

A Regência e seu ensino técnico basilar para um discente cego

Comunicação

Erickinson Bezerra de Lima
erickinson.bezerra@ua.pt

Resumo: Este relato de experiência, consiste de um sucinto recorte de uma pesquisa em andamento no âmbito do Doutorado em Música da Universidade de Aveiro (Portugal). Objetiva-se ressaltar particularidades do processo e a experiência de ensino técnico basilar da Regência para discentes cegos. Isto, através de uma articulação teórica que empobrece a perspectiva do paradigma performativo abalizado para/pela visualidade, suplantando a dualidade cartesiana de uma mente seccionada do corpo. O procedimento exploratório, a revisão da literatura e o empirismo enquanto docente da disciplina de Regência na UFRN, atuam como procedimentos metodológicos, que abalizam a estrutura investigativa apresentada. Ao mesmo tempo, evidenciam a escassez de reflexões acadêmicas, em torno da acessibilidade da disciplina de Regência ofertada em instituições públicas de ensino superior em música, e a sua possibilidade de ensino para discentes cegos.

Palavras-chave: Regência e acessibilidade musical, Regência e deficiência visual, Ensino técnico basilar da Regência.

1. Preâmbulo

Por assim dizer, o presente relato de experiência abrange o percurso da minha formação e atuação enquanto *performer* e docente. Nasce de reflexões que questionam a ausência de meios que tornem acessível o ensino e a preparação performativa da regência para discentes cegos. Como ver-se-á no *corpus* desta abordagem, a ponderação levantada por este autor, consiste de uma realidade que ainda não possui muitas reflexões em âmbito acadêmico-musical que tentem discutir ou dirimir os fatores que a circundam.

O ensejo por esta abordagem surgiu em julho de 2015, ao ministrar aulas de regência no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No

remissivo momento, Gessé Araújo¹ (1980) era o único aluno cego de uma classe com 39 alunos. Recordo-me dele se dirigir até mim, para pedir que não me preocupasse, pois não queria atrapalhar as aulas com sua “limitação”. Surpreso com a situação, confesso que no momento agi intuitivamente e por impulso, respondendo a Gessé que não havia nada nele que impedisse sua interação na disciplina. Internamente me questionava: como poderei tornar acessível uma disciplina tida como dependente da visão?

1.1. Contextualizando a problemática

Utilizando um conjunto de ações que abrangem desde a técnica gestual a expressões fisionômicas, o maestro tenta através destas ações, comunicar e manter a uniformidade das estruturas rítmicas e expressivas de uma composição. Da mesma forma que o constructo destas ações são concebidas e fundamentadas pelo que se apreende vendo, o “olhar” ao ser também considerado componente conector entre maestro e *ensemble*, torna-se muitas vezes elemento mais dinâmico do que o gestual, por exemplo, na comunicação do discurso musical dos naipes e dinâmicas. Nesta perspectiva, uma pessoa desprovida da visão estaria automaticamente impedida de reger, e/ou aprender a reger?

De fato, vivemos em uma realidade abalizada para e pela visualidade, e como reflexo de tal realidade, desacreditar na potencialidade de sujeitos cegos se torna um ato ainda comum. Correlaciona-se a limitação visual com a impossibilidade de adquirir outras capacidades e competências.

O pensamento delineado se estende ao campo da música, notadamente a área da regência — campo abalizado pela visualidade. Imergindo sobre tal domínio, é possível visualizar a inexistência ou o desconhecimento dos meios e competências, para lidar com a concretização do processo de ensino e construção performativa de alunos cegos. Ao passo que se tem, por exemplo, na UFRN a Regência como disciplina obrigatória na grade curricular da licenciatura em música, bem como, ofertada como curso de pós-graduação.

¹ Corresponde a um pseudônimo.

Como descrito por Costa (2013), o Brasil, e de modo específico a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RESOLUÇÃO nº 193, 2010), possuem claras diretrizes legislativas acerca da acessibilidade educacional. Em tais diretrizes assegurarão: recursos educativos, métodos, técnicas e currículos para atender às necessidades educacionais especiais. Ora, se a legislação prevê isto, o que impede o acesso a este conhecimento? É neste momento pertinente o questionamento de Souza (2010, p. 1): precisamos de “necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?”

No intuito de levantar casos de discentes cegos que tenham passado pela disciplina de regência na UFRN, deparo-me com o ex-aluno Antônio Carlos que assim relata:

Quando comecei a disciplina de regência em 2009, meio que previa o que iria acontecer. O [professor] na época, não articulou meios para que eu pudesse vivenciar a parte prática da regência. Então, minha participação se resumia em aprender a história da regência. Por isso vejo hoje uma lacuna na minha formação, pois muitas das oportunidades de emprego que perdi, tinha um pequeno grupo formado por alunos iniciantes em instrumento para reger (CARLOS, 2016²).

Embora sucinto, este relato corrobora a necessidade de se olhar sobre a acessibilidade do ensino da regência. Explorar meios que possibilitem uma reciprocidade equilibrada entre aportes teóricos e técnicos pertinentes a esta disciplina, para um público em específico, pessoas com deficiência visual. Esta é uma perspectiva que se tornou visível por mim na UFRN. Todavia, pode ser uma realidade em outras instituições de ensino — seja em âmbito nacional ou internacional — que tenham a Regência ofertada como disciplina ou curso de formação específica.

2. Articulação teórica

Compreender o “olhar” como meio de arquitetar o saber e o conhecer, deprime a possibilidade de abranger o sujeito cego nesta investigação. Pois, como dissera Porto (2005, p. 25): “Quem vê e quem olha não são apenas os olhos (carnais), mas o corpo sensível”. Este

² Corresponde a um pseudônimo.

distanciamento de que “olhar” significa “ver”, coloca em evidência outros meios, dos quais, o sujeito cego poderá utilizar para “enxergar”. Imergindo sobre esta óptica as palavras subscritas servem, a princípio, de exemplo:

Distraía-me seguindo as cercas de bucho com as mãos, para colher os primeiros lírios e violetas desabrochadas que eu descobria apenas com o olfato [...] de repente, meus dedos encontravam uma planta que eu reconhecia pelas folhas e flores [...] percebia quando mamãe e titia iam sair, pegando nos seus vestidos [...] pela vibração a pancada da porta fechando, e por outras vibrações indeterminadas, percebia que chegara visita. (KELLER, 2001, p. 14)

Embora poética, a citação expõe a utilização/interação dos sentidos tato e olfato, no auxílio constitutivo — por meio da perceptividade — da imagem do ambiente pela autora supracitada. Este viés, pode ser corroborado segundo as palavras de Carrolo (2009, p. 17), que descreve: “foi possível verificar-se que o desempenho cognitivo no âmbito das imagens mentais visuais, em pessoas cegas é semelhante ao que acontece com normovisuais, na capacidade de memorizar de forma superior imagens de palavras concretas, em detrimento de palavras abstratas”.

O corpo passa a agir como “um instrumento do nosso ser que produz os nossos órgãos na relação com o mundo, pois não se vê o mundo com os olhos e o tato apenas, eu vivo, estou dentro dele, ele é o meu entorno e não minha frente distante de mim” (PORTO, 2005, p. 46). Nesta acepção, o corpo abarca e exhibe as marcas formadas no passado as intencionalidades do presente, nele se entrelaçam histórias e vivências que são e serão usadas nas diversas leituras de mundo. O corpo, por assim dizer, passa a ser compreendido como um receptáculo de memórias que se transfigurarão em atitudes, em suma, um Corpo-Arquivo (LEPECKI, 2010).

Como expusera o autor Jacques Derrida (2001), o arquivo é a domiciliação da memória, e ao considerar — nesta abordagem — o corpo como retentor de memórias, “pode-se trazer à sua superfície um conjunto de procedimentos acumulados, que chegam a integrar os processos de recepção desta ou daquela obra” (TÉRCIO, 2014, p. 128). Portanto, o corpo deixa de ser tratado como “um corpo vazio, cadavérico e disforme que é posto à frente da obra para cumprir a função que lhe é designada, somente pela presença física. Mas sim, um corpo que se apresenta para a arte, esculpido pelas aspirações” (LIMA; CIOTTI, 2015, p. 73).

As palavras delineadas, possivelmente empobrecem a perspectiva que coloca a dependência da visão como um fator determinante para aquisição de informações, ou até mesmo de habilidades e competências. Isto porque, mesmo com a ausência da visão o corpo não deixa de atuar na constituição perceptiva de mundo, e reagir aos estímulos advindos dele.

Portanto, é possível relatar casos/fatos de pessoas cegas que desenvolvem ou desenvolveram atividades como regentes. Casos encontrados através de procedimento exploratório — realizado para a estruturação do estudo de caso desenvolvido na pesquisa doutoral que se encontra em andamento — são estes: João Maria Bezerra Pereira (1970) em Natal/RN, Artur Elsner (1899-1978) em Porto Alegre/RS e Robert Marcellus (1928-1996) nos EUA; Demetrios Liotsis (1919) na Grécia e na Argentina Gabriel Bergogna (1960).

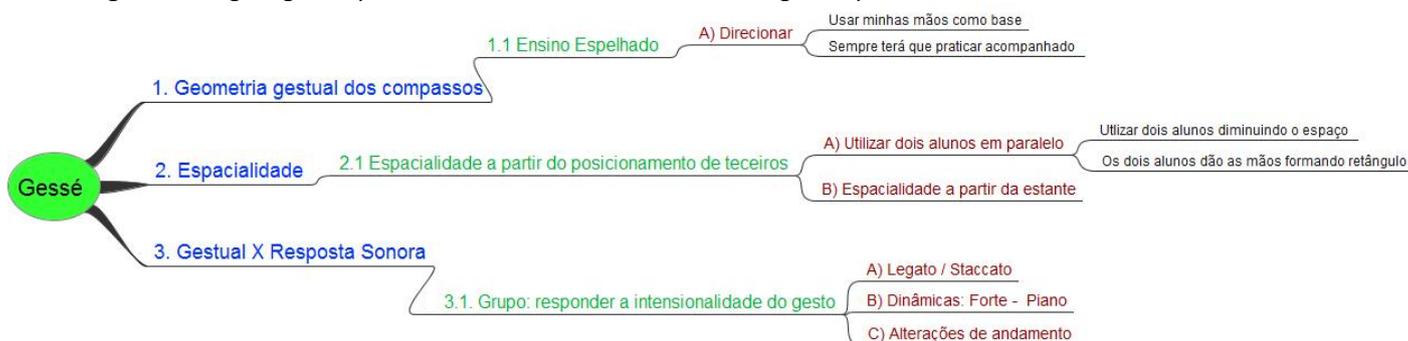
Outro caso que deprime a argumentação de que cegos não podem reger é o do pianista e maestro Sidney Marzullo (1940-2005), natural do Rio de Janeiro. As informações de como o maestro Marzullo aprendeu regência são desconhecidas, tanto na UNIRIO quanto no Instituto Benjamim Constant (IBC) — locais que estudou e trabalhou. Segundo Sant’Anna (1995), Sidney Marzullo regeu por 23 anos o Coral de Prata do IBC. A particularidade a ser ressaltada é que além do regente ser cego, todos os integrantes do coro também eram. Sidney desenvolveu um método próprio de reger, se locomovia entre os integrantes do coro para comunicar entradas e dinâmicas do discurso musical.

De certo modo, pode-se dizer que após o semestre letivo 2015.2 da UFRN, Gessé Araújo entra para estas estatísticas. Após um processo seletivo realizado na Escola de Música da UFRN e, ao qual presenciei, resultou na sua seleção para dirigir um *ensemble* de flautas doce constituído por integrantes autistas.

3. A prática da regência

Como a primeira aula foi de conteúdos teóricos, não tivemos problemas, mas a partir da segunda aula, precisaria ensinar os preceitos técnicos da disciplina para Gessé. Durante o período que separava a primeira aula da segunda (três dias), refleti sobre os pontos a seguir:

Imagem 01: Organograma para o ensino de técnicas básicas da regência para Gessé



Fonte: elaborado pelo autor desta abordagem.

O gesto do regente é o meio de comunicação das intencionalidades contidas na partitura para o ensemble. Até alcançar maturidade técnica, o regente deve ter organicamente a geometria dos compassos, sejam estes: simples, compostos, mistos ou subdivididos. Assim, o princípio técnico basilar parte da geometria gestual dos compassos.

Wolff (1966), descreve que a movimentação gestual, está diretamente ligada com os olhos. Assim, a pessoa cega terá dificuldades no direcionamento preciso das mãos até um determinado ponto — caso esta movimentação não seja guiada ou compensada por outros meios.

Partindo de tal asseveração, pude arquitetar o ponto **1) Geometria gestual dos compassos**. Após explicar a postura corporal, me posicionava na frente do aluno e o mesmo me segurava na ponta dos meus dedos. A geometria do seu gesto era guiada pela minha geometria. Quando percebia que ele já estava seguro com o que fazia, me desprendia dele, mas sempre observando e corrigindo seus movimentos. Quando deixava de ser um “espelho³” para Gessé, percebia que o mesmo perdia o delineamento da geometria. Ficava obvio que sua noção de espacialidade era prejudicada por não enxergar.

No ponto **2) Espacialidade**, solicitava a dois alunos da classe para segurarem um pedaço de espuma em formato quadrado. Cada um se posicionava ao lado de Gessé (direita-esquerda), desta forma se dava a noção dos limites laterais do gesto. No momento em que estes alunos se

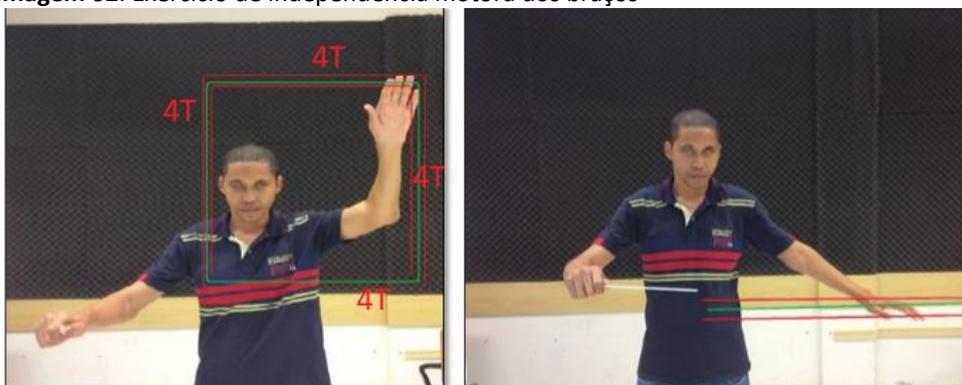
³ Esta referência ao “espelho” partiu de reflexões realizadas sobre a “Teoria do Estádio Espelho” de Jacques Lacan. Em síntese — nas perspectivas desta abordagem — o sujeito passa a se apoderar de um determinado conhecimento, ou de sua imagem corporal, a partir de sua interação com um “outro”. Este “outro” atua, por sua vez, como um “espelho” que lhe reflete a imagem especular necessária para a aquisição de sua imagem corporal, ou de um determinado conhecimento — neste caso, os princípios técnicos basilares da regência. Ver: (LACAN, 1998).

davam as mãos, formavam um retângulo, assim, se transmitia a delimitação da espacialidade superior e inferior além das laterais.

Apesar destes procedimentos possibilitarem noção técnica da geometria, Gessé precisava dar organicidade ao gesto, pois delineava movimentos robóticos. Esta organicidade gestual foi trabalhada através de exercícios de independência motora dos braços.

Seguindo o mesmo princípio de atuação como “espelho⁴”, Gessé executava com o braço direito a geometria do compasso quaternário enquanto o braço esquerdo executava a delineação de um quadrado (ver imagem abaixo), por exemplo. Cada lado deste quadrado é executado em quatro tempos. A dificuldade reside em fazer movimentos distintos com ambos os braços. O direito precisa manter a clareza geométrica do compasso quaternário, e a condução firme do pulso, enquanto o braço esquerdo fica responsável por manter a regularidade na delineação do quadrado⁵.

Imagem 02: Exercício de independência motora dos braços



Fonte: fotografia realizada pelo autor desta abordagem com a colaboração do aluno Gessé – UFRN

Com antecedência, disponibilizava para Gessé os excertos musicais abordados em sala, transcritos através da musicografia braile. Gessé chegava em aula com o excerto decorado, e a estante de partituras a sua frente, servia apenas para delimitar seu posicionamento perante o grupo. Antes de conduzir, eu segurava o braço direito dele, e elucidava que determinados

⁴ Esta atuação como “espelho” permite que outro aluno atue como espelho para Gessé, ao mesmo tempo que este aluno realiza sua própria prática. Assim, tal possibilidade, também permite que o docente distribua sua atenção homogeneamente na sala de aula.

⁵ Com este exercício o braço esquerdo poderá atuar na indicação de entrada, dinâmicas e na expressividade do discurso musical. Este é apenas um exemplo de diversos exercícios destinados para a independência motora dos braços.

movimentos dentro da geometria podiam comunicar dinâmicas, articulações e andamentos. Enquanto direcionava o gesto de Gessé os demais alunos respondiam — com a escala de Dó maior em uníssono, por exemplo — o que determinada gesticulação representava “sonoramente”. Deste modo, pensei no item **3) Gestual x Resposta sonora**. Com este sucinto procedimento, o aluno podia perceber e associar o discurso musical com o gesto.

Considerações finais

Estes procedimentos tiveram sua funcionalidade com Gessé. Demostram em sua simplicidade, meios que possibilitaram a acessibilidade da Regência para um aluno cego, e empobrecem — *a priori* — com o paradigma performativo abalizado para/pela visualidade. Destarte, “Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. [...] a deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal” (DINIZ, 2007, p. 08).

O caso supracitado e as delineadas nesta investigação, permitem-me a possibilidade de refletir que preceitos educativo-musicais e particularidades técnico-performativas — notadamente no âmbito da regência — não constituem elementos fechados em si mesmos, são passíveis de novas discussões, reflexões e atitudes que possibilitem tornar tais preceitos acessíveis. Portanto, é da relação com a realidade, com o objeto e com o processo de pesquisa que se geram novas descobertas e se debilita a rigidez dos estereótipos, fornecendo os dados adicionais necessários para o confronto de “verdades”, ora solidificadas, ora prontas para serem destituídas.

Referências

CARLOS, Antônio. Entrevista realizada no dia 11/03/2016 às 15:35 na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade do Natal-RN (Brasil).

CARROLO, Ana José Pinto. **Corpo, música e invisualidade**: interação e sincronia na música de conjunto. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, 2009.

COSTA, Mariana Cardoso Meireles da. **Educação especial e inclusiva**: Aproximações entre Brasil e Portugal. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, 2013

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. Tradução de: Claudia de Moraes Rego.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**. São Paulo: Edições Waldorf, 2001.

LACAN, Jaques. **O estádio do espelho como formador da função do eu**. In: Escritos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LEPECKI, André. **The body as archive**: will to re-enact and the afterlives of dances. Cambridge: Dance Research Journal. 42/2 Winter, 2010.

LIMA, Erickaline Bezerra de; CIOTTI, Naira. **O corpo do crítico de arte**: a prática analítica na contemporaneidade. In. TELLES, Narciso. 2015. **Artes da Cena**: processos e práticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PORTO, Eline. **A corporeidade do cego**: novos olhares. São Paulo: Editora Unimep, 2005.

RESOLUÇÃO nº193. 2010. "Sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades especiais na UFRN." Disponível em: <http://www.caene.ufrn.br/legislacao.php>. Acessado em: 18/04/2016.

SANT'ANNA, Claudia Maria Monteiro. **Uma prática com o coral de deficientes visuais do Instituto Benjamin Constant**. Originalmente apresentada como Monografia de Licenciatura. UNIRIO, 1995.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão**: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2010.

TÉRCIO, Daniel. **Como (des)construir o corpo-arquivo?**. In: **As Artes na Educação**. Chaves e Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural. 125-128, 2014.

WOLFF, Charllotte. **Psicologia del Gesto**. Barcelona: Luís Miracle, 1966.

ⁱ Agradeço a leitura do colega Gleison Costa dos Santos, mestrando em música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal/RN