

Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano

Cynthia Geyer Arrussul dos Santos

Liane Hentschke

Ney Fialkow

RESUMO: A carência de estudos especializados sobre avaliação na área de Educação Musical, especialmente no que concerne à avaliação da execução musical, é indicativa de uma importante lacuna na formação pedagógica do professor de instrumento. Este artigo tem como objetivo abordar a avaliação da execução musical a partir de um estudo realizado com professores de piano, o qual visou estabelecer em que bases pedagógicas ocorre a avaliação dos professores, e também apontar áreas de concordância e discordância entre o discurso e a prática pedagógica observada. A análise da avaliação foi realizada a partir do referencial teórico da Teoria de Desenvolvimento Musical de Swanwick, com o objetivo de verificar quais as dimensões de crítica musical que foram abordadas pelos professores no momento da avaliação.

Introdução

De vital importância para o ensino e aprendizagem, a avaliação é um processo complexo que necessita de algumas condições básicas para a sua realização. A principal delas é conhecer profundamente a natureza do conhecimento a ser avaliado (D'ANTOLA, 1976). Também faz-se necessário definir os instrumentos adequados para obtenção de dados, bem como o estabelecimento de critérios de avaliação.

Direcionando a problemática da avaliação para a área de educação musical, pode-se constatar que há uma carência de estudos especializados e pesquisas sobre esse assunto. No que concerne ao processo de avaliação da execução musical, essa carência é ainda maior. Definindo a execução musical como um comportamento complexo e multidimensional, Cooksey (1982, p.209) considera que a avaliação dessa atividade "tem

sido permeada por uma grande subjetividade, pela falta de consenso sobre a definição do ato musical por si próprio". Outros autores, como Boyle e Radocy (1987), também discutem a questão da subjetividade na avaliação da execução musical. Tendo como premissa a idéia de que as decisões avaliativas devem ser sustentadas por uma sólida base de conhecimento, esses autores consideram que essa base deve incluir tanto in-

formações objetivas quanto subjetivas.

De acordo com a literatura disponível sobre o assunto, pode-se dizer que o tema avaliação da execução musical tem sido tratado sob várias perspectivas, sendo que as mais discutidas são: a) o equilíbrio entre objetividade e subjetividade; b) a definição de comportamentos musicais relativos à execução musical; c) o conteúdo a ser avaliado; d) a formulação de critérios de avaliação e; e) a base teórico-pedagógica que vai fundamentar o processo avaliativo.

Dada a complexidade do processo, torna-se imprescindível a utilização de bases teóricas que possam sustentar a formulação de critérios claros para avaliar a execução musical. Swanwick (1988, 1994, 1999) é um dos autores de referência na integração entre os processos teóricos e práticos da avaliação em educação musical. A concepção de Swanwick sobre o processo de avaliação do conhecimento musical vai além do estabelecimento de critérios. Consiste, antes de tudo, numa concepção de educação musical que prevê o desenvolvimento musical através das três atividades consideradas por ele como as atividades através das quais o indivíduo se envolve diretamente com música: composição, apreciação e execução musical.

Partindo de uma pesquisa com composições musicais infantis, Swanwick e Tillman (1986) delinearam uma trajetória de como os alunos se desenvolvem musicalmente, de acordo com etapas cumulativas de aquisição do conhecimento musical. Desse trabalho, originou-se a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK,

1988), a qual foi testada e validada em pesquisas subseqüentes (HENTSCHKE, 1993, 1995; SWANWICK, 1994; DEL BEN, 1998). As etapas cumulativas delineadas por Swanwick (1988) compreendem uma seqüência de estágios e fases de desenvolvimento fundamentadas em dimensões de crítica musical propostas por esse autor: Materiais, Expressão, Forma e Valor. De acordo com o autor, essas dimensões estão sempre presentes quando executamos, criamos ou apreciamos um discurso musical.

Uma vez determinada a seqüência de desenvolvimento de um estágio para outro, Swanwick considerou também as mudanças qualitativas de comportamento musical dentro de cada estágio. Sendo assim, em cada estágio encontramos duas fases de desenvolvimento: Sensorial e Manipulativa, no estágio de Materiais; Expressão Pessoal e Vernáculo, no estágio de Expressão; Especulativa e Idiomática, no estágio de Forma; e Simbólica e Sistemática, no estágio de Valor (Fig.1).

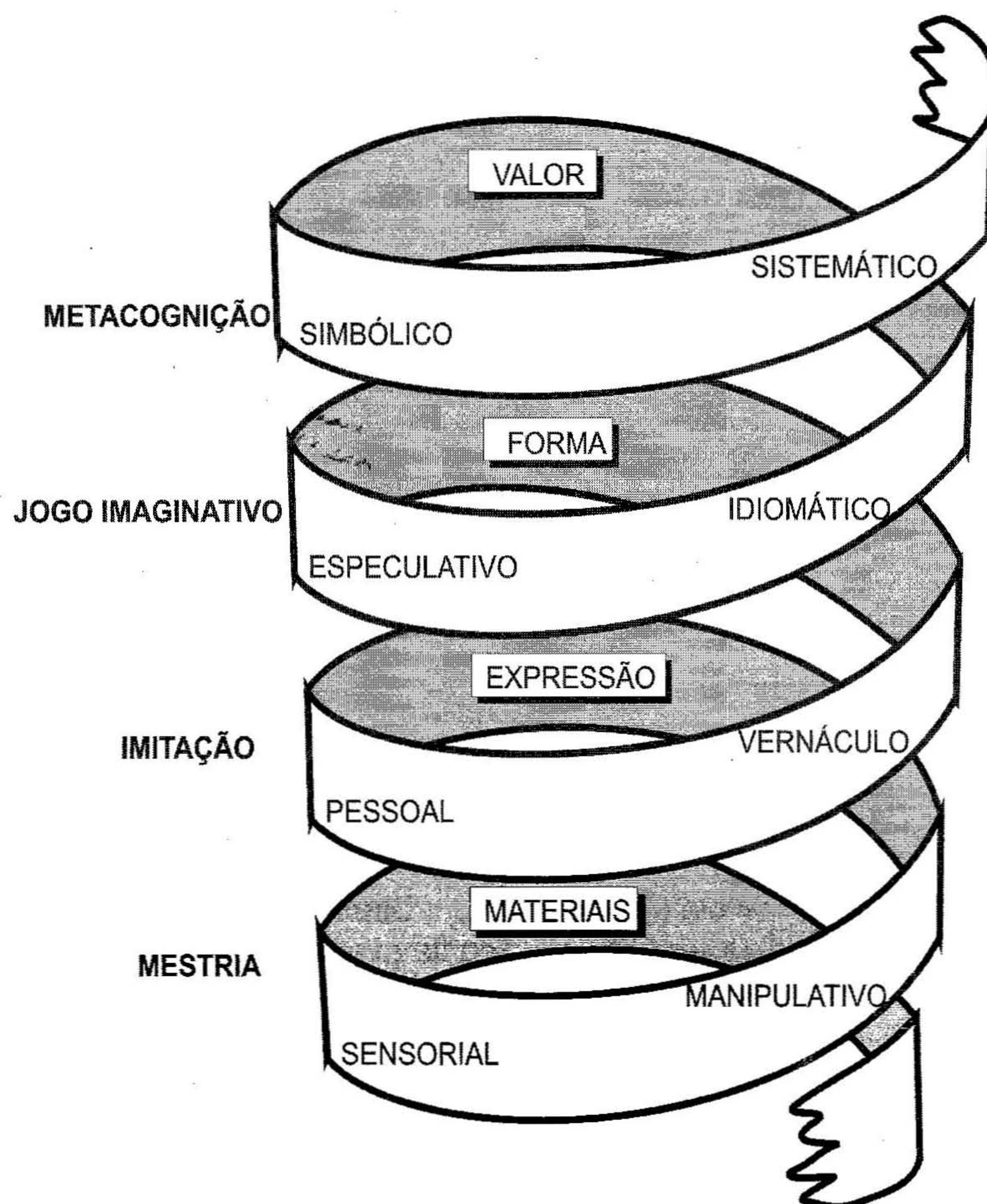


Figura 1: Modelo espiral de desenvolvimento musical
(Swanwick e Tillman, 1986)

A Teoria e o Modelo Espiral oferecem aos professores subsídios para que esses possam avaliar em que fase de desenvolvimento musical se encontram seus alunos, propiciando assim bases para o planejamento de ensino e avaliação do aprendizado.

Em seu livro, *"Musical Knowledge: intuition, analysis and music education"* (1994), Swanwick aprofunda o estudo de sua teoria no que se refere à relação dialética existente entre os lados esquerdo e direito do Modelo Espiral: a intuição e a análise, respectivamente. Para Swanwick (1994), o conhecimento intuitivo faz parte da natureza da experiência musical, sendo que a relação desse conhecimento com o conhecimento lógico ou analítico é fundamental para a concepção de educação musical. Swanwick argumenta que o processo de conhecimento em qualquer nível acontece de forma intuitiva num primeiro momento, para depois ser retroalimentado pela análise.

No lado esquerdo do Modelo Espiral, encontramos uma dimensão de conhecimento que parte da motivação individual e do conhecimento intuitivo, como a exploração dos materiais sonoros, a expressão pessoal, a especulação estrutural e um senso de comprometimento pessoal com a música. Esses conhecimentos intuitivos são complementados pela dimensão analítica característica das fases do lado direito do Modelo, como o domínio da técnica, as convenções do vernáculo, a autenticidade idiomática e a extensão sistemática das possibilidades musicais.

Considerando o tema avaliação como parte integrante do processo de ensino do instrumento, realizou-se uma pesquisa com o objetivo de investigar quais os critérios de avaliação utilizados por professores de piano, analisando de que maneira esses critérios contemplam as dimensões de crítica musical propostas nas fases e estágios do Modelo Espiral (SANTOS, 1998). Diferente de outras pesquisas realizadas que utilizaram o Modelo Espiral para a avaliação e classificação de produtos musicais das atividades de execução, composição e apreciação, esse trabalho teve o intuito de direcionar a utilização do Modelo Espiral para a investigação de como os professores de piano avaliam seus alunos. Os resultados obtidos nessa investigação revelaram outros aspectos importantes sobre o tema avaliação, permitindo-nos fazer um recorte do trabalho realizado para evidenciar nesse momento as relações entre as práticas e concepções de avaliação adotadas por professores de piano.

1. As Práticas de Avaliação

O trabalho de pesquisa foi realizado com uma amostra de dezenove professores de piano, todos com formação acadêmica superior, residentes na cidade de Porto Alegre. Esses professores participaram de duas etapas de coleta de dados: na primeira, foram solicitados a realizar avaliações escritas de execuções musicais de alunos gravadas em vídeo. Na segunda etapa, foram entrevistados separadamente sobre vários aspectos do ensino do piano, como formação pedagógica, linhas metodológicas, avaliação, base

teórica para formulação de critérios, entre outros.

Na primeira etapa de coleta de dados, cada professor foi solicitado a realizar uma avaliação escrita de sete execuções musicais de alunos gravadas em vídeo, totalizando 133 respostas. Após a análise dos dados, buscou-se identificar os critérios implícitos utilizados nas respostas escritas. Para essa análise, utilizou-se como referencial teórico a Teoria e Modelo de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988), com o objetivo de verificar quais as dimensões de crítica musical que foram abordadas pelos professores no momento da avaliação, ou seja, que tipo de critérios o professor utilizou para avaliar esse aluno, independentemente do estágio em que o aluno se encontrava.

A partir dessas avaliações escritas, obteve-se um mapeamento da prática de avaliação realizada pelos professores de piano. Nessa prática, foram detectados dois aspectos importantes: 1) os critérios empregados pelos professores independentemente do desenvolvimento da execução musical apresentada; 2) a maioria dos professores teve suas respostas classificadas dentro de um mesmo estágio do Modelo Espiral.

Com relação ao primeiro aspecto, o exemplo a seguir, mostra duas avaliações, de dois professores, escritas sobre uma execução musical do vídeo de alunos (Dança Campestre, de Ernst Widmer), as quais foram classificadas¹ em duas fases distintas do Modelo Espiral: a primeira, na fase Sensorial do estágio de Materiais; e a segunda, na fase Simbólica do estágio de Valor.

¹ As classificações foram realizadas por observadores independentes.

"Iniciou bastante bem, de forma clara, mas a partir de certo momento tive a impressão de que a aluna não tinha mais uma noção clara de como interpretar a peça." (Prof. M) - Fase Sensorial

"A parte em imitação entre as vozes (em cânone) não foi bem compreendida, portanto faltou independência de vozes. É uma peça interessante pois, apesar de breve, ela abrange e aborda três aspectos - simultaneidade (início com uníssono) - polifonia (cânone) - e finalmente melodia acompanhada. A música contemporânea necessita de mais amadurecimento musical, ao mesmo tempo que ela proporciona um fator psicológico no aluno muito positivo, que é o de poder tocar algo menos conhecido, o que acarreta mais desenvoltura. Entretanto, em relação a execução musical que se acabou de assistir faltou maior compreensão do aluno. Talvez o professor não tenha salientado as três partes distintas, e o diferente resultado que acarreta cada uma delas (uníssono - polifonia - melodia acompanhada)." (Prof. P) - Fase Simbólica

Observando-se essas avaliações, pode-se evidenciar as diferenças qualitativas entre uma resposta e outra, determinando os tipos de critérios empregados, quais as dimensões de crítica musical contempladas nesses critérios e qual fase do Modelo destacada em cada estágio. Na comparação entre as duas respostas, percebe-se a importância do equilíbrio entre a intuição e a análise, presentes nos lados esquerdo e direito do Modelo Espiral, respectivamente. O professor M parece ter partido do conhecimento intuitivo ao perceber que a interpretação da peça não estava clara, no entanto, no momento da avaliação, faltou formalizar esse julgamento através de um conhecimento analítico que pudesse fundamentar o seu parecer sobre a execução musical, gerando um tipo de critério relacionado à fase Sensorial do estágio de Materiais. A segunda resposta (Prof. P) demonstra o equilíbrio entre a intuição e a análise, trazendo objetivida-

de para a avaliação. Essa resposta definiu a execução musical de forma abrangente, numa impressão geral sobre a peça, e ao mesmo tempo enfocou aspectos relevantes quanto à estrutura da obra e o comprometimento pessoal necessário para executá-la, critérios referentes à fase Simbólica do estágio de Valor.

O segundo aspecto importante evidenciado nesse mapeamento da prática de avaliação é que as respostas, quando analisadas separadamente (sete avaliações de cada professor), obtiveram uma classificação semelhante por professor. Poucos professores tiveram respostas classificadas em dois ou três estágios diferentes. Pôde-se observar que independentemente do adiantamento do aluno avaliado, cada professor tendeu a empregar o mesmo tipo de critérios. Ao concentrar a avaliação em critérios relacionados aos Materiais musicais, sem se preocupar com as outras dimensões do discurso musical, o professor provavelmente avaliará seus alunos enfatizando esses critérios, independentemente do desenvolvimento musical do aluno. Já o professor que emprega critérios mais abrangentes relacionados também à Expressão e Forma musicais, vai sempre considerar essas dimensões na avaliação, mesmo que o aluno esteja em uma fase de desenvolvimento Sensorial, por exemplo.

2. As Concepções sobre Avaliação

O próximo passo foi buscar identificar as concepções que esses professores possuem sobre o processo de avaliação e que bases teóricas fundamentam os critérios que dizem utilizar. Nesta segunda etapa de

coleta de dados, cada professor foi entrevistado, separadamente, por um tempo aproximado de trinta minutos. O caráter da entrevista foi semi-estruturado, e as perguntas foram direcionadas para os assuntos de perfil profissional, formação pedagógica, metodologia do ensino, e principalmente, o processo de avaliação.

Questionados sobre a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, todos os professores responderam que a avaliação é importante dentro do processo de ensino, sendo que as considerações sobre o objetivo da avaliação variam de professor para professor. Um grupo de professores considera que a avaliação deve ser realizada em função das metas traçadas para o aluno e de que repertório ele pode preparar em determinado espaço de tempo.

Ao serem entrevistados sobre a base teórica sob a qual estabelecem seus critérios de avaliação, a maior parte dos entrevistados disse que o processo de avaliação é fundamentado a partir da experiência no ensino, sendo que os critérios não são estabelecidos de forma sistematizada. Outros dizem ter um fundamento teórico a partir do qual estabelecem seus critérios, como indicações da metodologia, literatura especializada, ou instituição onde trabalham. Um grupo menor revela utilizar o modelo de avaliação que recebeu de seus professores. Pôde-se constatar também que, em alguns casos, parece haver o desconhecimento do processo de avaliação enquanto processo formativo. Muitos professores confundem avaliação com prova; ou seja, não reconhecem a avaliação como parte integrante do processo de ensino e

aprendizagem.

"Eu evito de fazer qualquer prova, porque eu acho que isso é desnecessário. A música é uma arte assim do momento, e o próprio aluno, ele vai demonstrando, se ele está satisfeito, se ele está gostando, a primeira avaliação é esta: O aluno está ficando satisfeito?" (prof. D)

A maioria dos entrevistados afirmou que a avaliação que realizam de seus alunos não é sistematizada, e sim pessoal, de acordo com os interesses de cada aluno. Alguns depoimentos a seguir retratam esta situação²:

"Eu acho que a avaliação tem que ser uma coisa assim, olha: muito pessoal, muito de conhecimento daquele a quem você tá atendendo e ter muito, mas muito mesmo em mente o objetivo que você quer alcançar com aquele determinado aluno. ...Então aí é que eu penso: qual é o teu objetivo maior? É fazer com que aquele aluno goste de música, que aquele aluno seja um ouvinte criterioso ou que ele seja um...um virtuose?" (prof. A)

"Eu avalio os meus alunos como eu acho que eu devo fazer, não é? Eu vejo como eles estão tocando, como é que estão indo tecnicamente, a maturidade na parte da dinâmica, isso aí tudo vai acontecendo, e eles vão passando de nível, de livro ou de música, dependendo... isso é coisa de cada um né?"(prof. B)

"Bom, tudo depende, porque cada aluno é um caso diferente, né. Cada aluno pode apresentar "n" problemas, que devem ser tratados particularmente, com...bom, a intuição, eu acho que também ajuda muito, não é, e a afinidade também com o aluno, que...de repente o aluno às vezes não aceita, ou não...não segue uma disciplina mais rigorosa, então é preciso que haja realmente uma empatia em todos os sentidos, não é" (prof. O)

Considerando ainda a questão relativa à sistematização da avaliação, outro achado refere-se à discrepância entre a atuação de professores que ministram aulas particulares e a atuação dos mesmos professores quando lecionam em esco-

las de música: quando a avaliação é feita na escola, há uma preocupação em sistematizar e estabelecer critérios; quando são aulas particulares ministradas na residência do professor ou do aluno, o processo é realizado de maneira não sistematizada. Alguns extratos a seguir demonstram essa realidade:

"Quando a gente dá aula individual assim, em casa, a gente não tem aquele hábito, pelo menos eu não né? Até poderia ter, mas não tenho. Aquela hábito de... assim ó: o que que o aluno rendeu, fazer uma prova digamos, ou até uma auto-avaliação...Não tem isso. Acontecia lá nesse trabalho em... [nome do lugar], por exemplo, que a gente fazia apresentações." (prof. M)

"É...Isso é até meio polêmico assim, né, esse assunto de avaliação, porque em determinados lugares onde eu trabalho a gente é obrigado a dar nota no fim do semestre, aquela coisa toda. E com os meus alunos particulares eu não faço prova e não costumo dar nota. A gente faz uma avaliação, eu costumo sempre colocar eles para tocar, pelos menos duas vezes no semestre, então a gente reúne, aluga um espaço, alguma coisa assim, porque eu acho isso muito importante. Então é mais ou menos por aí que a gente faz."(prof. N)

"É muito...Como professora particular, aula particular, de repente é muito difícil pensar assim. Não existe nota, não existe...então a avaliação que eu tenho que fazer, às vezes é um pouco mais difícil do que uma avaliação clássica onde o aluno vai tocar e vai ser dado uma nota e ele vai receber um certificado disso." (prof. P)

Ao responder como avaliavam os seus alunos, os professores foram questionados sobre os critérios que utilizam no processo de avaliação. As respostas dos professores foram analisadas de acordo com os mesmos procedimentos empregados na análise das respostas escritas da primeira etapa, com o intuito de investigar se estas poderiam ser classificadas segundo os critérios nas fases de desenvolvimento do Modelo Espi-

ral. Assim como as respostas escritas da primeira etapa de coleta, as respostas da entrevista foram classificadas de acordo com os comentários que estivessem situados nas fases mais avançadas previstas no Modelo Espiral. É importante destacar que foram utilizados na classificação os critérios gerais de cada fase do Modelo Espiral, e não os critérios específicos da avaliação da execução musical, já que esses últimos apresentavam-se de modo mais resumido. Para exemplificar, a resposta transcrita abaixo revela os critérios que determinado professor diz utilizar para avaliar seus alunos:

"Bom, em primeiro lugar, ele tem de estar corretamente sentado e... dentro de uma posição padrão... de técnica e...ele tem que obedecer o texto rigorosamente, e...certos dedilhados que ele não pode fazer arbitrariedades, né, ele tem que fazer um meio de... resolver o seu desempenho dentro de uma linha pianística, não é? Então teria que ver bem o dedilhado, as edições que ele...que ele aborda também, não é, não pode ser qualquer uma edição, e...enfim, essas coisas são básicas. Também a... parte teórica, não é, que ele precisa ter a música dentro dele antes de ir para o instrumento, ele precisa ter uma noção rigorosa de ritmo, rigorosa de métrica, de pulsação, ele precisa ter noção de fraseado, ele precisa ter noção de pedalização, sem...sem esses detalhes, realmente não se pode seguir, não é?...- Olha, o critério é como eu já te disse, resumindo tudo o que eu falei, é o desempenho musical correto, é a elegância de fraseado, um bom pedal, noção da estrutura musical, noção do estilo, da técnica adequada a cada estilo, a cada época, é... o pedal adequado também a cada estilo, a cada época, tudo isso eu já... eu acho que já coloquei."(prof. O)

Nessa resposta, são evidenciadas várias etapas cumulativas de avaliação de acordo com o Modelo Espiral. Ao colocar como critério básico para o desenvolvimento de determinado repertório a postura, dedilhado, ritmo, métrica e leitura musical, o professor está preocupa-

² As entrevistas foram transcritas exatamente como na gravação.

do com a correta manipulação dos materiais musicais no instrumento. Quando o professor fala da elegância do fraseado e do uso adequado de pedal, ele está avaliando a expressão aplicada aos padrões rítmicos e melódicos. Ao dizer que depois de trabalhados esses *detalhes*³ (critérios), o aluno pode seguir, o professor passa a avaliar a estrutura da obra, estilo, técnica adequada para cada época. De acordo com os critérios de Swanwick (1994), esse professor avalia seus alunos com critérios relacionados ao estágio de Forma previstos para a fase Idiomática, na qual “as experimentações estruturais tornam-se mais integradas em um estilo específico. Nesta fase, o controle técnico, expressivo e estrutural começa a estabelecer-se por períodos mais longos” (HENTSCHE, 1993, p.52). Portanto, essa resposta ficou classificada na fase Idiomática do Espiral, já que, além da manipulação dos materiais e do caráter expressivo, o professor também preocupa-se em avaliar as técnicas de interpretação adequadas para o período estilístico. Um percentual dos entrevistados disse avaliar seus alunos de acordo com esses elementos. Outros professores afirmaram se preocupar com elementos também ligados ao Estágio de Forma, utilizando critérios mais relacionados à fase Especulativa, na qual o senso estilístico ainda não é avaliado, como pode-se verificar em algumas respostas abaixo:

“Eu acho que é muito importante a compreensão musical do aluno, saber o que ele quer com aquela obra, o que ele quer passar, o que o compositor quis. Eu acho que a compreensão do aspecto musical é o principal. Claro que o aspecto musical, depois, por trás disso vem o embasamento técnico, mas muitas vezes eu acho que é prioritário o aspecto musical, o caráter, o estilo musicalmente entendido, porque a técnica... até porque os

meus alunos, como eu te digo, eles vão adiante, eles vão ter que trabalhar...” (Prof. E)

Além das questões específicas sobre o processo de avaliação, há um aspecto relevante revelado nas entrevistas, que diz respeito à formação pedagógica dos professores de piano. Os dados revelaram uma precária formação pedagógica durante o curso de graduação, principalmente no que se refere ao Bacharelado em Piano, já que grande parte dos entrevistados graduou-se nesta modalidade de curso. A maioria dos professores disse não ter recebido qualquer tipo de formação na área de pedagogia do instrumento durante o curso de graduação. Perguntado sobre sua formação pedagógica, o professor B respondeu:

“ Não, só algumas aulas assim..., alguns cursos, mas cursos paralelos. Na própria universidade não, porque eu fiz o Bacharelado em Piano, né? Então, lá a gente não tinha didática, e no mestrado também não, porque a minha área não era educação musical, não se teve nada de didática...” (prof. B)

As lacunas na formação pedagógica podem prejudicar a condução do processo de ensino do instrumento. Por essa razão, muitos dos professores revelam ter encontrado dificuldades para trabalhar com o ensino de piano, bem como conhecer e elaborar metodologias de ensino do instrumento. Essas insatisfações podem ser ilustradas com os trechos extraídos de algumas entrevistas:

“- Olha, na verdade o curso de graduação era muito voltado pra parte de interpretação, não pra parte de formação profissional, ou ainda, formação de professores, porque eles sempre partiram do princípio que o... que o graduando ou o graduado seriam [sic] um músico instrumental e não um professor de música. Isso se devia a... A parte de pedagogia

musical propriamente dita, por incrível que pareça, era dada no curso de Educação Artística, e mesmo assim, rápidas pinceladas, né? Então, a parte pedagógica justamente na área de pós graduação, que foi uma falha que eu achei assim, muito... muito inadmissível do curso superior.” (prof. A)

“- Na faculdade não. Especificamente não. Nenhuma formação nesse sentido. E faz falta, tu sai da faculdade, tu não sai para ser instrumentista pelo Brasil, tem que dar aula, tem que... E não é uma coisa da nossa realidade, nem da nossa formação assim... são poucos que conseguem ter uma formação boa o suficiente para tocar muito bem, competir, entrar no mercado de trabalho... e eu acho que o que mais precisa aqui são profissionais na área da educação, da formação... então falta isso...” (prof. I)

Os extratos acima parecem refletir o quão significativa é a questão da formação pedagógica dentro do contexto investigado. Os professores entrevistados disseram ter buscado uma formação pedagógica fora dos cursos de graduação, sendo que alguns fizeram cursos de metodologia do ensino, outros formaram grupos de estudo, e outros apoiam-se em literatura especializada, sendo que a maioria concorda ter aprendido mais através da própria vivência no ensino do piano, configurando uma busca inconsistente e informal de conhecimento para suprir as deficiências na formação pedagógica.

“E, parece mentira, a minha formação pedagógica (risos), se deu nos ônibus, nas viagens, que eu encontrava com colegas mais experientes, que estavam trabalhando há mais tempo, porque eu não sabia nem que método usar. O que eu sabia era que o método que usavam comigo não era legal, porque eu sentia deficiências dele inclusive na minha formação, né? Então eu só sabia que aquele não se usava mais, mas eu não sabia o que fazer. Então foi naquelas conversas, durante as viagens com os colegas, que eu fui aprender. (risos)” (prof. G)

³ Nosso grifo.

"Sim, porque uma coisa é saber tocar, outra coisa é saber ensinar, é completamente diferente. Então, a gente vai aprendendo isso. Eu fui buscar métodos, me informei muito sobre isso, conversei com colegas..., que também davam aula. Ao mesmo tempo eu fui vendo o que dava certo, o que não dava, descobri muita coisa em relação a isso."(prof. M)

3. Confrontando as Concepções e Práticas

A comparação entre as avaliações escritas e as entrevistas revelou diferenças entre o discurso e a prática de avaliação adotados pelos professores de piano. Muitas pesquisas estão sendo direcionadas para a investigação das teorias implícitas ou teorias práticas de ensino, que, segundo Dias-da-Silva (1994), tem como objetivo detectar "a percepção, interpretação ou julgamento que os professores fazem sobre seu próprio trabalho" (p. 42). Luckesi (1996, p.28) argumenta sobre a importância de considerar a avaliação como um meio e não um fim em si mesma, já que esta está delimitada pela teoria e pela prática que a contextualiza.

Analisando as questões sobre a formação pedagógica e metodologia do ensino do instrumento, e relacionando essas questões com a formulação dos critérios de avaliação, pôde-se perceber também a dificuldade dos professores em teorizar a sua prática pedagógica. Sem ter recebido uma orientação formal nesse sentido, muitos entrevistados disseram ter baseado sua prática em modelos pedagógicos de seus professores de piano. Dias-da-Silva (1994), discute sobre a questão da prática pedagógica, considerando que os professores tomam como ponto de partida a própria experiência ou repetem modelos de seus professores.

Nas entrevistas, ao falar sobre avaliação, muitos dos professores entrevistados dizem não estabelecer critérios definidos para esse processo, bem como admitem não ter uma base teórica sobre a avaliação. No entanto, analisando-se as avaliações escritas desses professores, verificou-se a utilização de critérios definidos de avaliação, ou seja, uma prática de avaliação não explicitada no discurso. Abaixo, um extrato da entrevista do professor B quando perguntado sobre os critérios de avaliação que utiliza para avaliar seus alunos:

" - Não, olha sinceramente nisso eu nem nunca pensei. Eu acho que quando tá pronto, que a coisa tá saindo bem, eu passo adiante, mas nunca pensei em "critérios" assim, o que eu tô fazendo. Sinceramente eu não sei dizer o que eu penso. (risos)"(prof. B)

A seguir, duas respostas escritas pelo mesmo professor, na avaliação realizada através do vídeo que mostra as execuções musicais de alunos:

"O andamento está um pouco instável. Pedal demasiado para Mozart, a peça ficou romântica e não tem a clareza de uma peça clássica."(Prof B)

"A peça de Debussy foi bem estudada. Para mim os sons estão um pouco misturados na execução, não ficou muito clara. O menino tem boa postura e nota-se que tocou o que lhe foi ensinado."(Prof B)

Na comparação entre a fala da entrevista e as avaliações escritas, há uma diferença entre o discurso e a prática desse professor, já que ao falar sobre a definição de critérios para avaliar seus alunos, ele admite não "pensar" no estabelecimento de critérios, dando a idéia de que o processo ocorre de forma intuitiva e improvisada. Por outro lado, na avaliação realizada nas fichas de respostas, pode-se perceber a utilização de cri-

térios definidos de avaliação, como uso do pedal, andamento, estilo, postura, etc. Na primeira resposta, verifica-se uma avaliação mais relacionada ao estágio de Forma. Na segunda resposta, apenas o estágio de Materiais foi avaliado, omitindo-se a análise do caráter expressivo e a estrutura da obra.

No exemplo do professor B, podem-se estabelecer relações com a questão discutida por Swanwick (1994) sobre intuição e análise, que se constitui em uma relação dialética entre os lados esquerdo e direito do Espiral. No processo de avaliação, o professor julga determinada execução musical de maneira intuitiva num primeiro momento, para logo em seguida buscar uma análise apropriada que fundamente o seu julgamento. Para que isso ocorra é necessário que os professores tenham uma idéia clara sobre a natureza da experiência musical na atividade avaliada, bem como sobre a situação do aluno frente ao conhecimento musical.

No exemplo do professor B, quando aparece a frase "...acho que quando tá pronto, que a coisa tá saindo bem, eu passo adiante, mas nunca pensei em 'critérios' assim, o que eu tô fazendo.", pode-se perceber que o processo intuitivo acontece, mas ele não busca um referencial teórico que possa apoiar essa intuição; ou seja, na sua fala parece não haver uma consciência imediata de como ele fundamenta a sua prática de avaliação dos alunos. Em outro momento, quando solicitado a fazer a avaliação por escrito, esse professor estabelece critérios definidos para avaliar as execuções musicais.

Conclusão

Através do cruzamento dos dados das entrevistas de cada professor com os dados de suas avaliações escritas, foi possível perceber uma porcentagem elevada de diferenças entre o discurso e a prática dos professores quanto à definição de critérios de avaliação. As diferenças verificadas foram predominantemente entre os critérios apresentados quando das entrevistas, os quais contemplam todas as dimensões da experiência musical, e entre as fichas de resposta, as quais revelam critérios que contemplam apenas os materiais musicais e sua manipulação. Esses resultados demonstram que a maioria dos entrevistados parece ter dificuldades em fundamentar a sua prática de avaliação.

Considerando a discussão dos dados apresentados, pode-se destacar aspectos importantes referentes à condução de um processo avaliativo. Um desses aspectos é que a maioria dos entrevistados não recebeu formação pedagógica na área de ensino do instrumento. No comentário, "*Não, só algumas aulas assim..., alguns cursos, mas cursos paralelos. Na*

própria universidade não, porque eu fiz o Bacharelado em Piano, né? Então, lá a gente não tinha didática, e no mestrado também não, porque a minha área não era educação musical ...", o professor parece justificar a falta de formação pedagógica no curso de graduação e de mestrado, considerando o fato de o curso escolhido ser na área de Práticas Interpretativas. Como cursou Bacharelado em Piano, argumenta que nesse curso não há formação pedagógica. O mesmo acontece no mestrado de Práticas Interpretativas já que neste nível também a formação pedagógica restringe-se à área de Educação Musical. Esse comentário é significativo, pois revela uma deficiência curricular nos cursos de Bacharelado em Piano, que direcionam a formação do instrumentista e não consideram que esse instrumentista vai atuar, por exigência do mercado de trabalho, como educador musical na área de ensino do piano.

Outro aspecto é que houve uma discordância entre as concepções de avaliação encontradas no discurso dos professores e a prática da mesma no contexto educacional. A existência de um equilíbrio entre a in-

tuição e a análise (SWANWICK, 1994), em um processo de avaliação pode ficar comprometida por esses aspectos. No exemplo das avaliações escritas de dois professores sobre uma mesma execução musical, fica claro que as diferenças qualitativas entre uma resposta e outra se verificam à medida que os conhecimentos analíticos são utilizados para fundamentar o julgamento intuitivo. À medida em que há dificuldade de definir critérios de avaliação e fundamentá-los de acordo com uma base teórica, ocorrem divergências no sentido do discurso e da prática nesse processo. Na amostra pesquisada, os dados demonstram que a falta de formação pedagógica poderá prejudicar um julgamento mais objetivo, visto que sem conhecer a trajetória de desenvolvimento musical do aluno e um referencial teórico que possa fundamentar a prática pedagógica, torna-se mais difícil estabelecer critérios claros de avaliação. Cabe reforçar que além do estabelecimento de critérios, é necessário haver um posicionamento pedagógico por parte do professor, que irá orientar a sua prática de ensino e, conseqüentemente, de avaliação.

Referências Bibliográficas

- BOYLE, J. David, RADOY, Rudolf E. *Measurement and evaluation of musical experiences*. New York: Schirmer Books, 1987.
- COOKSEY, John M. Developing an objective approach to evaluating music performance. In: *SYMPOSIUM IN MUSIC EDUCATION*. Edited by Richard Colwell. Illinois: Crouse Printing, 1982.
- D'ANTOLA, Arlette. *A observação na avaliação escolar*. São Paulo: Loyola, 1976.
- DEL BEN, Luciana M. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado, UFRGS, n. 12/13, 1998.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.89, p.39-47, maio 1994.

HENTSCHKE, Liane. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Londres: University of London Institute of Education, 1993.

_____. A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como Critério de Avaliação da Apreciação Musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 9/10, pp. 32-43, dez.1994 / abril 1995.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Cynthia G. A. dos. *A avaliação da execução musical: um estudo sobre os critérios utilizados por professores de piano*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

SWANWICK, Keith. and TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*. 3, 3, 305-39, 1986.

SWANWICK, Keith. *Music, Mind, And Education*. London: Routledge, 1988.

_____. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.

_____. *Teaching Musically*. London: Routledge, 1999.

