

## OUVIDOS CEGOS

**Christiane Reis Dias Villela Assano**

Há cegueiras que não se referem necessariamente à ausência de visão. Mesmo para aqueles que possuem a visão considerada “normal”, existe um “ponto cego”, ou seja, um ponto em que, na ausência de cones, bastonetes e receptores visuais, não se pode ver. (Foerster, 1996, p.60). Mas existem outras tantas cegueiras.

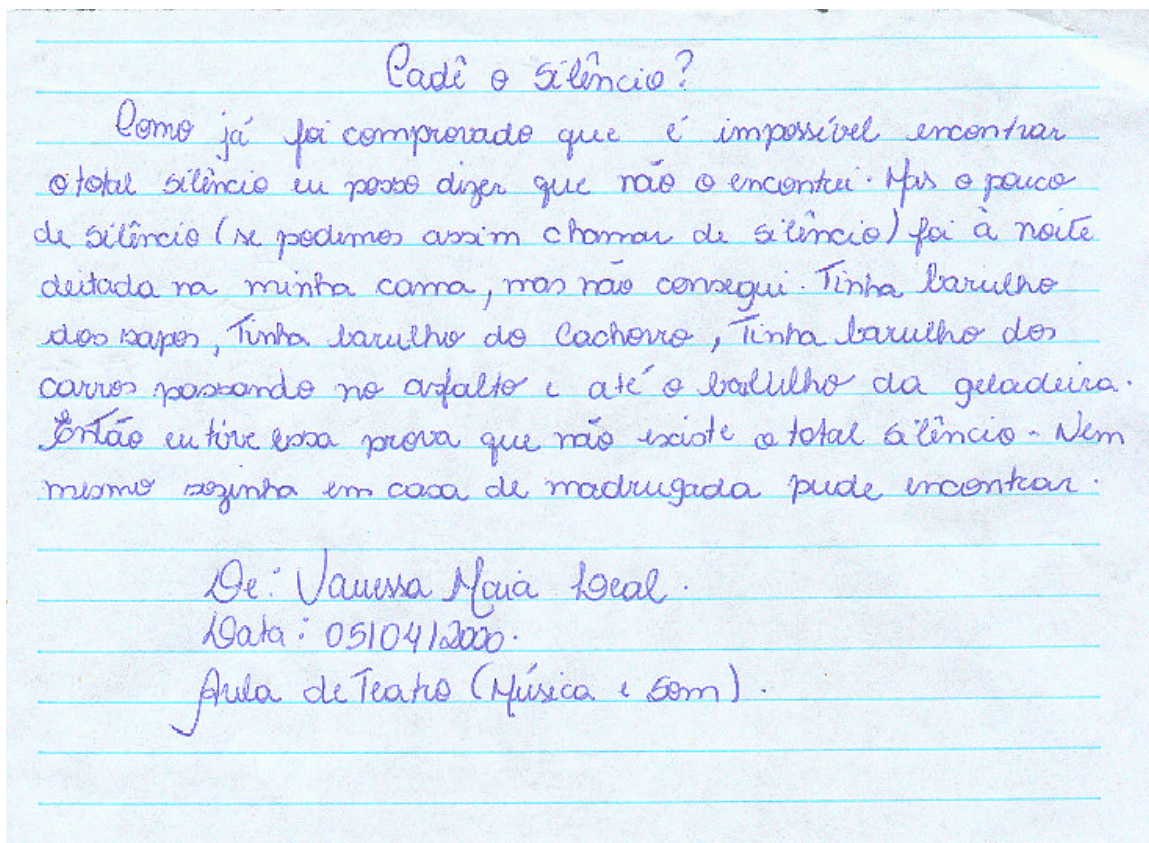
Como professora de música, tenho refletido sobre a cegueira dos ouvidos - daqueles que ouvem, mas não escutam. Há pontos cegos na escuta, ou melhor, há escutas que, por se limitarem a pontos fixos, se tornam cegas. Castro (1988) as denominou “ponto de escuta”, conceito que pode ser entendido ao misturarmos suas palavras às de Boff: todo ponto de escuta é a escuta de um ponto. Escutar de um ponto significa limitar a escuta ao que se está acostumado a ouvir, não mover a escuta, fixá-la em determinado lugar, imobilizá-la. A escola de música tradicional, ao valorizar e limitar a escuta ao repertório dos séculos XVIII e XIX, cega o ouvinte. Por esta razão, muitos professores e professoras formados por escolas que “se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado”, parecem não compreender obras contemporâneas (Kollreuter *apud* Freire, 1992, p.187). Da mesma forma que só se pode ver o que se compreende, também só se pode ouvir o que se pode compreender.

Foerster (*op.cit.*), baseado nas pesquisas de Maturana e Frenk, reafirma que “devemos crer para ver” pois “a retina está sujeita a um controle central que faz com que só possamos ver aquilo em que cremos” (p.71). Garcia e Alves (1997) trazem o caso de um homem que continuava cego mesmo após uma operação que traria de volta sua capacidade de ver as coisas. O homem que teria agora a possibilidade de ver, não via. Seu cérebro teria de aprender a ver...

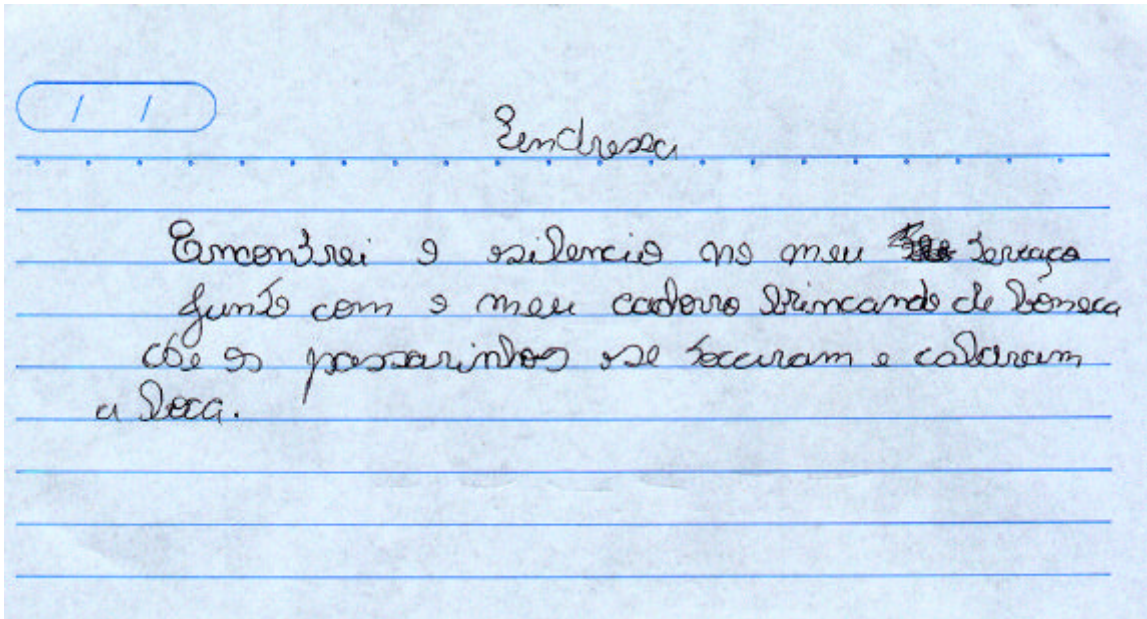
Uma das inúmeras lendas do Conde Drácula também pode ilustrar bem o que significa compreender para ver. Diz-se que um conde romeno apaixonou-se por uma cantora de ópera em Paris que morreu subitamente. O conde amargurado voltou ao seu castelo, mantendo sua amada viva todas as noites ao ouvir árias gravadas por sua suave voz e ao admirar, também todas as noites, a estátua de mármore de sua amada. Mas enquanto para o conde aquele era um meio de superar a ausência da amada, para os camponeses que

habitavam em sua propriedade, a visão denunciava a “verdadeira” identidade do conde. Por não conhecerem a possibilidade de gravar a voz, os camponeses não poderiam supor que a voz feminina que preenchia as noites do conde era produzida por uma engenhoca mecânica chamada fonógrafo, e não, por uma mulher morta. Entretanto, ao associarem a visão da estátua à audição de uma voz feminina, imaginaram os camponeses que o conde era um drácula que, em romeno, quer dizer, diabo. Viam um drácula que ressuscitava os mortos. Viam o que compreendiam.

Ao alargarmos o conceito de visão, podemos afirmar que também só se ouve o que se compreende. Em algumas das oficinas de música e teatro de minha escola, ao pedir que meus alunos pesquisassem sobre o silêncio, tornava-se claro que cada um poderia ou não ouvir o silêncio, de acordo com sua compreensão musical do entorno sonoro.



Vanessa parece dizer em seu trabalho que, como acredita na inexistência do silêncio absoluto, também seu ouvido não pode encontrá-lo. No entanto, Andressa encontrou facilmente o silêncio, como revela seu sucinto parágrafo. Tanto Andressa como Vanessa ouviram o que podiam “ver”.

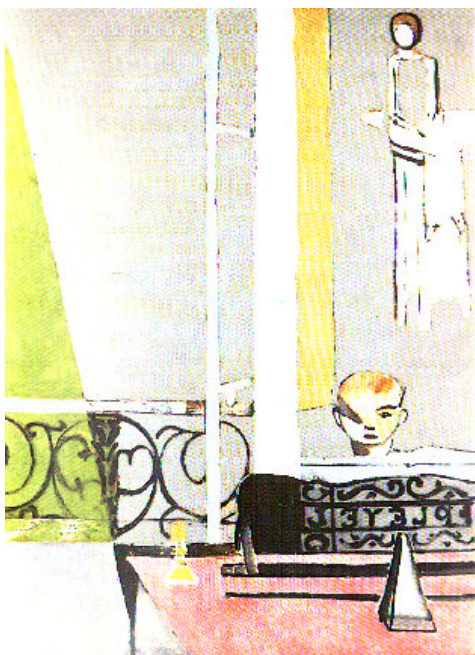


E para “ver melhor com os ouvidos”, temos de ampliar nossos pontos de escuta, tentando desenvolvê-los de modo a distinguir figura de fundo sonoro (Schafer, 1991), de modo a estranhar o que é tão “natural” ou “óbvio” que nossos ouvidos simplesmente ignoram. Diria Stravinsky: “o verdadeiro criador pode ser reconhecido por sua capacidade de sempre encontrar à sua volta, nas coisas mais simples e humildes, detalhes dignos de nota” (1996, p.57).

É nessa perspectiva que venho trabalhando com Márcio, um aluno que, como cego, “não pode ver”, e por “não poder ver” tem provocado em mim muitas reflexões sobre o que pode ser a cegueira do olhar de quem vê, mas não captura, sobre o que pode ser a cegueira de quem ouve, mas não escuta.

## Olhos aprisionados

Embora a atividade musical seja baseada no som, muitas escolas de música acreditam que para ensinar música é necessário começar pelo ensino da leitura e da escrita musicais, fazendo com que a representação musical tenha mais importância que o “fazer música” (Castro, *op. cit.*). O compositor Villa-Lobos já denunciava tal prisão quando alertava os compositores para os perigos do encarceramento na “música-papel” e do esquecimento da “música-som”.



Dois pinturas de artistas famosos retratam a prisão ao papel já denunciada por Villa: “A lição de piano” de Henri Matisse e “Duas meninas jovens ao piano” de Pierre-Auguste Renoir.

Na obra de Matisse, uma criança aparece sentada ao piano junto a um metrônomo e de frente para uma partitura, denunciando talvez a atrofia que a música sofre ao ser aprisionada no papel. Tempo medido e leitura musical: duplo aprisionamento.

Na tela de Renoir, duas meninas acompanham atentamente a partitura escrita apoiada sobre a estante do piano fazendo-nos trazer as palavras de Penna (1994) ao descrever algumas cenas cotidianas nas escolas de música: “De olho na partitura a menina ‘cata’ as teclas do piano, ‘tirando’ uma nova música”. Sobre as pinturas de Renoir e Matisse, bem como na cena descrita por Penna, Hermeto Pascoal possivelmente diria que os personagens em questão podem ser leitores de música, mas não, musicistas. A atividade musical aprisionada nos olhos atrofia também os ouvidos que deveriam estar sendo sensibilizados pelos sons do instrumento que esses jovens tocam nas pinturas. A relação do instrumentista com o instrumento empobrece-se porque se prende à condição visual-motora, tratando os sons como “cadáveres imóveis”, diria Schafer (1991, p.123).

Numa das cenas mostradas pelo filme iraniano “O silêncio”, Korshed, o menino cego que “não pode ver”, mostra a prisão dos olhos de quem “vê”. Num trajeto de ônibus, duas estudantes tentam decorar uma lição. Tentam inúmeras vezes em vão, até que

Korshed, que estava sentado bem próximo, mas não havia ainda sido notado por elas, fala de uma só vez todo o texto que teria de ser decorado. As meninas, surpresas, então, questionam: “Como você conseguiu?” E Korshed singelamente responde que, “às vezes, os olhos nos distraem”. Após esse filme marcante, pude refletir mais sobre o porquê do incômodo que me causavam os olhos abertos dos alunos quando eu pedia para que reconhecessem sons ou cantassem. O hábito de pedir que os alunos fechassem seus olhos para ouvir a fim de que pudessem “limpar os ouvidos”, era sutilmente explicado por Korshed. Mas, pensar que podemos



fechar os olhos por alguns instantes e abri-los em segundos para tornar a ver o mundo, é diferente de se colocar no lugar de Korshed. Com Korshed, seria diferente.

Com Márcio a história foi, ou melhor, tem sido outra.

### **Texturas musicais**

Como professora de teclado na Escola de Música do Centro de Ensino Técnico e Profissionalizante de Niterói – RJ, tenho olhado de forma diferente para o ensino da música desde que Márcio nos procurou. Márcio frequenta o Curso de Musicalização que oferecemos nessa Instituição.

Desejava que Márcio também frequentasse as aulas coletivas de Canto Coral, mas o professor da disciplina disse-me que a aula de Márcio teria de ser diferente e, por isso, achava melhor que Márcio fizesse o Curso de Musicalização em Teclado, ou seja, permanecesse matriculado somente na aula de instrumento, por enquanto. Não pretendo julgar qualquer atitude do professor, mas ressaltar a dificuldade de nós, professores e professoras, introduzirmos o “diferente” em nossas salas de aula.

Como começar? Por onde começar? Como se ensina música a quem não pode ver? Essas eram perguntas que passavam a habitar meu cotidiano.

Haveria sim, uma escrita musical em Braille, mas eu não a conhecia.

Primeiro dia. Márcio chega com muitas expectativas e começamos a conversar. Pedi a ele que tocasse, sentisse o teclado, colocando suas mãos sobre as teclas até que elas afundassem como um navio que navega sobre o mar aberto. O *cluster*, forma de tocar muito utilizada pelo norte-americano Henry Cowell em que o músico pode utilizar os punhos, antebraços ou pulso para tocar blocos sonoros, também foi utilizado por nós para produzir e reconhecer os sons. Comecei a questionar Márcio sobre as diferenças entre os sons do teclado, a fim de que ele pudesse descobrir as diferentes alturas, os sons agudos e graves. Introduzimos, então, as subidas e descidas possíveis dentro desse novo mar em que entrávamos sem bússola.

Navegamos pelas teclas pretas. Por intuição, já que jamais tive em minhas mãos qualquer material de música produzido para um deficiente visual, pensei que seria mais interessante começar pelas teclas pretas já que elas se destacam no teclado por se localizarem em parte mais alta. Após muitas experimentações, pedi a Márcio que inventasse pequenos trechos, pois, como o compositor Stravinsky, penso que é importante formar “inventores” de música. Márcio criou alguns trechos que foram tomando forma de frases que se completavam para formar uma peça musical. Finalmente, pedi a Márcio que escrevesse a sua partitura e mais uma vez, meu porto seguro de professora desmoronava. Márcio rapidamente anotava em Braille a sua música – idéia sua, pois não determinei como ele deveria registrar. Agora era eu quem “não podia ver”, simplesmente porque não compreendia o que ele escrevia. Márcio explicava-me, então, que inventara a seguinte forma de escrever aquela música: para cada oitava, utilizava uma fração. Desta forma, a primeira oitava seria representada com a fração  $1/8$ , a segunda,  $2/8$ , e assim por diante. Já as teclas pretas escolhidas seriam representadas por um número. Como cada oitava possui teclas pretas (escala pentatônica), Márcio decidiu utilizar os números após indicar a oitava desejada. E, conversando sobre partituras, pois Márcio já havia tido algum contato com pessoas da área de música, perguntei se ele queria uma “ver” uma partitura que eu escreveria para ele. Foi assim que terminou nosso primeiro encontro.

Mas como continuar a navegar sem bússola? Que caminho escolher sem o auxílio de um mapa? Por que eu que condenava a “música-papel” optava por este caminho da partitura tão cedo?

Talvez eu tenha optado por me desafiar, por tentar dar a Márcio a sensação que meus alunos poderiam ter ao observar a beleza de uma partitura, a beleza de um manuscrito, mesmo que, ao vê-los, meus alunos não pudessem ainda “ver” tudo o que podia estar escrito naquele pedaço de papel, mas pudessem construir a sua leitura. Mesmo que eu não compreenda os hieróglifos egípcios, nada me impede de lê-los à minha maneira quando vou a um museu. Da mesma forma, embora eu não pudesse compreender a partitura de Márcio, não havia impedimento para que eu pudesse fazer a minha leitura de seu registro. Por que então não fazer um outro movimento?

Mas no encontro seguinte, Márcio questionou-me sobre as notas musicais, pois uma amiga com quem conversava lhe falara sobre isso. Perguntei se Márcio já ouvira falar dos nomes dados às sete notas musicais e como ele as conhecia, toquei-as no teclado para que ele pudesse ouvi-las. Ao mesmo tempo, recuperamos um pouco as subidas e descidas que trabalhamos na aula anterior. As notas das quais ele falava foram facilmente encontradas por ele no teclado devido às teclas pretas que ele já conhecia. Teria eu acertado? Tomávamos, eu e ele, a melhor decisão?

Olhando outros pontos do mapa, lembro-me que, ao ler meu diário de bordo, esqueci-me de relatar o processo de construção da partitura de Márcio. Embora soubesse da existência, mesmo sem conhecer, da linguagem musical em braille, não havia tempo para ir até o Instituto Benjamin Constant, muito menos para conhecer essa nova linguagem profundamente. E agora? Como fazer?

Pensei que deveria explorar diferentes texturas, pois me lembrava de uma menina cega que estudava no Curso de Iniciação Musical da Escola de Música da UFRJ na época em que eu era estagiária do Curso de Licenciatura. O professor parecia esquecê-la dentro da sala, ou talvez não pudesse se relacionar de forma diferente. Ela se apegara a mim, apenas uma estagiária que não sabia nem mesmo o que fazer com as crianças ditas normais. Mas, certo dia, o professor ensinava às crianças como fazer a Clave de Sol e me surpreendeu quando levou para a menina uma clave de sol grande desenhada num papel, bem como um rolo de barbante e cola para que a sua clave de sol pudesse ser reconhecida pelo toque. Lembrei-me desse aprendizado quando tinha à minha frente o desafio de escrever a partitura de Márcio. Mas eu não tinha barbante em casa e fui à procura de outros materiais. Pensei em areia. Mas também não havia areia em minha casa. Foi então que me sentei ao

computador e fiz umas tabelas bem grandes de sete colunas compridas que representavam as teclas brancas de uma oitava. E as teclas pretas, como destacá-las? Tinha algumas fichas em casa que cortei em pequenos pedaços para que Márcio pudesse identificar as teclas pretas. Colei os cinco pedaços de cada oitava. É importante ressaltar que a música já havia sido feita antes da criação da partitura.

Pensei em identificar as notas que seriam tocadas com uma outra textura. Colei papel em forma de pequenas bolinhas nas teclas que seriam utilizadas, mas, na segunda frase da música, havia uma nota que após a subida dos sons, retornava. Tentei indicar o retorno com um pedaço de palito de dente colado sobre a nota (não é preciso dizer que até o dia em que levei a partitura para Márcio o palito já havia caído...). Entretanto, faltava um detalhe importante: como indicar de que lado Márcio deveria começar a tocar, já que eu havia criado uma música que tanto começava de um lado como do outro? Resolvi grampear o lado em que Márcio começaria a tocar a música. Quase tudo pronto...

Escrever esta partitura era mais que simplesmente criar uma nova forma de registrar a música, era criar uma partitura onde eu teria de sair da minha lógica para entrar numa outra, onde eu teria de me colocar por um momento no lugar do outro.

Durante nosso encontro, pedi para que Márcio tocasse, sentisse a partitura e aos poucos, mostrava-lhe as diferentes texturas nela existentes. Construímos uma “legenda” com essa conversa inicial. Márcio não só pôde executar a música, como também duas semanas depois completou a minha partitura. Disse-me ele que na hora de tocar não utilizou uma única oitava, pois eu não havia indicado isso na partitura. Foi então que ele me sugeriu que, na próxima partitura, nós poderíamos colocar as frações que ele havia inventado para identificar as oitavas.

Na semana seguinte, um grande susto. Márcio faltou à aula e o que num aluno dito normal eu pensaria num pequeno problema de navegação, em Márcio o problema tomava a proporção de um maremoto. Entretanto, na aula seguinte, Márcio voltou. Mas a falta de Márcio causara em mim uma profunda reflexão sobre como ensinar-aprender música. Foi justamente nesse período que eu pensara que o toque, tão excluído da escola, seria de grande importância no meu contato com Márcio. O que a muitos eu dizia com o olhar, a Márcio eu falaria com um singelo toque.



Mas a pergunta de um navegador perdido retornava. Questionava a mim mesma como deveria prosseguir nessa viagem. Foi Márcio quem me mostrou a latitude mais aproximada. Falava ele sobre dois alunos que tinham aula de teclado após a sua, pois algumas vezes chegou a “assistir” a aula desses alunos, que eram irmãos. Márcio falava das músicas que Walquíria e Vanderson tocavam, do reconhecimento de algumas músicas interpretadas por eles, do desejo de tocar um dia aquelas músicas... Eureka!

Por que não tocamos uma música já conhecida?

Da mesma forma que eu nunca aprendi a “tirar uma música de ouvido” pois como Penna (*op. cit.*) relata em uma das cenas musicais cotidianas das escolas de música, esse tipo de conhecimento é excluído da escola, não é visto como saber; da mesma forma que “aprendi a aprender” a tirar de ouvido na minha prática como professora, poderia aprender a utilizar o ouvido nada cego de Márcio. Perguntei sobre o estilo de sua preferência e ele me respondeu que gostava de tudo. Aprendemos “Cai, cai balão”. Íamos rascunhando em nossos ouvidos alguns trechos e, à medida que cantávamos, íamos percebendo se o som subia ou descia, até que pudéssemos realizar o mesmo movimento no teclado. Apenas orientava Márcio no dedilhado a ser utilizado. E nessa construção coletiva, percebi que mesmo sem bússola poderia encontrar algumas rotas.

Não perder a capacidade de criar rotas parece ser a vida da poetisa Virginia Vendramini. Embora tenha perdido a visão aos 16 anos, Virginia não perdeu a possibilidade de “pensar por imagens”. Sua cegueira não é *branca*, como os novos cegos de Saramago. Sua “cegueira” é colorida e cheia de formas, como o arco-íris que costumava observar nas tardes de sua infância. Sua cegueira tem as cores das “flores bonitas” que encontrava na estrada, já que seu pai fazia questão de parar e interromper a viagem para que Virginia pudesse apreciar melhor a natureza. Hoje, a poetisa e artesã cria belos tapetes em seu “cinema mental”, uma rota construída por ela.

Calvino, no ensaio intitulado *visibilidade*, fala da importância das cenas/imagens mentais. Pede ele que nós transformemos as cenas/imagens que lemos/vemos em “outras cenas e imagens”, como num “cinema mental”. E é com a idéia de “cinema mental” que pretendo continuar trabalhando com Márcio a fim de que, com as imagens sonoras que circulam em seu entorno, ele possa criar outras imagens sonoras, tornando-se um inventor de sons, “transvendo” através da imaginação, pois como diz Manoel de Barros:

“O olhar vê, a lembrança revê e a imaginação transvê”.

Ainda tenho muito a aprender, pois se “o poeta é aquele que encontra uma moedinha perdida” como diz Quintana, tenho de continuar a navegar em busca de uma moedinha que pode estar perdida entre os muitos baús existentes no fundo do oceano.

Caminhos complexos, incertos, mas não insensíveis para acreditar que Márcio ainda tocará as músicas que deseja, pois é com o nosso desejo que estamos construindo alguns caminhos possíveis. Como os rascunhos de artistas que apontam inúmeros caminhos, pois que “a obra verdadeira consiste não em sua forma definitiva, mas na série de aproximações para atingi-la”, diria Calvino, muitas vezes nossos contatos têm me obrigado a “ver” outras trajetórias que, antes, estavam em meu ponto cego.

## Referências Bibliográficas

- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- CARDOSO, Carlos Eduardo, GONÇALVES, Mário. Vivendo Música - Entrevista com Hermeto Pascoal. *Revista Backstage*, Rio de Janeiro, fev. 98, ano 4, nº 39, p. 46 - 59.
- CASTRO, Antônio Jardim de. *A produção musical e o ensino de música – um estudo filosófico*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Conservatório Brasileiro de Música.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade - uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GARCIA, Regina Leite, ALVES, Nilda. *Uma infinidade de mundos possíveis – fragmentos de um discurso em construção*. Caxambu: XX Reunião Anual da ANPED, 1997.
- GARCIA, Regina Leite, VALLA, Victor Vincent (org.). *A fala dos excluídos*. Caderno CEDES - 38. Campinas: Papyrus, 1996.
- GRIFFITHS, Paul. *A música moderna - de Debussy a Boulez*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Educação Musical*, São Paulo, Atravez, n. 4/5, p. 15-29, 1994.
- QUINTANA, Mário. *Nova antologia poética*. São Paulo: Globo, 1994.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- STRAVINSKY, Igor. *Poética musical em seis lições*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- VILLA-LOBOS. Educação Musical. *Presença de Villa-Lobos*, vol. 13. Rio de Janeiro, MEC: Museu Villa-Lobos, 1991.