

Leitura musical à primeira vista: compreendendo o processo cognitivo e criando estratégias para a aprendizagem

Cláudia Marques¹

UNIRIO / PPGM

Doutorado

Teoria e prática da interpretação musical

Resumo: O presente artigo aborda aspectos do processo cognitivo da leitura musical à primeira vista e tem como objetivo propor uma reflexão para compreensão das etapas que compõem a aprendizagem desta habilidade através do discernimento do texto musical. Para tal, recorreremos ao levantamento bibliográfico a partir das contribuições de Costa (2011), Bardin (2008) e Le Corre (2002). Por fim, concluímos que as fases da aprendizagem são embasadas nos conhecimentos adquiridos de modo formal ou informal, que, se bem trabalhados, posteriormente proporcionarão uma leitura global do texto musical pertencente a uma ordem superior e psicológica.

Palavras-chave: Leitura musical à primeira vista; Processo cognitivo; Estratégias de aprendizagem.

Sight Reading: Understanding the Cognitive Process and Creating Strategies for Learning

Abstract: This article addresses aspects of the cognitive process of sight reading and aims to propose a reflection to understand the steps that make up the learning of this skill through the discernment of the musical text. To this end, we used the bibliographic survey based on the contributions of Costa (2011), Bardin (2008) and Le Corre (2002). Finally, we conclude that the learning phases are based on the knowledge acquired in a formal or informal way, which, if well worked, will later provide a global reading of the musical text belonging to a higher and psychological order.

Keywords: Sight reading; Cognitive process; Learning strategies.

1. Introdução

A leitura musical à primeira vista é uma habilidade fundamental para os músicos, sejam eles solistas, cameristas, maestros ou compositores ou ainda aqueles que trabalham com a reelaboração de partituras, como arranjos, redução orquestral e transcrição. Embora algumas descobertas estejam sendo feitas na área, nos ateremos aos aspectos relacionados ao pianista e às questões cognitivas acionadas na prática em questão. Partimos do pressuposto de que o processo cognitivo, que é construído intuitivamente, se relaciona diretamente com recursos intelectual, técnico, operacional e processual.

¹ Orientadora: Lucia Barrenechea.

Ao longo da minha vida como pianista e professora de música, a leitura à primeira vista tem sido uma atividade constantemente exigida, pois o trabalho que desenvolvo está relacionado diretamente às práticas do acompanhamento ao piano e, por conseguinte, ao que delinea o aprimoramento de tal competência. Nesse sentido, o presente artigo propõe uma reflexão sobre os fundamentos que norteiam a aprendizagem dessa habilidade, composta por um processo criativo de identificação de itens organizados com base em uma classificação ordenada em categorias, escolhidas por conveniência ou necessidade.

A questão abordada aqui surge como uma proposta reflexiva para o entendimento dos processos que permeiam a prática da leitura à primeira vista, de maneira que os pianistas discentes sejam conduzidos a descobrir seus próprios caminhos para obter um desempenho satisfatório nesta atividade.

2. Fundamentos e parâmetros

Os fundamentos utilizados nesta pesquisa são apresentados através das habilidades que necessitam de desenvolvimento e caracterizam um leitor em potencial. Le Corre (2002) trata dos procedimentos desafiadores desta prática, indicando estratégias que podem ser construídas junto aos processos cognitivos. O autor afirma que elas serão ainda mais eficientes se forem “baseada[s] em crenças positivas e no estado interno que envolva autoconfiança” (LE CORRE, 2002 p.83). Ressalta também que decifrar uma peça musical significa ter a capacidade de tocá-la à primeira vista. Suas recomendações são: “leia a partitura (ver a informação certa na hora certa), identifique as notas e a notação musical, compreenda e sintetize as informações lidas, transcreva o resultado desta síntese - (reproduza!)” (Ibid., p. 83).

Le Corre (2002, p.84) considera uma boa performance “aquela que [em sua] primeira leitura, dá ao trabalho sua expressão mais precisa”. Dessa forma, o leitor precisa ser capaz de integrar os elementos que constituem uma peça, tais como “notas, ritmo, nuances, fraseado, forma, estilo, expressão” (Ibid., p.84). Para tal, devemos considerar procedimentos cerebrais como “raciocínio (pensamento e análise) e agrupamento de informações” (RICHMAN, 1985, p. 7), que capacitam o leitor a sintetizar o “banco de dados pessoal do conhecimento” (LE CORRE, 2002, p. 84). Assim, transformam-se em habilidades práticas quando permitem

reconhecer, entender, classificar e categorizar as informações visuais da partitura [a partir da] técnica instrumental, harmonia, contraponto, análise formal dos estilos, correntes artísticas e históricas, vivências que a experiência particular musical reteve

(Ibid., p. 84).

O objetivo de uma boa leitura musical à primeira vista não é a rígida decifragem de códigos, mas a capacidade de escolher e destacar os elementos característicos que compõem o processo de leitura (LE CORRE, 2002), de modo que os detalhes não desempenhados não comprometam o texto musical, “mas permitam revelar a essência da obra” (Ibid., p.84). Para tal, é fundamental alcançar a fluência através da “técnica e conhecimento, [que] são elementos inseparáveis e essenciais para qualquer artista” (Ibid., p. 84).

O que, então, poderia ser considerado uma leitura não fluída? Alegre (2008, p.186) observa que há dois tipos de erros possíveis na execução de uma peça: 1) “erros de notas”: refere-se à execução errada de notas; 2) “outros erros”: equívocos que não comprometem a execução das notas, mas a afeta. O que o autor chama de “erros totais” corresponde à soma das categorias apresentadas. No entanto, erros não podem servir de empecilho para que a música perca a fluidez. Richman (1985, p. 7), por exemplo, pondera que “bons leitores à primeira vista não gastam nem um minuto valorizando os erros, em vez disso, eles se desligam e avançam para acumularem mais conhecimento e habilidades”.

Entretanto, o conhecimento não se estagna. Ao contrário da técnica, cresce com o passar do tempo. Então, quando “a técnica estiver em vigor, a leitura à primeira vista irá progredir de acordo com o conhecimento”, possibilitando ao instrumentista maior desenvoltura na leitura à primeira vista de peças complexas (LE CORRE, 2002, p. 86). O que caracteriza o bom leitor, além de um alto nível técnico, é a maneira como este se aproxima de um conjunto de conhecimentos musicais e percorre o caminho cognitivo que intuitivamente constrói (LE CORRE, 2002). A esse respeito, Le Corre (2002) aconselha àqueles que têm dificuldades que comecem a observar os bons leitores, seus reflexos e como desenvolvem suas habilidades na prática.

O modo operante de leitura utilizando a decifração dos códigos da partitura é resultado de um funcionamento coletivo, uma supraestrutura cognitiva que Le Corre (2002, p.87) chama de metaprograma – definido como “automatismos que permitem adaptar rapidamente a diferentes contextos de nossas vidas, a fim de agir de forma eficaz em uma dada situação”. Este metaprograma seria essencial e se estabeleceria em variadas estruturas referentes ao tempo vivido (passado, presente e futuro), relacionando-se à capacidade do indivíduo de inferir no processo de decifração. Em resumo, trata-se de “de levar em conta o que está faltando ou o que está lá. Isso retrata a capacidade que o ser humano tem de considerar o mundo global ou analiticamente, dependendo da situação” (LE CORRE, 2002, p.87).

3. Decifração: O processo de aprender

Le Corre (2002) esclarece que o processo de aprender se dá quando sentimos a necessidade de conhecer algo ou quando nos sentimos inconscientemente incompetentes. Para tal, damos um passo rumo à *fase ativa* da aprendizagem, quando “focalizamos nosso pensamento no que queremos aprender e nos tornamos conscientes e felizes” (LE CORRE, 2002, p. 89). Devemos, portanto, “concentrar nossa atenção nos detalhes e nos elementos que compõem a aprendizagem, baseando-nos em nossos recursos intelectuais de lógica, raciocínio, reflexão, análise e assim por diante” (LE CORRE, 2002, p.89).

A fase posterior, chamada de *cognitiva*, é comandada pelo discurso verbal, que instrui o que devemos fazer. O autor exemplifica:

quando se trata de tocar a primeira nota na tecla (durante a primeira lição do instrumento), muitas vezes somos forçados a nos dizer internamente o nome da nota, analisar seu ritmo e nos perguntar onde ela está localizada no teclado, de decidir qual o dedo utilizar avante e finalmente incorporar o uso correspondente do dedo na nota em questão (LE CORRE, 2002, p. 89).

Nesta fase criamos e organizamos os diferentes estágios da estratégia mental que permitirão atingir a meta de tocar uma partitura (Ibid., 2002). Depois da leitura e alcançando algumas repetições, a verbalização das palavras desaparece, deixando as representações mentais que o discurso proporcionou. Trata-se da *fase associativa*, na qual a estratégia mental se torna eficaz de modo que não precisamos mais dizer o que fazer. Nessa etapa, veremos a informação na partitura, traduziremos os ritmos escritos, imaginaremos no teclado os dedos pressionando as teclas e, por fim, tocaremos (Ibid., 2002). A partir dessa fase, treinos e ensaios aprimorarão todas as etapas da estratégia até o momento em que não precisemos mais parar e pensar em como começar a tocar. Tem-se, assim, a *fase autônoma*, que finaliza o aprendizado. Com o passar do tempo, não será preciso “repensar os vários passos que separam o desejo da ação [...]. Tudo será automaticamente executado da mesma forma que andamos, falamos, lemos... sem pensar como o fazemos” (Ibid., p. 90).

Essas etapas fazem parte do nosso conhecimento junto à eficácia de automação do cérebro à aprendizagem. Mas, se analisarmos a gama de processos e a velocidade em que todas essas ações ocorrem – “nossa reflexão, nossa mente analítica, nossa fala interior” (Ibid., p. 90) –, estaremos em apuros, já que se trata de uma área que demanda processamento rápido por ações encadeadas dinamicamente. Assim, “saturado com informação, [o cérebro] retarda

enormemente o processo de leitura ou bloqueia completamente” (Ibid., p. 90). Le Corre (2002) compara a “máquina humana” com a de um avião:

se o piloto tivesse que fazer manualmente todos os controles do aparelho, ele nem sequer teria tempo para cuidar do aparelho! Mas a natureza inventou manobras automáticas no homem, tornando nosso aprendizado automático, rápido, inconsciente e autônomo” (Ibid., p.90).

Para que a leitura musical à primeira vista aconteça de modo satisfatório, muitos processos são acionados. Le Corre (2002) apresenta quatro fases da aprendizagem que dialogam com diferentes estágios da estratégia mental. Autores como Costa (2011), Bardin (2008) e Thompson e Lehmann (2004) também propõem a existência de etapas de leitura musical à primeira vista, porém as categorizam como codificação, categorização e inferência. Compostas por unidades de registro e contexto, essas etapas classificam os elementos por afinidades que, agrupadas em categorias, induzem a interpretação da partitura.

4. Codificação, categorização e inferência

Thompson e Lehmann (2004, p. 145) afirmam que a prática da leitura musical à primeira vista “exige uma sequência de movimentos para produzir uma resposta a uma sucessão de estímulos visuais apresentados em tempo real”. Segundo os autores, esta habilidade engloba três etapas cognitivas: a percepção da escrita; o funcionamento do processamento dos dados a partir do campo visual e o desempenho do plano motor para a produção dos movimentos precisos na realização da atividade de leitura musical.

No que tange o conhecimento da percepção da escrita ou notação, Thompson e Lehmann (2004, p. 146) afirmam que se trata de “um processo intrincado envolvendo rotinas de percepção de baixo nível assim como função cognitiva de alto nível”. É provável que as rotinas de baixo nível sejam adquiridas do mesmo modo que aprendemos a ler, ou seja, “decifram-se símbolos individuais primeiro e gradualmente aumenta-se a fluência”. Em relação ao processo de cognição visual, músicos peritos na prática da leitura musical à primeira vista possuem um diferencial que é acionado com frequência: a identificação de padrões de escrita musical sem que se tenha que perceber nota por nota. Isso se dá pela experiência da atividade prática de leitura e através das habilidades de reconhecimento e inferência (THOMPSON, LEHMANN, 2004; WATERS, UNDERWOOD, FINDLAY, 1997; LEHMANN, ERICSSON, TAYLOR, 1996). A indução independe da totalidade da informação na partitura, atrelando-se à habilidade de premeditação do texto musical à frente (WATERS; UNDERWOOD; FINDLAY, 1997).

Para nos aprofundarmos na discussão acerca das capacidades da inferência, cabe entender os elementos que compõem a indução: codificação, categorização e inferência. A codificação é a fase da coleta de dados do olho para mente. Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*, Costa (2011) levanta questões referentes à codificação. Ao citar Bardin (2008, p.129), esclarece que se trata de uma etapa que

corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Na etapa supracitada estão instituídos dois tipos de unidades: a de registro e a de contexto. Costa (2011, p. 30) esclarece que a unidade de registro “é a base do processo de codificação, é a unidade de significação a codificar”. Bardin (2008, p. 105), por sua vez, a define como “uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão”. O autor afirma ainda que o tema geralmente aparece acoplado a uma unidade de registro e serve para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores e crenças. Desta forma, Costa (2011) explica que a unidade de contexto pertence às “dimensões superiores às da unidade de registro”, porém, a primeira unidade tem a função que possibilita o entendimento da segunda. “Assim, a unidade de registro está para a de contexto como a palavra está para a frase” (COSTA, 2011, p. 29).

Dessa forma, duas regras principais de enumeração dos dados pertencem à etapa da unidade de contexto: a primeira verifica a presença ou ausência de certos assuntos e a segunda mede o aparecimento da frequência dos temas abordados. Costa (2011) ressalta que, ao optarmos pelo segundo caso, tem-se uma abordagem quantitativa de análise para chegar a um diagnóstico e inferir sobre o assunto em questão. Já em uma abordagem qualitativa, a inferência é “fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2008, p. 142).

Bardin (2008) apresenta a categoria em geral como sendo uma forma de pensamento, que, em determinados momentos, reflete a realidade de forma resumida. É uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2008, p. 145). Esta fase conclui o processamento da análise e deixa o espaço preparado para início da fase da interpretação. Aqui as unidades de registro estão agrupadas

por afinidade nas unidades de contexto e estas, por sua vez, reunidas em categorias de um mesmo tema, que possuem características em comum (COSTA, 2011).

O processo de interpretação do conteúdo compreende três elementos: o emissor, o receptor e a mensagem. Bardin (2008, p. 164) certifica: “qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível”. Não importa se o emissor é apenas uma pessoa ou um grupo, mas sim a função que “a mensagem exprime e representa o emissor” (BARDIN, 2008, p. 163). Esta é conduzida ao(s) receptor(es) com o intuito de atuar, no nosso caso, na função da comunicação instrumental ou se amoldar ao(s) receptor(es). Em suma,

qualquer investigação tem como intenção produzir inferências válidas, a partir dos dados; de fato, inferência é um termo que significa, de forma mais simples e direta, indução a partir dos fatos (COSTA, 2011, p. 31).

Risarto e Lima (2010, p. 41) apontam o método [de Wilhelm Keilmann] *Ich spiele vom Blatt – Schule des prima-vista-spiels für Klavier und andere Tasteninstrumente* (Peters Verlag, edição n. 8165) – traduzido para o inglês por Kurt Michaelis em 1972 com o título *Introduction to sight-reading at the piano or other keyboard instrument* – como um livro que trata também das inferências na leitura musical à primeira vista ao piano. As autoras afirmam que o método considera duas maneiras de aprender música e que estas devem partir de um trabalho de “estrutura sequencial e progressiva de conteúdos programáticos: o sistema por discriminação (onde os alunos imitam e comparam) e o sistema por inferência (onde os alunos descobrem soluções próprias para atividades musicais)” (RISARTO; LIMA, 2010, p.42).

A necessidade do uso da inferência no instrumento de teclado dá-se pela quantidade de notas que são tocadas simultaneamente ou ainda pelo uso de mais de uma clave (SLOBODA, 2008, p.117). E, para a construção de uma leitura musical à primeira vista com competência, o leitor precisa seguir alguns passos que Keilmann (1972) sugere em seu método e que corroboram com o que Sloboda (2008, p.114) levanta: “em primeiro lugar, capacidades analíticas de audição de um tipo desenvolvido, que permitam enganchar-se às finas variações temporais e de intensidade que a tornam uma execução magistral, para depois imitá-las”. Assim, segue-se ao encadeamento motor devidamente desenvolvido (LEHMANN; McARTHUR, 2002).

5. Conclusão

Quando a mente sente necessidade de compreender e conhecer, aciona a vontade e a disposição e, assim, se inicia o processo da aprendizagem. Esta, por sua vez, se apresenta como uma possibilidade de criação de estratégias, embasadas na vida, nas experiências ou incutidas por pessoas que nos ensinam (como, por exemplo, professores) através da forma com a qual elas experienciam a vida e administram sua consciência. As diferentes fases da aprendizagem desenvolvidas por Le Corre (2002) podem ser transformadas em estratégia mental, uma estrutura que compreende as fases supracitadas.

O ponto de gatilho para a aprendizagem se dá através dos conhecimentos adquiridos nas aulas de música, com o estudo do instrumento e com a experiência musical informal, seja em um concerto ou em um ensaio. Esses conhecimentos cercam o leitor de bagagem e informações musicais que este levará por toda a vida e que, se bem trabalhados, serão desenvolvidos através da análise das características representadas pelo conteúdo do texto musical. Desta forma, as unidades de registro e de contexto passam a ser ressignificadas para uma unidade de significação complexa, que pertence à ordem psicológica. Estas abordagens unitárias, quando bem dialogadas ao leitor à primeira vista, viabilizam o diagnóstico e a indução sobre o elemento do conteúdo musical.

Referências

- ALEGRE, Miguel Angel Jiménez. *Efectos de la privación visual y auditiva en la lectura a primera vista en el piano en três tipos de lenguaje musical*. 2008. 223f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Faculdade de Artes, Universidade do Chile, Santiago, 2018.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5a ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- COSTA, José Francisco da. *Leitura à primeira vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. 2011. 277f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- KEILMANN, Wilhelm. *Introduction to sight reading at the piano or other keyboard instrument*. Kurt Michaelis (trad.). New York: Henry Litolff / C. F. Peters, 1972.
- LE CORRE, Pascal. *La Magie Du Déchiffrage: Método de leitura à primeira vista no teclado*. Paris: Ed. Henry Lemoine, 2002.
- LEHMANN, Andreas C.; ERICSSON, K. Anders; TAYLOR, Jack. Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. In: *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, v. 15, p. 1–29, 1996.
- LEHMANN, Andreas C; MCARTHUR, Victoria. Sight-reading. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Garry (Orgs). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 135-150.

RICHMAN, Howard. *Super Sight-Reading Secrets: Innovative, Step-by-step Program for Keyboard Players of all Levels*. Newhall, CA: Sound Feelings Pub., 1986.

RISARTO, Maria Elisa; LIMA, Sonia Regina Albano de. O método de leitura à primeira vista ao piano de Wilhelm Keilmann e sua fundamentação teórica. In: *Opus, Goiânia*, v.6, n. 2, p. 39- 60, 2010.

SLOBODA, John. *A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

THOMPSON, Sam; LEHMANN, Andreas. C. Strategies for Sight-Reading and Improvising Music. In: WILLIAMON, Aaron. *Music excellence: strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press, 2004, p. 143 – 159.

WATERS, Andrew J.; UNDERWOOD, Geoffrey. *Eye movements in a simple music reading task: a study of expert and novice musicians*. *Psychology of Music*, v. 26, p. 46–60, 1998.