiais sonoros existentes em cada cultura (PEDERIVA e MARTINEZ, 2014 p. 6).

Falar sobre a música como algo universal, e entendê-la como um fenômeno inerente aos povos e suas nacionalidades, classes sociais, gêneros musicais e culturas, a princípio soaria uma afirmação aceitável. Mas, quando o assunto são pessoas com deficiência independente de qual seja, percebe-se outro tipo de reação perante esta universalidade da música. A música é universal até o momento em que nos perguntamos: **e se a pessoa for surda?**

Tomando como referência a história da educação musical tradicional e também a educação de pessoas surdas, percebo que a música - em muitos casos -, cumpriu o papel de **ferramenta** para atingir um objetivo que não era musical. Podemos confirmar essa observação na menção do artigo “Teaching Music to Deaf Children”⁶ escrito por Louis Birkenshaw em 1965, onde afirma-se que a música “é só um caminho para um fim, nunca um fim em si mesma” (BIRKENSHAW, *apud* HAGUIARA-CERVELLINI, 1986. p 20). Percebe-se que naquela época a função da música era facilitar a aquisição de outros conhecimentos. Outros fatos históricos que corroboram com esse pensamento foram o uso da música para catequizar as crianças e adultos indígenas que habitavam o Brasil no período colonial (MARTINEZ e PEDERIVA, 2013, p. 14) e, no caso das pessoas surdas, como apontado por Nadir Hagiara-Cervellini, o uso da música para o desenvolvimento de uma fala

⁶ Ensinando música para crianças surdas. (Tradução própria)

mais clara e compreensível, com melhor articulação, ritmo e entonação (HAGUIARA-CERVELLINI, 1986, p. 17).

Existe uma dificuldade maior em assumir com naturalidade a relação das pessoas surdas com a música, independentemente das suas manifestações. Manifestações musicais realizadas por pessoas com deficiência, podem ser interpretadas como uma 'superação de limites' e muitas vezes vistas com um olhar de compaixão. Como mencionado anteriormente, a admiração toma um lugar maior pelo fato de uma crença incorporada na sociedade de que deficiências são sinônimo de limitação e incapacidade.

Considero que o significado da palavra **música** tem uma relação estreita com as experiências musicais vivenciadas, individual ou coletivamente. São estas experiências que irão, com o decorrer do tempo, moldar a forma de entender e de se relacionar com a música. As experiências que constroem o significado da música são únicas, singulares, ímpares, podem incluir imagens, lembranças de si mesmos realizando ou apreciando alguma prática musical, concerto, recital ou show.

Considero necessário pensar sobre as experiências musicais que as pessoas surdas vivenciam. Se, pelo fato de não ouvirem, as pessoas do seu entorno limitam os estímulos musicais, assumindo que a surdez é um impedimento para o desenvolvimento musical. Isso remete a um olhar medicalizador perante a surdez, que afirma que a melhor maneira de uma pessoa surda se desenvolver é através da recuperação dos resquícios auditivos, mesmo que para conseguir, precise se submeter a procedimentos invasivos e de alto custo.

Sob essa ótica, a surdez é entendida como um defeito a ser superado. Nadir Haguiara-Cervellini vai além dessa definição "de superação da surdez" quando afirma:

A surdez é um estigma e precisa ser superado. Não se vê a música como a possibilidade de ser apreciada pelo que ela pode promover no nível da sensibilidade. A representação do surdo não contempla esta possibilidade. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 191).

Além do preconceito sob uma perspectiva patológica da surdez, não podemos ignorar as barreiras de ordem social, consequência de viver numa sociedade na qual **a normalidade instaurada é a normalidade dos corpos**

ouvintes. A surdez não deve ser compreendida como um problema individual e sim como um fenômeno que pertence à coletividade. Nas palavras de Pederiva e Tatiane Ribeiro de Paula no livro “Sou surdo e gosto de música” as autoras reforçam a ideia de que:

A existência do defeito não representa, em si um problema, mas, sim, sua consequência manifestada no ambiente social, uma vez que as atitudes preconceituosas frente ao defeito do outro são apresentadas dentro de um sistema padronizado para uma normalidade (PEDERIVA e PAULA, 2018, p. 84).

Em concordância com as autoras, a pesquisadora Audrei Gesser (2009) reforça que a surdez se transforma em um problema no momento em que a pessoa surda se depara com as barreiras comunicacionais impostas por um padrão normatizador ouvinte. Gesser afirma que “a surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo” (GESSER, 2009, p. 64). Em seu artigo “Estudos da contemporaneidade: sobre ouvintismo / audismo”, Francielle Martins e Madalena Klein, comentam que a visão da área clínica sobre as pessoas surdas tende a entender a surdez como doença, algo a ser tratado, normalizado, “essa área desconhece ou não compreende a comunidade, o lado humano, a cultura, a identidade, a língua. Contudo, não há o que curar, nem como controlar o corpo dos surdos” (MARTINS e KLEIN, 2012, p. 10).

[...] música é frequência e vibração presente na vida, materializada entre os sons e os movimentos na relação do corpo no meio cultural, abrem-se as possibilidades para compreender que o mundo sonoro é captado não somente pelo aparelho auditivo, mas que o ouvimos com a pele, com os ossos, com os órgãos, enfim, com o corpo inteiro (PEDERIVA e PAULA, 2018, p. 9).

Considerando esta questão, o desafio é pensar nas oficinas propostas nesta pesquisa como lugares abertos para a expressão das singularidades de cada pessoa - independente da bagagem de experiências musicais -, chegando assim, ao que denomino de **uma prática comum**. Entendo a prática comum como um ponto de encontro entre as diferenças, um lugar de prática diferente para todas as pessoas envolvidas. Quando uma experiência é inédita para as pessoas, ela se torna um ponto em comum entre elas. Proponho que a diferença seja entendida como particularidade que compõe uma pessoa, tanto no âmbito físico, emocional,

psicológico, cultural e social. Portanto, essas diferenças serão eixos propulsores de novos saberes, e provocadoras de novas experiências.

O presente trabalho entende as diferenças e aceita sua infinita diversidade como elemento importante dentro da pesquisa. Nele também proponho olhar em direção às capacidades e potências que nos fazem semelhantes, seres em constante movimento e com a nossa própria musicalidade.

Falando especificamente sobre a distância construída socialmente entre a música e as pessoas surdas, Cláudio Benassi, no seu trabalho sobre educação musical para surdos conclui que:

[...] tratar a surdez e a música como incompatíveis é um mito. E a afirmação de que o surdo não consegue apreender e fruir a música como objeto estético também o é. A educação musical de surdo é uma realidade possível, no entanto, seu sucesso depende da formação dos profissionais nela envolvidos. As possibilidades são amplas e ainda quase inexploradas (BENASSI, 2014, p. 26).

Em concordância com esta afirmação, acredito que a solução não está na criação de moldes metodológicos rígidos. São os moldes que precisam ser maleáveis e porosos para se permitirem ser atravessados pela realidade singular de cada pessoa, e assim, criar práticas que tenham por base “[...] o respeito às diferenças culturais, às individualidades humanas e a crença na potencialidade que cada inteligência representa” (PEDERIVA e MARTINEZ, 2014, p. 6).

Acredito que trabalhar nesse lugar das diferenças, olhando e valorizando nossas semelhanças, transforma este lugar em um solo fértil do qual uma variedade de plantas e sementes possam brotar. Este solo oferece alimentos e nutrientes para que cada um de nós possa escolher aquilo que precisamos no momento. Esta composição do solo fértil pode ser realizada conjuntamente através da prática da música.

Dentro do contexto desta pesquisa, para que uma prática musical em modalidade virtual possa se tornar uma prática comum, precisei rever os saberes sobre música, som e musicalidade, para então compreender de que maneira esses aspectos permitem ou incentivam a existência de uma diversidade de corpos e mentes durante esta prática. Além disso, compreendo essa prática comum como aquela que entende as pessoas enquanto “seres de possibilidades” (PEDERIVA e

PAULA, 2018, p. 86). A partir desta perspectiva, pude inserir as pessoas surdas na elaboração do trabalho sem necessidade de modificar as atividades para que a prática fosse considerada 'inclusiva'. Assim, a prática sob essa ótica proporciona aos indivíduos uma experiência elaborada a partir de “todas as ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento, dentro de suas potencialidades e não de suas limitações” (Op.cit. p. 85).

Entendo o ensino-aprendizagem da música não como uma ferramenta para alcançar objetivos alheios aos musicais. A música não é aprendida exclusivamente através do sentido da audição, mas também através de todo o corpo. Afinal, a música como expressão da alma humana, é um conjunto complexo de fenômenos físicos e psíquicos, que faz com que ela se manifeste para além do som audível. **A música não começa e nem termina no som.**

No processo de desenvolvimento das oficinas mantive a prática da música com eixo das atividades realizadas. As peças são apreendidas através da prática das próprias peças, e não através do estudo isolado dos elementos que as compõem. **A aprendizagem da música acontece na prática, como principal caminho, e no corpo, como principal ferramenta.** Trago as palavras de Patricia Pederiva e Andréia Martinez ao dizerem que é preciso pensar em uma pedagogia musical emancipatória, um processo que tenha por base “[...] o respeito às diferenças culturais, às individualidades humanas e a crença na potencialidade que cada inteligência representa” (PEDERIVA e MARTINEZ, 2014, p. 6).

Nikki Giovanni escrevendo o prefácio do livro “Tocar: O significado humano da pele” de Ashley Montagu diz que “a tendência é as palavras ocuparem o lugar da experiência” (GIOVANNI, 1986, p. 18). Essa colocação me fez refletir sobre a importância de manter a experiência como base para a construção das práticas musicais descritas neste trabalho.

Não é minha intenção invalidar as propostas pedagógicas musicais já existentes, muito pelo contrário, é graças a elas que agora ocupo este lugar de pesquisa e atuação. A proposta é entender a música para além do som e dos padrões estéticos nos quais limitamos o que a música é. Através das práticas visio desestabilizar os saberes que nos habitam, e nessa desestabilização surge a pergunta: **Isso é música?**

Não é de hoje que essa pergunta é realizada. Ao longo da história da música, compositores e performers desafiaram os modelos musicais vigentes de sua época, gerando um desconforto que provém do diferente, criando uma necessidade no espectador de definir, antes mesmo de somente apreciar. Glauber Kiss de Souza, na sua pesquisa sobre música contemporânea diz que a “grande angústia desta geração é a impossibilidade de definir o que é música nos dias de hoje” (DE SOUZA, 2020, p. 38).

Para fazer um contraponto, trago Mark Applebaum, compositor que percorre lugares múltiplos dentro da criação e composição musical, conta que em vários momentos da sua carreira musical, as pessoas fizeram a mesma pergunta: Isso é música? Antes de tentar responder esta pergunta, Applebaum não considera interessante a tentativa de responder se determinado trabalho é ou não considerado música. Para ele, a pergunta que realmente importa é: **“Isso é interessante?”** (APPLEBAUM, 2012)⁷.

Procurar entender racionalmente as definições daquilo que conhecemos como música para desenvolver práticas alinhadas com essas definições, nos levaria a uma vã tentativa de colocar em moldes fixos uma prática musical que é porosa por natureza, e que se transforma com o tempo e a cultura. Ao longo do processo desta pesquisa, me deparei com novas definições de música, o que me proporcionou um espaço maior para me movimentar junto à pesquisa. Um corpo fixo no chão não percorre nenhuma distância. Para dar um passo, é necessário que o corpo entre em desequilíbrio, e no momento dessa instabilidade - antes do colapso da queda - o corpo se reorganiza para dar o passo, e assim, retomar o equilíbrio.

Da mesma forma, com afirmações estáticas e conclusivas, não saímos do lugar. No momento em que afirmamos ‘Isto é’ e ‘Isto não é’, não permitimos que novos saberes nos habitem. Para avançar (dar o passo) é preciso que nossos saberes e nossas afirmações sejam móveis, percam o equilíbrio com uma pergunta, para retomar o equilíbrio com uma nova afirmação móvel, para depois desestabilizar esse equilíbrio com uma nova pergunta. Caminhar é um contínuo exercício de equilíbrios e desequilíbrios, de afirmações de perguntas, no qual, o mais importante

⁷ Palestra TED Talks realizada por Mark Applebaum disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=46w99bZ3W_M

não é saber exatamente o lugar de chegada, mas sim, se manter em constante deslocamento.

2.3. O som na música... e a música no silêncio

[...] a música é feita de sons, mas que sons? Os sons musicais; e o que são sons musicais? São os sons que estão presentes na música... Então a música é feita dos sons presentes da música e a roda da tautologia gira sem fim, enevoando qualquer pensamento a seu respeito que não coloque em questão a própria noção de música (FERRAZ, 2001, p. 19).

Quando falamos de **música**, de uma forma bastante ampla, existe uma forte tendência a que esta seja associada automaticamente ao **som** - seja este acústico ou eletrônico. O som (como fenômeno físico) é considerado como um elemento que faz parte da música, e muitas das vezes, até confundido como uma definição do que é a música em si. Ao associarmos a música apenas à produção de sons, é mais difícil termos uma ideia de música sem imaginar instrumentos musicais, vozes, grandes orquestras, bandas ou corais. Complementando com essa ideia Pederiva e Paula, comentam no livro “Sou Surdo e gosto de música” que:

Pensar o universo sonoro nos traz à mente, em um primeiro momento, a presença do som. Normalmente, não vislumbramos o silêncio como parte integrante desse universo e, por isso, fica tão explícito para sociedade que apenas quem ouve é capaz de vivenciar sua musicalidade (PEDERIVA e PAULA, 2018, p. 55).

Neste trabalho, trago reflexões sobre a relação que o som estabelece com as ideias que coletivamente temos sobre música. Ressalto a importância deste tópico pelo fato de que pessoas surdas e ouvintes são contempladas como pessoas capazes de se manifestar musicalmente sem exceção, e também, pelo fato de vivermos dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte na qual o som faz parte quase que inseparavelmente da música. Entendo **o som como um elemento importante dentro da música, mas não imprescindível**.

Nas conversações que estabeleci até agora com pesquisadores e pesquisadoras procuro ir além das definições concretas do fenômeno sonoro. Neste

contexto entendo o som (da mesma forma que o ruído) como conceito não absolutos. Seus significados variam de acordo com a época e as diferentes culturas.

Uma parte do repertório de percussão que estudei durante a faculdade trouxe muitas reflexões sobre a relação entre som e silêncio. Além do repertório, eu tenho um costume pessoal de desativar o som das *performances* e concertos, quando assistidas em algum dispositivo. Essa prática me fez refletir sobre a importância do movimento durante a performance e que a prática musical vai além do que posso escutar. Trago uma reflexão de Daniel Levitin que complementa minha prática: :

Observando uma performance musical sem o som e prestando atenção a detalhes como os movimentos de braços, ombros e torso do músico, os ouvintes comuns são capazes de detectar grande parte das intenções expressivas do músico. Quando a isso se soma o som, manifesta-se uma outra qualidade: uma compreensão das intenções expressivas do músico que vai além do que podia ser percebido apenas no som ou na imagem visual (LEVITIN, 2010, p. 237).

A associação quase automática entre música e som é comentada no artigo “Apontamentos sobre a escuta musical” escrito por Silvio Ferraz. No artigo o autor observa que: “quando falamos de música, sempre atrelamos tal ideia à presença do som. De um modo geral a música se dá na forma de sons. A formulação parece tão precisa que nem nos questionamos mais sobre isso” (FERRAZ, 2001, p. 20). Não é comum pensar na música como uma experiência não sonora, e aqui radica um dos pilares importantes desta pesquisa: **pensar a música independente do som.**

Com a chegada do século XX e as novas correntes composicionais, são questionadas as ideias sobre o que era entendido e aceito como música. O conceito do belo dentro da música começa a ser repensado e proposto fora dos padrões estabelecidos pela supremacia européia, amadurecendo uma corrente de pensadores e artistas não somente dentro da música, mas também da dança, pintura, poesia, entre outras artes.

Falando de música especificamente, nasceram novas formas de entender e estudar a música, e estas cimentaram as bases do que décadas depois, virá a ser a música eletroacústica e a música contemporânea. Um desses caminhos foi o aprofundamento do estudo do som como fenômeno físico. Com o avanço tecnológico, foi possível a pesquisa do som pelo viés dos estudos de acústica, como

fenômeno físico. Edgar Varèse é um dos compositores de referência deste período, que dedicou grande parte do seu trabalho a pesquisa do som como material para todo o seu discurso composicional.

Nessa corrente composicional se destacam trabalhos que trazem o ruído e o silêncio para fazerem parte estrutural das composições, considerando-os como elementos com a mesma importância de notas ou figuras rítmicas. Pouco a pouco a música vai sendo entendida como um conjunto de elementos que vão muito além das formas e regras de composição, abrindo possibilidades praticamente infinitas para interpretar, compor e apreciar.

Voltando a falar sobre o som, gostaria de relacioná-lo com aspectos fisiológicos do corpo humano, não somente no que diz respeito às capacidades auditivas e de percepção, como também em relação ao corpo humano enquanto ser pulsante e vivo, com qualidades potencialmente sonoras desde sua concepção. Nadir Hagiara Cervellini diz que “ritmo é vida e quem está vivo não escapa dele” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 76).

Em termos físicos, existem quatro propriedades do som: altura, intensidade, duração e timbre. Elas dizem respeito às variações das ondas sonoras, seja na amplitude da onda (Intensidade), na frequência (altura), ao tempo que duram as vibrações (duração) ou na combinação de comprimentos de ondas que ressoam (timbre). Podemos reconhecer em nosso cotidiano algumas aplicações destes parâmetros, sendo possível pensar no corpo a partir de aspectos musicais. Os batimentos cardíacos, por exemplo, podem ser analisados através da onda que desenham em um eletrocardiograma, eles seguem um pulso e podemos identificar o seu ritmo. O sistema circulatório também obedece a um andamento organizado e periódico, bem como o caminhar que, apesar das inúmeras variações de velocidade, tem uma tendência natural de manter o ritmo constante. A respiração, seja ela consciente ou não, também é cíclica e periódica, entre outros exemplos. Poderia-se olhar para o corpo como um complexo de sistemas rítmicos e sonoros, os quais atuam conjuntamente e dos quais nem sempre controlamos conscientemente o seu funcionamento.

A audição dita como normal, é apenas uma parte deste corpo, pelo qual um indivíduo conseqüentemente pode estabelecer relações com o som e com a música.

Porém, como citado nos exemplos acima, antes de pensar nas relações com sons externos, o corpo em si já integra sistemas rítmicos e sonoros muitas vezes inaudíveis. O som faz parte da natureza, e o corpo humano, ao estar inserido nela, também é constituído por som. **Seria possível dizer que a nossa natureza musical inata é consequência do som que faz parte da nossa essência?**

A essência sonora que digo fazer parte da espécie humana está relacionada ao entendimento do corpo como um sistema que precisa de constante movimento para se manter vivo. Pelo fato de entender o corpo humano como potencialmente sonoro e musical em si, ele se torna sensível ao som (movimento) e conseqüentemente à música. Destaco um trecho de Daniel Levitin no livro “A música no seu cérebro” onde o autor comenta sobre a relação fisiológica da música com o nosso cérebro:

O ritmo incita o nosso corpo. A tonalidade e a melodia incitam nosso cérebro. A convergência do ritmo com a melodia lança uma ponte entre o cerebelo (o pequeno cérebro primitivo, responsável pelo controle motor) e o córtex cerebral (a parte mais desenvolvida e humana do nosso cérebro) (LEVITIN, 2010, p. 296).

Dizer que o som (como resultado de ondas em movimento) está constantemente presente na natureza e no corpo humano, não quer necessariamente dizer que a música esteja também. Ou seja, não seria possível afirmar que todo som é música. Há uma diferença importante entre o que é som e o que é música. Edwin Gordon no seu artigo titulado “*All about Audiation and Music Aptitudes*” (1999) aponta que o som é música quando uma pessoa traduz os sons na mente, dando um contexto e significado a eles, significado que será diferente dependendo da ocasião e da pessoa⁸. O autor denomina esse processo individual de **audiação**. É através do pensamento musical que separamos os sons que serão entendidos como música daqueles que não serão. Portanto naturalmente (inconscientemente) já fazemos esta distinção entre som e música, reforçando que há diferença entre os dois.

⁸ Citação original: “Sound itself is not music. Sound becomes music only through audiation, when, as with language, you translate the sounds in your mind to give them context. The meaning you give to these sounds will be different on different occasions, as well as different from that given to them by another person” (GORDON, 1999, p.42).

É importante ressaltar que neste trabalho **o som vem do movimento**. Isto significa que aquilo que é sonoro, nem sempre é audível. Ao entender que o som é advindo do movimento (a mesma voz humana é o resultado da vibração em alta velocidade das cordas vocais), e que determinamos posteriormente se um estímulo sonoro é música, podemos pensar música para além do som e para além do som audível. Gostaria de trazer uma fala do José Wisnik para complementar essa constatação: “A onda sonora, vista como um microcosmos, contém sempre a partida e a contrapartida do movimento [...]” (WISNIK, 1989, p. 17). O movimento, dentro desse pensamento é fundamental pois, se entendermos o som (musical ou não) como o resultado de ondas que vibram (se movimentam), **aquilo que passamos a chamar de música está diretamente relacionado com o movimento, pois dele se origina o som**.

Ferraz traz outro questionamento pertinente: “quando é que escutar um som se torna uma música?” Eu ainda complementaria o dizendo: **quando é que a escuta musical é apenas sobre escutar sons?** É por isso que reforço que a escuta musical não se refere apenas àquilo que é disparado pelo som, mas daquilo que é disparado pela ideia de música ou da audição, nas palavras de Gordon. Embora uma ideia de música seja comumente associada a uma ideia de som, o som não é necessário para a música acontecer.

Wisnik define o som como “o produto de uma sequência rapidíssima (e geralmente imperceptível) de impulsões e repousos” (WISNIK, 1989, p. 17). De acordo com Wisnik (1989, p. 18), o som é resultado de uma onda em movimento (vibração), que se propaga pelo ar. Ele complementa dizendo que “não é a matéria do ar que caminha levando o som, mas sim um sinal de movimentos que passa através da matéria, modificando-a e inscrevendo nela, de forma fugaz, o seu desenho” (Op. Cit). É clara a forte presença do movimento em sua definição do que é som. Dialogando com a definição de som trazida por José Wisnik, Daniel Levitin define o som como uma “imagem mental criada pelo cérebro em relação às moléculas em vibração” (LEVITIN, 2010, p. 32).

Por outro lado, Silvio Ferraz traz uma definição um pouco diferente sobre som, quando ele o descreve como um “tipo de perturbação, não necessariamente algo que me venha pelos canais auditivos” (FERRAZ, 2001, p. 19). Ferraz

complementa dizendo “também estou ouvindo quando simplesmente simulo através de minha imaginação, e sei também que posso dizer que ouço um som quando simplesmente sinto uma perturbação do tipo vibratória ou ainda quando sonho com um som” (Opus cit.). Como podemos ver, aqui novamente essa colocação entra em diálogo com o que Gordon já tinha nomeado de audição.

Gostaria de trazer os pensamentos de Pederiva e Paula sobre como nosso corpo percebe o som. Corroboro com as autoras quando afirmam que “Se som é onda sonora que podemos perceber ou não com nosso ouvido, que compreende frequência, intensidade e timbre, podemos dizer que o som é percebido não somente pelo ouvido, mas pode ser visto e sentido pelo corpo” (PEDERIVA e PAULA, 2018, p. 57). Patricia Pederiva e Tatiane Ribeiro de Paula comentam sobre a relação entre som e corpo quando dizem:

Fica possível, então, compreendermos que a experiência sonora não acontece apenas na presença de sons externos, mas que ela começa no próprio corpo, que o som compreende uma onda sonora que perpassa muito mais que nossa audição, que a percepção do nosso ouvido, porque o som também é pulso e ele não é percebido apenas com sons externos e com o ouvido, ele é percebido no próprio corpo, na respiração, no batimento cardíaco... Pulso, ritmo, movimento... Palavras indissociáveis, unidade do som (PEDERIVA e PAULA, 2018, p. 57).

Desta forma, independente do que os ouvidos possam ou não ouvir, o som, (entendido como ondas de movimento) faz parte do nosso corpo na sua fisicalidade, Um termo bastante usado em educação musical é a “formação” musical. Nesta pesquisa, entendo que a formação musical começa muito antes dos estudos musicais formais. Ela começa no entendimento do nosso corpo potencialmente musical por natureza, e a partir daí, os caminhos da aprendizagem podem trilhados.

Nós, espécie humana, ouvimos um recorte da escala de sons existentes. Mesmo nascendo ouvintes, não são todos os sons que são perceptíveis ao ouvido humano. Inclusive, Wisnik ressalta que “a partir de certa altura, os sons agudos vão progressivamente saindo da nossa faixa de percepção, e eles vão perdendo a intensidade até desaparecer para nós, embora sejam escutáveis (por um cão, por exemplo)” (WISNIK, 1989, p. 21). No caso dos sons graves a situação é igual, o fato de que nosso ouvido não os percebe mais, não significa que eles deixem de existir.

O que se entende por som no sentido físico é uma única vibração audível, mas a cada som produzido naturalmente surgem outros segundo as leis naturais que soam ao mesmo tempo de forma muito suave, designados de harmônicos. O mundo é som em um espaço-tempo, um fenômeno psicoacústico que está além das nossas percepções puramente sensoriais. (VALENTIM, VIEIRA, OLIVEIRA, 2014, p. 2).

José Wisnik aponta que “não há som sem pausa” (WISNIK, 1989, p. 18) e a partir dessa colocação, poderíamos dizer que também não é possível a existência de um silêncio sem som; ou seja, mesmo naquilo que conhecemos como silêncio, existe uma sonoridade. Na busca incessante pelo silêncio absoluto, Murray Schafer (2011) e Wisnik (1989) fazem menção à experiência de John Cage dentro de uma câmara anecóica, um lugar construído para vedar a entrada de qualquer onda sonora e eletromagnética (o mais próximo do silêncio absoluto). Mesmo dentro da câmara, na qual esperava-se não ser possível ouvir nenhum som, John Cage ouviu um som agudo e um grave, que seriam correspondentes ao sistema nervoso e à circulação sanguínea. Esse relato me levou a pensar o silêncio como um conceito mais do que uma experiência real e possível. Não há evidências que comprovem uma experiência humana de silêncio absoluto, o som faz parte do silêncio, e desta forma, o silêncio também faz parte do som. Sobre essa afirmação Wisnik afirma que:

Há tantos ou mais silêncios quantos sons no som [...] Mas também de forma reversa, há sempre som dentro do silêncio: mesmo quando não ouvimos os barulhos do mundo, fechados numa cabine à prova de som, ouvimos o barulhismo do nosso próprio corpo produtor/receptor de ruídos. (WISNIK, 1989, p. 18).

Como já apontado, as possibilidades de perceber os sons não cabem apenas na nossa capacidade de ouvir. Sobre isso, Haguiara-Cervellini aponta que “[...] é possível captar as vibrações das ondas sonoras. Estas podem ser percebidas pela pele e pelos ossos” (HAGUIARA - CERVELLINI, 2003, p. 79). A pele, como o maior órgão do corpo, é a porta de entrada do restante de sentidos. Olhos, ouvidos, nariz, língua, estão de alguma forma, cobertos de pele (com suas respectivas texturas e formatos). A pele se torna um dos órgãos mais importantes no que diz respeito à percepção do mundo exterior. A autora citada ainda ressalta que “A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. É, portanto, um meio de comunicação fundamental com o outro” (Op. Cit).

A identidade sonora é constituída pelos fenômenos sonoros próprios de um indivíduo, com os quais se identifica, e por meio dos quais ele se reconhece e é reconhecido. Esses fenômenos sonoros podem ser de ordem interna e externa. Dizem respeito a características físicas e a características pertencentes à história do indivíduo (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 165).

Este raciocínio entende as pessoas surdas e ouvintes como seres com capacidades singulares de criar relações com o som, e como consequência, com a música. Evitei falar sobre capacidades iguais entre pessoas surdas e ouvintes, já que cada pessoa é capaz de construir relações diferentes com a música. Mesmo dentro de grupos de pessoas com idade similar, inseridos na mesma cultura, com conhecimentos musicais similares, é possível identificar capacidades diferentes de se relacionar com a música.

Na música, o som e o ritmo são os veículos mais comuns de comunicação. Se pensarmos que o nosso corpo só responde ao externo de maneira unívoca, isto é, através dos órgãos específicos do sentido, então a música seria incomunicável para os surdos ou mesmo para os deficientes auditivos. A música, porém, é uma individualidade, um ser no qual a expressão é indistinguível da coisa expressa, do seu significado, **acessível somente através do contato direto** (MARTINS, 1986, p. 7-8).

Silvio Ferraz abre a reflexão sobre o som e sua relação com a música questionando a partir das perguntas:

- “Que som é esse?”
- “A música é feita de sons, mas que sons?”
- “O que eu quero dizer com a palavra som?” (FERRAZ, 2001, p. 19-20).

Incorporando essas reflexões com a elaboração das oficinas e composição das peças chego à conclusão que **o som se manifesta através do movimento e se torna acessível através da visualidade**. É possível pensar sobre música sem necessidade de se prender no som, entender o som e a música como elementos independentes que podem se cruzar e dialogar.

Dessa maneira percebo que não é possível definir o som de uma maneira genérica, como se existisse apenas uma possibilidade de definição. Cada definição reflete o ponto de vista a partir do qual o som é analisado. Como complemento, Wisnik aponta que “o som é um objeto subjetivo, que está dentro e fora, não pode

ser tocado diretamente, mas nos toca com uma enorme precisão” (WISNIK, 1989, p. 28).

Nas três peças escritas nesta pesquisa (Miniaturas 1, 2 e 3) encontro no movimento um caminho possível pelo qual pessoas surdas e ouvintes podem manifestar a sua musicalidade sem necessidade de aproveitamento de resíduos auditivos (quando houver), ou interpretação de instrumentos musicais. No caso das pessoas surdas - por estarem inseridos dentro de uma cultura apenas ouvinte -, a abordagem escolhida precisa fazer sentido para seu contexto/realidade.

2.4. Musicalidade

O que é musicalidade? Apesar de parecer uma pergunta simples de responder, pude perceber que existem maneiras diferentes e até mesmo controversas de entender o significado desta palavra. Pela relevância e proximidade deste tema com essa pesquisa, trago visões de autores e autoras para acrescentar o que é entendido como musicalidade.

Como mencionado no capítulo anterior, assim como há uma relação íntima instaurada entre música e som (audível) - que acredito ser um dos motivos do afastamento das pessoas surdas do contato com o estudo da música -, a musicalidade também é um conceito pouco abordado na realidade de uma pessoa com níveis de audição diferentes daquilo que é considerado normal. Por esse motivo entendo a musicalidade como uma faculdade possível de ser desenvolvida por todas as pessoas, não somente por pessoas ouvintes.

Pesquisas e discussões sobre a musicalidade têm se aproximado das práticas das escolas de ensino de música especializadas, conservatórios e faculdades. Paralelamente percebo um menor número de pesquisas sobre este tema relacionadas às práticas musicais que acontecem fora de instituições.

Durante a elaboração desta dissertação, busquei bibliografias que pudessem ampliar as definições de musicalidade e expandi-las para além do contexto de educação musical especializada e do tecnicismo na execução de um instrumento musical ou canto. As pesquisas selecionadas propõem entender a musicalidade

para além do recorte de professores, maestros, profissionais ou estudantes de música, e incluir outras manifestações musicais.

O conceito de musicalidade está em constante processo de construção e acompanha os processos históricos e sociais relacionados às práticas e ao estudo da música. Desta forma, não seria possível determinar apenas um tipo de musicalidade e sim vários. Cada prática musical está diretamente relacionada à cultura e à maneira de viver de cada pessoa inserida em um determinado grupo humano ao longo da história. É por isso que a definição de musicalidade já foi associada a práticas musicais de caráter contemplativo, como também, já esteve relacionada diretamente com o virtuosismo técnico e destrezas na interpretação de um instrumento ou canto.

Existem alguns termos associados a essa discussão que são facilmente confundidos e utilizados no lugar do termo 'musicalidade', como: habilidade, dom, talento, aptidão, dote, entre outros. A intenção deste texto não é entrar em uma discussão aprofundada sobre a diferença de cada termo, nem defini-los. O objetivo é evidenciar que há divergências e confusões terminológicas dentro das pesquisas existentes.

Uma das principais confusões quando o tema é musicalidade, é ela ser entendida como habilidade ou dom outorgado a certas pessoas. Essa visão está atrelada a entender a musicalidade apenas dentro do nicho de pessoas especialistas ou em processo de formação musical específica, advinda de uma predisposição natural para o estudo da música. De acordo com Pederiva (2009), cada tipo de música possui códigos e padrões específicos de execução e seria reducionista ou restritivo definir a musicalidade à "habilidade de execução e interpretação de determinada música e em determinado contexto" (PEDERIVA, 2009, p. 19).

Respondendo a esse pensamento, de acordo com Raimundo Martins (1985), conforme citado por Beling, a musicalidade é "um dos modos através dos quais o homem responde à dinâmica do ambiente que o cerca", ao contrário do talento, que é definido pelo autor como "a presença trabalhada, sistematizada e 'educada' da musicalidade" (MARTINS apud BELING, 2014, p. 2).

Com essas duas definições é possível esclarecer uma diferença entre musicalidade e talento. Musicalidade seria então uma “característica de expressão humana” (BELING, 2014, p. 6), inata, natural, universal - no sentido dela existir independente da cultura ou da época. Ou seja, que à semelhança da linguagem, a musicalidade “surge no homem graças a condicionamentos biológicos” (BELING, 2014, p. 7), e desta forma, ela pode ser desenvolvida por qualquer pessoa.

Destaco que neste trabalho não afirmo que a música seja considerada uma linguagem, mas sim, que a musicalidade pode ser desenvolvida da mesma forma que a linguagem. Como afirma Belling (2014, p. 6) há uma predisposição biológica em nós, como espécie, para o surgimento da linguagem, mas é somente através do contato do indivíduo com o entorno social que ela (a linguagem) de fato se desenvolve. No caso da aprendizagem musical, o autor citado acrescenta que ela “só ocorre por uma profunda imersão no mundo musical” (BELING, 2014, p. 7).

As discussões sobre musicalidade são feitas com maior ênfase dentro de um contexto de performance musical ou de educação musical formal. Este recorte pode não considerar grupos humanos com um grau de audição fora dos padrões considerados normais, e também pessoas ouvintes que não têm ou tiveram uma formação musical. Entretanto, os dois grupos de pessoas mencionados também criam suas formas únicas e individuais de se relacionar com os fenômenos musicais.

As oficinas desenvolvidas nesta pesquisa foram elaboradas baseadas na premissa de que **todas as pessoas são musicais, pois todas têm a capacidade de se manifestar musicalmente**. A pesquisadora surda Nadir Haguiara-Cervellini coloca a musicalidade como uma possibilidade humana e não como um privilégio de seres especiais (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, contracapa). Em sua pesquisa sobre pessoas surdas e a relação delas com a música, a autora também traz à superfície a necessidade de entender as diferenças entre esses dois grupos (surdos e ouvintes) na sua relação com a música e conseqüentemente a maneira de se entender como sujeitos musicais. Inclusive, um dos objetivos das oficinas foi inspirado nas palavras de Patricia Pederiva e Augusto C. A. B. Gonçalves sobre esta questão: “[...] dispor o espaço para o fortalecimento das relações sociais entre as pessoas participantes no processo de desenvolvimento de suas musicalidades

para a troca colaborativa, colocando em movimento as experiências musicais de seu grupo” (PEDERIVA e GONÇALVES, 2018, p. 8).

De acordo com Haguiara-Cervellini (2003, p. 189), a relação que uma pessoa surda pode estabelecer com a música é desenvolvida na primeira infância, antes de uma escolha deliberada da criança. Ou seja, a relação próxima ou distante de uma criança com a música vai depender diretamente das representações de seu entorno sociocultural no qual a criança surda nasce. Haguiara-Cervellini reconhece como entorno sociocultural os familiares e a rede de profissionais relacionados com a criança.

Pelo fato da maioria das pessoas surdas nascerem em famílias ouvintes, há uma grande probabilidade de seus pais, uma vez que descobrem a surdez da criança, a privarem do contato com a música desde cedo. Nadir Haguiara-Cervellini acredita que: “Fazer música é uma prática natural do homem que se tem tornado privilégio de alguns e, enquanto possibilidade, costuma ser subtraída da vida do DA⁹ em todas as instâncias: família, escola, sociedade” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 12). Desse modo, resulta um grupo humano para o qual lhe é negado estímulos musicais e o contato com a música na vida cotidiana, atribuindo que a relação com a música é desenvolvida exclusivamente através dos ouvidos, e qualquer mal funcionamento no aparelho auditivo comprometeria diretamente essa relação. Em concordância com Haguiara-Cervellini, “[...] pensar o surdo como musical pressupõe a revisão de concepções já estabelecidas” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, contracapa).

Patricia Pederiva salienta uma das consequências da sociedade assumir que a música é algo que pertence ao universo dos ouvintes. Ela aponta que “essa determinação reflete na vida da pessoa surda, que vai carregar esse estigma, afastando-se da experiência musical, não se permitindo essa vivência” (PEDERIVA e PAULA, 2018, p. 23). No caso específico das pessoas surdas, pertencentes a uma comunidade com uma cultura diferente, a expressão da musicalidade também não pode ter um formato ou uma estética pré definida. Não faz parte da essência deste trabalho determinar quais são as maneiras de expressar a musicalidade, e sim, salientar que, **a musicalidade é única e singular para cada pessoa.**

⁹ Nessa citação a sigla usada “DA” refere-se a Deficiente Auditivo.

As mesmas autoras citadas anteriormente falam sobre a maneira da musicalidade ser abordada em contextos escolares. Elas dizem que, todo esse processo da musicalidade da pessoa surda passa a ser formulado e executado por pessoas ouvintes (Op. cit, p. 62). É importante ressaltar que esta crítica é dirigida aos moldes baseados na cultura ouvinte nos quais são elaborados os métodos de ensino-aprendizagem da música, que não levam em consideração que cada pessoa é única na maneira de expressar a sua musicalidade. No caso das pessoas surdas, a imposição de moldes é ainda mais evidente por pertencerem a uma cultura muito diferente da cultura ouvinte. É necessário entender que a música faz parte da cultura de determinado grupo social, e por esse motivo a cultura precisa ser levada em consideração na hora de pensar sobre musicalidade. Pederiva e Paula acrescentam:

[..] todos os níveis de apreensão da música perpassam, mesmo que de maneiras distintas, a relação do indivíduo na sua cultura, por isso a devida importância em se perceber quais os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura (PEDERIVA e PAULA, 2014, p. 61).

Continuando a falar sobre o ensino de música, Patricia Pederiva aponta que o mesmo tem sido desvinculado da prática, chegando ao que ela chama de “aprendizagem sem corpo” (PEDERIVA, 2004, p. 93). Ou seja, nesta abordagem de ensino, na maior parte das vezes, o conhecimento é passado de forma abstrata, teórica, desconsiderando as experiências sensoriais.

Por outro lado, neste trabalho a música pode ser percebida através do corpo na sua integridade e não somente através dos ouvidos, assim, pessoas surdas e ouvintes são potencialmente musicais, independente delas virem a desenvolver aptidões musicais específicas através da prática. Pederiva e Paula apontam a importância de considerar a totalidade da experiência e pluralidade de estímulos ao se propor uma vivência musical:

[...] uma proposta que percebe todo indivíduo como ser musical, pleno de musicalidade, partindo do princípio de que a música não é percebida e vivida somente pelo ouvido e nem que a música se restringe às partituras, notações e outras formalidades, mas que ela é vivida diariamente de diversos modos e por diferentes vias perceptivas na totalidade do ser e em consonância com a realidade de que todos somos seres musicais e de possibilidades (PEDERIVA e PAULA, 2018, p. 59).

Ainda de acordo com as autoras citadas, é importante que o processo de ensino-aprendizagem aconteça através da prática e não somente através da teoria. Pederiva e Gonçalves ressaltam no artigo “Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade” que “uma educação musical que considere o corpo como fonte primeira e essencial, permite descobertas expressivas que constituem a essência da comunicação humana na dimensão da sua musicalidade” (PEDERIVA e GONÇALVES, 2018, p. 14).

Se a percepção da música pode ser realizada para além do som, a maneira de expressá-la também pode ser para além do som. A partir dessa premissa, **não existiria apenas uma musicalidade e sim as musicalidades, individuais e próprias de cada pessoa**, como resultado da somatória de toda a bagagem musical adquirida e das novas relações estabelecidas conscientemente através do estudo da música. Complemento esta ideia com o que Pederiva fala sobre as experiências musicais de cada pessoa:

Todas as pessoas possuem experiências musicais, de acordo com as práticas culturais vivenciadas em seus ambientes sociais. Cada uma delas está ligada às suas origens, suas crenças, seus valores e aos materiais sonoros existentes em cada cultura (PEDERIVA e MARTINEZ, 2014. p. 6).

A musicalidade não se restringe a um grupo restrito de pessoas que tiveram contato com o ensino de música. Afinal, isso significaria restringir outras manifestações potencialmente musicais realizadas durante toda a história das civilizações. É importante dizer que os estudos específicos sobre música não fazem da pessoa o único detentor da musicalidade, ou o único capaz de desenvolvê-la. Destaco as afirmações contidas no artigo “Educação musical na perspectiva histórico-cultural”:

Não é somente quem passou por um processo formal de escolarização é que pode ser considerado musical. Todos os seres humanos independentemente de gênero, classe social, idade, escolarização, ou qualquer outra coisa, é, como ser humano cultural, musical (PEDERIVA e GONÇALVES, 2018, p. 8).

O perigo de que a musicalidade seja entendida como uma aptidão possível de ser desenvolvida apenas por pessoas inseridas em ambientes de formação musical, nos dá a entender que, ela pode ser alcançada somente através da relação

estabelecida entre indivíduo e instituição. Ao invés disso, proponho pensar que a musicalidade não precisa ser alcançada, mas apenas descoberta e vivenciada através de atividades que envolvam o uso do corpo durante a prática, invertendo o conceito de Pederiva anteriormente citado, realizando atividades para uma aprendizagem com corpo. Ela trás o pensamento de Violeta Hemsy de Gainza sobre a relação entre o corpo e a aprendizagem musical:

Para Gainza (1986), por meio do movimento corporal são possíveis a aproximação e a compreensão da linguagem musical, mediando a aprendizagem dos signos e da notação rítmica, que em outras épocas se realizou de modo puramente teórico e abstrato (PEDERIVA, 2004, p. 95).

Através das oficinas desenvolvidas proponho experiências musicais que oferecem aos participantes maneiras diferentes de se entender como seres musicais, através do movimento e da visualidade. Nos encontros presenciais cria-se um espaço para que as musicalidades possam se manifestar, e criar coletivamente novas possibilidades de expressão.

Pederiva e Gonçalves (2018) realizaram uma pesquisa sobre educação musical na perspectiva da psicologia Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski com reflexões sobre o desenvolvimento da musicalidade para trazer à discussão de que forma ela vem sendo abordada nos processos educativos. Na pesquisa, eles afirmam que os saberes irão se consolidar como tais apenas após a vivência, uma experiência na prática. Assim, o processo de educação propicia novas reações e formas de conduta (PEDERIVA e GONÇALVES, 2018, p. 5).

É importante destacar a importância de estabelecer novas formas de relação com a música, e conseqüentemente, com a musicalidade. A musicalidade é manifestada para além da própria música como simples fenômeno sonoro. Silvio Ferraz, (2010, p. 21), coloca a musicalidade em atividades que nem sempre são relacionadas com a música em si. Ele diz que “há musicalidade na fala, na escrita, nas imagens”, e é por isso que concluo que **o som como tal, pode ser um dos elementos para o desenvolvimento da musicalidade, mas não o único possível**. Lenira Rengel traz uma citação de Rudolf Laban que dialoga com a proposta de Ferraz:

Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o movimento como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa da energia vital interior[...]" (LABAN, 1990 *apud* RANGEL, 2006, p. 122).

Como consequência das reflexões aqui trazidas, a visão de musicalidade no presente trabalho vai além das capacidades auditivas e do grau de instrução musical. O conceito de musicalidade, como base no desenvolvimento das oficinas procura olhar para todas as pessoas como pessoas capazes de se expressar musicalmente de uma maneira singular e única. Portanto, proponho que a musicalidade seja entendida como "um dom que a todos pertence" (BELING, 2014, p. 8) ou como diz o título de um dos trabalhos da pesquisadora Leda Maffioletti: "Musicalidade humana: aquela que todos podem ter" (MAFFIOLETTI, 2001, p. 1).

3. A Prática

Em todos os encontros virtuais aconteceu uma introdução na qual darei uma breve fala inicial de boas vindas, saudando a todos e agradecendo pela presença. Essa introdução será realizada em português na modalidade oral e em Libras simultaneamente, e falarei sobre algumas das medidas que serão adotadas durante os encontros, como por exemplo manter as câmeras ligadas e microfones desligados para que a comunicação estabelecida durante os encontros funcionem da melhor forma possível garantindo o melhor aproveitamento da prática.

Solicitei aos participantes, independentemente de serem surdos ou ouvintes, que se apresentem criando um sinal para si mesmo. A escolha desse sinal não precisa ter lógica ou explicação, a proposta é que o sinal surja de uma forma simples e intuitiva, e que pode ser criado a partir de características físicas que cada pessoa identifica em si mesmo. Caso a pessoa já possua um sinal dentro de alguma língua de sinais, fica a critério da pessoa, escolher por um outro sinal ou manter o que ele já possui.

Para todos os encontros, a criação de sinais para a identificação de todos os participantes é importante, pois facilitará a dinâmica das atividades realizadas durante os encontros.

Outra etapa realizada em todos os encontros foi o encerramento. O momento do encerramento trata-se de um espaço aberto para que os participantes possam manifestar ideias, pensamentos, dúvidas ou quiserem compartilhar.

Para cada Miniatura, foram realizados três encontros, e no último desses três encontros, foram entregues umas entrevistas para serem respondidas por escrito. As informações foram coletadas com fins de estudo, análise e para ter o retorno dos participantes das questões a serem melhoradas para as próximas oficinas a serem realizadas.

3.1 Miniatura 1

Primeiro Encontro: SOLFEJO

Materiais principais

- Uma folha tamanho A4 em branco
- Caneta ou lápis

Sugestão de materiais**

- Uma folha tamanho A4 (pode ser rascunho)
- Um lenço ou tecido
- Um livro
- Uma ou mais bexigas infladas
- Uma vassoura
- Uma bola (qualquer tamanho e peso)

** Esses materiais serão usados durante a prática, porém, por conta da situação de emergência sanitária, podem ser substituídos por outros elementos. O objetivo é ter 6 elementos com peso, tamanho e textura diferentes.

Momento 1: Silêncio e respiração

Começamos a prática com a conscientização da respiração como uma forma de chegar e nos preparar para a prática. Dedicar um tempo para um silêncio verbal e corporal. Silêncio corporal é um tempo para a imobilidade, que, assim como a palavra **silêncio**, a **imobilidade** será entendida de uma forma mais ilustrativa do que literal, pois, o silêncio total e a imobilidade na sua totalidade são estados que não possíveis de serem atingidos com o nosso corpo vivo.

Antes de começar, para quem desejar fazer essas primeiras respirações na posição sentada, será sugerido que as costas permaneçam separadas do encosto da cadeira, e que os ísquios estejam colocados na beira da cadeira. Assim, durante as primeiras respirações o corpo pode entrar em um fluxo de respiração consciente e ativo sem atingir um estado de absoluto relaxamento que provoque a perda do tônus.

De maneira similar para quem desejar começar na posição de pé, sugere-se que os joelhos estejam destravados, os pés paralelos separados na altura dos quadris, braços relaxados ao lado do corpo e mandíbula relaxada.

As sugestões para uma postura sugerida para esse momento de respiração serão demonstradas através de comandos verbais muito específicos e simultaneamente em Libras. A respiração pode ser realizada tanto sentada como em pé, porém, será solicitado que todos os participantes permaneçam com contato visual no dispositivo, pois será compartilhado um vídeo no qual serão sugeridos diferentes ritmos de respiração.

A proposta é um exercício de respiração sem instruções verbais que determinem o ritmo de expiração e de inspiração. O vídeo compartilhado oferece a clareza e compreensão da proposta através da visualidade dos ritmos e suas variações.

Momento 2: Respiração com movimentos livres

À medida que o entendimento e a percepção da respiração de cada pessoa vão se aguçando, serão propostos movimentos do corpo conectados com o ritmo natural da respiração. Nesse primeiro momento, os movimentos propostos são preferivelmente lentos e com qualidades de expansão, com o objetivo de alongar tronco e extremidades.

Os primeiros movimentos serão propostos por mim, e depois, através do sinal que cada pessoa deu a si mesma, uma nova pessoa será convocada para ocupar o lugar de proponente, continuando com as movimentações livres para o aquecimento corporal. Sucessivamente depois de um tempo, a pessoa que está ocupando o lugar de proponente de movimento chama uma outra pessoa pelo sinal, e assim na sequência até todas as pessoas proporem movimentos.

Essa dinâmica na qual o sinal de cada pessoa é usada para chamar a sua atenção, será adotada diversas vezes durante todos os encontros, assim conseguimos descentralizar a figura da proponente dando espaço para que as criações de cada pessoa possam ser propostas para o grupo. Além da descentralização, essa dinâmica de interação propicia um momento de descontração modificando o espaço virtual positivamente.

A ideia principal dessa atividade é conseguir que o movimento, seja ele qual for, emergja como uma consequência do fluxo da respiração, sem necessidade de ser planejado antes de ser executado. Nessa etapa não estamos à procura de analisar e enquadrar os movimentos dentro de nenhuma estética, apenas permitir que a respiração seja a que conduz os movimentos seguindo uma direção de dentro para fora, através da percepção dos ritmos respiratórios internos, sua plasticidade e possibilidades.

Momento 3: Exploração de elementos

Trabalharemos com os elementos solicitados no material entregue antes do encontro. Cada um dos seis elementos foram escolhidos pensando em objetos que na grande maioria das vezes é fácil de ter dentro de casa, assim evitamos que as pessoas saiam de casa durante a crise sanitária.

Cada elemento possui um tamanho, peso e textura. Os elementos que foram solicitados foram: uma vassoura, uma folha de papel A4, uma ou mais bexigas infladas, uma ou mais bola (qualquer tamanho, inclusive pode ser bola de meias), um livro e um lenço ou tecido. Caso alguma pessoa não tiver algum dos elementos ele poderá ser substituído por qualquer outro objeto, tentando que ele seja contrastante com o resto em questão de peso, forma, tamanho e textura.

Com os elementos a disposição, será atribuído um tempo para que todas as pessoas simultaneamente **experimentem movimentos e relações com os elementos**, assim, cada pessoa pode escolher um elemento e ficar com ele o tempo que achar necessário antes de trocar por outro. O tempo aproximado para essa atividade será de 6 minutos.

Uma vez que todas as pessoas tiverem passado uma ou mais vezes por diversos elementos e se movimentando de acordo com a influência de cada um deles, será solicitado que **escolham um ou dois elementos** para aprofundar em quais gestos são possíveis durante a manipulação dos materiais.

Momento 4: Partilha

Segue um espaço no qual os **movimentos serão compartilhados**, um a um, cada pessoa poderá compartilhar com o grupo as pesquisas de movimento mas a

mostra acontecerá **sem a presença do objeto**, e será o grupo, que vendo os movimentos, se arrisca a dizer qual era o objeto com o qual a pessoa estava se relacionando. Se estabelece uma pergunta: **qual elemento poderia ter composto o movimento?**. As respostas podem ser dadas mostrando o elemento, ou através de texto pelo chat.

A dinâmica para este momento de partilha vai ser a mesma que foi realizada no exercício de respiração e movimento, então, cada pessoa compartilha os movimentos sem o elemento, segue o momento de adivinhação coletiva e depois, a pessoa que acabou de realizar os movimentos chama a próxima pessoa através do sinal. Desta forma seguiremos até todas as pessoas participarem.

Momento 5: A criação de uma partitura

Nesta atividade iremos realizar um **desenho que represente o nosso movimento** ou nossa sequência de movimentos criada nas atividades anteriores. Para isso, usaremos a folha em branco A4, o lápis ou a caneta (materiais solicitados pela facilidade de acesso dentro das nossas casas) mas se for o caso, lápis de cores, canetinhas ou demais materiais podem ser acrescentados para realizar o desenho.

O objetivo do desenho é fazer uma ‘transcrição’, do movimento que foi realizado repetidas vezes, para uma imagem mental que poderia representá-lo, e que será passada posteriormente para o papel. Desta forma, apesar de não existir parâmetros para qualificar a relação do desenho com o movimento, é necessário que para a pessoa que está realizando o desenho, a representação realizada faça sentido.

Momento 6: Solfejo coletivo

Dentre vários significados da palavra **solfejo**, me chamou a atenção uma que disse que ele é “a arte de cantar os intervalos musicais, seguindo as respectivas alturas escritas (frequências ou graus da escala) e ritmos anotados em uma partitura”¹⁰. Para essa prática, serão explorados outros modos de entender o

¹⁰ Definição encontrada no site: <https://auladecantohoje.com/solfejo/>

significado de solfejo e conseqüentemente provocará uma resignificação do que entendemos por partitura.

A prática do solfejo será entendida como a interpretação dada aos materiais musicais de uma partitura. Neste caso o nosso material musical serão os desenhos que foram realizados por cada participante. O solfejo a ser realizado será coletivo, **cada participante apresentará sua partitura através da câmara** que estiver sendo usada para o encontro. Os participantes realizarão o solfejo corporal da partitura.

Segundo Encontro: LEITURA

Materiais

- Bula da Miniatura 1

Momento 1: Respiração

Iniciaremos com uma **prática respiratória**, e através da visualização de animações compartilhadas, as pessoas serão guiadas por vários ritmos de respiração, sem instruções específicas nem detalhadas, o fio condutor será a **visibilidade das animações**. As animações sugerem um ritmo para a inalação e para a exalação, cada uma delas com um ritmo diferente. Assim que a prática se inicia, a única palavra exibida é: Respira

Momento 2: Aquecimento

A partir das mesmas animações, será solicitado que cada participante **crie um movimento associado à inalação e outro à exalação**. Os movimentos podem ser simples, claros e visíveis, levando em consideração os limites do enquadramento da webcam usada durante o encontro.

Tranquilamente, cada pessoa mostrará sua proposta de respiração com movimento, e o restante do grupo realizará junto com ela. A dinâmica para estabelecer a troca de pessoas será a mesma que foi realizada no primeiro encontro. O sinal escolhido por cada pessoa poderá ser usado para convidar a próxima pessoa e assim, sucessivamente cada participante assume o lugar de proponente.

A proposta também convida a experimentar velocidades diferentes de respiração e os possíveis movimentos que confortavelmente podem ser realizados juntamente com a ela, desta maneira todas as pessoas poderão experimentar diversos ritmos de respiração e movimento.

Momento 3: Poemas em movimento

Através da tela compartilhada será aberta uma lousa interativa para exibir, uma por uma, as partes da bula¹¹ da Miniatura 1. A bula se compõe de imagens (trecho da partitura) com um poema curto associado. Neste primeiro momento serão mostrados **apenas os poemas**. Os poemas não possuem uma ordem específica, elas poderão ser apresentadas aleatoriamente. É importante mencionar que a Miniatura 1 trata-se de uma partitura gráfica, a qual permite que cada pessoa encontre a maneira própria de interpretação. Seguem a continuação, os poemas:

Figura 1. Poema 1 como parte da bula da Miniatura 1

parte
de mim
sem direção
com expansão

Fonte: Figura da minha autoria

Figura 2. Poema 2 como parte da bula da Miniatura 1

curva infinita
meu corpo habita
escorrega
carrega
entrega

Fonte: Figura da minha autoria desenvolvido

¹¹ O termo 'bula' refere-se a uma parte da partitura que contém informações relevantes para a execução da peça.

Figura 3. Poema 3 desenvolvido como parte da bula da Miniatura 1

caos, soca, saco
 diluídos no tempo
 se fazem
 fotos lentas de água

Fonte: Figura da minha autoria

Figura 4. Poema 4 desenvolvido como parte da bula da Miniatura 1

 canaliz ar

 transfor mar

 oferen dar

Fonte: Figura da minha autoria

Figura 5. Poema 5 desenvolvido como parte da bula da Miniatura 1

 ponto
 pé ponta

 pontos tamanhos vários

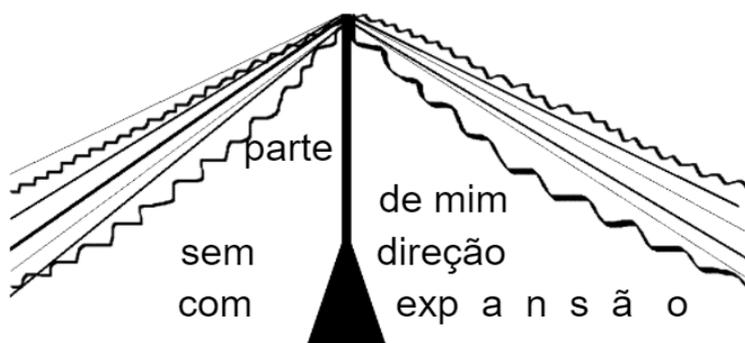
Fonte: Figura da minha autoria

Os poemas apresentados nas figuras acima mantêm a visualidade e a distribuição de espaço entre as palavras. Exatamente da maneira que eles foram apresentados serão adicionados os recortes das imagens que fazem parte da partitura completa.

Movimento 4: Leitura da bula

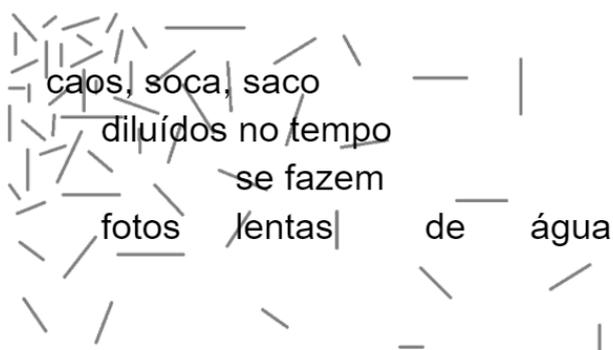
Através da lousa interativa compartilhada será exibida a bula da Miniatura 1. Aos poemas anteriormente compartilhados lhes serão acrescentadas as imagens, completando assim, a bula. Da mesma forma que foi realizado anteriormente com os poemas, cada parte da bula será apresentada concluindo assim, a leitura integral da bula.

Figura 6. Poema 1 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1



Fonte: Figura da minha autoria

Figura 7. Poema 2 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1



Fonte: Figura da minha autoria

Figura 8. Poema 3 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1

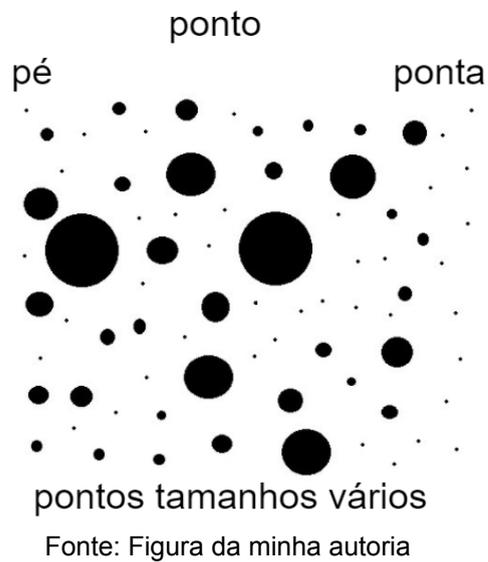


Figura 9. Poema 4 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1

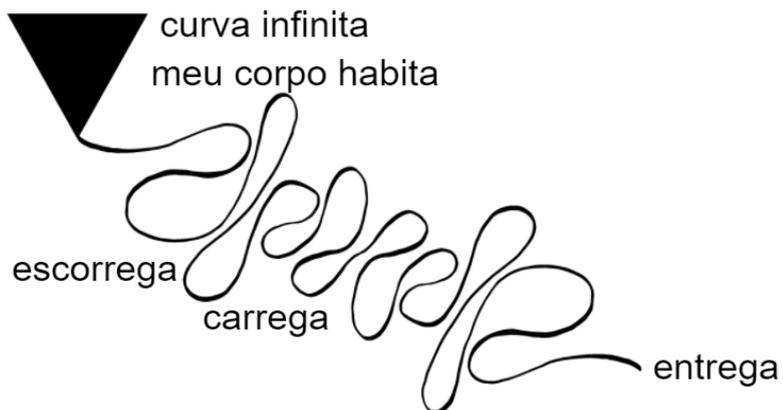
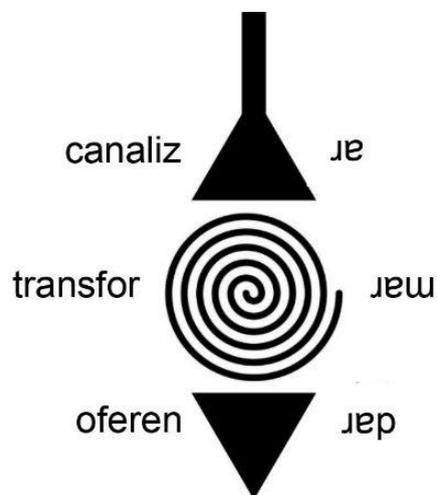


Figura 10. Poema 5 colocado junto de uma parte da partitura da Miniatura 1



Fonte: Figura da minha autoria

As figuras 6, 7, 8, 9 e 10, são recortes da partitura completa que para fins, cada pedaço se transforma em uma parte da bula que será aprendido sem uma ordem específica. A maneira de representar tanto os poemas como as imagens junto dos poemas é individual para cada participante.

Momento 4: Partilha

Realizaremos a partilha da leitura da bula, todas as partes da bula estarão disponíveis na lousa interativa, e o documento foi enviado para cada participante com antecedência. A bula será lida de diversas formas, pela natureza da peça, a bula não tem uma ordem específica de leitura. Cada pessoa poderá escolher a ordem da bula a ser lida.

Terceiro Encontro: LEITURA

Materiais

- Nessa atividade não será solicitado nenhum material

Momento 1: Respiração

Iniciaremos com uma **prática respiratória**, e através da visualização de animações compartilhadas, as pessoas serão guiadas por vários ritmos de respiração, sem instruções específicas nem detalhadas, o fio condutor será a **visualidade das animações**.

As animações em movimento compartilhadas sugerem um ritmo para a inalação e para a exalação, cada uma delas com um ritmo diferente. Assim que a prática se inicia, a única palavra exibida é: Respira

Momento 2: Aquecimento

Através de imagens colocadas em tela compartilhada que sugerem ações como espreguiçar, chacoalhar, alongar, massagear, entre outras; os participantes serão convidados a **criar movimentos a partir dessas imagens**. Um participante inicia, propondo movimentos livres com o objetivo de aquecer o corpo e o restante dos participantes realizam os movimentos propostos, depois, quem propõe os movimentos chama o próximo participante através do sinal. Assim, sucessivamente até todas as pessoas serem proponentes.

Essa dinâmica proporciona um aquecimento pela ativação de todo o corpo, já que, cada imagem usada oferece qualidades de movimento específicas. Massagear, chacoalhar e esticar o corpo podem originar movimentos realizados com o corpo ou com partes específicas (mão, pé, cabeça), velocidades e níveis de força diferentes. Além disso, gera um ambiente descontraído que permite a livre movimentação dos corpos sem a pretensão de atingir um objetivo estético ou visual, nos enriquecendo com o processo antes do que com o resultado.

Momento 3: Esculturas sonoras

Nessa atividade, usaremos esculturas do artista Deoscóredes dos Santos, conhecido como Mestre Didi, nascido na cidade de Salvador - Bahia. Serão compartilhadas na lousa interativa imagens de quatro esculturas. No primeiro momento será solicitado que as imagens apenas sejam observadas, cada pessoa vai escolher uma imagem e manter a atenção e somente observá-la.

Figura 11. Escultura do Mestre Didi



Fonte: Internet

Figura 12. Escultura do Mestre Didi



Fonte: Internet

Figura 13. Escultura do Mestre Didi



. Fonte: Internet

Figura 14. Escultura do Mestre Didi



. Fonte: Internet

Depois de um tempo de observação será solicitado que as pessoas, mantendo os olhos fechados, comecem a desenhar no ar, com uma mão, a escultura escolhida, depois, com as duas mãos, e por último que a escultura seja desenhada com todo o corpo. Lembrar das formas e detalhes da escultura, pode ajudar a aumentar as possibilidades de movimento. Essa atividade também contribui com o processo de aquecimento e ativação corporal.

Momento 4: Partilha e adivinhação

Neste momento, as seis esculturas estarão disponíveis na lousa interativa. Cada participante realizará os movimentos que representam à escultura escolhida, seja com as mãos, os braços ou com o corpo todo. O restante dos participantes

estarão atentos para poder adivinhar qual é a escultura que está sendo representada.

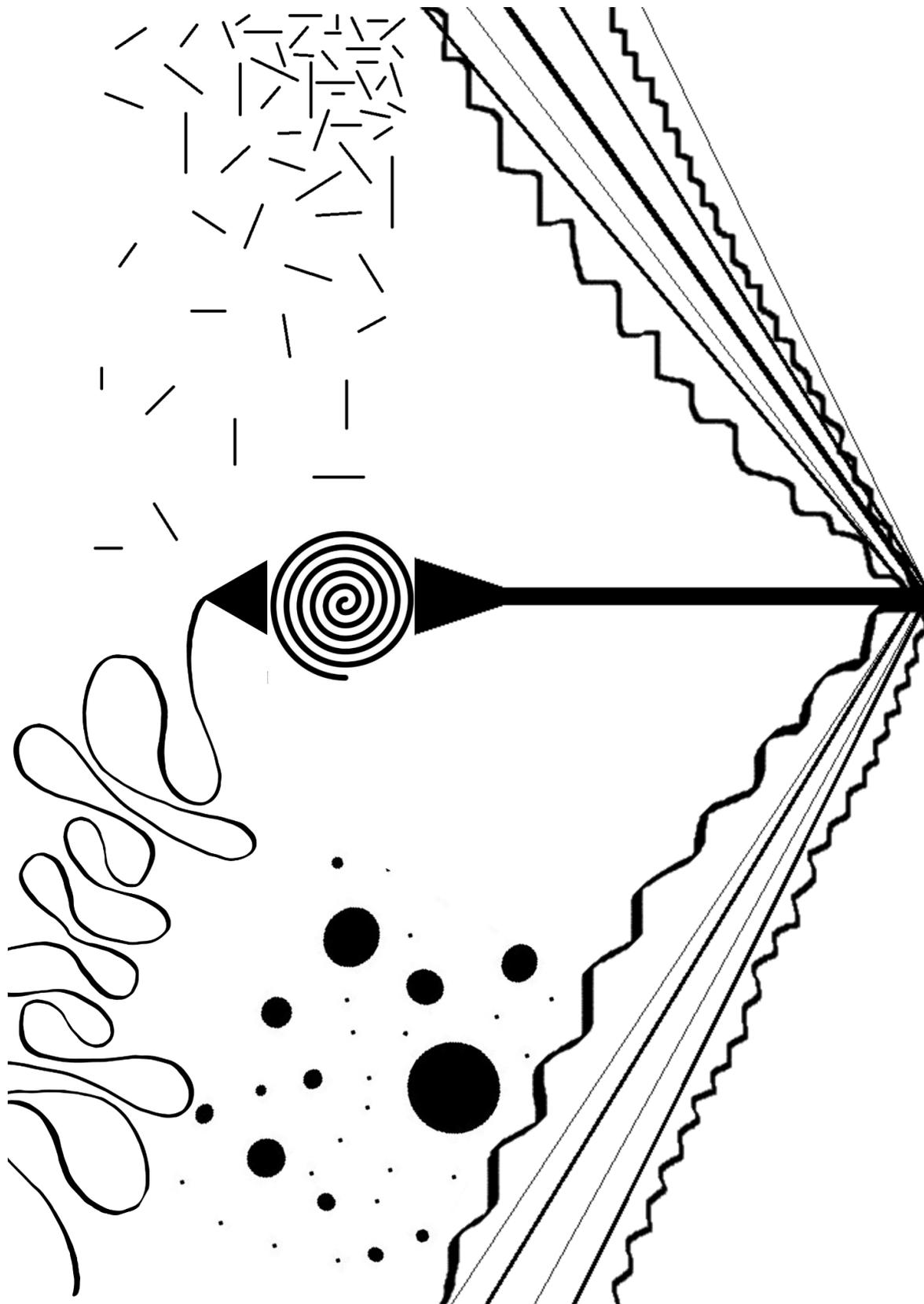
Uma vez que uma pessoa mostra a representação da escultura e o grupo adivinha, ela chamará a próxima pessoa através do sinal escolhido por cada uma no primeiro encontro, desta forma, todas as pessoas ouvintes ou surdas poderão participar sem a necessidade de uma ordem preestabelecida ou de precisar usar comandos verbais.

Momento 5: Leitura da peça

A continuação será compartilhada a partitura da Miniatura 1 a qual será lida conjuntamente por repetidas vezes. A partitura, apesar de ser uma imagem, está dividida por trechos que serão lidos e praticados no encontro anterior. Desta vez, através de numerações será determinada a sequência dos trechos da partitura. Serão sugeridas três possibilidades de leitura da peça, todas elas serão feitas por todos os participantes de maneira coletiva, mas depois, cada participante poderá determinar a ordem de leitura que preferir. Uma vez que isso for decidido por todos e todas, será determinado mais um tempo para o ensaio antes do recital.

Miniatura 1

Figura 15. Partitura da Miniatura 1



. Fonte: Figura da minha autoria

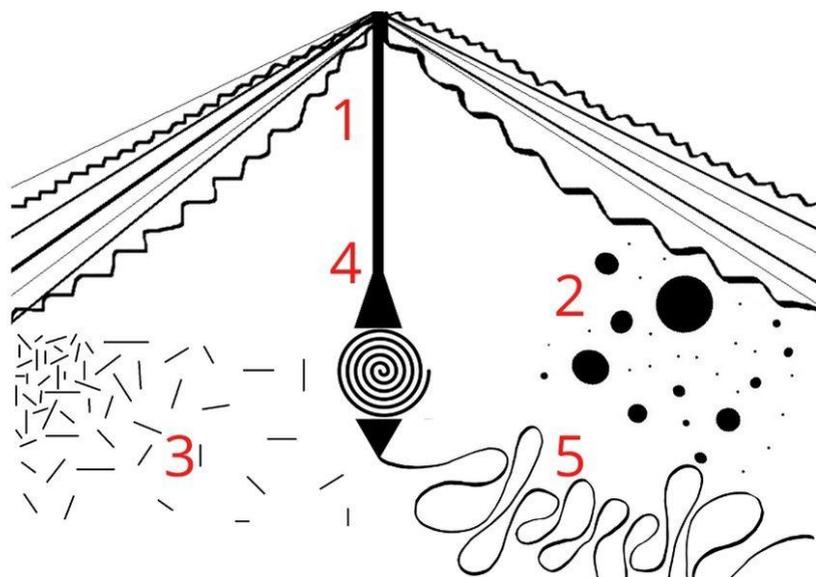
Momento 6: Recital

Ciente das diferenças entre um recital presencial e um recital virtual, mesmo assim, considero relevante uma apresentação individual dos participantes como forma de ritualizar a finalização deste ciclo de três encontros.

Para isso, no momento final desse encontro o convite é aberto para que todas as pessoas realizem uma **apresentação da Miniatura 1**, com ou sem a partitura, com o grupo como platéia. Poderemos perceber que cada versão será diferente, pois cada uma carrega as singularidades próprias de cada pessoa refletidas nas escolhas pessoais de qualidades de movimento para cada gesto.

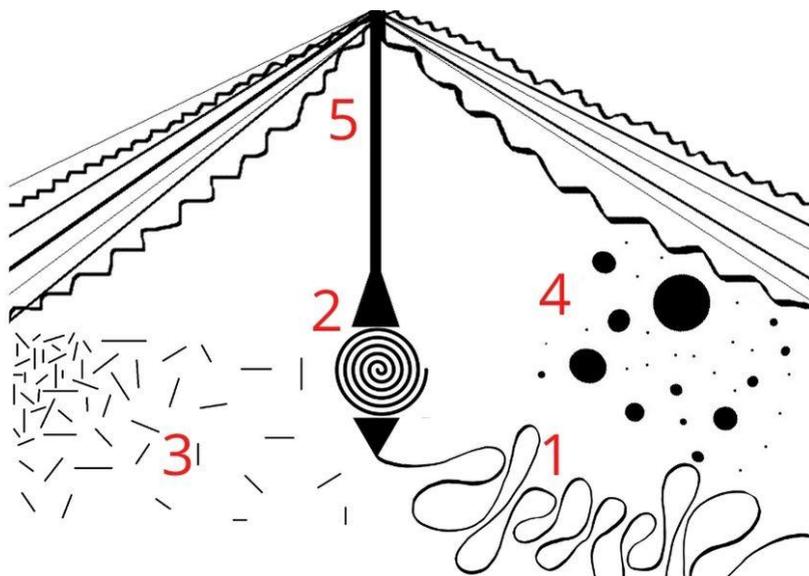
Seguem, a continuação, três possibilidades de leitura da Miniatura 1.

Figura 16. Uma possibilidade de leitura da Miniatura.



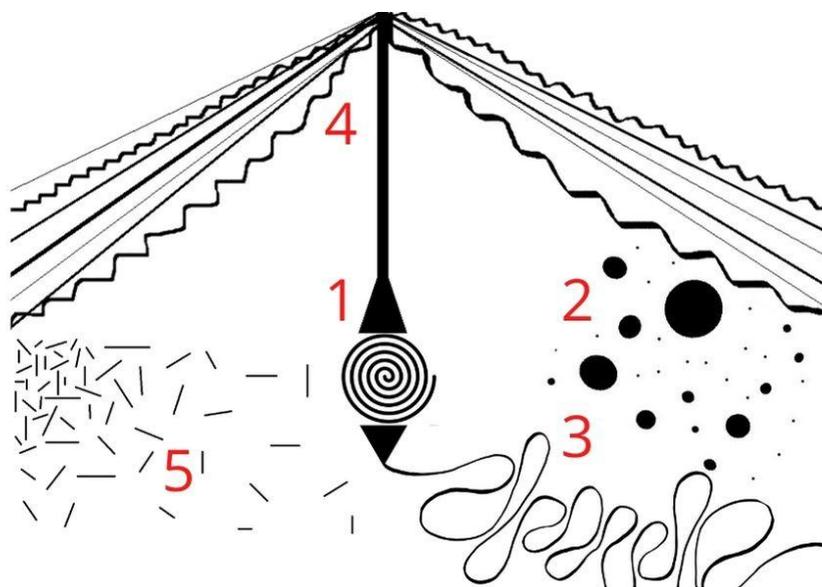
Fonte: Figura da minha autoria

Figura 17. Uma possibilidade de leitura da Miniatura



. Fonte: Figura da minha autoria

Figura 18. Uma possibilidade de leitura da Miniatura.



Fonte: Imagem da minha autoria

As três figuras apresentadas acima são possibilidades de leitura da partitura da Miniatura 1, além dessas, as pessoas participantes podem criar ordens diferentes de organização das partes da bula, sempre que, em cada interpretação,

sejam consideradas as cinco partes. Não há uma duração específica da peça. Cada parte pode ser realizada em tempos diferentes e com qualidades de movimentos também diferentes. Tudo vai depender da interpretação de cada pessoa das imagens e dos poemas que conformam a peça. Por essas particularidades apontadas, cada interpretação da Miniatura 1 será única e irrepetível.

3.2 Miniatura 2

Primeiro Encontro: SOLFEJO

Materiais

- Duas folhas de papel em branco
- Caneta ou lápis

Momento 1: Silêncio e respiração

Começamos a prática com a conscientização da respiração como uma forma de chegar e nos preparar para a prática. Dedicar um tempo para um silêncio verbal e corporal. Silêncio corporal é um tempo para a imobilidade, que, assim como a palavra **silêncio**, a **imobilidade** será entendida de uma forma mais ilustrativa do que literal, pois, o silêncio total e a imobilidade na sua totalidade são estados que não possíveis de serem atingidos com o nosso corpo vivo.

Antes de começar, para quem desejar fazer essas primeiras respirações na posição sentada, será sugerido que as costas permaneçam separadas do encosto da cadeira, e que os ísquios estejam colocados na beira da cadeira. Assim, durante as primeiras respirações o corpo pode entrar em um fluxo de respiração consciente e ativo sem atingir um estado de absoluto relaxamento que provoque a perda do tônus.

De maneira similar para quem desejar começar na posição de pé, sugere-se que os joelhos estejam destravados, os pés paralelos separados na altura dos quadris, braços relaxados ao lado do corpo e mandíbula relaxada.

As sugestões para uma postura sugerida para esse momento de respiração serão demonstradas através de comandos verbais muito específicos e simultaneamente em Libras. A respiração pode ser realizada tanto sentada como em pé, porém, será solicitado que todos os participantes permaneçam com contato visual no dispositivo, pois será compartilhado um vídeo no qual serão sugeridos diferentes ritmos de respiração.

A proposta é um exercício de respiração sem instruções verbais que determinem o ritmo de expiração e de inspiração. O vídeo compartilhado oferece a

clareza e compreensão da proposta através da visualidade dos ritmos e suas variações.

Momento 2: Respiração com movimentos livres

À medida que o entendimento e a percepção da respiração de cada pessoa vão se aguçando, serão propostos movimentos do corpo conectados com o ritmo natural da respiração. Nesse primeiro momento, os movimentos propostos são preferivelmente lentos e com qualidades de expansão, com o objetivo de alongar tronco e extremidades.

Os primeiros movimentos serão propostos por mim, e depois, através do sinal que cada pessoa deu a si mesma, convidarei uma nova pessoa para ocupar o lugar de proponente, continuando com as movimentações livres para o aquecimento corporal e a conexão com a respiração. Sucessivamente depois de um tempo, a pessoa que está ocupando o lugar de proponente de movimento chamará uma outra pessoa pelo sinal, e assim na sequência até todas as pessoas proporem movimentos.

Essa dinâmica na qual o sinal de cada pessoa no lugar do chamado verbal, será adotada durante várias atividades, assim, conseguiremos descentralizar a figura da proponente dando espaço para que as criações de cada pessoa possam ser propostas para o grupo. Além da descentralização, essa dinâmica propicia um momento de interação entre os participantes.

A ideia principal desse exercício é conseguir que o movimento, seja ele qual for, emergja como uma consequência do fluxo da respiração, sem necessidade dele ser planejado previamente ou idealizado antes de ser executado. Nessa etapa não estamos à procura de analisar e enquadrar os movimentos dentro das estéticas instauradas por instituições ao longo da história, apenas permitir que a respiração seja o que conduz os movimentos em uma direção de dentro para fora. É um convite para uma experiência estética através da percepção dos ritmos respiratórios internos, sua plasticidade e suas possibilidades.

Momento 3: Exploração dos elementos

A Miniatura 2 foi escrita para mãos, mesa no espaço neutro. Nestes três encontros a mesa será incorporada às atividades e exercícios, para nos familiarizar com o tamanho, o formato, textura e densidade.

Nessa atividade será colocada na lousa compartilhada analogias tanto para a mesa como para o espaço neutro em formato de imagem, divididas em duas categorias: 'Se a mesa fosse...' 'Se o espaço neutro fosse...'. Cada categoria contém imagens, as quais têm o objetivo de incentivar formas diferentes de exploração da a mesa e com o espaço neutro. Será determinado um tempo para que os participantes, livremente, passem por todas as imagens, misturando entre os dois elementos aqui citados.

O que essa atividade propõe é despertar a criatividade e abrir espaço para observar o mesmo elemento através de ângulos diferentes. Assim, o material compartilhado provoca através das perguntas:

- 'E se a mesa fosse um livro velho e empoeirado?'
- 'E se a mesa fosse uma cama desarrumada?'
- 'E se a mesa fosse feita de gosma?'
- 'E se o espaço neutro fosse cheio de areia?'
- 'E se o espaço neutro fosse cheio de nuvens?'
- 'E se o espaço neutro fosse uma pedra?'

Momento 4: Escolha e Escrita

Depois de um tempo de experimentação com os dois elementos (mesa e espaço neutro) e as analogias, os participantes escolherão duas delas, uma para o espaço neutro e uma para a mesa. A partir desta escolha, será determinado mais um tempo para a exploração dos movimentos possíveis decorrentes das escolhas, a quantidade de movimentos ficará a critério de cada pessoa.

Cada participante vai escolher um total de quatro movimentos (dois por cada analogia) e em uma folha de papel, cada um realizará um símbolo para cada movimento, somando um total de quatro símbolos. O objetivo é criar uma pequena bula que representa os quatro movimentos escolhidos.

Durante o momento de partilha dos movimentos com seus respectivos símbolos, eu irei escolher um símbolo por cada pessoa, e colocar na lousa interativa, desta maneira coletivamente será construída uma partitura que poderá ser solfejada por todos os participantes.

Momento 6: Solfejo

Dentre vários significados da palavra **solfejo**, me chamou a atenção uma que disse que ele é “a arte de cantar os intervalos musicais, seguindo as respectivas alturas escritas (frequências ou graus da escala) e ritmos anotados em uma partitura”¹². Esse solfejo será entendido como a interpretação dos materiais musicais de uma partitura que foi construída pelo grupo.

Cada participante realizará o solfejo da partitura interpretando os símbolos criados pelos colegas. Nesta prática poderemos perceber que a leitura da partitura é singular para cada pessoa, embora haja um consenso das representações de cada símbolo, cada pessoa tem uma maneira diferente de realizá-los.

¹² Definição encontrada no site: <https://auladecantohoje.com/solfejo/>

Segundo Encontro: LEITURA

Materiais

- Bula da Miniatura 2
- Partitura da Miniatura 2

Momento 1: Respiração e aquecimento

Iniciaremos com uma **prática respiratória**, e através da visualização de animações compartilhadas, as pessoas serão guiadas por vários ritmos de respiração, sem instruções específicas nem detalhadas, o fio condutor será a **visualidade das animações**.

As animações sugerem um ritmo para a inalação e para a exalação, cada uma delas com um ritmo diferente. Assim que a prática se inicia, a única palavra exibida é: Respira

Em seguida, para o aquecimento, **o movimento será adicionado na prática de respiração**. Na tela compartilhada serão exibidas outras animações que seguem uma lógica de movimento em circuito, e, através da visualização delas, permitimos que o corpo seja afetado e convidado a criar movimentos que acompanhem cada uma das animações.

A partir das mesmas animações, será solicitado que cada participante crie um movimento associado a inalação e outro a exalação com base nas animações compartilhadas. Os movimentos podem ser simples, claros e visíveis, levando em consideração os limites do enquadramento da webcam usada durante o encontro.

Tranquilamente, cada pessoa mostrará sua proposta de respiração com movimento, e o restante do grupo realizará junto com ela. A dinâmica para estabelecer a troca de pessoas será a mesma que foi realizada no primeiro encontro. O sinal escolhido por cada pessoa poderá ser usado para convidar a próxima pessoa e assim, sucessivamente cada participante assume o lugar de proponente.

A proposta também convida a experimentar velocidades diferentes de respiração e os possíveis movimentos que confortavelmente podem ser realizados

juntamente com a ela, desta maneira todas as pessoas poderão experimentar diversos ritmos de respiração e movimento.

Momento 2: Leitura da bula

Através da lousa interativa compartilhada será exibida a bula da Miniatura 2. Passaremos todos os símbolos com os movimentos correspondentes. A bula da peça com as especificações de cada gesto foi enviada para todos os participantes antes do segundo encontro, podendo ser usada para a consulta e a resolução de dúvidas que possam surgir durante ou após o encontro. Na tela compartilhada serão exibidos apenas os desenhos e a explicação dos movimentos realizarei junto com o grupo.

Bula Miniatura 2



1. Mãos com os dedos fechados e esticados de uma forma relaxada colocadas na superfície da mesa, com os dedos apontados para frente, com uma distância entre as mãos que seja confortável.



2. Mesma configuração da figura 1, porém, as mãos se mantêm distantes da mesa, a uma altura aproximada de 5cm.



3. Mãos com os dedos fechados e esticados de uma forma relaxada, com a ponta dos dedos apontados e encostados na mesa, e o dorso da mão voltado para frente. Com uma distância confortável entre as mãos.



4. Mesma configuração de mãos da figura 3, porém, as mãos se mantêm distantes da mesa, a uma altura aproximada de 5cm.



5. Movimento ágil e rápido da ponta dos dedos (do mindinho até o indicador) que tocam a superfície da mesa.



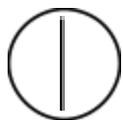
6. Mesmo movimento da figura 5, porém, o movimento é realizado no ar sem nenhuma parte da mão encostada na mesa.



7. Movimento da figura 5 realizado de maneira crescente, progressivamente aumentando a intensidade do movimento.



8. Mãos com os dedos fechados e esticados de forma relaxada, apenas a borda externa da mão encostada na mesa, palmas de frente uma com a outra.



9. Mesma configuração de mão da figura 8, porém, sem encostar na superfície da mesa, manter as mãos a uma distância aproximada de 5cm.



10. Mãos se deslizam para a direita.



11. Mãos se deslizam para a direita sem encostar na mesa. O movimento acontece no ar.



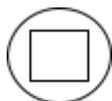
12. Mãos se deslizam para a esquerda



13. Mãos se deslizam para a esquerda sem encostar na mesa. O movimento acontece no ar.



14. Mãos fechadas em formato de punho, encostam na mesa com a borda externa do punho



15. Mãos mantêm o formato de punho com a borda em direção à mesa, porém, sem encostar na superfície.



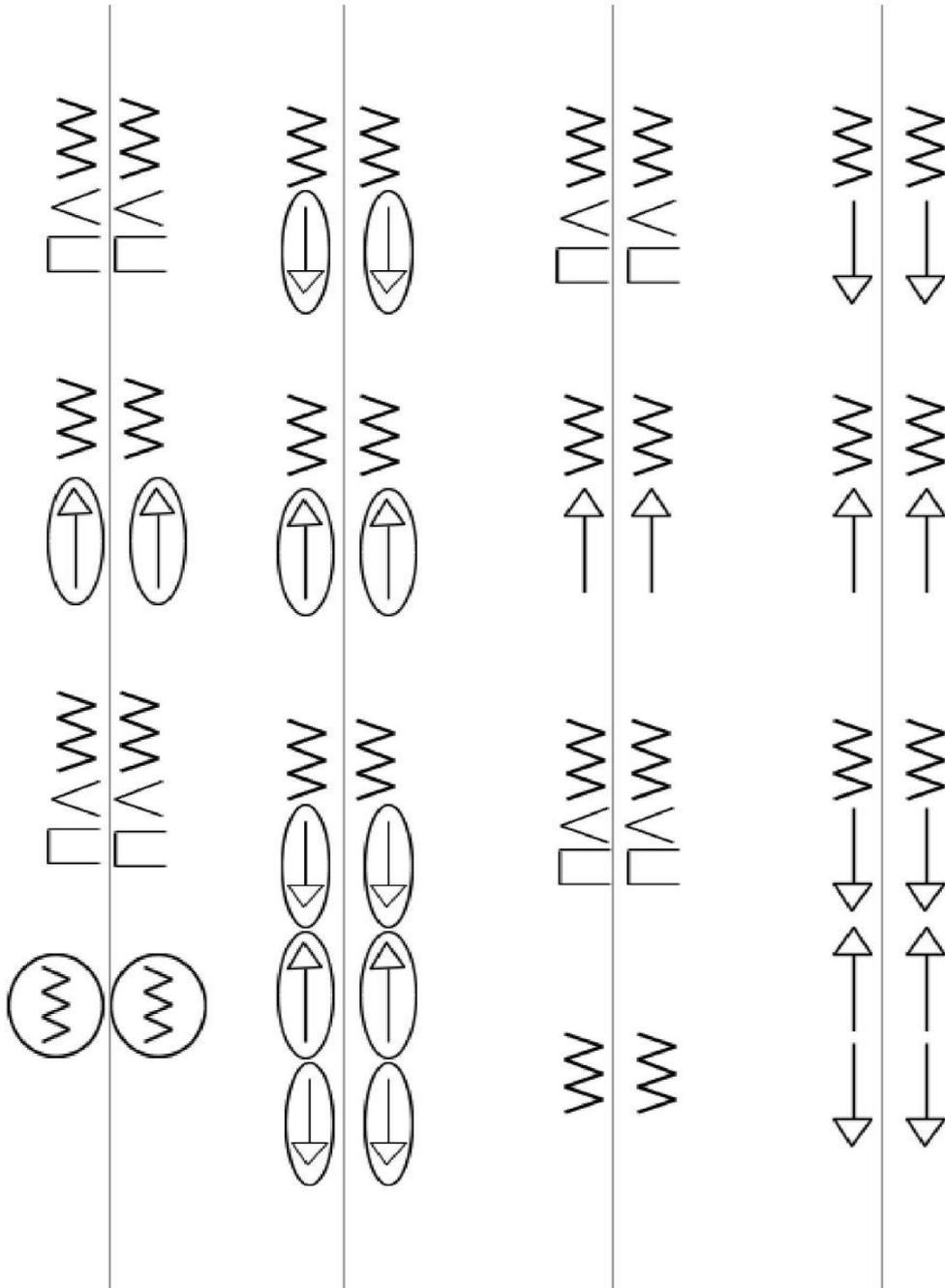
16. As mãos com os dedos fechados e esticados de uma forma relaxada se movimentam com a palma da mão voltada para baixo realizando o desenho do símbolo “infinito”.

Momento 3: Leitura da peça

Uma vez familiarizados com a bula, ainda no segundo encontro daremos início à leitura da Miniatura 2. Dependendo do tempo usado na leitura da bula, há a possibilidade de não ter tempo de iniciar a leitura da peça. No caso de dar tempo, pode ser realizada a leitura da peça completa ou somente um trecho.

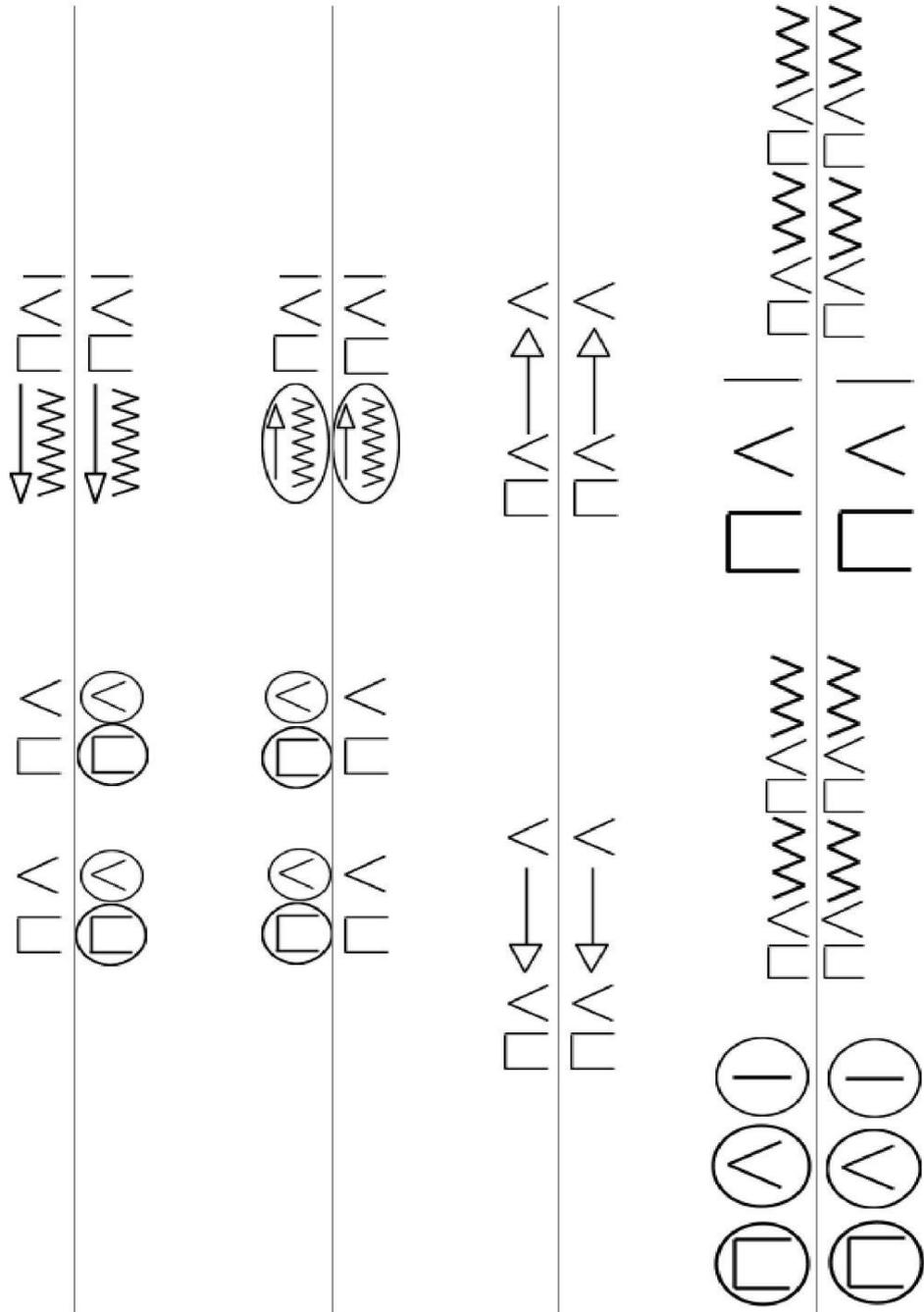
Miniatura 2

Figura 19. Partitura da Miniatura 2 (página 1)



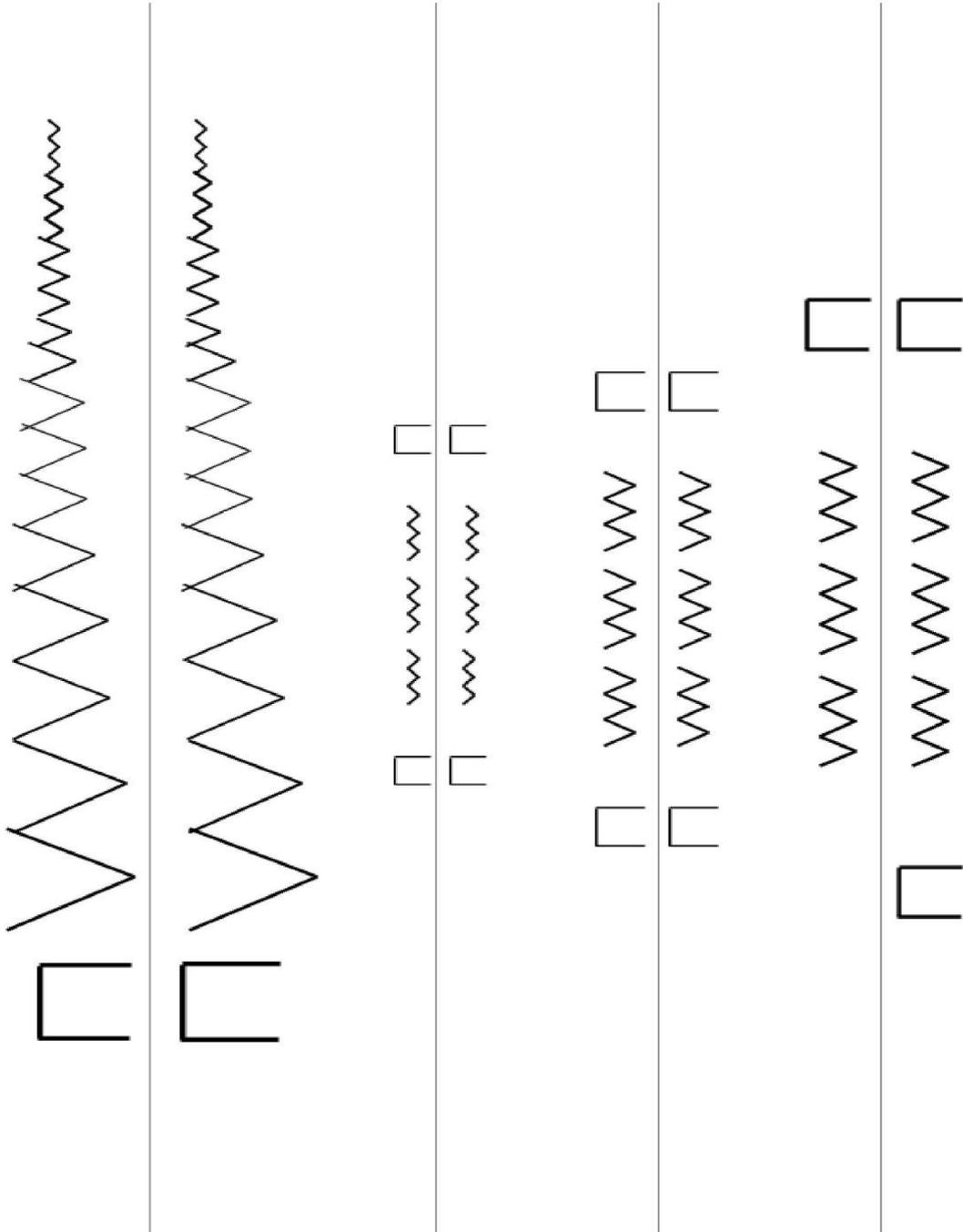
Fonte: Figura da minha autoria

Figura 20. Partitura da Miniatura 2 (página 2)



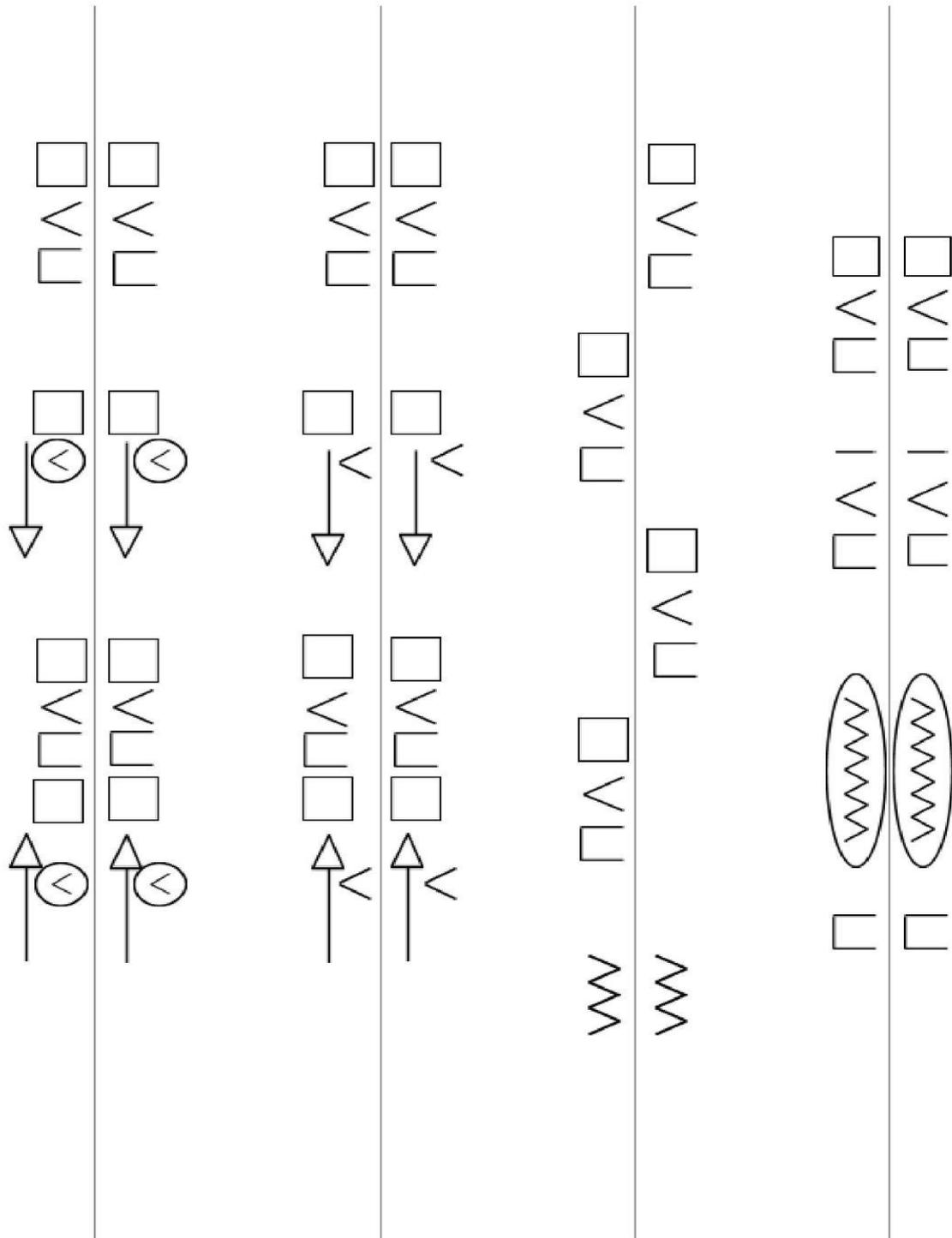
Fonte: Figura da minha autoria

Figura 21. Partitura da Miniatura 2 (página 3)



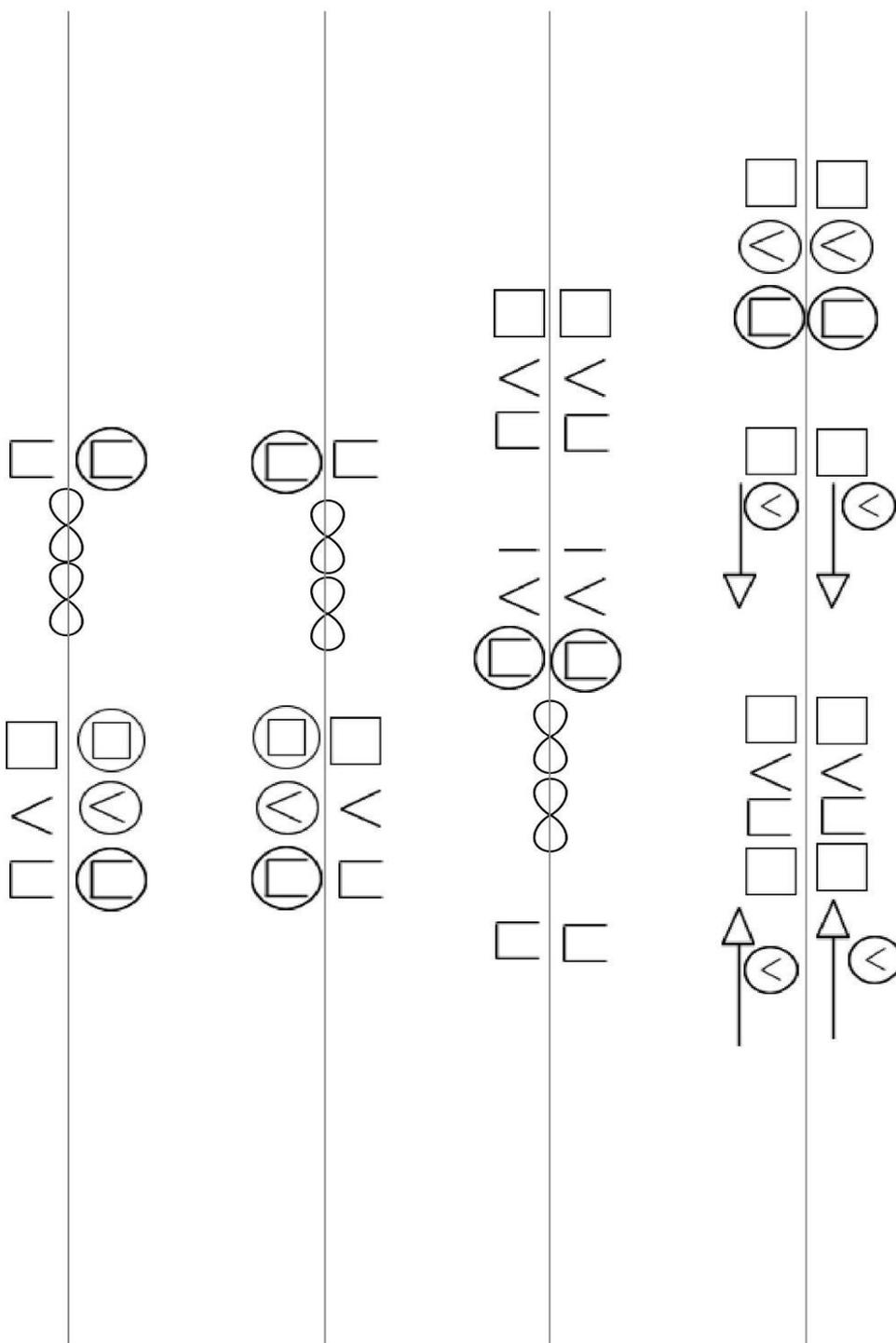
Fonte: Figura da minha autoria

Figura 22. Partitura da Miniatura 2 (página 4)



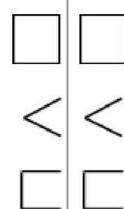
Fonte: Figura da minha autoria

Figura 23. Partitura da Miniatura 2 (página 5)



Fonte: Figura da minha autoria

Figura 24. Partitura da Miniatura 2 (página 6).



Fonte: Figura da minha autoria

Terceiro Encontro: ENSAIO

Materiais

- Partitura da Miniatura 2

Momento 1: Respiração

Iniciaremos com uma **prática respiratória**, e através da visualização de animações compartilhadas, as pessoas serão guiadas por vários ritmos de respiração, sem instruções específicas nem detalhadas, o fio condutor será a **visualidade das animações**.

As animações em movimento compartilhadas sugerem um ritmo para a inalação e para a exalação, cada uma delas com um ritmo diferente. Assim que a prática se inicia, a única palavra exibida é: Respira

Momento 2: Aquecimento

Através de imagens colocadas em tela compartilhada que sugerem ações como espreguiçar, chacoalhar, alongar, massagear, entre outras; os participantes serão convidados a **criar movimentos a partir dessas imagens**. Um participante inicia, propondo movimentos livres com o objetivo de aquecer o corpo e o restante dos participantes realizam os movimentos propostos, depois, quem propõe os movimentos chama o próximo participante através do sinal. Assim, sucessivamente até todas as pessoas serem proponentes.

Essa dinâmica proporciona um aquecimento pela ativação de todo o corpo, já que, cada imagem usada oferece qualidades de movimento específicas. Massagear, chacoalhar e esticar o corpo podem originar movimentos realizados com o corpo ou com partes específicas (mão, pé, cabeça), velocidades e níveis de força diferentes. Além disso, gera um ambiente descontraído que permite a livre movimentação dos corpos sem a pretensão de atingir um objetivo estético ou visual, nos enriquecendo com o processo antes do que com o resultado.

Momento 3: Leitura da peça

No segundo encontro foi apreendida a bula da Miniatura 2. Agora, será compartilhada na tela a partitura da peça para ser ensaiada. Diferente da Miniatura 1, a Miniatura 2 segue uma ordem de leitura tradicional em sentido vertical e de esquerda para direita. A leitura será realizada em um andamento lento e por partes. A bula é grande então é necessário que ela seja lida com calma para não ter dúvidas ao associar o símbolo com o movimento. A leitura será realizada repetidas vezes, até conseguir tocá-la do começo ao fim.

Momento 4: Recital

Ciente das diferenças entre um recital presencial e um recital virtual, mesmo assim, considero relevante uma apresentação individual dos participantes como forma de ritualizar a finalização deste ciclo de três encontros.

Para isso, no momento final desse encontro o convite é aberto para que todas as pessoas realizem uma **apresentação da Miniatura 2**, com ou sem a partitura, com o grupo como platéia. Poderemos perceber que cada versão será diferente, pois cada uma carrega as singularidades próprias de cada pessoa refletidas nas escolhas pessoais de qualidades de movimento para cada gesto.

3.3 Miniatura 3

Primeiro Encontro: SOLFEJO

Materiais

- Folha do Material de apoio 1
- Folhas de papel (podem ser de rascunho). A quantidade exata de folhas será informada dias antes do encontro, quando tivermos certeza da quantidade de participantes.
- Uma caneta ou lápis.

Momento 1: Silêncio e respiração

Começar a prática com a conscientização da respiração pode ajudar a nos preparar da melhor maneira para todas as atividades que serão realizadas durante o encontro, propiciando um tempo para um silêncio verbal e corporal, um tempo para a **imobilidade**, que assim como **silêncio** são palavras usadas de uma forma mais ilustrativa do que literal, pois o silêncio total e a imobilidade na sua totalidade são estados que não são possíveis de ser atingidos com o nosso corpo vivo.

Antes de começar, para quem desejar fazer essas primeiras respirações na posição sentada, será sugerido que as costas permaneçam separadas do encosto da cadeira, e que os ísquios estejam colocados na beira da cadeira. Assim, durante as primeiras respirações o corpo pode entrar em um fluxo de respiração consciente e ativo sem atingir um estado de absoluto relaxamento que provoque a perda do tônus.

De maneira similar para quem desejar começar na posição de pé, sugere-se que os joelhos estejam destravados, os pés paralelos separados na altura dos quadris, braços relaxados ao lado do corpo e mandíbula relaxada.

As sugestões para uma postura sugerida para esse momento de respiração serão demonstradas através de comandos verbais muito específicos e simultaneamente em Libras. A respiração pode ser realizada tanto sentada como em pé, porém, será solicitado que todos os participantes permaneçam com contato

visual no dispositivo, pois será compartilhado um vídeo no qual serão sugeridos diferentes ritmos de respiração.

A proposta é um exercício de respiração sem instruções verbais que determinem o ritmo de expiração e de inspiração. O vídeo compartilhado oferece a clareza e compreensão da proposta através da visualidade dos ritmos e suas variações.

Momento 2: Respiração com movimentos livres

À medida que o entendimento e a percepção da respiração de cada pessoa vão se aguçando, serão propostos movimentos do corpo conectados com o ritmo natural da respiração. Nesse primeiro momento, os movimentos propostos são preferivelmente lentos e com qualidades de expansão, com o objetivo de alongar tronco e extremidades.

Os primeiros movimentos serão propostos por mim, e depois, através do sinal que cada pessoa deu a si mesma, convidarei uma nova pessoa para ocupar o lugar de proponente, continuando com as movimentações livres para o aquecimento corporal e a conexão com a respiração. Sucessivamente depois de um tempo, a pessoa que está ocupando o lugar de proponente de movimento chamará uma outra pessoa pelo sinal, e assim na sequência até todas as pessoas proporem movimentos.

Essa dinâmica na qual o sinal de cada pessoa no lugar do chamado verbal, será adotada durante várias atividades, assim, conseguiremos descentralizar a figura da proponente dando espaço para que as criações de cada pessoa possam ser propostas para o grupo. Além da descentralização, essa dinâmica propicia um momento de interação entre os participantes.

A ideia principal desse exercício é conseguir que o movimento, seja ele qual for, emergja como uma consequência do fluxo da respiração, sem necessidade dele ser planejado previamente ou idealizado antes de ser executado. Nessa etapa não estamos à procura de analisar e enquadrar os movimentos dentro das estéticas instauradas por instituições ao longo da história, apenas permitir que a respiração seja o que conduz os movimentos em uma direção de dentro para fora. É um

convite para uma experiência estética através da percepção dos ritmos respiratórios internos, sua plasticidade e suas possibilidades.

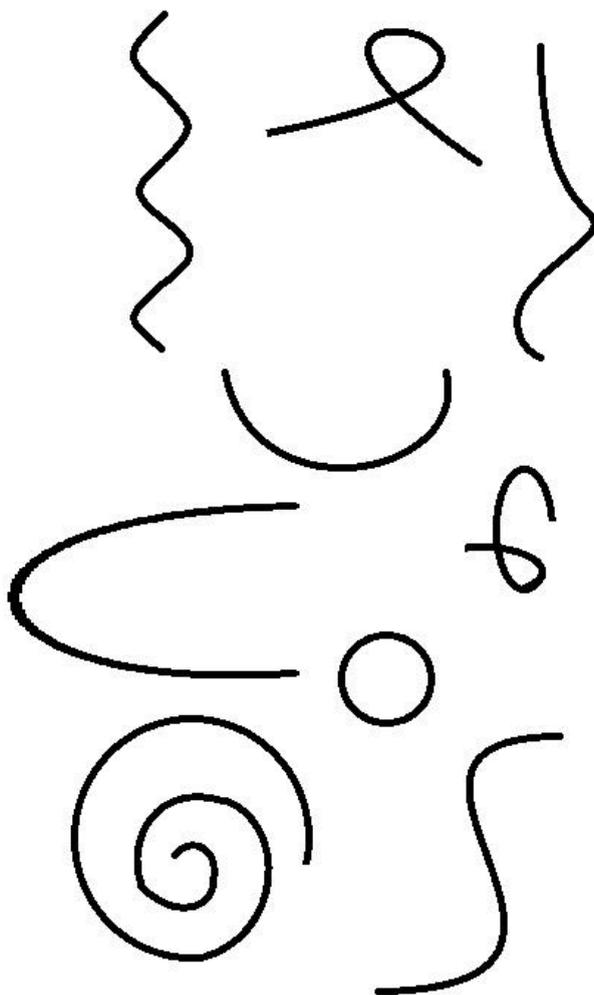
Momento 3: Curvas

Logo após das propostas de aquecimento de todas as pessoas participantes da prática, experimentaremos os movimentos curvos, circulares, a encontrá-los dentro do próprio corpo, fazendo parte das nossas formas e dos nossos movimentos instintivos.

É um exercício silencioso e individual, com caráter de pesquisa que vai de dentro para fora, na busca pelas curvas possíveis e existentes a partir do centro do nosso próprio corpo, (peito e quadril e cabeça), para depois manifestá-las pelas extremidades, nos seus diversos tamanhos, velocidades e amplitudes. Mais do que desenhar linhas curvas no espaço, o exercício se propõe a nos entender como seres curvos, circulares e observar e sentir quais são as possibilidades de movimento que nascem a partir dessas formas.

Nesse exercício, será colocada uma imagem que vem a substituir os comandos verbais e as explicações sobre as qualidades de movimento que propomos experimentar nesse momento.

Figura 25. Imagem para movimentos curvos



Fonte: Imagem da minha autoria

Momento 4: Retas

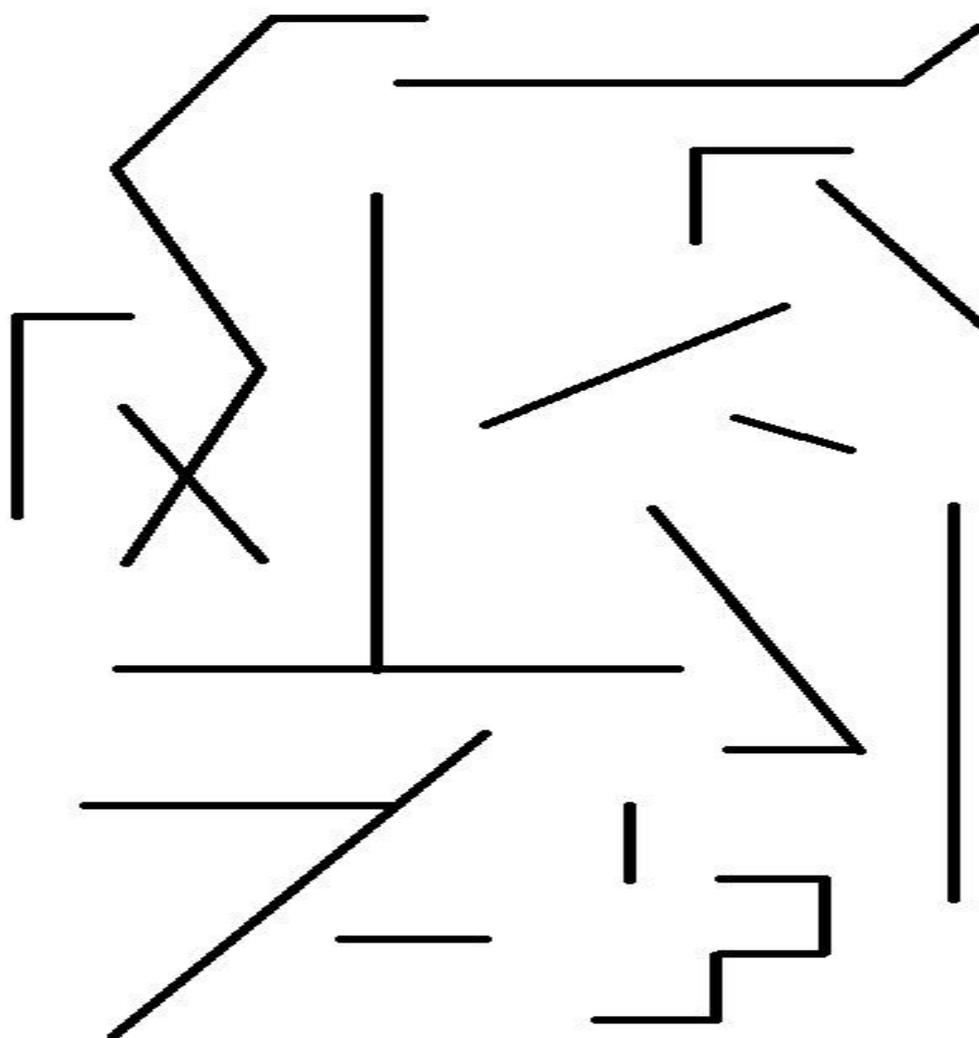
Líneas retas, onde elas se encontram dentro do nosso corpo?, quais são as diferenças com as linhas curvas além da sua forma óbvia?. Aqui o convite também é para que sejam encontradas as linhas retas dentro das formas do nosso próprio corpo, como dedos, braços, pernas e tronco.

Quais são as qualidades dessas linhas retas? Quais são as possibilidades de movimentação que podem nos oferecer? Durante o exercício proposto, convidamos

a pensar de que forma é possível que essas linhas e qualidades de movimento retas possam ser externalizadas através do movimento.

Como realizado na etapa anterior, na tela será compartilhada uma imagem com linhas retas, de uma forma simples, sem nenhuma explicação escrita. Essa imagem mais os movimentos da proponente acredita-se que serão suficientes para deixar a ideia do exercício clara e compreensível.

Figura 26. Imagem para movimentos retos.



Fonte: Imagem da minha autoria

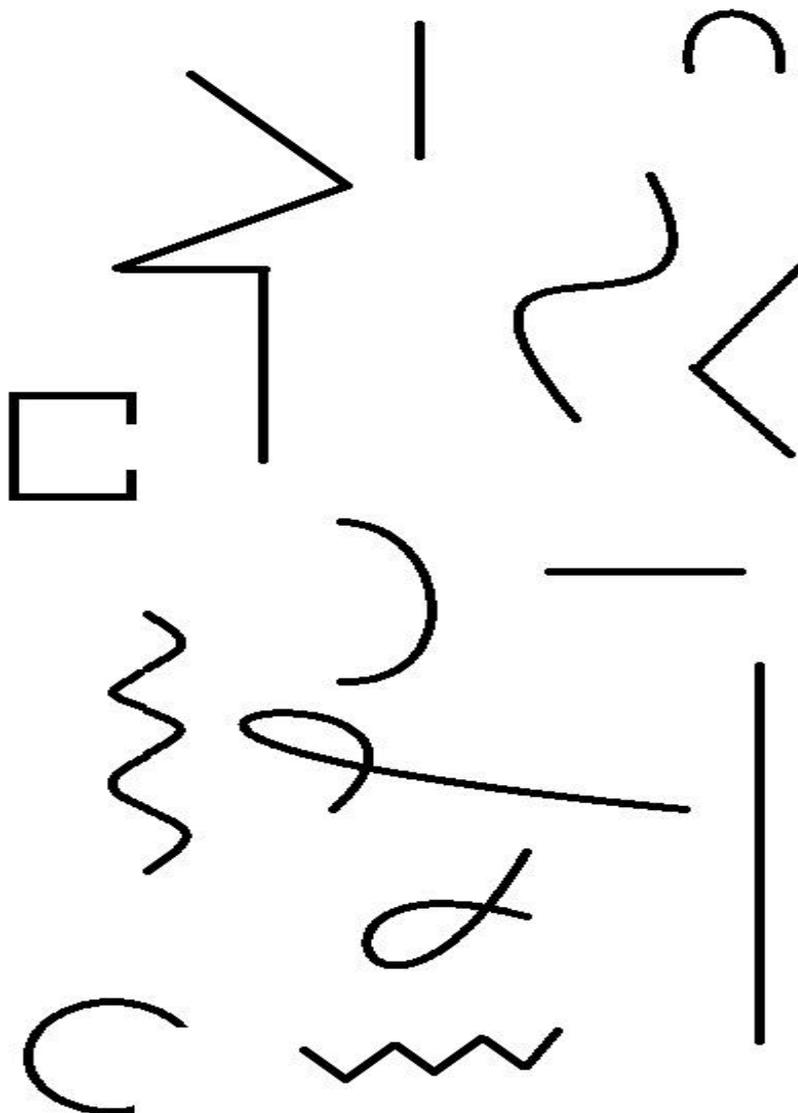
Momento 5: Mistura de curvas e retas

Depois de um tempo na experimentação, a imagem em tela compartilhada será trocada novamente, neste caso para uma imagem na qual se encontram misturadas linhas curvas e retas. Mais uma vez sem necessidade de instruções verbais nem sinalizadas, espera-se que os corpos reajam aos gráficos de uma forma natural através do movimento corporal.

Nesta atividade procura-se ampliar as possibilidades de movimento através da mistura e combinação de linhas que, através do estímulo visual, se refletem no movimento corporal.

Faz-se necessário a busca de um fluxo constante de movimento que permite a unicidade dos movimentos, mais do que mais do que velocidade, o objetivo é permanecer no processo de busca por uma fluidez e uma ligação entre os movimentos.

Figura 27. Imagem para movimentos retos e curvos.



Fonte: Figura da minha autoria

Momento 6: A escolha dos gestos

Depois do momento de experimentação, as pessoas vão escolher **dois gestos curtos e simples**, fáceis de decorar e de serem realizados. Esses movimentos não precisam estar relacionados com uma atividade, com uma figura específica, ou um significado, eles serão uma escolha dentro das possibilidades de movimentos experimentadas durante os exercícios realizados durante o encontro.

Possíveis sons podem surgir durante a prática. Esses sons não deverão ser silenciados ou inibidos durante a prática. Esse princípio é aplicado independente de participarem do encontro pessoas ouvintes ou surdas, pois essas sonorizações vocais surgiriam como uma consequência do movimento. Esses sons não são a causa do movimento e nem o nosso principal objeto de estudo.

Com os microfones desligados não corremos o risco de que a dinâmica da aula seja prejudicada por estas possíveis sonorizações.

Momento 7: Jogo de cartas

Após a escolha dos gestos, na lousa interativa (um recurso da plataforma) eu compartilharei aleatoriamente seis conceitos com o objetivo de modificar a maneira de realizar os gestos. As seis cartas que eu usarei correspondem às qualidades de movimento desenvolvidas pelo dançarino e pesquisador Rudolf Laban.

- Do fator **Tempo**, serão usados os conceitos de **Rápido** e **Lento**
- Do fator **Espaço**, serão usados os conceitos de **Direto** e **Indireto**
- Do fator **Peso**, serão usados os conceitos de **Forte** e **Leve**

Como realizado na atividade anterior, cada pessoa escolheu dois gestos para serem realizados. Na lousa eu compartilharei os conceitos um por um, e o grupo realizará modificações do gesto conforme o conceito apresentado.

No começo da atividade, eu compartilharei somente um conceito por vez, para que as pessoas experimentem por um tempo apenas um conceito. Então o mesmo gesto será realizado modificado pelo conceito de **rápido**, depois de um tempo, o mesmo gesto será realizado modificado pelo conceito de **leve**, e assim por diante até terminarem os seis conceitos.

Na seguinte parte da atividade mostrarei dois conceitos, ou seja, a ideia é que o gesto seja realizado influenciado por dois conceitos simultaneamente.

Momento 8: Uma frase

A partir dos experimentos realizados com os dois gestos, as pessoas serão convidadas a criar **uma frase, de curta duração**, explorando as múltiplas possibilidades de qualidades de movimento. Para esse momento as qualidades de movimento ficarão compartilhadas na lousa interativa. A frase não tem uma duração específica mas pode contornar entre cinco e trinta segundos.

É importante que ela seja o mais clara possível e que possa ser repetida com facilidade, não é recomendável que a frase seja muito complexa mas também não um improviso, sugere-se que ela tenha um começo, meio e fim.

Momento 9: Partilha

Esse momento será aberto para que cada participante compartilhe com o grupo a frase que foi criada a partir das provocações das cartas com os movimentos criados. Cada participante executará a frase duas vezes.

Para estabelecer uma ordem na partilha eu como proponente começo mostrando minha frase duas vezes, assim que eu terminar, farei o chamado para uma outra pessoa, usando o sinal que ela criou no começo da aula, e assim sucessivamente. Pode acontecer de que as pessoas esqueçam o sinal de outras pessoas, nesse caso a chamada poderá ser realizada através da descrição gestual, se deixando levar pelas aparências, jeitos, acessórios, até conseguir que a pessoa que está sendo chamada se identifique com a descrição.

Essa partilha é importante pois as pessoas poderão ter a oportunidade de observar os processos e descobertas de outras pessoas assim como também se colocar perante o grupo para compartilhar e mostrar o resultado desse processo criativo.

Para possíveis casos nos quais a pessoa não tenha conseguido chegar em uma frase, esse momento pode acontecer ainda com o formato do jogo de cartas como provocadores para a pesquisa dos dois gestos escolhidos anteriormente; mas somente será realizada essa opção no caso no qual a pessoa participante tenha absoluta certeza da não possibilidade de criar a frase.

Momento 10: Solfejo

Dentre vários significados da palavra **solfejo**, me chamou a atenção uma que disse que ele é “a arte de cantar os intervalos musicais, seguindo as respectivas alturas escritas (frequências ou graus da escala) e ritmos anotados em uma partitura”¹³. Para essa prática, serão explorados outros modos de entender o significado de solfejo e conseqüentemente provocará uma resignificação do que entendemos por partitura.

A prática do solfejo, nesta atividade, será entendido como a interpretação dada aos materiais musicais de uma partitura. Neste caso, nossas partituras serão realizadas a partir das frases de gestos realizadas por todos os participantes, as quais incluem qualidades de movimento, dinâmicas e ritmos. Nossa partitura será feita a partir do corpo em movimento.

Desta forma, solfejar pode ser muito mais mais do que simplesmente usar a voz para entoar melodias e ritmos escritos numa partitura tradicional. Já que o material musical é visual, propomos nesse momento que o solfejo seja visual também, realizado através de um registro gráfico realizado simultaneamente com a exposição da frase de gestos criada por uma outra pessoa.

Cada participante compartilha com o grupo a frase criada a partir dos gestos. Enquanto uma pessoa compartilha a frase, o grupo registra a frase na folha de papel. Se necessário, a pessoa pode executar a frase mais de uma vez. Esse registro gráfico poderá ser realizado com a técnica conhecida como ‘desenho cego’ que basicamente se trata de fazer um desenho sem necessidade de olhar para a superfície onde ele está sendo feito, ou da maneira tradicional olhando para o papel.

É importante ressaltar que não se pretende atingir uma qualidade específica no desenho, é um exercício para permitir que a nossa mão seja afetada pelo movimento de uma outra pessoa através da observação sensível do corpo se manifestando.

Uma vez terminado o primeiro solfejo, todos os participantes restantes mostrarão os desenhos, assim poderemos olhar os desenhos dos nossos e nossas

¹³ Definição encontrada no site: <https://auladecantohoje.com/solfejo/>

colegas, provavelmente acharemos formas, linhas ou características semelhantes entre os desenhos ou provavelmente não.

A pessoa que apresenta a frase, será quem convida a próxima pessoa para apresentar a frase de movimento. Essa sequência será realizada da mesma forma que foi estabelecida na partilha das frases, através do sinal da pessoa que será convocada ou, caso o sinal for esquecido, através de alguma sinalização de uma característica própria da pessoa.

No final desse encontro, cada participante terá realizado um desenho para cada frase de movimento dos colegas (exceto de si mesmo) e ao mesmo tempo, teremos entre cinco e oito (dependendo do número de participantes) desenhos diferentes representando graficamente a frase de cada pessoa.

Segundo Encontro: LEITURA

Materiais

- A Partitura com a bula e a folha de material de apoio 1
- Uma folha de papel (pode ser de rascunho).
- Uma caneta ou lápis

Momento 1: Respiração e aquecimento

Iniciaremos com uma **prática respiratória**, e através da visualização de animações compartilhadas, as pessoas serão guiadas por vários ritmos de respiração, sem instruções específicas nem detalhadas, o fio condutor será a **visualidade das animações**.

As animações sugerem um ritmo para a inalação e para a exalação, cada uma delas com um ritmo diferente. Assim que a prática se inicia, a única palavra exibida é: Respira

Em seguida, para o aquecimento, **o movimento será adicionado na prática de respiração**. Na tela compartilhada serão exibidas outras animações que seguem uma lógica de movimento em circuito, e, através da visualização delas, permitimos que o corpo seja afetado e convidado a criar movimentos que acompanhem cada uma das animações.

A partir das mesmas animações, será solicitado que cada participante **crie um movimento associado a inalação e outro a exalação** com base nas animações compartilhadas. Os movimentos podem ser simples, claros e visíveis, levando em consideração os limites do enquadramento da webcam usada durante o encontro.

Tranquilamente, cada pessoa mostrará sua proposta de respiração com movimento, e o restante do grupo realizará junto com ela. A dinâmica para estabelecer a troca de pessoas será a mesma que foi realizada no primeiro encontro. O sinal escolhido por cada pessoa poderá ser usado para convidar a próxima pessoa e assim, sucessivamente cada participante assume o lugar de proponente.

A proposta também convida a experimentar velocidades diferentes de respiração e os possíveis movimentos que confortavelmente podem ser realizados juntamente com a ela, desta maneira todas as pessoas poderão experimentar diversos ritmos de respiração e movimento

Momento 2: Uma história

Para começar esse exercício os participantes **escolherão três gestos simples**, gestos que estejam associados a ações realizadas no dia a dia. Cada pessoa pode se ajudar com um papel e uma caneta para registrar com uma palavra chave associada ao gesto. Esses gestos serão realizados sem necessidade de verbalizar ou explicar, mantendo o seu significado apenas para a pessoa que o idealizou. Cada pessoa irá apresentar os gestos individualmente sem a necessidade de dizer a palavra- chave.

Seguindo com a atividade, depois de todos os participantes terem mostrado os três gestos escolhidos, será realizada uma segunda rodada na mesma sequência, mas com a diferença de que cada pessoa vai **atribuir o sentido de uma história** para o conjunto de gestos. O sentido não se refere àquele construído a partir da lógica e do significado das palavras. Os gestos não precisam mudar de ordem, ser acrescentados ou recortados com a intenção de dar um sentido. A intenção é justamente, que a história seja criada a partir da natureza do movimento.

A sequência para a partilha das histórias poderá ser realizada na mesma ordem da partilha anterior, ou, poderá ser adotada novamente a dinâmica de ordem de chamada aplicada em atividades anteriores.

O que será observado durante esta segunda rodada de partilha é a percepção da diferença entre os gestos realizados isoladamente, e a mesma série de gestos realizados com a intenção de contar uma história, ou seja, ganhando um sentido de história atribuído pela pessoa que ocupa o lugar de narrador, totalmente independente do significado das palavras ligadas aos gestos realizados.

As diferenças entre três gestos isolados, realizados em sequência, e uma história contada com os mesmos, na mesma ordem, são visíveis e consideramos que têm suas origens em três aspectos importantes de serem colocados:

- **Ligação dos movimentos:** Criar uma ligadura entre o final de cada gesto com o início do próximo pode dar a sensação de unicidade e fluidez, evitando uma fragmentação não intencional da história.
- **Qualidades de movimento:** Experimentar diferentes qualidades de movimento abordadas anteriormente, sem o julgamento de certo ou errado, irá enriquecer as possibilidades de desdobramento de um só gesto. Poderemos aprofundar nos fatores de tempo, peso e espaço para os gestos venham a ser realizados com mais consciência e atenção.
- **Intenção de contar a história:** As duas pautas antes mencionadas poderão acontecer como consequência quando o participante atribui um sentido de história e se coloca com a intenção de um narrador ao contar a história. No momento em que é realizada a sequência dos três gestos com a intenção de que isso seja uma história certas qualidades de movimento e a ligação dos gestos pode chegar a acontecer de uma maneira intuitiva, sem a necessidade de passar por um exercício de raciocínio lógico e teórico.

O material de apoio entregue no primeiro encontro pode servir para eventuais consultas, caso for necessário, lembrar qualidades de movimento que possam ser incorporadas para potencializar a expressividade do gesto e desta maneira enriquecer a corporeidade e visualidade da história.

Momento 3: Leitura da bula

Nessa seguinte etapa mergulharemos propriamente na bula da Miniatura 3, começando com a leitura da bula que apresenta os gestos a serem aprendidos, paralelamente com os desenhos correspondentes que serão mostrados numa tela compartilhada. A bula da peça com todas as especificações de cada gesto já foi enviada para todos os participantes antes do segundo encontro, podendo ser usada para a consulta e a resolução de dúvidas que possam surgir durante ou após o encontro. Na tela compartilhada serão exibidos apenas os desenhos e a execução ficará a cargo da proponente.

Bula da Miniatura 3

- Gestos acima da linha são feitos com a mão direita
- Gestos sobre a linha são feitos com as duas mãos
- Gestos embaixo da linha são feitos com a mão esquerda



Tricô: Gesto realizado com as duas mãos juntas, cotovelos dobrados a noventa graus, palmas com os dedos fechados simulando segurar duas agulhas de tricô, as duas mãos realizam movimentos pequenos e com velocidade variada.



Dados: Gesto realizado com as duas mãos juntas e em formato de concha encaixam uma na outra como se segurasse dentro delas um par de dados, cotovelos dobrados a noventa graus, o movimento remete ao gesto de baralhar os dados e jogá-los numa mesa.



Prato limpo: braço esquerdo dobrado a noventa graus, mão com os dedos fechados e a palma voltada para cima segura o prato enquanto a mão direita com a mão em formato de punho simula a ação de ensaboar o prato segurado pela mão esquerda.



Colherada: Gesto realizado por uma mão individualmente dependendo do solicitado na partitura, mão em formato de punho fechado com o dorso da mão para cima, realiza um movimento de fora para dentro que lembra segurar uma colher como um bebê e enchê-la de comida.



Palito: Gesto realizado com as duas mãos juntas, mãos em formato de punho fechado e dorso da mão apontando para cima, cotovelos dobrados a noventa graus. Movimento simula segurar um palitinho de espeto e quebrá-lo ao meio.



Moto: As duas mãos mantêm-se em formato de punho fechado com o dorso da mão voltada para cima. Mão esquerda sustenta a postura, enquanto a mão direita faz um rápido movimento de munheca para cima, o movimento lembra a ação de acelerar uma moto. Cada movimento de munheca corresponde a cada gráfico.



Caneca: Mão esquerda com os dedos fechados em punho, cotovelos dobrados a noventa graus e dorso da mão apontando para o lado esquerdo, essa é uma configuração de mão, ela não representa nenhum movimento ou ação. O movimento poderá vir a acontecer a partir dessa configuração de mão dependendo do que for solicitado.



Acordo: Mão direita com os dedos esticados e juntos, cotovelos dobrados a noventa graus e dorso da mão apontando para o lado direito, e a ponta dos dedos apontando para frente e o polegar separado dos dedos apontando para cima, essa configuração se assemelha a dar a mão para alguém.



DNA: Gesto realizado com os dois braços, cotovelos dobrados a noventa graus paralelos ao chão, os dois braços simultaneamente realizam o desenho de DNA presente na partitura. Os braços se cruzam e separam sempre com o braço esquerdo por cima do braço direito.



Pincel: Braço esquerdo com os dedos da mão fechados e esticados, dorso da mão apontada para o chão. Mão direita sobre a mão esquerda desliza a palma sobre a palma esquerda na direção de frente para atrás, e volta deslizando a ponta dos dedos sobre a palma da mão esquerda na direção de trás para frente. As setas indicam a quantidade de repetições.



Chave: Movimento realizado com as mãos individualmente, dedos fechados em punho, dedo indicador e polegar fazem uma pinça imitando o gesto de segurar uma chave entre os dedos, essa pinça é apontada para frente e se realiza um movimento de rotação, o braço esquerdo e direito individualmente realizam a rotação para a esquerda e para a direita respectivamente.



Martelo: Gesto realizado com os dois braços. Cotovelos dobrados a noventa graus, as mãos com os punhos fechados e com o dorso da mão voltada para frente. Num gesto rápido os dois punhos chocam e voltam à posição inicial.



Dez dedos: As duas mãos com os dedos abertos e a palma voltada para frente, cotovelos dobrados a noventa graus. As duas mãos ficam próximas uma da outra, fazendo com que os antebraços fiquem com uma inclinação ligeira para o centro.



Armário: Gesto realizado com ambas das mãos. Palmas voltadas para frente, dedos esticados e bem abertos, ele inicia com as mãos na altura do peito e cotovelos bem dobrados, deixando o dorso das mãos bem próximo ao peito. Lentamente as os cotovelos se esticam, simulando um movimento de arrastar um armário pesado.



Agulha e linha: gesto realizado com a mão direita. Dedo indicador e polegar juntos e os outros três dedos esticados e abertos. Com essa configuração de mão são realizados movimentos que simulam a costura com agulha e fio.



Yoga: As duas mãos com a configuração de mão de “agulha” se posicionam com as palmas voltadas para cima, e os cotovelos a noventa graus, os antebraços paralelos, o que lembraria uma posição de um mudra.



Bola: Gesto realizado com as duas mãos, cotovelos dobrados a noventa graus, as duas mãos com os dedos ligeiramente dobrados e separados, com a palma de frente uma com a outra, simulam segurar uma bola do tamanho das mãos na altura da frente do rosto.



Bola de cristal: Gesto realizado com as duas mãos, enquanto uma das mãos mantém a configuração do gesto “Bola” a outra mão, com a mão relaxada e os dedos ligeiramente dobrados e separados se movimenta de forma circular ao redor da mão estática. Esse gesto lembra a ação de adivinhação e consulta na bola de cristal.



Côco: Gesto realizado com as duas mãos, cotovelos dobrados a noventa graus, mãos com as palmas frente a frente, dedos abertos e semi dobrados, sacudir bruscamente as duas mãos de trás para frente, imaginando que as mãos seguram um côco.



Sal: Gesto realizado com uma ou duas mãos, dependendo do gráfico, os cinco dedos esticados e com as gemas juntas, realiza um suave movimento roçando as gemas umas com as outras. Gesto que lembra a ação de espalhar sal.

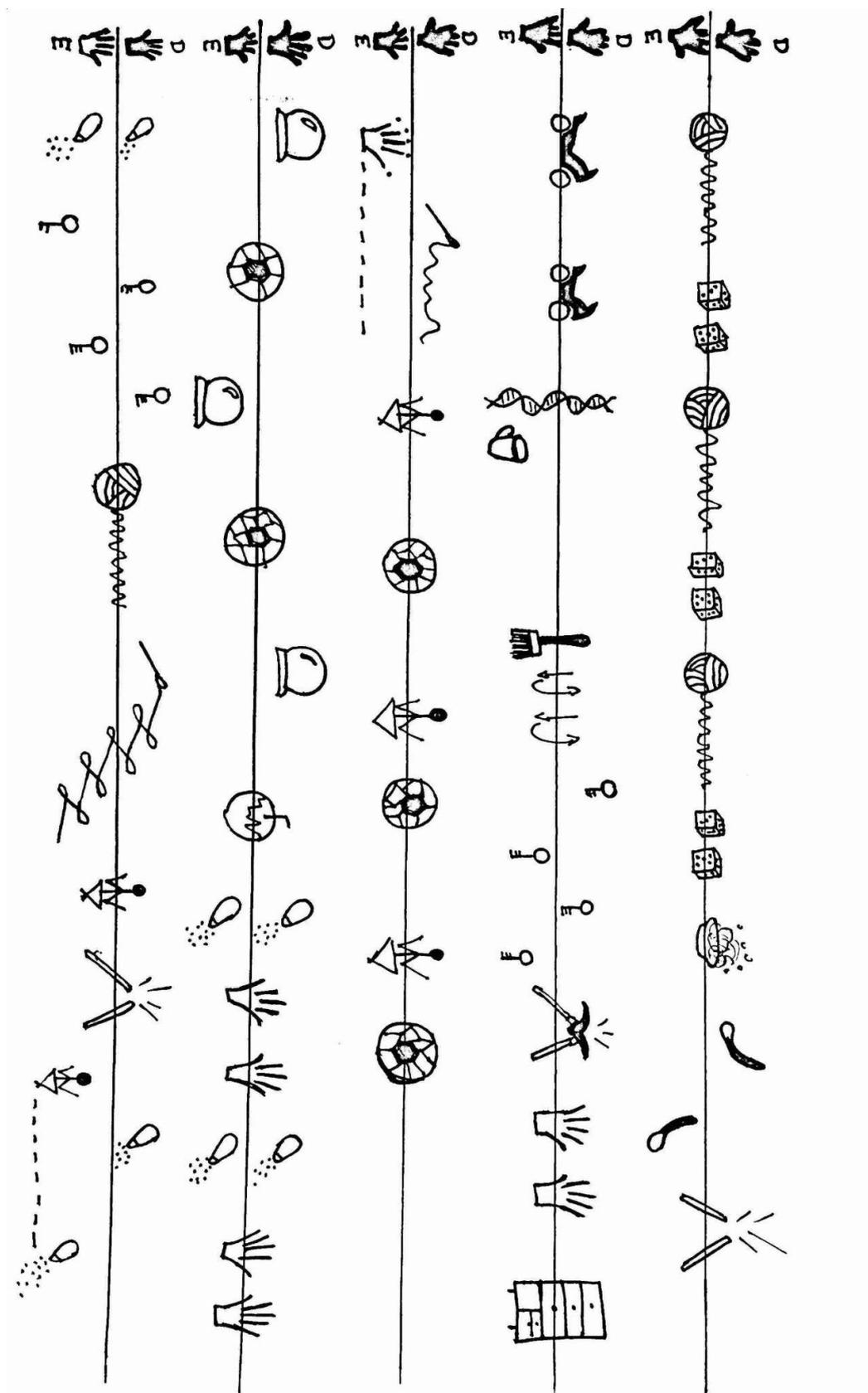
Momento 4: Leitura da partitura

Depois de serem realizados os gestos na sua ordem sequencial, daremos continuidade com a peça. Partindo do começo, é importante dar atenção às ligações entre os gestos para que a peça não perca sua fluidez.

Não será obrigatório que a leitura da peça seja realizada até o final, ela poderá ser dividida em duas partes, e realizar no próximo encontro a continuação da leitura iniciada nesse encontro. Isso vai depender de uma breve análise feita pela proponente da dinâmica das pessoas participantes do encontro. Caso o tempo for curto pode ser lida somente uma parte da partitura.

Miniatura 3

Figura 28. Partitura da Miniatura 3



Fonte: Figura da minha autoria

Momento 5: Partilha

Esse momento será aberto para que, através de convite ou voluntariamente, os participantes compartilhem com o grupo a leitura da peça, seja um fragmento ou ela na íntegra. Poderemos perceber que quando uma próxima pessoa compartilhar a leitura, inevitavelmente a execução será diferente da anterior.

Isso será repetido com mais pessoas dependendo do número de participantes. Poderemos ver assim, várias versões da leitura de uma única peça, na qual está partitura e os grafismos (o que seria equivalente às notas musicais em partituras tradicionais) não variam, mas a expressão individual de cada pessoa não permite que tenhamos duas versões iguais da peça.

Recapitulando alguns conceitos que aprendidos ao longo do primeiro e segundo encontro, as diferenças poderão se referir aos fatores de movimento (peso, tempo e espaço) deixando em evidência as individualidades das pessoas na maneira de executar a peça, mesmo ainda em estágio de leitura. Considera-se desnecessário que essa análise seja realizada durante o encontro, e sim, ela poderá ser útil para o trabalho posteriormente.

Terceiro Encontro: ENSAIO

Materiais

- A Partitura da Miniatura 3 com a bula e
- Celular (opcional)

Momento 1: Respiração e aquecimento

Iniciaremos com uma **prática respiratória**, e através da visualização de animações compartilhadas, as pessoas serão guiadas por vários ritmos de respiração, sem instruções específicas nem detalhadas, o fio condutor será a **visualidade das animações**.

As animações em movimento compartilhadas sugerem um ritmo para a inalação e para a exalação, cada uma delas com um ritmo diferente. Assim que a prática se inicia, a única palavra exibida é: Respira

Momento 2: Aquecimento

Através de imagens colocadas em tela compartilhada que sugerem ações como espreguiçar, chacoalhar, alongar, massagear, entre outras; os participantes serão convidados a **criar movimentos a partir dessas imagens**. Um participante inicia, propondo movimentos livres com o objetivo de aquecer o corpo e o restante dos participantes realizam os movimentos propostos, depois, quem propõe os movimentos chama o próximo participante através do sinal. Assim, sucessivamente até todas as pessoas serem proponentes.

Essa dinâmica proporciona um aquecimento pela ativação de todo o corpo, já que, cada imagem usada oferece qualidades de movimento específicas. Massagear, chacoalhar e esticar o corpo podem originar movimentos realizados com o corpo ou com partes específicas (mão, pé, cabeça), velocidades e níveis de força diferentes. Além disso, gera um ambiente descontraído que permite a livre movimentação dos

corpos sem a pretensão de atingir um objetivo estético ou visual, nos enriquecendo com o processo antes do que com o resultado.

Momento 3: Imagem - movimento - imagem

A continuação serão enviadas imagens via WhatsApp ou email de forma individual a cada participante. O objetivo é que cada pessoa receba uma imagem sem que o grupo saiba qual imagem cada pessoa recebeu.

Cada uma das imagens serão os agentes provocadores dessa atividade. Todas as pessoas terão um curto tempo para criar movimentações que possam representar a imagem recebida, tomando distância da simples descrição gestual dos elementos que a compõem e refletindo sobre duas perguntas:

- Como essa imagem **se** move?,
- Como essa imagem **me** move?

Através dessas duas perguntas procura-se ativar duas reflexões para a escolha dos movimentos, assim, coloca-se questão:

1. Os movimentos possíveis da imagem na qual a pessoa ocupa o lugar de observadora, analisando os elementos que compõem a imagem, e através da ativação do imaginário criar possibilidades de movimento representadas no corpo
2. De quais modos a imagem pode gerar movimento no corpo de quem observa. Não se trata de representar o possível movimento da imagem, ou dos elementos (como na primeira questão) e sim, ativar no corpo os movimentos que são provocados pela imagem, colocando a pessoa no lugar de receptor.

Depois desse tempo de reflexão e experimentação, todas as imagens que serão enviadas aos participantes estarão visivelmente disponíveis na tela compartilhada para dar continuidade com a atividade.

Cada participante irá apresentar os movimentos ativados com a imagem recebida, e o restante de participantes vai adivinhar qual imagem a pessoa recebeu. Voluntariamente um a um, todas as pessoas darão continuidade ao jogo de adivinhação. As imagens usadas nesta atividade serão as seguintes:

Figura 29. Título desconhecido. Autora: Miriam Paternoster (2014)



Fonte: Internet

Figura 30. Título: desconhecido. Autor: Antonio Mora



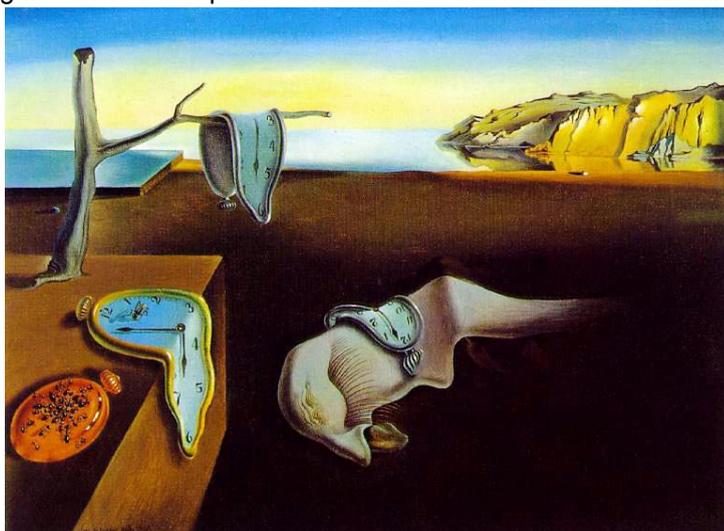
Fonte: Internet

Figura 31. Título: Divisor (1968). Autora: Lygia Pape



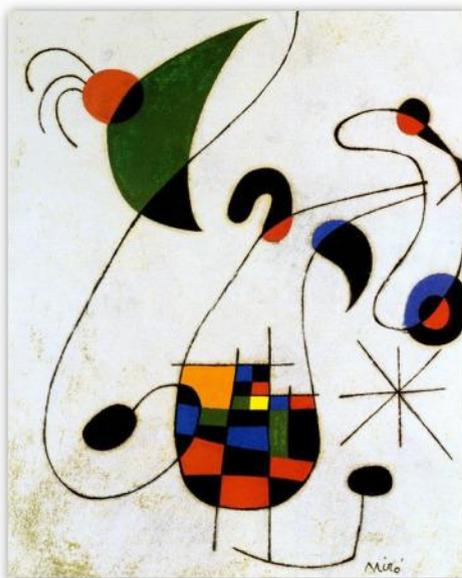
Fonte: Internet

Figura 32. Título: A persistência da memória. Autor: Salvador Dalí



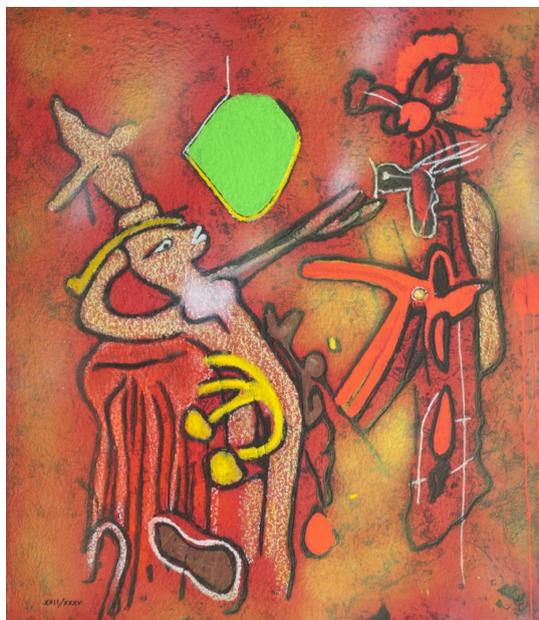
Fonte: Internet

Figura 33. Título: Cantante Melancólico. Autor: Miró



Fonte: Internet

Figura 34. Título: Galería Animal. Autor: Roberto Matta



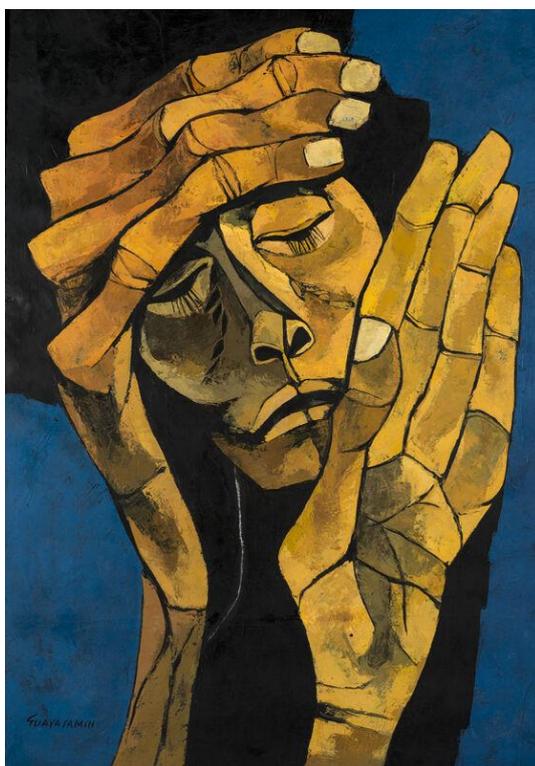
Fonte: Internet

Figura 35. Título: Ironías I. Autor: Roberto Carlos Andrade Jijena



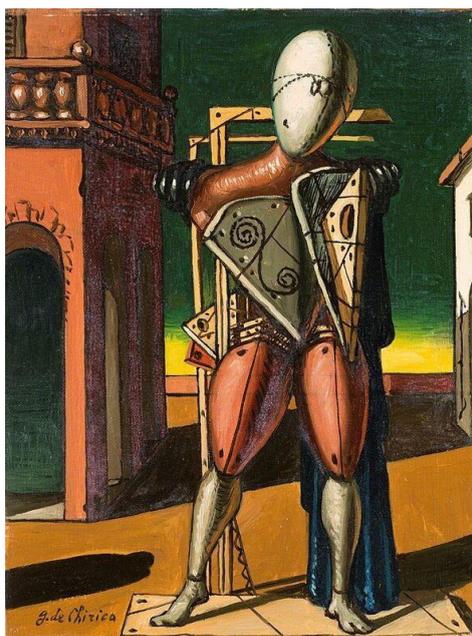
Fonte: Internet

Figura 36. Obra: Lágrimas Negras. Autor: Oswaldo Guayasamin



Fonte: Internet

Figura 37. Título: *Il Trovatore*. Autor: Giorgio de Chirico



Fonte: Internet

Figura 38. Título: Desconhecido. Autor: Antonio Mora



Fonte: Internet

Momento 4: Revisão da partitura

Dando continuidade com a prática retomaremos a leitura da partitura, caso no encontro anterior tenha sido lido apenas um trecho da peça, continuaremos com a leitura do trecho restante, se no encontro anterior a peça foi lida na sua totalidade, faremos algumas vezes a leitura completa da peça para lembrar.

Nessa etapa ainda não é indispensável o aprofundamento nos detalhes dos movimentos, pois o objetivo é a memorização parcial ou total através da repetição, sendo cada vez menor a necessidade de uma leitura minuciosa da partitura para a sua realização.

Momento 5: Aprofundamento

Uma vez lida a Miniatura por inteira algumas vezes, os gestos serão observados e trabalhados mais detalhadamente. O propósito desse olhar mais aprofundado para cada gesto é que a execução da peça não seja somente a realização dos gestos na ordem que a partitura sugere, e sim, que a Miniatura se torne uma ferramenta que nos permita tomar consciência do espaço, caráter, direção e velocidade não somente dos movimentos que envolvem a realização dos gestos, e sim, do nosso movimento corporal como um todo.

Nesse momento, um aspecto importante para aprofundar na execução da Miniatura é a conscientização de dois tipos de ligaduras presentes na peça:

1. A ligadura que está grafada na partitura, no formato da escrita musical tradicional, uma linha curva que determina o início e o final de cada frase, portanto, abrindo a possibilidade de pequenos respiros para o início de uma nova frase;
2. A ligadura que não está grafada na partitura, porém, ela é realizada naturalmente conforme a peça vai ganhando fluidez. Ela une todos os gestos, desde o começo até o final da Miniatura. Podemos dizer que esta ligadura é muito mais sutil e faz com que cada gesto esteja conectado tanto com o gesto que precede como com o gesto seguinte, ou seja, existe uma linha “invisível” que costura um gesto após o outro

mesmo antes das frases estabelecidas na partitura através das ligaduras.

Os aspectos musicais irão se revelando aos poucos ao longo da prática juntamente com a familiaridade e o tempo em contato com a peça. O objetivo desse terceiro encontro é a dedicação de um tempo maior para a escolha das qualidades de movimento desejadas a serem incorporadas nos gestos, trazendo para a performance da Miniatura as possibilidades exploradas principalmente durante o primeiro encontro. Essas possibilidades se originam dos fatores de movimento: tempo, peso, espaço, suas qualidades e combinações.

A qualquer momento poderá ser consultada a folha do material de apoio, entregue no primeiro encontro, na qual constam resumidamente os fatores e as qualidades de movimento.

Além da atenção às ligaduras e às escolhas das qualidades de movimento, também colocaremos em questão a intenção colocada nos gestos ao longo da performance (tema que foi experimentado no segundo encontro) e que habita o campo das sutilezas e as individualidades, a forma em que cada pessoa pensa e se expressa musicalmente a performance da Miniatura.

Para a conscientização das questões citadas, a memorização da peça é muito útil, pois uma vez decorada (inteira ou parcialmente) poderemos nos concentrar e voltar nossa atenção à prática dos aspectos musicais que vão além da leitura e da execução dos gestos solicitados na partitura.

Momento 6: Recital

Ciente das diferenças entre um recital presencial e um recital virtual, mesmo assim, considero relevante uma apresentação individual dos participantes como forma de ritualizar a finalização deste ciclo de três encontros.

Para isso, no momento final desse encontro o convite é aberto para que todas as pessoas realizem uma **apresentação da Miniatura 3**, com ou sem a partitura, com o grupo como platéia. Poderemos perceber que cada versão será

diferente, pois cada uma carrega as singularidades próprias de cada pessoa refletidas nas escolhas pessoais de qualidades de movimento para cada gesto.

4. O Processo

4.1 Modalidade virtual e seus espaços possíveis

Durante o curso da presente pesquisa, devido à pandemia de Covid-19 em 2020 e a mudança nas formas de ser e estar no mundo, foi necessária a adaptação do formato no qual as oficinas seriam ministradas. O tempo de isolamento possibilitou uma experimentação diferente com o tempo e o espaço, permitindo muitos momentos de profunda reflexão sobre o processo criativo requerido pela pesquisa. A incerteza daquilo que viria pela frente fez com que o momento presente fosse valorizado de outro modo. No momento em que as reuniões entre grupos de pessoas em um mesmo espaço físico passaram a representar um perigo para a saúde pública, entendi a necessidade de repensar as atividades práticas previstas inicialmente neste formato.

A partir disso, abriram-se caminhos e possibilidades para a pesquisa, quiçá antes inimagináveis, que tornaram-se o ponto de partida crucial na criação e desenvolvimento das estratégias metodológicas adotadas nas práticas. Durante o ano de 2020, aconteceu esta importante mudança na realização do projeto, abrindo um novo caminho: a realização das oficinas na modalidade virtual, através do uso de dispositivos eletrônicos como celular, computador, tablet, com conexão de internet, dispensando completamente o deslocamento e o encontro do grupo em um mesmo espaço físico. As ferramentas tecnológicas, em constante desenvolvimento, permitiram acrescentar possibilidades de comunicação e interação durante as oficinas, por esse motivo, é importante uma contínua pesquisa nas atualizações e novos recursos que as plataformas oferecem que possam ser úteis durante os encontros.

Uma das oportunidades provindas desta mudança de formato das oficinas para a modalidade virtual, foi o convite para novas formas de pensar a presença, mesmo na ausência de corpos ocupando o mesmo espaço físico. Nesta mudança foi necessário analisar as possibilidades reais de realização da pesquisa, e também as suas limitações. Transpor as atividades planejadas para no modo presencial para a modalidade virtual não seria suficiente. Embora fosse possível conceber a

abordagem dos mesmos conteúdos, a maneira como as atividades seriam realizadas teriam que ser diferentes.

O olhar, a comunicação não verbal, a atenção, interação junto com as ferramentas que a plataforma oferece são importantes para criação de uma **presença dentro da virtualidade**, bem como para construir um ambiente propício para ensino e aprendizagem por meio da prática musical. Nos encontros realizados na modalidade virtual é possível falar de dois espaços criados simultaneamente: o **espaço individual físico** e o **espaço coletivo virtual**. Esses dois espaços são criados simultaneamente durante as oficinas.

O espaço individual físico é o ambiente/local em que cada um dos participantes realizará a oficina. Ou seja, trata-se de um espaço que oferece uma experiência e contexto individual e que, portanto, será diferente para cada pessoa mesmo se tratando de um encontro virtual. Em todas as oficinas são propostas atividades de aquecimento e respiração, as quais requerem movimentações do corpo todo. Além dos recursos tecnológicos e eletrônicos, este espaço individual deverá proporcionar uma área para movimentação corporal mínima - para que não haja necessidade de realizar adaptações no meio das atividades - e deverá ser um local iluminado, pois a atividade depende da fácil visualização das pessoas através das câmeras.

O espaço coletivo virtual nasce a partir da conexão dos espaços físicos individuais em uma mesma plataforma eletrônica. Nós, com nossos espaços individuais conectados simultaneamente, formamos um espaço coletivo de troca e presença. Embora a modalidade virtual muitas vezes seja entendida como oposta à presença, ao longo dos encontros fui entendendo que a presença pode ir além da materialidade dos corpos reunidos no mesmo espaço físico.

4.2 Processo composicional

Falarei aqui sobre o processo que me levou a compor as peças ensinadas durante as oficinas. Esta decisão de compor me permitiu transitar como artista e pesquisadora pelos territórios da composição, mesmo sem ter realizado estudos aprofundados e específicos nessa área. Durante os anos de graduação, tive várias oportunidades de fazer parte do processo criativo de composição das obras às

quais me dediquei como intérprete - seja pelas sugestões que ofereci enquanto intérprete durante os encontros com a pessoa compositora para *feedback* da obra durante os primeiros estágios de elaboração de *performance*), ou porque a obra permitia que eu enquanto intérprete fizesse parte do processo de composição durante a *performance*. Desta maneira, posso dizer que a minha experiência anterior ao processo de composição das peças para esta pesquisa de mestrado, foi principalmente de composição colaborativa.

As três peças apresentadas nesta dissertação fazem parte de uma série de peças não sequenciais. Elas formam a base da abordagem de ensino-aprendizagem musical proposto nesta pesquisa e se desenvolve de uma forma diferente da tradicional. Essencialmente, elas foram compostas de forma que que pudessem ser utilizadas desde o início de um processo de aprendizagem - ou seja, sem a necessidade do estudo prévio de qualquer teoria. Estamos falando de **aprender música aprendendo uma música**¹⁴. Essa afirmação pretende realçar a naturalidade do processo de aprendizagem musical, através da prática e do estudo de peças compostas para esse fim.

Estas três peças foram compostas especialmente para as oficinas e cada uma tomará três encontros para ser aprendida, totalizando nove encontros. Estas três peças poderão ser pensadas como um modelo para a criação de outras. O objetivo é favorecer a criação de um repertório numeroso e diversificado para o futuro desenvolvimento de aplicações desta pesquisa.

No início da pesquisa, considerei o uso de peças do repertório musical para serem aplicadas nas oficinas.¹⁵ Selecionei peças que estavam alinhadas com as práticas a serem propostas, como por exemplo: a presença de elementos visuais, o uso do corpo para além da execução de um instrumento, entre outros. Os motivos que levaram a descartar a utilização destas peças existentes foram: a dificuldade de criar adaptações dessas peças para se encaixarem dentro dos propósitos da pesquisa, o grau de dificuldade que essas peças apresentam e por exigirem do intérprete um nível de leitura e *performance* musical tecnicamente elevado.

¹⁴ Esta é a forma sintética de uma ideia seminal proposta pelo meu orientador prof. Wladimir Mattos, e que tive oportunidade de desenvolver originalmente ao longo deste trabalho.

¹⁵ Foram consideradas peças como: *Gone dog, gone!* (2012), de Mark Applebaum e *Music the table* (1987), de Thierry De Mey.

Uma vez decidido que as peças deveriam ser especialmente compostas para esta pesquisa, outra ideia foi encomendar peças a compositores e/ou compositoras que tivessem interesse e afinidade com as características das composições requeridas. Entretanto, considerei que o prazo seria curto uma vez que o tempo total determinado para a pesquisa também deveria contar com as atividades que ainda seriam realizadas depois de finalizadas as composições.

4.2.1 Influências

Ao longo da pesquisa eu tive a oportunidade de desenvolver e participar de projetos nos quais percebi relação com o processo de composição das Miniaturas e das oficinas que influenciaram o andamento desta pesquisa. Trago a continuação compositores e seus trabalhos que conheci na minha trajetória como percussionista. A vivência que tive com o trabalho destes compositores deixaram em evidência a influência direta no trabalho de composição das Miniaturas aqui apresentadas nesta pesquisa.

Como comentado anteriormente, fazer a graduação em percussão no Instituto de Artes da Unesp foi, sem dúvidas, um processo importante para que hoje eu pesquise novas possibilidades de entender, fazer e ensinar música. A realização desses projetos, o contato com compositores vivos e atuantes, a prática do repertório, tanto solo como para grupo, foi de grande importância no meu desenvolvimento não só como percussionista, mas também como pensadora e pesquisadora.

Citarei dois compositores cujas peças que, com suas peças, foram referenciais, além de outros trabalhos nos que participei e que eu consigo perceber relação com o processo de composição das Miniaturas e das oficinas.

Mark Applebaum (EUA, 1967)

Compositor, pianista de jazz e professor na Universidade de Stanford, é uma importante influência. Seu trabalho como compositor fez parte do meu repertório durante os anos de graduação e ainda são peças que eu revisito nos dias de hoje. O trabalho de Applebaum abre novos caminhos na composição e notação musical.

Ele compôs uma peça para três maestros e nenhum músico, um concerto para florista e orquestra, peças para instrumentos feitos de lixo, especificações notacionais que aparecem nas faces de relógios de pulso personalizados, peças escritas a partir de um conjunto de sinais inventados e dentre outras que propõem uma expansão de possibilidades composicionais e interpretativas.

Duas das suas peças têm relação íntima com a Miniatura 3: *Gone dog, Gone!*¹⁶ (2012) para duo de percussão e *Aphasia* (2009)¹⁷ peça para solista, as quais me ofereceram ideias de notação possíveis. Nessas duas peças, o movimento tem papel estrutural na narrativa musical. Para descrever estes respectivos gestos, o compositor coloca na bula um desenho, um título ou apelido e uma breve descrição para cada um destes gestos. Porém, a narrativa não está diretamente relacionada com as descrições ou significados específicos de cada movimento. Ou seja, os sons não criam uma narrativa específica com os significados, que estão em constante relação com o som (que também fazem parte destas peças).

Figura 39. Imagem captada do vídeo da performance realizada em 2004 por Mark Applebaum da sua obra “Aphasia”



Fonte: Internet (Youtube)

¹⁶ Performance realizada por mim e Rafael Costa e eu em no ano de 2015, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=bUUMDpLwdol>

¹⁷ Performance realizada pelo compositor Mark Applebaum no ano de 2004, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=abjrn8niWfs&t=1s>

Na figura 39, pode-se apreciar o momento em que o intérprete realiza o gesto com a mão direita (dedo indicador e médio estendidos com a palma para frente enquanto o polegar segura o dedo anelar e mindinho) o qual está escrito na partitura com o símbolo de 'amor e paz'. Esse símbolo, internacionalmente conhecido a partir do artista britânico Gerald Herbert Holtom (1914-1985) e do movimento de desarmamento nos anos sessenta, também têm uma descrição de como realizá-lo na bula desta partitura, mas chamo a atenção para o uso de símbolos conhecidos por uma parcela grande de pessoas utilizados como notação.

Figura 40. Imagem captada da performance *Gone Dog, Gone!* realizada por mim e Rafael Costa



Fonte: Internet (Youtube)

Figura 41. Imagem do trecho da partitura da peça *Gone Dog, Gone!* (2012)

The image shows a musical score for the piece 'Gone Dog, Gone!' (2012). It consists of four staves labeled X, A, B, and Y. Staff X and Y feature hand gesture notations, with a red circle highlighting a 'Superman' symbol (a figure with arms outstretched) in both. Staff A and B contain musical notation with lyrics: 'BEATLES: MY TRIPPL', 'THE KINKS: ALL DIT FROD VART', and 'TEA PARTY'. The score is written in 4/4 time and includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Fonte: Internet (Youtube)

Na figura 40 os dois intérpretes mantêm a postura com os braços estendidos paralelamente ao chão e com as palmas voltadas para baixo. Essa postura dentro da notação de Applebaum, será representada com o símbolo de 'Superman' que se encontra destacado na figura 41. Da mesma forma que no exemplo citado na figura 39, a descrição do gesto a ser executado tem sua explicação na bula da partitura, mas quis trazer alguns exemplos de notação que influenciaram a notação da Miniatura 3, através de figuras e símbolos associados a movimentos.

Na Miniatura 3, meu processo criativo para a elaboração da bula foi diretamente referenciado na estratégia do compositor, ao abordar a bula destas duas peças. Especificamente na peça *Gone dog, Gone!* (2012) ocorre um fato curioso que considero importante de ser mencionado: a peça foi escrita para dois intérpretes, ocorrendo uma alternância entre a pessoa que realiza os gestos e a pessoa que toca os instrumentos.

Então, enquanto uma pessoa toca, a outra pessoa realiza a sequência de gestos correspondentes ao que está sendo tocado. A peça é formada por uma parte A e uma parte B, sendo que cada parte tem uma seção de sons e uma de gestos

correspondente. Perto do final da peça, os dois intérpretes convergem no centro do palco e realizam, cada um, a sequência de gestos correspondentes às partes A e B. Nesse momento específico da peça, não existe nenhum som correspondente aos gestos que são realizados, mas, por causa da sequência de sons ter acontecido mais de uma vez anteriormente, é possível sentir (ou ouvir internamente?) os sons acontecendo no espaço, em sincronia com os gestos, mesmo que este som não esteja presente.

Esse fenômeno relacionado à escuta - e relatado por pessoas que compareceram a vários recitais nos quais eu performei essa peça -, dialoga com o conceito de audiação (talvez nota de rodapé para refrescar a memória dos leitores e pode ser o caso de vc referenciar a página da dissertação em que vc explica o conceito) de Edwing E. Gordon (EUA, 1927-2015) mencionado no capítulo 1. No caso, audiação define a música que podemos escutar mas que de fato não está acontecendo na sua materialidade (som). **Podemos dizer que a experiência vivida pela platéia (quicá até pelos performers) é uma experiência de audiação?**

No meu entendimento sobre as ideias de Gordon, o conceito de audiação está presente na peça *Gone dog, Gone!* (2012) de Applebaum, especificamente quando é possível 'ouvir' sem o som estar presente. Este conceito também faz parte da composição da Miniatura 2 uma vez que fica em aberto essa 'escuta' quando o som físico não acontece para consideração e apreciação de cada pessoa.

Thierry De Mey (Bélgica, 1956)

Compositor e cineasta, teve sua produção artística principalmente dedicada à dança (trilha sonora?). Ele se destaca pela busca da interação entre música, dança e cinema. Conheci e performei duas peças dele: '*Silence must be*' (2002)¹⁸ e '*Music the table*' (1987)¹⁹.

Para a primeira peça '*Silence must be*' não é solicitado nenhum instrumento. Apesar de ter sido escrita originalmente para regente solo, sua performance também é realizada tem sido performada também por percussionistas. A peça propõe uma notação utilizando uma série de instruções. Para Felipe Merker

¹⁸ Performance realizada por Georgi Videnov em 2019. Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Fe4DITna-FM>

¹⁹ Performance realizada por James Cromer, Corey Robinson, and Gregory Messa no ano de 2010. Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=0n2qWeMLqKc>

Castellani é por meio destas instruções onde “por meio da qual são articuladas as relações entre gesto, som e imagem” (CASTELLANI, 2019, p. 3). Além do nome bastante explícito, o silêncio faz parte da concepção da peça. Na primeira parte o/a intérprete realiza os gestos solicitados sem nenhum som correspondente, e é somente na segunda parte que os mesmos são realizados em sincronia com sons de instrumentos de percussão pré-gravados.

A influência é facilmente detectável mas pode não aparecer de maneira explícita nas três Miniaturas compostas para este trabalho, entretanto ela permeia as reflexões e questionamentos sobre a presença do silêncio, não somente na composição musical, mas também na vida. Em uma sociedade na qual estamos constantemente recebendo estímulos visuais e auditivos, concordo com o pensamento do percussionista Jean Geoffroy quando afirma que o som vem a ser “como um eco de nossas ansiedades ou nossas dúvidas” (GEOFFROY, 2019).

A segunda peça *Music the table* (1987) influenciou fortemente a composição da Miniatura 2. Ela desafia o sistema notacional tradicional e abre espaço para uma ambiguidade no momento de definirmos com exatidão se esta peça se trata de música, arte visual, dança... Cito novamente Mark Applebaum, que durante uma palestra realizada na plataforma *Ted Talk de X ano*, Applebaum conta que o seu trabalho como compositor recebia perguntas como: **Isso é música?**. Durante a palestra ele propõe uma segunda pergunta, a qual ele considera mais construtiva no processo das discussões sobre música. A pergunta que ele traz é: **Isso é importante?** Pessoalmente, proponho refletir sobre a importância do trabalho realizado ao invés de procurar consenso sobre a natureza da linguagem artística na qual o trabalho se encaixa ou não.

Além da mesa, *Music de table* e a Miniatura 2 têm outro elemento em comum: a, em constante relação física com as mãos e os gestos realizados. A mesa representa, na performance, o espaço onde os sons aparecem como consequência do contato das mãos com a mesa. Na Miniatura 2 é incorporado o espaço neutro, no qual acontecem os gestos similares realizados na mesa, mas que por não ter uma superfície de contato, o som acontece mas ‘sem som’.

Como encerramento deste tópico, trago uma frase dita pelo percussionista Jean Geoffroy, ao comentar sobre a simplicidade e expressividade da obra de De Mey quando diz: “Gestos com as mãos, movimentos corporais, uma linha ou uma

curva podem dizer tudo”²⁰. A complexidade da música não depende da quantidade de componentes materiais ou teóricos que a compõem, reduzindo cada vez mais o grupo humano para o qual ela é acessível. A complexidade se refere mais sobre a capacidade de uma obra de produzir reflexões, de alterar o nosso estado de espírito, e de fazer parte da realidade de quem têm contato com ela.

Um canto sem voz, sem som

Paralelamente com a pesquisa, fiz parte de dois projetos que propõem o diálogo entre música, poesia e a Libras para a construção de uma obra poética. Esses dois projetos colaboraram indiretamente com este trabalho, pois é com eles e através deles, que aprofundei o estudo da potência comunicacional, artística e poética da Libras presentes numa única obra.

O primeiro, o “**Projeto Sentidos**”²¹ foi contemplado pelo Governo do Estado de São Paulo pelo Proac Lab Lei Aldir Blanc N. 41 no ano de 2020 e desenvolvido pelo grupo “Os Cafumangos” e eu. O projeto consiste na produção de um material audiovisual de doze músicas traduzidas e interpretadas em Libras disponíveis no Youtube²². Os principais objetivos do projeto foram democratizar o trabalho artístico e musical desenvolvido pelo grupo bem como oferecer um material que mantenha a potência poética na Libras, já existente/presente nas letras das músicas do grupo. Para isso, foi necessário repensar o lugar comumente ocupado pela tradutora-intérprete, geralmente, a pessoa tradutora aparece na tela em um quadrado pequeno localizado no quadrante inferior direito. Além de ser um tamanho pequeno que dificulta o entendimento da língua, os profissionais da interpretação têm poucos elementos visuais que o conectam em tempo real com o artista interpretado.

Para a produção do projeto foi necessário uma imersão de seis dias junto com o grupo Os Cafumangos, a equipe de gravação e eu. A imersão permitiu elaborar o roteiro e a gravação do material com o objetivo de para além de um registro audiovisual da tradução e interpretação das músicas.

²⁰ Tradução da pesquisadora. “Hand gestures, body movements, a line or a curve can say it all”. Disponível em: <https://www.numeridanse.tv/en/dance-videotheque/light-music>

²¹ Disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=KOS82qKd4NU&list=PLCJVQD7yuDRMT4yVfYAqGCOJAcC7R6Ljg>

²² O motivo da escolha da plataforma é a gratuidade e facilidade de acesso.

Posteriormente ao encontro, a tradução, o estudo e a revisão das traduções já estavam prontos. A presença da consultora neste estágio pré gravação foi fundamental e a escolha por uma profissional surda permitiu que o trabalho passasse por uma revisão de quem tem a Libras como primeira língua.

O projeto possibilitou a criação e registro de uma nova forma de relação e interação entre artistas músicos com a tradução-interpretação de libras. Ao contrário do que normalmente é visto neste tipo de tradução, no Projeto Sentidos a intérprete ganha o lugar de destaque, ocupando na maioria das vezes, a totalidade da tela durante as músicas. Além disso, alguns elementos foram agregados na tradução estabelecendo um lugar quase teatral, que reforçou a expressividade da poesia traduzida. Dentre estes elementos, constam a participação das pessoas do grupo Os Cafumangos na gravação sem necessariamente cantar ou tocar, e os objetos que foram usados durante cenas específicas da gravação.

Um dos pontos em comum deste projeto com a presente pesquisa é a preocupação com a acessibilidade dos conteúdos produzidos desde a concepção, fazendo parte de todo o processo da produção. Nesta pesquisa, durante a elaboração das oficinas incluí a presença das duas línguas (Português e Libras) sempre que houvesse a necessidade de comunicar algo.

Embora seja permanente a presença da Libras e a atenção para que todos os conteúdos sejam traduzidos e legendados, tanto no “Projeto Sentidos” como nesta pesquisa, o material não tem como objetivo se tornar exclusivo para pessoas surdas. Ao contrário disso, ambos os trabalhos visam acessibilizar o material produzido para pessoas surdas e ouvintes, sem necessidade de adaptá-lo ou modificá-lo para ele se tornar acessível.

O projeto “**Canções em Movimento**”²³ aconteceu no início de 2021 junto com o compositor e violonista Matheus Pezzotta. Neste trabalho foi produzido um material audiovisual com seis músicas autorais com tradução e interpretação em Libras. Este projeto foi contemplado pelo Proac Lab Lei Aldir Blanc do Município de São Roque no edital N. 01 Darci Penteado e recebeu uma moção por parte da Câmara dos Vereadores pela relevância do projeto na área da acessibilidade.

Um dos desafios enfrentados na realização deste projeto foi a tradução das letras das canções para a Libras sem perder a riqueza poética e narrativa do

²³ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=IH8MCI4zHgE>

português. Para isso, não é suficiente uma tradução literal da Língua Portuguesa para a Libras, pois as duas línguas possuem gramática e estrutura completamente diferentes e independentes. Conseqüentemente, a construção da poesia em uma língua de sinais a partir de uma poesia em português, segue um processo de construção diferente, este projeto partiu da premissa de que a Libras é um potente recurso expressivo e poético.

Metáfora, rima, ritmo, sonoridade, são alguns dos recursos poéticos comumente utilizados nas poesias. No momento da tradução da poesia para Libras nascem as perguntas:

- Como a música é representada pela visualidade?
- Como se traduz uma poesia para a língua de sinais?
- Como se dá a rima numa língua visual?

Mais do que uma adaptação, era necessário pensar na tradução sem prejudicar a estrutura de ambas as línguas, de maneira que não houvesse hierarquia entre elas. Para que seja possível encontrar as especificidades poéticas e expressivas da Libras, assim como foi realizado na criação das letras em português, foi necessário um estudo profundo das letras e os contextos em que foram escritas para que somente depois disso eu pudesse pensar e elaborar a tradução.

Começamos este processo com encontros entre o Matheus Pezzotta e eu, no qual por meio de conversações, somamos informações que considerei pertinentes sobre as canções. Em um segundo momento, juntamente com a Marita Oliveira, consultora de Libras, as letras das músicas e toda a informação recolhida, fomos estruturando cada tradução e aprimorando a interpretação. Novamente, a presença de uma consultora surda de Libras foi essencial para o desenvolvimento do projeto com a qualidade, respeito e importância que a Libras merece.

Para a produção dos vídeos contamos com a equipe “Batuque Filmes”, profissionais na área de audiovisual que fez o registro e a edição final. O jogo de câmeras da edição também foi propositalmente realizado de acordo com a estrutura das músicas. Desta forma, contribuindo com “movimento dentro do movimento” através dos planos de enquadramento, recortes, aproximações e distanciamentos, foi adicionado uma camada de arte visual sem perder de foco a clareza e o entendimento do conteúdo das poesias.

Esta foi a maneira que eu, com o restante da equipe, encontramos para oferecer uma tradução e interpretação em Libras carregada dos elementos poéticos que as letras das músicas carregam, sem necessidade de simplificação ou redução destes elementos. Vendo o resultado do trabalho percebemos que ao inserir as duas línguas em cena, reforçamos a potencialidade de cada uma em suas diferentes características, que se somam: a Libras, por sua visualidade expressiva e o português, por sua poesia metafórica. Assim, ampliamos as possibilidades de leitura e interpretação imagética das letras das canções.

4.2.2 Compondo as Miniaturas

As três peças levam o nome de Miniatura, cada uma com um número de acordo com a ordem que aparece no decorrer do trabalho. Começarei falando da **Miniatura 1**, a peça demorou mais tempo para ser finalizada. O processo de composição dessa primeira Miniatura partiu de uma série de experimentos corporais que foram necessários para que a peça também tivesse suas bases no fazer e na prática. Assim, era atenuada a noção de uma ordem lógica e sequencial de **composição - experimentação - composição**.

A seguir apresento um pequeno texto-relato que foi escrito pouco tempo depois do processo mencionado acima:

A mão em movimento gera o traço ou o traço que movimenta a mão? Os experimentos partem de uma folha grande de papel tamanho A2 e uma caneta.

A cor branca não é a ausência de cores, muito pelo contrário, a cor branca é a junção de todas as cores e por isso ela é capaz de refletir todos os raios luminosos. Assim, entendo que o silêncio não é a ausência de som, e sim um espaço no qual é possível o nascimento de todos os sons e frequências audíveis e inaudíveis. seria possível dizer que o silêncio é a junção de todos os sons?

Assim me deparo no papel em branco. Parto com um ponto, e uma linha, dois elementos que se relacionam e se contém. A linha como consequência da sucessão de pontos e o ponto como célula capaz de formar uma linha. Instintivamente experimento formas, tamanhos, grossuras, texturas, movimentos, agrupamentos, comprimentos, tudo a partir de uma caneta colorida, um papel, o ponto e a linha.

Me permito experimentar possibilidades de formas dentro do espaço limitado do papel branco. Antes de estruturá-lo como uma peça, deixo a caneta tomar vida na minha mão e perambular, saltar, se deslizar, estacionar, crescer e decrescer nesse processo de improvisação.

Depois de um tempo, tomo distância do papel e da caneta, observo o resultado do experimento e procuro criar relações de movimento através daquilo que observo sem necessidade de modificar o que foi feito. Solfejo as linhas e pontos com o corpo em movimento.²⁴

A partitura gráfica foi elaborada com base em experimentos realizados ao longo de ensaios. Uma vez finalizada a partitura da **Miniatura 1**, começou o processo de elaboração das oficinas, atividades que seriam realizadas e dos materiais que seriam solicitados durante os encontros. A peça foi escrita para "mãos no espaço neutro".

A **Miniatura 2** foi inspirada na peça de Thierry De Mey *Musique de Table* escrita no ano de 1987. Explicarei no tópico seguinte, mais profundamente, sobre os trabalhos que inspiraram e atravessaram essa pesquisa. Essa miniatura foi a resultante de um processo de experimentação prática que foi realizado antes da peça ser escrita. Por isso ela enfrenta vários desafios de notação para que seja possível sua reprodução através da decodificação da bula e consequente leitura.

²⁴ Texto escrito depois de um dos experimentos realizados durante a composição da Miniatura 1.

Nesta miniatura, procurei criar a partir de um movimento contínuo, uma dança das mãos se experimentando através de sessões com dinâmicas e ritmos contrastantes. Além do espaço neutro, ela agrega a mesa como um novo elemento.

O argumento por trás desta escolha reside na facilidade de acesso a uma mesa uma vez que as miniaturas foram escritas em época de pandemia. Logo, seria conveniente que as músicas (ou peças) fizessem uso de materiais disponíveis dentro de casa. Nesta peça os andamentos são sugeridos, mas há grande liberdade na questão da escolha das dinâmicas dos movimentos durante sua realização. Assim, todas as interpretações serão únicas e singulares.

Na Miniatura 2 são usadas duas superfícies para performance da peça: a superfície horizontal (a mesa) e a superfície vertical (o espaço neutro). Ao longo da peça, as mãos realizam os movimentos interagindo com ambas superfícies. Na mesa, os sons aparecem como consequência dos movimentos realizados. Assim, quando estes movimentos acontecem de maneira similar no espaço neutro, quem observa a peça identifica os mesmos movimentos, porém, sem som.

A **Miniatura 3** teve forte influência do compositor Mark Applebaum e seus processos criativos na elaboração de partituras das suas peças. No processo de composição desta miniatura tomei como base uma análise profunda dos movimentos corporais que realizamos no cotidiano. Selecionei ações simples e claras nas quais as registrei em uma lista. Durante as experimentações, realizei os gestos escritos na lista de diversas maneiras com variações de amplitude de movimento e velocidade. Depois do primeiro rascunho, a Miniatura 3 ainda não tinha uma partitura definida e o registro foi realizado com uma câmera de vídeo.

Cada gesto foi individualmente pesquisado detenidamente, com especial atenção nos mínimos detalhes do movimento que o conforma. Ao longo desse processo, percebi que não existe uma maneira única deles serem realizados. Mesmo se tratando de gestos que sejam de fácil entendimento, como por exemplo: 'beber', 'escrever' ou 'tricotar', se pedíssemos para diferentes pessoas realizarem os gestos correspondentes a essas palavras, sem dúvidas teríamos gestos completamente diferentes uns dos outros.

Com a execução da peça estruturada e bula contendo todos os gestos da miniatura, coloquei os desenhos correspondentes aos gestos na partitura na mesma

ordem da peça. Além dos desenhos distribuídos no papel com o espaçamento natural entre eles, considere um espaçamento maior com o objetivo de delimitar as frases.

A notação foi realizada sobre uma linha, o que poderíamos chamar de nossa pauta. Para esclarecer com qual das mãos os gestos serão realizados, foi definido que: os gestos colocados acima da linha devem ser feitos com a mão direita abaixo da linha, devem ser feitos com a mão esquerda e, sobre a linha, devem ser feitos com as duas mãos. Ciente de que pela natureza gráfica e inédita da partitura, é possível o surgimento de dúvidas e confusões nos leitores. É por isso que algumas modificações podem ainda ser feitas ao longo do processo. Trago o pensamento de Macell Steuernagel sobre a notação quando diz que “[...] a notação musical não abarca todos os aspectos da música em si - pelo contrário, é um **mapa que guia uma interpretação** ou, em outras palavras, uma recriação” (STEUERNAGEL, 2015, p. 149, grifo da autora).

As oficinas da Miniatura 3 foram ministradas com três grupos diferentes ao longo do ano de 2020 e 2021 em formato online para grupos tanto de ouvintes como misturados (pessoas surdas e ouvintes). Esse processo foi fundamental para que fossem feitas mudanças a partir das opiniões e *feedbacks* dos participantes. No final do conjunto dos três encontros, enviei um questionário²⁵ para feedback digital (formulário) para quem participou. Neste questionário as perguntas foram sobre como aprimorar o projeto, pensando em evolução constante.

4.3 Estratégias metodológicas para as práticas virtuais

Descrevo aqui, as estratégias elaboradas para que os encontros virtuais fossem aproveitados da melhor forma possível por todas as pessoas participantes. Estas estratégias são de natureza diversa, e incluem desde as configurações dos dispositivos, a plataforma na qual ocorreram os encontros, até as estratégias didáticas para a realização das atividades práticas do formato virtual. Antes do primeiro encontro, os participantes receberam um e-mail, contendo um documento²⁶

²⁵ O questionário encontra-se nos apêndices.

²⁶ Este documento encontra-se nos apêndices.

com as especificidades da plataforma e as instruções para ingressar no encontro virtual. Desta forma almejei garantir que as pessoas participantes pudessem ingressar sem problemas na plataforma.

Como foi descrito anteriormente, a realização da prática em modo remoto não se configura como simples transposição do que seria uma prática presencial. Os tópicos que descrevo a seguir deixam claras as especificidades desta modalidade virtual.

Número de participantes

As nove oficinas foram estruturadas para um número de participantes de entre cinco e oito pessoas. O número é limitado pois em vários momentos dos encontros acontecem amostras e participações individuais, às quais o número de pessoas influencia na duração total da prática. Algumas das atividades requerem a participação de todas as pessoas, e elas só são encerradas após todas as pessoas participarem. No caso de ser um grupo numeroso, o encontro pode se tornar cansativo para todos. Além disso, por se tratar de encontros que não teriam a língua falada como recurso principal, a visualidade é fundamental. Portanto, é necessário que todos os participantes simultaneamente possam ser vistos na tela. Para isso acontecer, também é necessário configurar a plataforma *Google Meet* para melhor se adequar a este contexto, o que será detalhado mais à frente.

Com a pandemia e a adaptação das oficinas para a modalidade virtual, de um modo geral o número de participantes pôde aumentar sem que isso compromettesse a atividade. Porém, continuou imprescindível que o número de pessoas permanecesse pequeno por conta das dinâmicas propostas e pela necessidade de que todas as pessoas pudessem enxergar e serem enxergadas pelo grupo todo.

Duração das oficinas

A duração das oficinas foi de aproximadamente cinquenta minutos. Houve uma flexibilidade no tempo estimado, as atividades foram organizadas para que o tempo previsto fosse - além de suficiente - adaptável para se adequar a pequenas

variações dependendo do grupo. O tempo total estimado para cada encontro inclui possíveis trocas de pensamentos, sensações, saberes e reflexões tanto no começo como no fim de cada encontro.

Escolha do público

Não houve necessariamente um planejamento para escolha de público das oficinas realizadas. Foi um processo natural por meio da divulgação da oficina dentro de grupos que incluíam pessoas pertencentes a nichos relativamente comuns.

Apesar dos grupos serem mistos entre pessoas surdas e ouvintes, não foi considerada a faixa etária destas pessoas. Em retrospectiva, considerar o agrupamento das pessoas por faixa etária similar - permanecendo a diversidade entre ouvintes e surdas - seria mais conveniente. Parto da premissa de que não há restrições estritas para a participação das práticas de ensino-aprendizagem das três peças, nas quais o som, (fenômeno sonoro) não é indispensável. Aqui pontuamos apenas a sugestão de agrupamento de pessoas por uma faixa etária similar, mas a idade não se torna uma restrição para a prática.

O recurso sonoro

Durante a prática, propus a máxima diminuição da fala como recurso. O som foi mais um elemento da experiência musical e não o foco principal do encontro. Como a fala ou o som não são elementos comuns e acessíveis em grupos envolvendo pessoas surdas e ouvintes, o som não é descartado, mas não é o único e nem é o recurso mais importante a ser trabalhado em nossa prática. Por esse motivo solicitamos que os microfones se mantivessem desligados durante os encontros.

Usamos essa ferramenta de silenciamento que a plataforma nos oferece para evitar que possíveis sons do ambiente, falas ou conversas que aconteçam não sejam compreendidas por todas as pessoas. Sobre esse procedimento, todos foram previamente avisados através do documento enviado com antecedência.

Essa decisão foi tomada considerando a diversidade de pessoas que participarão das oficinas. Com a possibilidade de que tanto pessoas surdas como ouvintes possam participar, utilizar somente o português oral não seria suficiente para a comunicação eficiente no grupo. Neste contexto, a comunicação durante a atividade aconteceu por meio da visualidade.

Visualidade

Começando com a comunicação, usei o português como língua oral e a Libras, de natureza visual. Para isso, foi necessário que todas as pessoas envolvidas na prática pudessem observar e ser observadas sem necessidade de mudar configurações da videochamada.

A conexão visual com a tela do dispositivo, no desenvolvimento dos encontros, foi de vital importância para que acontecesse uma comunicação efetiva. Desprovidos da fala como meio de comunicação, a conversa através da visualidade acontece, mesmo que as pessoas não tenham o domínio de uma língua de sinais. Foi solicitado que as câmeras permanecessem ligadas durante a prática para garantir que a prática seja acessível para todos os participantes.

O pedido de manter as câmeras ligadas durante os encontros vai além de simplesmente manter o contato visual com a tela e com as pessoas. As câmeras contribuem para a percepção de uma presença em tempo real, mesmo com eventuais interferências, tais como: falhas da conexão, presença de outras pessoas, acontecimentos nos ambientes compartilhados, entre outras. Com as câmeras ligadas podemos criar um modo diferente de instaurar uma presença coletiva. Da mesma forma, todas as pessoas participantes tiveram acesso aos conteúdos, sem necessidade do uso da fala.

Embora a recomendação seja de que as câmeras fiquem sempre ligadas durante os encontros, estão previstos momentos nos quais o contato visual com a tela do computador é dispensado. Assim, durante as propostas de pesquisa corporal, cada participante teve liberdade de se movimentar no seu espaço físico disponível.

Plataforma

Na modalidade virtual, o espaço toma duas dimensões: ele é individual, na sua fisicalidade - ocupado apenas por uma pessoa, a partir do qual ela irá se conectar com as demais - e coletivo, virtualmente criado pelos corpos conectados através da rede e seus dispositivos. Poderemos vivenciar esse espaço coletivo através das atividades, exercícios e partilhas que fazem parte das práticas.

A plataforma escolhida para a realização dos encontros virtuais foi o *Google Meet* porque dentro das plataformas disponíveis, a Unesp disponibiliza gratuitamente para os alunos a versão paga do *Google Meet* com todos os recursos no que diz respeito à duração ilimitada das reuniões. A plataforma também permite visualizar em formato de grade todas as pessoas conectadas. Desta maneira podemos manter o contato visual com todas as pessoas, sem a necessidade de mudarmos as configurações da plataforma constantemente.

Registro

Todos os encontros realizados virtualmente foram gravados para futuras análises e estudos. Além de todos serem avisados por escrito com antecedência, neste mesmo email foi solicitado o preenchimento de um documento de autorização de uso de imagem e som, enviado às pessoas participantes.

Evitar o excesso de explicações

Nas palavras de Jacques Rancière, “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (RANCIÈRE, 2010, p. 23). Durante todas as oficinas elaboradas nesta pesquisa, conscientemente evitamos o excesso de explicações sobre os objetivos a serem atingidos com cada exercício, a funcionalidade deles dentro do contexto das miniaturas, a base teórica musical existente nos exercícios, e demais explicações complementares que não consideramos rigorosamente necessárias. Ao longo das práticas entendemos a dispensabilidade destas explicações e a importância de confiar que o exercício, a prática em si, é suficiente para que as propostas sejam entendidas e realizadas

musicalmente, na base de um pensamento musical ali compartilhado. Caso houvesse dúvidas, elas seriam resolvidas pontualmente.

O processo de pensar a prática antes da teoria, e de dispensar explicações excessivas não sugere deixar o grupo em um estado de aleatoriedade no que diz respeito à realização e ao entendimento dos exercícios. Este processo também não insinua simplesmente que se devam eliminar as explicações gerando confusão entre os participantes, e sim, como Jacques Rancière propõe, uma inversão da lógica do sistema explicador (2010).

É por isso que o material desenvolvido ao longo da pesquisa, foi compartilhado através da tela do meu computador, tendo a presença permanente de elementos visuais - muitas das vezes substituindo os textuais - combinados com vídeos, animações, frases curtas, e perguntas. Tudo isso com o objetivo de manter a clareza do conteúdo, sem a necessidade de textos explicativos ou falas excessivas durante os encontros.

Com o objetivo de proporcionar um conteúdo claro, objetivo e acessível, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem, abrimos uma reflexão trazendo o pensamento de Rancière de seu livro “O mestre ignorante”, que um aprendiz encontra o que é preciso encontrar, ao invés daquilo que ele busca (2010, p. 57). Desta maneira, os encontros são um espaço criado coletivamente, de modo que os participantes - através desta experiência - estejam abertos para encontrar aquilo que for preciso, ao invés de virem em busca de algo específico e delimitado. A experiência é única e individual, tanto para pessoas surdas quanto ouvintes; tanto para quem já teve ou não algum contato com qualquer tipo de formação musical anterior.

Criação de um sinal

Nessa parte não pretendo falar sobre toda a complexa construção da Libras, mas trarei alguns pontos de relevância sobre a prática do uso de sinais que tomam o lugar dos nomes próprios. Adotei uma prática similar ao longo de todos os encontros realizados.

No primeiro de cada série de encontros solicitei que todos os participantes atribuíssem a si mesmos um sinal para ser utilizado como os seus próprios nomes durante a prática. A prática de atribuir um sinal para si próprio no lugar do seu nome na língua oral (português) é uma prática dentro da comunidade surda que permite ao indivíduo ser reconhecido como integrante da comunidade. Como apontam as autoras Gabriele Cristine Rech e Fabíola Sucupira Ferreira Sell, as pessoas surdas, ao usarem a língua de sinais, não nomeiam somente objetos mas também “nomeiam sujeitos que precisam ser diferenciados ou referenciados” (RECH; SELL, 2020, p. 69).

Porém, essa prática não ocorre somente entre pessoas surdas ou deficientes auditivos. A atribuição de um sinal como nome próprio é comum para identificar as pessoas que se envolvem efetivamente com o uso da Libras. O envolvimento com a língua refere-se ao pertencimento à comunidade surda, constituída não somente por pessoas surdas, mas também por profissionais tradutores, intérpretes, familiares, amigos, profissionais de diversas áreas, pesquisadores e ouvintes usuários da língua de sinais.

Falando especificamente das pessoas surdas que fazem uso de um sinal como nome, dentro da comunidade surda, elas evitam a soletração dos nomes (o que significa realizar a datilografia usando o alfabeto manual). Desta forma, aceleram o processo de comunicação bem como a construção de suas identidades de uma forma diferenciada e bem acolhida pela comunidade.

Para as pessoas ouvintes que possuem um sinal dentro da comunidade surda a situação é diferente. Sua identidade como indivíduo continua sendo a de uma pessoa ouvinte, mas neste caso, o sinal (nome) é uma forma de **pertencimento à comunidade surda** mesmo sendo ouvintes.

No decorrer dos encontros podemos perceber as vantagens da criação e da uso de sinais para a identificação das pessoas participantes, independente de serem ou não usuárias de uma língua de sinais. O uso dos sinais no lugar dos nomes faz com que a interação aconteça não somente entre a proponente e o resto do grupo, mas também, **entre todas as pessoas presentes no encontro**.

Enquanto participantes da prática proposta, independentemente de sermos surdos ou ouvintes, nos permitimos durante cada encontro ser identificados e

chamados através de um gesto criado por nós mesmos. Neste contexto utilizamos uma linguagem comum que não é nem a língua falada e nem a língua de sinais. Entretanto, não pretendemos entrar na discussão sobre a questão da igualdade entre surdos e ouvintes, e muito menos colocar esta questão como um objetivo a ser alcançado com a realização desta pesquisa. No entanto, pretendemos criar através das práticas um lugar comum para que todas as pessoas participantes (incluindo eu como proponente) percorramos coletivamente um caminho também individual de aprendizagem, de acordo com as nossas singularidades. Jacques Rancière diz que, se tomamos a igualdade como objetivo é porque a desigualdade é nosso ponto de partida (RANCIÈRE, 2010. p. 14).

4.4 A prática em modo presencial

Como foi mencionado ao longo do trabalho, o rumo do trabalho mudou nos primeiros meses de 2020, quando as oficinas tiveram de acontecer virtualmente sendo que anteriormente foram planejadas para serem presenciais. Apesar da totalidade dos encontros serem na modalidade virtual, considero relevante apontar quais são os aspectos que mereceriam uma especial atenção no caso da realização das oficinas de forma presencial. É necessário ressaltar que para a realização das oficinas na modalidade presencial não seria suficiente apenas a troca de espaços (virtual vs físico), e sim, uma reformulação e reelaboração total das oficinas.

Uma das mudanças importantes que potencializará a prática das oficinas presenciais é a **utilização de materiais** durante as oficinas. O que impossibilitou essa utilização na modalidade virtual foi a limitação de circulação durante a crise sanitária, consequência da pandemia, para que os participantes pudessem adquiri-los. Por este motivo, foi conveniente que o material solicitado fosse possível de encontrar dentro de casa, sem necessidade de deslocamento para a compra.

A escolha dos materiais vai depender das atividades propostas, cada oficina poderá utilizar materiais com peso, comprimento, tamanho, textura e densidade diferentes, desta forma, o tato é acrescentado à prática musical. Da mesma forma que as imagens podem ser um laboratório de criação de possibilidades de movimento, os materiais podem realizar essa mesma função entre outras possíveis.

O espaço físico também é importante para as práticas presenciais. O

espaço é um elemento significativo que compõe a prática junto com o grupo de participantes. Uma vantagem na modalidade presencial é o poder de escolha das características do espaço, e a possibilidade de modificação de um espaço. Para a realização das oficinas na modalidade presencial é importante considerar um espaço que permita a livre movimentação de todos os participantes, permitindo caminhadas, saltos, deslocamentos²⁷. O espaço deverá ser escolhido levando em consideração a quantidade de participantes para maior segurança e conforto. Dependendo das circunstâncias, pode-se optar por espaços ao ar livre, sempre que seja mantida uma relação justa proporcional com o número de pessoas.

A quantidade de participantes é uma escolha possível na modalidade presencial e virtual. Nas práticas presenciais o número de participantes dependerá do critério do proponente. No meu caso, considero confortável um mínimo de seis e máximo de dez participantes.

Existe o desejo de que, uma vez que os encontros presenciais sejam seguros mediante as disposições dos profissionais da saúde, as práticas musicais aconteçam na modalidade presencial, e assim, ter disponíveis tanto as oficinas na modalidade presencial como virtual.

²⁷ A presença de cadeiras e mesas poderá ser justificada no caso da Miniatura 2.

5. Considerações Finais

Entendo o início e o final do processo deste trabalho como as pontas de um mesmo cordão: cordão que ora fez um nó, e que para ser desenrolado foi preciso tempo, paciência e observação, ora apenas fez um falso nó, o qual apenas precisou do movimento ágil e determinado para ser desfeito. Quis trazer neste texto tanto um final quanto um começo, o cordão que mostra um caminho percorrido.

O processo desta pesquisa não foi linear. A estrutura da prática musical, em formato de oficinas virtuais, permaneceu no cerne do trabalho. As aproximações com os eixos norteadores plantados no início do trabalho foram acontecendo a partir de vários ângulos: composicionais, teóricos e reflexivos. As leituras, as aulas e as trocas humanas tidas durante o processo desta pesquisa foram sustento fundamental para que hoje ela tenha tônus capaz de suportar a pressão do ar, a altura e os possíveis imprevistos durante o percurso. Foi através destes encontros, que entendo a pesquisa como diferente de mim, e ao mesmo tempo tão minha.

Entender que todas as pessoas são capazes de se expressar musicalmente foi uma premissa norteadora na elaboração das oficinas, e que depois de terem sido aplicadas a diversos grupos de pessoas, se tornou um pensamento ainda mais consistente e real. Foi importante, ao longo desta pesquisa, um olhar mais abrangente sobre o conceito de musicalidade, (normalmente relacionado a pessoas ouvintes) e aproximá-lo de pessoas com condições de escuta diferentes. Assim, não somente eu como facilitadora, mas, em conjunto com as pessoas participantes, encontramos a musicalidade como parte intrínseca ao corpo, e não somente no somente em um som exterior.

Através da experiência das oficinas, realizadas com grupos mistos de pessoas surdas e ouvintes, pude confirmar a ideia de que não é indispensável ser uma pessoa ouvinte para ser uma pessoa que se manifesta musicalmente. No início do trabalho eu proponho questionar e repensar dita ideia. Agora, como uma consideração final, confirmo que a música pode ser vivenciada para além do som.

Baseada na observação e na prática, o processo dessa pesquisa ancorou sua identidade no presente contínuo. As oficinas, desenvolvidas a partir do diálogo

criado entre o som e o silêncio, encontram nesse texto uma ponta do cordão, uma finalização necessária. Ao mesmo tempo, representam o início de uma decolagem para novos lugares, ao encontro com outras pessoas, outros sons, e outras formas de entender e expressar a música através do corpo. A composição e a estruturação das oficinas permitem que a cada visita possamos repensá-las e adaptá-las dependendo das necessidades e da proposta dos encontros.

É inegável o desafio de se criar encontros dentro da impossibilidade dos encontros, o exercício do imaginário perante o cenário da virtualidade, assim como ativar e manter a presença dos corpos através das telas dos dispositivos. A pandemia deixou uma marca importante nas escolhas metodológicas para tornar realidade este projeto idealizado em 2019. A adaptação do projeto para a modalidade virtual abriu uma possibilidade de realização neste novo contexto. Porém, a porta fica aberta para que uma vez que a situação da pandemia esteja superada, e as condições sanitárias permitam, os encontros possam ser realizados presencialmente com as adaptações necessárias.

Para essas adaptações acontecerem, seria necessária uma revisão do trabalho para o novo contexto presencial e suas respectivas demandas. Até isso acontecer, uma vez finalizada a etapa de preparação, elaboração e realização deste projeto dentro da academia, é necessário começar um novo voo.

Ao elaborar este texto conclusivo automaticamente enxergo o início de uma nova etapa, de uma etapa de mobilização e realização. É tempo de levar as práticas para novos lugares, entrar em contato com outras línguas, vivenciar novos desequilíbrios, pois como mencionado durante esta dissertação, é o desequilíbrio e a busca pelo equilíbrio que vai permitir dar um passo, nos manter em movimento e avançar.

Referências

BELING, Rafael. Sobre a diferença entre música e musicalidade: considerações para educação musical. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNISO, 1., 2014, Sorocaba. **Anais [...]**. Sorocaba: UNISO, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/7082750/Sobre_a_diferen%C3%A7a_entre_m%C3%BAsica_e_musicalidade_considera%C3%A7%C3%B5es_para_educa%C3%A7%C3%A3o_musical Acesso em: 03 abr. 2021.

BENASSI, Claudio Alves. Além dos sentidos: aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidades. **Revista Diálogos**, Cuiabá, ano II, n. 1, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/11406023/ALE_M_DOS_SENTIDOS_Aprendizagem_de_mu_sica_por_surdos_mitos_verdades_e_possibilidades. Acesso em 12 dez. 2020.

BENTO, Ricardo Ferreira. A surdez de Beethoven: o desafio de um gênio. São Paulo, **Arquivo Internacional de Otorrinolaringologia**, v. 13, n. 3, 2009. Disponível em: http://www.arquivosdeorl.org.br/additional/acervo_eng.asp?id=636. Acesso em: 04 abr. 2021.

CARVALHO, Vanessa de Oliveira; NÓBREGA, Carolina S. R. A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo. *In*: SEMINÁRIO POTIGUAR: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE - UMA QUESTÃO DE EFETIVAÇÃO DE DIREITOS, 2., 2015, Mossoró. **Trabalhos [...]**. Mossoró: Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas, 2015. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/educacao-atual-/arquivos/36782_final__a_hista%E2%80%9Cria_de_educaa%E2%80%A1a%C6%92o_dos_surdos...vanessa_carvalho.pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.

CASTELLANI, Felipe Merker. Movimento, som e imagem: a poética de Anne Teresa De Keersmaecker e Thierry De Mey. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n.3, 2019, p. 1-26. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/3206>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CAVALHEIRO, Andrea de Moraes. Resenha do livro “Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade” de César Augusto de Assis Silva. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 57, n. 1, 2014, p. 561-573. Resenha da obra de: ASSIS SILVA, César Augusto de. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. 248 p. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87781/90708>. Acesso em: 14 set. 2021.

COELHO, Cecília M. V. T. **A experiência estética tecida pelo canto no processo social: Sensibilidade, Tempo e Pertencimento**. Orientador: Arley Andriolo, 2017. Tese (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-29052017-162107/pt-br.php>. Acesso em: 22 out. 2021.

FERRAZ, Silvio. Apontamentos sobre a escuta musical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. I, 2001.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIOVANNI, Nikki. Prefácio. *In*: MONTAGU, Ashley. **TOCAR**. O significado humano da pele. 10. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

GOMES, Maria do Céu Ferreira. O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilíngue. **Revista Exedra**, Coimbra, n. 3, 2010.

GORDON, Edwin, E. All about audiation and music aptitudes. **Music Educators Journal**, v. 86, n. 2, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3399589?journalCode=mejc> Acesso em: 17 jul. 2020.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. São Paulo, Editora Moraes, 1986.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo**. Representação e estigma. 2. ed. São Paulo: Editora Plexus, 2003.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro**. A ciência de uma obsessão humana. 2da edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade humana: aquela que todos podem ter. *In*: ENCONTRO DE LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1.; ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2001. p. 53-63. Disponível em: https://www.academia.edu/1844399/2001_Musicalidade_humana_aquela_que_todos_podem_ter_IV_Encontro_Regional_da_ABEM_Sul_e_I_Encontro_do_Laborat%C3%B3rio_de_Ensino_de_M%C3%BAsica_UFSM. Acesso em 13 de abr. 2021.

MARK Applebaum: o cientista louco da música. Palestra proferida no TED Talks, Stanford, 3 ago. 2012. [S. l.: s. n], 2012. 1 vídeo (16:50 min). Publicado pelo canal TED. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=46w99bZ3W_M. Acesso em: 07 jun. 2021.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 31, 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/68>. Acesso em: 12 maio 2020.

MARTINS, Francielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. Estudos da contemporaneidade: Sobre ouvintismo / audismo. ANPED SUL, 9., SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Caxias do Sul, 2012. **Anais** [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2951/676>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de; PEDERIVA, Patricia. **Sou surdo e gosto de música**. A musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: Appris Editora, 2018.

PEDERIVA, Patricia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 11, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/352>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PEDERIVA, Patricia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Orientadora: Elizabeth Tunes, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>. Acesso em: 16 set. 2021.

PEDERIVA, Patricia; MARTINEZ, Andréia. Por uma pedagogia libertadora em educação musical. *In*: ENCUESTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA, Buenos Aires, 2., 2014. **Trabajos** [...]. Buenos Aires: Departamento de Educación; Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini". Disponível em: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/11/pederiva-y-martinez.pdf>. Acesso em 04 abr. 2020. Área: Arte y Educación.

PEDERIVA, Patricia L. M.; GONÇALVES, Augusto C. A. B. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. **Revista Obutchénie**, v. 2, n. 2, p. 314-338, 22 dez. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-2>. Acesso em: 08 jun. 2021.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PETRAGLIA, Marcelo Silveira. **O fazer musical como caminho de conhecimento de si e conhecimento do outro no contexto empresarial**. Orientador: Arley Andriolo, 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03062015-114525/pt-br.php>. Acesso em: 04 abr. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

RECH, Gabriele Cristine; SELL, Fabíola Sucupira Ferreira. Os sinais de nome atribuídos no contexto acadêmico: uma abordagem Antroponomástica. **Onomástica Desde América Latina**, Cascavel, n. 2, v. 1, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/onomastica/article/view/25446/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

RENGEL, Lenira. Fundamentos para análise do movimento expressivo. *In*: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. Parte 3, 121-130.

RIBEIRO, Tiago; JANOARIO, Ricardo de Souza. Por que ensurdecer a educação de surdos?. **Revista Communitas**, v. 3. n. 5, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2653>. Acesso em: 8 jun. 2021.

RODRIGUES, Talita Araujo. Desvelar para a liberdade musical: Reflexões sobre desenvolvimento da musicalidade e a prática docente. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 10., 15-17 set. 2016, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Londrina: ABEM, 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v2/papers/1714/public/1714-7067-1-PB.pdf. Acesso em: 26 maio 2021. Tema: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical.

SCHROEDER, Sílvia C. N. **Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade: Em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical**. Orientadora: Luci Banks Leite, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

SCHUBERT, Silvana; COELHO, Luiz; LINS, Eliane; SILVA, Ronaldo. Surdos: Contradições na Inclusão Cultural e Identitária da Escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4, 23-26 set. 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3978095-Surdos-contradicoes-na-inclusao-cultural-e-identitaria-na-escola.html>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SOUZA, Glauber Kiss de. Questionamentos sobre a música contemporânea no século XXI e reflexões sobre meu trabalho como compositor e instrumentista. **Revista Orfeu**, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/17654/12191>. Acesso em 08 jun. 2021.

STEUERNAGEL, Macell. O gesto na composição musical. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 3, 2015. Disponível em: http://vortex.unespar.edu.br/steuernagel_v3_n1.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. A outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos e preconceito - bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. Orientador: Tânia Maria Baibich-Faria. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26125>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Apêndices

Apêndice 1

Entrevista

Olá, agradeço muito pela participação desses três encontros relacionados à minha pesquisa de mestrado. Sua participação foi muito importante.

Com as perguntas a seguir, o objetivo não é o de avaliar ou auto avaliar as atividades realizadas de forma quantitativa nem qualitativa, e sim, o de abrir esse canal de diálogo importante para que eu, como a idealizadora das práticas possa receber sugestões, observações, conselhos, apontamentos de extrema valia nesse processo.

Fica ao seu critério se identificar ou não nessa entrevista, o conteúdo aqui disponibilizado não será divulgado, e caso posteriormente se julgue necessário o uso de algum material das entrevistas para a produção textual da dissertação será notificado e consultado com a sua devida antecipação.

Agradeço!

- Sobre o processo dos três encontros realizados em 22/09, 29/09 e 06/10, para você, o que foi feito faz sentido como música? Se sim, por quê? Se não, faz sentido como o quê?
- A suspensão do verbal (gradual a cada encontro) torna mais/menos fácil/difícil a compreensão e realização das atividades durante as práticas?
- Quais são as vantagens que foram percebidas ao realizar as práticas sem a intervenção da língua oral? (caso você não tenha achado nenhuma vantagem, não precisa responder).
- As orientações dadas sobre as atividades foram claras? Nada, pouco, medianamente ou suficientemente?

- Sobre a Miniatura 3, a música que foi apreendida durante o três encontros, você acha que se marcássemos uma hipotética apresentação, em um contexto parecido com o das nossas reuniões online, você conseguiria realizar a peça tal como fez ao final do último encontro, sem necessidade de retomar orientações ou partes do processo de aprendizagem?
- Quais foram as principais dificuldades e desafios percebidos durante os três encontros?
- Aqui é um espaço aberto para você colocar suas impressões, sugestões, apontamentos e reflexões sobre o que poderia melhorar em relação à proposta, experiência e resultados dos encontros.

Grata.

Sandra Valenzuela

Apêndice 2

Orientações iniciais para o Primeiro encontro

Agradeço a participação de cada um de vocês para esses próximos três encontros nos quais aprenderemos a Miniatura 3, uma peça que faz parte de uma série de peças escritas durante esta pesquisa. Seguem algumas orientações para o melhor aproveitamento da prática.

Materiais

Os materiais solicitados para o primeiro encontro serão:

- Uma folha de papel, pode ser de rascunho
- Uma caneta
- Um computador com conexão à internet

Preferencialmente sugere-se que seja usado um computador como dispositivo, porque assim poderemos ter a visibilidade de um maior número de participantes simultaneamente.

Comunicação

A presente pesquisa coloca em xeque a nossa concepção de música como uma prática apenas para as pessoas ouvintes, fazendo provocações para questionar os nossos conhecimentos e nossas afirmações. Desta forma, avisamos que durante a prática teremos poucas instruções, e todas elas serão realizadas simultaneamente na língua portuguesa, modalidade escrita ou oral e na língua brasileira de sinais.

Permitamo-nos entrar em uma prática mais silenciosa, estejamos abertas e abertos para ter contato com o som que habita o silêncio.

Plataforma

A prática será realizada de forma virtual na plataforma *Google Meet*.

Câmera e microfone

Manter a câmera ligada é de vital importância para o encontro, pois, o grupo poderá ser formado por pessoas com diferentes níveis de audição. Por isso, ter acesso visual às pessoas é fundamental para que possa acontecer o tipo de comunicação que esse trabalho almeja.

O microfone desligado será necessário para que não haja interferências durante o encontro, a comunicação oral durante o encontro não será necessária, as interações acontecerão através das dinâmicas desenvolvidas e serão explicadas conforme forem surgindo. Caso alguém precise realizar alguma pergunta ou fazer alguma colocação com um certo caráter emergencial que não seja possível de ser realizada de forma escrita (chat) o microfone poderá ser ativado sem nenhum problema. Assim que as pessoas entrarem na sala de aula virtual o microfone será automaticamente desligado.

Preparação do espaço

Para essa atividade realizada em formato virtual pede-se que dentro do possível o computador seja colocado numa mesa e que você tenha disponível uma cadeira para sentar. Além do espaço para acessar o computador, sugere-se que cada pessoa tenha um espaço disponível para movimentações (2m x 2m), é importante ressaltar que esse espaço deve ser na frente da tela do computador.

Direito de imagem e áudio

Essa é uma atividade que faz parte de um processo de pesquisa, ela vai ser gravada e caso você tenha inconvenientes com isso peço, por favor, me notifique sobre isto antes da aula começar. A gravação não será publicada em nenhuma plataforma e será usada apenas para fins de estudo.

É importante ressaltar que quando esses encontros virtuais são gravados, o registro corresponde apenas à tela e ao conteúdo do dispositivo que grava. Eventuais janelas abertas ou outras movimentações dos participantes não fazem parte da gravação.

Vejo você em breve!