



## Estratégias de leitura à primeira vista no ensino de piano em grupo

### Sight Reading Strategies on teaching piano in group

Sara Vilaça\*, António Pacheco\*\*, Maria Helena Vieira\*\*

\*Escola Profissional Artística do Vale do Ave, \*\*Universidade do Minho;

#### Resumo

O presente artigo faz uma revisão panorâmica sobre o paradigma da leitura à primeira vista, tema alvo de uma investigação desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Baseando-se nas competências da audição, análise, memorização e orientação cinestésica foram realizadas atividades aplicadas em diferentes contextos e culminando com performances de uma leitura sujeita a avaliação. Os resultados da intervenção revelaram-se estimulantes e vieram redimensionar a pertinência das experiências funcionais, já que as vantagens que estas atividades acarretam a nível didático, pedagógico e psicossocial, superam em grande escala, as dificuldades e desafios que implicam.

*Palavras chave:* Estratégias de Leitura à Primeira Vista. Ensino de Piano em Grupo. Linguagem Funcional.

#### Abstract

This article presents a panoramic review of the paradigm of sight reading, the subject of an investigation developed during the Master Program in Music Education from the Universidade do Minho. Based on skills of audiation, analysis, memorization and kinesthetic orientation were carried out diversified activities applied in different contexts and culminating with performances of a sight reading subjected to evaluation. The results of the intervention were proved stimulating and revealed the importance of reading experiences, since the advantages that these activities entail in didactic, pedagogical and psychosocial level, far surpass the difficulties and challenges that imply

*Keywords:* Sight Reading Strategies. Teaching Piano in Group. Functional Language.

Desde sempre esteve patente no ensino dos conservatórios, academias e outras instituições uma instrução tradicional, baseada na formação de instrumentistas cujo sucesso da aprendizagem era expresso quase em exclusivo pelo resultado do produto final, resultante de horas de estudo intensivo num determinado repertório. Nesta perspetiva, o acesso ao ensino instrumental ficava limitado à construção do músico *virtuoso*. Apesar de ser óbvia a existência de alunos que aspiram ao profissionalismo e à carreira a solo, uma grande parte dos estudantes procuram no ensino académico musical uma formação mais generalizada. Neste sentido, e contrapondo-se ao *tecnicismo musical*, conceituados educadores

reconhecem no ensino em grupo uma alternativa viável ao modelo individual tradicional, quer pela sua dimensão social, como, pela possibilidade de um trabalho mais focado na funcionalidade da música, onde se enfatiza a interação do aluno com elementos deste tipo de linguagem, nomeadamente a leitura à primeira vista. Nesta linha de pensamento, a literatura científica atual (Pace, 1978; Hallam, 1998; Swanwick, 2002; Daniel 2008; Fisher, 2010; Parra, 2011) advoga que esta metodologia de ensino permite a inclusão de experiências musicais menos centradas numa praxis de ensino tradicional, baseada, em exclusivo, na montagem de repertório com fins meramente performativos, e mais direcionadas ao conhecimento funcional da linguagem musical, cujo conjunto variado de experiências nesta área enriquece a formação global dos alunos.

O ensino de piano em grupo teve a sua génese na Irlanda, em Dublin, por volta de 1815, por intermédio do pianista e professor alemão Johann Bernhard Logier (1777-1846). O modelo de aulas em grupo atual surgiu na sequência da criação de um mecanismo concebido por Logier designado *Chiroplast Method*, patenteado em 1814, cuja função era fixar as posições das mãos e dos dedos de forma a desenvolver uma correta posição da mão no teclado. Este mecanismo, para além de permitir uma atenção menos incisiva do professor à componente técnica, possibilitou um maior número de alunos por classe (Fisher, 2010). O pianista foi também o responsável pela inclusão de competências funcionais no ensino de piano, sobretudo a nível da harmonização e leitura à primeira vista. O reconhecimento da metodologia de ensino de Logier, aliada à redução de custos para o cliente, possibilitou a expansão e desenvolvimento deste modelo de aulas sendo, posteriormente, aplicada noutros países europeus, nomeadamente na Alemanha, França e Espanha, e também nos EUA e no Canadá. De facto, é nos EUA que o ensino de piano em grupo conhece maior desenvolvimento: em primeiro lugar, graças à ascensão da burguesia, que ambicionava participar na vida cultural, sendo que o ensino de grupo era o formato ideal devido à redução de custos comparativamente ao ensino individual. Em segundo lugar, graças à centralização da educação na criança, que fomentou a necessidade de lhe proporcionar atividades de carácter artístico, valorizando o estímulo da capacidade criativa, crítica e conceptual

dos alunos. Um dos principais pioneiros do ensino de piano em grupo nos EUA foi Calvin Cady (1851-1928), seguido pelos pedagogos Thaddeus Giddings, Hazel Kinsella, Otto Miessner, Helen Curtis, Charles e Gail Haake, Polly Gibbs, Ada Richter, Raymond Burrows, Ella Mason Ahearn e Fay Templeton Frisch. A este respeito, Baker- Jordan (2004) e Fischer (2010) destacam ainda Frances Clark e Robert Pace, Richard Chronister, Guy Duckworth, Louise Bianchi, James Lyke e James Bastien. O advento do laboratório de piano equipado com instrumentos electrónicos teve um profundo impacto no futuro e rumo do ensino de piano em grupo, fazendo com que este ensino “nos colégios e universidades tenha aumentado de qualidade drasticamente” (Fisher, 2010, p. 5). A instalação do primeiro laboratório de pianos electrónicos data de 1956, em *Ball State University*.

Muito embora, seja explícita a evolução desta metodologia, sobretudo na segunda metade do século XX, considera-se que a prática da docência do ensino em grupo de piano, de uma forma geral, não tem sido suficientemente refletida nem valorizada no meio escolar. Sabendo que a tendência dos professores de instrumento é, regra geral, *ensinar como aprendeu* e que, a grande maioria do ensino de instrumento ainda é ministrado no formato de aulas individuais, lecionar aulas em grupo é um verdadeiro desafio para o professor, podendo implicar inúmeras dificuldades (nomeadamente, nas questões relacionadas com o domínio funcional da música - música de ouvido, improvisação, transposição).

### **Experiências em leitura à primeira vista**

O foco da atividade musical *tradicional* encontra-se direcionado para a execução do repertório. Neste contexto, a preparação musical da grande maioria dos músicos é projetada para aperfeiçoar o nível de competências performativas, levando a que os intérpretes dediquem horas de estudo intensivo com um determinado repertório. Inúmeros estudos demonstram a relação do nível de desempenho alcançado por um intérprete e a quantidade da prática deliberada em cada fase do desenvolvimento do sujeito (Ericsson, Krampe e Tesch - Romer, 1993; Krampe, 1994; Krampe e Ericsson, 1995; Sloboda, Davidson, Howe e Moore, 1996). Embora esta possa ser, para muitos músicos, a atividade mais importante da profissão musical, existem outras atividades que deveriam exigir a mesma atenção e que valorizam a formação de qualquer instrumentista.

Vários são os autores (Mc Phersson, 1994; McPhersson e Gabriellson, 2002; Kopiez e Lee, 2008) que identificam a leitura à primeira vista como uma das cinco competências básicas da performance. De facto, a pesquisa sobre leitura à primeira vista tem sido um tema recorrente desde que despoletou a pesquisa empírica em música. Desde o século XVI até inícios do século XIX, a leitura à primeira vista era parte integrante da formação de qualquer músico, quer profissional como amador, e a capacidade de ler fluentemente era considerada obrigatória «para manter o *status* de músico no ativo» (Parra, 2011, p. 118). Os extensos ensaios preparatórios eram incomuns e cada peça executada numa performance

pública não deveria ser executada mais que duas ou três vezes, sendo que, na sua grande maioria, «era habitual que as interpretações públicas fossem pouco mais do que uma versão *prima vista*» (Lehmann e McArthur, 2002, p.136). Os mesmos autores apontam uma razão para tal facto: uma vez que os idiomas musicais eram familiares, a maioria das peças não era tocada mais que algumas vezes devido ao medo que os compositores tinham de possível plágio das suas obras por parte dos restantes músicos.

No início do século XIX, um novo tipo de músico emergiu, mais direcionado para a execução virtuosista. O virtuosismo e a rigorosa exatidão técnica e habilidade musical excepcional tornaram-se marcas fortes da cultura pianística ocidental nesta época. Consequentemente, a memorização da partitura tornou-se um procedimento necessário. Compositores – intérpretes como Felix Mendelssohn e Clara Schumann iniciaram a tradição do chamado *repertório de concerto* que exigia bastante ensaio, até ao ponto de estar de memória, isto porque a extrema exigência tecnicista tal o exigia (Lehmann e McArthur, 2002; Parra, 2011). Embora a tradição do repertório de concerto ainda esteja muito enraizada na cultura atual, a leitura à primeira vista tem vindo a ganhar algum ímpeto de outrora com o advento da figura de pianista acompanhador, profissão cada vez mais em voga desde o século XX. A sua complexidade instigou vários autores a considerarem esta competência uma ferramenta essencial para todos os músicos e não apenas para acompanhadores e correpetidores, como está geralmente associada (Waters, Townsend e Underwood, 1998; Sloboda, 2005; Kopiez et al., 2006; Parra, 2011). Estudos realizados por autores como Lehmann e McArthur (2002); Sloboda (2005); Hayward e Gromko (2009) têm demonstrado que os melhores leitores tendem a ser melhores performers. De acordo com Wristen (2005, p. 45), «existe uma relação entre o nível geral da experiência musical e a capacidade de lectura». Parra (2011), enveredando pelos aspetos psicológicos, assegura que os bons leitores são mais eficientes no estudo em relação aos leitores com défice na leitura. Autores como Pace (1999) Sloboda (2001) e Mc Pherson (2005) advogam que as elevadas taxas de abandono escolar musical estão diretamente relacionadas com a ausência de atividades em leitura à primeira vista, já que muitos alunos abandonam os seus estudos por problemas em ler fluentemente.

### **Competências que integram a leitura à primeira vista.**

Se é possível explicar as diferenças individuais de leitura à primeira vista entre pianistas do mesmo nível como intérpretes, que tipo de atividades e estratégias práticas promovem o aperfeiçoamento da mesma? Os estudos investigativos realizados em torno deste tema, demonstram a natureza *adquirida* da leitura (e não inata). Neste sentido, inúmeros pedagogos procuraram encontrar formas de optimização deste processo de aprendizagem (Lehmann e Arthur, 2002). Tal como acontece com outras competências complexas, a leitura à primeira vista pode ser estudada como um conjunto de competências aplicadas isoladamente. Entre elas

encontram-se os processos cinestésicos, memorização e resolução de problemas musicais, direcionados com os processos de análise (Lehmann e Ericsson, 1996; Lehmann e McArthur, 2002; Wristen, 2005; e Pike, 2012). Waters, Townsend e Underwood (1998) também mencionam outros meios para o desenvolvimento da leitura: o reconhecimento de padrões em elementos musicais na partitura, a capacidade de previsão e a capacidade de usar a audição interior (a que Gordon denomina de audição).

**Audição.** São inúmeros os autores que defendem a audição como um pré-requisito fundamental na leitura à primeira vista (Pace, 1999; Waters, Townsend e Underwood, 1998; Gordon, 2000; Parra, 2011). A audição (também designada de *audição interior*) é um conceito desenvolvido por Gordon na sua *Teoria da Aprendizagem Musical* (1986) que significa a «capacidade de ouvir para dentro; um evocar a música entretanto interiorizada e sem o qual não é possível compreender o que se percebe» (Caspurro, 2006, p. 42). De acordo com Gordon (2000) esta competência e leitura à primeira vista estão intimamente ligadas já que a primeira permite que a leitura se realize de forma mais natural e simples uma vez que, através da audição, os músicos poderão atribuir significado à música antes mesmo de a executarem.

**Análise.** A análise musical é um processo fundamental na compreensão do texto musical. Autores como Lehmann e McArthur (2002), Molina (2003), Udtaisuk (2005) e Wristen (2005) asseveram que o investimento no conhecimento de conceitos de análise musical é de extrema importância para um desempenho eficiente de uma leitura à primeira vista. Aludindo aos diferentes elementos que compreendem a análise musical, inúmeros estudos têm indagado acerca das prioridades que o músico deve ter quando lê uma partitura pela primeira vez (Wolf, 1976; Hardy, 1998; Mc. Pherson, 1994; Gordon, 2000; Lehmann e McArthur, 2002; Agay, 2004; Wristen, 2005; Risarto e Lima, 2010; Costa, 2011). Costa (2011) destaca três processos: a pulsação, a análise harmónica e a textura. O conhecimento profundo da harmonia foi também alvo de destaque por Wolf (1976), Lehmann e McArthur (2002) e Risarto e Lima (2010). Por outro lado, Keilmann (1972) salienta o enfoque nos elementos expressivos da música, como as dinâmicas e articulação. Wristen (2005) identifica a ordem de prioridades que se devem estabelecer na leitura de partituras: *a)* ritmo (métrica, durações, padrões, apoios); *b)* melodia (notas, intervalos, tipo de movimento); *c)* harmonia (estrutura de acordes e progressões); *d)* contexto (articulação, marcas de expressão, dinâmicas). A mesma autora oferece, ainda, alguns exemplos de estratégias de análise que assegurem uma leitura mais eficaz: determinar e assinalar a forma global da peça, prestar atenção, em primeiro lugar, a aspetos como a tonalidade e a métrica e escrever dedilhações que suscitem menor ambiguidade.

Um dos principais problemas de leitura é o facto de muitos músicos pararem para corrigir omissões ou erros de notas. Para combater esta problemática, inúmeros pedagogos aconselham soluções de análise importantes que poderão ajudar a combater esta questão. Algumas

sugestões são a marcação, na partitura, dos tempos fortes, exercícios como a execução apenas das notas que ocorrem no início do compasso ou no início de cada batimento e exercícios em pares, onde um aluno toca o trecho musical e o colega vai tapando o compasso anterior, de forma a que obrigue o mesmo a não regredir para corrigir erros (Lehmann e McArthur, 2002).

O reconhecimento de padrões musicais, em vez de notas individuais, é um dos aspetos da análise mais citados nos estudos sobre leitura à primeira vista (Wolf, 1976; Lehmann e Ericsson, 1996; Pace, 1999; Lehmann e McArthur, 2002; Wristen, 2005, Udtaisuk, 2009). Este fenómeno da leitura, conhecido na literatura científica por *chunking*- «organização da informação numa unidade significativa» (Andrade, 2013, p. 26), está relacionado com a capacidade de se organizar os elementos que integram o texto musical numa associação de blocos/ unidades e não nota a nota (analogamente à linguagem falada, associamos os padrões musicais às palavras e as notas às letras). Lehmann e McArthur (2002), Wurtz, Mueri e Wiesendanger (2009) e Fireman (2012) dão alguns exemplos de *chunking*- grupos de notas como escalas, arpejos, acordes, motivos sequenciais ou até mesmo motivos rítmicos que se repetem. Estes autores e os já referidos acima reconhecem-no como prática extremamente vantajosa para a leitura, já que lhes permite a retenção de maior informação num espaço de tempo mais reduzido.

**Memorização.** Pode parecer um paradoxo falar de memória na leitura à primeira vista já que a essência da leitura parece o reverso dos processos de memorização. Contudo, vários são os autores (Lehmann e Ericsson, 1996; Waters, Townsend e Underwood, 1998; Lehmann e McArthur, 2002; Parra, 2011) que encontram correlações relevantes entre a capacidade de ler à primeira vista e a capacidade de memorização, na medida em que indicia a capacidade de compreensão do texto musical. Parra (2011) conclui que tanto a leitura como a memorização dependem dos mesmos processos de interiorização da sintaxe da linguagem e da apreensão intuitiva de padrões.

A sociedade científica atual define a memória como um conjunto de múltiplos estágios: memória sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo (Aiello e Williamon, 2002; Fireman, 2008; Dakon, 2011). Os processos envolvidos na leitura à primeira vista visam a utilização quer da memória a curto como a longo prazo, na medida em que implicam a recuperação e reconhecimento de informação (Fireman, 2008). A memória a longo prazo é um sistema que retém a informação por grandes períodos de tempo e está diretamente relacionada com o reconhecimento de informação, não implicando que haja uma consciência deliberada sobre a interferência da memória. Durante o processo de reconhecimento do texto musical, o músico utiliza, inconscientemente, processos mentais altamente automatizados que lhes permite reconhecer padrões e características musicais que já vinham armazenadas na memória a longo prazo. De facto, quando um instrumentista lê uma obra, sabe perfeitamente reconhecer as notas, quer na partitura como no instrumento, assim como o tipo de movimento e força

para as realizar. Este é o contributo primordial da memória a longo prazo. Por outro lado, a literatura científica fornece provas evidentes da utilização da memória a curto prazo no processo de leitura à primeira vista, geralmente até 30 segundos (Snyder, 2000). Vários autores (Lehmann e McArthur, 2002; Gabriellson, 2003; Wristen, 2005), acerca dos mecanismos e estratégias de leitura, fazem referência ao *eye-hand span*, que é a distância entre o que se está a executar e o que os olhos já estão a fixar. Para a eficácia da leitura, é extremamente importante que os músicos sejam capazes de ler *mais à frente* do que estão realmente a tocar (pelo menos um compasso), de acordo com Wristen (2005), o chamado período de percepção. É aqui que se observa a capacidade da memória a curto prazo, cujos processos de memorização permitem ao intérprete assimilar um conjunto de notas (ou até mesmo compassos) antecipadamente. Estudos importantes (Sloboda, 1978; Lehmann e McArthur, 2002) comprovam que quanto maior for o *eye-hand span* maior é a habilidade de leitura e que os bons leitores conseguem reter até sete notas à frente do que estão a executar.

**Orientação cinestésica.** Uma das principais convicções dos investigadores da área é que os melhores leitores possuem melhores habilidades visuais e tácteis que lhes permitem orientar-se no teclado sem ajuda de monitoramento visual (Lehmann e McArthur, 2002). A capacidade de percorrer uma série de teclas pretas e brancas no teclado fluentemente com monitoramento visual mínimo é um elemento crucial no desempenho da leitura à primeira vista no piano, já que os olhos precisam de estar o máximo de tempo possível focados na partitura, para descodificar a informação (Udtaisuk, 2009: 53). A cinestesia, capacidade de reconhecimento do teclado sem monitoramento visual (através do tato), é, portanto, uma das componentes mais utilitárias da leitura à primeira vista. Inúmeros autores (Wolf, 1976; Lehmann e Ericsson, 1996; Lehmann e McArthur, 2002; Sloboda, 2005; Fireman, 2012) reconhecem as vantagens de se desenvolver esta capacidade aquando da execução de uma obra musical e mencionam que manter os olhos fixos na partitura é um atributo comum a todos os bons leitores, já que evitar *olhares desnecessários* levará a melhores resultados na performance. Contudo, um estudo de Banton (1995) revelou que a ausência total de contato visual com o teclado durante a leitura pode levar ao descontrolo do intérprete, propiciando o aumento de erros de notas e falta de precisão na execução. Neste sentido, vários pedagogos (Spillman, 1990; Lehmann e Ericsson, 1996; Bryant, 1997) alegam a importância de movimentos oculares que não quebrem o acesso visual da partitura, a chamada visão periférica.

### Estudo empírico.

A pesquisa realizada centrou-se numa estratégia metodológica de natureza qualitativa aproximada da Investigação-Ação (I-A). A intervenção realizada partiu de uma exploração e observação reflexiva da prática pedagógica dentro de um determinado contexto escolar (ensino de piano em grupo), cujo objetivo foi a identificação e posterior resolução de problemas verificados durante a fase de observação. Recorreu-se a

cinco fontes de investigação: observação participante (através de registo vídeo e relatórios escritos), os inquéritos por questionário, o *grupo de foco* e os pré e pós testes avaliativos. A análise dos testes, bem como de outras atividades realizadas no âmbito da intervenção foi realizada de acordo com um instrumento não estandardizado onde estão incluídos os principais parâmetros por onde se rege a leitura à primeira vista.

O teste inicial foi realizado antes de se dar início à intervenção e teve como objetivo diagnosticar o nível de leitura à primeira vista dos alunos envolvidos. Por outro lado, o teste final foi aplicado com o intuito de averiguar as mudanças resultantes do período de implementação de atividades. De forma a traduzir mais fielmente os efeitos da intervenção, foram escolhidas peças que apresentavam os mesmos critérios: complexidade e dificuldade em termos técnicos; forma; textura harmónica e melódica; tipo de acompanhamento; andamento; mesmas dinâmicas e articulações.

A investigação desenvolvida foi realizada na Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE) e os intervenientes foram um total de vinte e dois alunos das turmas de 10º e 11º ano do Curso Instrumentista de Sopro e Percussão. As atividades didáticas planificadas para a disciplina *Instrumentos-Piano* no âmbito da *Prática Pedagógica Supervisionada*, provenientes de estudos científicos da literatura atual (McPherson, 1994; Pace, 1999; Lehmann e Mc Arthur, 2002; Agay, 2004; Wristen, 2005; Hayward e Gromko, 2009 e Parra, 2011) tiveram como intuito desenvolver competências de leitura à primeira vista nos alunos e basearam-se nas quatro componentes fundamentais: audição, análise, memorização e orientação cinestésica. Cada um destes elementos foi introduzido separadamente e foi alvo de exercícios diversificados. As atividades direcionadas para a leitura foram complementadas com exercícios técnicos (como escalas, arpejos e acordes primários), já que a detenção destas habilidades são extremamente importantes para a aquisição de competências de leitura (Bernstein, 1981; Rubinstein, 1950, como citado por Udtaisuk, 2009). Ao mesmo tempo, e de forma a avaliar o impacto dos exercícios no desenvolvimento dos alunos, a performance final de cada exercício/peça foi avaliada quer coletivamente, como em grupos mais pequenos (geralmente de dois ou três) no final de cada aula. Por outro lado, a performance dos dois testes foi realizada individualmente logo após a performance em conjunto. Da mesma forma que foram aplicados exercícios de dificuldade gradual, também a performance obedeceu a determinados critérios que se tornaram cada vez mais extensos ao longo das sessões. Componentes como *articulação*, *andamento* ou *dinâmicas*, por exemplo, foram apenas alvo de avaliação após algumas aulas já lecionadas.

O formato das aulas em grupo mostrou ser uma mais valia para as atividades ministradas porque incitou nos alunos uma atitude mais autónoma e de entreajuda, bem como uma maior interatividade e velocidade na aprendizagem dos conteúdos. Para além disso, a prática mostrou-se mais estimulante com a possibilidade de se recorrerem a múltiplos exercícios em variados contextos: quer a pares, grupos de três ou quatro ou dois grupos

maiores. A prática pedagógica em ambos os grupos de trabalho no contexto do ensino instrumental resultou em prestações bastante distintas das turmas, muito embora ambas com contribuições muito positivas.

Relativamente aos testes iniciais e finais, chegaram-se a conclusões importantes. Os resultados obtidos no teste inicial foram reflexo da falta de experiência pianística na atividade de ler à primeira vista. A execução foi, regra geral, pouco fluida e com muitas quebras do discurso musical. Também a preparação prévia do teste revelou desorganização e falta de autonomia na procura de estratégias adequadas. De facto, a falta de compreensão musical teve um impacto profundo na concretização da leitura à primeira vista já que os alunos não conseguiram assimilar toda a informação necessária num curto espaço de tempo. Por outro lado, o teste final oferece uma visão consistente do trabalho realizado ao longo das aulas. Os resultados obtidos são reveladores da progressão de todos os alunos a vários níveis: não apenas na aquisição de competências de leitura concretas, mas também na consolidação técnico-interpretativa e apropriação de atitudes mais benéficas - o poder de concentração aumentou significativamente, a responsabilização foi mais efetiva e destacam-se atitudes muito positivas como o aumento da autoconfiança, perseverança e sentido de organização. O sucesso das performances individuais deu-se em grande parte, pela aplicação de estratégias deliberadas de leitura, nomeadamente a *análise musical*, sobretudo a nível de reconhecimento de padrões. Analisando todos os parâmetros observados, assevera-se o sucesso da intervenção, já que houve uma evolução significativa em cada um deles. De todos os parâmetros, os aspetos mais *expressivos* foram os menos significativos em termos de evolução, muito embora todos os alunos apresentem melhores resultados na prova final. Observou-se que os alunos aplicaram algumas estratégias abordadas ao longo das aulas, nomeadamente a análise da partitura, a audição e exercícios de solfejo e exercícios rítmicos a duas mãos. Para além disso, utilizaram o monitoramento visual do teclado apenas para praticar possíveis mudanças de posição que ocorriam ao longo da peça. Sobre aspetos de dedilhação, sentiu-se uma maior preocupação e mais coerência na aplicação da mesma de acordo com os padrões musicais ocorrentes. A capacidade de concentração e controlo de ansiedade são aspetos do comportamento humano que requerem alguma prática e consciencialização. Em atividades *novas*, como será de esperar, os défices de ambos comportamentos são mais suscetíveis de vir ao de cima, pelo que a prática insistente da leitura ao longo das sessões é uma medida determinante para a potencialização do controlo e concentração necessárias a quaisquer atividades. A constante realização de atividades que envolveram a leitura à primeira vista propiciou uma crescente e maior segurança no pós-teste, relativamente ao teste inicial, influenciando que os resultados da performance também fossem melhores.

Por último, os inquéritos e a entrevista em grupo de foco vieram sustentar os resultados apresentados ao longo dos testes e ao longo do período experimental. Após a análise, reflexão e comparação dos resultados, definem-se as principais conclusões dos alunos

reiteradas nos inquéritos e entrevista *grupo de foco*: consideravam, antes da intervenção, a prática de leitura à primeira vista uma atividade pouco útil e de extrema dificuldade; reconheceram a pertinência da temática; reconheceram grande evolução ao longo do período de intervenção; revelaram uma mudança de percepção em termos de prioridade no ato de ler; identificaram a *análise* como a estratégia mais benéfica do processo de leitura mas também fizeram menção aos exercícios de *orientação cinestésica, solfejo e percussão do ritmo a duas partes*; reconheceram que, com a prática de leitura, a abordagem a novas partituras é realizada num processo mais curto, rápido e simples; identificaram a *continuidade e não estar sempre a olhar para o teclado* como os parâmetros que mais evoluíram.

### Conclusão.

A prática pedagógica no contexto do ensino de piano em grupo representou uma experiência extremamente enriquecedora. Em primeiro lugar, por ser um contexto totalmente novo. Em segundo, porque a temática desenvolvida revelou-se uma mais valia quer para os alunos, quer para a docente. As diferentes atividades e respetiva avaliação foram pensadas num segmento gradual cumulativo, de forma a que os alunos assimilassem as ideias de forma progressiva. A partir do momento em que os alunos constataram o vasto leque de possibilidades em torno da leitura, procuraram encontrar as estratégias mais adequadas para a resolução de problemas individuais, fomentando a autorregulação. Com o término do momento de intervenção registou-se com agrado o empenho e dedicação de todos os alunos e a colaboração de todos os intervenientes. Todos os alunos, questionados sobre o balanço da intervenção, ressaltaram a mais valia pessoal que a experiência trouxe e a mudança de paradigma no que toca à forma como encaram atualmente a leitura à primeira vista. Se, inicialmente, encaravam a prática de leitura à primeira vista como pouco importante no processo de aprendizagem, todos eles concluíram as vantagens que pode trazer ler de forma rápida e eficaz. A dinâmica das aulas resultou num estímulo acrescido para todos os intervenientes.

### Referências

- Agay, D. (2004). *The art of teaching piano*. New York: Yorktown Music Press, Inc.
- Aiello R e Williamon A (2002). Memory, in R Parncutt & GE McPherson (eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 167-181). Oxford: Oxford University Press.
- Andrade, F. (2014). *Leitura à primeira vista- componente imprescindível para o estudo bem-sucedido de piano*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Baker-Jordan, M. (2004). *Practical piano pedagogy: the definitive text for piano teachers and pedagogy students*. Miami: Fla.: Warner Bros.

- Banton, L. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology of Music*, 23(1), 3-16.
- Bernstein, S. (1981). *With your own two hands: Self-discovery through music*. New York: Schirmer.
- Casparro, M.H.R.S. (2006). Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmonica no desenvolvimento da improvisação. Tese de Doutorado não publicada, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Costa, J.F. (2011). *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Dakon, J. M. (2011). The effects of aural and visual strategies on the memorization of beginning-level string students: an exploratory study. Doctoral Dissertation, Ohio State University, Ohio.
- Daniel, R. (2008). *Group Piano Teaching - An alternative strategy for the tertiary teaching of piano*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co.
- Ericsson, K. A. e Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptations on task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Fireman, M. (2008). O papel da memória na leitura à primeira vista. In *Anais do IV SIMCAM- IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*.
- Fireman, M. C. (2012). O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *Musical*, 1(1), 32-38.
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2003). Music Performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31 (3), 221-272.
- Gordon, S. (1995). *Etudes for piano teachers: Reflections of the teacher's art*. Oxford: Oxford University Press.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (1998). *A practical guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann Educational.
- Hardy, D. (1998). *Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance*. Piano Pedagogy Forum. Columbia, SC: University of South Carolina School of Music.
- Keilmann, W. (1972). *Introduction to Sight Reading: at the Piano or other Keyboard Instrument*. New York: Henry Holt.
- Kopiez, R., Weih, C., Ligges, U. e Lee, J. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34 (1), 5-26.
- Kopiez R. e Lee, J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10, pp. 41-62.
- Krampe, R. Th. (1994). *Maintaining excellence: Cognitive-motor performance in pianists differing in age and skill level*, Berlin: Edition Sigma
- Krampe, R.T. e Ericsson, K.A. (1995). Deliberate practise and elite musical performance. In J. Rink, (Ed.), *The practise of performance* (pp. 84-102). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lehmann, A. C. e Ericsson, K. A. (1993). Sight-Reading Ability of Expert Pianists in the Context of Piano Accompanying. *Psychomusicology* 12(2), 182-195.
- Lehmann, A. C. e Ericsson, K. A. (1996). Structure and acquisition of expert accompanying and sight-reading performance. *Psychomusicology*, 15, 1-29.
- Lehmann, A. e McArthur, V. (2002). Sight-reading. In R. Parncutt e G. Mc. Pherson (Eds), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 135-150). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42, 217-231.
- McPherson, G. E. (2005). *From Child to Musician: Skill Development During the Beginning Stages of Learning an Instrument*. *Psychology of Music*, (33) 1, 5-35.
- McPherson, G. E. e Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sign. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 99-116). New York: Oxford University Press.
- Molina, E. (2003). La Lectura a Primera Vista y el Análisis. *Musicalis*, 54, 73-90.
- Pace, R. (1978). Piano Lessons—Private or Group?. *Keyboard Journal*, 4(2), pp.20-24.
- Pace, R. (1999). Sight-Reading and Musical Literacy. In *The Essentials of Keyboard Pedagogy*. [s.l.]. Lee Roberts Music Publications.
- Parra, J.M. P.M (2011). *Piano e funcionalidade: proposta para um modelo generativo*. Dissertação de Doutorado, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pike, P.D. (2012). Strategies for the Beginning and Intermediate Piano Student: A Fresh Look at a Familiar Topic. *The American Music Teacher*, 61 (4), 23-28.
- Skaggs, H. G. (2004). Group Piano Teaching. In D. Agay (Ed.), *The Art of Teaching Piano*. New York: Yorktown Music Press.
- Sloboda, J. A. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3-20.
- Sloboda, J. A. (2001). Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: Where does Music Education Fit?. *Music Education Research*, 3 (2), 243-253.
- Sloboda, J.A. (2005) *Exploring the Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, B. (2000). *Music and memory: An introduction*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Spillman, R. (1990). *Sight-reading at the keyboard*. New York: Schirmer.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (2002). Instrumental Teaching as Music Teaching. In Gary Spruce (Ed.), *Teaching Music in*

- Secondary Schools: A Reader (pp. 193-208). London: Routledge Falmer.
- Udtaisuk, D. B. (2005) A Theoretical Model Of Piano Sightplaying Components, Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Waters, A.J., Townsend , E. e Underwood, G. (1998). Expertise in musical sightreading: A study of pianists. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 123-149.
- Williamon A (2007), The art of musical memory. *Studien zur Wertungsforschung*, 47, 30-41.
- Wolf, T. (1976). A Cognitive Model of Musical Sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5 (2), 143-171.
- Wristen, B. (2005). Cognition and motor execution in piano sight-reading: a review of literature. *Applications of Research in Music Education*, 24 (1), 44-56.
- Wurtz, P., Mueri, R.M. e Wiesendanger, M. (2009). Sight-reading of violinists: Eye movements anticipate the musical flow. *Experimental Brain Research* 194 (3), 445-450.