



**Universidade Federal da Bahia**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
DOUTORADO EM MÚSICA – EDUCAÇÃO MUSICAL

Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e  
uma Teoria de Desenvolvimento Musical

ANA CRISTINA GAMA DOS SANTOS TOURINHO

SALVADOR  
2001

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
DOUTORADO EM MÚSICA – EDUCAÇÃO MUSICAL

Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e  
uma Teoria de Desenvolvimento Musical

TESE SUBMETIDA AO CURSO DE DOUTORADO EM MÚSICA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA COMO REQUERIMENTO PARCIAL À  
OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM MÚSICA

Dra. Alda de Jesus Oliveira, orientadora

ANA CRISTINA GAMA DOS SANTOS TOURINHO

SALVADOR  
2001

*Para Juliana*

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho foi concebido em sua maior parte em Salvador, na Escola de Música da UFBA, sob a orientação da Profa. Alda de Jesus Oliveira. Com a bolsa CAPES, foi possível complementá-lo no Institute of Education, em Londres, tendo a co-orientação do Prof. Keith Swanwick. Desejo registrar aqui o meu carinho e gratidão às pessoas que me ajudaram durante esses quatro anos de muito esforço, onde tentei conciliar minha família, meu trabalho de professora e os estudos de doutorado.

- Prof. Dra. Alda de Jesus Oliveira, exemplo de profissionalismo, pelos ensinamentos, orientação, estímulo e confiança durante todos esses anos.
- Ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, em especial aos professores Dr. Joel Barbosa, Dr. Jamarly Oliveira e Dr. Manuel Veiga, pelas orientações, discussões e questionamentos que me fizeram crescer.
- A Maisa Santos, secretária do Programa de Pós Graduação da UFBA, e a ValGMacedo, pela atenção e auxílio prestado;
- Aos professores e colegas da Escola de Música: ao Prof. Horst Schwebel, aos colegas do Departamento de Música Aplicada. Tenho uma dívida muito grande com os professores de violão, Mario Ulloa, Robson Barreto e Leonardo Boccia, que dividiram entre si minha carga horária durante o período em que estive ausente da EMUS.

- A José Augusto Burity e Julieta Lomanto, da Fundação Cultural do Estado da Bahia, pela redução das minhas atividades;
- Aos amigos e colegas violonistas de Salvador e de São Paulo, pela colaboração anônima e desinteressada;
- Aos amigos Henrique Pinto e Linda, pela eterna acolhida paulista e a amizade de todos esses anos.
- À CAPES, pelo suporte financeiro durante minha estadia na Inglaterra;
- Ao Prof.º Keith Swanwick, do *Institute of Education* em Londres, pela acolhida, orientação e acesso ao material do IOE;
- À Profa. Maria Cowen, pelo carinho, conselhos e suporte londrino;
- Aos amigos brasileiros em Londres, Sergio Sandes, Renata Regazzi, Patricia Santiago, Heloisa Freixas e Fernanda Spina;
- À Profa. Dra. Liane Hentschke, pelos valiosos conselhos;
- Aos meus amigos de Salvador, Paulo Afonso, Conceição Perrone, Selma Alban e Manoel Jerônimo, sempre presentes, com críticas, sugestões e suporte afetivo.
- A minha família, meus irmãos Lúcia, Leonardo e Patrícia. Aos meus pais, Marly e Ramakrishna, por todo o apoio.
- À Paulo Simmonds, pelo carinho dos últimos meses.
- À Deus, por ter me permitido realizar esse sonho.

## **RESUMO**

Este estudo investiga as relações entre o julgamento intuitivo expresso e observado em uma amostra de professores de violão acerca da performance musical dos seus estudantes e os critérios de avaliação e desenvolvimento musical de Keith Swanwick.

Os professores da amostra estudada não explicitaram verbalmente nenhum referencial teórico, embora o profissional estivesse apresentando resultados sólidos, adquiridos através de práticas sociais e coletivas. Considerou-se que os critérios apontados por Swanwick (1999) seriam um referencial pertinente para a análise das respostas encontradas.

Assim, o desenho da pesquisa constituiu em aplicação de formulários para constatação de dados factuais, de entrevistas semi-estruturadas e gravações de aulas com cada um dos quinze participantes da pesquisa. Os estudos piloto anteriores (Tourinho, 1998,1999) demonstraram a necessidade de analisar a teoria e a prática da amostra lado a lado e considerá-las com o mesmo grau de importância.

Os resultados apontam para a necessidade de uma avaliação precisa e verbalizada diretamente para o aluno, como uma forma de situá-lo e ajudá-lo a crescer. As ações não verbais e demonstração direta no instrumento, utilizando os princípios apontados por Swanwick, constituem formas eficazes de se obter respostas precisas e propiciar o desenvolvimento musical do estudante, além de integrar um processo de ensino-aprendizagem que permite ao professor um maior controle do aprendizado.

## **ABSTRACT**

This study investigates the relations between the intuitive judgment expressed and observed in a guitar teachers sample about the musical performance of they students and the evaluation assessment criteria and musical development presented by Keith Swanwick.

The teachers didn't express themselves about any theoretical referential, although the professionals has been presented solid results, acquired through social and collective practices. It was considered that the criteria pointed by Swanwick (1999) would be an important referential for the analysis of the gotten answers.

Thus, the research design constituted in form applications to confirm factual data, half-structuralized interviews and recorded class with each of the fifteen participants of the research. The previous pilot studies (Tourinho, 1998, 1999) had demonstrated the necessity to analyze theory and practice, side by side, and to consider them with the same importance degree.

The results point the necessity of an accuracy assessment spoken directly to the pupil, as a manner to place him/her and to help them to grow. Non verbal actions and direct demonstration with the instrument, using the principles pointed for Swanwick, constitute efficient forms to getting necessary answers and propitiating the musical development of the student, beyond integrate a teaching-learning process who allows the teacher a better learning control.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iv
<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>SUMÁRIO</b> .....	viii
<b>LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS</b> .....	ix

### Capítulos

#### 1. INTRODUÇÃO

1.1 O tema escolhido	1
1.2 Questão de pesquisa	2
1.3 Estudos que precederam este trabalho	12
1.4 Estrutura do trabalho	14

#### 2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Avaliação em música	19
2.2 Critérios de avaliação	20
2.3 Avaliação do aluno pelo professor	25
2.4 Avaliação em performance - Brasil	29
2.5 Avaliação e mensuração	37
2.6 Repertórios e programas	40

#### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Escolha do referencial	44
3.2 A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical	48
3.3 Três princípios para a educação musical	57
3.4 Descrição das camadas – Performance	61
3.5 Utilização dos critérios	63

<b>4. METODOLOGIA</b>	
4.1 Critérios de amostragem	67
4.2 População	69
4.3 Instrumentos de coleta de dados	74
4.3.1 Instrumento I: Formulário	76
4.3.2 Instrumento II: Entrevistas	78
4.3.3 Instrumento III: Gravação das aulas	83
<b>5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS</b>	
5.1 Formulários	87
5.2 Entrevistas	91
5.2.1 Questão 1: Como você se sente falando sobre avaliação?	92
5.2.2 Questão 2: Quando é que você avalia os seus alunos?	102
5.2.3 Questão 3: Que critérios você usa para avaliar?	108
5.2.4 Questão 4: Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo institucional ou são determinados pela administração da Escola em que trabalha?	115
5.2.5 Questão 5: Se você precisa dar uma nota, mensurar o conhecimento de alguém, o que você leva em conta?	119
5.2.6 Questão 6: Se você tem dois alunos e eles estão cursando o mesmo ano, a mesma disciplina, o que os iguala e o que os diferencia?	123
5.2.7 Questão 7: Em quais situações você avalia formalmente os seus alunos? Qual delas prefere?	128

5.2.8 Complemento à entrevista	138
<b>6. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS FORMULÁRIOS E GRAVAÇÕES</b>	
6.1 Critérios	168
6.2 Avaliação verbal	184
6.3 Avaliação não verbal	186
6.4 Avaliação imprecisa ou não avaliação	189
6.5 Atitudes do professor: cuidado com o discurso musical	190
6.6 Avaliar segundo a Teoria de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick	191
<b>7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b>	195
<b>8. BIBLIOGRAFIA</b>	212
<b>9. ANEXOS</b>	
Anexo I – Definição de termos	220
Anexo II – Formulário	223
Anexo III – Perguntas da entrevista	224
Anexo IV – Exemplo de transcrição da entrevista	225
Anexo V – Exemplo de transcrição da gravação da aula	230
Anexo VI – Modelo de tabela usado para cruzamento de dados	231

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

### INTRODUÇÃO

Quadro I	Perguntas para orientar os Passos Metodológicos Adotados
Quadro II	Necessidades Detectadas a Partir dos Estudos Piloto
Quadro III	Personagens da Avaliação
Quadro IV	Cenários da Avaliação

### REVISÃO DE LITERATURA

Quadro V	Características da Performance (Sloboda e Davidson)
Quadro VI	Critérios adotados por Hallam
Quadro VII	Parâmetros seguidos por Cowell
Quadro VIII	Critérios apontados por Asmus

### REFERENCIAL TEÓRICO

Figura I	Modelo Espiral
Quadro IX	Etapas de Coleta de Dados/Análise
Quadro X	Produto Coletado para Análise
Quadro XI	Perfil dos Professores
Quadro XII	Categorias de Professores Excluídas do Projeto
Quadro XIII	Instrumentos de Coleta de Dados
Quadro XIV	Itens Observados no perfil da Amostra
Quadro XV	Perguntas da Entrevista Semi-Estruturada

### RESULTADOS

Tabela I	Local de Trabalho
Tabela II	Média de Idade dos Alunos
Tabela III	Formação Acadêmica dos Professores
TabelaIV	Frequência com que os Professores se Apresentam
TabelaV	Música que os Professores Atualmente estão Estudando
TabelaVI	Repertório dos Alunos

### ANÁLISE

Quadro XVI	Critérios Adotados pela Amostra, Dimensão Material
Quadro XVII	Componentes Extra Musicais

## INTRODUÇÃO

### 1.1 O TEMA ESCOLHIDO

A avaliação educacional tem sido discutida por teóricos e professores, preocupados em contribuir para um aperfeiçoamento do conceito e sua aplicação prática em sala de aula. A avaliação, em sua concepção mais ampla, visa não somente o diagnóstico, mas também procura compreender como pensa e aprende o aluno, objetivando tanto sua classificação quanto crescimento integral (Penna Firme, 1994). Segundo essa autora, os conceitos e aplicações do pensamento educacional refletem o momento da história política e social a que se referem. Da mesma forma, os procedimentos da avaliação têm sofrido variações no decorrer dos tempos, sendo influenciados pelas tendências de valoração e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Assim, foi escolhido estudar a avaliação da performance em violão no momento atual brasileiro. Passo a explicitar os motivos dessa decisão: como professora de instrumento, o ato de avaliar os estudantes formalmente sempre fez parte da minha trajetória profissional. Professora de uma instituição pública, como meus colegas, durante anos aprovei, reprovei, classifiquei e selecionei alunos, atendendo às diferentes demandas da instituição na qual trabalho. Estas atividades vinham sempre acompanhadas de uma sensação de desconforto, principalmente quando se tratava de uma avaliação que envolvia algum tipo de decisão acerca do destino do estudante. A literatura destinada ao professor de instrumento e a processos de ensino em português ainda é escassa, embora a

preocupação de ensinar como se deve estudar e como elaborar livros “progressivos” para instrumentos de corda dedilhada date desde o Renascimento (Matthay, 1913, Milan 1965; Carlevaro 1966 e 1979, Dudeque, 1994, Taylor 1981, Guerschfeld, 1996). A razão pela qual me propus a elaborar este trabalho foi a possibilidade de contribuir para um melhor entendimento da avaliação em música e em performance musical, como sugere Taebel (1992: 313).

## 1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

Nesse estudo, analiso a avaliação que o professor de violão faz do seu aluno de instrumento. O tema foi sendo construído a partir de experiências cotidianas e de questionamentos com outros professores de violão. Como os professores de instrumento vinculados a instituições oficiais de ensino estão constantemente avaliando formal e informalmente a performance de seus estudantes, a questão aqui estudada foi formulada para:

Investigar quais as relações existentes entre o julgamento intuitivo expresso e observado em uma amostra de professores de violão acerca da performance musical dos seus estudantes e os critérios de avaliação e desenvolvimento musical de Keith Swanwick.

Estas relações podem ser descritas como uma análise da coerência e incoerência, da concordância e discordância entre fala e ação a partir dos dados obtidos com a amostra estudada e os pressupostos apresentados no referencial teórico tomado de Swanwick dentro da Teoria de Desenvolvimento Musical. O

juízo intuitivo dos professores refere-se aos dados que foram obtidos nas entrevistas e gravações das aulas. A pesquisa incluiu não só o que foi verbalmente explicitado, mas também o que estava sendo observado pelo pesquisador durante a coleta de dados.

A Teoria de Desenvolvimento Musical de Swanwick reúne oito camadas de desenvolvimento musical apresentadas cumulativamente, quatro dimensões da crítica musical e três pressupostos musicais a serem adotados pelo professor ao ensinar/avaliar o seu aluno. A Tabela I, extraída de Swanwick (1999: 71), mostra que esse autor considera que a avaliação se torna problemática quando passa da informalidade para a formalidade.

Segundo Swanwick, a primeira célula da tabela (Filtrando) mostra as situações de cotidiano, quando as decisões tomadas não precisam ser explicadas e muitas vezes são feitas de forma inconsciente. Ele exemplifica com atitudes simples do dia-a-dia, como trocar a estação do rádio porque a música não agrada, ou quando vamos atravessar uma rua e precisamos avaliar o fluxo dos carros. As decisões são tomadas para resolver uma situação imediata. De acordo com a segunda célula (Ensinando) as atitudes do professor necessariamente envolvem uma interação e uma comparação. Neste estágio, para funcionar dentro dos parâmetros educacionais, a avaliação precisa ser reportada de alguma maneira. O professor tem um aluno ou um grupo de alunos, tem a sua experiência profissional, tem deveres a cumprir e contas a prestar, precisa refletir para emitir conceitos e orientar pessoas. Na terceira e última célula (Examinando) o professor necessita realizar algum tipo de

testagem e relatar o resultado para outros, geralmente superiores, pais, administradores. O seu conceito, juízo, nota, fica registrado. Neste caso a avaliação assume a sua total formalidade e segundo Swanwick, é quando ela se torna mais problemática para os professores.

**Tabela I: Da Avaliação Informal para a Avaliação Formal**

Filtrando		Ensinando		Examinando	
Rejeitando	Selecionando	Interagindo	Comparando	Testando	Relatando

Informal  $\Rightarrow \Rightarrow \Rightarrow$  Formal

Por questões de limites e objetividade, a questão de pesquisa está centrada nas atitudes dos professores, na maneira como agem em sala de aula, ensinando e avaliando os seus alunos durante as classes, e também em como verbalizam sua opinião acerca da avaliação. Swanwick representa essa passagem com setas ( $\Rightarrow$ ) posicionadas abaixo da Tabela I. Elas indicam o caminho do informal para o formal. Os professores também foram investigados para que na pesquisa cada perfil dos sujeitos participantes pudesse ser apreciado também individualmente. Julgou-se importante que os professores fossem vistos como intérpretes e profissionais, como falam sobre a avaliação em diversos aspectos e como agem no cotidiano da sala de aula.

Relacionadas com a questão de pesquisa foram formuladas outras 11 sub-questões, colocadas no Quadro I, para orientar os passos metodológicos adotados e auxiliar a resposta da questão de pesquisa. Estas questões estão

respondidas na análise dos dados em relação a Teoria do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick e servem também como orientação para a conclusão e recomendações deste trabalho.

### **Quadro I: Perguntas para Orientar os Passos Metodológicos**

#### **Adotados**

- 
- ✓ Com que instrumentos os professores de violão avaliam a performance dos seus alunos?
  - ✓ Quais os critérios de avaliação utilizados por professores de violão em suas avaliações?
  - ✓ Quais os critérios explícitos (verbalizados)?
  - ✓ Quais são os critérios implícitos (observados)?
  - ✓ Qual a fundamentação teórica do professor para avaliar?
  - ✓ Os professores planejam de maneira consistente com o que estão avaliando? Em quais aspectos?
  - ✓ Quais os principais problemas encontrados na amostra analisada?
  - ✓ Qual a relação entre a aplicação e os conceitos sobre avaliação entre os sujeitos da amostra?
  - ✓ Como se relacionam os critérios expressos/observados nos professores com os critérios de desenvolvimento em performance expressos por Swanwick na Teoria de Desenvolvimento Musical?
  - ✓ A partir dos resultados do estudo, que modelos podem ser sugeridos para avaliação da performance em violão?
-

Estas questões foram extraídas como possibilidades de investigação a partir dos dois estudos piloto precedentes, conduzidos por Tourinho (1998 & 1999). Possuem também uma forte relação com as perguntas que foram selecionadas para a entrevista, desde que estes estudos serviram de fundamento para a elaboração das mesmas. Além disso, nesses dois estudos ficou constatada a necessidade de incluir como parte do projeto final a observação dos seguintes itens, colocados no Quadro II:

#### **Quadro II: Necessidades Detectadas a Partir dos Estudos Piloto**

- 
- ✓ Instrumentos que os professores usam para a avaliação formativa e somativa;
  - ✓ Critérios expressos pelos professores;
  - ✓ Critérios observados pela pesquisadora;
  - ✓ Coerências e incoerências entre discurso e ação;
  - ✓ Fundamentação teórica utilizada pela amostra;
  - ✓ Relações entre a aplicação e os conceitos de avaliação da amostra;
  - ✓ Problemas detectados durante todo o processo de coleta de dados
  - ✓ Ajuste imediato dos problemas encontrados
- 

Como objetivos a serem alcançados, espera-se que os resultados da investigação entre a prática observada e a Teoria de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick possam ser utilizados por escolas e professores no processo de ensino e de aprendizagem instrumental. Espera-se que escolas e professores possam aplicar esta reflexão como forma de (re)elaborar objetivos, estratégias e atividades que permitam adequar observações verbais e repertórios e compreender como o aluno se relaciona com o seu instrumento e a música.

Acerca da palavra performance, no Brasil, diferente da literatura estrangeira, que usa a palavra performance como única expressão para o ato de tocar, existem três palavras que, a depender do autor, se referem a ação de tocar um instrumento: execução, performance e práticas interpretativas. Optou-se por usar a palavra performance neste trabalho, sem itálico, por fazer parte dos dicionários em português.

Como referencial teórico será usado o pensamento e o material publicado por Keith Swanwick, educador inglês, e a sua teoria de desenvolvimento musical. Segundo este autor, a aula de música deveria contemplar as atividades de criação, performance e apreciação, completadas por atividades de literatura e técnica. As cinco atividades combinadas geraram a sigla C(L)A(S)P<sup>1</sup> (*Composition, Literature Studies, Audition, Skill Aquisition and Performance*) integrantes do modelo de avaliação do desenvolvimento musical (Swanwick e Tilman, 1979). Estarei revendo os conceitos de aula de música, camadas de desenvolvimento musical e princípios recomendados por Swanwick como referencial teórico. Esta sigla foi traduzida para o português por TECLA (Técnica, Execução, Criação, Literatura e Audição) por Oliveira. Como em vários outros trabalhos publicados no Brasil, a palavra execução musical foi também o termo empregado pela CEE/ARTES (Comissão de Especialistas de Ensino em Artes e *Design*) para a área de música e é também usada por Santiago (1994:

---

1 Os parêntesis são de Swanwick e significam que as atividades fim são permeadas pelas atividades meio.

142). Também para se referir ao ato de tocar, nos encontros nacionais da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) é utilizado o termo “práticas interpretativas” para se referir à sub-área que discute os estudos relacionados com problemas de natureza técnica ou interpretativa ou “tocar um instrumento”.

Embora reconhecendo a utilização de outras terminologias, nesse estudo será mantida a palavra *performance* com o sentido usado por Swanwick e Tilman, (1979) conforme aparece na literatura do autor, que abarca aspectos intrínsecos e extrínsecos do ato de tocar. Para Holanda (1987: 1068) *performance* é “atuação e desempenho (principalmente em público)”. Esta definição se aplica ao ato de tocar, como se expressa Sloboda (1985) a respeito da *performance* musical:

... is one in which a performer, or a group of performers, self-consciously enacts music for an audience. In our Western culture, such music is often written by someone not directly involved in the performance. The performers realize a pre-existent condition. (Sloboda, 1985: 27)

... é aquela no qual o executante, ou um grupo de executantes conscientemente realiza música para uma audiência. Na nossa cultura ocidental, tal música é freqüentemente escrita por alguém que não está envolvido diretamente com a *performance*. Os executantes realizam uma condição pré-existente. (T. A.)<sup>2</sup>

Nas escolas de música de regiões onde predomina a cultura ocidental, a ênfase do ensino em instrumento abrange, em sua maioria, o estudo de música europeia de vários estilos e períodos, de vários compositores, sendo o aluno incentivado a demonstrar a sua habilidade em reproduzir uma composição pré-

---

<sup>2</sup> Tradução do Autor

existente como requisito parcial para aprendizagem do instrumento. A aprendizagem se dá pela reprodução de obras já existentes, que devem obedecer a padrões estéticos pré-estabelecidos, sobretudo quando se trata de música europeia. “O estudo da prática da performance é de particular importância para o executante moderno, de acordo com um estilo ‘autêntico.’ ” (Brown e Mc Kinnon, 1985: 370). Como “autêntico” entende-se que seja uma reprodução literal da escrita e estilo da época e do compositor.

A performance envolve também aspectos extra-musicais, desde a aparência física do executante, como roupas, gestos, passando pelo próprio *status* que esta pessoa auferir em seu meio - durante uma execução pública, um aluno sabidamente mais conceituado gera uma expectativa diferente na platéia - a fatores puramente extrínsecos como aparatos cênicos, luzes, efeitos especiais, comuns em apresentações de rock, por exemplo. A estes fatores considerados por Boyle (1987) extra-musicais, acrescentam-se outros tais como tocar de cor, prosseguir tocando depois de algum incidente (falta de energia elétrica, partituras que caem) ou mesmo o aspecto visual do virtuosismo, que tanto encanta platéias e que são passíveis de influenciar um julgamento.

Vários são os personagens envolvidos no cenário da avaliação quando a performance está sendo realizada. Os quadros que estão representados abaixo representam, respectivamente, os personagens e os cenários onde se desenvolvem os processos da avaliação de aprendizagem instrumental. O Quadro III apresenta este universo:

### Quadro III: Personagens da Avaliação

- 
- ✓ Próprio aluno;
  - ✓ Colegas;
  - ✓ Professor;
  - ✓ Administração escolar;
  - ✓ Público;
  - ✓ Crítica especializada;;
- 

Dentre as muitas possibilidades para estudo, foi escolhido estudar a avaliação da performance do aluno sob o ponto de vista do professor, porque considerou-se que o professor de instrumento, em cursos profissionais de música, é detentor de grande responsabilidade como orientador e modelo para os seus alunos. E por constatar-se que avaliar – formal e informalmente - faz parte do processo de ensino e está presente na prática diária docente, e que professores vinculados a instituições públicas e privados utilizam a avaliação formal de maneira obrigatória, como consequência de seu planejamento e visando alcançar objetivos determinados.

Segundo Altwegg, (1990: 10)

The prime aim of a teacher must be to import to his pupilstinking of themselves, of searching for the way things work, of knowing what and how they want to communicate to the public through music. (Altwegg, 1990: 10)

A meta de um professor deve ser conduzir os seus alunos a um caminho de pensamento por eles mesmos, de procura pelo modo como as coisas funcionam, de saber o que e como eles desejam se comunicar com o público através da música. (T. A.)

O Quadro IV mostra em que situações o professor de instrumento atua como avaliador da execução instrumental em diversas ocasiões: com os alunos sob a sua tutela:

#### **Quadro IV: Cenários da Avaliação**

- 
- ✓ no trabalho rotineiro de classe;
  - ✓ na decisão do repertório a ser trabalhado;
  - ✓ para admitir novos candidatos;
  - ✓ nas provas e audições durante o ano letivo;
  - ✓ convidado por outras instituições - para participar de bancas de exames, concursos e ministrar cursos;
- 

O professor atua simultaneamente como avaliador de processo e produto na avaliação de seus próprios alunos e também avalia somente produtos (quando julga alunos novos) e ao participar, como convidado, de bancas de exame e de bancas de concurso. O professor, durante a sua carreira, “cria ou se apropria de diferentes esquemas práticos, modifica-os ou combina-os de maneira nova” (Santos, 1995: 21). Para compreender como se processa a relação entre os esquemas da teoria e da prática acerca da avaliação através dos professores de violão, é preciso entender também a relação entre a conceituação e a ação deste profissional, ou seja, que estruturas para avaliar ele utiliza e quais processos práticos são empregados para avaliar. Desta forma, a coleta de dados desse trabalho ficou limitada a avaliação por parte do que o professor declarou e do que foi observado em sua prática de avaliação durante o trabalho rotineiro de sala de aula, dentre várias outras possibilidades.

Discute-se bastante a importância da filosofia na formação do educador. (Saviani, 1996). Em quais pressupostos teóricos se apóia o trabalho do professor? Muitas vezes o simples fato de prescindir de esquemas e referências teóricos para falar não significa que o professor não possua nenhuma filosofia. É preciso então chegar a entender suas ações para delas ser possível deduzir em

quais pontos o profissional teoricamente está fundamentado. Irene Tourinho critica a nossa pouca discussão e pouco questionamento da prática pedagógica, como se a “filosofia fosse algo que a gente encontre pronto nas prateleiras das bibliotecas” (Tourinho 1994, 15). Prossegue esta autora dizendo que é grave que faltem análise das origens e interesses em posições metodológicas. Saviani completa dizendo que a “A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência” (Saviani 1996, 13). O ensino também se apóia em saberes que foram adquiridos essencialmente pela experiência oriunda do conhecimento acumulado pelo trabalho diário, pela área social e pela prática coletiva.

### 1.3 ESTUDOS QUE PRECEDERAM ESSE TRABALHO

Tourinho (1998 & 1999), constatou, através de dois estudos piloto, realizados com professores de violão em Salvador, que avaliar a performance de alunos é um problema para os professores de violão. No primeiro estudo apresentou, por escrito, a vários professores de violão, os enunciados de Swanwick para as camadas de desenvolvimento musical com relação a performance, solicitando que usassem aquelas definições para classificar performances de alguns alunos, gravadas em vídeo. Além dos professores terem verbalizado a sua dificuldade, os resultados do primeiro estudo apontaram que a amostra entrevistada considerou complicado utilizar os enunciados dos

critérios e as categorizações de camadas<sup>3</sup> do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick & Tilmann quando foram solicitados a categorizar os seus estudantes. Este estudo demonstrou que houve problemas de compreensão dos critérios de Swanwick porque não foi feito nenhum tipo de treinamento ou discussão com a amostra de professores, que não possuíam hábito de utilizá-los. Os professores não familiarizados com os princípios sobre os quais os critérios estavam fundamentados, mesmo tendo experiência enquanto docentes tiveram dificuldades em aplicar a categorização solicitada. Os resultados deste primeiro estudo demonstraram a necessidade de se promover uma discussão acerca dos enunciados dos critérios utilizados. De forma genérica e ampliada, constatou-se a dificuldade em trabalhar sobre bases que não são previamente esclarecidas e clarificadas.

Foi então realizado um segundo estudo (Tourinho, 1999). No segundo estudo experimental o problema detectado foi de que a amostra era muito heterogênea em sua formação. Nem todos os músicos participantes eram professores experientes e vários outros eram professores particulares. Nem todos necessitavam – e nem faziam – avaliações sistemáticas com a finalidade de dar uma nota ou classificar alunos, sobretudo os professores sem vínculo com instituições acadêmicas que exigiam este procedimento. Um outro problema encontrado foi que, ao se falar de avaliação formativa, o discurso era mais fluente e fácil do que ao falar da avaliação como mensuração. Os

---

<sup>3</sup> Recentemente Keith Swanwick reformulou a nomenclatura utilizada, passando a referir-se a **camadas** de desenvolvimento musical em substituição a palavra **níveis** de desenvolvimento musical.

professores confessaram ter dificuldades ao avaliar seus alunos quando se tratava de dar uma nota, passar ou perder um ano, selecionar alguns dentre muitos para preenchimentos de vagas. Ao contrário dessa avaliação com mensuração, estiveram à vontade para dizer que corrigem prontamente os seus alunos, e são capazes de emitir conceitos, reprimendas e palavras de incentivo quando necessários.

#### 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Considerando os pressupostos que nortearam esta pesquisa, as questões abordadas, resultados encontrados e análise dos dados, este trabalho está dividido em sete partes, apresentados ao leitor com a seguinte estrutura:

Este capítulo de Introdução, onde estão explicitados o tema escolhido e as minhas razões pessoais para fazê-lo. Procurei oferecer um panorama geral das possibilidades de avaliação em performance para alunos e professores, delineando finalmente a minha escolha, que foi observar o professor de instrumento e a sua relação com o seu aluno, dentro de escolas de nível médio e superior. Delimitando o meu campo de trabalho, procurei demonstrar como e porque me restringi a amostra utilizada, a partir de dois estudos piloto. A questão de pesquisa deve permear todos os capítulos, acompanhada pelas perguntas que orientaram os passos metodológicos. O referencial teórico de Keith Swanwick ganha um capítulo especial a seguir, sendo apenas pincelado nessa introdução.

No segundo capítulo faço uma Revisão da Bibliografia para música e para performance musical, examinando também como outros autores recomendam os critérios a serem adotados para professores de instrumento e qual a conexão desses com a educação musical da escola regular. Abordo também como é praticada a avaliação no contexto professor e aluno, qual a clareza necessária para a aplicação de critérios.

O terceiro capítulo vai abordar a escolha dos pensamentos do educador inglês Keith Swanwick, referencial de todo o trabalho realizado. Além da Teoria de Desenvolvimento Musical, estarei usando os três princípios que Swanwick recomenda em seu último livro, (Swanwick 1999) bem como as descrições que apresenta para julgamento do desenvolvimento musical. Procuo também dar uma idéia de como esta teoria vem sendo apresentada, há cerca de 20 anos, em livros e em contatos pessoais que tive oportunidade de manter com o próprio autor, como bolsista CAPES no Institute of Education, em Londres.

No quarto capítulo será descrita a Metodologia e as Concepções Metodológicas que orientaram esse trabalho. O foco foi colocado no comportamento da amostra em relação à avaliação que faz de seus alunos, seja ela expressa conceitualmente em uma entrevista ou efetivamente realizada quando o professor trabalha. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um formulário, uma entrevista semi-estruturada e a gravação de um período de trabalho completo.

No quinto capítulo estão apresentados os Resultados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados, categorizados de acordo com o discurso emergente da fala da amostra. Categorizações diferenciadas emergiram para a entrevista e para as gravações das aulas.

No sexto capítulo os resultados estão analisados tendo como fundamentação a Teoria de Desenvolvimento Musical e suas camadas, as dimensões da crítica musical, e os três princípios musicais apresentados por Keith Swanwick. Estes resultados podem ser descritos através da análise da coerência/incoerência, concordância/discordância entre fala e ação a partir dos dados obtidos da amostra estudada.

O sétimo capítulo apresenta as conclusões e recomendações, sintetizando o caminho percorrido nos capítulos anteriores. Com este trabalho, espero estar contribuindo de forma eficaz com a temática de avaliação, ampliando o material em língua portuguesa, e incentivando para a produção de novas investigações em música, educação musical e educação instrumental.

## REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura sobre avaliação vai ser realizada levando-se em conta, principalmente, como o professor avalia o seu aluno de instrumento. Algumas considerações poderão ser feitas em se tratando de outros tipos de avaliação (a partir da perspectiva de pais, colegas, administração escolar, auto-avaliação), mas com o objetivo de ilustrar e tentar compreender a avaliação que parte da prática do professor.

A mensuração na escola e em educação mostra que muitos educadores estão preocupados em discutir e rever as diversas concepções pelas quais a avaliação vem sendo realizada. Entre os teóricos, a palavra avaliar, em sentido amplo, significa compreender como pensa e aprende o aluno, objetivando tanto a sua classificação quanto seu aprendizado e crescimento integral (Tyler, 1981; Lindeman, 1972, Stufflebeam, 1981; Cunha, 1988). Isto significa que, teoricamente, a avaliação é vista como ação e medida diagnóstica, sistemática, contínua e ampla da realidade escolar, oferecendo subsídios para a melhoria do professor e para o rendimento do aluno.

Diferente de uma simples opinião a avaliação permite, depois de conceituada e verificada uma situação com os melhores instrumentos que se possa dispor e atribuir um significado a esta quantificação e nele apoiar as sucessivas decisões a serem tomadas. A avaliação possibilita saber se um processo deve continuar, ser modificado ou mesmo abandonado. A avaliação escolar, para ser considerada eficaz, deverá sempre implicar em uma tomada de

posição (Luckesi, 1994) ou será sempre uma observação casual com algum requinte.

A depender do momento histórico, do contexto político e social, a avaliação e a prática pedagógica são reflexos de momentos específicos do pensamento educacional. De uma forma geral, os estudos têm procurado contribuir para um aperfeiçoamento do conceito e aplicação prática da avaliação, tendo em vista que a avaliação de produtos requer uma avaliação de critérios, pressupostos e processos (Penna Firme, 1994; Cruikshank, 1995, Cope, 1997, Davies, 1998, Cuttieta, 1992). No começo do século estiveram em moda os testes de mensuração de atitudes e aptidão, cujo representante mais famoso, o Q.I. (quociente intelectual), foi aplicado para as mais distintas finalidades.

As pesquisas mais recentes têm se preocupado em diagnosticar diferentes tipos de inteligências e estabelecer um critério mais específico de resposta para estímulos diferenciados. Com Gardner ficou difundida a existência de várias inteligências inerentes ao ser humano, sendo a facilidade ou dificuldade de diferentes pessoas avaliada e mensurada de acordo com diferentes parâmetros. Como também têm sido considerados fatores de ordem social e econômica como diferenciadores de aprendizagem. Essa consciência tem alertado os educadores para o perigo de reaplicação não confiável de modelos vigentes de outras culturas a situações socialmente e geograficamente diferenciadas, sem que existam conhecimento e discussão das diferenças. Um exemplo muito claro desta atitude é dado por Irene Tourinho, referindo-se ao uso indiscriminado de métodos para a educação musical quando diz que “Talvez seja

a falta dessa discussão que tenha gerado uma adoção inquestionada de métodos como se fossem panacéias para a prática pedagógica (Tourinho 1994, 14).

## 2.1 AVALIAÇÃO EM MÚSICA

Partindo-se da concepção do que seja avaliar no currículo escolar em termos educacionais, é possível relacionar conceitos e ações para avaliar em música e em performance musical, embora as artes, música e performance musical exijam procedimentos e instrumentos diferenciadas de avaliação (Kenny, 1998; Madsen, 1980; Sloboda, 1985; Johnson, 1997). Para avaliar a performance musical as medidas tradicionais de avaliação da escola regular não podem ser aplicadas para algumas disciplinas da escola de música, como testes de “lápiz e papel” (Medeiros, 1989) ou quaisquer outros testes escritos para coleta de dados, principalmente quando se trata de avaliação da performance musical de um aluno. Segundo aqueles autores devem ser buscadas soluções alternativas, que possibilitem uma coleta de dados autêntica. Baseadas em situações reais de performance, (o aluno tocando para o professor, para os colegas, em público, fazendo um exame, uma gravação, participando de um concurso) as atividades de avaliação devem determinar a habilidade do estudante em realizar tarefas específicas lidando com material musical numa situação real mais do que sua habilidade em responder questões verbais ou escritas ( Kohut, 1985, Garman 1991, Jorgensen 1993, Davies 1996). Sloboda (1985: 234) diz que

First, a test should only be used when there are no more direct signs of achievement to examine. Instrumental or vocal performances which shows technical and expressive mastery provides better evidence of musical ability than any test can do. (Sloboda, 1985: 234)

Inicialmente um teste somente deve ser aplicado quando não existam sinais mais diretos para examinar a aprendizagem musical. Performances vocais ou

instrumentais que mostram competência técnica e expressiva são melhores evidências da habilidade musical do que qualquer teste.

Ainda segundo Sloboda, (1985: 235) os testes, se aplicados, devem vir acompanhados de outras evidências observáveis, como interesse e entusiasmo de participação nas atividades. E complementa dizendo que o teste serve para responder a uma questão específica, não para simplesmente “concluir se a pessoa é ou não musical ou incapaz de aprender música.” Este tipo de dificuldade para os professores está particularmente evidenciada em testes que envolvem seleção, aptidão e conhecimentos musicais. Os professores se vêm, muitas vezes, tendo que decidir pelo ingresso de um reduzido número de pessoas dentre uma massa significativa de concorrentes.

Boa parte dos autores se refere à avaliação em performance falando sobre as dificuldades e problemas da área mas poucos sugerem para o professor medidas a serem adotadas para efetivar a avaliação (Last, 1972, Lehman, 1992, Webster, 1992, Radocy 1995). A cautela pode ser atribuída à dificuldade reconhecida do assunto combinada com a especificidade das situações e a subjetividade do tema, o que inviabiliza sugestões simplistas e genéricas.

## 2.2 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Falar sobre avaliação é um problema para muitos professores de música. Tourinho (1998,1999) constatou isto ao entrevistar músicos amadores, estagiários e professores particulares, pessoas que, mesmo envolvidas com a avaliação, não eram obrigadas a mensurar aquilo que avaliavam, nem a se posicionar perante outros e explicitar critérios de mensuração. As linhas de ação para englobar avaliação com mensuração são dificultadas pelas particularidades

de cada instrumento ou das situações específicas, tornando impossível se estabelecer “modelos” ou padrões genéricos que possam ser aplicados a contento (Apfeltstadt, 2000; Mobley, 1986; Kenny, 1998; Winter, 1993, Rodrigues, 1991, Quincey, 1986). O uso de critérios apropriados para julgar a performance tem sido objeto dos estudiosos citados e os resultados incluem um conjunto de dimensões distintas que os estudantes devem apresentar simultaneamente quando tocam. Por exemplo, este “conjunto” inclui, segundo Winter, “memória, aspectos técnicos, controle de dinâmica, velocidade e estrutura da peça. A estrutura abrange as linhas melódicas, qualidade de timbre, improvisação e a habilidade de controle de tempo, liberdade e repetição em performances sucessivas.” (Winter, 1993: 34)

Cada autor consultado, a exemplo de Winter, estabelece uma lista de atributos a serem considerados, e determinados atributos são citados com frequência pela maioria. A questão reside não somente em o que considerar – porque o professor experiente reconhece qualidades e problemas na performance do seu aluno - mas o peso que cada atributo pode ter quando se mensura. Boyle (1987) estudou a dicotomia entre avaliação e mensuração em música levantando tópicos e estabelecendo capítulos distintos para tópicos. Quando aborda a performance (*Measuring Musical Performance*) Boyle (1987: 171) começa o capítulo com uma frase: “The measurement of musical performance is inherently subjective. “ (A mensuração da performance musical é inerentemente subjetiva.) Com esta frase toda a parte de mensuração da performance, fica, como afirma Boyle, “baseada nas sensações processadas pelos cérebros dos juízes”, o que significa dizer que ou o juri discute e chega a um consenso a respeito dos valores

a serem atribuídos, ou o candidato fica sujeito aos valores individuais de cada membro, quando se trata de vários examinadores. A discussão de Boyle é extensa e fundamentada, mas os exemplos dados para mensuração da performance se referem a testagem como escalas de Likert, diferenças semânticas de vocabulário, categorias e ordenamento, evidenciando que, na prática, a avaliação continua carente de soluções e sugestões aplicáveis no dia a dia.

Os trabalhos mais recentes tendem a associar a mensuração com a psicologia. Segundo Sloboda e Davidson (1996: 173) uma performance pode ser considerada expressiva, apesar da diferença que possa existir entre as palavras usadas como atributos. Porque se não existe uma regra fixa, também o julgamento não deve ser feito na arbitrariedade, como diz Persson (1996) e McPherson (1995). Sloboda e Davidson (1996) colocam 5 características, apresentadas no Quadro V, mais psicológicas que descritivas, que segundo eles, atestam a racionalidade existente para o julgamento da performance:

#### **Quadro V – Características da Performance (Sloboda e Davidson)**

- 
- ✓ a performance é sistemática, isto é, existe uma clara relação entre o uso de gestos expressivos e a estrutura da peça;
  - ✓ a performance expressiva tem comunicabilidade, isto é, se ela comunica, os ouvintes vão perceber o que está ou não presente;
  - ✓ a performance demonstra estabilidade, isto é, pode ser reproduzida de forma semelhante quando repetida;
  - ✓ a performance tem flexibilidade, o músico pode exagerar, atenuar, ressaltar à sua escolha contornos específicos da peça;
  - ✓ a performance mostra automação. O executante não se perde na relação entre os detalhes de como a expressão está transladada na ação.
-

Podemos reconhecer algumas destas características como verdadeiras, que muitos profissionais imprimem ao seu estilo e forma de tocar. Da mesma forma estas características estão presentes em algumas peças que foram bem trabalhadas por alunos, não importando o grau de dificuldade técnica que possuam, concordando com Swanwick, de que não existe uma limitação entre a dificuldade da peça e o grau de desenvolvimento que pode vir a ser apresentado por um aluno.

Hallam (1997: 102; 1998: 283) prefere também uma descrição mais aberta para o julgamento da performance. Essa autora sugere também alguns critérios passíveis de serem aplicados. No Quadro VI estão os critérios adotados por Hallam, que acredita que a performance deva ser:

#### **Quadro VI – Critérios adotados por Hallam**

- 
- ✓ tecnicamente segura;
  - ✓ possuir senso de estilo;
  - ✓ transmitir a música de forma que demonstre uma compreensão;
  - ✓ possuir individualidade;
- 

De certa forma, embora com outra redação, os critérios que Hallam adota são parecidos com os de Boyle para se referir a uma execução que tenha superado o limite de decifrar códigos.

Hallam também sugere 4 níveis de performance: a) Excelente – quando está completamente sobre controle e bem pensada em todos os seus elementos; b) Muito Boa – tecnicamente segura, demonstrando boa compreensão da obra e do gênero, satisfazendo os critérios de número 1 e 3 acima; c) Boa – algum grau de compreensão mas imprecisa e demonstrando falta de controle, satisfazendo os

critérios 1 e 4 acima de forma limitada; d) Regular – demonstra pouca compreensão e insegurança.

Elliot (1985: 37) retirou os seguintes parâmetros de avaliação de uma crítica de um recital de Vladimir Askenazy no Royal Festival in London: 1) Conhecimento de contexto; 2) Facilidade Técnica; 3) Expressividade; 4) Estrutura; 5) Valor de atitudes e preferências. Elliot (1985: 52-53) usou estes mesmos parâmetros para julgar o experimento do seu trabalho de dissertação de mestrado:

1. Contexto: é preciso alguma idéia ou conhecimento do contexto socio-cultural quando se toca uma peça de determinado estilo;
2. Técnica: uma variedade de habilidades combinadas são necessárias para controle do instrumento e para a performance. Neste item estão inclusos a afinação, qualidade do som, arcada, respiração, tempo, ritmo, articulação e conjunto.
3. Expressividade da peça: caráter e sentido da peça, fraseado, senso de linearidade e o modo como se faz a dinâmica;
4. Estrutura da peça: ligada com a expressividade e com a peça como um todo, a troca de caráter entre seções e o uso de repetição e contraste;
5. Julgamento de Valor: representa as questões de opinião e concomitantemente, da comunicação do senso de performance mostrado pelo intérprete.

O vocabulário usado para a avaliação da performance musical pode ser tomado emprestado do vocabulário da avaliação do currículo comum. Palavras como validade, confiabilidade, normas, avaliação formativa e somativa, avaliação padrão, auto-avaliação, avaliação real, padrões, rubrica, norma, boletim de avaliação e critérios são usadas com o mesmo significado que na avaliação de outras disciplinas. Os termos abaixo, isolados ou combinados, foram compilados da literatura de avaliação, (Lindeman, 1972; Luckesi, 1997; Penna Firme, 1994; Sacristán, 1996; Santiago, 1994; Silva, 1992; Tyler, 1981) e adaptados para serem utilizados na avaliação em música, acrescidos de critérios específicos de música. De uma forma geral, a avaliação que os professores dizem fazer e que efetivamente fazem, em se tratando da performance de seus alunos, neste estudo, está compreendida sendo a análise crítica da performance do estudante de violão na visão do educador com o objetivo de prover efetividade na instrução e na tomada de decisões educacionais. (Ver Anexo para descrição dos termos que foram utilizados)

### 2.3 AVALIAÇÃO DO ALUNO PELO PROFESSOR

O vocabulário que o professor usa para avaliar quando vai reportar a avaliação para o aluno também deve ser levado em consideração. A respeito da falta de consenso na terminologia adotada para avaliar, Boyle (1992) assegura que a compreensão e aplicação de termos precisos é fundamental para o uso efetivo dos dados no processo educacional. A confusão se estabelece quando se analisa o vocabulário empregado por testes e professores para determinar o grau de desenvolvimento musical. A informação objetiva no processo de testagem e mensuração precisam estar de acordo com a subjetividade, juízo particular de

professores experientes. A elaboração de critérios para avaliar levanta problemas de categorização e também de consideração holística, concordando com Cowell e Swanwick quando afirmam que sequer a terminologia acerca da avaliação é usada com consenso.

A avaliação a ser expressa com clareza para o aluno necessita de um vocabulário preciso, e a utilização de termos pertinentes. Muitas vezes o professor avalia, mas não externa a avaliação para o aluno, ou, se o faz, usa vocabulário inadequado ou monossilábico. O aluno pouco experiente não possui ainda parâmetros definidos e necessita de comentários verbais explícitos e precisos para progredir de acordo com que o professor espera dele. Hallam (1998: 72) afirma que a maneira como o professor direciona a avaliação determina também o grau de empenho dos alunos em cumprir o que está sendo solicitado. Quanto mais clara e explícita for a avaliação realizada, mais subsídios o aluno terá para tentar atender às solicitações. Muitas vezes o professor de instrumento não fala: toca para que o aluno repita a inflexão, o ritmo, o fraseado. Esta forma silenciosa de corrigir é muito aplicada nas aulas de instrumento, diferente de outro tipo de correção e demonstração em outras disciplinas.

A avaliação mensurada, exigida pelos cursos universitários e técnicos de escolas e universidades, é compulsória e vai resultar sempre numa nota, uma aprovação ou desaprovação. É comum que os professores e alunos se lembrem dela em primeiro lugar quando indagados sobre avaliação. Mas este é somente um tipo, e existem muitos outros que, ainda que não resultem em notas, são de grande importância para o aprendizado e para o ensino.

A mais comum e praticada por professores é a avaliação formativa, cotidiana, parte integrante da atividade de ensino. A maioria dos professores confessa que avalia sempre, toda a aula, todo o tempo. Ao dar para o aluno uma pequena instrução o professor está, instantaneamente, avaliando o grau de compreensão do aluno, se vai precisar repetir a instrução, refaz-la com outras palavras, expressar-se de forma diferente ou demonstrar no instrumento. Intuitivamente o professor adota atitudes de avaliação formativa, como todas as pessoas adotam avaliações cotidianas. De acordo com Swanwick (1999: 71)

Assessment makes possible for us to live – it guides all our actions. Assessing in everyday situations is often informal, intuitive. There is usually no standard procedure to follow, no need to carry out any detailed analysis, no requirement to submit a written report.

A avaliação [cotidiana] nos possibilita viver – ela nos guia em todas as nossas ações. Avaliando situações cotidianas somos freqüentemente informais e intuitivos. Não existe um procedimento padrão a seguir, não precisamos detalhar análises nem escrever relatórios.

Os problemas começam a aparecer quando as avaliações deixam de ser informais, imediatas, sem necessidades de maiores explicações e passa a assumir ares acadêmicos. Os professores estão avaliando de forma constante durante a aula, entre aulas e de acordo com a média de rendimento de cada aluno. Mas para a avaliação educacional ser um processo completo, de acordo ainda com Swanwick (1999: 71), o professor está sempre “rejeitando, selecionando, interagindo, comparando, testando e relatando”.

Os pesquisadores têm defendido que a avaliação em música deve ser sempre uma “avaliação autêntica”, (aqui definida como “avaliação real”) isto é, representar o mundo real das atividades que resultaram em aquisição de conhecimento e das técnicas que foram empregadas (Asmus, 1999; Cowell, 1995). Que seja exigido aquilo que foi dado como conteúdo, e da forma como foi

ensinado. Seria ilógico ser diferente, mas este não é um fato incomum, que os professores solicitem aos estudantes algo não trabalhado ou que tenha sido trabalhado de uma forma diferente.

As avaliações intuitivas acontecem de forma contínua, durante todo o processo de aprendizagem e envolvem além de aluno e professor, os pais, os colegas, os professores, o público e a administração escolar. Ainda que não consultados, os estudantes expressam opiniões sobre a sua própria performance, a avaliação intuitiva que todos nós somos capazes de fazer. A capacidade de refletir sobre o que toca emitindo opiniões consistentes advém com um misto de experiência e estímulo. Gates (2000: 63) distingue o novato do experiente como pessoas em diferentes estágios de um *continuum* de performance. A experiência musical propicia características específicas às pessoas que adquirem o hábito de se auto-avaliar, como uma incorporação de técnicas musicais, conhecimento e capacidades cognitivas. Uma das capacidades é a auto-diagnose, que permite que o indivíduo possa reconhecer e expandir seus conhecimentos, utilizando-os em novos tipos de situação musical. A auto-avaliação é pouco explorada, quantitativamente, na escola de música. Os estudantes não costumam ser questionados acerca do que pensam sobre suas performances e por este motivo “demoram” a construir um ouvido interior e serem mais críticos do seu tocar.

Hunter e Russ (1996: 67) elaboraram uma extensa lista de aspectos a serem considerados por alunos – inclusive para testar quanto determinados atributos eram pertinentes quando os próprios alunos estavam avaliando os seus colegas. Os autores consideraram que “parecia existir uma falta de entendimento entre os critérios usados pelos professores e o que os estudantes julgavam das

suas próprias habilidades.” De forma semelhante o público expressa uma opinião depois de ouvir uma audição de alunos ou um concerto. A opinião de uma platéia leiga está ligada mais a uma “impressão geral” que a detalhes específicos, bem diferente da avaliação que o professor necessita realizar.

Goolsby (1999) aponta para 4 tipos de avaliação que podem ser feitas durante a classe de instrumento: a) avaliação de situação; b) avaliação diagnóstica; c) avaliação somativa; e d) avaliação formativa. Segundo ele, em aulas de prática de conjunto os professores de bandas e coros estão sempre praticando a avaliação de situação, ainda que não se dêem conta disso. Como a música está dividida por naipes e instrumentos, a responsabilidade está fragmentada em grupos e é preciso corrigir de imediato para o ensaio poder prosseguir. De forma contínua estão sempre escutando o estudante com o objetivo de corrigir e situa-lo dentro do grupo. Na aula de instrumento individual, o professor se utiliza da avaliação diagnóstica, quando apresenta um novo material a ser estudado. Ele está testando o quanto aquele material é adequado ou não para o aluno, naquele momento. Além disso, a avaliação diagnóstica está presente sempre nos testes de ingresso e nos primeiros contatos com o estudante, quando se determina as atividades a serem desenvolvidas a médio e longo prazo. A avaliação formativa vai acontecendo naturalmente dentro da classe, quando o repertório ultrapassa o nível de simples leitura ou são feitas pequenas audições para os colegas e mesmo para o público. No final da unidade de trabalho (bimestre, semestre ou ano) geralmente acontece a avaliação somativa, reunião de todas as outras.

## 2.4 AVALIAÇÃO EM PERFORMANCE - BRASIL

As pesquisas em música no Brasil ganharam um notável avanço nos últimos 20 anos, com a criação dos cursos de pós-graduação e com o surgimento de duas associações: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM – [www. musica.ufmg/~anppom](http://www.musica.ufmg/~anppom)) e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM – [www.ufu/~abem](http://www.ufu/~abem)). Ambas entidades têm promovido, a partir de encontros anuais e publicações sistemáticas, debates e oportunidade para os pesquisadores interagirem, contribuindo de forma significativa para o crescimento e fortalecimento da área musical como geradora de conhecimento. A ABEM tem produzido excelente material de reflexão para professores de vários segmentos, inclusive de instrumento.

Ainda assim as pesquisas em música nem sempre refletem o que está sendo aplicado e desenvolvido em sala de aula, nem sempre partem da “realidade” do ensino de música na escola comum, e ainda não atingem diretamente o professor regente de classe. Mesmo assim, são notáveis os trabalhos de alguns educadores e algumas teses e dissertações de pós graduação para suprir esta lacuna. (Oliveira 1993-1995, 1998 e 1999; Souza, 1994 e 1996; Hentschke, 1993; 1994, 1998 e 1996).

São em menor número os trabalhos sobre a escola de música especializada e a performance musical. Em geral as dissertações e artigos estão focados mais sobre algum aspecto específico e técnico da performance ou sobre repertório. (Anais da Anppom, 1997: 80-94 ou ainda [www.ufmg.musica/~anppom](http://www.ufmg.musica/~anppom)) Santos (1995) estudou os critérios de avaliação utilizados por professores de piano de Porto Alegre, classificando o seu trabalho como

... primeiro trabalho que tem o intento de direcionar a utilização do Modelo Espiral (do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick) para a investigação de como os professores de piano avaliam os seus alunos. (Santos, 1998)

Este trabalho pode ser considerado, de acordo com a literatura pesquisada, um trabalho inovador sobre dois aspectos: primeiro porque não foram encontradas referências anteriores de pesquisa dedicada unicamente a avaliação de performance no Brasil e segundo porque utiliza um modelo teórico para referência e análise. Hentschke (1996) já havia assegurado que o modelo espiral de desenvolvimento musical de Keith Swanwick poderia ser utilizado “como modelo de avaliação” dos produtos musicais advindos da composição, execução e apreciação. (Hentschke, 1996: 172). Em 1998, Silva comprovou com um estudo realizado com crianças brasileiras em escola especializada esta possibilidade, aumentando a credibilidade da teoria.

Na prática, nas escolas especializadas no Brasil, em nível de curso técnico e de graduação, as atividades de avaliação compulsória que envolvem uma medida estão focadas em testes de ingresso (seleção ou classificação), notas bimensais, mensais ou anuais para cada ano cursado. Para ser admitido em um curso voltado para performance o aluno é submetido inicialmente a testes diagnósticos específicos, que julgam se o candidato está apto ou não e ainda se possui conhecimentos musicais suficientes para ingressar no curso a que se propõe. Em algumas escolas, a limitação de vagas obriga, além da aptidão, a uma seleção por classificação de conhecimentos, onde serão admitidos somente os primeiros nomes da lista que preencher os requisitos exigidos por determinada instituição de ensino. Luckesi (1997) lembra que o modelo nos remete ao que era utilizado pela pedagogia jesuítica, onde os exames eram consideradas datas solenes e especiais, situações aterrorizantes para a maioria dos alunos.

Um dos requisitos indispensáveis para ingresso na graduação e curso técnico é a leitura musical. Como música não é uma disciplina obrigatória do currículo escolar do Brasil, grande parte dos estudantes inicia seu aprendizado musical em escolas e com professores particulares e nem sempre muita ênfase é dada a leitura, principalmente leitura a primeira vista. A capacidade de decifrar o código musical é exigida como pré-requisito mínimo pela maioria das instituições e teoricamente o estudante, para ingressar na graduação, deverá possuir um razoável conhecimento de notação musical, incluindo leitura, percepção e conhecimentos de história da música. Além disso, deverá tocar um instrumento com repertório de tradição européia. O programa que o aluno apresenta, a natureza das peças, também influi na sua classificação. Essas exigências são feitas pela maioria das escolas brasileiras, seguindo e mantendo a tradição européia de repertórios e programas. São recentes os cursos voltados para o repertório brasileiro e que vão exigir como ingresso também a leitura de acordes cifrados e improvisação.

O modelo tradicional da graduação em instrumento no Brasil exige que o aluno ingresso se submeta, a cada final de semestre ou a cada final de ano, a uma nova prova, que determina o seu avanço e se ele está apto ou não para cursar o ano subsequente. Essas provas se realizam no final de cada ano ou semestre, e podem assumir a forma de audições públicas com outros estudantes, seja solo ou tocando em conjunto; pequenos recitais, onde 2 ou 3 alunos se apresentam; provas públicas, onde a banca examinadora está dispersa pela audiência e a prova assume a aparência de um recital comum; e provas a portas fechadas, onde o aluno toca especificamente para um grupo de professores. A

nota final geralmente é uma somatória das notas dos professores presentes. Este tipo de avaliação com medida gera uma grande expectativa e ansiedade em alunos e professores e muitas vezes é considerado “a verdadeira avaliação”, deixando outras importantes formas de avaliar em um plano secundário. (Asmus, 1999: 19; Cowell, 1995: 5, Sloboda, 1985: 234).

Cowell (1991: 7-10) ao referir-se sobre a avaliação de música em Portugal (semelhante a brasileira porque não possui um sistema de educação musical estruturado) apontou para a necessidade de ser criado um programa nacional de educação em música, para que a avaliação pudesse ser processada de acordo com parâmetros definidos. Segundo Cowell, Quadro VII, os problemas escolares de avaliação poderiam ser melhor resolvidos se houvesse o cuidado com a coerência e com a qualidade. Para que isso aconteça, sugere quatro etapas ao se considerar a construção de parâmetros para avaliar:

#### **Quadro VII– Parâmetros seguidos por Cowell**

- 
- ✓ descrição e entendimento do papel da avaliação e a terminologia básica neste campo;
  - ✓ conhecimento de outras áreas onde a avaliação venha tendo um desempenho importante;
  - ✓ listagem de instrumentos que podem ser usados na avaliação;
  - ✓ conhecimento de como se processa a avaliação em outros países (no caso, cita os Estados Unidos)
- 

Em países onde a música é disciplina obrigatória na escola regular, existem programas estabelecidos a serem cumpridos e que determinam, por antecipação, o que pode ou não ser tocado em testes a nível nacional. Por

exemplo, a *Associated Board of the Royal Schools of Music* (ABRSM), entidade privada na Inglaterra, oferece o mais conhecido sistema de exames do país. Também utilizado em outras regiões do mundo (Austrália, Canadá, Estados Unidos) estes exames são referência para muitos professores e mesmo por escolas e cursos de instrumento na Inglaterra como uma forma de avaliação externa do aprendizado musical dos seus estudantes. O exame da ABRSM ([www.abrsm.co.uk](http://www.abrsm.co.uk)) oferece patamares de dificuldade cumulativa, numerados de 1 a 8, com crescimento linear e além das peças estabelecidas para cada estágio, o aluno recebe um *feedback* escrito sobre o seu desempenho. Estes exames são tão populares e conhecidos que as universidades e “colleges” geralmente exigem o nível 8 para inscrição nos cursos mais concorridos. (Davidson, 1999, 81).

Não só os exames oficiais podem prover subsídios para os estudantes, esta é uma tarefa do professor durante o ensino e na avaliação. Cowell (1995: 9) considera a habilidade de prover *feedback* válidos uma importante etapa do processo de avaliar. Os professores que se distinguem da média são pessoas capazes de reportar ao estudante uma visão clara do seu estágio como executante, ou como os regentes que são capazes de situar os integrantes de um coro ou orquestra em patamares definidos. Outro exemplo inglês é o *General Certificate of Secondary School*, (GCSE, 1988) sistema de exames utilizado também para examinar alunos acima dos 16 anos nas disciplinas do currículo comum, inclusive música. Mais flexível que o ABRSM, os critérios adotados pelo GCSE aceitam inclusive o produto das classes de música da escola regular (Inglaterra): o estudante pode simplesmente tocar flauta doce, guitarra ou cantar, apresentando o material estudado na classe de música. Outros candidatos, que

tiveram aulas particulares ou que apresentam maior domínio musical e instrumental alcançam notas mais elevadas. (LEAG for GCSE, 1988: 10)

A pesquisa e literatura em avaliação em música tendem a enfatizar a parte técnica e mensurável, separando a avaliação em itens específicos e muitas vezes concentrados como se fosse uma lista de atividades. Parece uma incoerência que tantos livros e tantos testes estejam dedicados a fragmentar e música, a educação musical e a performance em ingredientes determinantes de uma boa ou má performance, uma lista de atributos que possam ser separados para avaliação e depois novamente reunidos. A literatura de pesquisa em avaliação alerta que esta nota resultante é bem mais que uma a somatória de itens isolados, e envolve não só os aspectos técnicos, mas também os aspectos musicais da performance. O domínio técnico é uma parte essencial na atividade de performance, mas não a única faceta a ser desenvolvida e observada. A literatura está repleta de palavras como “musicalidade”, “talento”, palavras difíceis de definir e que muitas vezes são usadas como parâmetros, indiscriminadamente.

Historicamente as primeiras tentativas para avaliar em música apareceram sob a forma de testes, com influência da avaliação psicométrica. (Hargreaves, 1986) Estes testes, do qual Seashore (1919) é o mais conhecido, aplicados no início do século e ainda hoje adotados, avaliavam a habilidade musical tendo como enfoque a capacidade de discriminação de parâmetros musicais isolados, usando como material estímulos eletrônicos ou notas musicais. De acordo com Hargreaves (1986: 25) alguns dos testes psicométricos bem conhecidos são, por exemplo, os aplicados por Cowell (1970), o “Music Achievement Tests, o “Iowa Tests of Music Literacy” (Gordon, 1995) e o “Aliferis

Music Achievement Tests”(Aliferis, 1954), exemplos americanos de mensuração em música. Alguns testes ganharam fama e prestígio como determinantes de aptidão musical. As críticas que podem ser feitas a este tipo de testes são que, ao se avaliar parâmetros isolados (altura, duração, timbre) não se está, necessariamente, avaliando o que foi aprendido ou não em termos musicais. (Hargreaves, 1985; Swanwick, 1999; Hentschke,1994; Cavalieri, 1998)

No caso específico de performance, muitas vezes a agilidade, a capacidade de tocar rapidamente tem sido confundida com a capacidade musical. As gerações posteriores manifestaram forte resistência a este tipo de teste alegando que o reconhecimento de parâmetros isolados e habilidades técnicas como velocidade não são indicadores de compreensão musical, como também afirma Swanwick (1999). Os estudos mais recentes (O'Neill e Sloboda, 1997) procuram investigar também o comportamento afetivo do aluno durante um teste psicométrico, associando componentes de mensuração com componentes psicológicos de influência na performance. Neste caso, o instrumento de coleta de dados se transforma em atividade meio e não um fim em si mesmo.

A preocupação com o desenvolvimento musical geral do indivíduo está mais especificamente delineada nos cursos iniciais de educação musical, que tendem a distribuir de forma equilibrada as atividades de tocar, compor, improvisar e apreciar na mesma disciplina. Nos cursos técnicos e de graduação de instrumento a ênfase fica por conta da performance do aluno e embora as outras atividades até continuem a existir, estão fragmentadas em disciplinas e muitas vezes sem conexão direta com o repertório que o aluno está vivenciando. A aula de instrumento, em alguns casos, está voltada para a parte de noções

técnicas e de habilidade instrumental. Ouvir música, ler sobre música, improvisar e compor tornam-se atividades secundárias quando não inexistentes na aula de instrumento. A maior preocupação está em tocar um repertório cada vez mais complexo e em uma superação técnica das dificuldades encontradas.

## 2.5 AVALIAÇÃO E MENSURAÇÃO

Parece ser consenso que avaliar é muito mais que dar uma nota. Na perspectiva do professor, avaliar envolve não somente uma mensuração objetiva das técnicas e avanços musicais adquiridos durante um período de tempo, mas uma identificação apropriada para o planejamento futuro das atividades. Uma avaliação precisa permite melhor informação tanto para o estudante como para o professor porque possibilita avaliar estratégias a serem aplicadas (Asmus, 1999: 19). Recomenda Asmus que a avaliação em música deve necessariamente envolver observações gravadas, feitas durante o processo de ensino/aprendizagem, permitindo que se possa ouvir e rever os mesmos dados quantas vezes sejam necessárias para se mensurar com precisão. Assim, o boletim de um aluno de instrumento vai ser o registro de seu trabalho em áudio e vídeo e não uma caderneta.

No Brasil, a primeira dificuldade em se realizar um registro deste tipo vem por conta do equipamento de gravação e reprodução, que deveria estar presente em cada sala. A realidade que o professor de instrumento enfrenta, mesmo na escola especializada, é de ausência de material básico de trabalho, de espaço físico e condições de isolamento acústico adequados. Pior que isso, uma situação muito mais grave pode ser encontrada nas salas de aula de música da

escola regular, onde não existe um ambiente específico e muitas vezes, nem apropriado para as atividades. (Del Ben, 2001: 94)

Alguns trabalhos de pesquisa mais recentes que tratam de performance vêm acompanhados de material fonográfico além do texto impresso em papel. Os autores (Lennon, 1996; Elliot, 1985; Cavalieri, 1998; Santiago(b), 2001) tornaram possível para o leitor também ser um avaliador do julgamento que fizeram, acrescentando fitas, CD e mesmo CD-rom aos trabalhos de pesquisa realizados.

Outro problema apontado pela literatura é a elaboração de critérios válidos e confiáveis para avaliar, que viabilizem uma avaliação de consistência em todo o processo. Asmus (1999: 22) recomenda que:

#### **Quadro VIII – Critérios apontados por Asmus**

- 
- ✓ Defina claramente o que vai ser mensurado;
  - ✓ Defina claramente as regras, a rubrica, a ementa, caracterize o que vai ser avaliado;
  - ✓ Seja o mais consistente possível;
  - ✓ Use uma aparelhagem que, na medida do possível, não prejudique as atividades normais da classe.
- 

Com estes critérios, Asmus aponta para um processo que culmina na avaliação, mas que está atrelado aos objetivos e procedimentos utilizados durante as aulas, cujas ações devem estar incluídas no planejamento do ano letivo.

A relação entre avaliação e poder é discutida por Cowell (1995: 8). Muitas vezes mensurar a avaliação é um ato político, cuja demanda inicial parte de administradores e instituições e não dos professores. Muitos professores

associam avaliação unicamente com a mensuração e com frequência “importam” de outras disciplinas do currículo uma forma de avaliar indireta que não pode ser aplicada indistintamente para a música. Para avaliar música diretamente os professores necessitam usar, basicamente, os ouvidos, e proceder de forma sistemática e a prazos diferenciados. A avaliação ganha dimensão musical, onde a habilidade de apresentar um quadro significativo para o avaliado distingue a visão pessoal da visão do avaliador.

Muitos educadores acreditam que a avaliação em artes é difícil e inapropriada de ser avaliada objetivamente quando se trata de áreas que envolvem a criatividade individual, embora concordem que o professor necessite dar *feedback* ao aluno. O que deve ser avaliado nem sempre tem uma resposta muito clara e simples quando se trata de artes e música. Elliot (1985: 24) recomenda uma forma que

... must be true to the nature of the arts themselves. That is to say it would be quite wrong to try to change the nature of the subject in order to make it fit the more straight-forward assessment methods of, for example, write and wrong answers... The arts are complex than this and need assessment techniques which suit their unique character.”

... seja verdadeira à natureza das artes. Isto quer dizer que não seria nada correto tentar modificar a natureza do objetivo em razão do método utilizado, como respostas certo/errado, por exemplo. As artes são mais complexas e necessitam de técnicas de avaliação que respeitem seu caráter único.

Aspin (1984: 17), citado por Elliot (1985: 76) diz que nas artes existe uma objetividade de espécie diferente das ciências:

The arts are objective all right – but it is a different sort of objectivity than that permitting and defining assertibility in their sciences and impossible to verify or vindicate by their kinds of instruments and tests.

As artes são objetivas sim, mas é uma espécie de objetividade diferente do que a permitida e definida nas ciências, impossível de ser verificada ou reivindicada pelas mesmas espécies de instrumentos e testes.

Deve levar-se em conta que o desenvolvimento artístico pode ser avaliado objetivamente e que esta avaliação não deve restringir ou inibir a criatividade natural do aluno. Ser objetivo em música não significa ser “verdadeiro”, mas deve ser preciso e consistente, principalmente quando existe mais de um juiz sendo consultado. A diferença entre a apreciação de uma performance e a preferência por determinada forma de tocar deve ser definida com clareza, porque a primeira é objetiva e a segunda, subjetiva. Ser objetivo significa poder emitir um parecer sobre as propriedades do trabalho utilizando razões sonoras, no sentido de que permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades.

## 2.6 REPERTÓRIOS E PROGRAMAS

Avaliar a performance envolve atitudes observáveis, não só auditivamente mas visualmente. Algumas atitudes reportam a aspectos não musicais – independente do repertório, por exemplo - influenciam e criam expectativa no público: a aparência física do executante, desde a expressão facial, gestos e roupas, a maneira como o intérprete se porta, se toca ou não de memória, se continua tocando mesmo após algum incidente (falta de energia elétrica, partituras que caem) são aspectos extra musicais extremamente valorizados. O *status* que o sujeito auferir no meio cria também uma perspectiva antecipada de performance entre os colegas e o público. Fatores também puramente extrínsecos, como aparatos cênicos, luzes, efeitos especiais, disposição de cadeiras na sala são aspectos extra musicais também considerados por Boyle.

Nem sempre fica muito claro qual é o objetivo desejado e que papel desempenha a avaliação do professor no contexto acadêmico, visto que a escola regular pouco discute a avaliação e o papel do professor de música (Del Ben, 2001: 95-6). A avaliação também serve para avaliar o trabalho do professor, o seu método de ensino, o material que está sendo utilizado. Como resultante da avaliação do seu próprio trabalho o professor pode modificar, abandonar ou incluir outros caminhos e materiais. Ao avaliar seus estudantes professor também pode encorajar e eventualmente coagi-los a aprender algo que não estejam muito interessados, porque algumas situações que exigem notas, premiação, demandam em maior esforço por parte do estudante (Elliot, 1985: 11-12). A parte social também conta, o professor pode pensar em prestígio para si e para seu estudante perante pais, colegas e administração escolar

Para atender as exigências do Ministério da Educação as escolas possuem um programa oficial e uma ementa de cada disciplina. Muitas vezes este programa é pouco conhecido e visitado pelos professores de instrumento, quando não ignorado. De certa forma os professores de instrumento procuram por um programa (peças, estudos, exercícios técnicos) que atenda às necessidades individuais de seus alunos, que respeite as suas dificuldades e que permitam um avanço técnico e musical, contemplando maneira pela qual se vai atingir os objetivos propostos a cada indivíduo. Esta atitude muito comum gera um programa “oculto”, o “programa do aluno”, superposto, paralelo ou substituto ao programa oficial da escola.

A escolha do programa obedece a um complexo e individual sistema utilizado por cada professor para cada aluno. Na avaliação diagnóstica de cada

professor fica determinado um caminho a ser percorrido em médio prazo, geralmente até a próxima avaliação somativa. São escolhidas peças que possuam qualidade intrínseca, que possibilitem aprendizagem e que atendam de certa forma, ao gosto individual. A maioria dos professores não exige que os seus estudantes toquem “a peça xis”, mas oferecem uma possibilidade de repertório para que o estudantes avance a sua compreensão em determinados períodos musicais ou em técnicas específicas. Muito já se falou sobre “música de boa qualidade”. De Leonhard e House (1956) a Apfeltsadt (2000) qualidade musical tem sido objeto de discussão e crítica. Pode-se concordar de que a música que equilibre forma, conteúdo e qualidade artística, que tenha qualidade artística intrínseca pode ser considerada para o programa. Idealmente, o programa para cada aluno deve ser fonte de aprendizagem, nem tão fácil que não ofereça um desafio e nem tão difícil que seja tocado no limite da compreensão e sem fluência. Da mesma forma deve oferecer a possibilidade de explorar fraseado, dinâmica, textura, possibilitando ao aluno crescimento técnico e musical.

Sendo a performance uma atividade de cunho social, a música deve ser selecionada de acordo com o contexto e finalidade. Existem peças para leitura, as quais o estudante não vai precisar se deter, mas necessita conhecer. Existem peças para cumprir finalidades técnicas específicas, para promover conhecimento de estilo e repertório, existem peças que precisam ser combinadas e ordenadas para serem tocadas em seqüência, tudo isto deve ser levado em conta quando o professor escolhe o programa que o seu aluno vai tocar.

A concepção mais comum na elaboração do repertório é de que um avanço musical seja a capacidade do aluno em tocar peças de maior dificuldade

mas isso nem sempre acontece na prática. Os professores, reconhecendo que os seus alunos são indivíduos com capacidade e necessidade diferenciadas, adequam o repertório oficial da instituição ao repertório que o aluno pode cumprir. Teoricamente a dificuldade do repertório é cumulativa, os programas, quando são tomados como referência ou seguidos, apresentam uma ordem progressiva na dificuldade das peças. Na verdade, a seleção do repertório é uma das tarefas mais importantes que professores de instrumento e professores de educação musical necessitam determinar antes mesmo de iniciar um trabalho. (Apfeltsadt, 2000: 19) Através do repertório se escolhe não somente o material, mas também o conteúdo e, de forma filosófica, aquilo que se julga necessário e conveniente em termos de crescimento musical do estudante. Se a seleção musical não é feita de forma a gerar uma expectativa concomitante de crescimento e prazer, serão maiores as dificuldades de se combinar ensino de elementos musicais e técnicos com o desenvolvimento de conceitos e crescimento de compreensão musical (Asmus, 1999: 19)

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 ESCOLHA DO REFERENCIAL

Era de grande importância assentar as bases deste estudo em um referencial teórico atual e consistente. Segundo Coser, “uma das maiores funções da teoria é ordenar a experiência com a ajuda de conceitos” (Coser, 1981: 170). Com o auxílio da fundamentação teórica o pesquisador se apoia em uma visão pré elaborada (a teoria) do aspecto a ser estudado (a pesquisa), e com o que ele observa quando examina estes aspectos sistematicamente. Evitou-se cair na armadilha de colher dados que não fossem úteis para o trabalho, de divagar em concepções ideologicamente falsas e de conceitos imprecisos. Todas as pesquisas necessitam de fundamentação teórica, mas a questão que se propunha era menos se usar determinada teoria, mas como usar determinada teoria. O referencial teórico de Keith Swanwick já tinha sido utilizado em diversos trabalhos de pesquisa brasileiros, como veremos a seguir. Geralmente foi pensado para categorizar estudantes segundo as camadas da espiral do desenvolvimento musical (Hentschke, Del Ben e Cavalieri) ou para analisar como os professores de piano avaliam seus alunos, segundo o modelo espiral.

Segundo Hentschke, os estudos recentes na área de desenvolvimento musical sugerem a adoção de certos padrões sequenciais:

A criação de uma seqüência envolve o estabelecimento de um padrão previsível passível de algumas generalizações, ao mesmo dentro de um mesmo contexto cultural. Isto é normalmente alcançado quando um referencial teórico é estabelecido e pesquisas são desenvolvidas. O que parece diferenciar as teorias e modelos de conhecimento e desenvolvimento musical, a exemplo de Shuter-Dyson e Gabriel (1981), Bunting (1987), Moog (1976), Gardner (1973), Serafine (1988) e Swanwick e Tilman (1986), são suas visões implícitas ou, mais especificamente, suas idéias acerca do que se constitui o conhecimento musical. (Hentschke, 1994: 53-54)

A idéia de compreensão musical (Swanwick, 1994) permeia e guia todo o fazer em música e se manifesta em como as pessoas reagem, lidam e respondem as manifestações musicais. Neste caso, a Teoria de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick foi escolhida como referencial teórico porque, concordando com Hentschke, parece ser uma das maiores preocupações deste autor a necessidade de desenvolver critérios e procedimentos para a avaliação. Uma outra preocupação de Swanwick é que ele procura clarificar o processo de como o indivíduo adquire conhecimentos mais do que tenta descrever a aquisição de habilidades específicas. Isto ajuda a clarificar o porquê de muitas escolhas quando se traçou a metodologia de pesquisa, tornando o estudo melhor desenhado, mais fácil de ser compreendido e melhor conduzido em seus resultados. A Teoria de Desenvolvimento Musical foi utilizada como suporte para uma reflexão rigorosa sobre um problema da realidade educacional constatada cientificamente pelos estudos preliminares anteriores e pela leitura da bibliografia especializada.

É necessário esclarecer que foram feitas inferências a partir dos enunciados da teoria para os critérios das camadas descritivas da performance, porque este estudo não está baseado em produtos musicais diretos, mas na observação de como os professores, responsáveis pela elaboração do produto

(performance) musical dos seus alunos, dizem conduzir e conduzem efetivamente o seu trabalho de orientação. A compreensão que este professor tem de música e suas concepções musicais vão influenciar diretamente na forma de avaliar o seu aluno.

Keith Swanwick é um dos mais reconhecidos pesquisadores da atualidade em educação e desenvolvimento musical. Inglês, professor emérito do Institute of Education, em Londres, ([www.ioe.ac.uk](http://www.ioe.ac.uk)) ocupa o posto de “Dean of Research” (2000-2002). Como professor e orientador de alunos de pós-graduação nesta escola, vem orientando pesquisas voltadas para o estabelecimento e comprovação de uma teoria de desenvolvimento musical (Swanwick, 1979) testada e seguidamente comprovada em trabalhos experimentais realizados por alunos de vários países, notadamente Grécia, Japão e Brasil. A produção bibliográfica de Keith Swanwick abrange, além de artigos e periódicos aqui não listados, quatro livros sobre música e ensino de música. São eles:

*A Basis for Music Education*. London, Nfer-Nelson, 1979.

*Music Mind and Education*. London, Routledge, 1988.

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

*Teaching Music Musically*. London, Routledge, 1999.

Ainda que esta não seja uma produção bibliográfica extensa, cada novo livro lançado por Swanwick tem provocado questionamentos e discussões no meio acadêmico. Embora combatido por alguns pesquisadores (Walker, 1998 e Elliot, 1997), a concepção que Swanwick apresenta para o desenvolvimento musical dos indivíduos e em especial, para a avaliação em música, vai muito além do estabelecimento de critérios ou ações isoladas. É possível aprender a tocar sem compor e apreciar, mas uma educação musical efetiva deveria contemplar estas três atividades, segundo Swanwick, que considera que o desenvolvimento musical se realiza através da integração de atividades de composição, apreciação, performance, literatura e técnica. Simbolizando estas cinco atividades, a sigla/palavra C(L)A(S)P, (em inglês, “estretar”, “segurar”) são as letras iniciais de *composing*, *literature studies*, *audition*, *skill acquisition* e *performance*. Estas atividades Swanwick considera como essenciais e integrantes da aula de música. As letras (L) e (S), entre parêntesis, ressaltam o caráter de complementação dos estudos literários e técnica para as demais atividades através das quais o aluno se envolve diretamente com o fazer musical: compor, apreciar e tocar.

Esta sigla foi traduzida para o português por Oliveira e Hentschke como TECLA: técnica, execução, criação, literatura e apreciação. A tradução preserva o sentido de que a sigla traduzida também é uma palavra, além de estar relacionada com música. Obviamente preserva o conteúdo das palavras inglesas, mas posiciona os componentes de forma diferenciada. Neste caso, por escolha de Oliveira e Hentschke, os parêntesis foram eliminados na tradução

para o português e não correspondem as atividades meio (técnica e apreciação) a mesma posição que o original inglês.

### 3.2 A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL

O primeiro livro de Swanwick, (*A Basis for Music Education*) que apresentou o modelo espiral de desenvolvimento musical <sup>1</sup> teve como subsídio composições de crianças de 4 a 11 anos, coletadas por June Tillman, aluna de doutorado do Institute of Education. June Tillman, professora de música na escola regular, coletou e gravou 742 composições de seus alunos, produzidas durante as aulas de música. As composições foram ouvidas e separadas por grupos, de acordo com semelhanças encontradas em sua estrutura e depois ordenadas em uma seqüência cumulativa de procedimentos que delineavam uma trajetória de desenvolvimento musical, dando origem ao “modelo espiral” de desenvolvimento musical: (Swanwick e Tilman, 1986). O formato em espiral sugere a relação entre assimilação e acomodação que Swanwick discute, retornando a acomodação do conhecimento adquirido a um patamar mais elevado desse mesmo conhecimento. Swanwick construiu estes critérios baseado em um trabalho que partiu da observação e análise de dados coletados, observados, com conceitos e definições que foram sendo refinados a medida que iam sendo observados. As relações entre as composições dos alunos e o nível de desenvolvimento musical que cada uma deles apresentava

---

<sup>1</sup> Keith Swanwick. *A Basis for Music Education*. London, Routledge, 1979.

foi uma relação construída por uma racionalização indutiva, o que torna os seus pressupostos diferentes de outros autores. Depois de observar as composições e classifica-las de acordo com características comuns observadas, estas revelaram semelhanças e diferenças relacionadas com o grau de desenvolvimento musical e faixa etária das crianças. A descrição de cada camada, (na época, cada nível) foi estruturada de acordo com as observações realizadas.

A Teoria Espiral é pioneira quando possibilita, através de um mesmo critério, estabelecer relações entre produtos musicais diferenciados, como performance, composição e apreciação musical. Possibilita também avaliar estes mesmos produtos durante o processo, de forma combinada ou isoladamente. O modelo em espiral não se refere a um modelo de técnicas para performance, apreciação, composição ou notação musical. Descreve sim, elementos da experiência musical, contemplando as atividades em suas formas intrínsecas, possibilitando agregá-las em uma seqüência de desenvolvimento, que, embora não seja específica de cada uma dessas atividades, permite descreve-las com pequenas alterações.

Como nos estágios descritos em Piaget, as camadas mais altas do desenvolvimento podem não ser alcançadas por um crescimento natural, mas através de educação especializada, estímulo e treinamento. Da mesma forma, pode depender de maneiras particulares de ensino – e mesmo de influências sociais e ambientais. Já foram detectadas evidências de que as camadas mais altas não foram alcançadas porque as pessoas não foram oportunizadas a

trabalhar em tais camadas. Esta constatação reforça a importância do papel do professor ao orientar os seus alunos.

Na concepção deste modelo podem ser observadas várias camadas que se sobrepõem de forma cumulativa, sendo que as camadas subsequentes contêm as precedentes. A palavra “camadas” é uma tradução literal usada no último livro de Swanwick (*layers*) em substituição a palavra anterior que ele usava, “níveis” (*levels*). Esta substituição foi feita pelo autor para reforçar o sentido de que a palavra “camada” pressupõe um conhecimento cumulativo, indissociável da experiência anterior, e diferente da palavra “nível”, que poderia ser associado a uma classificação de mais ou de melhor, que não é o caso.

A visualização deste desenvolvimento foi expressa, desde o primeiro livro<sup>2</sup>, por meio de parâmetros conceituais, Materiais, Expressão, Forma e Valor, os mesmos que Swanwick reforça nos livros posteriores, incluindo o modelo espiral (Swanwick 1988, p. 56). Vinte anos depois, (Swanwick 1999) o próprio autor não se refere ou mesmo apresenta a teoria em modelo espiral, preferindo centrar-se nas dimensões da crítica musical, e no poder metafórico do discurso musical, como veremos adiante.

No centro do desenho que ilustra a forma espiral, a cada duas camadas estão representadas o que Swanwick chama de “dimensões da crítica musical”: Materiais, Expressão, Forma e Valor. De acordo com Swanwick, estas dimensões estão sempre presentes em nossas ações quando criamos,

---

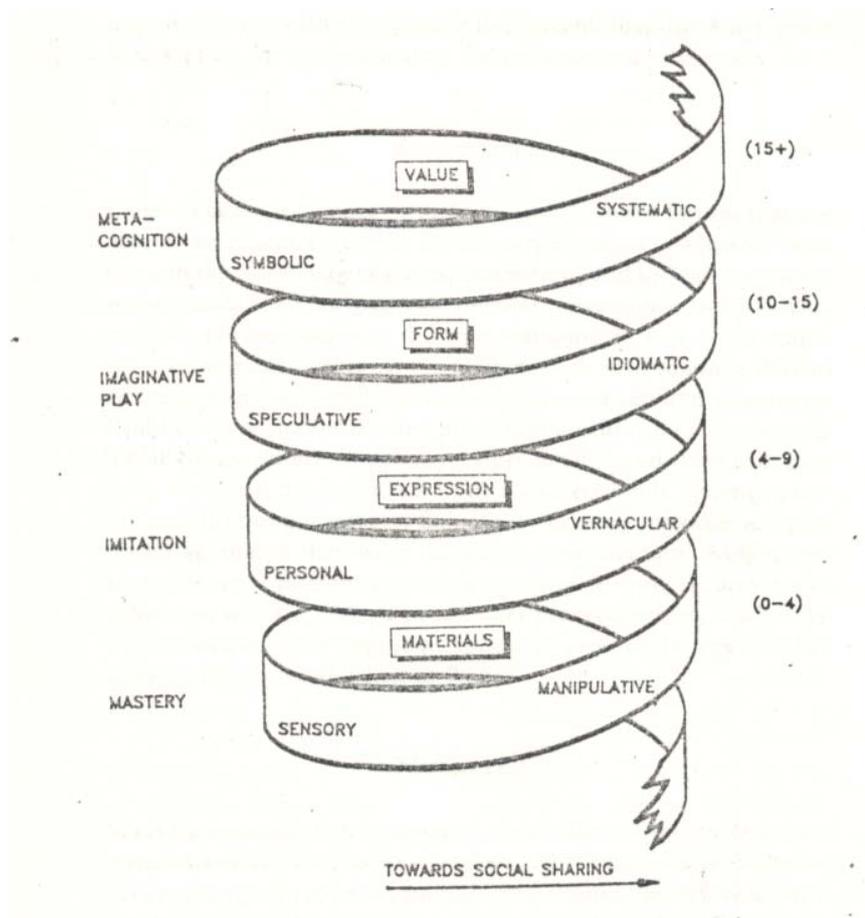
<sup>2</sup> Ibid. p. 40-50.

executamos ou apreciamos música. O manuseio de Materiais seria a primeira parte da dimensão do desenvolvimento, onde os alunos podem desenvolver a sensibilidade e controle dos materiais sonoros. Na dimensão seguinte, Expressão, o desenvolvimento musical está relacionado com a articulação de gestos que possibilitem a manifestação do caráter peculiar de cada peça. Na dimensão da Forma, o entendimento fica caracterizado como o domínio das relações internas entre as partes, frases, padrões e motivos. Culminando com a dimensão de Valor, a música ganha uma significância simbólica.

Cada nova dimensão da crítica musical e cada nova camada de desenvolvimento envolvem a compreensão das precedentes, reforçando a idéia de assimilação, acomodação e sobreposição que também apresenta Piaget. Segundo Swanwick, todo fazer e todo desenvolvimento musical envolvem certo grau de habilidade técnica e certo grau de entendimento, uma sensibilidade ao compreender, controlar e perceber as ações musicais, e esse desenvolvimento é assimilado e acomodado, permitindo o acesso a uma outra camada, onde novos *insights* acontecem. Tais elementos são cumulativos e interrelacionados com a experiência musical global, embora devam ser identificados e analisados separadamente para serem conhecidos e compreendidos. Neste caso, os professores de violão são ouvintes e apreciadores atentos, e a manifestação do seu juízo de valor acerca da execução musical de seus estudantes, suas críticas, observações, incentivos, são de consequência direta para uma melhor performance. A compreensão da música pelo executante somente pode ser evidenciada por ela mesma, nas escolhas de andamento, agógica, fraseado. A

aula de instrumento e a orientação do professor são importantes acenos para a escolha de determinados caminhos.

Na Figura 1 pode-se observar o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical proposto por Keith Swanwick.



Em cada lado do modelo espiral encontram-se representadas as oito “camadas” de desenvolvimento: Sensorial, Manipulativo, Pessoal, Vernáculo, Especulativo, Idiomático, Simbólico e Sistemático, que são consideradas de acordo com determinadas mudanças qualitativas de comportamento musical. Cada duas camadas correspondem a uma dimensão crítica: Sensorial e

Manipulativo correspondem a dimensão Material; Pessoal e Vernáculo correspondem a dimensão da Expressão; Especulativo e Idiomático correspondem a dimensão da Forma e Simbólico e Sistemático correspondem a dimensão de Valor.

Inicialmente o modelo espiral foi concebido a partir de um estudo de composições de crianças inglesas, na faixa etária de 3 a 14 anos, de acordo com a faixa etária que aparece a direita do desenho, coletadas por June Tilman enquanto professora de música de uma escola regular. Posteriormente foi testado, já como modelo, usando-se como fonte de dados composições de crianças cipriotas (Stavrides, 1995), onde as suposições do estudo inicial de camadas de desenvolvimento foram confirmadas. Estudos brasileiros utilizaram o modelo espiral para avaliar a apreciação musical, (Hentschke, 1993; Del Ben, 1996) para performance (Santos, 1995, Cunha, 1998a), e, como previsto por Hentschke, conjuntamente para apreciação, performance e composição. (Cavalieri, 1998). Esta última pesquisa permite ao professor de música obter uma visão do conhecimento musical do seu aluno em atividades diferenciadas e foi exatamente na performance que os alunos conseguiram as menores pontuações. Cavalieri sustenta que embora cada atividade tenha sua natureza e desenvolvimento intrínsecos, é possível combiná-las para desenvolver um fazer musical mais compreensivo (Cavalieri, 1988, p. 73-74) ainda que tivessem sido encontrados resultados diferenciados para cada atividade isoladamente.

Diferente de outros modelos brasileiros, onde era o desenvolvimento do aluno que estava em questão, isto é, estavam sendo analisados os produtos

musicais oriundos dessa população (Henstchke, 1993, 1995; Del Ben, 1998; Silva, 1999) o estudo realizado por Santos (1995), usando o referencial teórico de Swanwick, investigou como os professores de piano avaliavam os seus alunos. Apesar de usar uma coleta de dados diferenciada da utilizada nesse trabalho, em um artigo posterior Santos divulgou que o objetivo era de "...investigar quais os critérios de avaliação usados pelos professores de piano, analisando de que maneira esses critérios contemplam as dimensões da crítica musical ..." (Santos, Hentschke e Fialkow, 2000, 23). Neste caso (Santos, 1985) o que estava em jogo era a avaliação que os professores faziam quando escutavam os seus alunos tocando.

A validação da Teoria de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick como instrumento de avaliação é importante porque, ao se elaborar critérios de avaliação das respostas musicais pode-se construir uma taxonomia que possibilite a previsão de uma seqüência de aquisição de conhecimentos musicais, como vem sendo feita na conclusão e recomendações dos estudos brasileiros citados acima. Neste caso, a avaliação não é somativa, de final de processo, de atribuição de conceitos, mas essencialmente formativa que objetiva a identificação das camadas de desenvolvimento e que possibilitam uma melhor adequação dos conteúdos e objetivos. Este tipo de avaliação auxiliaria os professores de instrumento a estabelecer que tipo de atividades e material seriam pertinentes para os seus alunos.

Em 1994 Swanwick publicou o livro "Musical Knowledge: intuition, analysis and music education", Refere-se o título ao conhecimento musical que

se processa, de forma natural e intuitiva, seguido de uma análise oriunda dos conhecimentos de música e educação musical. Swanwick defende que o processo de conhecimento se dá, em qualquer nível, a princípio de forma intuitiva, para depois ser processado de forma analítica. Os conceitos de assimilação e acomodação, como citados anteriormente, têm uma forte ligação com as teorias de Piaget e com o desenvolvimento geral da mente humana, (Swanwick, 1994: 96) embasadas na sua vasta experiência musical como pesquisador, e que, em 1999, credita a Susanne Langer e a Ernst Cassirer a possibilidade imaginativa de explorar “outros mundos”. (Swanwick, 1999: xi). O sujeito busca satisfação e se diverte com a possibilidade de apreender o novo que “descobre” (assimilação). Assim que pode manipular sua descoberta aparecem os sinais de evidência da acomodação e o jogo passa para uma fase seguinte. Swanwick defende que o jogo artístico envolve processos psicológicos essenciais que se relacionam com as principais formas do fazer musical. Essas atividades promovem a formação de uma representação da música (Swanwick 1988, 25). A performance principia e caminha pelo aprendizado e controle dos materiais musicais.

Não importa a faixa etária e a dificuldade do material musical envolvido, os processos são semelhantes. Embora exijam tempos diferentes para acontecer, dependem de fatores peculiares e situações. Os exemplos musicais contidos no último livro de Swanwick, (*Teaching Music Musically*) são uma excelente forma de demonstrar como é possível promover um engajamento sucessivo no processo metafórico musical. Ele apresenta a princípio, apenas

“notas” que depois passam a ser escutadas como “sons”, e que são transformadas sucessivamente em contornos melódicos expressivos e com caráter próprio: a música ganha vida por si e estas novas formas parecem fundir-se com as experiências passadas. Esses exemplos funcionam como fases cumulativas de leituras sucessivas, permitindo, a cada nova visita ao mesmo texto musical, compreender as possibilidades de aprofundamento e engajamento no processo.

Outros educadores, como Painter, (1997) também estabelecem uma hierarquia semelhante a de Swanwick, mas com uma diferença essencial: Swanwick vai se basear unicamente em sons e na experiência musical, não em conhecimentos **sobre** música. Para falar de música ele usa música e defende a idéia de que o professor deve usar música para ensinar música. Esta discussão recai sobre os processos objetivos e subjetivos da avaliação. Quando utilizamos papel e lápis para avaliar música estamos testando conhecimentos onde existe um maior grau de objetividade e outras habilidades envolvidas, como a compreensão de texto e a habilidade de poder expressar-se através da escrita no caso de respostas discursivas. Quando estamos avaliando a performance dos nosso alunos através da sua performance, o grau de subjetividade da avaliação aumenta. Este trabalho vai focalizar o que o professor de música declara observar e considerar na performance dos seus estudantes e o que, efetivamente, ele verbaliza ou sinaliza não verbalmente.

Em 1999, Swanwick reforça as idéias dos livros anteriores, de que a música é importante e deve ser valorada porque é uma forma simbólica do

discurso humano. De forma bem mais incisiva do que havia feito desde o seu primeiro livro, defende o pensamento de que os professores de música devem conscientizar-se sim, de que têm algo muito importante e valioso a vender: a própria música. Desde seu primeiro livro, Swanwick (1979, 28) detecta que nós, os professores

In the first instance we miss a sense of direction in teaching, or indeed, we may cheerfully take wrong directions. In the second place we are unable to look after ourselves when negotiating our way through the tickets of educational and politics, at whatever level in the system we may happen to be.

Em primeira instância perdemos o senso de direção no ensino, ou na verdade, animadamente vamos pelos caminhos errados. Em segundo lugar, somos incapazes de cuidar de nós quando negociamos nosso caminho através de bilhetes políticos e educacionais, em qualquer nível do sistema onde possamos parecer estar.

Este mesmo pensamento aparece em seu último livro, quando argumenta que os professores de música ainda sentem a necessidade de defender o ensino da música em face de outras disciplinas do currículo, como se eles não tivessem consciência do valor da música por si própria, como discurso simbólico. Existem também, posições ainda mais tímidas e indefinidas, onde o professor de música sequer sabe argumentar a favor da disciplina que ministra e não possui argumentos para defender o ensino de música como uma linguagem simbólica inerente ao ser humano.

### 3.3 TRÊS PRINCÍPIOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Swanwick acrescenta 3 princípios a serem cuidados no trabalho do professor, descritos com detalhes no Capítulo 3 do “Teaching Music Musically”. O primeiro princípio é “cuidar da música como um discurso”. Para observar este primeiro princípio, o professor deve *realmente* (o grifo em itálico é de Swanwick)

escutar e também esperar que os seus estudantes façam o mesmo. “A menor unidade musical significativa é a frase ou um gesto, não um intervalo, um tempo ou um compasso” (Swanwick, 1999: 44). Ele reforça a idéia de se ensinar música e não conceitos musicais desvinculados do fazer musical. Quando se observa um professor realmente efetivo em seu trabalho, (não um treinador, não um instrutor) detecta-se um forte senso de intenção musical aliada aos propósitos educacionais. O exemplo que é dado por Swanwick (p. 45), uma pequena melodia, onde ele atenta que não deve-se ficar preso ao solfejo dos nomes das notas, dos intervalos e da divisão rítmica, embora todos estes passos façam parte do trabalho musical, sobretudo da música trabalhada dentro do contexto escolar.

Cabe aqui discutir o conceito de técnica como uma possibilidade de agregar elementos necessários para se realizar música de uma forma significativa e de uma maneira interessante. A palavra técnica é, igualmente associada a “velocidade” (tocar rápido) e a um “alto nível de complexidade” (tocar uma música difícil). Swanwick direciona a técnica a serviço da música, como parte integrante do fazer musical, e não como finalidade em si mesma. Mesmo as técnicas mais simples podem ser exploradas musicalmente, independentes do grau de complexidade associado, como ferramenta para expandir a capacidade de pensar e agir musicalmente.

O segundo princípio “cuidar do discurso musical do estudante”, segundo Swanwick, significa reconhecer e respeitar a música do estudante, e promover caminhos para o seu desenvolvimento, visto que um discurso –

conversação musical – nunca deve ser um monólogo. O aluno chega à escola com uma bagagem musical anterior que precisa e deve ser respeitada. Ninguém é completamente leigo em música, e a bagagem musical de alguns alunos, por convívio social e mesmo sem participação direta como executante ou compositor, pode ser bastante expressiva. Os professores tendem a confundir o conhecimento sobre música com conhecimento musical, e parecem também prestigiar a música escrita em detrimento das tradições orais. Swanwick fala a respeito de despertar a *curiosidade* do aluno incentivando as suas decisões de fazer musical, dando-lhe oportunidade de escolha, de exploração pessoal. A *competência* deve ser estimulada por decisões artísticas e reflexões: “O que aconteceria se nós tocássemos ou cantássemos esta passagem rápida ou lenta, forte ou fraca, mais legato ou não? Como ela pareceria?” (Swanwick, 1999: 54). Significa que os professores devem estimular os seus alunos para que eles possam tomar decisões musicais e este comportamento reflete a capacidade de avaliação instantânea por parte do professor, que deve ser imediatamente verbalizada. Complementando este princípio, Swanwick sugere trabalhar em pequenos grupos como uma forma eficaz de interação social, autonomia e crescimento musical. Seja para compor, tocar ou apreciar, o trabalho musical e a troca de idéias em grupos onde todos têm a oportunidade de pronunciar-se, favorece o desenvolvimento de idiomas próprios que são trazidos, utilizados e avaliados por todos. Swanwick critica, por exemplo, a formação de grupos muito grandes, como corais e bandas, onde este fazer não pode ser contemplado, porque um regente ou um diretor toma as decisões pelo grupo e muitas vezes os

participantes não decidem musicalmente o que será realizado, limitando-se a cumprir o que foi determinado. Ambas as orientações (incentivo á autonomia e regras rígidas para a performance) são passíveis de acontecerem na aula de instrumento tutorial. O professor de instrumento tanto pode estimular o aluno para tomar decisões quanto pode impor a sua visão.

O terceiro princípio é uma analogia explícita entre música e linguagem: somente aprendemos a escrever depois que possuímos um razoável vocabulário. A nossa prática oral antecede em, pelo menos, 5 ou 6 anos o início da linguagem simbólica convencional de letras e números. Uma criança de 5 anos, intuitivamente, mesmo sem saber nada de gramática, pode elaborar frases usando construções gramaticais complexas, sem nenhuma consciência estrutural. Quando alfabetizada, a princípio escreve de uma maneira bem menos sofisticada daquela que consegue se expressar, e somente ganha a técnica de elaborar frases escritas depois de algum tempo de treinamento. De maneira similar, quando nos relacionamos com outros músicos, a princípio usamos nossos ouvidos muito mais que a nossa literacia para nos expressar e sermos entendidos, é assim em qualquer língua: ouvir, articular, depois ler e escrever. Contrariar este princípio é favorecer o pouco entendimento e dificultar o manuseio do material a ser trabalhado. Um outro exemplo é dado pelo próprio Swanwick quando o adulto vai aprender uma segunda língua: as habilidades envolvidas com falar, ler e escrever são diferentes e vão ser desenvolvidas de acordo com a ênfase ou necessidade de cada uma. De forma analógica, tocar,

compor e improvisar são habilidades musicais diferenciadas e que podem ser desenvolvidas distintamente.

### 3.4 DESCRIÇÃO DAS CAMADAS - PERFORMANCE

As camadas de desenvolvimento do modelo espiral para apreciação foram descritas pela primeira vez em 1986. A tradução para português foi feita por Liane Hentschke. Em abril de 2001, no XIII Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música, em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, Swanwick expressou o desejo de retirar dos enunciados das camadas as frases de afirmação negativa, presentes no original em inglês, que acontecem exatamente nas 3 primeiras camadas. Propôs este exercício aos integrantes do curso. A partir da 4<sup>a</sup> camada, as frases negativas – também presentes no original em inglês – deixam de existir. Mas estas últimas camadas foram as menos observadas pelo próprio Swanwick e em trabalhos posteriores de alunos, em virtude da faixa etária de cada amostra estudada. A tradução aqui apresentada para as camadas referentes a performance é uma tentativa de colaboração com o desejo do próprio autor.

Camada 1 - Sensorial : A interpretação é irregular e inconsistente. O movimento em evidência é instável a as variações de timbre e de intensidade que aparecem possuem pouco significado estrutural ou expressivo.

Camada 2 - Manipulativo: O controle está demonstrado através da velocidade constante e na repetição dos padrões. O manuseio do instrumento é a prioridade. São poucas as evidências de uma forma expressiva ou de organização estrutural.

Camada 3 - Expressão Pessoal: A expressividade fica evidente na escolha dos andamentos e dos níveis de intensidade, embora a impressão geral seja a de uma execução impulsiva com pouca organização estrutural.

Camada 4 - Vernáculo A execução é “limpa” e convencionalmente expressiva. Os padrões rítmicos e melódicos são repetidos com articulações iguais e a interpretação é razoavelmente previsível.

Camada 5 - Especulativo - A execução é segura e expressiva e contém toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são variados e contrastados deliberadamente para gerar interesse estrutural.

Camada 6 - Idiomático - Existe um desenvolvimento do senso de estilo e um modo expressivo extraído de tradições musicais identificáveis. Existe uma demonstração consistente de controle técnico, expressivo e estrutural.

Camada 7 - Simbólico - A execução demonstra domínio técnico e é estilisticamente obrigatória. Existe um refinamento de detalhes expressivos e estruturais e um senso de compromisso pessoal.

Camada 8 - Sistemático - O domínio técnico serve de maneira completa para a comunicação musical. A forma e a expressão estão fundidas

como uma colocação musical coerente e pessoal. Novos *insights* musicais são explorados e imaginados sistematicamente.

### 3.5 UTILIZAÇÃO DOS CRITÉRIOS

Em caso de utilização, as descrições para cada camada necessitam ser compreendidas de forma genérica para que possam atender às ações de performance de forma abrangente, cabendo a cada professor que as utiliza o estudo cuidadoso de cada enunciado tendo em vista o seu objetivo particular ao avaliar. Cada adjetivo dos enunciados tem um significado para ações diferentes, a depender do sujeito que está sendo estudado, se, por exemplo, uma criança ou um adulto. O que poderia significar, por exemplo, no Nível 1, “irregular” e “inconsistente” em se tratando da amostra de alunos estudada neste trabalho, todos com mais de 15 anos? Caso fosse realizado um estudo experimental analisando a performance destes alunos, será que algum dos sujeitos da amostra poderia ter sua performance classificada no Nível 1? E qual seria o objetivo de se realizar uma classificação deste tipo?

Os professores teriam que trabalhar para um consenso de ações relativas a desenvolvimento musical em relação a performance, que classificariam a performance avaliada em determinados procedimentos observáveis, de acordo com os objetivos que estivessem sido estabelecidos anteriormente, de acordo com o programa da escola, com o perfil desejado para cada unidade de ensino. E este enunciado não está atrelado pelo autor a

nenhuma dificuldade técnica, idade, curso, mas ao desenvolvimento demonstrado. Por exemplo, a performance de uma peça muito simples mas que apresentasse características especiais poderia ser classificada em uma camada mais avançada de desenvolvimento musical, independente da idade do aluno ou de leitura musical?

Basicamente, neste trabalho foram considerados importantes os conceitos pelos quais os professores caracterizaram os seus alunos desenvolvidos musicalmente e como poderiam ser feitas as relações observadas e expressas pela amostra. Segundo Swanwick (1999: 73), o desenvolvimento musical vai contra os pressupostos de destreza, agilidade e dificuldade defendidos por algumas correntes e contra o ponto crítico das escolas de música, que exigem do aluno um razoável conhecimento de leitura e de habilidades técnicas. O mesmo aluno, tocando diferentes músicas, poderia ser situado em camadas diferentes, a depender do desenvolvimento e compreensão que demonstrasse com cada peça, especificamente. A familiaridade com estilos e técnicas vai possibilitar ao aluno a possibilidade de estar em camadas distintas e ao mesmo tempo e passar de uma para outra, visto que o conhecimento se produz como um fluxo contínuo de assimilação e acomodação.

## METODOLOGIA

Diante do tema levantado para estudo e da questão de pesquisa, tornou-se necessária a utilização de uma metodologia que buscasse a compreensão para estudar e analisar as condições de trabalho referentes a natureza musical de um grupo específico de pessoas no caso, professores de violão. De acordo com Neuman (1991: 63), uma abordagem positivista foi propositalmente adotada, porque o método foi

... as an organized method for combining deductive logic with precise empirical observations of individual behavior in order to discover and confirm a set of probabilistic causal laws that can be used to predict general patterns of human activity. (Neuman, 1991: 63)

... como um método organizado para combinar a lógica dedutiva com observações empíricas e precisas do comportamento individual, com vistas a descobrir e confirmar um conjunto de leis probabilísticas e causais que poderiam ser usadas para prever padrões gerais da atividade humana (Neuman, 1991: 63)

O foco foi colocado no comportamento – qualitativo - da amostra em relação a avaliação que faz de seus alunos, seja ela expressa conceitualmente em uma entrevista ou efetivamente realizada quando o professor trabalha, tendo como fundamentação teórica os pressupostos, a Teoria de Desenvolvimento Musical, a descrição das camadas para performance de Keith Swanwick. As técnicas empregadas foram a coleta e análise qualitativa da fala e da ação de uma amostra de professores de violão.

Gil considera que a investigação qualitativa é aquela que produz dados descritivos, onde as próprias palavras das pessoas sejam faladas ou escritas e as condutas que são observadas se constituem no material a ser analisado. (Gil 1995: 35). Procurou-se cuidar que a metodologia respeitasse esses princípios, visto que em uma investigação qualitativa, o cenário é considerado como um

todo, isto é, existe uma visão holística. O papel do pesquisador qualitativo é de sensibilidade a sua presença no meio que estuda, e considera os efeitos que causa sobre as pessoas e o objeto de estudo. Procura tomar cuidado para não imprimir suas próprias crenças e convicções e considera todas as perspectivas como valiosas e dignas de inclusão no trabalho.

A fenomenologia descrita por Gómez at alli (1996, 40) fez parte deste trabalho, desde que foi dado ênfase ao individual e sobre a experiência subjetiva. Estudou-se o cotidiano, o mundo no qual trabalham e vivem os professores de instrumento (violão) ligados a uma escola de música. O cotidiano, no sentido fenomenológico, é uma experiência que não está conceituada e categorizada. Os sujeitos foram entrevistados e filmados no seu trabalho rotineiro e cotidiano. Procuraram-se estudar os comportamentos imersos no cotidiano, a sua essência, as estruturas significativas internas, registradas, verbalizadas e observadas.

Estes dados foram conseguidos através de três instrumentos: questionário, entrevista e observação gravada. Tomaram-se por base as orientações teórico-metodológicas apontadas na bibliografia consultada e os problemas detectados e soluções vislumbradas nos estudos-piloto anteriores sobre este mesmo assunto. As ferramentas de observação foram definidas quando se conseguiu estabelecer uma ligação entre o conceito expresso verbalmente e o observado, que individualmente ou de forma combinada representavam um conceito de instrução musical e de avaliação. De acordo com Demo (1995: 260):

Uma das conclusões mais fortes da metodologia é certamente esta: não faz sentido buscar a cientificidade por ela mesma. Porque método é apenas instrumento. Faz sentido, isso sim, fazer ciência para conseguirmos condições

objetivas e subjetivas mais favoráveis de uma história sempre mais humana. É um absurdo sarcástico jogar fora da ciência o que não cabe no método. Se a ciência se der a isto, não passará de algo mesquinho (Demo, 1995: 260).

Ao analisar e refletir sobre os resultados dos estudos piloto (Tourinho, 1998 e 1999) percebeu-se que era possível definir com mais clareza acerca da necessidade de utilização e dos objetivos em cada instrumento a ser usado (formulário, entrevista e gravação) para coleta de dados. A pesquisa qualitativa aqui se caracteriza pela escolha de uma abordagem em contexto natural e interpretativo, de forma que os sujeitos foram investigados em seu ambiente, no caso, a sala e a aula do professor de violão.

#### 4.1 CRITÉRIOS DE AMOSTRAGEM

Esse trabalho, realizado em contexto natural, teve como referência para a coleta de dados a classe de instrumento tutorial da disciplina violão, em escolas técnicas e universidades em duas cidades, Salvador e São Paulo. Em Salvador, como a população de profissionais com este perfil é mais reduzida, a amostragem se deu de forma diferente de São Paulo. Em Salvador foram entrevistados todos os professores de escolas técnicas e universidades que concordaram em participar da pesquisa. Em São Paulo, a amostragem ficou por conta da disponibilidade dos professores para participar da pesquisa. Em função do tempo disponível, as distâncias eram muito grandes para o deslocamento do pesquisador, e desde que pertencentes a categoria da população escolhida, os professores foram escolhidos randomicamente, por sua disponibilidade e acesso ao local da entrevista/gravação.

Ao se utilizar a entrevista, formulário e a observação gravada procurou-se não focar nenhum critério de representatividade, seja em termos de classe

social de alunos e professores, localização ou prestígio das instituições. Os nomes verdadeiros e locais de professores e escolas foram omitidos.

Procurou-se também estar em concordância com a maioria dos procedimentos de ensino especializado de instrumentos musicais, tanto em cursos técnico-profissionalizantes como no ensino superior, onde escolas e professores sujeitos da amostra trabalham de forma individual e personalizada. Um dos critérios de seleção usado para estabelecer quais seriam as características dos professores participantes do estudo foi de indivíduos que estivessem ministrando aulas individuais. Os alunos de aulas individuais progredem de acordo com ritmo próprio, diferente do enfoque de uma aula de grupo. Apesar disso, escolas e mesmo professores possuem normas e padrões aplicados ao grupo de alunos que cursam a disciplina.

A metodologia de coleta de dados e análise do material foi dividida em cinco grandes etapas, de acordo com o Quadro IX:

#### **Quadro IX: Etapas da Coleta de Dados/Análise**

- 
- ✓ Formulário;
  - ✓ Entrevista
  - ✓ Observação;
  - ✓ Cruzamento e análise de dados;
  - ✓ Estabelecimento de relações descritas acima com os critérios de avaliação e desenvolvimento musical de Swanwick.
- 

Cada etapa será descrita, adiante, com detalhes. O “produto” aqui considerado para análise está apresentado a seguir, no Quadro X:

### **Quadro X: Produto Coletado para Análise**

- 
- ✓ Dados obtidos através do formulário
  - ✓ Fala do professor, gravada em áudio;
  - ✓ Ação do professor, gravada em vídeo;
  - ✓ Observação da ação do professor;
- 

Conceitualmente a pesquisa qualitativa implica em subjetividade, e por este motivo a investigação procurou limitar-se ao que podia, efetivamente, ser observado. Mesmo tendo valores e pressupostos, procurou-se agir de forma neutra durante as entrevistas e gravações, deixando o participante livre – o tanto quanto foi possível - de influência para agir e expressar sua opinião e estando o pesquisador pronto para ver não adequação e sim quais as relações implícitas na fala do professor. Por fim, considerou-se que relacionando os instrumentos empregados na coleta de dados, o apoio do formulário e mais uma recente teoria de desenvolvimento musical poder-se-ia obter um quadro acerca de como os professores de instrumento, no caso desta amostra, de violão, conduzem a avaliação.

Com o formulário (Anexo I) procurou-se coletar fatos da formação acadêmica, local de trabalho e atividades que pudessem delinear para o leitor um perfil dos professores da amostra. Com a entrevista semi-estruturada (Anexo II) procurou-se mapear os conceitos da amostra. Com a gravação das aulas, procurou-se registrar a ação em classe destes mesmos professores.

#### **4.2 POPULAÇÃO**

A população escolhida para estudo ficou representada por professores de violão, sujeitos que desempenham esta tarefa como principal atividade de

subsistência. A categorização da atividade de professor está definida por Carrion & Garay, quando dizem que essas atividades estão sendo “vendidas a um preço (salário) ou remunerações específicas que têm compromissos tácitos assumidos entre empregados e empregadores”. (Carrion e Garay, 1999: 52) A amostragem obedeceu aos critérios recomendados por Strauss (1988) tendo em vista a especificidade do assunto. Foram contatados somente professores que trabalham em instituições de ensino oficial, em nível técnico e de graduação. No primeiro dos estudos pilotos anteriores (Tourinho, 1998) haviam sido incluídos também professores iniciantes e particulares, músicos amadores e estagiários. O resultado mostrou que a formação diferenciada e nível de experiência da população com referência a avaliação escolar foi um fator importante no discurso e ação dos profissionais. A bibliografia especializada recomenda um cuidado especial para se reconhecer limitações do grupo e das situações estudadas em pesquisa, alertando para o perigo de se chegar a resultados falsos. Razão porque, para este estudo, foi somente considerada uma população experiente, que evidenciou, por formação e posto que ocupa, experiência de lidar de maneira sistemática e compulsória com o tema a ser estudado. A seleção da amostra, composta por 15 professores, considerou o profissional que trabalhava em uma instituição acadêmica especializada e a sua experiência em lidar com mensuração compulsória. O local de trabalho deveria ser uma escola de música e os sujeitos deveriam concordar, além de dar uma entrevista, em serem filmados durante o seu trabalho cotidiano.

A escolha das cidades obedeceu a critérios de pertinência e localização. Salvador foi escolhida por ser a cidade onde mora o pesquisador e por possuir nomes com o perfil para compor a amostra.

O Quadro XII mostra o perfil dos professores:

### **Quadro XI: Perfil dos Professores**

- 
- ✓ Estar vinculado a uma instituição de ensino de música oficial;
  - ✓ Lidar de forma sistemática e compulsória com avaliação;
  - ✓ Ter mais de 5 anos de experiência como professor;
  - ✓ Ganhar o seu sustento com a atividade de professor;
- 

São Paulo foi escolhido por sua tradição reconhecida no Brasil de ensino de violão, além de a pesquisadora possuir contatos na cidade para realizar a pesquisa. O objetivo não foi comparar duas cidades e/ou professores, mas apresentar uma amostra significativa e mais ampla. A delimitação do universo consiste em explicitar “... que pessoas....serão pesquisadas, enumerando suas características comuns.... organização a que pertencem...” (Lakatos & Marconi 1985: 223). Foram eliminadas algumas categorias de professores e músicos que haviam participado do estudo-piloto anterior (Tourinho, 1998) por entender-se que os mesmos não se adequavam à natureza do presente trabalho e para que a amostra ficasse restrita a uma única categoria de sujeitos

O Quadro XII apresenta as categorias de músicos e professores suprimidas:

**Quadro XII: Categorias de Professores Excluídas do Projeto**

- 
- ✓ Professores particulares;
  - ✓ Professores com pouca experiência de ensino;
  - ✓ Alunos que estavam estagiando;
  - ✓ Músicos amadores e profissionais;
- 

As razões para a exclusão foram as seguintes: no estudo piloto anterior (Tourinho, 1988) detectou que os professores particulares demonstraram pouco interesse em falar sobre o assunto e/ou pouca experiência em lidar com a avaliação compulsória. Apesar de se dizerem incomodados com o assunto, como não precisavam dar uma nota de aprovação ou reprovação no final do semestre ou prestar contas a algum superior hierárquico dos trabalhos desenvolvidos, esses professores consideraram a avaliação complicada de ser feita, mas ao mesmo tempo, respiravam aliviados por não terem que lidar com este problema.

Os professores com pouca experiência de ensino estavam mais preocupados com a sua afirmação como profissionais e confessaram muita dificuldade em pensar sobre o assunto. Ficou evidente que a afirmação como profissional preocupava mais do que a avaliação dos alunos, que confessaram também ser uma coisa muito difícil e subjetiva. Da mesma forma, os alunos que estavam estagiando, estavam mais preocupados com a conclusão do seu próprio curso e com o seu desempenho perante o orientador. Os músicos amadores e profissionais, apesar de estarem avaliando situações musicais, não lidavam diretamente com questões pedagógicas e confessaram não pensar muito sobre esse assunto.

Todos os participantes da amostra escolhida para a tese de doutorado trabalham em conservatórios e/ou escolas de nível superior, nas quais se exige algum tipo de teste para ingresso e durante o curso. Por conseguinte, os professores exigem do aluno um estudo sistemático, com disciplina de trabalho, prazos e repertórios a serem cumpridos. Este procedimento diferencia o perfil exigido: no um curso livre, música é uma atividade que complementa a formação educacional de crianças e adolescentes; na escola regular, a disciplina “música” inclui outras atividades, sendo a performance apenas uma das atividades, quando existe. O aluno da escola particular nem sempre está sujeito a aprovações e reprovações na disciplina música.

Pelos motivos acima expostos, nos cursos profissionalizantes ou na graduação em instrumento, existe sempre uma produção a ser apresentada obrigatoriamente no final do ano ou do semestre, seja uma prova ou uma audição, que gera uma nota, aprovação ou reprovação. Os cursos possuem tempo máximo e mínimo para serem concluídos e ao final, o aluno obtém um diploma ou certificado de conclusão. As aulas de instrumento (violão) são semanais e o aluno cursa outras disciplinas complementares e também obrigatórias do currículo.

Na grande maioria das escolas as aulas são todas individuais, um aluno, um professor. Somente um professor declarou, na entrevista, permitir e incentivar os seus estudantes a participarem de aulas coletivas, tipo *master class*. Este professor acredita que, assistindo a aula de outros colegas, discutindo e participando da resolução de problemas técnicos e musicais, o estudante está desenvolvendo a sua capacidade de resolver os seus próprios problemas. Ainda assim esse professor é um caso isolado e estas aulas são um contato tutorial que

está sendo assistido por outros. Cada aluno tem o seu horário de atendimento individual respeitado.

Foi garantido o anonimato a todos os sujeitos participantes da amostra, de modo que os professores não pudessem ser identificados por outros profissionais da área. Para isso, procurou-se eliminar indícios de local e detalhes que pudessem identificar os participantes. Todos os cuidados foram tomados na transcrição das entrevistas e dos trechos das gravações a serem incluídas no corpo do trabalho. As técnicas empregadas com esta finalidade estão descritas no capítulo que trata da transcrição das entrevistas e das gravações.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste estudo foram escolhidos professores de violão que trabalhassem em escolas de música que possuíssem cursos de violão em nível profissional, conservatórios e cursos de nível superior. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados durante o ano letivo e de acordo com o calendário escolar. O ano acadêmico no Brasil começa no início de fevereiro e se estende até o final de novembro, dividido em dois semestres. Em Salvador, as aulas são normalmente interrompidas na metade de junho e retornam na primeira semana de julho. Em São Paulo, o semestre é interrompido a partir de 1º de julho e as aulas são retomadas em agosto. O calendário das escolas públicas nas duas cidades sofreu alteração em 2000 e 2001 devido à greve nacional de professores e a coleta de dados foi afetada por este motivo.

Inicialmente, no cronograma do projeto de tese estava previsto que a entrevista seria após a observação da ação dos professores, conforme

recomenda a bibliografia especializada, mas nem sempre foi possível acontecer dessa forma. Sendo a própria pesquisadora professora universitária, o acesso aos professores e escolas em Salvador foi facilitado pelo conhecimento prévio dos sujeitos participantes. Somente um dos sujeitos consultado em Salvador negou-se a participar, os demais colaboraram com espontaneidade. Em São Paulo os contatos foram facilitados previamente por um professor e a coleta de dados também aconteceu sem maiores problemas.

O Quadro XIII apresenta os instrumentos de coleta de dados, que foram obtidos através de três fontes distintas:

#### **Quadro XIII: Instrumentos de Coleta de Dados**

- 
- ✓ Formulário;
  - ✓ Entrevista semi-estruturada;
  - ✓ Observação de uma aula;
- 

O formulário foi preenchido pela autora na presença do professor; a entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, teve perguntas iguais e colocadas na mesma ordem para todos os sujeitos; e a observação foi gravada em vídeo. O objetivo em se fazer dois registros de momentos diferentes de um mesmo sujeito foi procurar obter dados mais completos, reunindo fala e ação de um mesmo profissional. A amostra foi tratada como um todo ainda que as transcrições tenham sido feitas caso a caso.

Todos os sujeitos (professores) davam aulas a alunos matriculados regularmente na disciplina violão, em um curso técnico ou de graduação. Um

único instrumento (violão) foi escolhido para amenizar as potenciais diferenças de vocabulário alusivo a termos técnicos, embora a maioria das escolas ofereça cursos de vários outros instrumentos, a exemplo de piano, violino e flauta transversal.

#### 4.3.1 INSTRUMENTO I: FORMULÁRIO

O formulário permite ao pesquisador obter informações face a face com o sujeito, de forma rápida e direta. Neste trabalho, precedendo a entrevista semi-estruturada, as perguntas feitas foram referentes a fatos biográficos do entrevistado, “perguntas de fato”, diretas, (Lakatos, 1985: 212) e em referência a sua história de vida (Neuman, 1997). O formulário também foi usado por representar, além da precisão, uma economia de tempo, evitando-se a transcrição da fita gravada, caso estas perguntas fossem respondidas oralmente pelos sujeitos.

#### **Quadro XIV: Itens Observados no Perfil da Amostra**

- 
- ✓ local de trabalho;
  - ✓ média de idade dos alunos;
  - ✓ formação acadêmica
  - ✓ frequência com que se apresentam mensalmente
  - ✓ música que estão estudando atualmente
- 

O perfil dos professores vai ser apresentado em tabelas, separados por cidade. Contudo, esta separação não tem o objetivo de comparar pessoas ou locais, mas de explicitar os dados relativos a amostra. O formulário foi pré testado e aplicado a alguns professores que não participaram deste estudo, e depois

indagado a respeito do conteúdo como validade para apresentar um perfil atual do entrevistado.

Diferente de um questionário comum, onde o respondente preenche os quadros, o próprio entrevistador preencheu as respostas dos campos do formulário na presença dos entrevistados. Os campos a serem preenchidos implicavam em fatos, sem possibilidade de deformações ou de questões de defesa social, como alerta Gil (1995: 130). As respostas foram fáceis de serem categorizadas, permitindo que se construísse um retrato da atuação profissional de cada entrevistado, mesmo dos mais inibidos inicialmente, que demonstraram menos facilidade de expressão (Neuman 1991, p. 241).

O formulário visou apresentar o perfil de cada professor e precedeu a entrevista. Foram feitas perguntas diretas e anotadas as respostas. Todos os professores estavam vinculados a uma instituição de ensino oficial de música, o que lhes confere a condição de serem obrigados a mensurar seus alunos a intervalos de tempo determinados pela instituição onde trabalham:

O formulário indagou da média de idade dos alunos por professor nas duas cidades. Embora o foco estivesse sobre o papel que o professor estava desempenhando, desejou-se acrescentar este item como reforço de caracterização, informando que a amostra analisada não trabalha com crianças nem pré-adolescentes. A segunda pergunta do formulário foi sobre a formação acadêmica dos professores. No início da pesquisa pareceu importante que as concepções e ações da amostra estivessem relacionadas com a formação acadêmica. Atualmente o ingresso em escolas públicas e particulares tem se dado através de concursos públicos e o diploma de conclusão do curso de

graduação na área é condição mínima para inscrição. A pergunta investigou qual seria a situação dos professores neste caso.

A próxima pergunta do formulário foi para investigar qual o perfil dos professores como instrumentistas. Foi considerada a frequência com que o professor se apresenta publicamente, oferecendo recitais solo, participando de um grupo de música de câmara, ou tocando música popular. A exposição como artista em público determinou a frequência assinalada, sem julgamento quanto ao mérito e importância da apresentação ou do repertório executado. Foram também registrados os títulos e autores das músicas que os professores estavam estudando na época em que foram entrevistados, porque considerou-se que o nível de execução pessoal e técnico poderia ter alguma influência no julgamento do professor acerca do mesmo em seu aluno.

#### 4.3.2 INSTRUMENTO II: ENTREVISTAS

Psicólogos, pedagogos, sociólogos e muitos outros profissionais valem-se da entrevista não apenas como coleta de dados, mas também porque possibilita diagnóstico e orientação, retroalimentando o campo estudado. Como técnica a entrevista é adequada para se obter informações de como as pessoas pensam, sentem, pretendem fazer, fazem ou fizeram (Gil, 1995: 113). Durante a entrevista, o pesquisador pode registrar, além das palavras, a expressão corporal e facial e o tom de voz que usa o entrevistado, embora esta seja uma documentação subjetiva. A entrevista teve um propósito explícito claramente colocado antes do seu começo.

Para evitar as desvantagens da entrevista apontadas pela bibliografia (Gil, 1995, Lakatos, 1985, Neuman, 1991) as entrevistas foram precedidas de uma explicação verbal do que se tratava o trabalho. Foi garantido um clima de cooperação antes do início da gravação, quando o pesquisador explicou com detalhes qual o objetivo do trabalho e a sua importância para a comunidade e, em particular, a importância da colaboração pessoal do entrevistado. Foi explicada a necessidade de se fazer um registro gravado da entrevista, para preservar a fidelidade das informações na hora da transcrição. Foi garantido o anonimato das respostas, de forma a assegurar o caráter confidencial das informações prestadas.

No esforço para assegurar o anonimato dos participantes, as entrevistas foram organizadas em ordem alfabética, por ordem de transcrição o que significa que a letra inicial de cada entrevistado não é uma abreviatura do seu nome. As entrevistas também não foram colocadas na íntegra nos Anexos, apenas um exemplo está inserido. Estão omitidos os nomes de cada Escola/Universidade/Faculdade quando mencionada pelo professor (usou-se o termo “escola” para todos) e também fatos particulares que pudessem identificar os participantes. Estes cuidados foram tomados por se tratar de uma população reduzida, ativa, e porque a pesquisa não tencionava analisar ou divulgar os procedimentos individuais de cada participante. As respostas que estão colocadas no corpo do trabalho representam a transcrição literal, bem como as citações indentadas e as entrevistas, na versão que omite nomes e locais, (Anexo IV). Embora as entrevistas tenham sido transcritas, a princípio, observando-se hesitações, pausas, maneirismos, como não se trata de análise de discurso, estas

foram omitidas na versão utilizada, a fim de possibilitar uma leitura fluente. Nenhuma correção gramatical ou de concordância foi feita.

Optou-se pela realização de uma entrevista semi-estruturada, com perguntas iguais e formuladas da mesma forma e na mesma seqüência para todos os sujeitos, e somente reformuladas ou refeitas quando foram notados indícios de incompreensão. Apesar das desvantagens apontadas pela literatura (Neuman 1977: 253) que são o deslocamento, gastos pessoais, criação de um ambiente favorável e outros fatores como a aparência, tom de voz e mais variáveis que podem afetar o respondente, preferiu-se mesmo assim um contato pessoal com o participante da pesquisa. Outra desvantagem da entrevista é a transcrição dos dados, trabalhosa e cansativa. Como o próprio pesquisador é um professor da área, procurou-se não declarar sentimentos e opiniões do entrevistador, buscando-se respostas diretas dos entrevistados para as questões. Também se procurou não corrigir ou mesmo refutar as opiniões e informações dadas pelos respondentes. No final de cada entrevista o entrevistado pode falar livremente acerca da própria entrevista, criticar, sugerir e apontar tópicos de avaliação sobre os quais gostaria de se pronunciar. Por este procedimento a entrevista ficou caracterizada como uma entrevista semi-estruturada, isto é, existiu um roteiro, mas as perguntas foram colocadas de forma pessoal para cada entrevistado. As vantagens observadas foram a tranquilidade e o espaço em que as entrevistas foram realizadas, e ainda a possibilidade de registro da comunicação não verbal.

Para garantir melhores resultados, o local foi escolhido ou sugerido pelos professores, geralmente as residências ou sala de trabalho, um ambiente

fisicamente confortável e familiar para os entrevistados. Procurou-se estimular respostas completas, incentivando cada professor a clarificar o seu ponto de vista. Também se procurou não interromper a entrevista após o início da gravação.

A transcrição literal de cada entrevista gerou um primeiro documento com cerca de 150 páginas. Segundo Kuvale (1997) é importante transcrever, a princípio, todas as palavras, mesmo que não se trate de análise de discurso. Segundo esta indicação, este documento procurou registrar não só as palavras, mas tom de voz, comportamento físico do entrevistado e o ambiente da sala. O recorte para análise foi feito da seguinte forma: como os entrevistados muitas vezes não respondiam a pergunta diretamente, foi feito um recorte onde ficaram separadas todas as respostas que não faziam parte do tema da pesquisa. Depois, com as respostas das questões estruturadas construiu-se uma tabela, agrupando professores e perguntas, que possibilitou separar as questões resumidamente por tópico gerado e possibilitou então um segundo documento, onde as concordâncias e discordâncias foram agrupadas (Ver Anexos V). Um terceiro documento extraiu os pontos considerados relevantes na fala dos sujeitos, “limpando” o texto de maneirismos e hesitações, omitindo-se nomes e fatos que permitam o leitor identificar os autores das respostas, mas conservando as mesmas palavras do entrevistado, sem resumos ou paráfrases.

O Quadro XV apresenta as 7 perguntas formuladas na entrevista semi-estruturada:

### Quadro XV: Perguntas da Entrevista Semi-Estruturada

- 
- ✓ “Como você se sente falando sobre avaliação?”
  - ✓ “Quando é que você avalia os seus alunos?” ou, “Em que situação(ções) você avalia os seus alunos?”
  - ✓ “Que critérios você utiliza para avaliar?”
  - ✓ “Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo ou são determinados pela instituição?”
  - ✓ “Se você precisa dar uma nota, mensurar o conhecimento de um executante, o que você leva em conta?”
  - ✓ “De que maneiras são avaliados dois ou mais alunos cursando o mesmo semestre da mesma disciplina? O que os iguala e o que os diferencia?”
  - ✓ “Em quais situações você avalia formalmente? Coloque-as em hierarquia, da preferida para a menos desejável e diga o porquê da sua escolha.”
- 

Além destas sete perguntas, formuladas a todos os sujeitos, em alguns casos foram feitas perguntas adicionais, de acordo com as colocações de cada entrevistado e quando o entrevistador teve dúvidas da resposta dada. Estas perguntas serviram para clarificar ou ratificar pontos que ficaram em aberto ou acrescentar uma nova informação, levantada pelo professor e não prevista na estrutura inicial. As perguntas adicionais podem ser lidas na transcrição da entrevista e também foram categorizadas e constam do capítulo de análise dos dados.

Ao expor as suas concepções, os professores de violão levaram em conta não só os seus credos, preferências, valores e interpretações pessoais de cada pergunta, mas também as exigências do contexto em que atuam. As falas revelaram aspectos condicionantes que influenciam o trabalho prático destes mesmos profissionais.

### 4.3.3 GRAVAÇÃO

Para evitar mais uma variável, a de uma pessoa estranha ao experimento em presença de aluno/professor, preferiu-se optar pela gravação usando uma vídeo-câmara portátil manipulada pela própria pesquisadora. A respeito da introdução da filmadora, a literatura recomenda uma introdução progressiva, visto que no primeiro momento existe uma expectativa e uma inquietação causada pelo fato de estar existindo um registro. Gómez (1996: 165) recomenda que exista um contato cotidiano com os instrumentos de gravação, simulando-se a gravação, e só depois de algum contato, quando o efeito esteja minimizado, se grave realmente. Como não era possível adotar este procedimento, neste caso, procurou-se interagir com o professor e com o aluno no sentido de procurar um clima amistoso que possibilitasse uma filmagem com menor constrangimento, tendo em vista que havia uma pessoa absolutamente estranha a classe.

Novamente foi explicado, antes de a câmara ser ligada e em alguns casos, mesmo durante a aula, que o objetivo era um registro da atividade sem citar nomes e pessoas e que nenhum julgamento estava sendo feito *a priori* nem da qualidade da performance do aluno ou da atuação do professor. Além disso, procurou-se esclarecer dúvidas antes e depois da conclusão das filmagens. Os alunos, principalmente, estavam pensando que a performance deles estava sendo avaliada diretamente e alguns demonstraram sua preocupação em que tipo de divulgação teria a filmagem. Muitas vezes, os próprios professores comentaram acerca da aula que haviam dado e dos seus objetivos acerca das atividades desenvolvidas com o aluno. Ainda assim, alguns professores e alunos

confessaram que nem sempre foi possível manter a mesma naturalidade de uma aula sem gravação, apesar de todos os esforços terem sido feitos para que professor e aluno estivessem o mais a vontade possível.

Segundo Lennon, (1996) o ideal seria a filmagem preceder a entrevista, porque a partir da observação da ação do professor poderiam ser feitas perguntas adicionais a entrevista estruturada como um recurso de dirimir dúvidas. Ou deixar a câmara desligada durante 2 ou 3 contatos iniciais e só depois proceder a gravação. Mas isto não foi possível, principalmente em São Paulo, em função da disponibilidade de tempo dos professores entrevistados. Como o deslocamento numa cidade grande torna-se problemático, muitas vezes só pode ser realizada uma entrevista/filmagem por turno e nem sempre o professor entrevistado conseguiu marcar a aula para o mesmo dia da entrevista. Em Salvador, a greve das escolas também prejudicou, neste sentido, a coleta de dados.

Com uma aula gravada, a dimensão da avaliação se processa por dois caminhos: a comunicação verbal registrada, o que o professor fala, expõe, questiona, o vocabulário que usa e a forma como usa; e a imagem que a filmadora registra, a comunicação não verbal, os gestos, a demonstração pelo exemplo do próprio professor em tocar substituindo as palavras de correção e outras nuances que não poderiam ser registradas só em áudio. Como exemplo, uma transcrição de gravação das aulas está inclusa no Anexo V (p. 230).

Foi dada liberdade ao professor de escolher o aluno que melhor poderia expressar os interesses do trabalho e a(s) peça(s) que iria(m) tocar, sem nenhum tipo de imposição ou sugestão. Este cuidado foi tomado para que o ambiente fosse o de maior cordialidade possível. Esta liberdade de escolha em

nada influenciou os resultados dos dados, visto que não estava sendo julgado o aluno, nem o seu grau de desenvolvimento musical, nem o repertório que estava sendo tocado.

Somente foi pedido que os professores escolhessem estudantes que tivessem algum tempo de contato com o instrumento (mais de 3 anos) e que pudessem, potencialmente, oferecer material musical e técnico para apreciação e avaliação. Foi solicitado que o professor procedesse da maneira habitual com o aluno, dando seqüência ao trabalho da última aula. Foram gravados aproximadamente 20 a 30 minutos de cada aula, geralmente um período de trabalho de uma peça que vinha sendo estudada.

A transcrição integral das fitas de vídeo gerou um primeiro documento, onde está registrada a maior quantidade possível de informações sobre a aula observada, cerca de 200 páginas. As gravações foram transcritas na íntegra e as observações acerca do comportamento do professor (avaliação verbal, avaliação não verbal, etc.) estão colocadas como comentários no corpo do texto, destacadas em negrito. O documento constante dos Anexos é um exemplo, uma versão onde se procurou eliminar as referências a locais e pessoas, para não permitir a identificação dos sujeitos da amostra. Para evitar a identificação de professores, optou-se por colocar, no trabalho, apenas uma gravação como exemplo. Em uma segunda versão, procurou-se agrupar as observações verbais e as ações de cada professor em termos de categorias, procedimento adotado também nas entrevistas. De muita utilidade foi a categorização feita anteriormente nas entrevistas, porque comparando e contrastando os vários tipos de ação, foi possível condensar a ação em procedimentos definidos.

A ação da amostra, observada depois da primeira transcrição, revelou a necessidade de se mapear a aula como um todo, dividindo a observação em grupos definidos, tendo em vista não só a avaliação, mas as condutas observadas durante todo o período em que a câmara ficou ligada. Neste primeiro documento foi feita uma classificação de atitudes do professor, que não eram, explicitamente, só de avaliação, mas também de conceitos, informações dadas aos alunos, expressão facial e corporal e do vocabulário empregado. Na fase seguinte, procurou-se nomear os vários tipos de avaliação usados, relacionando-as com os comportamentos verbais e não verbais registrados pela câmara.

A segunda transcrição das aulas gravadas, como nas entrevistas, procurou eliminar os sinais de identificação dos indivíduos e agrupar concordâncias e discordâncias da ação em categorias. Tanto na entrevista como nas aulas observadas, as falas que aparecem como citações no corpo da tese, passaram por uma reformulação visando torná-las mais claras, coerentes e inteligíveis quando lidas, sem prejuízo do conteúdo ou alteração de termos.

## **APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS**

Este capítulo vai tratar dos dados encontrados quando examinados os formulários, as entrevistas e as gravações das aulas. Nos formulários estão agrupados os professores por perfil detectado, fornecendo ao leitor uma visão da amostra. Nas entrevistas, a depender da possibilidade de agrupamento, foram categorizados grupos de respostas, e em algumas situações, foram colocados os pensamentos individuais de cada entrevistado. Nas aulas gravadas, apesar de existirem citações literais de falas de professores e alunos, estas, pela própria natureza da coleta de dados (gravação em vídeo) são menos numerosas. Foi possível, neste caso, inferir também a partir de dados não verbais, visto que o professor de instrumento também se utiliza de gestos e demonstração direta no instrumento como possibilidade de avaliação imediata.

### **5.1 FORMULÁRIOS**

O formulário foi utilizado para apresentar um perfil da amostra de professores de violão participantes da pesquisa. Levando-se em conta o local de trabalho dos profissionais envolvidos, a distribuição dos professores esteve entre universidades (públicas e particulares), escolas (públicas, particulares e profissionalizantes) e um único conservatório. Houve predominância de professores ligados a instituições de nível superior e também uma distribuição equilibrada entre estas e as duas cidades da amostra, como pode ser visto na Tabela I, abaixo:

**Tabela I: Local de Trabalho**

Local de Trabalho	São Paulo	Salvador
Universidade Particular	03	04
Universidade Pública	02	03
Escola Pública Profissionalizante	03	02
Escola Particular	01	-
Conservatório	01	-

A Tabela II apresenta a média de idade dos alunos por professor nas duas cidades. Embora o foco estivesse sobre o papel que o professor estava desempenhando, desejou-se acrescentar este item como reforço de que a amostra analisada não trabalha com crianças nem pré-adolescentes. A primeira e terceira colunas apresentam o âmbito de faixa etária com a qual cada um dos professores participantes da amostra declarou trabalhar. A segunda e a quarta colunas são a média da idade dos alunos, obtida a partir da declaração dos professores.

**Tabela II: Média de Idade dos Alunos**

São Paulo	Média SP	Salvador	Média Salvador
13 a 40	26,5	17 a 20	18,5
18 a 20	19,0	18 a 25	21,5
13 a 30	21,5	15 a 18	16,5
18 a 24	21,0	17 a 25	21,0
13 a 30	21,5	15 a 18	16,5
13 a 20	16,5	15 a 25	17,5
15 a 48	31,5	-	-
Média São Paulo	22,5	Média Salvador	19,1

Em São Paulo os professores trabalham com alunos ligeiramente mais velhos (em média dois anos) que Salvador. Para compensar, os alunos em São

Paulo começam a estudar música mais cedo (aos 13 anos em São Paulo e 17 anos em Salvador), talvez pela existência de escolas públicas profissionalizantes em São Paulo. Em Salvador, a faixa etária dos estudantes coincide com o local de trabalho da amostra, a maioria professores de cursos de graduação. Vale ressaltar que nenhum aluno com menos de 17 anos foi filmado durante as aulas gravadas.

A Tabela III mostra a formação acadêmica dos professores. No início da pesquisa pareceu importante que as concepções e ações da amostra estivessem relacionadas com a formação acadêmica, mas esta importância diminuiu quando da análise dos dados obtidos. Atualmente o ingresso para lecionar em escolas públicas e particulares tem se dado através de concursos públicos e o diploma de conclusão do curso de graduação na área é condição mínima para inscrição. Mesmo assim, nem todos os professores de violão da amostra possuem nível universitário. Alguns concluíram o curso em Conservatório em música e outros têm formação universitária em outra área.

**Tabela III: Formação Acadêmica dos Professores**

Grau Acadêmico	São Paulo	Salvador
Conservatório	03	-
Conservatório (Notório Saber)	01	-
Graduação Incompleta e Notório Saber	01	01
Graduação	02	04
Pós-Graduação	01	03

A Tabela IV apresenta o perfil dos professores como instrumentistas. Na Tabela V foi considerada a freqüência com que o professor se apresenta publicamente, oferecendo recitais solo, participando de um grupo de música de câmara, ou tocando música popular. A exposição como artista em público determinou a freqüência assinalada.

**Tabela IV: Freqüência com que os Professores se Apresentam em Público, Mensalmente**

Quantas Vezes Toca por Mês	São Paulo	Salvador
Menos que uma vez ou nenhuma	-	03
Uma vez	03	02
Duas vezes	01	01
Três vezes	01	-
Quatro vezes ou mais	02	02

Os professores de São Paulo se apresentam com mais freqüência que os professores de Salvador, se forem computados os itens “menos que uma ou nenhuma” e o item “Três vezes”.

Na Tabela V estão registradas os títulos e autores das músicas que os professores estavam estudando na época em que foram entrevistados. A música brasileira é a maioria em todas as respostas. Em Salvador, três professores responderam que não estavam estudando nenhuma peça naquele momento, dado que coincide com a freqüência de apresentação mensal.

**Tabela V: Música que os Professores Atualmente estão Estudando como Instrumentistas**

Compositor/Música	São Paulo	Salvador
Miranda, R. / Apassionata	X	-
Gismonti, E. / Forrobodó	XX	-
Pereira, M. / Liz	X	-
Pascoal, H. / Forró Brasil	-	X
Rabello, R. / Meu Avô	-	X
Gnatalli / Brasileira	X	X
Barrios, A. / La Catedral	-	X
Várias músicas	X	X
Não está estudando nada	-	XXX

## 5.2 ENTREVISTAS

Como método de trabalho, buscando equiparar a forma de atuação em ambientes e pessoas diferenciadas, as perguntas foram feitas na mesma ordem e seguindo a mesma estrutura para cada um dos entrevistados, com esclarecimentos adicionais se requisitados pelo professor, usando questões básicas como: Onde? Como? Quando? O que? Após o término das perguntas estruturadas foi dada a oportunidade para que cada sujeito acrescentasse considerações pertinentes a avaliação e que não tinham sido abordadas, sendo estas também analisadas. A seguir estão listadas as respostas obtidas por questão, agrupadas qualitativamente segundo categorias de resposta. Procurou-se fazer uma leitura detalhada e não direcionada, tentando perceber e interpretar as respostas de várias formas, inclusive com inúmeras voltas ao texto gravado. Consciente ou inconscientemente, quando se relata, responde ou se descreve uma situação, a resposta está baseada no que a pessoa considera relevante. (Strauss: 1988: 18) Foram contadas as diferentes espécies de respostas, concordância ou discordância entre elas, bem como os diferentes

aspectos abordados informalmente por cada entrevistado, ordenadas em tabela no final, para melhor visualização. É importante salientar que este recorte foi uma estratégia usada para abstrair os conceitos pessoais contidos tanto na fala quanto na ação dos entrevistados.

A seguir estão relacionadas as 7 questões da entrevista e as categorizações das respostas dos sujeitos:

---

#### 5.2.1 Questão 1: Como você se sente falando sobre avaliação?

---

Dentre os quinze professores entrevistados, nove declararam ter problemas quando avaliavam os seus alunos; quatro professores disseram que se sentiam “confortáveis” e um disse que se sentia “contente”. Apenas um professor usou a expressão “preocupado”, mas pelo teor do restante da fala pode-se concluir que ele se referia não diretamente a avaliação da performance do estudante, mas quanto ao programa do curso de violão e especialmente ao currículo da escola de música em que trabalha. Somente um professor declarou nunca ter conversado antes com outra pessoa acerca da avaliação que faz com os seus estudantes.

As respostas a Questão 1 podem ser categorizadas da seguinte forma:

✓ Desconforto de falar sobre o assunto (nove sujeitos) por vários motivos: a avaliação é difícil do ponto de vista do ensino em geral e também do ponto de vista da performance. Os professores se questionam bem mais em relação à mensuração que ao julgamento da performance em si. Apesar da pergunta ter sido feita em caráter genérico, sem indução, a mensuração foi

mencionada desde as primeiras respostas. Os problemas são referentes ao ensino geral e no ensino de instrumento em particular, problemas afetivos, pessoais e extra musicais da avaliação.

✓ Conforto de falar sobre o assunto (quatro sujeitos), acrescido de mais um, que tinha ficado indeciso na primeira resposta, mas define o seu ponto de vista nas respostas subsequentes. A fala subsequente destes professores vai revelar uma convergência de atitudes para si mesmo como modelo profissional.

✓ Pouco ou nenhum hábito de comentar o assunto com outras pessoas (dois professores).

Apesar de terem sido feitos contatos anteriores e ter sido assegurado um clima de cordialidade e cooperação em cada entrevista, a literatura adverte para a importância dos primeiros momentos do contato entre entrevistador/entrevistado. Nenhuma das partes está completamente a vontade no início da entrevista, por maior que tenha sido o espírito de colaboração acordado. Provavelmente foi o que aconteceu a primeira resposta de dois dos entrevistados. O professor que disse estar "contente" em falar sobre avaliação, acrescentou que "conversando com você eu posso aprender um pouco mais", o que pode ser traduzido pela alegria da oportunidade em apresentar o seu ponto de vista a um colega e não pelo "contentamento" de comentar o assunto. Nas respostas subsequentes deste mesmo professor, fica evidente que o mesmo está buscando maneiras mais efetivas de avaliar os seus estudantes. O professor que diz estar "preocupado" com o currículo e o programa estava, no

momento da entrevista, ocupando um cargo de chefia e coordenação na Escola em que trabalha, lidando com questões administrativas e acadêmicas além do seu trabalho em classe, talvez este fato justifique a abrangência da resposta.

As respostas a Questão 1 foram divididas em 4 subgrupos, visando uma melhor análise. O maior grupo se refere aos 9 professores que disseram considerar avaliação uma questão "difícil", não obstante outros adjetivos terem sido utilizados. De acordo com as respostas, uma nova subdivisão pode ser feita:

- Falar sobre avaliação é difícil;
- Falar sobre avaliação é mais do que difícil;
- Existe mais do que uma boa resposta;
- O professor fala de si mesmo, não de avaliação;

A) Falar sobre avaliação é difícil: uso de palavras e expressões que expressam a "dificuldade" em lidar com a avaliação dos alunos; B) Falar sobre avaliação é mais que difícil, estes professores usam expressões de descontentamento ao tratar do assunto; C) A avaliação é um assunto que pode ser definido por mais de uma boa resposta, e D) Os professores que expressam sentimentos diretos, não exatamente sobre avaliação, mas sobre eles mesmos.

A fala do Professor A pode ilustrar a primeira categoria de resposta a Questão 1:

É... uma questão sempre... espinhosa. É, não é fácil falar sobre avaliação. Avaliação é uma das questões problemáticas do ensino em geral, sempre em todas as discussões que se tem sobre avaliação e mesmo quando cada um de nós acha que pensa sobre avaliação, vale para mim, é uma coisa que tem um lado, que tem outro... e pode trair...e uma coisa polêmica, nunca se tem certeza, é assim que se faz, é assado... (Professor A)

Este professor usa várias (ao todo seis) palavras/expressões diferentes para ratificar a primeira qualidade que expressou sobre avaliação, de “espinhosa”: “não é fácil”, “problemática”, “é uma coisa que tem um lado, que tem outro”, “pode trair”, “polêmica” e “nunca se tem certeza”. Situa também a avaliação dentro do contexto do ensino em geral e de uma forma bem particular, quando diz “ quando cada um de nós acha que pensa sobre avaliação”. Já o Professor E se expressa desta forma:

É, é difícil falar sobre avaliação porque a gente esta mexendo com critérios e valores diferentes. Cada pessoa tem um critério e um valor para fazer avaliação e a pessoa que está sendo avaliada tem também outros em relação ao avaliador. Pra mim é algo complicado, difícil. (Professor E)

O Professor E usa duas palavras: “difícil” e “complicado”. Mas diz que o motivo é porque quando avalia “a gente está mexendo com critérios e valores diferentes”. E acrescenta que o sujeito a ser avaliado também possui critérios e valores em relação ao avaliador, reconhecendo que o fato se dá de forma bilateral. A fala do Professor E sugere que a dificuldade está nas expectativas diferentes do avaliador e do avaliado, o que reforça a fala do Professor A, que cada pessoa pensa coisas diferentes sobre avaliação.

A seguir, a resposta do Professor F comenta cinco aspectos diferentes: a) na primeira frase ele ratifica a condição também colocada pelos professores A e E; b) em seguida diz que por se tratar de um ser humano, a avaliação é “complicada” e “subjéitiva”; c) acrescenta em seguida que é “obrigado a fazer

avaliações periódicas” porque trabalha em uma Escola. Possivelmente, se não fosse obrigado, não faria, mesmo porque diz adiante que não fica muito à vontade, faz só porque é obrigado; d) como o Professor A, refere-se também ao ensino de de uma forma geral, na busca que os educadores vêm fazendo em vários níveis, para aperfeiçoar o sistema de mensuração: cita as “fórmulas do vestibular” e as modificações nos níveis básico e médio; e) finalmente classifica a sua prova de violão como “mais subjetiva ainda”, que “é subir no palco e tocar...”, pontuando o caráter efêmero de uma apresentação musical. Este professor está, embora não tenha sido sugerido nenhum tipo de avaliação em especial, se referindo a avaliação somativa, que resulta em uma nota ou conceito.

É complicado falar sobre avaliação. avaliar uma pessoa, avaliar um ser humano é muito complicado e muito subjetivo. Agora, como eu trabalho numa Escola, dou aulas numa Escola, eu sou obrigado a fazer avaliações periódicas. Mas é difícil avaliar uma pessoa. Veja que vestibular vira e mexe estão todo ano criando fórmulas, tão querendo aprimorar a avaliação. Mesmo agora o ensino médio, o ensino básico, estão mudando todo o sistema de avaliação. pega o aluno... eu procuro avaliar assim, em todos os aspectos, né? E a prova, a minha prova é, a prova de violão é tocar, é subir no palco e tocar, então é mais subjetiva ainda, não tem nenhum papel, não tem um texto que o aluno faz. Então, normalmente, eu não fico muito a vontade, faço porque sou obrigado. (Professor F)

O Professor G vai se referir também a avaliação somativa e confessa a sua intranquilidade, reforçando três pontos também colocados pelo Professor F: a) impossibilidade de “avaliar o aluno de forma exata”. Para ele, a avaliação está ligada a uma medida exata, “geralmente”. O uso da expressão “geralmente” pode se referir a notas ou a testes específicos onde o aluno é mensurado também em outras disciplinas ou mesmo no currículo ordinário; b) reforça o uso de “outra linguagem” para a música, ou seja, uma avaliação com outros critérios

que não os usados nas disciplinas do currículo escolar e; c) e conclui dizendo que os testes são um problema para ele. As falas dos Professores F e G são muito parecidas em teor, ainda que o vocabulário usado seja diferente.

A gente se sente intranquilo porque a gente não pode avaliar o aluno de forma exata, na música você tem outra linguagem, nem sempre é muito exato... porque na música tem outra linguagem... geralmente a avaliação está ligada a uma medida exata, né? Eu tenho alguns problemas com estes testes... (Professor G)

Os professores classificados no grupo B acham que falar sobre avaliação é difícil. O Professor B não esconde o seu desagrado quanto ao assunto: “(grande silencio) acho estranho, eu detesto avaliação e falar sobre avaliação é um assunto estranho para mim. Mas vamos...” (Professor B). Na verdade a pausa de antes da resposta foi mesmo um grande silêncio, e nesse momento este estava olhando para o chão, mão no queixo, aparentemente tentando medir as palavras que ia dizer. E as expressões que usou, “estranho” e “detesto”, reforçam a sua aversão pelo sistema de avaliação acadêmico, que vai permear toda a sua entrevista. O Professor N também se mostra incomodado: “Eu acho avaliação um assunto muito complexo... acho uma coisa terrível... porque avaliar... tem que avaliar os fatores extra classe, extra curso...” (Professor N). O Professor N considera fatores externos, provavelmente não musicais, “extra curso” quando avalia a performance do seu aluno.

Os professores do grupo C declaram: A avaliação é um assunto que exige mais que uma única resposta. Neste critério podemos incluir novamente duas falas: a do Professor A quando ele diz "...tem um lado, tem outro...é uma coisa polêmica..."; e a fala do Professor F "...muito subjetiva... a prova de violão

é mais subjetiva ainda, não tem nenhum papel, não tem nenhum texto que o aluno faz."

Estes professores se sentem inseguros quanto às decisões tomadas:

Eu me sinto inseguro. Eu me sinto inseguro porque avaliação é uma coisa... eu levo muito assim... se eu vou avaliar, vamos supor, em relação a uma... a uma situação ideal, a uma condição ideal, eu tenho aquela coisa que é a parte humana do aprendizado, o processo de ensino. Então fica como se fosse uma corrida de Fórmula 1, né? Quem vai chegar em primeiro lugar, né? Então isso pra mim é uma situação difícil, a situação de avaliação. (Professor C)

Professor C se sente "inseguro". Pela sua fala pode-se deduzir que esta pessoa prefere levar em conta a pessoa que está sendo avaliada "a parte humana" do que "uma situação ideal". A metáfora da Fórmula 1 reforça o seu ponto de vista: o importante é alcançar um objetivo e não chegar em primeiro lugar ou na frente de ninguém, reconhecendo que alunos diferentes possuem ritmos diferentes para alcançar objetivos.

Falar sobre avaliação...(grande pausa) eu sinto que avaliação é um processo que não tem muitos parâmetros assim, precisos, né? Por mais que pense em todos os aspectos eu sempre acho que a gente peca por alguma coisa, né? E fica aquela pergunta: será que eu fui justo realmente neste processo de avaliação? (Professor L)

Professor L fala como o Professor G, da pouca precisão da avaliação da performance, que "não tem muitos parâmetros assim, precisos", reconhecendo a subjetividade do assunto mas sem ter definido nenhum procedimento para lidar com ele. Diz que pensa em "todos os aspectos", mas que sempre "peca por alguma coisa". E se questiona quanto a própria (in)justiça dos aspectos que utiliza para avaliar.

As quatro próximas colocações são de professores que se posicionaram inicialmente usando a palavra ou se dizendo "confortável" para avaliar. A

primeira resposta do Professor D é divertida, quase irônica: “Olha, de ouvidos abertos (risos). Procurando abrir os ouvidos e ver também.... Olha, eu me sinto a vontade porque eu vivo me avaliando também.” (Professor D). De “ouvidos abertos” é uma audição da música que o aluno produz, combinado com “ver também”, o aspecto visual da execução. Esta resposta usa uma metáfora, fala do resultado musical antes de qualquer coisa. O Professor D confessa ter uma grande autocrítica, ele vive se “avaliando também”, por isso fica a vontade para fazer o mesmo com o seu aluno, algo como “se eu faço comigo mesmo, por que não deveria fazer com ele?” colocando o aluno a sua imagem.

O Professor H acha “importante” avaliar, mas a importância não vai estar nas notas e sim na análise de cada aluno, como indivíduo diferente um do outro. E baseia estas diferenças em fatores musicais “conhecimento”, “destreza” e extra musicais também: “tamanho, postura.” Reforça a posição de individualidade quando fala do que cada aluno pode ou não produzir. E conclui dizendo que se sente “muito à vontade” para avaliar.

Avaliação é uma coisa muito... eu acho importante a gente avaliar, não de forma sistemática, de notas...a gente analisa o aluno, cada pessoa, cada aluno é diferente de outro, pelo seu conhecimento, pela sua destreza, pelo seu tamanho, postura, por uma serie de fatores. Neste meio também se faz uma avaliação do que ele pode produzir e do que ele não pode produzir... Muito a vontade.  
(Professor H)

O Professor M se diz “confortável”, acrescentando que pensa em avaliação o tempo todo. Como outros professores, está pensando no aspecto de mensuração da avaliação.

Confortável. Confortável, eu acho que assim...assim... passa pela minha cabeça o tempo todo. Eu inclusive estou dizendo para meus alunos o seguinte: que a

prova final não é comigo, é com uma banca. E que a nota que eu ele vai receber é a nota que eu vou receber pelo trabalho dele. (Professor M)

Costuma alertar os alunos que no final do período ele vai ser examinado não só por ele, o professor de classe, mas também por outros professores da escola. Significa que o aluno deve se preparar para apresentar um produto de qualidade para esta avaliação e que além do professor outras pessoas que não acompanharam o processo vão estar presentes e com poder de julgamento. Considera o aluno como um reflexo do seu trabalho, acrescentando que será sua também a nota que o aluno recebe dos seus colegas, o que significa que se a nota for boa, ele foi um bom professor. A avaliação aqui é colocada em termos muito pessoais.

Eu me sinto contente... porque eu acho que tanto da forma que eu gosto de falar eu acho que eu vou acabar com este diálogo aprendendo também com outras pessoas...eu acho até que é um ponto que desmistifica certas tensões possam vir a ocorrerem em relação a questões de metodologia, então eu gosto muito de falar porque eu posso estar errado, eu acho que isso eu vou aprender de alguma maneira. (Professor I)

Professor I se diz “contente”, mas explica que é pelo fato de gostar de falar e acreditar que pode aprender alguma coisa com as outras pessoas. A palavra “diálogo” não é adequada para uma entrevista, mesmo porque foi feito um grande esforço para que as perguntas não induzissem respostas e o entrevistador absteve-se de comentários pessoais acerca do que perguntou. Argumenta também que falar sobre um assunto “desmistifica tensões em relação a questões de metodologia”, o que pode ser entendido que ele entende que esta entrevista possa trazer benefícios para ele mesmo quando expõe seus pontos de vista sobre avaliação e mesmo que na avaliação e na metodologia existem mitos.

Dois professores falam da oportunidade que a entrevista está possibilitando reflexões sobre a avaliação:

Cada vez eu me sinto melhor. Esta pergunta você já me fez uma vez e eu me senti muito constrangido da primeira vez porque nunca tinha parado pra pensar. Mas nestes dias tenho pensado um pouco mais e cada vez me sinto mais com confiança para avaliar... (Professor J)

Professor J participou de um dos projetos experimentais (Tourinho, 1998) e declara que antes daquela oportunidade, "nunca tinha parado para pensar". Para este professor, aquela ocasião possibilitou uma conscientização acerca da maneira de avaliar os seus alunos. "O Professor K afirma que apesar de nunca ter sido entrevistado antes sobre o assunto considera esta oportunidade com prazer." Eu nunca falei sobre isso...Eu acho que vou gostar de estar pensando nisso." (Professor K). Em uma fala posterior este mesmo professor vai relatar que já discutiu a avaliação e o critério de notas em reuniões acadêmicas.

Finalmente, a última resposta à Questão 1, o Professor O desloca a sua preocupação não para com o estudante, mas para com o programa e o currículo:

Olha, assim... nesse momento histórico<sup>1</sup> da Escola, você sabe muito bem, está a reconstrução do currículo, que é um momento importantíssimo não só para a Escola, como para a Escola pública brasileira, eu me sinto preocupado em analisar a grade curricular e o repertório que nós utilizamos para o ensino superior na Escola. (Professor O)

---

<sup>1</sup> O professor se refere ao trabalho de reformulação dos currículos e das avaliações.

No momento da entrevista o Professor O estava ocupando um cargo de chefia, participando de reuniões para avaliação do currículo, acrescido do seu trabalho em classe, o que explica a sua resposta abrangente.

#### 5.2.2 Questão 2: Quando é que você avalia os seus alunos?

Esta segunda pergunta é a respeito da consciência e constância de avaliação dos professores. A pergunta foi formulada de maneira genérica, sem induzir a resposta para algum tipo de avaliação específica ou uso de termos técnicos. Em primeiro lugar vão estar listadas as respostas que se referem a avaliação formativa, e depois as avaliações somativas: seis professores foram enfáticos em declarar que estão formativamente avaliando os seus estudantes, a todo momento. A palavra "contínua" foi usada por dois professores: " Avaliação que eu faço dos alunos é uma avaliação contínua... eu tenho uma noção do que este camarada caminhou ou não, sem ser uma coisa mais formal." (Professor B) Este professor tem consciência de que sempre está avaliando o seu aluno e que este tipo de avaliação lhe dá "uma noção" do desenvolvimento do seu aluno. O Professor A reforça este ponto de vista, mas especifica para que utiliza esta avaliação: "...existe uma avaliação quase contínua, que é a que faz a gente tomar cada decisão dentro da aula, se faz mais uma vez esta peça, se vai passar pra outra..." (Professor A) A palavra "quase" dá uma conotação bem interessante, como de in(consciência) do ato de avaliar, no sentido de que é uma atividade incorporada ao curso da aula.

Professor J, que considera a avaliação constante, complementa dizendo que começa a refletir sobre a maneira como está avaliando seus alunos, o que é uma forma de pensar no seu desempenho como avaliador:

Todo instante, até porque nestes dias eu comecei a refletir como é que eu estou avaliando. Ai, então, eu vejo a avaliação como um ato constante. Vejo a própria aula como um ato de avaliação, tanto do aluno quanto do aluno para mim mesmo. (Professor J)

. O Professor O reforça o sentido de crítica no ato de avaliar: "Avaliação é constante, no senso crítico." (Professor O) O Professor G define claramente que nunca deixa para pensar em avaliação só no momento da prova: "a avaliação é constante, não é numa prova final, não é isso que eu vejo..." (Professor G). O Professor E explica bem claramente o seu sentido de avaliação constante: "Eu procuro muito avaliar a todo momento...não só naquele sentido tradicional da prova, mas procuro a cada coisa, cada palavra, cada gesto, cada conversa, inclusive não musical, não instrumental, a cada coisa que eu peço na verdade eu estou avaliando a resposta do que eu estou fornecendo para ele. (Professor E) Esclarece que tem consciência inclusive de que está, durante as aulas, também avaliando não musicalmente.

Na Questão 2 podem ser encontradas as seguintes categorias de respostas:

A avaliação é contínua, 13 professores se expressam usando diferentes palavras com o mesmo sentido. Alguns são bem mais precisos que outros, mas todos declaram avaliar constantemente. Dois professores de atrapalham em responder a esta pergunta, ficando dúvidas de quanto estão conscientes a

respeito da avaliação formativa. Quatro professores consideram a avaliação constante em toda a aula:

O Professor A diz que: "...ai praticamente dar aula é, estar avaliando, é estar diagnosticando." (Professor A). O Professor E compara avaliação com análise: "...eu não sei se é avaliar ou se é analisar, mas para mim estas duas palavras estão muito em conjunto." (Professor E). E o Professor M conclui dizendo que: "...saber avaliar é saber dar aula." (Professor M). O Professor J é bastante explícito ao declarar que ele se sente na obrigação de prover estruturas para que o aluno possa também se auto-avaliar. "...uma estrutura que possibilite o trabalho de avaliação pela participação do próprio aluno, e não uma atitude que seja só dele: "Então eu acredito que a avaliação é participativa, não é só o professor que avalia, mas o aluno tem que estar se avaliando constantemente e eu tenho que procurar estruturas que permitam ao aluno conseguir se avaliar." (Professor J)

Mais seis professores declararam que avaliam durante cada aula, ensaio, durante o curso e formativamente: "... a gente faz uma avaliação a toda aula, vê se o aluno produziu esta semana, se ele caiu, se ele melhorou." (Professor F). A aula funciona como um termômetro do rendimento geral do aluno para este professor. O Professor M avalia "informalmente, aula por aula." (Professor M) também. O Professor D é mais específico, parte da estrutura da aula para as micro-estruturas das mensagens que envia: "Avaliar de aula para aula, de obra para obra...até de mensagens, de informações que manda e do que ele te retorna..." (Professor D). O Professor K parte da estrutura da aula para a

apresentação: "...no decorrer do percurso, então a cada aula, a cada apresentação, a cada ensaio..." (Professor K). Esta observação faz imaginar que existe um senso crítico consciente deste professor, diferenciado para a performance em classe, de um ensaio e de uma apresentação onde ele pode não só observar comportamentos diferenciados de performance como também ganhar novos *insights* para observar performances com finalidades diferenciadas. O Professor H avalia "... durante todo o curso." (Professor H), sem entrar em detalhes. E o Professor I, apesar de ser genérico, ratifica que a avaliação seria de todo o processo e não somente da nota como produto final: "Eu acho que a avaliação seria de um contexto geral, não só como última nota, no caso." (Professor I)

Dois professores se embarçam ao responder a pergunta, deixando dúvida do quão conscientes estão a respeito da avaliação formativa. O Professor L diz que: "Eu procuro avaliar...sempre assim que...eu não tenho uma frequência de avaliação, assim, todo mês, eu não faço uma avaliação programada..." (Professor L) O Professor N diz que: "Tem gente ai, professores...a gente avalia o aluno também em sala, mas a situação aqui tá meio tumultuada..." (Professor N). Fica claro, na primeira sentença, que ele considera a avaliação formativa em sua fala, mas logo acrescenta outros problemas que vem enfrentando na Escola. Como se trata de um relacionamento complicado entre professores, diretoria e situação funcional, não foram transcritos por motivos obvios e também porque não dizem respeito a avaliação de uma forma direta, embora influenciem na mesma.

Um professor é cauteloso, declarou que precisa antes de um tempo para conhecer o aluno, para saber como ele vai progredir. Neste caso ele deve estar se referindo a um aluno novo, a uma pessoa que ele não conhece: “Depois de um mês ou dois meses que eu dou aula...eu sei mais ou menos como ele caminha. Então eu vou avaliar conforme a seqüência desta aprendizagem, conforme o tempo que ele demora para aprender... (Professor C) Pode-se entender que o Professor C se permite algum tempo de observação formativa, da “seqüência de aprendizagem”, antes de decidir alguma coisa a respeito deste aluno. “Conforme o tempo que ele demora para aprender” pode ser uma avaliação que diga respeito a decisão do repertório a ser seguido, por exemplo.

O Professor A fala também de uma avaliação que ele considera extremamente importante e ao mesmo tempo “diferente da avaliação para receber uma nota, aquela que os alunos consideram que é 'a avaliação'.” Com estas palavras ele explica que nem sempre o aluno considera a avaliação formativa como importante porque não gera uma nota. No comentário que segue, ele assegura que a avaliação de uma performance que não seja para receber uma nota é diferente. O que os alunos “cobram” é o comentário, o que o professor considera de positivo (“foi bom”) ou negativo (“foi ruim”). Como esse professor mesmo assegura, ele procura com que os seus alunos toquem bastante, mesmo os que ainda são iniciantes. A frase incompleta “tenham uma formação...” pode ser continuada por uma formação de palco, vivenciem desde o início os problemas de se apresentar em público:

Existe uma avaliação de performance também que eu acredito que seja

diferente desta nota e que seja diferente de uma avaliação de aula, do próprio trabalho. Sempre que um aluno toca, e eu procuro fazer com que meus alunos, mesmo os iniciantes, toquem bastante, tenham uma formação... sejam colocados para tocar, é muito importante isso, existe uma avaliação que é aquele comentário do foi bom, foi ruim...Que os próprios alunos cobram... (Professor A)

Dois professores também falam de avaliação formativa durante a aula, sem ter em mente exatamente um produto musical imediato. Neste contexto se encaixa a fala do Professor E, já comentada acima: "... a cada conversa, inclusive não musical, não instrumental, a cada coisa que eu peço na verdade eu estou avaliando a resposta do que eu estou fornecendo para ele. (Professor E). O Professor B avalia o aspecto afetivo do fato não do aluno estudar violão, mas da importância da arte no crescimento dele como indivíduo: "Uma coisa que para mim é muito importante é perceber até que ponto o violão, no caso mais a música ou mesmo a cultura, a arte, está significando na vida dele, está fazendo ele crescer como indivíduo". (Professor B)

Todos os sujeitos entrevistados, por serem professores de Escolas de Música, são obrigados a mensurar formalmente o conhecimento de seus alunos e fornecer uma nota para a Administração Escolar. A frequência e a forma de exigência vão variar, de acordo com cada Escola, mas a mais comum é uma banca de exame, semestral ou anual. É importante observar que ao considerar mensuração e notas o tom do discurso muda. Embora tenha sido feita uma pergunta genérica, alguns professores comentam espontaneamente o evidente descontentamento quanto ao fato de serem obrigados a mensurar os seus alunos:

...como eu coloco estas coisas dentro da instituição... tira o sentido do

educador. passa a seguir as regras que existe de um aluno ideal. Então pra mim isso daí é um sentido de avaliação falsa... voce tem que produzir xis. tem que acabar um curso, tem que tocar um concerto pra violão e orquestra... tocar a Sonata do Castelnuovo Tedesco, as Bagatelas do Walton, etc. Isso daí é ficção, é mera ficção porque são rarissimas as pessoas que conseguem ter essa performance....avaliar o aluno dentro de uma coisa pré estabelecida, pra mim é difícil. (Professor C)

Ainda sobre as instituições, o Professor C considera que a instituição, ao formular as regras (estabelecer um programa) tem como concepção um aluno ideal, o que para ele é um sentido falso de avaliação obrigar o aluno a produzir uma determinada quantidade e qualidade de peças. Ele confessa que “tira o sentido do educador” e que trabalhar com este padrão pré estabelecido é difícil. Em outros pontos da entrevista este professor (como todos os outros, sem exceção), estarão assegurando que a avaliação de cada aluno é feita tendo ele mesmo como parâmetro e como linha geral (não obrigatória) o programa escolar. O comentário do Professor F revela o grau de importância que á dado a avaliação do semestre “...eu sou obrigado a dar uma duas notas. Uma no final do primeiro semestre e a geral...uma fica no diário que ninguém mexe. Ai, o que a secretaria quer é a nota final, a média dele do ano... (Professor F). “Ninguém mexe” significa que nenhuma outra pessoa, além dele mesmo, vê esta nota, e que esta nota- que tem que ser dada por exigência administrativa, tem pouca importância, porque a que conta é “nota final, a média dele”.

### 5.2.3 Questão 3: Que critérios você usa para avaliar?

Esta pergunta queria saber quais critérios esses professores usam para avaliar. não foi dada nenhuma sugestão quanto ao tipo de avaliação feita, deixando que cada entrevistado ficasse a vontade para decidir sobre que bases

iria apoiar a sua resposta. As seguintes categorias emergem das respostas obtidas:

- ✓ Critérios exclusivamente técnicos e musicais;
- ✓ Critérios técnicos, musicais e afetivos;
- ✓ Critérios extrinsecamente musicais;

Três professores citaram como critério a produção individual de cada estudante: "...pela produção dele, a produção do material que é passado..." (Professor G), sendo que o Professor D diz que o estudante conduz "o método" do professor. O estudante está sendo comparado mais com a sua própria capacidade de produzir do que em relação a um programa ou critérios estabelecidos, embora os professores tenham dito que consideram importante o programa da Escola (quando existe um):

...eu acho importante que haja um modelo, um programa básico, adequado para cada nível, para cada idade, para cada função, se é um curso universitário, se é um curso livre, mas que haja um caminho, até para dar unidade dentro de uma escola... eu levo em consideração um programa...por outro lado eu acho que existe o programa de cada aluno... e é possível atender a linhas gerais tendo um programa específico. Assim, a avaliação pode ser feita em dois níveis... (Professor A)

Professor A considera a importância do programa, que ele justifica como "um caminho, até para dar unidade dentro da escola". Este mesmo ponto de vista vai ser levantado pelo Professor L, adiante. Na verdade o Professor A sugere que, apesar do aluno ser comparado com a sua própria capacidade, ele tem uma idéia de como este aluno também está posicionado face ao programa

geral da escola. Mas considera as principalmente possibilidades do aluno, que já foi levantado pelo Professor C anteriormente, e que é complementado a seguir:

Eu vou avaliar o aluno conforme ele pode produzir. O que ele pode produzir é um... tem um sentido muito amplo...eu tenho sempre que fazer uma avaliação dentro dos meus critérios... se eu vou avaliar alunos dentro de uma Escola... eu teria que seguir as normas... da Escola... (Professor C)

O Professor C inicialmente se refere a “produção” do aluno, mas logo acrescenta que “tem um sentido muito amplo” e que faz uma avaliação dentro dos critérios que considera. Mas se estiver trabalhando com um aluno dentro de uma instituição, segue as normas da instituição. É interessante observar que ele usa para si a palavra “critério” e para a instituição a palavra “norma”. Este professor não pensa em critérios e sim em normas escolares, provavelmente porque a escola exige um procedimento mas não orienta para tal.

Ehhh (pausa longa). Claro que este critério está baseado muito na produção também. Não significa que seja muita produção, mas a qualidade da produção... mas eu acho difícil esta resposta, porque cada aluno é um universo diferente. Por mais método que você tenha o aluno vai conduzir o seu método. (Professor D)

Professor D também fala em “produção” e explica que prefere qualidade a quantidade. Considera a resposta difícil porque cada aluno é diferente. Conclui dizendo que o aluno “conduz” o método do professor. Nas aulas tutoriais a produção individual do estudante tem um peso maior do que numa aula coletiva ou num ensaio, onde vários níveis de entendimento musical estão sendo considerados simultaneamente. O estudante que responde positivamente as tarefas propostas na aula anterior vai permitir o desenvolvimento de novos aspectos musicais, mas o seu trabalho não conduz o método do professor. Pode

requisitar novas estratégias, repetições, e isso constitui as atividades de classe, não o método.

...de forma geral...é saber se ele está procurando... tentando e conseguindo desenvolver o máximo que ele possa dentro daquela atividade... Eu nunca tento... utilizar critérios que não sejam reais para ele, estou sempre tentando lidar de uma forma verdadeira. Se ele está fazendo uma coisa que é melhor para ele...eu me considero satisfeito, mesmo que isto seja pouquíssimo em relação da carreira de um concertista ou de uma situação que seja ideal. (Professor E)

O Professor E não especifica quais os critérios que usa, mas sim a maneira que usa os critérios que escolhe, segundo ele “de uma forma verdadeira (para o aluno).” E se diz satisfeito com o resultado, se este representar o melhor que o aluno pode fazer. Mais uma vez o aluno está sendo considerado dentro das suas possibilidades e também comparado com uma situação ideal, “ a carreira de concertista” e não com o programa da escola, como os professores anteriores fizeram.

Os próximos depoimentos levam em conta critérios não intrinsecamente musicais, como empenho pessoal, influência do aprendizado na vida pessoal do aluno, grau de cultura, presença, tempo de estudo: O Professor B considera que: “...se o camarada está feliz porque ele está empenhado no que está fazendo...quanto ele está se desenvolvendo, no caso, musicalidade, quando ele está transportando isso pra vida pessoal dele... (Professor B). Neste caso, os critérios são afetivos, as palavras “feliz”, “desenvolvendo...musicalidade”, “ transportando pra vida pessoal”. O Professor H considera fatores socioculturais: “... uma série de fatores ...com relação a ele, de onde ele veio, como ele é, o grau de cultura que ele tem, não somente a cultura tradicional, a cultura que ele adquire, dos estudos, etc.... (Professor H).

O Professor J aponta dois critérios (presença semanal e estudo diário) que julga simples de incluir na avaliação formativa: "... ha duas coisas que são muito simples de avaliar, que são fundamentais: uma é a presença na sala de aula... o outro é o estudo em casa... se ele estuda menos que um tempo prudente... nota na hora. (Professor J). O Professor L acrescenta: "... se ele está conseguindo manter aquele estudo que a gente vem fazendo na aula... porque o aluno que não tem tempo de estudar ele só estuda para a aula. (Professor L).

Estes professores consideraram a avaliação de habilidades técnicas e compreensão musical separadamente, como sendo sectorizados na avaliação, sendo que o Professor N prioriza a parte técnica em sua fala inicial. A metáfora usada com o aparelho de som ajuda este professor a explicar o seu ponto de vista acerca da qualidade técnica:

Eu levo em conta a qualidade técnica, porque é a qualidade técnica que vai torna-lo um instrumentista de boa qualidade. É como ouvir um som com um aparelho horrroso. Se ele tiver o melhor instrumento e não tiver uma sonoridade agradável, ninguém vai achar que ele tocando... é uma coisa boa. (Professor N)

A visão do entendimento musical está em primeiro lugar para o Professor M, que até declina da qualidade sonora "pode ser até que o som não esteja definido". E usa uma metáfora, "o tamanho da perna", para dizer que considera as possibilidades individuais de cada estudante:

... a leitura da peça, aquilo que está por trás da nota, da música escrita... a pessoa ter superado a mera leitura da partitura e ter criado uma fluência e um fraseado musical... Pode ser até que o som não esteja definido do ponto de vista da pureza...a gente tem que ser assim... saber o tamanho da perna do aluno. (Professor M)

Professor O define seus critérios em dois tipos: técnico e musical, que ele julga diferente. Se refere a alunos “mais maduros” e do quanto gosta de ouvir, quando fala de interpretação e da “parte musical”.

...são dois critérios básicos, um que é o técnico, físico do aluno, não consegue fazer grupetos ou ligaduras... Tem o critério musical. Então ...o(s) aluno(s) mais maduro(s)... fazem questão de interpretar, porque sabem que no caso eu gosto de ouvir como eles percebem a parte musical. (Professor O)

Professor I coloca 4 partes definidas no aprendizado, todas elas referindo-se a técnica e leitura. Os passos posteriores, que ele chama de “elementos futuros” se referem a tocar de memória e estudar o fraseado. Só depois ele parte para análise e para o que chama de “subjetividade do aluno tentar colocar um pouco de si”. Na verdade este professor descreveu mais os passos que usa para ensinar uma peça do que critérios de avaliação, ou consciente ele usa estes passos como critérios:

...eu focalizo 3 [4] coisas no aprendizado: mão esquerda, mão direita, leitura do braço e leitura da partitura... Os elementos futuros, a questão de decorar a peça... estudar o fraseado... depois eu começo a ver a parte de análise de música popular através da análise harmônica do erudito... até chegar a parte peculiar, da subjetividade do aluno tentar colocar um pouco de si naquilo. (Professor I)

O Professor F é explícito: faz uma lista de “quesitos”, que considera “os critérios normais que avalia um instrumentista”, mas resume a avaliação a uma nota geral. Não explica como chega a este resultado de uma nota.

... provas públicas, são apresentações públicas... a gente coloca todos os quesitos: técnica, musicalidade, fraseado... performance. A gente dá uma nota geral. Os critérios são esses. Eh, dificuldade das pessoas... são os critérios normais que avalia um instrumentista. (Professor F)

Ao contrário dos posicionamentos acima, o Professor K prioriza o envolvimento do aluno e a parte musical do aprendizado: “eu somatizo a parte

técnica” e coloca a música na frente, diferente, por exemplo, do Professor I e do Professor N.

... eu vejo o aluno como ele estava, antes da gente começar a trabalhar... Como ele na época não tinha descoberto como é gostoso estudar... Então esse é um dos critérios, a coisa da paixão... eu somatizo a parte técnica... porque desde o começo ele já começa a usar dinâmica, não pensar em nota... aprender música pode ser desde o comecinho. (Professor K)

Professor J considera a auto-avaliação do aluno como importante e procura fazer com que o aluno desenvolva uma auto-avaliação na sala de aula, fazendo com que o aluno trabalhe a percepção da sua performance, tocando de formas diferentes e avaliando as diferenças entre as execuções. Esta estratégia permite que tanto aluno como professor percebem “o que não dava certo”. Considera a avaliação de final de ano uma soma de todas as avaliações que vem fazendo, e avalia não só o seu planejamento como também “avalia a própria avaliação”.

...uma estrutura que possibilite o trabalho de avaliação pela participação dele mesmo... quando eu digo 'toque como antes' é para que tanto eu quanto o aluno possamos ver o que ele estava fazendo de errado, que não dava certo. Isso já é um parâmetro de avaliação. Bom, ha a avaliação de final de curso... isso para mim é a soma de todos os diversos aspectos de todas as avaliações... o planejamento... as execuções... avaliar a própria avaliação. (Professor J)

O Professor J tinha dito também que uma das coisas fáceis de avaliar era a presença em classe e o estudo diário do aluno, como parâmetros facilmente observáveis. Mas faz uma pergunta curiosa (não respondida), que considera mais complexa: “Ha outras coisas... são coisas mais complexas de avaliar...como é que avalia o crescimento do aluno se não for numérico?” (Professor J)

5.2.4 Questão 4: Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo institucional ou são determinados pela administração da Escola em que trabalha?

Música não é uma disciplina obrigatória no currículo ordinário, a maioria destes estudantes teve que pagar anteriormente por aulas privadas para adquirir algum conhecimento (sobretudo em se tratando de leitura e repertório tradicional para violão) antes de começar a estudar com os professores entrevistados. Estas Escolas, por sua vez, não estão sujeitas a nenhum controle de padrão pelo Governo Federal como em certos países. Não existe um Currículo Nacional ou um padrão para o ensino de Música no Brasil.

A única categoria das respostas a Questão 4 é:

✓ As instituições não oferecem critérios para os professores avaliarem os seus alunos. A administração da escola exige uma nota, sem nenhum comentário ou relatório de progresso dos alunos

Como resultante desta ausência, todos os professores declararam que os critérios são estabelecidos por eles mesmos, ou individualmente ou em concordância (ou não) com outros para acordar tais critérios. Todos precisam entregar a Secretaria da sua Escola uma nota, semestral ou annual. A forma de examinar vai diferir em cada Escola, e mesmo dentro da mesma Escola, com cada professor, mas pode-se constatar que as bancas de exame geram muita polêmica e disputa quando não existe um clima de cooperação.

O Professor A trabalha numa Escola que tem um programa. Ele segue o que chama “atender a uma linha geral tendo programas específicos (para cada aluno)”. E diz que em sua avaliação sempre situa o aluno face a este programa geral, mas a Escola exige dele uma nota sem maiores explicações. O Professor E acrescenta que a sua Escola: “Não oferece e eu nunca me deparei com um modelo ideal de avaliação” (Professor E). O Professor L diz que os critérios que utiliza “...são meus, não são determinados pela Escola.” (Professor L) Outros depoimentos são semelhantes: o Professor B diz que não recebe nenhuma orientação e que se utiliza da sua experiência para avaliar:

Nem teria como seguir, eu não tenho orientação para isso. Na verdade a minha maneira de trabalhar com o aluno é feita da minha própria experiência...das minhas besteiras e dos erros que eu cometi.” (Professor B)

Semelhante a esta fala é a do Professor N, que também inclui o aluno como uma fonte de aprendizado: “...é o que eu percebo e aprendi com as pessoas, até com alunos...também. É a minha vivência, tudo o que eu tive oportunidade de estudar, ou de tocar junto, ou de conversar... (Professor N)

Professor O considera o programa da sua escola, uma série de peças, ordenadas progressivamente, como um guia, uma “escala de valores, de dificuldades”. E diz que o repertório ajuda a compreender as dificuldades do aluno:

Existe um programa que nós temos, existe um grau de dificuldade... Existe um problema de escala de valores, de dificuldades, que nós colocamos desde...existem peças que qualificam o aluno para estar naquele grau... Se nós temos alunos no terceiro e no quarto ano com dificuldades nós compreendemos através do repertório: ele não consegue passar adiante, ou toca um repertório muito simples, e mal. (Professor O)

Além de considerar o programa, o Professor C o professor considera a peculiaridade da sua escola, “uma escola paga”. E se vê obrigado (“eu tenho”) a avaliar de acordo com a Escola. Assume a completa responsabilidade pelo aluno que admitiu como seu estudante (a admissão está condicionada a uma prova de ingresso), porque ele pode reprovar, “descartar” este aluno, mas não o faz, confiando na competência de seu julgamento anterior. E ratifica a sua idéia já exposta, “avalio ele pelo que pode produzir”:

...tem um programa, existe um programa... É uma Escola paga... não é uma Escola que eu possa cortar o aluno se ele não estudou...Eu tenho que avaliar também dentro desta instituição... Eu posso descartar, mas eu vou avaliar o aluno conforme ele pode produzir... Se eu coloquei ele dentro... é porque eu achei que ele tinha competência... (Professor C)

O Professor F também afirma que não recebe nenhum critério de avaliação da sua escola e amplia a sua fala da resposta anterior: enumera tópicos (“quesitos”) envolvendo aspectos técnicos e musicais, mas no fim fica resumido a uma “nota geral para a performance”, que considera o comportamento do aluno perante o público. O aluno tímido (critério não musical) vai perder pontos para um aluno menos técnico porém extrovertido.

Não, somos nós que determinamos... propomos num papel os quesitos que tem uns 10 ou 12 tópicos: dinâmica, fraseado, sonoridade, articulação... e no fim uma nota geral para a performance, como o aluno está se portando em público. Pode ser um excelente instrumentista, mas se for tímido...isso e as vezes o contrário, um aluno que não tem tanta facilidade técnica mas é extrovertido em público... (Professor F)

O Professor H reitera, os critérios da escola são as notas das provas semestrais. E na sua opinião, elas deveriam ser feitas só anualmente: “Da Escola não, da Escola são critérios referentes a notas, que faz duas vezes por ano... Eu quero sugerir que se faça uma vez só.” (Professor H) O Professor J diz

que nem um programa atualizado a sua escola tem: “ Não são porque... não existe um programa atualizado e como fazer disso uma coisa para todos os alunos, até porque eu não acredito na avaliação coletiva. (Professor J), antecipando a sua posição favorável a avaliação ao aluno com o seu próprio rendimento.

Dois professores vão usar a palavra “liberdade”, que fica entendida como uma expressão de agrado. O Professor K diz que:“ Na verdade a Escola...ela não dá. Ela dá liberdade. E eu escolho. Mas eu tenho que dar uma nota final, uma média mínima de 5 pro aluno... (Professor K) Ele escolhe os critérios com os quais avalia os seus alunos mas vai resumir (“tenho que”) em uma nota. O Professor M também fala de “liberdade” com evidente prazer:

Não, na Escola nós temos uma liberdade muito grande. Na verdade nós é que fazemos os critérios que a gente...quer. E de uma certa forma isto é instigante porque a gente acaba... experimentando o tempo todo, porque na verdade a gente não se coloca na posição de infalíveis. Ou como ninguém está fiscalizando... a gente pode fazer o que a gente quiser. (Professor M)

Professor M se sente responsável com esta liberdade, não se coloca como infalível mas como experimentador. E declara a absoluta falta de fiscalização acadêmica, que permite “fazer o que a gente quiser”.

Os professores G e o Professor D estão discutindo com outros colegas de escola, não oficialmente, uma nova maneira de avaliar os alunos que não seja um exame com banca, utilizado anteriormente. Os critérios levantados pelo Professor G são: produção (rendimento), programa, assiduidade e entendimento musical (“a questão subjetiva do tocar”). Sugere uma prova pública que levasse

em consideração estes elementos e que tivesse a presença de todos os professores.

A gente tava conversando aqui da avaliação da Escola, no princípio, inicialmente a produção, o levantamento musical, a própria assiduidade seria outro ponto, o rendimento, a questão subjetiva do tocar, e no final, uma prova geral com todos esses elementos, assim, mais aberta, ou uma prova pública ou uma prova com a presença de todos os professores. (Professor I)

O Professor G diz que os alunos não são informados oficialmente de qual vai ser o sistema de avaliação, mas que ela é feita através de forma constante pelo professor, mas sem qualquer tipo de anotação: “nós não utilizamos ficha de observação, não temos banca”. Este professor está discutindo com a sua escola a possibilidade de começar a fazer audições coletivas.

...os alunos, quando eles vem aqui para a Escola, isto não é colocado pra eles oficialmente, mas nós usamos geralmente um sistema de observação, nós não utilizamos uma ficha de avaliação, não temos bancas de avaliação, não usamos este tipo de sistema... Nós pretendemos fazer audições com a participação de todos. (Professor G)

O Professor D, na ausência de critérios estabelecidos pela Escola, assume para si a responsabilidade de “fazer uma escola” para o aluno. Mas reconhece a sua dificuldade porque a resposta do estudante não corresponde ao caminho que ele constrói: “...eu tenho que fazer a escola do aluno porque... é muito raro que um aluno responda a todo caminho que quer traçar, tão diretamente.” (Professor D)

5.2.5 Questão 5: Se você precisa dar uma nota, mensurar o conhecimento de alguém, o que você leva em conta?

Esta pergunta se referiu ao aspecto numérico da mensuração, e aos critérios adotados para a avaliação somativa. Os critérios podem ser - ou não -

os mesmos que o professor usa para avaliar formativamente. A categoria emergente da Questão 5 é:

- ✓ Progresso do aluno em vários sentidos, tanto técnicos quanto musicais e afetivos, freqüentemente misturados, sofrendo e exercendo influência uns dos outros;

Seis professores mencionam a palavra “progresso” e “evolução” para se referir ao conhecimento adquirido ao final de um período de ensino. O Professor A considera a “evolução” do aluno em relação ao programa, porque na escola em que trabalha o programa serve de guia e controle do progresso individual de cada aluno. Acrescenta que considera a performance na hora da prova também mas que o trabalho acumulado do período tem um peso forte em relação ao momento da prova:

...o programa estabelecido para ele, a evolução do próprio aluno dentro do período, pode ser um bimestre, um semestre ou depende do critério...aquilo que ele realiza no momento, a performance dele na hora da avaliação... Mas eu acredito que o caminho do aluno, o trabalho que ele está fazendo em relação aos objetivos traçados entre ele e o professor é o que pesa mais. (Professor A)

O Professor C considera a produção e dentro da produção, a qualidade do que o aluno produziu, o que ele pode fazer de melhor dentro das possibilidades dele, não dos critérios da Escola. Esse mesmo professor fala de “critérios de uma Escola”, não está se referindo a sua escola específica, mesmo porque declarou antes que a Escola apenas lhe pede uma nota. Está pensando também em deixar o aluno independente para que ele possa caminhar “com as pernas dele”:

...é o que ele pode produzir... dentro deste produzir muito, não é exatamente o

que ele produziu o ideal dentro dos critérios de uma Escola, mas ele produziu o que ele pode fazer de melhor... até o final do curso...pra ele caminhar...com as pernas dele. (Professor C)

O Professor E considera a “intenção” do aluno, ou, em outras palavras, o que ele pode fazer de melhor, ainda que na hora exata ele não se saia muito bem. A nota é dada também pelo desempenho durante o período, sendo que este professor admite que pode ser até uma nota máxima:

A intenção dele, dentro do que ele está realizando... Se a intenção dele foi de fazer aquela coisa...ele merece a nota máxima, mesmo que o desempenho no momento... interessa a estória que está por trás desse momento aí. (Professor E)

Professor G reforça que considera a produção diária, participação e presença, critérios mencionados por ele anteriormente. “Participação, aquela coisa que eu já falei...” (Professor G). Da mesma forma o Professor I reitera que os critérios de mensuração são exatamente os mesmos da avaliação formativa. Com outras palavras outros professores consideram também mais o período de ensino que o próprio ato do exame em si: ...eu procuro também ver a qualidade musical do aluno... a produção... a criatividade...a evolução dele...” (Professor N). O Professor H também considera : “Todo esse comportamento dele do ano, do período...que ele está sendo avaliado, não do momento da prova, mas todo este período que ele vem sendo avaliado. (Professor H).

O Professor J mais uma vez antecipa a sua visão de individualidade. Este professor considera a presença e as atividades do aluno em classe como muito importantes, mais importante do que o próprio teste em si, a visão formativa muito mais importante que a somativa. A ressalva feita com as palavras “como é

obrigatório fazer um teste” implica em que este professor não considera este ato importante.

...o seu próprio *status*... e não o crescimento dos outros...a atividade em sala de aula... seu rendimento...semanalmente, e como é obrigatório fazer um teste, o resultado deste teste conta também na prova. (Professor J)

Os Professores K e D colocam o “envolvimento” e a “passionalidade” como um critério para dar uma nota, que poderia ser traduzido também pelo empenho do aluno e o seu rendimento e entusiasmo a cada aula como uma forma de superar deficiências e servindo como estímulo para o professor trabalhar e também influenciando na nota que o aluno vai receber.

...quanto ele está se dedicando, antes de qualquer coisa. ...As vezes este aluno que não tem a mesma facilidade mas se dedicou muito, fez assim o máximo que ele podia, as vezes ele se sobressai mais do que o aluno que não tem este problema, vamos dizer assim, mas não se dedicou tanto quanto aquele que tem problema. Isso pesa muito para mim. (Professor K)

...o envolvimento dele com a matéria... sem uma passionalidade...não precisa ser necessariamente um apaixonado, mas ele tem que ser um apaixonado no sentido de devorar o violão. (Professor D)

O Professor B reitera a sua dificuldade de dar notas, quantificar o progresso ou o conhecimento:

...eu teria muita dificuldade...o problema ... era ter que medir um aluno...não tinha sentido em avaliar...eu sou prático, o sistema acadêmico não funciona... fiz muito concurso, eu sei o que é...vai ser avaliado pelo que mostra... eu prefiro ter a idéia de um aluno como um todo...(Professor B)

Os Professores L e M tem uma preocupação específica quanto a repertório e a programa, aspectos mais técnicos, quanto qualitativos quanto quantitativos da execução:

...se ele está conseguindo manter o que está sendo ensinado no curso. Acho que se chegar no final do semestre e trabalhou 3 peças eu aviso: eu quero que chegue no final do semestre tocando estas 3 peças... Eu vou avaliar isso, ver se ele realmente conseguiu absorver todo este conhecimento e manter. (Professor

L)

...o ano da disciplina...se ele está desenvolvendo o programa, que pode ser parecido ou similar aquele que a escola tem, mais adiantado, diferente...Dentro daquilo que se aprende na escola... fazemos uma avaliação em relação a alguns pontos técnicos fundamentais, que no violão, se resume `as técnicas de mão direita e da mão esquerda, a posição e a leitura... (Professor O)

E o Professor M transfere para si (como já declarou anteriormente e vai reiterar na Questão 7) parte da responsabilidade do sucesso ou fracasso do aluno:

...o nível de musicalidade que ele conseguiu na sua interpretação, considerando que a responsabilidade de escolha da peça, da maneira como ela foi conduzida no seu estudo, é da minha responsabilidade. Eu não posso também colocar coisas que sejam insuperáveis para aquele aluno, até mesmo uma peça que ele não goste de tocar... obrigar a pessoa a fazer uma coisa que ela não quer. ...muitas vezes então a coisa se inverte porque sou eu que estou me avaliando como professor. (Professor M)

---

5.2.6 Questão 6: Se você tem dois alunos e eles estão cursando o mesmo ano, a mesma disciplina, o que os iguala e o que os diferencia?

---

Nas respostas a esta questão todos os professores foram unânimes em afirmar que cada aluno é diferente do outro, e que os alunos são julgados de acordo o seu próprio desenvolvimento, essa intenção de avaliação referente ao indivíduo já havia sido comentada por alguns professores. A categoria que emerge aqui também é única:

- ✓ Cada aluno é considerado em relação ao seu próprio potencial e trabalhado da forma mais individual possível;

Foi possível perceber um pouco de ironia em algumas respostas, como se estivessem respondendo a uma pergunta óbvia, sem questionamento, como

a resposta do Professor D: “É ela mesmo (risos). O curso de um ou de outro, mesmo tendo a mesma linha, pode ser completamente diferente.” (Professor D). Esta pergunta foi necessária para ratificar a característica individual da avaliação da performance, porque nesta individualidade talvez resida uma das dificuldades da avaliação.

Ao mesmo tempo que se tem uma Escola que funciona dentro dos padrões educacionais estabelecidos para as outras áreas do conhecimento, existe a peculiaridade da avaliação individual e a dificuldade da avaliação artística. Não é possível pensar a avaliação da performance nem em termos de outras disciplinas da escola regular, onde se procura uma média, um padrão, nem mesmo com a avaliação que é feita para música quando o professor trabalha com grupos, ou mesmo com uma classe inteira, em níveis não profissionais. Estes professores trabalham em escolas especializadas, onde é exigida uma nota, mas cujos critérios de atribuição não são normatizados e nem discutidos academicamente. As sete primeiras respostas falam em “individualidade”:

O Professor A reforça a sua fala de diferenças individuais, de programas diferentes para cada aluno levando em consideração o programa da escola, que ele usa como “o mínimo pedido”. E diz que usa as diferenças a seu favor, quando vai usar “remédios opostos”, respeitando a individualidade e conhecimento de cada um:

que iguala é uma estratégia comum para que os objetivos gerais a serem atingidos naquele ano, naquele bimestre. O que diferencia eles é... eles mesmo.

...2 alunos foram aprovados e estão no primeiro ano...só que um deles já ganhou 3 concursos... mas o fato dele não ter curso superior vai obriga-lo a cursar todos estes anos...E um aluno...que tirou nota mínima em teoria...realizou aquilo que era pedido como o mínimo no vestibular...esse aluno também é aprovado, só que são alunos que vão precisar de remédios opostos... o segundo talvez nem mesmo tenha que estudar um concerto nos quatro anos... (Professor A)

O Professor B destaca a noção de individualidade na parte afetiva, mesmo tocando a mesmo repertório, isto é, possuindo a capacidade de compreensão e técnica musical para executar as mesmas peças::

Depende do ser humano...no mesmo nível, tocando o mesmo tipo de música, aí tem o ser humano que está...enxergando tudo de uma maneira diferente. Eu dou um sentido a isso, eu peço uma isenção. (Professor B)

Professor E se refere as convenções sociais de igualdade, dizendo que não é possível querer que duas pessoas sejam iguais, usando uma palavra muito forte (estigma) para qualificar esta situação. Aproveita e lança uma crítica aos programas rígidos e restritos, que não consideram diferenças e obrigam todos os estudantes a apresentarem as mesmas peças:

Só a parte física: eles estão no mesmo tempo na Escola, tomam aula com o mesmo professor e na mesma sala. Eu acho que é este estigma de você igualar duas pessoas... não temos nada igual...não tem porque querer que duas pessoas tenham o mesmo desempenho. Esse é um grande problema quando se tem um programa fixo... você compactar eles num modelo, isto não vai resultar. (Professor E)

O Professor G se refere a parte técnica e intelectual do aprendizado, usando palavras como: capacidade, rapidez, dificuldade:

... a individualidade é que vai contar... porque a gente tem aluno que tem mais capacidade, é mais rápido de captar, a gente tem que ver isso... e outros que tem dificuldade... cada um tem o seu desenvolvimento. (Professor G)

Professor C concentra a individualidade no esforço e empenho de cada estudante, tendo em vista a avaliação diagnostica que fez deste aluno quando ele entrou na escola. A sua posição aqui difere completamente da do Professor

M na Questão 1, quando diz a respeito do estudo individual de cada um "...eu dou alguma coisa e ele não prepara o suficiente, então, problema dele...". O Professor não está considerando a nota do aluno a nota do seu trabalho, porque de princípio já admite que os resultados vão ser diferentes: "Não é preciso que ele saia de lá [da Escola] um concertista."

...um aluno que estuda muito, muito musical, que tem uma facilidade bastante grande...ele é praticamente um concertista no segundo ano da Escola... Outros alunos... quer dizer, ele entrou até tocando melhor... foi empurrando, foi carregando o curso até o fim... Estudou pra tirar uma nota mínima... Eu dou alguma coisa e ele não prepara o suficiente, então, problema dele...ele vai chegar no final do curso com uma formação... dentro das forças dele. Não é preciso necessariamente ele sair de lá um concertista. (Professor C)

O Professor J respondeu a esta questão muito rapidamente, imediatamente após e pondo grande ênfase em suas palavras. Além de não querer que nada os iguale, está buscando e fazendo os seus alunos buscarem aspectos que diferenciem e individualizem a performance de cada um:

Nada, eu não quero que nada iguale eles, ao contrário... quero que cada um faça seu trabalho diferente, completamente, se possível, e se é o caso, que cada um procure sua forma particular de tocar. (Professor J)

O Professor L hesita um pouco, considerando a questão primeiro como uma possibilidade mas logo em seguida se define pela individualidade, usando as palavras "estilo", "personalidade" e "dedicação" para diferenciar os alunos:

Isso é uma coisa que eu acho meio difícil, a gente comparar alunos. Mesmo se as vezes eles estão no mesmo ano, acho que cada aluno tem um estilo diferente, a própria personalidade, a forma de dedicação ao curso. (Professor L)

Estes professores associam comportamento, tempo dedicado, interesse, entre outras coisas, como atitudes que diferenciam dois estudantes. O Professor F avalia o aluno de acordo com as possibilidades dele e condiciona a

nota que dá não somente pelo desempenho na hora da prova, mas pelo estudo que o aluno realizou. A avaliação formativa aqui engloba a somativa para atribuição da nota final. O Professor F se refere a um atendimento altamente individualizado, onde ele trata o programa do aluno independente da seqüência do programa da escola:

...eu avalio ele com o potencial dele. Se ele não toca bem porque não estudou direito, então ele tem uma nota baixa. ... A minha avaliação é individual, independente do ano, porque esta divisão em ano, no atendimento individual vai por terra o conceito. (Professor F)

O Professor I e o Professor M deixam que seus alunos possam escolher entre as peças do programa. O Professor I, apesar de sugerir as peças, deixa que o aluno escolha. O Professor M faz um “acordo” que inclui no repertório as peças que o aluno gosta e as peças que ele acha que são compulsórias.

... nós temos 2 alunos que estão no mesmo nível... inicialmente a gente vai sugerir algumas peças mas ao mesmo tempo ele vai decidir que peças ele vai tocar. (Professor I)

...coloco algumas peças obrigatórias e outras de livre escolha. Tem algumas peças que o aluno no mesmo nível está fazendo igual ao outro e outras são diferentes... ou muitas vezes quer tocar tanto aquela música. (Professor M)

O Professor N destaca o interesse individual de cada aluno (domínio afetivo) como uma qualidade que diferencia os estudantes, ressaltando que o aluno interessado (curioso) é aquele que está buscando informações fora da aula:

interesse, a assiduidade, a curiosidade, porque aquele que é curioso ele vai buscar outras informações, não precisando necessariamente ser passado na aula. (Professor N)

O Professor O considera o conhecimento prévio de música popular como um fator que diferencia o comportamento de dois estudantes que acabaram de entrar na graduação. O aluno que lê menos e que toca mais de ouvido se comporta diferente porque tem resistência (ou dificuldade) à música escrita e também porque o repertório não é familiar:

Digamos que sejam dois alunos de primeiro ano...um que tem conhecimento de música popular, gosta e tem medo de perde-lo, então muitas vezes tem resistência a uma peça escrita...e outro que já estudou com alguém... então ele está mais tranqüilo quanto a leitura e repertório. (Professor O)

E este professor diz que tem uma forma de agir para com cada aluno, como se fossem filhos, e além de considerar a individualidade de cada aluno, considera a sua individualidade de tratamento para cada estudante:

... geralmente são totalmente diferentes, cada pessoa, cada aluno é um caso. Um tem mais facilidade na leitura, outro tem mais facilidade de decorar...a gente passa a ser um pai para cada aluno... tem 5 filhos e cada filho tem uma forma de agir para eles... (Professor H)

---

5.2.7 Questão 7: Em quais situações você avalia formalmente os seus alunos? Qual delas prefere?

---

Todos os professores entrevistados são compelidos dar uma ou duas notas anuais para os seus alunos. A maioria dos entrevistados se utiliza da banca de exame, trabalhando em conjunto com outros colegas da mesma escola, na grande parte dos casos também professores de violão. O Professor E e o Professor M dizem que os exames são importantes porque na vida profissional se precisa deles:

...é importante também esta avaliação formal, porque a gente vive numa

situação, numa carreira que a gente também é avaliado pelo público...empresários...jornalistas....Uma vida profissional ela envolve uma avaliação em termos profissionais... é importante na vida de um músico. (Professor E)

O Professor E vai ressaltar o lado profissional da avaliação, dando ênfase à importância da crítica musical na vida do músico. O Professor M acha que o aluno deve sentir a necessidade de ser avaliado como um benefício para a sua carreira.

...da mesma forma que a gente chega a precisar do palco, eu acho que o aluno, durante a escola, tem que sentir a necessidade de ser avaliado para que ele mesmo meça o que está acontecendo no caminho que ele está traçando, porque muitas vezes fica indeterminado. (Professor M)

Dois professores se posicionam, mais uma vez, quanto as práticas vigentes das bancas de exame. Ela é questionada pelo Professor J, que mais uma vez reitera o seu desagrado quanto a prática que utiliza, embora reconheça que nunca pensou em uma proposta alternativa. Ele retoma o mesmo discurso dos Professores B e F: a nota tem que ser dada, por isso ele dá a nota e o faz sem constrangimento, porque é a resultante de um trabalho. “Todo mundo tem que passar” é uma alusão clara ao sistema escolar de mensuração, em que as pessoas estão “acostumadas a receber uma nota”. E ao mesmo tempo reconhece a sua posição de acomodação, “nunca pensei em outra [forma]”.

Eu dou a nota porque tem que ser dada...estamos acostumados a receber uma nota...talvez não seja a melhor forma, entretanto, nunca pensei em outra...reconheço que nunca fiz uma contraproposta a isso... todo mundo tem que passar por uma qualificação-nota, então eu acho completamente justo que a pessoa faça uma apresentação final do trabalho, no caso tocar uma serie de peças e colocar uma nota dessas peças no final do teste e a soma do trabalho no final do ano. Eu não vejo nisso em nada, nenhum sinal de constrangimento não (Professor J)

O Professor B, que se posicionou contra a avaliação, sobretudo a avaliação acadêmica, mais uma vez reitera o seu ponto de vista "anti-avaliação",

mas apesar disso, é obrigado pela Escola a fazer uma banca de exame para dar a nota. Nem sempre o julgamento do professor que ele convida coincide com o dele, e ele não esclarece como resolve, se são dadas notas diferentes e tirada uma média, ou se eles discutem e chegam a um acordo. A posição fatalista do Professor B coincide com a do Professor J quando diz “mas eu tenho que fazer”.

...eu sou obrigado...a avaliar formalmente, uma vez por semestre, uma prova...no final do ano eu dou uma nota, e mais nada. Além dessa nota, o aluno é submetido a uma banca... eu convido outro professor...que vai medir, que vai avaliar este aluno. As vezes bate e as vezes não bate com a minha avaliação... Eu acho horrível, eu não gosto de avaliar assim, mas eu tenho que fazer (risos). Porque o cara precisa apresentar uma nota pra Secretaria, então é a nota que ele leva. (Professor B)

O Professor A utiliza também da banca de exame porque considera a melhor forma de avaliar o seu estudante, mas convida colegas músicos, não violonistas, como uma forma de enriquecer este tipo de avaliação e a sua posição é inteiramente contrária a dos outros colegas, porque ele confessa que “gosta” do sistema. Inclusive considera uma oportunidade dupla, para o aluno e para si mesmo, poder ter a opinião e um música que não acompanhou o processo, está somente avaliando o trabalho final.

Eu gosto da avaliação com banca...eu acho muito rico. Pra funcionar de fato - nem sempre funciona - até que seja a participação de alguém que não seja o próprio professor...um músico, um regente... eu gosto de oferecer isso aos alunos também...é interessante até, eu acho, que pro próprio professor ver o que uma pessoa de fora, que não acompanhou o processo, acha daquela apresentação. (Professor A)

O Professor A não deixa muito claro se utiliza ou não as fichas de acompanhamento do aluno que sugere. Ele reconhece que sem este material fica muito difícil para o professor convidado ter uma idéia do progresso deste aluno durante o semestre. Ele também diz que, sempre que possível, o

professor convidado reporta verbalmente o seu parecer ao estudante, em vez de somente dar a nota:

Mas é importante que haja, por exemplo, uma ficha de acompanhamento, alguma coisa que teça, pra essa pessoa, alguns dados: qual o programa estabelecido para este ano, pra este semestre, é...o que foi feito no semestre passado, até aula por aula... uma maravilhosa performance pode ser de uma peça que está há 2 anos (risos) sendo trabalhada. e isto, é claro, vai influenciar na avaliação.... Para ter uma pessoa de fora é preciso ter esses dados, senão não vai ter como ela avaliar, ela só vai avaliar o que está ouvindo no momento. (Professor A)

O Professor L, o Professor O e o Professor C reconhecem que a banca não é a maneira mais simpática de se avaliar um aluno, e vai diferir essencialmente de uma avaliação pública justamente pela presença e participação do público. Na banca, segundo o Professor O, os membros "tentam não incomodar" ficando em silêncio, e as vezes o silêncio intimida o aluno. O Professor C complementa que é uma "situação perigosa", acrescentando que uma audição é similar a tocar profissionalmente:

Eu acho que a melhor forma é a audição, ainda...o aluno se sente mais a vontade...esta numa situação de tocar profissionalmente...a banca é uma coisa muito seca...ele perde muito com isso. (Professor L)

Professor O concorda, inclusive associando a sua experiência de aluno com as bancas de exame, usando palavras fortes como "comprimir", "inquisição", "capaz de assumir", "silêncio sepulcral". Confessa que a coisa que mais lhe incomodava quando tinha que se submeter a uma avaliação com banca era o silêncio dos juizes, sentados enfileirados e tentando "não incomodar":

...as bancas são normalmente...nervosas...muitas vezes elas comprimem o aluno, não deixam que o aluno se sinta a vontade...esta inquisição, este processo, serve muitas vezes para lhe por a prova...você é capaz de assumir o seu instrumento perante uma comissão julgadora ou não?... Entretanto esta não é a fórmula mais simpática de se avaliar uma pessoa...a banca senta, tenta não lhe incomodar e esse silencio sepulcral isso dá um sentimento de...'Meu Deus, o

que ele vai estar pensando de mim?' (Professor O)

O Professor C se utiliza também da banca de exame, mas não acredita nela. Diz que o aluno fica muito nervoso e tem a oportunidade só de tocar uma ou duas músicas, diferente de um recital. E acrescenta que são situações diferentes, ser ouvido ou ser avaliado.

A avaliação com banca não sei, não vejo muito resultado...lhhh, exame ele toca uma música, duas, fica nervoso...ele está sendo avaliado, não ouvido (risos)...Ele se sente numa situação perigosa...escorregadia, ele tem medo de algumas coisas, é uma situação ruim, uma situação má, ser avaliado. (Professor C)

O Professor K se utiliza de apresentações de caráter não avaliativo como uma forma de preparar os seus alunos para os exames com banca, as apresentações que antecedem a prova servem para dessensibilizar o aluno. Este professor se mostra especialmente preocupado com o aspecto afetivo da situação, mas reconhece que “se apresentar faz parte do exercício de ser músico”:

Eu acredito que o que vale é esta injeção que acaba dando no aluno. O exame em si a gente precisa tomar cuidado para que não traumatize o aluno...como era feito aqui...principalmente com pianistas... eu conheço bem a estória, era uma coisa bastante traumática para os alunos... com o violão isso também as vezes acontecia.. Mas eu...já faz algum tempo...lógico que tem estas coisas, bate uma tremedeira...mas eles estão se superando...com esta estória de se expor mais, de fazer apresentações, audições internas... faz parte do exercício de ser músico, de tocar o instrumento. (Professor K)

O Professor M complementa esta visão dizendo que é preciso também preparar o aluno para o ato da performance, não importa se para uma banca ou audição. Reconhece que são situações diferentes, “nervosismos diferentes” e fala em “truques” quando se está tocando para os outros. Acredita que o professor deva proporcionar esta experiência para o aluno como uma

maneira de cumprir o seu trabalho:

...o nervosismo de uma situação ou de outra são nervosismos diferentes (ou banca ou audição). E a gente também tem que ensinar os truques de performance, isto é, aquela sensação interna de estar tocando para os outros...fazer com que o aluno tenha esta experiência porque senão a gente vai ter cumprido em parte o nosso trabalho, que é fazer a pessoa aprender a tocar, mas significa tocar para alguém. (Professor M)

Três professores recomendam as apresentações públicas em vez de bancas de exames, porque entendem que esta é uma forma mais verdadeira e descontraída de apresentação. O Professor C, que utiliza bancas de exame, diz que prefere um recital por ser mais representativo de uma situação ideal:

A melhor maneira de avaliar um aluno é preparar um pequeno recital dele.... aquele compromisso do recital, realmente ele vai se desdobrar com uma motivação bem maior porque está se apresentando. (Professor C)

O Professor I avalia seus alunos com provas públicas, não com bancas, e está buscando com isso uma melhor forma de modificar o programa usado:

...uma pequena audição com os alunos, quando o aluno não tem um programa muito grande a gente faz uma audição... e temos a participação em duos, trios, pequenos conjuntos... não é necessário que ele toque em todas...ele vai escolher o que faz melhor...Aqui a gente está fazendo de uma maneira informal e desenvolver disso o nosso conteúdo de instrumento... (Professor I)

O Professor O reforça uma colocação feita pelo Professor F na questão 3, que um aluno pode se revelar especialmente para um público e não para uma banca, voltando a colocar a situação em termos pessoais “eu me sentia bem...”. Como estratégia reúne alguns alunos, a exemplo do Professor I e do Professor N:

...muito mais interessante seria a pessoa promover um recital com mais 2 ou 3 alunos...ouvir o que o aluno conseguiu fazer. E aí se instala uma nova situação porque o aluno pode ser um grande *performer* e se revelar especialmente perante o público e não perante uma banca...eu me sentia bem...o que naturalmente é um fator que a banca não lhe passa. (Professor O)

O Professor B volta a se posicionar contra a avaliação pública também: "...uma apresentação pública com uma banca e outros alunos que queiram assistir... e outros professores estão avaliando... é uma avaliação coletiva... é uma fila de pobres coitados." (Professor B). E ao ser indagado mais uma vez qual seria a forma de avaliação que ele gostaria de fazer, responde: "A que eu mais gostaria? A não-avaliação (risos). É a melhor que existe. ter que avaliar o sujeito é terrível. tem que dar condições pra ele se auto-avaliar. Parece uma coisa meio-utópica, meio, mas eu acho que isto é possível." (Professor B). O Professor B está concordando com o Professor J, sendo que o Professor J vem promovendo meios para que o seu aluno desenvolva uma autocrítica através da audição consciente de si mesmo.

O Professor N reclama quanto a pressão imposta pelos semestres. (Vale acrescentar que esta Escola tem um programa pouco flexível) Mesmo assim, as audições passaram a substituir as bancas tradicionais e segundo o Professor N, com melhores resultados:

... a gente tem um padrão que se chama semestre, que é ele quem determina tudo...nós estamos fazendo uma prova pública...Sendo que aqueles que querem tocar no auditório são...os mais adiantados...os principiantes fazem numa sala grande...sendo que a platéia são os colegas, que apoiam, que aplaudem...eles ficam mais a vontade. (Professor N)

O Professor D reconhece que, sendo ou banca ou audição existe sempre um pré-requisito de domínios com os quais o estudante é obrigado a lidar em diferentes situações. Coloca a concentração como um fator que pode ser aprendido a ser mantido inalterado.

No palco, com pessoas, é uma situação. Numa banca examinadora é outra

situação. No bar...é outra situação. Essa é a variável. A única coisa que não varia é a concentração dela. Isso como situação ideal. Isso sem dúvida afeta na musicalidade da pessoa, cada situação." (Professor D) E acrescenta: "Qualquer uma das duas (ou exame ou audição)...mesmo estando em casa, se entra o cachorro no quarto já é diferente... a pessoa tem que aprender a tocar em várias situações...ter um domínio mínimo pra se concentrar em cada situação. (Professor D)

Dois professores gostariam de poder fazer avaliações mais completas dos seus estudantes, que incluíssem outros conhecimentos musicais. O Professor E reconhece que só ouvir o aluno tocar não é suficiente para avaliá-lo musicalmente. E lista os requisitos que julga necessário acrescentar, que incluem uma habilidade diferente da performance que é a leitura a primeira vista. Fala também da percepção musical, análise musical e conhecimentos sobre música.

Eu sinto falta de outros tipos de avaliação...da estrutura da pessoa... Ela não sabe fazer uma leitura a primeira vista...discorrer sobre a harmonia das músicas...não sabe nem falar quem é o compositor e que época viveu e muito menos o título e a fórmula do compasso. Nessa avaliação formal eu colocaria... será que ela aprendeu mais solfejo...mais harmonia, mais fraseado, mais história da música...só uma avaliação estrutural conseguiria fazer este tipo de coisa. (Professor E)

Usando outros termos o Professor F diz a mesma coisa: sente falta de poder fazer um trabalho que inclua também a parte de conhecimentos sobre música. Costuma pedir aos seus alunos que comparem diferentes versões de uma mesma peça ou que se reportem a edição original no caso de uma peça antiga, sugerindo o uso de fac símile de tablaturas em caso de transcrições. Mas confessa que isso não é suficiente, ele queria saber como vai o aluno em estrutura musical, a parte teórica, histórica da música. Conclui dizendo que não faz nada disso porque existem os professores para as outras disciplinas.

Hipoteticamente falando, eu gostaria de fazer uma avaliação de conhecimentos gerais... na Escola a gente faz na própria aula, o aluno pega Weiss...vamos

pesquisar a vida dele...procura pegar todas as edições...se é uma peça antiga, procura pegar o fac-símile, o original. Mas se eu pudesse avaliar, eu faria uma avaliação geral até mesmo teórica, de estruturação, de história da música. Enfim... ele faz isso com o professor da disciplina, então normalmente... não faço. (Professor F)

Professor B levanta dois questionamentos interessantes: o primeiro é sobre a conduta que assume quando (inevitavelmente, a cada seis meses) os seus alunos vão se apresentar publicamente e recebem uma nota. Ele diz que procura deixar o aluno de: "...uma maneira bem descontraída, que ele toque tranqüilo, porque ele sabe que eu estou sentado aqui na frente dele, até para avaliar formalmente, mas eu não vou dar uma nota simplesmente pelo que ele fez, mas pelo que ele é, pelo que tem mostrado para mim." E acrescenta em seguida o seu desconforto e indecisão na hora de mensurar o seu julgamento: "Duro é dar a nota, por que eu vou dar um 8? O que significa um 8? Por que não um 9, um 10? Eu me perco muito nestes critérios..." Como não sabe como resolver esta situação, arremata: "Agora, não avaliar prá mim é muito melhor". Mas acrescenta logo em seguida: "Se eu puder dar condições dele perceber quando ele está caminhando bem ou mal, ele mesmo se auto-avalia." (Professor B), uma posição bem parecida com a dos Professores J.

Este mesmo professor tinha colocado a possibilidade de dar ao aluno a facilidade dele se auto-avaliar, embora ressaltando que isto "parece uma coisa meio utópica". Para o Professor J esta é uma estrutura que ele explica vir aplicando na avaliação formativa, quando corrige imediatamente, faz o aluno tocar corretamente e depois pede para que ele "toque como antes" e perceba o que estava fazendo de errado.

O Professor G alerta para as possibilidades da percepção do aluno em entender o próprio sistema de avaliação e tentar se aproveitar das vantagens oriundas das falhas do sistema, ainda que nenhum esclarecimento oficial seja dado por esta escola a respeito: "...porque sempre houve esta questão da participação...tinha que participar da audição também... e a prova, 2 peças, escalas...eram 3 notas somadas. ..a gente começou a perceber que o aluno entrava naquela jogada nas notas..." (Professor G) No caso, os alunos, ao saber que teriam 3 notas como média, se aproveitavam da nota "participação das atividades" como uma forma de alcançar a média com menos esforço.

Quando os professores de uma mesma escola não conseguem chegar a um consenso a respeito dos critérios a serem utilizados nas bancas de exame, estas se tornam um problema, conforme o relatado pelo Professor H:

...eu não sei se é boa ou se é ruim...(a banca de exame) Pra alguns pode ser, eu não acho muito válido. Eu acho válido quando...(risos). Eu acho que não preciso de nenhuma banca para avaliar os meus alunos. Porque eu tenho com meus alunos...ele tem que fazer porque eu estou ganhando para isso. Eu acho que nesse caso necessita a banca pra avaliar, talvez não o aluno, mas sim o professor. Elas são necessárias para avaliar o professor. O aluno é uma cópia do professor. (Professor H)

Esta fala tem outras implicações que acarretam problemas acadêmicos para este professor e seus colegas, com evidentes prejuízos para os alunos. O contato profissional está dificultado pela discordância de princípios e ausência de uma política acadêmica. A fala do Professor H revela que ele não considera a opinião - e a conseqüente nota - de seus colegas. E ainda sugere que a banca não é um exame para o aluno, mas sim quão bem - ou mal - cada professor ensina, porque em cada aluno estaria refletido o trabalho do professor.

O aluno como "reflexo" do trabalho do professor é também colocado pelo Professor M na Questão 1: "...a nota que ele vai receber é a nota que eu vou receber pelo trabalho dele."

#### 5.2.8 COMPLEMENTOS À ENTREVISTA:

Após completadas as questões que haviam sido estruturadas, foi pedido que cada professor comentasse algum aspecto da entrevista ou que acrescentasse alguma informação que considerasse útil para complementar a sua fala, sempre se referindo a avaliação. Os tópicos levantados foram os seguintes:

- ✓ **Avaliação em um curso não profissionalizante:** Num curso livre, com um aluno que não tem ambição de seguir carreira como músico ele faz uma avaliação com banca, mas informal, procurando deixar este aluno muito a vontade. Nesta banca participam outros professores e é uma oportunidade para se conhecer os alunos, como eles podem ser agrupados em pequenos conjuntos e muitas sugestões de performance são reportadas verbalmente ao aluno imediatamente após a prova. Esta escola usa uma ficha de acompanhamento porque a ficha cumpre a função de relatório e *status* para os pais. Cada vez que o aluno toca, se apresenta ou faz um curso fora desta escola deve trazer um comprovante que fica anexado na sua ficha e que vai ser levado em conta. (Professor A). O Professor K também trabalha em um curso livre com adultos, alguns acima de 40 anos. Diz que avaliação com bancas e o sistema de notas não faz sentido em cursos livres.

- ✓ **Desilusão:** O Professor B faz uma última colocação acerca do sistema universitário como um todo. Para ele “o complicado não é se formar, é ter uma formação dentro da cabeça”. (Professor B)
- ✓ **Dicotomia entre a vontade de tocar e a disponibilidade e empenho nos estudos:** Muitas vezes o aluno tem a fantasia de tocar, mas não tem tempo para estudar o suficiente e o professor precisa fazer com que ele aprenda música, porque ele gosta de música mas não tem tempo para ficar tocando o instrumento. O Professor B tem experimentado soluções alternativas de cursos de percepção e história da música com sucesso para alunos particulares. (Professor B)
- ✓ **Concurso de Violão:** Os alunos são avaliados em concurso pelas peças de livre escolha, e não pelas obrigatórias. O Professor C fala que a peça obrigatória “é como um purgante, que ele vai ter que engolir.” Depois fala do consenso entre as bancas de concurso, que é muito complicado e difícil que um júri chegue a um consenso sobre avaliação de candidatos em concurso. (Professor C)
- ✓ **Concertista-Professor:** O Professor D diferencia entre um professor que é concertista, tem experiência de subir ao palco com frequência e tocar um repertório de dificuldade do professor que não se apresenta a este nível. Segundo este professor “no palco a chance é uma só.” É a diferença da “formação-informação”, diz ele. O professor que se apresenta como concertista vai ter mais condições de formar um aluno concertista do que um

professor que não tem esta experiência: “ele até pode achar que é assim”, mas sem a experiência pessoal de palco fica difícil.

- ✓ **Considerar o interesse do Aluno:** O Professor E considera o aspecto afetivo do interesse do aluno para a escolha do repertório. Salaria que é preciso filtrar, nem sempre é possível atender o interesse do aluno porque as vezes as peças são inadequadas do ponto de vista técnico e musical, mas que ele procura caminhos para ensinar com aquele material. Com esta atitude ele consegue estreitar laços com seus estudantes.
- ✓ **Conceitos de Avaliação:** O Professor F preferia, caso fosse possível, somente aprovar ou reprovar seus alunos, sem ter que usar notas ou conceitos. Declara-se descontente com o critério usado pela sua Escola, que considera aprovados todos os alunos que consigam uma média de curso superior a 7. Segundo este professor, o pior é que este aluno está dispensado de prestar uma prova e se apresentar para uma banca.
- ✓ **Repertório:** O Professor I considera que não é possível limitar o repertório do aluno a um programa de escola, a escolhas só do professor, porque o mercado de trabalho “lá fora” pode exigir deste músico algo bem mais abrangente que o repertório que ele estudou na escola. O Professor L se queixa da ausência de um programa bem definido e atualizado na Escola em que trabalha e diz que a falta deste ocasiona distorções nos conceitos de ordenamento de dificuldade dos níveis em cada ano escolar.
- ✓ **Formação do Professor:** Muitos professores não receberam formação

específica para ensinar. “leve anos estudando para tocar, mas nunca estudei para ensinar”. O Professor J, se questiona quanto a sua condição e capacidade de ensino.

- ✓ **Mensuração:** O Professor O esperava ter sido perguntado sobre a escala de valores que a sua escola adota para mensurar.

### 5.3 GRAVAÇÕES

As aulas foram observadas em períodos de 20 a 30 minutos, geralmente um trabalho completo com uma única peça. Os professores tiveram liberdade de escolher, além do aluno, a peça e o local da gravação, geralmente a sala de aula ou um estúdio em casa. Foi solicitado apenas que os estudantes já tivessem fluência na música a ser apresentada, para que as avaliações feitas pelo professor não se resumissem a correções elementares. Todos os professores trabalham com o repertório original para violão. Somente um professor apresentou um aluno que tocou uma peça barroca original para alaúde.

Todos também usam a partitura como referência e a maioria dos alunos tocou música européia, referência dos programas brasileiros em nível profissionalizante e de graduação. Por razões de ética e para não permitir a identificação dos sujeitos não serão listadas nomes e autores de peças apresentadas.

A Tabela VI abaixo pretende situar o leitor, embora de forma genérica, acerca de período, tipo de música e grau de dificuldade das peças apresentadas

pelos alunos. A determinação do grau de dificuldade das peças foi feito pelo pesquisador, por entender que havia suficiente entendimento e familiaridade do repertório escutado. É interessante observar que, de 13 peças ouvidas durante as gravações, 6 são do período clássico.

**Tabela VI: Repertório dos Alunos**

Período	Tipo de peça	Grau de Dificuldade
Barroco	Movimento de Suite para alaúde	Média
Barroco	Movimento de Suíte	Pequena
Clássico	Tema com Variações	Grande
Clássico	Peças Curtas	Média
Clássico	Peça Curta	Pequena
Clássico	Estudo	Pequena
Clássico	Sonata	Grande
Clássico	Estudo	Pequena
Renascença	Forma Livre	Média
Século XX	Chorinho	Pequena
Século XX - atonal	Forma Livre	Grande
Século XX - tonal	Prelúdio	Média
Século XX - tonal	Estudo	Média

Os comportamentos observados apontaram para uma estruturação dos dados que não deveria levar somente em conta os aspectos expressos da avaliação, mas o comportamento do professor como um todo, durante toda a aula. Desta forma, a coleta gravada possibilitou rever a fonte primária muitas vezes e estabelecer um recorte para mapear as atitudes e verbalizações dos professores.

Os aspectos detectados nas aulas gravadas e que foram e considerados são os seguintes:

- ✓ Avaliação : verbal (precisa, imprecisa), avaliação não verbal, avaliação verbal diagnóstica, ausência de avaliação;
- ✓ Objetivos de Aula: declarados e não declarados;
- ✓ Discurso do Professor: conceitos emitidos para o aluno, informações, aprovação e reprovação, associações;
- ✓ Vocabulário do Professor: terminologia e adequação;
- ✓ Atitudes do Professor: Faciais e Corporais, Musicais;
- ✓ Instrumento (Violão) usado como auxiliar e reforço de correção;
- ✓ Conclusão da Aula e Plano de Estudo para Casa

Os professores avaliam de forma constante quando estão escutando a performance de seus alunos. Se indagados, podem expressar juízo de valor acerca do seu estudante, mas nem sempre externam o seu pensamento verbalmente para o aluno. Na amostra observada, a forma de se expressar é feita de forma peculiar, variando de indivíduo para indivíduo, com pontos em comuns e também bastante divergentes. O professor usa – ou não - além da aprovação verbal expressa, expressão facial e corporal condizente. A própria colocação espacial do professor em relação ao aluno e a partitura também pode ser considerado um indicador visual do quão próximo ele se situa ao estudante.

Os exemplos mais contrastantes encontrados na amostra em relação a avaliação verbal foram os do Professor A e do Professor D em contraste com os Professor C e com o Professor G.

O Professor A e o Professor D trabalham sentados ao lado do aluno e têm a partitura como referência de trabalho. As avaliações verbais são feitas por trechos exclusivamente musicais, isto é, o aluno repete para corrigir frases, idéias, motivos e não compassos isolados. As correções são feitas de estruturas macro para micro, isto é, partindo de uma idéia musical se chega a trabalhar detalhes de passagens entre duas notas, por exemplo. O Professor A embora não tenha dito que se deteria em poucos compassos, vai trabalhar boa parte da aula somente numa pequena parte de uma peça extensa, que o aluno está lendo com uma certa fluência. A primeira intervenção verbal acontece depois que o aluno termina a introdução, um tema com variações do período clássico.

Vamos repetir. Então você percebe que você faz dois andamentos diferentes. Você tocou aqui (indica o local exato, apontando na partitura com um lápis) bem mais rápido e aqui você começa bem mais lento. (Sorri). Eu prefiro que você mantenha um andamento para toda a introdução. (Professor A)

O Professor A sugere um andamento cômodo para o aluno, mas antes adverte que a escolha da velocidade deve ser dele, em função do que é possível realizar tecnicamente. E quando sugere o andamento, o faz de forma musical, usando gestos de regência e enquanto o aluno toca ele rege e marca os ritardos.

O Professor D usa o mesmo tipo de procedimento. Está sentado de forma muito parecida ao Professor A, tem a partitura como referência e deixa o aluno

completar um trecho musical inteiro mas não tocar toda a peça, antes de intervir pela primeira vez. Quando pede para o aluno repetir, o faz com objetivo claramente expresso para o aluno.

Tá bom, até ai... vai retomar o tema e vai variar mais pra frente. Vamos mais uma vez esta parte, a gente vai vendo alguns detalhezinhos... mantendo esta velocidade, que é mais de leitura, e vamos ver alguns detalhes importantes. (Professor D)

Em contraste com a atitude dos Professor A e do Professor D, o Professor C e Professor G não estabelecem um contato físico próximo no início da aula. O Professor G está separado do aluno por uma mesa coberta de outros livros, e o aluno trabalha inicialmente sem partitura. O Professor G deixa que o aluno toque uma peça barroca (dança, movimento de suíte) antes de intervir pela primeira vez: "Toque novamente, se possível um pouco mais... (o aluno recomeça antes dele concluir). Isso, vai aumentando, acelerando. (Professor G).

O Professor G não emitiu nenhuma avaliação sobre a performance do seu aluno antes de solicitar que ele repetisse, nem definiu o que desejava com a repetição do trecho. Por sua vez o aluno não esperou pela instrução, que veio somente depois que ele já havia recomeçado a tocar. A peça foi repetida como da primeira vez, abaixo do andamento e com algumas notas erradas. A indicação do Professor G também foi imprecisa, visto que aumentar (andamento, volume?) e acelerar são conceitos distintos. Mesmo assim o professor não interrompeu o aluno, deixando ele tocar tudo de novo.

O Professor C caminha em volta do aluno no início da aula e isto parece atrapalhar um pouco a concentração, porque o estudante divide o olhar entre a

partitura e o professor. Ele ouve o aluno tocar toda a peça, que é uma música pequena do período clássico, antes de intervir pela primeira vez: “Pegou um pouco, mas o dedo tá frio também, né? Vamos trabalhar aqui, só este compasso aqui e a gente vai desenvolver alguns elementos musicais, tá bom?”

O Professor C fez uma avaliação sim, dizendo que o aluno necessita de aquecimento para a peça sair a contento. Embora reconhecendo o fato, não trabalha o aquecimento e passa direto para a correção específica de um compasso. O que ele chama de “elementos musicais” também é uma confusão de terminologia, porque ele vai trabalhar na verdade a colocação da mão esquerda do aluno, que é um elemento técnico puro, visto que o professor não faz nenhuma conexão com a finalidade musical que teria esta boa colocação.

Com estes dois exemplos contrastantes procurou-se mostrar que a avaliação verbal imediata e inicial é necessária para que o aluno seja situado acerca dos erros e acertos que cometeu. A repetição do mesmo trecho e da mesma maneira indica que estes estudantes ainda não desenvolveram a auto-escuta. Deve levar-se em conta também que o trabalho semanal é feito de forma individual e solitária, o que aumenta a necessidade de uma opinião expressa. A ausência de um posicionamento do professor no início da aula faz o estudante incorrer nos mesmos erros anteriores por ausência de direcionamento.

A posição espacial do professor, o contato físico deste com o aluno e com a partitura, em se tratando de uma aula individual e a um nível não iniciante é importante. De toda a amostra observada, os melhores resultados obtidos em

termos de solicitação do professor/ resposta do aluno foram os realizados em contato físico próximo. Vale a pena ressaltar que nenhum dos alunos estava se preparando para um concerto ou concurso, as situações observadas foram de aulas normais.

Os professores que situam os seus alunos verbalmente de forma musical, ainda que trabalhem notas isoladas e dificuldades puramente mecânicas, estão tentando sempre conectar a parte mecânica com conceitos musicais, resolvendo os problemas sempre em relação a música. Outra atitude interessante para prosseguir neste caminho é a avaliação diagnóstica da aula que vai acontecer.

O Professor B e o Professor E são exemplos de uma avaliação diagnóstica feita nos primeiros instantes da aula. Ambos vão fazer uma aula técnica, mas os objetivos já foram determinados ou desde a aula passada (Professor B) ou a partir da hora em que o aluno tocou a peça pela primeira vez (Professor E). O exemplo do Professor E é bem claro: "...Eu gostaria de revisar a maneira como você está mudando de posição. Pensar um pouco mais tecnicamente hoje, fazer um trabalho mais mecânico. Eu estou achando que o maior problema que você está sentindo é nas mudanças de posição." (Professor E). Coerente com a sua avaliação inicial – de que o aluno está com dificuldades nas mudanças de posição, ele vai dedicar toda a aula a rever trecho por trecho da peça. Apesar de ser um trabalho puramente técnico, a parte musical não fica esquecida:

Quer dizer, a maneira como ele escreve as figuras (aponta a partitura). Existe aqui um contraponto... e mesmo aqui que não está tão claro existe um

contraponto dessas notas... você imagina uma coisa assim (toca, demonstrando). Ficam estas vozes como se fossem .... um não é exatamente um obstinado, mas fica uma figura dupla (toca). (Professor B)

O Professor B também começa a aula dando um diagnóstico da situação do aluno nas últimas três semanas:

Então o que eu achei importante .... neste processo que não é um processo de iniciação, uma reformulação dos conceitos que você tem .... O que interessa agora nessa fase é exatamente que você comece a ter uma leitura mais fluente. Então daí o nosso trabalho principal. .... Ai depois nós vamos atingindo outros objetivos... (Professor B)

O Professor B deixa muito claro para o aluno que o que ele deseja melhorar neste aluno, a curto prazo, é a leitura. Toda a aula vai ser desenvolvida com este objetivo, fazer com que o aluno toque peças pequenas, do período clássico, que ele trabalha a cada semana. Deixa muito claro que deseja que a performance seja fluente e tenha a partitura como referência. E é bastante explícito, pede que o aluno não decore as peças que está estudando.

Duas ou três vezes que você passe, vamos dizer, você já memorizou. Mas não porque você tenha uma leitura fácil não. Você memoriza porque você tem uma má leitura. O que interessa agora nessa fase é exatamente o contrário, que você comece a ter uma leitura mais fluente. (Professor B)

O Professor B e o Professor E também são exemplos de professores que determinam objetivos claros no início e conduzem a aula dentro do que foi estipulado. Como ambos os estudantes tinham estudado o que havia sido pedido, ficou também mais fácil prosseguir com o trabalho. Muitas vezes os alunos de aulas tutoriais não trabalham o suficiente para cumprir etapas a contento, e o professor se vê obrigado a reforçar o que não foi compreendido ou estudado antes de prosseguir:

A gente buscou na aula passada um dedilhado para esta música que fosse cômodo, que você trabalhasse bem numa posição antes de mudar e que fizesse

a mudança por cordas soltas ou por dedo guia. Mas o que a gente não trabalhou muito foi como a gente iria mudar... e nem podia, a gente tinha acabado de digitar... Então, vamos pensar, vamos trabalhar um pouquinho cada mudança de posição, vamos pelo menos na primeira parte ver como a gente vai fazer as mudanças, o que é que está pegando... (Professor E)

Como consequência da avaliação que faz, o professor, junto com a avaliação verbal, emite conceitos e dá informações para o estudante. Estas informações são específicas e dependem de cada peça, do estágio de estudo em que a peça se encontra e do estudante, do seu grau de compreensão, sendo impossível listar as possibilidades de teor de informações que um professor dá para um aluno. As citações abaixo foram extraídas da observação das aulas da amostra e devem ser consideradas somente como exemplos. Parte delas são uma mistura das duas coisas, dos conceitos que o professor possui e da informação que ele julga necessário transmitir para o aluno, para que ele possa realizar a peça de forma condizente com a orientação dada.

O Professor A e o Professor D reforçam para o aluno, em situações diferentes e com peças diferentes, a necessidade de associar o conhecimento e a prática. O Professor A é bastante explícito, ressaltando que o papel do aluno, como intérprete, é observar os detalhes que devem ser explorados, aproveitando o conhecimento de outras disciplinas para a performance.

A estrutura dos intervalos cria notas que são mais tensas... porque a música tonal vive disso, de notas que estão em estado de repouso e de notas que estão fora de repouso. Então é isso que dá o gosto, e como intérprete você tem que estar sempre ligado nisso. Este bemol que aparece aqui, ou um bequadro ou um sustenido fora da tonalidade é um indicador de que alguma coisa está acontecendo. (Professor A)

Mas é sempre legal pensar o porque, o que é uma suspensão? No tempo fraco ela é consonância, no tempo forte, que não pode (ênfatisa com as mãos) ela é dissonante. Mas ela não é dissonância explícita... ela provoca, e como muda a base, ela vira uma dissonância. (Professor D)

Como consequência da avaliação da performance escutada ambos os professores estão informando para o aluno conceitos de música e de prática musical e este procedimento é usual em classe. Em um outro exemplo, o Professor D e o Professor L, apesar de estarem referindo-se a elementos essencialmente técnicos, estão relacionando-os a performance, porque o aluno, além do conceito e da informação, escuta e pratica a aplicação direta no instrumento.

... preste muita atenção nos ligados, eles estão sempre numa frase contínua. O ligado aqui é sempre de efeito, no sentido de ornamentação.... Cuidado com o tempo do ligado, que ritmicamente tem que ser igual ao das notas sem ligado, muito preciso, só varia a questão do timbre. (Professor D)

É o conceito de anacruse... quando você começa no segundo, no terceiro, enfim, no tempo quebrado do compasso anterior, pensando no que vai vir... (o aluno toca enquanto o professor rege). Então, fica atento para esta 'levada rítmica' que tem ao longo da música. (Professor L)

O exemplo retirado da observação da aula do Professor C é um exemplo de inversão de acorde, mas ele não verbaliza nesta fala a associação com a peça em questão (que usa um acorde de sol em primeira inversão). Mesmo assim, faz o aluno refletir, em falas subsequentes, no que seriam outros acordes invertidos, e toca os exemplos, que têm características sonoras peculiares.

Então, a inversão de acordes é quando ele não está seguindo um estado normal... quando você diz assim, eu tenho um acorde de sol maior com sétima menor, no polegar eu vou usar a nota sol. Se eu inverto o baixo, que é a posição fundamental, para a posição de uma outra nota que compõe este acorde eu estou fazendo uma inversão. Então por exemplo, eu poderia... (e toca o exemplo). (Professor C)

O Professor D se refere ao dedilhado de uma música, que o aluno gostaria de mudar, advertindo que é preciso considerar a peculiaridade do autor,

um violonista-didata muito conhecido, que teria tido cuidados especiais em digitar as peças que escreveu:

Tem que pensar muito bem, no caso específico deste autor, antes de escolher outra digitação, porque tudo foi muito bem pensado. Ele pensou em cada indicação que ele dá, então a gente não deve deixar de experimentar sempre a sugestão dele, mas sempre ver o que é mais coerente para a gente. (Professor D)

O Professor J e o Professor H falam de forma e período musical:

... porque de uma certa forma nós já tínhamos tido, lá atrás, alguns pedacinhos de alguns compassos em dó maior. Agora nós temos um tema em dó maior de uma sonata que está em lá. E no meio do desenvolvimento. Aqui a surpresa tem que ser maior. (pega o violão e toca). Você separa mesmo... (Professor J)

Nós estamos considerando o fato de que esta parte realmente apresenta uma novidade rítmica, inclusive uma verdadeira antecipação de notas dissonantes, de forte dissonância... é claro que eu estou falando de uma música da renascença, de uma música relativamente modal, e este autor oferece nesse momento dissonâncias que na época seriam bastante fortes... (Professor H)

O objetivo destes exemplos foi de demonstrar que a informação que o aluno recebe do professor durante a aula de instrumento tem uma conexão forte com a avaliação constante que os professores. Existe também a ligação com outras disciplinas do currículo e pode-se notar a necessidade de integração entre as chamadas “disciplinas teóricas” e as “disciplinas práticas”. Inclusive o Professor D fala, em tom de brincadeira e fazendo graça, a verdade de que “tem uma incompatibilidade aí do curso de contraponto com o curso de violão .... os professores não se entendem.” (Professor D)

Em parte significativa da amostra observada os professores costumam aprovar verbalmente os seus alunos, seja depois de um trecho tocado ou de uma repetição solicitada. Poucos deixam de fazer algum tipo de comentário e os que não fazem também são constantes em não aprovar verbalmente. O que

variou em cada indivíduo da amostra observada foi a maneira como a aprovação (ou desaprovação) foi expressa. Alguns professores foram bem precisos e além de um vocabulário apropriado, empregaram tom de voz e expressão facial condizente. A resposta do aluno (geralmente satisfação facial ou assentimento) acompanhou a ênfase da aprovação do professor e puderam ser observadas modificações significativas e condizentes na performance, relacionados com o tipo de aprovação e a repetição do trecho musical tocado a seguir.

Nem sempre a terminologia usada pelos professores é condizente com o que está sendo solicitado ao estudante. Quando avalia, o professor utiliza um vocabulário restrito e muitas vezes se apoia no próprio modelo sonoro e visual como exemplo. É importante que o aluno tenha um modelo condizente porque boa parte do aprendizado instrumental tem se dado inicialmente pela cópia de bons modelos (Tourinho, 1995). Mas nem todos os estudantes são capazes de aprender por observação e necessitam de palavras que traduzam o pensamento do professor, mesmo em um estágio de trabalho não iniciante. Na amostra observada os melhores resultados encontrados na repetição de um trecho já tocado foi quando os professores explicitaram com clareza o que gostariam de ver corrigido e explicaram para o estudante como fazê-lo.

A palavra isolada mais comum, empregada depois da execução ou repetição de um trecho, foi “isso”, que aparece sozinha com a frequência de 25 vezes nas aulas observadas. Como existe o contexto, o som, a interação, a proximidade física, uma única palavra significa muita coisa. Além da ocorrência da palavra isolada, muitos professores completam o sentido da aprovação com

uma frase: “Isso, maravilha... Vamos ver como que a gente faz esta mudança aqui.” (Professor E, já passando para um novo trecho). Ou então, comentário do mesmo Professor E, para refazer a mesma passagem: “Isso, você só não fez uma coisa muito certa, que vale a pena a gente repensar.” (Professor E). Esta mesma palavra, acompanhada de um adverbio, adjetivo ou frase, também acontece com frequência: “Isso, exatamente!”, ou “Isso, maravilha” ou “Isso, importante...”

Outras palavras isoladas ocorrem, com menos frequência: “Melhor”, “Bonito”, “Perfeito”, “Ótimo”, seguidos ou não de uma frase. Alguns professores são efusivos e demonstram entusiasmo com expressões “Aêêê!”. Outros usam frases completas para aprovar uma peça inteira, e são precisos como o Professor F, que deixa bem claro que apesar de ter gostado da peça, vai querer alguma modificação no final da mesma: “É, como você está tocando bonito, faz de novo este final.” (Professor F). O Professor H aprova a peça que acaba de ouvir inteira, avaliando o desempenho do aluno de forma genérica, antes de partir para analisar os detalhes: “Bem, melhorou, quer dizer... muitas coisas já estão melhor, mais seguras.” (Professor H)

O Professor B vai situando o seu aluno durante toda a aula, elogiando os acertos e apontando os enganos com precisão. “Você fez um excelente trabalho de leitura” (Professor B). Com esta frase ele sintetiza para o aluno, logo depois da terceira peça, que ele cumpriu o objetivo do estudo, que era ler e tocar com fluência cerca de 20 peças curtas. Este mesmo Professor B também aponta com precisão os erros: “Você ‘comeu’ a nota aqui. Quando você vem pra cá, isso

aqui não é mais, fica errado se o som dessa nota for pra lá.” (Professor B, apontando o compasso e notas exatas na partitura).

A ausência da aprovação verbal também acontece e caracteriza a ação de certos professores, como o Professor G, que usa durante toda a aula somente a palavra “isso” duas vezes e não faz nenhuma referência a performance do seu aluno, somente vai instruindo passos novos. Como consequência o estudante comete, mesmo repetindo os trechos, os mesmos erros observados (no caso o andamento oscilava em função da dificuldade do trecho e algumas notas estavam erradas). A seguinte transcrição do diálogo entre o Professor G e o seu aluno, depois de tocar uma peça de suite barroca:

PROFESSOR G – Isso... (o aluno recomeça e se engana) Essa, vai daí de novo. Tem uma nota... cadê a partitura? (o professor pega a partitura e toca o mesmo trecho). É um sol. (Experimenta o trecho usando três digitações diferentes para a mão esquerda).

ALUNO – Ih, é um sol?

PROFESSOR G – É.

ALUNO – Eu estava fazendo errado (o professor toca e o aluno tenta de novo tentando trocar a digitação como viu o professor fazer, mas erra a nota)

....(silêncio do professor)

ALUNO – (depois de tentar, pegando de um trecho anterior, e errar várias vezes) Só estudando depois...

PROFESSOR G – Então você estuda, vamos passar para outra coisa.

O Professor G, apesar de perceber os enganos cometidos, não corrigiu o aluno. A ausência da aprovação e da informação verbal prejudica os estudantes que não aprendem somente com o auxílio do modelo visual e sonoro, a demonstração por si só pode não ser suficiente para uma compreensão do problema, eles necessitam de reforço verbal, de imitar, de aprovação u correção

para entender o que está sendo pedido O Professor G poderia ter mostrado ou sugerido a possibilidade de digitações e ter deixado o aluno experimentá-las, bem como ter sido mais preciso, corrigindo especificamente a nota errada e a digitação. O andamento da peça, que oscilou o tempo todo em decorrência das deficiências técnicas do estudante também não foi comentado.

O Professor I também não aprova verbalmente o seu aluno durante a aula, limitando-se a concordar ou discordar com a cabeça e nem sempre aponta as correções a serem feitas. A seguir vai transcrito um trecho da aula do Professor I:

PROFESSOR I – Isso, sempre para cima. (Se refere ao ataque dos dedos da mão direita. Demonstra com outro instrumento, sentado de frente para o aluno). Continue tocando, mas aumente um pouco a velocidade. (O aluno toca mais depressa). Olhe, em vez de você fazer isso (imita o som metálico que o aluno está tirando) faça isso. (e tira um som mais redondo)

ALUNO – Minha unha...

PROFESSOR I – Tá enorme a unha. (Não fala em tom de reprimenda, examina as unhas do aluno achando que estão grandes demais para produzir o som que ele está pedindo. Os dois tocam juntos mais algumas notas e depois, sem nenhum comentário, o Professor I pega a partitura na estante e aponta para um novo exercício, que envolve um trabalho de deslocamento de mão esquerda.)

O aluno do Professor I passou para um novo trabalho, que requer outro tipo de preparo, sem nenhuma explicação verbal do que o aluno deveria fazer com as unhas da mão direita para melhorar a sonoridade, que continuou no exercício seguinte tão metálica quanto a do início, acrescida de uma nova exigência mecânica para a mão esquerda. Como exemplo oposto a esta situação seguir vai descrita uma situação semelhante (sonoridade e unhas) com o Professor B:

PROFESSOR B – Segue aqui. (o aluno pega do local indicado e segue até o final). Isso aí. Agora eu estou notando que na outra aula você estava com um problema de sonoridade... tava muito áspero.

ALUNO – A unha não tava pegando.

PROFESSOR B – Agora você está lixando a unha com aquele material que eu dei para você... (sorri, satisfeito)

ALUNO – É verdade, e estou tentando usar um pouco mais a unha, porque a minha não estava pegando.

PROFESSOR B – Isso, exatamente, você tem que focalizar a coisa na unha. A unha, como ela é essencial, ela tem que estar do tamanho adequado e muito bem lixada, polida, não é só lixada, é polida.

Estas duas situações extremas revelam o quanto são poderosas as palavras e a informação para reforçar atitudes de correção. O Professor I demonstrou para o seu aluno como fazer, mas sem nenhum tipo de explanação ou ação de como lixar as unhas. E como o aluno Não tinha as unhas lixadas corretamente não pode fazer o que o professor pedia. O Professor B, ao perceber que seu aluno estava com um som ruim, instruiu como corrigir o problema, reforçando verbalmente quando percebeu que o aluno havia seguido suas instruções.

É muito comum que os professores aprovelem ou desaprovelem silenciosamente os seus alunos enquanto eles tocam. Foi observado que poucos professores escutam imóveis e impassíveis o seu aluno tocar: balançar a cabeça em tom de assentimento ou desaprovação, cruzar e descruzar de mãos e pernas, sorrisos ou carrancas traduzem os extremos. O Professor G, por exemplo, sorri quando o seu aluno consegue executar uma passagem difícil sem errar, o que significa uma aprovação não verbal da destreza do estudante, mas quando o aluno termina a peça (e suspira, aliviado por ter conseguido “chegar

ao fim”), o comentário que o Professor G se volta para reforço do que o aluno errou: “Tem aquela parte ali, que você pode inclusive ralentar um pouco antes pra quando chegar a coisa normal... Não é chegar e parar de vez para deixar... (Professor G, sem completar a frase). Como o aluno estava com a atenção centrada na sua própria performance, não notou a aprovação silenciosa do Professor G e ficou com a impressão somente das palavras de censura que escutou.

O Professor A combina bem a sua aprovação verbal com as palavras, priorizando no momento o que está trabalhando, a dinâmica do trecho:

Portanto, tem que fazer uma espécie de crescendo, porque este compasso é como uma anacruse deste (aponta. O aluno toca da parte indicada enquanto o professor canta com a dinâmica que deseja e rege) (Professor A)

E continua, enquanto o aluno toca:

Isso... (o aluno continua tocando). Fica mais natural, a passagem disso pra cá (aponta o compasso na partitura e o aluno segue tocando. O aluno se engana na última parte do trecho e o professor sorri). Não importa. (e o aluno sorri também) (Professor A)

O Professor A, com uma frase curta e um sorriso informou ao seu aluno que o objetivo mais importante a ser alcançado naquele momento, a dinâmica da peça, tinha sido conseguido. O aluno responde com um sorriso, satisfeito também.

O Professor L combina expressão verbal, facial e corporal para indicar ao seu aluno o andamento correto de uma peça:

É, porque é uma dança mais animada do que pra... (em vez de completar a frase faz um gesto de moleza com o corpo, se balançando devagar na cadeira). Tava meio... ( não completa a frase, canta o minueto bem lento, sorrindo para o

aluno e fingindo que está bocejando... os dois sorriem). Não funciona muito, né?  
(Professor L)

Certos professores costumam corrigir os erros imediatamente, de acordo com o objetivo da aula, sem deixar para depois. E corrigem exigindo que o aluno repita até sair de forma satisfatória ou que seja claro para ele, caso não consiga corrigir de imediato, os passos que deve proceder para melhorar. Na amostra observada, os professores que não corrigem imediatamente são também consistentes em sua ação.

Como exemplo, o Professor L corrige com precisão, indicando para o aluno exatamente o que deseja, mesmo que seja necessário tocar, falar e reger simultaneamente, como nesta peça para 2 violões que ele está tocando junto com o aluno. O Professor L está interessado em que o aluno ganhe mais fluência de andamento e que não se perca na repetição, mesmo quando acontece um pequeno ralentando para a retomada da peça e se concentra em atingir este objetivo:

PROFESSOR L – Tá ótimo, volta. (O aluno demora mais um tempo para voltar e ele interrompe). Ah, mas comeu um tempo, cuidado pra não comer um tempo. O que eu falei do tempo“

ALUNO – Conta 2 e entra no 3.

PROFESSOR L – Porque no 3 já é a anacruse pra voltar. Vamos mais uma vez? Sem eu falar e sem você errar.(os dois sorriem).

PROFESSOR L – E...(fala a anacruse da sua própria entrada. Enquanto toca, vai falando para o aluno). Sempre pensando na anacruse, ó... (demonstra, fazendo inflexão também com o corpo). Voltou? (mais uma afirmativa que uma pergunta). Então, 1, 2, e...(marca a entrada com a voz e o corpo, o gesto é mais que uma simples contagem de tempo. Apaga as notas seguidas de pauta, ressaltando o contraponto). Segue, e... (dá a entrada de anacruse para o aluno e depois a sua própria. A performance do aluno melhora, ele toca mais relaxado. Mesmo quando se atrapalha um pouco com as notas o professor incentiva a continuar). Segue... (e tocam até o final, inclusive com um pequeno ralentando, que não havia acontecido da primeira vez) Isso!

Com esta atitude, e mesmo fazendo o contrário do que antecipou verbalmente (“sem falar”) o Professor L conseguiu que o seu aluno entendesse as entradas e melhorasse o fraseado da peça. As notas erradas o professor L considerou erros ocasionais, visto que o aluno não havia cometido anteriormente, e por este motivo sequer foram comentados.

Às vezes a indicação de correção nem sempre é muito precisa e o aluno vai precisar buscar ele mesmo depois a correção, o que é comum em caso de notas. Por questões de objetivo de trabalho o professor indica para o aluno os problemas, sem exigir nem correção imediata e nem apontar precisamente quais notas devem ser corrigidas. O Professor H é um bom exemplo disso:

A exposição (aponta para a partitura) do tema está ótima, entretanto tem alguma coisa em relação as notas, tem 2 ou 3 notinhas que estão erradas. Elas estão por aqui...(e circula com o dedo indicador por um trecho, sem dizer nem que notas são nem exatamente onde estão), eu acho que você deve tomar um pouco de cuidado com a partitura. Eu lembro que você estava tocando com outra edição... (Professor H)

Teria que ser investigado posteriormente se o aluno do Professor H verificou a partitura e corrigiu as notas que estavam erradas. Outro exemplo pode ser dado pelo Professor G, desta vez ouvindo seu aluno tocar um estudo de harpejos, com bastante dificuldade, oscilando andamento em função da dificuldade técnica. O aluno toca de memória, a partitura está fechada, na estante:

Professor G – Não deixa morrer não, vai continuando.”(incentiva o aluno a prosseguir quando este se atrapalha com um acorde. Ele continua, mesmo errando bastante mas não consegue prosseguir, parando de vez). Tem aquela parte ali (que parte? ele não diz qual, foi do acorde que o aluno errou?) que inclusive você pode ralentar um pouco para quando chegar a coisa normal...

ALUNO – Eu tenho pouco treino.

O aluno justifica seu erro por pouco estudo e mesmo assistindo várias vezes a gravação pode-se afirmar que não fica claro que parte da música o professor se refere. O mais provável é que ele estude toda a peça, sem deter-se para corrigir “aquela parte ali” antes de “chegar a coisa normal”. A imprecisão do vocabulário utilizado pelo Professor G não permite que o seu aluno estude com objetividade.

Alguns professores da amostra estudada usam e associações para transmitir imagens mentais que auxiliem a performance de seus estudantes. Bons exemplos de associação de imagens mentais podem ser encontrados na aula do Professor A, do Professor J e do Professor D:

Tenta ver na harmonia alguma coisa ligada a sensação corpórea, alguma coisa ligada a mudança de temperatura, ou mudança de qualquer imagem que você quiser. Prá não passar por cima de acordes mais dissonantes como se fossem nada. (Professor A)

Ai você começa a anunciar alguma coisa diferente, nesses clarins, nessas coisas ai, nesses ritmos pontuados e arpejos de trompetes e trombones... Você começa a dizer... estou anunciando alguma coisa que vai acontecer... (Professor J)

... esta frase que entra depois desta firula toda é uma frase de instrumento de arco, uma coisa meio de cello, né? (canta imitando um violoncelo) Pensar ajuda a te dar impulso aonde ela tem que chegar...(e canta, fazendo de conta que está tocando um violoncelo) (Professor D)

Estes três professores solicitam que os seus alunos busquem por “sensação corpórea”, por “clarins” e “instrumento de arco” para melhorar a performance, para não “passar por cima”, para “anunciar alguma coisa que vai acontecer” e para “dar impulso aonde ela tem que chegar.”

Se a atitude do professor é musical o estudante tende a pensar musicalmente e a fluência é maior, ainda que existam problemas técnicos a

serem resolvidos. O professor que rege a música em vez de simplesmente marcar o tempo estimula o seu aluno a tocar de forma musical. Nos vários exemplos da amostra citados acima podem ser observados professores que simultaneamente regem e cantam vozes, muitas vezes alternando entre baixos e melodias para dar sentido musical.

O professor de instrumento tem a possibilidade de poder demonstrar para o seu aluno quando avalia e sugere. A maioria da amostra observada trabalha com 2 instrumentos distintos, um para o professor e outro para o aluno e a avaliação verbal muitas vezes vem exemplificada imediatamente após o professor demonstrar como deseja que soe tal parte. Na amostra consultada somente dois professores não tinham instrumento para si mas nenhum sujeito deixou, em algum momento, de demonstrar usando o instrumento, e ainda outros falaram e tocaram simultaneamente todo o tempo. Quase todos também tocavam com fluência o repertório dos estudantes, exceção feita a um único professor que tocou com enganos e atropelos as partes que queria demonstrar ao seu aluno que estava estudando uma peça longa e especialmente difícil.

As aulas observadas tratam, na maioria, de problemas técnicos e materiais dos estudantes: colocação de dedos, sonoridade, leitura, notas certas e erradas, informações musicais a respeito de peças, autores e períodos. Todos os professores trabalham com peças do repertório original para o instrumento e estão muito preocupados com o entendimento do texto, com diz o Professor D ao se referir que é importante estudar com o apoio da partitura:

Na verdade, a coisa é assim: tem algo que está fixo, que está aqui (aponta para a partitura aberta na estante), que é o que a gente tem primeiro que entender, que tudo vai sair disso. Tem toda a parte que é móvel, que é você quem faz..(Professor D)

O Professor D segue a linha de pensamento da escola de música, que se apoia na partitura impressa como referência de performance. Mas o Professor D sabe que não é só isso que importa, que “tem a parte móvel” e por isso complementa:

Mas na verdade você já está colocando muita coisa sua, não tem jeito, é assim. Então nesta segunda parte é tentar ir dando uma coerência para esta parte que não está escrita... Em uma terceira etapa, quando nós já estivermos mais... essa seria a hora, caso você não estivesse estudando para uma prova, mas para um concerto ou uma gravação, seria a hora de você buscar algo mais... que dê uma justificativa do porque eu estou estudando essa música... (Professor D)

Este professor reconhece que trabalha em vários planos simultâneos, embora tenha etapas pelas quais tenha que passar necessariamente:

Tem uma etapa, que é a que nós estamos, que o que é mais importante é entender a linguagem da música. Não estamos ainda construindo uma interpretação, mas querendo entender da maneira mais perfeita possível este trecho que está diante da gente. Mas as coisas não são assim tão lineares. (Professor D)

O Professor D também assinala para o seu aluno que eles estão trabalhando em uma etapa inicial e que existem outras posteriores a serem cumpridas:

Agora eu acho que você tem toda a condição de tocar tecnicamente a música e a gente pouco a pouco está elaborando a parte musical também, a partir do próprio dedilhado, é lógico, porque a gente fala muitas vezes em articulação, já está pensando em timbre e em um monte de coisas.... eu acho que em cima disso a gente pode começar a pensar em fazer a música...(Professor D)

Concluir a aula com algum tipo de observação que situe o aluno acerca do que ele produziu e orienta-lo para o trabalho semanal é um tópico abordado por alguns professores da amostra. Como exemplo, o Professor D diz que:

Concluindo, eu acho que a gente não só refez algumas coisinhas do dedilhado como também pensou em como fazer as mudanças de posição usando os dedos guia ou usando cordas soltas.... não dá pra fazer música sem pensar nisso antes. (Professor D)

A afirmação do professor D pode ser justificada pela complexidade da peça, serial e escrita por um compositor não violonista. O Professor F também conclui o seu trabalhado dizendo para o aluno:

Sei que não é fácil, mas será que é complicado chegar em casa hoje e dar uma pegadinha? Porque uma coisa é a gente fazer quando o professor fala e outra coisa é quando a gente chega em casa e conversa com a gente mesmo. (Professor F)

O Professor F indica ao seu aluno o que ele espera que seja feito. Como na aula foram dadas muitas informações novas, se o aluno estuda imediatamente após da aula as sugestões do professor provavelmente serão melhor assimiladas.

O Professor A também conclui indicando ao seu aluno como deve ser feito o trabalho de casa:

... então em casa você tira um tempinho para escutar as vozes internas, isso vai lhe fazer muito bem. E depois, pode ver se há uma forma de dar mais força nestas notas que você está trabalhando... (Professor A)

## **RESULTADOS DAS ENTREVISTAS, FORMULÁRIOS E GRAVAÇÕES: AS RELAÇÕES COM A TEORIA DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE KEITH SWANWICK**

Partindo do discurso e da ação dos professores da amostra, procurou-se estabelecer relações com a Teoria de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. As perguntas também colocadas como passos metodológicos auxiliaram no caminho a ser percorrido. Assim, a fala e a ação da amostra de professores foram analisadas permeadas pelos conceitos implícitos na Teoria, não somente pelos critérios descritos nas diferentes camadas. Para isso foram utilizados além do modelo espiral da Teoria de Desenvolvimento Musical, os princípios de ensino musical e as dimensões de crítica musical defendidos por Keith Swanwick, principalmente os apresentados no livro “Teaching Music Musically. Os critérios do capítulo “The Why and How of Musical Assessment” (Swanwick: 1999: 69-88) são de fundamental importância para o estabelecimento das relações pretendidas. Quando houve possibilidade, de acordo com o teor das respostas obtidas nas entrevistas, estas foram agrupadas em subitens. Nem todas as respostas permitiram categorizações e, para não distorcer os dados coletados, as categorizações variam de acordo com a sequência natural das respostas. Este mesmo procedimento foi adotado nas gravações: depois de transcritas as fitas e observados os comportamentos, estes foram categorizados de acordo com a subdivisão que se segue. Da mesma forma que as entrevistas, não se procurou fazer nenhuma adaptação forçada para as ocorrências de comportamento.

Os princípios apresentados por de Keith Swanwick em 1979 foram elaborados levando-se em consideração a música (composição musical) na

escola regular, e para crianças e adolescentes. Com a utilização destes princípios durante os anos subsequentes, por outros educadores e pelo próprio Swanwick, foi possível uma extensão de enunciados para outras áreas musicais, como apreciação e performance. A faixa etária dos sujeitos de cada experimento também foi sendo ampliada aos poucos, embora a maioria dos trabalhos brasileiros tenha tido crianças como sujeitos de experimento.

A amostra do presente trabalho é constituída de professores de instrumento (violão) pessoas adultas, com formação musical sólida, e experiência comprovada de atuação profissional. O tipo de análise feito não foi através de um experimento e nem através de uma simples categorização de acordo com as camadas do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Pretendeu-se relacionar, ou melhor, estabelecer analogias e confrontar o pensamento e a ação da amostra com a Teoria de Desenvolvimento Musical de Swanwick, incluindo os enunciados das camadas e abrangendo também os princípios para “ensinar musicalmente” do livro “Teaching Music Musically” (Swanwick, 1999). Este capítulo vai tratar da análise dos dados em relação ao referencial teórico apresentado.

Swanwick descreve a passagem da avaliação informal para a avaliação formal através da tabela transcrita, (Tabela I, p.3) onde está apresentada a transformação que passa a avaliação imediata que todas as pessoas dizem fazer a cada instante no cotidiano, para um acontecimento “espinhoso” e “problemático”, citando dois dos muitos adjetivos empregados pelos professores quando falam da avaliação somativa compulsória. A filtragem, isto é, a seleção e escolha entre os fatos que acontecem na vida diária, que pode ser uma decisão

rápida, relativamente inconsciente e que não necessita de nenhuma explicação. O processo de ensino e aprendizagem da escola de música obriga o professor a tomar decisões que precisam ser refletidas porque serão passadas adiante, formalmente, por escrito, através de uma nota, um conceito ou um comentário. Na outra extremidade da Tabela I aparece a nota, o relatório. A avaliação formal representa a consolidação das decisões tomadas.

Swanwick (1999: 71) diz ser solidário com as pessoas que acreditam que exista algo mais do que o resultado “cintilante” de notas de exame. Na amostra estudada nove professores se mostraram desconfortáveis ao falar do assunto avaliação e apenas quatro asseguraram não sentir desconforto e um que afirmou não ter hábito de conversar sobre avaliação. Os depoimentos extraídos confirmam a dificuldade apontada por Swanwick de que os professores sentem dificuldades de se expressarem sobre o assunto quanto se trata de avaliação somativa e também ressaltam a preocupação com a mensuração resultante da avaliação, durante o processo da avaliação formal. A amostra estudada mostrou-se concordante com Swanwick neste ponto: atribuir notas e conceitos constitui um problema de ensino. Mesmo os quatro professores que haviam declarado não sentir desconforto quando falavam de avaliação, foram unânimes em declarar que a mensuração é o maior problema do processo de avaliar. Uma das causas da dificuldade apontada pela amostra foi a subjetividade da atividade de performance, onde a avaliação de registro escrito se torna inadequada e o professor passa a contar com critérios subjetivos e decisões que precisam ser tomadas de imediato – depois de ouvir uma música - para mensurar o seu estudante.

Mesmo que não tenha sido feita nenhuma alusão à mensuração na primeira pergunta foi possível deduzir que a mensuração estava confundida com o termo avaliação, porque era implícita em algumas falas, ainda que não explicitado pelo entrevistador que tipo de avaliação ele estava se referindo. Propositamente, foi deixado, na primeira pergunta uma abertura para que o professor se reportasse ao tipo que avaliação que gostaria de abordar, ou qual aspecto emergiria quando da formulação da primeira pergunta. A mensuração é o ponto da avaliação que mais inquietação traz aos professores. Swanwick (1999: 70) diz que é possível melhorar as maneiras de avaliação sim, e que para isso deve-se levar em conta que um ensino de forma musical conduz a uma avaliação semelhante, que considera a música em primeiro plano.

Nas falas de alguns dos professores da amostra o termo “avaliar” pode ser traduzido como “dar nota”, quando responderam a primeira pergunta. No entanto, como as aulas observadas eram aulas comuns, não avaliações formais, os professores estiveram avaliando os alunos sempre de maneira informal, para dar ou repetir uma informação, para solicitar uma correção, para elogiar uma decisão técnica ou musical. A maior diferença entre os professores, sujeitos da amostra, é que nem sempre a avaliação era expressa verbalmente e quando expressa, nem sempre foi clara ou exata, em algumas situações. Passaremos então a examinar os critérios que foram expostos e observados na amostra.

## 6.1 CRITÉRIOS

Quanto aos critérios usados para avaliar, existe inconsistência e ausência de deliberações formais sobre avaliação da performance na fala da amostra e sua prática pedagógica. Estes professores, quando entrevistados,

citaram elementos de técnica, elementos de música e mesmo elementos extrinsecamente musicais como determinantes em suas avaliações, como se os mesmos fizessem parte de uma relação única. Swanwick (1999: 73) diz que dois juizes podem chegar a uma mesma nota sem que haja um consenso entre eles, atribuindo pesos iguais a medidas diferentes. Em referencia a vários juizes, uma banca de exame pode ter critérios diferentes e uma única nota ao final. Os professores expressaram o seu desagrado ao participar de bancas de exame, onde o consenso e a discussão entre os membros, quando não existe, tornam este instrumento motivo de insatisfação e discórdia entre os professores participantes. O que está em jogo não é somente a qualidade dos atributos que devem ser considerados na performance, mas que peso estes atributos poderão ter para a avaliação e para a mensuração. O prestígio individual do professor desse aluno, enquanto membro dessa mesma banca é também avaliado como profissional quando o seu aluno está sendo examinado perante seus colegas, segundo declaração de alguns sujeitos.

A banca de exame (vários professores e o aluno de um destes professores, a portas fechadas) é considerada um problema. Segundo o Professor B, “na banca ele [o aluno] está sendo avaliado, não ouvido”, registrando o nervosismo que acompanha esta situação de exame. A divergência de opinião entre os examinadores é um problema maior, ainda. No caso, o Professor F conseguiu chegar a um acordo amigável com o seu colega, mas o Professor B sempre sai muito chateado das bancas e diz que “não preciso de ninguém para avaliar meus alunos”. Mais uma vez aparecem problemas na elaboração de critérios e o que considerar na avaliação, como Swanwick aborda. Diferentes

juízes chegam a diferentes conclusões e quando não existe possibilidade de consenso o aluno leva uma nota fracionada, somatória de pensamentos divergentes.

Segundo Swanwick, (1999: 78) a maioria das avaliações formais estabelece notas isoladas, fracionando a música em aspectos de técnica instrumental, privilegiando, sobretudo, a dimensão Material. A dificuldade técnica parece ser outro ponto sobre o qual Swanwick (1999: 78) argumenta: a complexidade por si só não representa uma virtude.

Performing a wide range of complex music without evidence of understanding would definitely not count as a high level of achievement. And it is certainly possible to perform, compose and enjoy a high quality of musical experience without any great complexity.

Tocar uma grande quantidade de música complexa sem evidência de compreensão não significa um alto nível de aprendizagem. E é possível, com certeza, tocar compor e apreciar com um elevado grau de experiência musical sem nenhuma grande complexidade.

Segundo as falas dos sujeitos da amostra, fica claro que os professores utilizam uma mistura de atributos para mensurar, a maioria dos citados pertencentes à dimensão Material. Alguns combinam as dimensões de Material e Expressão quando cita atributos, sempre pensando em avaliação como mensuração quando pensam em critérios. Uma lista do que poderiam ser critérios citados pelos professores, pertencente a uma avaliação com mensuração, está colocado no Quadro XVI. Estes mesmos critérios, a nosso entender, consideram primordialmente a dimensão Material:

### Quadro XVI: Critérios Citados pela Amostra, Dimensão Material

- 
- ✓ “a produção do material” - quer dizer, o material que o aluno produz, em termos quantitativos ou o programa que o aluno cumpre; na palavra de outro professor, o cumprimento de peças segundo as normas escolares;
  - ✓ “a qualidade técnica” - embora seja uma expressão muito ampla, neste extrato foi conceituada como dimensão Material.
  - ✓ “a leitura da peça” - ou “aquilo que está por detrás da nota”. Aqui a leitura está sendo considerada como primeiro passo e todo o trabalho musical, de fraseado, será exigido depois desta etapa.
- 

Estes atributos da performance pertencem à fase manipulativa, lidam diretamente com a parte mecânica e seriam, segundo Swanwick, uma maneira de se ter uma falsa impressão final partindo-se da quantificação exata dada por números, principalmente quando se trabalha com bancas examinadoras, de dois ou mais juizes, sendo o resultado final uma nota ou um conceito. Mais confuso ainda, quando se listam aspectos bem específicos como “10 ou 12 tópicos: dinâmica, fraseado, sonoridade, articulação” (Professor F). E que peso se atribui a cada um destes tópicos? O próprio Professor F não sabe dizer porque no final, combinado com seu outro colega, ele dá uma nota geral para toda a performance e ainda diz que a “presença do aluno no palco” está considerada nesta nota.

Tomando-se como exemplo outros países (Inglaterra, País de Gales, Estados Unidos) onde existem padrões específicos para julgar diferentes estágios de aprendizagem musical, incluindo performance, a situação de exames no Brasil, pela ausência de padrões formalizados de critérios de qualidade musical, depende da cultura de contextos isolados. Mesmo com a existência de padrões, nesses outros países, os professores tendem a confundir o progresso qualitativo com o progresso quantitativo, muitos equacionando “mais” com “melhor” na própria redação dos critérios. (Swanwick, 1999: 78). Tocar peças com maior nível de complexidade técnica não significa, necessariamente, um maior

desenvolvimento. Swanwick exemplifica isto muito bem quando, de forma hipotética, enquadra a qualidade musical de uma fuga de Bach dentro dos critérios do sistema de avaliação inglês. Bach não teria “um largo âmbito de idéias” visto a fuga exemplificada ter somente um sujeito (Swanwick, 1999: 78).

Observando-se também que os professores citam componentes extrinsecamente musicais e do domínio afetivo como parte dos critérios para avaliar um estudante, o Quadro XVII mostra os exemplos citados pela amostra:

#### **Quadro XVII– Componentes Extra Musicais da Avaliação:**

- 
- ✓ empenho pessoal – quanto o aluno se esforça para atingir os objetivos propostos;
  - ✓ bem estar do estudante – como o aluno aparenta estar: feliz, infeliz, satisfeito, etc.
  - ✓ presença em classe – número de vezes que o aluno frequenta as aulas do professor:
  - ✓ estudo diário – quanto tempo o aluno dedica ao estudo das peças envolvidas no programa.
- 

Todos estes critérios utilizados na avaliação têm como base o segundo princípio apontado por Swanwick (1999: 53-55): o cuidado com o discurso musical do estudante. Swanwick diz, muito acertadamente, que o professor de instrumento não inicia o estudante musicalmente, ele possui uma cultura musical desde que nasceu e que traz consigo, que vem sendo adquirida muito antes de entrar para a escola. O empenho pessoal, a assiduidade em sala de aula e o estudo diário seriam uma consequência do desejo de ampliação dessa cultura musical, que deve ser respeitada para ser ampliada. O estudante deve se sentir estimulado em sua curiosidade, desafiado em sua competência e ter bons

modelos para seguir, e poder desenvolver-se musicalmente e poder tomar decisões musicais com independência..

A respeito da curiosidade e do desenvolvimento musical, Swanwick (1999: 54) sugere que, além do trabalho individual, o estudante deve trabalhar em pequenos grupos. Em performance isto poderia ser desde “*master classes*” a aulas de música de câmara, além de um estímulo a tomadas de decisões musicais nas aulas individuais. Somente um professor declarou adotar a aula em pequenos grupos como uma possibilidade de trabalho somada a aula tutorial. Os estudantes deste professor, além de terem aulas individuais, podem assistir, quando desejarem, as aulas dos outros colegas e têm a oportunidade de ver como os outros estão resolvendo os problemas. Apesar dos alunos estudarem repertórios diferentes, o professor procura estabelecer relações entre, por exemplo, peças de um mesmo compositor, demonstrando idéias musicais semelhantes presentes em obras distintas. Este professor incentiva, mas não obriga seus alunos a opinar e a trocar idéias de possibilidades técnico-musicais, e declara que a diferença do desenvolvimento técnico-musical entre dois alunos que fazem (ou não) este tipo de trabalho é muito grande.

Swanwick diz que, por parte do estudante, o professor deveria prover

... some scope for choice, for decision-making, for personal exploration. Is there any good reason why large performing groups should always function as collective? Students will bring their own interpretations and make musical decisions at many levels in smaller ensembles. They will begin to “own” the music for themselves. (Swanwick, 1999: 54)

... algum espaço para escolha, para decisões, para exploração individual. Existe alguma boa razão para que os grandes grupos devam funcionar sempre como coletivos? Os estudantes trarão suas próprias interpretações e farão suas decisões musicais em mais variados níveis se tocam em pequenos conjuntos. Eles trarão a “própria música” para eles mesmos.

Quando fala em competência, Swanwick diz que a competência não pode ficar restrita ao âmbito da técnica, do certo-ou-errado, mas deve ser expandida a questões de julgamento artístico e de decisão pessoal, como por exemplo, sugere o Professor A ao seu aluno: “Então em casa, você tira um tempinho para escutar as vozes internas.... e depois pode ver se há uma forma de dar mais força...”. O Professor A está estimulando o seu aluno a decidir como ressaltar as vozes, sem apresentar um modelo técnico pronto – está dando um incentivo para que ele desenvolva a auto-escuta e a capacidade de discernir e escolher sobre o que pode ser melhor em possibilidades musicais, ampliando o seu discurso musical.

Relacionado com as dimensões da crítica musical e observando-se a ação dos professores em classe, a maior parte das observações da amostra refere-se a elementos expressos da dimensão Material. No exemplo coletado nas ações dos professores da amostra, o aluno do Professor C está tocando uma grande quantidade de música com o objetivo expresso e declarado de melhorar a leitura, não de aprontar um repertório. A fala no estágio Material, de manipulação, fica evidente em alguns dos comentários do estudante, mas o Professor C, firme em seu objetivo inicial de prover o seu aluno instrumentos para associar a nota escrita na pauta à localização da nota no braço do instrumento (dimensão Material) não abre espaço para as outras dimensões. Isto não significa que o Professor C não tenha consciência que está deixando de avaliar as dimensões subsequentes, mas fica claro que ele prioriza, naquele momento, o desenvolvimento da habilidade de leitura. E reforça a sua atitude com comentários verbais explícitos: “O que interessa agora nessa fase é exatamente

que você comece a ter uma leitura mais fluente..... Ai depois nós vamos atingindo outros objetivos.” O Professor C revela depois que este mesmo aluno, estudando anteriormente sob orientação de outro professor, estava tocando uma grande quantidade de música de dificuldade técnica maior que as suas possibilidades, e como não conseguia ler fluentemente, memorizava as peças e não conseguia associar sua performance com a música escrita. Por este motivo, o Professor C decidiu diminuir a dificuldade técnica do material para possibilitar uma equiparação entre a fluência e a leitura.

Mesmo quando o aluno do Professor C questiona aspectos de outras dimensões, como por exemplo, a forma da peça e o fraseado, ou mesmo quando faz algum *rallentando* para os finais, o Professor C não tece maiores comentários sobre este assunto, chegando mesmo a dizer, quando questionado, que isto é um assunto que eles vão estudar mais tarde. As peças são curtas e tecnicamente fáceis para este estudante, pois ele preparou cerca de vinte peças em uma semana, lendo diretamente da partitura, sem decorar as peças. Assim, o discurso musical fica em um plano posterior, visto que a habilidade de leitura está sendo priorizada, uma prática inicial comum quando se usa repertório impresso e-ou música de autores de tradição europeia. Notas corretas, ritmo correto, decifrar o código com imediata aplicação no instrumento passa a ser o primeiro aspecto que os alunos devem controlar. A fluência musical que se refere Swanwick não inclui, necessariamente, a leitura. Seria um trabalho no qual a leitura poderia ou não estar presente, mas que envolveria fraseado, articulação e dinâmica, coisas que o Professor C não está requerendo agora. No caso, o Professor C sinaliza para o aluno que este é apenas um estágio, e provavelmente está estimulando este

aluno a conhecer o repertório e também estabelecendo para si qual será o nível de dificuldade das peças que este aluno terá que trabalhar quando tiver melhorado a sua leitura.

O Professor D também fala para o seu aluno o caminho que vai seguir: “... tem algo que está fixo... que é o que a gente tem primeiro que entender, que tudo vai sair disso. Tem toda a parte que é móvel, que é você quem faz...” Como todos os outros professores, usar repertório de tradição européia significa uma aprendizagem que parte do texto, da leitura do código para a fluência musical. O Professor D adverte que o estudante vai encontrar uma “parte móvel”, isto é, vai poder tomar decisões a respeito desta música, mas não nesta etapa em que se encontra.

Swanwick (1999: 39-40 ) critica a prática musical escolar como restrita, quando centrada unicamente na atividade de performance de grandes grupos musicais, como nos exemplos norte-americanos de coros, bandas e orquestras. “Ela [a performance de bandas e coros americanos] tende a ser musicalmente restritiva e a repetição constante de um pequeno repertório padrão pode tornar-se convencional. As decisões musicais por parte dos estudantes podem tornar-se quase inteiramente prescritas.” Para analisar e relacionar esta fala com a prática das aulas de instrumento em cursos técnicos e de graduação no Brasil é preciso fazer algumas ressalvas.

A primeira delas é que Swanwick refere-se à música praticada na escola norte-americana regular, não em escolas brasileiras de música, nem a cursos técnicos ou de graduação em música, onde o estudante já ingressa com alguns anos de experiência no instrumento. Segundo, Swanwick se refere-se a

um tipo de repertório, bem aos moldes norte-americanos, de música arranjada especialmente para grandes grupos, onde a dificuldade e mesmo a compreensão do todo da peça está diluída entre os vários naipes. Nos casos apresentados pela amostra aqui analisada, o professor permite – ou não – que o aluno decida acerca do timbre, andamento e intensidade dos trechos estudados, ou mesmo posterga estas decisões como posteriores ao código a ser decifrado. Apesar da diferença dos grupos e objetivos, a decisão musical continua sendo praticada, ou não.

Voltando para o exemplo do estudante do Professor C, considera-se que Swanwick tem razão ao afirmar que o apego à leitura como ponto de partida de aprendizagem de uma nova peça inibe as chances de decisão musical do estudante. Se a leitura consome uma parte considerável do tempo, tocar exatamente as notas e o ritmo de uma música desconhecida como atividade fim posterga as decisões musicais para outra etapa. A leitura, como exigência de performance, deve estar de acordo também com o nível de habilidade técnica, o que torna um grande desafio para os professores fazer caminhar as duas coisas em paralelo. Observa-se que, no caso dos professores observados, a execução dos símbolos musicais é uma prioridade.

Na observação das aulas da amostra, a partitura esteve presente sempre como guia. Alguns professores trabalharam outras dimensões que não a Material e sobretudo deram sugestões para que os seus alunos pudessem tomar decisões acerca de dinâmica, fraseado, velocidade. Mas a maior parte do tempo, as aulas foram dedicadas a correções de leitura e fidelidade ao texto escrito. O conhecimento do aluno foi separado em segmentos que permitissem a discriminação em elementos que o professor julgasse pertinentes ao aprendizado.

Os professores da amostra foram unânimes em declarar nas entrevistas que os seus estudantes eram pessoas únicas, com desenvolvimento particular e que eles respeitavam essas características. Estas declarações foram confirmadas quando da observação das aulas. Em referência ao repertório e ao programa da escola, as declarações foram de que as peças estudadas levam em conta as condições individuais de cada estudante, não obstante existir um programa oficial determinado pela instituição. O programa oficial quase sempre foi declarado como uma necessidade burocrática, e em boa parte dos casos, quem determinava o programa era a condição técnico-musical do próprio aluno. Nas aulas gravadas o procedimento observado foi de tratamento individualizado também, não foi notada nenhuma referência a outros colegas ou ao programa geral. As observações foram sempre pertinentes a cada estudante, o seu trabalho e desenvolvimento durante a semana ou em um período, onde os professores vão sinalizando os avanços para o aluno

Segundo o diagrama do “Informal $\leftarrow$ Formal” apresentado por Swanwick, quando o professor ensina, também compara. As comparações, segundo Swanwick, podem ser feitas de forma intra-pessoal, isto é, o estudante é comparado com ele mesmo, de acordo com o próprio desenvolvimento que apresenta durante um determinado período. A avaliação intra-pessoal foi a tônica abordada pela amostra, ou seja, a ênfase no progresso apresentado por um mesmo indivíduo, tendo em vista os seus limites e possibilidades. A resposta da pergunta “o que iguala ou diferencia dois alunos que cursam a mesma disciplina” causou até indignação em alguns professores. O programa da disciplina foi citado

como apenas um guia, uma referência, “como é que nós estamos dentro da linha geral prevista” segundo o Professor A.

As avaliações intra-pessoais podem ser mais facilmente conduzidas quando se trata da avaliação formativa, porque está sendo considerado o progresso musical do aluno e mesmo outros critérios não musicais, como assiduidade, interesse e satisfação pessoal. Mas quando a avaliação vai se aproximando da formalidade, as comparações tendem a ser inter-pessoais, isto é, feitas por categorias, porque as características comuns em relação a um comportamento esperado de um grupo é que funcionam na elaboração de programas escolares. Mesmo assim, os professores desafiam a formalidade estabelecida na escola e trabalham da forma mais individual possível, sendo que alguns são flexíveis ao permitir que o estudante escolha também o que vai tocar. Esta seria uma forma de favorecer a decisão musical e conjuntamente respeitar o discurso musical do aluno, de acordo com Swanwick. Na declaração do Professor E, se o aluno sugere ou apresenta uma música que possa ser tocada dentro do programa, ele costuma acolher a sugestão, mas sempre tendo a qualidade musical em mente, o que significa ter cuidado com a música como uma forma de discurso.

Os programas das escolas estão sempre organizados por critérios que partem do fácil para o difícil em termos de habilidades técnicas, dificuldades e tamanho das peças. Mas Swanwick (1999: 73) adverte que a “Uma atividade tão rica quanto a musical não pode ser reduzida a uma única dimensão, isto é, a da técnica vocal ou instrumental.” Complementa esta colocação dizendo que ter agilidade não significa tocar melhor. Uma peça simples, “fácil”, pode alcançar uma

camada mais alta, se tocada com mais compreensão que uma peça mais “difícil”. A dificuldade de comparação entre diferentes níveis de dificuldade e diferentes tipos de dificuldade torna a avaliação inter-pessoal problemática. Se pensada em termos de qualidade, uma performance pode ser considerada de qualidade independente do seu grau e do tipo de dificuldade que apresenta. Como as habilidades são diferenciadas em cada pessoa, harpejos, por exemplo, podem ser problemáticos para um sujeito enquanto as escalas não, a depender do estudante. E as exigências para tocar usando habilidades diferentes não podem ser simplesmente comparadas ou listadas em *ranking*. Será possível estabelecer uma paridade para diferentes habilidades técnicas?

Swanwick sugere a observação das dimensões da crítica musical (Material, Expressão, Forma e Valor) como uma forma de avaliar e mensurar não as dificuldades individuais das peças, mas a compreensão e o desenvolvimento musical dos estudantes ao tocar. Um professor experiente pode reconhecer quais seriam as qualidades de um bom executante, de acordo com o que a escola espera. Se for possível identificá-las e nomeá-las, este professor está definindo quais são os seus critérios para avaliar, colocando as “cartas na mesa” (Swanwick, 1999: 74). Quando o professor expressa claramente para o seu estudante o que está esperando que ele produza, quanto produza e como produza estará dando subsídios valiosos para as avaliações somativas.

Tendo em vista que a avaliação da performance é declarada subjetiva, os professores poderiam, associando os critérios apontados pela literatura, estabelecer os seus próprios, no sentido de clarificar, para si e para seus próprios

alunos, o que estão considerando ao avalia-los. Estabelecer parâmetros como os sugeridos por Swanwick.

Se não existem critérios brasileiros unificados para avaliar em música e em performance deveria-se esperar que a responsabilidade imediata para a avaliação fosse de cada escola de música em particular, que estabeleceriam os parâmetros desejados em cada caso. A amostra estudada afirma que a administração escolar não se preocupa com o processo de avaliação, (com exceção da escola onde trabalha o Professor A) apenas deseja as notas e/ou conceitos para colocar na caderneta. O processo de avaliação passa então, com a omissão da administração escolar, ser responsabilidade de cada professor, individualmente. As discussões acadêmicas ainda estão longe de se tornarem rotinas de trabalho para os professores de instrumento, como os da amostra estudada, que se declaram inteiramente responsáveis pelo estabelecimento de critérios para avaliar, mas poucos discutem a prática pedagógica. Em se tratando de professores de instrumento únicos em uma escola o problema fica restrito ao âmbito de decisão pessoal, o professor decide o que vai servir como critério. Como declara o Professor M em sua fala “nós fazemos os critérios que a gente quer” porque como avaliar a performance é um problema delegado ao corpo docente.

Quando existe mais de um professor de violão na Escola, pode (ou não) haver um consenso entre o que está sendo considerado. As duas situações apareceram nas entrevistas. Os maiores problemas acontecem quando existe discordância de opinião ou mesmo rivalidade entre professores de uma mesma escola. A amostra se mostrou irregular quanto a este ponto: em algumas Escolas

existe um clima de cordialidade entre os professores, e a nota final (mesmo somatória das individuais e mesmo englobando uma série de critérios em domínios distintos) é dada em consenso. Nestas o aluno recebe até um *feedback* oral do professor convidado (que nem sempre é um violonista), o que torna esta avaliação “muito rica”, segundo o Professor A. Em outras Escolas, a banca apenas chega a uma nota final, sem maiores problemas entre os membros. A pior situação está relatada pelo Professor H, que, inconformado com o sistema adotado pela Escola e com a divergência de opinião entre os colegas diz que “... não preciso de nenhuma banca para avaliar os meus alunos”, manifestando evidente desagrado pelo sistema. Na ocorrência de um problema como o citado, todo o processo de avaliação fica comprometido, porque não se trata dos alunos e da sua produção e sim das desavenças pessoais entre os professores e um sistema pedagógico escolar omissivo.

Mesmo na Inglaterra, onde existe um sistema de avaliação implantado e controlado pelo governo, Swanwick critica duramente os administradores e os critérios não-musicais estabelecidos pelas administrações governamentais na Inglaterra e no País de Gales, a imprecisão de linguagem e o aspecto quantitativo dos termos empregados. “Parte da confusão acerca da avaliação formal poderia ter sido evitada se a dimensão da compreensão musical recebesse explícita atenção desde o começo” (Swanwick, 1999: 77). Isto porque, segundo este autor, este procedimento leva a uma visão reducionista da música a termos fechados. No Brasil, sem terminologia específica, sem participação da administração no processo de decisão dos caminhos para avaliar, sem reuniões pedagógicas para

decidir ações conjuntas, cabe ao professor o peso e a responsabilidade da decisão.

Todos os professores da amostra declararam avaliar constantemente, o que torna a avaliação parte integrante da aula de instrumento, ou como diz o Professor J: “Vejo a própria aula como um ato de avaliação, tanto do aluno quanto do aluno para mim mesmo”. O discurso desse professor pressupõe um sentido contínuo para a avaliação. Mas muitas vezes o aluno não se beneficia da avaliação contínua do professor, porque ela nem sempre é externada por comportamentos observáveis do professor, fala, gestos e expressões faciais. A observação das aulas demonstrou que, se os professores avaliam constantemente como dizem, nem sempre repassam para o aluno o que observam. Foram quatro os tipos de situações encontradas na amostra estudada: a) avaliação verbal; b) avaliação não verbal; c) avaliação com demonstração; d) ausência de avaliação.

Swanwick diz que um dos princípios a ser utilizado quando se ensina música musicalmente, é o cuidado com o discurso musical. O professor que escuta o aluno tocar deve escutar a música que está soando e perceber como o aluno está entendendo o que toca. As correções devem ser feitas para atingir a fluência e trabalhar com as quatro dimensões da crítica musical. Ainda que para tal seja necessário cumprir etapas de trabalho cumulativo em dimensões preliminares, o continuum não deve ser esquecido. Neste caso, a avaliação formativa verbal torna-se necessária como instrumento de esclarecimento e guia para o aluno, que vai possibilitar o seu crescimento. Na amostra estudada foi observado que, quanto mais claro o professor atuou em sua crítica e seus

objetivos, maior foi o rendimento e progresso do estudante. O Professor A, por exemplo, pede para o aluno repetir um trecho musical, e determina com antecipação e precisão o que espera escutar. No exemplo, o Professor A sugere um andamento de forma musical, regendo e respirando a entrada. Como consequência, o estudante realiza exatamente o que foi solicitado e o professor elogia verbalmente e manda o aluno prosseguir.

## 6.2 AVALIAÇÃO VERBAL

A avaliação verbal pode ser definida quando o professor, depois de escutar o seu aluno, faz algum tipo de comentário, seja de aprovação, de desaprovação ou de constatação de algum elemento a ser trabalhado. Na observação das aulas gravadas constatou-se uma coerência entre fala e ação quanto a esse aspecto. A amostra estudada avalia verbalmente sim, e as expressões usadas são mais de aprovação que de reprovação. A palavra usada com mais frequência foi “isso”, acompanhada ou não de uma frase complementar. Entende-se que, mesmo uma só palavra, se acompanhada de uma explicação, ênfase do tom de voz e demonstração com o instrumento tem muito poder. A ênfase da avaliação verbal também é muito importante e a amostra nem sempre, mas boa parte avalia com entusiasmo, ainda que seja para corrigir ou fazer o aluno repetir um trecho. Somente um professor, e uma única vez, expressou o seu desagrado ao avaliar um aluno. A situação mais encontrada foi de aprovação com entusiasmo no tom de voz empregado, seguida de um comentário para correção ou repetição.

Nem sempre as avaliações verbais estavam associadas diretamente com o discurso musical, referiam-se mais diretamente à dimensão Material.

Problemas de digitação, leitura, notas erradas, troca de posição e a sonoridade podem ser citados como as correções mais frequentes. Mas nem sempre uma correção de dimensão Material significa que o professor não esteja com as outras dimensões em mente, porque alguns depoimentos atestam que as dimensões coexistem mesmo que um estágio esteja sendo privilegiado ou ressaltado naquele instante.

As atitudes dos professores poderiam ser classificadas, de acordo com Swanwick, no diagrama do “Informal- Formal”. Ao dar aulas, os professores interagem com seus alunos, seja por comandos expressos, diálogos e sugestões. Na aula individual de instrumento, após a avaliação verbal e a repetição do mesmo trecho, o professor parece estar comparando o progresso imediato do estudante, se a sua informação foi compreendida e transposta para a performance ou se vai ser necessário mais uma repetição. Pode-se observar que alguns professores insistiram de forma gentil mas persuasiva com seus alunos em pontos considerados importantes, fazendo-os repetir o mesmo trecho, comparando, incentivando, até que um resultado satisfatório fosse conseguido.

A análise do vocabulário empregado pelos sujeitos da amostra apontou para comportamentos diferenciados e individuais. Alguns professores corrigem de forma bem precisa, empregando frases completas e indicações claras. Outros deixam a informação verbal pela metade mas complementam tocando, demonstrando, usando o instrumento e sua própria performance como modelo. E alguns outros não dizem nada, deixando o aluno repetir a peça e cometer os mesmos erros, sem corrigir. Swanwick ressalta que “ensinar” é mais que “filtrar” e que o professor precisa articular o seu pensamento de maneira clara e

compreensível para o estudante.(1999: 71) As dimensões de Material, Expressão, Forma e Valor devem ser lembradas no uso do vocabulário, bem como incentivar os estudantes a se expressar de forma semelhante. Segundo Swanwick, (1999: 76) hábito e cultura influenciam, mas os estudos já comprovaram que a partir dos 13 anos as pessoas podem falar de música usando expressões que revelam a percepção de nas dimensões de Expressão e Forma, bem como compreender explicações que usem este vocabulário.

### 6.3 AVALIAÇÃO NÃO VERBAL

Este tipo de avaliação ocorreu na amostra estudada quando o professor avaliou com gestos ou expressões, embora mais para si e nem sempre complementando verbalmente para o aluno. O Professor B e o Professor G são bons exemplos de expressões faciais enquanto o aluno está tocando. A diferença está na seqüência dos acontecimentos. Quando o aluno acabou de tocar, o Professor B externa o que observou com muita clareza ( a avaliação não verbal complementada pela verbal) para o seu aluno logo em seguida. O Professor G, que havia feito várias expressões de agrado e desagrado, não faz nenhum comentário, simplesmente manda o aluno repetir outra vez o trecho. A diferença de atitude entre os dois estudantes é muito grande. Muitas vezes o aluno, preocupado com o desempenho da sua própria performance, não percebe as expressões faciais do professor, sejam de agrado ou desagrado. Quando não percebida pelo estudante, essa avaliação fica restrita ao âmbito de compreensão do professor, não é facilmente percebida pelo aluno e só vai funcionar como tal se o aluno se der conta e traduzir a expressão facial do professor. Se o estudante

indagar o porque e o professor responder, essa avaliação também poderá ser classificada em alguma dimensão de crítica musical.

Reportando a Swanwick e o diagrama “Informal – Formal”, o mais provável no caso da avaliação não verbal é que não aconteça a interação professor-aluno, embora o professor tenha avaliado sim. Se indagado, poderia até dizer claramente o que havia achado, mas poucos alunos da amostra questionaram seus professores a esse respeito, com exceção do aluno do Professor B. A maioria se limitou a aceitar os comentários sem contestação. Outro tipo de avaliação não verbal observada na amostra, foi quando os professores estavam escutando os seus alunos. Quase nenhum ouve de forma impassível, estático. Eles estão regendo, isto é, mesmo que marcando compassos o fazem de maneira musical, com ênfase nas entradas, acompanhando com o corpo e muitas vezes apontando com o lápis na partitura, guiando o estudante. Este tipo de avaliação, concomitante, é um estímulo e guia para o estudante, e denota uma atitude musical do professor em relação ao discurso. Principalmente quando da repetição de um trecho corrigido verbalmente, a fluência foi maior e o discurso mais expressivo.

Como procedimento usual, o professor de instrumento da amostra estudada costumou demonstrar para o aluno, tocando também, quando avalia e corrige. Se o aluno não compreende uma explicação verbal do professor, a demonstração direta no instrumento funcionou como uma fala: “olha, é assim que eu gostaria que soasse”, a performance do professor substituindo essa frase. Na amostra estudada, os professores costumam demonstrar usando ou não a avaliação verbal concomitantemente ou mesmo tocar imediatamente após o

aluno, sem explicações, a música substituindo ou complementando a avaliação verbal. Neste caso, a demonstração estabelece a dimensão crítica a que o professor se refere quando toca o instrumento reforçando palavras. Em alguns momentos, como o professor só demonstrou e não falou, nem sempre o aluno repetiu da forma que o professor tinha mostrado. A demonstração é importante sim, mas nem sempre o aluno se dá conta do que está sendo solicitado.

Segundo Swanwick, o comportamento do professor como modelo revela uma forte interação professor-aluno, como está colocado no próximo subtítulo. Na aula tutorial, o modelo do professor é o centro da avaliação formativa. Os modelos, segundo Swanwick (1999: 41) quando apresentados de forma a respeitar as possibilidades do educando, funcionam como complemento ao estímulo original. Observando a aula do Professor L, ele demonstra para o aluno, faz o aluno tocar junto, interrompe, retoma, estimula – ao fim de poucos minutos o trecho ganha vida, e a expressão facial do aluno registrada na gravação é de muita satisfação com o resultado conseguido.

Três professores da amostra destacam-se por falarem e agirem como modelos para os seus alunos. O Professor L, no parágrafo anterior, atua em classe interagindo sempre com o aluno. Os dois professores a seguir (Professor D e Professor M) ressaltam um outro aspecto da modelagem, o conceitual. O Professor D considera de extrema importância que ele próprio seja um modelo para o seu aluno, no caso, um modelo de concertista, porque este professor se apresenta como solista com frequência. Ele inclusive questiona a diferença entre formar e informar, dizendo que um professor sem experiência de palco só vai

poder informar, mas não poderá nunca formar concertistas: “Quem não consegue pode ‘achar que é assim’, mas sem a experiência...”

Assim como ele, o Professor M diz que a nota que o aluno vai receber de uma banca é também a nota que ele vai receber como professor, o que significa colocar-se à imagem do aluno ou, o aluno à sua imagem. Ambas as posições são exemplos muito fortes de como o professor se coloca de uma maneira pessoal perante cada estudante: fazendo o aluno ou assumir o seu papel (Professor D, se eu sou concertista eu dou os exemplos) ou o professor assumindo o papel do aluno (Professor M, a nota do aluno é a minha nota). Já foi discutido que o professor como modelo é uma coisa saudável (Swanwick, 1999: 54) e a integração de experiências é benéfica para o estudante. O importante é deixar claro que está sendo exigido algo possível de ser compreendido e esteja dentro das possibilidades do aluno, pois sem a compreensão o passo seguinte, a realização, torna-se um obstáculo difícil de superar.

#### 6.4 AVALIAÇÃO IMPRECISA OU NÃO AVALIAÇÃO

A amostra observada foi consistente também quando não realizou nenhum gesto de avaliação, isto é, os professores que não avaliam verbalmente ou que o fazem de maneira imprecisa, quase sempre estão agindo da mesma maneira, sem reportar ao aluno e sem explicar com clareza o que desejam. O Professor G não corrigiu o seu aluno, deixando-o cometer os mesmos erros quando solicitou que o aluno repetisse a peça. Quando apontou as notas erradas, não o fez com precisão, e o aluno continuou tocando errado, porque não entendeu o que tinha de ser corrigido ou que notas ele estava tocando errado. As correções necessitam ser feitas de forma exata ou correm o risco de ser mal

entendidas pelo estudante, principalmente se é um aluno novato, tímido ou tem pouca familiaridade com a peça que está estudando. A competência tem que ser estimulada (Swanwick, 1999: 54) com a precisão quando se aponta o que está errado e incentivando que o estudante corrija. Nesta pesquisa, a imprecisão na avaliação demonstrou que o estudante tende a se desviar do problema sem tentar solucioná-lo. O oposto dessa avaliação seria estimular a competência com sugestões de performance que envolvessem questões de julgamento artístico.

#### 6.5 ATITUDES DO PROFESSOR: CUIDADO COM O DISCURSO MUSICAL

Os cuidados com o discurso musical devem ser, segundo Swanwick, a tônica do trabalho do professor de música. Ensinar música musicalmente é cuidar para que a peça escolhida seja vista de forma musical desde o princípio. Foi constatado, no caso da ação dos professores da amostra, que na performance existe o primeiro estágio, que é o de leitura. A amostra observada trabalhou com peças de diferentes níveis de dificuldade, forma e períodos, sendo que a concentração de peças esteve na música do período clássico. A música europeia do período clássico constitui a maioria do repertório utilizado em métodos e livros para iniciantes por apresentar linha melódica simples e previsível, forma definida e requerer habilidades técnicas específicas, como harpejos, ligados, escalas. A harmonia previsível talvez seja um fator de familiaridade. Composta por compositores-violonistas, as possibilidades de dedilhado são previsíveis e permitem uma disposição física confortável para ambas as mãos. No caso dos alunos desses professores, que não são nem crianças, nem pré-adolescentes, nem iniciantes no instrumento, pergunta-se o porquê da quantidade de peças do período clássico. Será que pode ser justificada pela escolha do discurso previsível

e confortável para o aluno? No caso da aula gravada do Professor B esta seria a resposta, mas e nos outros?

Embora outros períodos também aparecessem na amostra, (Renascença, Barroco, música brasileira e mesmo música atonal do século XX) a influência europeia nos programas e na escolha do repertório é muito forte. Partindo-se do perfil dos professores, é interessante observar que, da amostra de professores, quando indagados sobre que tipo de música estão estudando, a resposta maciça da maioria foi música brasileira atual, composta recentemente.

#### 6.6 AVALIAR SEGUNDO A TEORIA DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE KEITH SWANWICK

Concluindo, avaliar de uma forma musical durante as aulas de instrumento, segundo Swanwick, é muito mais que corrigir a performance do aluno em termos de notas e ritmos, dinâmica e timbre. Na verdade, a maioria deste “elementos” são “materiais sonoros” e não conduzem a performance a um nível metafórico. (Swanwick, 1999: 46) A grande parte das aulas observadas e durante o desenrolar destas aulas, a música está centrada na leitura, no decifrar de códigos, pouco tempo está sendo dedicado ao seu caráter expressivo. Swanwick (1999: 47) diz que “...a notação não diz nada a respeito do caráter potencialmente expressivo da música.” Qualquer professor pode concordar com isso, que simplesmente olhando para as notas escritas poucos serão os músicos que falarão a respeito de peso, acentuação de notas, articulação ou andamento. O estágio prioritário das aulas da amostra observada esteve baseado em tocar a nota certa no ritmo certo, muito pouco sendo dedicado exclusivamente ao caráter expressivo de cada peça. Alguns professores mesclam de forma muito

interessante as camadas de Material e Expressão, ao solicitar aos alunos a utilização de técnicas específicas para obtenção de resultados musicais., como destaque de vozes ou imitação da sonoridade de outros instrumentos.

Nas avaliações somativas os professores priorizam também os aspectos da dimensão Material, reforçados pelos programas, pelos calendários escolares que obrigam a cumprir um número determinado de peças em um prazo de tempo determinado, novamente deixando a parte musical comprimida entre o tempo da primeira leitura e do exame escolar. As escolas onde trabalham os professores da amostra, por sua vez, não promovem reuniões para discutir a parte pedagógica do ensino e da avaliação, deixando toda a decisão a cargo do professor da disciplina. Como um círculo de dificuldade crescente, as peças demandam cada vez mais empenho na leitura e na parte técnica.

As dimensões da crítica musical de Keith Swanwick vêm de encontro a este problema, auxiliando o professor a compreender as camadas de desenvolvimento e possibilitando que o estudante seja impulsionado a atingir estágios musicais mais elevados. O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick foi inicialmente concebido para ajudar o professor a identificar e situar o seu aluno, com o objetivo de tomar decisões curriculares com estas camadas. Com o desenvolvimento do modelo para uma teoria com princípios e aplicada a outras atividades musicais foi possível estabelecer relações entre a prática de avaliação dos professores da amostra e a teoria de Swanwick.

Embora exista uma preocupação pedagógica observada na prática docente da amostra, a consistência teórica é esparsa e incipiente, ainda que, mesmo assim, pela prática e dedicação dos professores os alunos estejam sendo

conduzidos a um nível considerável de performance de qualidade técnica e musical.

## CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Este trabalho teve o objetivo de Investigar quais as relações existentes entre o julgamento intuitivo expresso e observado em uma amostra de professores de violão acerca da performance musical dos seus estudantes e os critérios de avaliação e desenvolvimento musical de Keith Swanwick.

Estas relações foram descritas através da análise da coerência e incoerência, da concordância e discordância entre fala e ação a partir dos dados obtidos com a amostra estudada e os pressupostos apresentados no referencial teórico tomado de Swanwick dentro da Teoria de Desenvolvimento Musical. O julgamento intuitivo dos professores referiu-se aos dados que foram obtidos nas entrevistas e gravações das aulas. A pesquisa incluiu não só o que foi verbalmente explicitado, mas também o que estava sendo observado durante a coleta de dados, principalmente as gravações, que incluíram gestos e expressões por parte de professores e estudantes.

A partir desta circunstância, procurou-se estabelecer relações não só a partir do discurso, mas também a partir de aspectos observados diretamente da prática. Através das entrevistas foi possível ter acesso a como os professores se expressam quando o assunto é avaliação e confrontar o discurso com a prática pedagógica, através da gravação das aulas.

A Teoria de Keith Swanwick serviu de embasamento para este trabalho em todas as etapas, desde a coleta de dados, como fio condutor para direcionar dados obtidos através dos formulários, das entrevistas e das gravações das aulas. Observou-se que os professores possuem, além da prática compulsória de

avaliação, teorias pessoais do que seja avaliar um estudante de instrumento, ainda que não usem o vocabulário específico para se expressar, ainda que declarassem não gostar de falar sobre o assunto. Os critérios musicais de Keith Swanwick permitiram ir além da descrição das ações e das concepções da amostra, identificando e relacionando as coerências e incoerências entre discurso e ação.

A amostra analisada foi discrepante na forma de relatar como fazia a avaliação formativa e somativa. Observou-se e constatou-se que os professores de violão costumam avaliar os seus estudantes utilizando basicamente essas duas formas de avaliação. A avaliação formativa, usada inicialmente como um diagnóstico, é usada para decidir em que estágio se encontra o estudante, para que possa ser escolhido um programa, um repertório. Durante as aulas o professor também esteve avaliando sempre, decidindo o caminho a ser seguido. A análise de dados mostrou que a avaliação verbal – quando existiu - foi uma maneira importante e poderosa para que o estudante entendesse os passos sugeridos pelo professor. O professor que tomou do instrumento e exemplificou para o seu estudante também conseguiu uma correção rápida e efetiva. A precisão da avaliação foi importante: dizer exatamente o que se esperava como resposta foi decisivo para a correção imediata, como também recomenda Duke e Henninger (1998).

A ausência de avaliação verbal implicou em uma resposta menos significativa por parte do estudante. O estudante que não foi informado verbalmente acerca do que o professor esperava, ou que teve uma informação pouco clara e precisa demonstrou pouca compreensão do que teria que ser

corrigido e continuou a tocar com os mesmos erros que havia cometido. Conclui-se que a precisão da informação, a demonstração do que se deseja como resultado e a solicitação de reflexão por parte dos professores são caminhos curtos e diretos para as mudanças de comportamento pretendidas. Significa dizer que, durante a aula o professor necessita ser claro acerca do que deseja corrigir. Os estudantes, ou por imaturidade, timidez ou compreensão, pouco questionaram o que foi dito. É possível que a filmagem tenha inibido algumas contestações por parte dos estudantes, tornando a aula pouco comum pela presença de uma pessoa estranha.

A avaliação somativa, feita através de exames periódicos, que resulta sempre em uma nota, foi declaradamente o segundo instrumento básico utilizado para avaliar, e parte da amostra subentendeu que se tratava de avaliação “com bancas, com notas”. A forma de avaliar, fosse por uma audição ou por uma banca de exame, teve sempre duas finalidades: apresentar um conceito ou uma nota para a secretaria e promover o estudante para outro nível de curso. Esta avaliação se configurou como a mais problemática porque os professores se sentem pouco instrumentalizados e apoiados por suas escolas. Como as secretarias exigem apenas uma nota na caderneta, cada professor tem, na expressão deles, “liberdade” para avaliar o estudante. Esta liberdade pode causar tanto uma sensação de poder quanto evidenciar a fragilidade de um sistema não discutido academicamente. Swanwick relata que a ponta da formalidade na avaliação está quando se preenchem relatórios e se justifica a nota perante pais e diretores. Com a ausência de um relatório e apenas com uma nota de fim de curso a avaliação fica restrita a um número ou conceito.

Os critérios que os professores declararam usar para avaliar são uma combinação de domínios cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Neste sentido, certos professores consideraram aspectos inteiramente afetivos como fatores decisivos, quando atribuíam uma nota e consideraram a avaliação somativa. A presença do estudante em palco, timidez e esforço pessoal foram alguns exemplos citados. Nenhum professor declarou registrar por escrito os critérios adotados e nem se preocupou em fazer um histórico do desenvolvimento musical do estudante, ainda que a média de tempo de estudo nos cursos de graduação estivesse entre 4/5 anos. A inexistência de um acompanhamento sistemático pode ser apontada como um dos fatores de imprecisão do processo de avaliar. Com poucos estudantes, o professor pode registrar de memória os passos de cada estudante, mas com muitos estudantes e por anos seguidos, como é o caso de professores que dão muitas horas/aula parece não ser possível lembrar precisamente do repertório e do desenvolvimento de cada estudante em cada semestre. As cadernetas são semestrais ou anuais e o professor guarda na memória o repertório de cada estudante, cumulativo, a cada ano.

A ausência de registro escrito do repertório dos estudantes e do seu desenvolvimento musical tende a gerar imprecisão na utilização de critérios nas provas, de mapeamento da vida musical do estudante e de dados para os professores. Estes mesmos professores, quando convidados para provas com bancas de exame em sua instituição, desconhecendo a vida do estudante a quem vão examinar, ou se guiam pelas informações dos colegas ou agem conforme seus princípios, o que gera insatisfação de muitos quando se referem às bancas de exames escolares. Acredita-se que muitos dos problemas apontados pela

amostra nas bancas de exame poderiam ser resolvidos se o estudante tivesse uma “caderneta musical” desenvolvida pelo professor da instituição. Esta “caderneta musical” seria o registro periódico e preciso de performances do estudante, que viria a constituir um *dossier* de consulta, com datas de início de estudo, apresentações públicas das peças e comentários do professor acerca da performance. Acrescido da possibilidade de gravação, seria possível retornar inúmeras vezes ao material original e rever as situações passadas com óticas distintas. Seria possível traçar, por anos, uma trajetória pessoal e individual de cada estudante. Costuma-se gravar peças apresentadas em público, mas de forma esporádica e sem nenhum objetivo concreto, na maioria dos casos. Quando da realização do segundo estudo experimental, fomos informados que um único estudante registrava em áudio todas as suas performances públicas e que costumava ouvi-las cuidadosamente junto com seu professor para examinar o seu progresso musical, mas este foi um caso isolado. Johnston (1993) recomenda a gravação em vídeo como uma possibilidade efetiva de avaliação.

O mapeamento do desenvolvimento musical apontado por Keith Swanwick recomenda não a utilização de critérios isolados e em domínios diferentes, mas uma avaliação que considere as camadas da espiral do desenvolvimento musical e os critérios apontados pelas dimensões de Material, Forma, Expressão e Valor. Tais critérios, pela sua amplitude, poderiam ser usados como referência não só para a avaliação do desenvolvimento musical do estudante em geral, mas também para o desenvolvimento que fosse observado em cada peça do repertório tocado. O professor poderia de posse da utilização consciente destes critérios, estabelecer as etapas de estudo, orientando os seus estudantes em direção as

camadas mais altas. Ou mesmo, com a ajuda dos critérios, poder estabelecer repertórios condizentes não só com o nível de dificuldade técnica, mas com a compreensão musical.

Uma inferência para a não utilização das camadas mais altas da espiral foi de que, na avaliação formativa observada durante as aulas gravadas, a maior parte dos professores, durante as aulas, deteve-se em corrigir aspectos da dimensão Material, como notas, ritmos, dedilhado. Estiveram presentes em menor ocorrência as sugestões e correções de fraseado, dinâmica e intenção musical, embora a amostra tenha declarado que se preocupa com outras dimensões da crítica musical que não a Material. As aulas tutoriais adquirem um caráter extremamente individualizado, e a adoção dos “quesitos”, itens isolados, dificulta e mesmo impede que os professores estabeleçam critérios que sejam válidos para um grupo de estudantes. A administração escolar na amostra estudada foi declarada omissa a este respeito e toda a carga de decisão foi declarada como responsabilidade direta dos professores.

Se boa parte dos estudantes da amostra observada apresentaram problemas elementares de leitura, de ritmo, de dedilhado, classificados por Swanwick como problemas de ordem Material, como então falar de Forma, Expressão e Valor? Cabe perguntar se não seria mais proveitoso musicalmente trabalhar com peças que estivessem mais de acordo com o nível técnico e de leitura dos estudantes? Ou ainda, por que não trabalhar o fraseado, dinâmica e intenções musicais (Expressão, Forma e Valor) em peças que o estudante não tivesse problemas técnicos (de ordem Material)? Esse fato parece apontar para a

tendência a peças consideradas difíceis tecnicamente e que exigem do estudante mais horas de trabalho e dedicação.

Alguns critérios não verbalizados pela amostra estiveram presentes nas aulas observadas. O professor atuou como modelo para o seu estudante, e reforçou os seus pontos de vista tocando trechos, regendo e demonstrando com o violão, sendo, por este motivo, o modelo imediato a ser seguido. Os professores costumavam falar e demonstrar, mas não foi observada a ordem inversa. A demonstração com o violão foi um instrumento de correção muito utilizado pela amostra como um reforço para fazer-se compreender, muitas vezes a fala foi substituída pela demonstração.

Mas nem sempre a avaliação verbal aconteceu. Às vezes, o professor avaliou para si, sem externar nenhum tipo de comportamento, ou expressão de agrado ou desagrado para o estudante. A avaliação que os professores diziam fazer a todo tempo nem sempre foi verbalizada e as vezes sequer percebida pelo estudante. Esta avaliação não funcionou para o estudante, principalmente o menos experiente, com menos tempo de estudo, ou para o mais tímido, que não compreendeu e não perguntou. Conclui-se que o professor, quando verbaliza, deve ser explícito e muito claro a respeito do que está corrigindo, sob pena de gerar imprecisão. Algumas peças provavelmente continuaram a ter os mesmos erros na semana seguinte por este motivo.

De uma forma geral a amostra se mostrou gentil e paciente com os estudantes, demonstrando prazer e entusiasmo ao trabalhar. Poucos foram os professores que não elogiaram os acertos dos seus estudantes, a maioria permeou as avaliações e evidentes correções com palavras, gestos e expressões

faciais de incentivo. Muitos deram uma palavra de incentivo como preâmbulo para uma correção, às vezes bem dura. Esta foi uma atitude bem típica dos professores que queriam corrigir algum problema que consideravam importante. Um pequeno gesto de compreensão pelo esforço dispendido pelo estudante, para depois deixar bem claro a maneira como esperavam que o trecho soasse.

Nenhum dos professores entrevistados citou qualquer teoria, corrente ou modelo como fundamentação teórica para avaliar, o que confirma a suposição inicial e já detectada anteriormente nos estudos piloto, que as avaliações foram feitas tendo por base a experiência pessoal de cada professor. Mesmo os professores pós-graduados não se referem a modelos teóricos, mas a exemplos de outros instrumentistas com os quais estudaram ou conhecem de gravações. Esta atitude diferencia basicamente a formação do professor de instrumento. Enquanto professores dos cursos de licenciatura citam exemplos de “métodos” e de educadores musicais, os instrumentistas e professores de instrumento revisitam sua carreira para se referir aos seus exemplos de performance.

O programa escolar, quando consultado de fato, foi citado como referência, mas ficou claro que como uma referência de material. Por sua vez as escolas onde trabalham os professores da amostra estudada não exigem o cumprimento do programa de referência, o que permite aos professores estabelecer um programa adjacente para cada estudante.

Os professores da amostra estavam cientes desta responsabilidade e ao mesmo tempo em que disseram apreciar a “liberdade” da administração escolar se ressentem do fato de não possuírem ferramentas adequadas para avaliar. Por este motivo é que as avaliações somativas se tornam tão problemáticas. A

omissão da parte administrativa central deixa a cargo do professor todas as decisões concernentes em termos de instrumentos de avaliação utilizados com o estudante. Nas falas dos professores existiu um grande mal estar, presente na maioria dos discursos, a respeito de não se sentirem seguros nem possuir ferramentas adequadas para avaliar. O discurso denota satisfação de alguns pela “liberdade” e ao mesmo tempo certo constrangimento de não saber exatamente como dirigir a avaliação.

Planejar de maneira constante com a avaliação que está sendo feita envolve dois fatores apontados pela amostra, que interferem nas decisões que o professor toma. O primeiro destes fatores é o calendário escolar, que obriga a exames, no mínimo, semestrais, conforme declaração dos entrevistados. O estudante tem que se submeter a exames periódicos e às vezes o tempo não é suficiente para permitir um estudo mais detalhado das peças. O outro fator é o programa, cuja exigência de cumprimento é feita com rigor em algumas escolas, obrigando o estudo de peças que nem sempre são as preferidas pelos estudantes e que nem sempre atingem a dimensão de Expressão e Valor quando chega a hora do exame. Falta tempo físico para a peça amadurecer, quando ela vai ser tocada pela primeira vez em exame. A amostra declarou tentar minimizar esta situação adotando um programa personalizado, de acordo com as reais possibilidades de cada estudante, mas as peças são apresentadas nem sempre exibem o grau de maturidade que os professores julgam necessário. Como não ficou registrado o repertório estudado do estudante durante um curso, fica inteiramente à cargo da memória do professor o registro do acompanhamento da produção quantitativa e qualitativa dos seus estudantes.

A formação escolar da amostra de professores oscilou desde a formação de conservatório à pós-graduação em performance. Nenhum dos professores cursou licenciatura em música ou teve aulas de pedagogia musical em sua formação. A exemplo dos seus estudantes, foram exigidos na parte de performance e a atuação na área pedagógica adveio de um processo natural de escolha e oportunidade profissional. A ausência de formação é compensada com pelo prazer em dar aulas, curiosidade, boa vontade e paciência. A curiosidade levou muitos destes profissionais a ler e refletir sobre a sua prática profissional, buscando, intuitivamente e com o apoio de alguns livros, uma melhor forma de atuação. A prática pedagógica foi construída a partir de conceitos pessoais oriundos da prática, princípios que foram aprendidos e internalizados, expectativas e interações com outros colegas, comunidade acadêmica e a sociedade a que pertencem.

Neste trabalho pode-se reafirmar que a falta de direcionamento por parte das escolas é decisiva para que a avaliação seja uma atribuição individual de cada professor. As discussões pedagógicas, quando existem, são insuficientes para suprir as necessidades detectadas, que precisaria de reflexão muito mais sistemática para atuar de maneira confortável a respeito da avaliação. A amostra declarou a sua insatisfação pela avaliação somativa, usando adjetivos fortes para expressar a sua insatisfação, e em certo ponto, a insatisfação é o resultado de não possuir mecanismos que permitam uma atuação condizente com a qualidade profissional das aulas ministradas.

Entende-se também que, entre ação e conceituação, existam diferenças consideráveis observadas na amostra. Muitas vezes o professor nega no discurso

o que se observa quando ele atua em classe e vice-versa. Ou às vezes age de forma coerente com o discurso. Como exemplo de relação inconsistente, pode-se citar a fala da avaliação constante e a prática da avaliação verbal, que nem sempre acontece. E como exemplo de consistência a individualidade declarada de cada estudante é muito respeitada. Em nenhum momento nenhum estudante foi comparado com outro ou recebeu qualquer avaliação comparativa neste sentido. As comparações, quando existiram, foram do estudante com o próprio estudante, ao seu resultado de trabalho na semana anterior, nunca com outro colega.

A relação entre os conceitos sobre avaliação e a aplicação prática entre os sujeitos da amostra demonstrou que existe mistura entre teoria e prática. A teoria dos professores está construída pela formação musical e prática docente, não por estudos sistemáticos. Confunde-se teoria com a prática na medida em que a prática está utilizada para gerar conceitos teóricos. Este trabalho sinalizou que o papel dos professores de instrumento é de, além de grande responsabilidade no processo de avaliar, de agente de seu próprio conhecimento.

As relações dos critérios para avaliação expressos e observados na amostra e os critérios de desenvolvimento em performance expressos por Swanwick são, em parte, frutos da forma de aquisição de conhecimento. Os professores da amostra tornaram-se professores por escolha profissional, não por formação acadêmica. Não foram indagados quais os motivos que os levaram a escolher a profissão e tanto o discurso quanto a prática reforçam a influência que um tem sobre a outra. Por este motivo, apesar dos professores não usarem um vocabulário técnico condizente, podem discorrer, usando suas próprias palavras,

sobre dimensões de Material, Forma, Expressão e Valor. Podem se referir a acuradas maneiras de avaliar a performance e reconhecer estágios específicos de trabalhos em seus estudantes. Mais que isso, podem promover o progresso e o crescimento musical dos estudantes, ainda que não usem vocabulário preciso ou tenham tido uma formação específica.

Mas, em se tratando de um ensino tão particular e tão oneroso – o custo de uma hora/aula de um curso tutorial é absurdamente maior que em classes coletivas – tais profissionais poderiam otimizar o tempo de trabalho, caso se utilizassem de referenciais teóricos, aplicando-os junto com a prática em sala de aula. A construção da interpretação é feita, no caso da música estudada nas escolas de música, a partir de uma cuidadosa leitura da obra na sua representação gráfica e abstrata. O quanto de música vai ser abstraído da partitura depende diretamente da compreensão do *performer* a partir da orientação do professor, acrescida de suas características pessoais para fraseado, equilíbrio, volume, que darão às mesmas notas da mesma peça o toque diferencial.

Neste caso, a avaliação do professor, como indivíduo mais experiente e do qual o estudante espera o fio condutor, pode ser auxiliada pela tecnologia disponível. Registrar uma performance para ser avaliada por ambos, concomitantemente, estudante e professor, possibilita ao estudante a chance de “se ver e ouvir” sem precisar estar envolvido ativamente. A gravação, seja em áudio ou em áudio e vídeo, permite que as passagens sejam vistas e revistas quantas vezes sejam necessárias, permitindo que ambos, professor e estudante, possam analisar e discutir em conjunto os aspectos da performance, para que o

estudante se conscientize do lapso entre concepção e resultado sonoro. Construir uma interpretação significa encontrar soluções musicais para os problemas técnicos. Considerada assim, a performance implica em uma re-criação musical, como as novas leituras que caracterizam as gravações e concertos de grandes intérpretes.

O objetivo deste trabalho foi o de analisar a avaliação sob o ponto de vista do professor e não de outras variáveis, embora se tenha em consideração a influência que tanto o professor quanto a escola, pais e estudantes, colegas, público e crítica especializada tenham neste processo. Do ponto de vista da avaliação formativa os problemas apontados podem ser solucionados diretamente com o professor. Mas uma nota em uma caderneta é um ato reducionista de um processo tão complexo, que mereceria discussão e decisões por parte da direção da instituição de ensino como um todo. Deixar que o professor seja o único responsável é tirar da escola a responsabilidade dos rumos pedagógicos.

Uma das recomendações para as escolas e instituições musicais especializadas é de que a parte pedagógica precisa ser valorizada. O suporte pedagógico ao ensino de instrumento precisa ser provido e deveria ser uma obrigação institucional. O respeito à liberdade do professor como regente de classe é apenas uma parte da questão, e precisa ser preservada. A capacidade de decisão do professor não deve ser suprimida e sim incentivada. Um dos problemas mais graves apontados pela amostra é de que não existe, por parte das direções e coordenações escolares, nenhuma preocupação com o processo de avaliação desde o ponto de vista de crescimento do estudante e do professor.

Quando as decisões administrativas e/ou governamentais são tomadas elas precisam levar em conta os personagens do cenário, as pessoas que vão viabilizar e implementar as decisões. Uma proposta não pode ser considerada relevante por uma comunidade que não teve nenhuma participação no processo ou que sente que este processo é simplesmente um cumprimento de alguma determinação, como no caso das notas das cadernetas. Por ser apenas um objeto formal, sem utilização verdadeira, o professor faz com que a caderneta e suas notas seja um estorvo que deve ser descartado o mais rapidamente possível. Desta forma, não estão contribuindo com a experiência e saber que possuem, mas cumprindo a uma exigência.

A utilização de aparelhos para registrar a performance deveria ser uma constante nas aulas de instrumento. Boas ou más performances, satisfazendo ou não os objetivos pretendidos como tal, a “caderneta musical” do estudante pode ser construída, permitindo sempre audições posteriores e uma avaliação que poderia não estar restrita a efemeridade. O objetivo de escuta seria diferenciado, porque visaria a correção. Além da avaliação, os aparelhos de vídeo são extremamente úteis também para correção dos aspectos visuais da performance, funcionando como espelhos. Alguns estudantes seriam particularmente beneficiados, aqueles que registram com dificuldade as informações em classe e para os que não têm experiência de tocar em público.

A nota em caderneta não tem maior utilidade do que a já colocada pelos próprios professores: “dou porque não tem jeito, se pudesse, não faria.”. Foge ao âmbito deste trabalho discutir o valor da mensuração e suas implicações para a vida profissional do estudante, mas é bom lembrar que tanto os novos cursos de

graduação recém criados como os antigos estão passando por um processo de avaliação do Governo Federal, cuja avaliação é prioritária para concessões de funcionamento. Os resultados numéricos não são muito animadores, “a maioria dos 7.927 cursos avaliados entre 1996 e 2000 teve empenho sofrível .... 5.969 deles se embolaram nos conceitos C, D. e E...” (Diegues: 2001: 47)

A ausência de disciplinas pedagógicas no curso de instrumento é um dos pontos importantes detectados. Nenhum dos profissionais consultados estudou com o objetivo direto de ser professor, mas é fato notório que a maioria dos instrumentistas toca e dá aulas simultaneamente. Este fato é mais verdadeiro quando se trata de professores de conservatórios e escolas, que associam a sua carreira de solista ou camerista a professor de instrumento. Disciplinas que permitissem os instrumentistas conhecer teorias de aprendizagem, de desenvolvimento em música, seriam de valiosa aplicação no dia-a dia escolar.

Ao conceber a avaliação como subjetiva e ao considerarem o seu estudante uma pessoa única, os professores variam os critérios de estudante para estudante, fazendo da avaliação, como das aulas, uma prática individualizada. Qual o sentido de se estabelecer um programa único para um curso se os professores, na prática, trabalham com programas altamente individualizados? Qual o sentido das notas de bancas de exame - no caso dos professores que disseram se sentir mal com a avaliação de seus estudantes por outros colegas - se estas não levam a nenhum tipo de aprendizagem ou de discussão por parte dos professores? Dessa forma, as concepções e as ações dos professores de violão da amostra traduzem elementos de uma “cultura” adquirida acerca do que seja avaliar a performance, com nenhuma interferência

das administrações das escolas, sem a existência de uma formação pedagógico científica.

Se os conhecimentos científicos e as teorias são necessários para incrementar a prática pedagógica musical, precisam ser aplicados diretamente na prática. A parte prática parece ser a principal fonte de reflexão e consistência do trabalho docente da amostra de professores. O que lhes falta em nível de formação sistemática está compensado pelo esforço em praticar uma docência de qualidade. Isso sugere que os campos da prática e da teoria são capazes de prover conhecimentos mútuos.

Reconhecer que as necessidades apontadas pelo discurso e ação da prática pedagógica podem ser um ponto de partida para a compreensão da avaliação é um dos pontos apontados por este trabalho. Os professores de instrumentos somente negam a avaliação porque não desenvolveram, na prática, mecanismos eficientes que permitam implementar uma avaliação condizente com o nível da sua prática docente. Os resultados desta pesquisa podem sugerir que é preciso uma discussão acadêmica sobre a natureza e a prática da avaliação da performance tomando-se por base as necessidades apontadas pelos professores.

Sem um vocabulário preciso e definido, sem compreender o desenvolvimento musical dos indivíduos não importando qual seja a sua faixa etária, os professores tendem a se apoiar nos conhecimentos adquiridos pela prática e atuam em círculo, sem resolver os problemas que sabem existir e apontando para as dificuldades sem mecanismos que permitam solucioná-las a contento. Se esses preconceitos forem substituídos por conhecimento consistente, talvez a avaliação possa ser conduzida da mesma forma que

algumas avaliações espontâneas e quase inconscientes são feitas. Isso poderia contribuir para que os professores pudessem não só avaliar com mais conforto mas também com mais clareza.

Para serem utilizados, os critérios musicais de Keith Swanwick, precisam, como toda prática, de uma experimentação sistemática. Sugere-se que, a partir da prática da avaliação existente – já apontada pela amostra como não satisfatória para a performance em violão – possam ser apresentados como uma nova possibilidade de vocabulário e instrumento. A forma holística como estão apresentados permite que as particularidades de cada caso, cada escola, cada curso possam ser respeitadas. A má utilização dos critérios, como, por exemplo, de outros métodos estrangeiros usados sem discriminação e respeito pela realidade socio-cultural brasileira, vai incorrer nos mesmos erros. Não se trata aqui de uma sugestão para “importar” mais um instrumento de avaliação.

Como sugestão, percebe-se que pode ser feita uma parceria entre pesquisadores e professores, aliando-se a experiência de um e de outro, para estabelecer parâmetros mais convincentes em que todos seriam beneficiados. Os dados aqui apresentados representam uma “realidade” constatada a respeito da avaliação. Desta forma, apresentam uma possibilidade de material para que outros professores de instrumento e pesquisadores possam utilizar como reflexão. Podem servir de apoio e de fonte de contestação de concepções e ações na aula de instrumento.

Os resultados deste trabalho, embora realizado com uma pequena amostra de professores e com um perfil restrito, parecem apontar que o espaço de atuação dos professores de instrumento, embora em um domínio tão especial

quanto o da música, pode beneficiar-se também da literatura de educação em música e da educação em geral, dos mesmos conhecimentos pedagógicos aplicados para avaliação escolar comum, embora para a avaliação da performance não possa ser usado o teste do tipo “lápis e papel”. Reconhece-se ainda, que o presente trabalho não pode ser usado como uma generalização. Entretanto, ao se partir de uma amostra cuidadosamente selecionada em termos de perfil profissional, procurou-se mapear, da melhor forma possível, como se processa a avaliação nas classes de instrumento com professores que estão atuando profissionalmente em escolas de formação específica de músicos, uma das contribuições que se esperou fazer para a compreensão da prática do professor de instrumento.

Os dados coletados apresentam para os leitores informações acerca de uma realidade na prática atual, de ensino profissionalizante e superior, no Brasil, e suas relações com uma teoria extensamente fundamentada, que partiu de uma prática observada. Percebe-se a necessidade de novas pesquisas e de projetos em parceria com professores atuantes, como uma forma de contribuir para o crescimento e conscientização do processo de avaliar. Sugerem-se novas pesquisas que investiguem também a auto-avaliação do estudante, o sujeito beneficiado, como uma forma de incrementar a consciência do fazer musical.

A co-existência de papéis como pesquisador e professor de instrumento permitiu-me buscar uma concepção mais forte do que seja o processo de avaliar a performance de um estudante, seja em avaliação formativa ou somativa. Sugere-se que pesquisa e ação docente estejam não em oposição, mas lado a lado para que possam ser tratadas de forma e importância igual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). [www:ufu.br/abem](http://www.ufu.br/abem).
- ABRSM (Associated Board of Royal Schools of Music). [www.abrsm.co.uk](http://www.abrsm.co.uk).
- Altwegg, R. "Soloist-Orchestral Player-Teacher". *BJME*, (nº 15, 1990): 9 -12.
- Anais* - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM. (Ano IV, nº 4, Rio de Janeiro, 1997).
- Anais* - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. – ANPPOM. (Ano V, nº 5, Campinas, 1998).
- ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). ([www.ufmg.musica/~anppom](http://www.ufmg.musica/~anppom))
- Apfeltstadt, H. "First Things First. Selecting Repertoire". *BJME*, (vol. 87, nº 1, Julho, 2000): 19 -22.
- Asmus, E. "Music Assessment Concepts". *MENC*, (Vol. 86, No. 2, Setembro, 1999) : 19 -24.
- Boday, M. *Evaluation of the Farnum Music Test as a Predictor of Success for Beginning Instrumentalists*. Massachusetts: Bond Publishing Company, 1979.
- Boyle, J. D. *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books, 1987
- \_\_\_\_\_. "Evaluation of Musical Ability." In Richard Cowell, ed. *Handbook of Research in Music Education*. New York: Schirmer Books, 1992, pp. 247-265.
- Brown, H. Mayer e Mc Kinnon, J. W. "Performing Practice". In Stanley Sadie, ed. *The New Grove's, Dictionary of Music and Musicians*. London, Macmillan, 1985. (vol. 14): 370 - 393.
- \_\_\_\_\_. *The Teaching of Instrumental Music*. 2<sup>a</sup> ed. New Jersey: Prentice Hall, 1992.
- Bruhn, S. Re-considering the Teacher-Student Relationship in the Training of the Performing Musician. *IJME*, (vol. 16, 1990): 13 - 22.
- Carlevaro, A. *Escuela de la Guitarra*. Buenos Aires: Barry Editorial, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Serie Didáctica de la Guitarra*. Buenos Aires: Barry Editorial, 1979.
- Carrion, R. e Garay, A. "O Mercado de Trabalho na Indústria Petroquímica Gaúcha". *Revista O&S*, (vol. 6, nº 16, set/dez 1999), Salvador, Ba.

- Cavalieri, ver Silva, M. C. C .F.
- Cope, Peter e Smith, Hugh. "Cultural Context in Musical Instrument Learning". *BJME*, 1997, 14:3, p. 283 - 289.
- Cowell, Richard. "Assesment and Music Education in Portugal." *Actas II*. (Seminário de Educação Musical, Boletim 71 da Associação Portuguesa de Educação Musical, 1991): 7 -10.
- Cowell, Richard. "Now That We're There, Who Wants To Know"? *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, Vol. VI, Number 4. University of Northern Colorado, 1995, p. 5 -18
- Coser, L. *The Uses of Classical Sociological Theory*. Boston, George Allen, 1981: p. 170-182.
- Cruickshank, Donald R. et alli. *The Act of Teaching*. New York: MaGraw Hill, 1995.
- Cunha, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 1988.
- Cunha, E. A Apreciação Musical: uma análise Comparativa entre dois Métodos de Avaliação. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, UFRGS, 1998(a)
- Cuttieta, Robert A. "*The Measurements of Attitudes and Preferences in Music Education*." In Richard Cowell, ed. *Handbook of Research in Music Education*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 295 - 309.
- Davidson, Jane and Sarah Scutt. "Instrumental learning with exams in mind: a case study investigating teacher, student and parent interaction before, during and after music examination". *BJME*, (vol. 16, nº 1, 1999), pp. 79 - 95.
- Davidson, Jane W., Howe, Michael J. A e Sloboda, John A. "Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span". *The Social Psychology of Music* (ed. David J. Hargreaves & Adrian C. North). Oxford, Oxford University Press, 1996.
- Davies, Eleonora, et alli. "*Aspects of Ensemble Coaching*". London, Rhinegol, 1996(?)
- Davies, John Booth. *The Psychology of Music*. London, Hutchinson, 1978.
- Del Ben, L. "Concepções e Ações de Educação Musical Escolar: Três Estudos de Caso". Tese de Doutorado não publicada, 2001: 94.
- \_\_\_\_\_. "A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como Critério de Avaliação na Apreciação Musical em um Contexto Educacional Brasileiro." Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- Demo, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

- Dieguez, C. "O Fim da Farra". *VEJA*, 34/ 23, 2001: 47.
- Dudeque, N.E. *História do Violão*. Paraná, Editora da UFPr, 1994.
- Duke, R. A. e Henninger, J. C. "Effects of Verbal Correction on Student Attitude and Performance". *Journal of Research in Music Education*, (Vol. 46, Number 4. MENC, 1998), pp. 482 - 495.
- Elliot, David. "The Assessment of Musical Performance". London, Institute of Education, MA Thesis Dissertation, 1985.
- \_\_\_\_\_. "Continuing matters: myths, realities, rejoinder's". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132: 1997: 1- 37.
- Gardner, H. *Inteligências Múltiplas, A Teoria na Prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- Garman, B. R. "Orchestra Festival Evaluations: Interjudge Agreement and Relationships Between Performance Categories and Final Ratings." *Research Perspectives in Music Education*. (nº 2, Florida, 1991): 19 - 24.
- Gates, J. T. "Why Study Music?" *Vision 2020* (ed. Clifford Madsen). USA, MENC, 2000, p. 57 - 82.
- GCSE Music. *Logman Revise Guides*, (ed.) London, Logman, 1990.
- Gil, A. C.. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1995.
- Gómez, G. R, Flores, J. G. e Jiménez, E. G. *Metodologia de la investigación cualitativa*. Granada, Algibe, 1996.
- Goolsby, T. W. *Assessment in Instrumental Music*. MENC, vol. 86, no. 2, Set. 1999, p. 31 - 35.
- Gordon, S. *Etudes for Piano Teachers: Reflections on the Teacher's Art*. New York: Oxford University Press, 1995.
- Guerschfeld, M. "Pesquisa em Práticas Interpretativas: Situação Atual." *Anais IX (ANPPOM, IX Encontro Nacional, Rio de Janeiro, 1996)*: p. 60 - 66.
- Hallam, S. "Approaches to practice of experts and novices". *Does Practice make perfect?* (ed. Harald Jorgensen and Andreas C. Lehmann). Oslo, Norges, 1997, p. 89 -105.
- \_\_\_\_\_. *Instrumental Teaching*. Oxford: Heineman, 1998.
- Hargreaves, D. J. *The Developmental Psychology of Music*. Avon: Cambridge University Press, 1986.
- Hentschke, L. "The Justification of Music Education: a Question of Value". London, Institute of Education, MA Thesis Dissertation. 1989.

- \_\_\_\_\_. “Avaliação do Conhecimento Musical dos Alunos: Opção ou Necessidade?” In: *Anais da ABEM*. (Salvador, 1994) p. 7 - 35.
- \_\_\_\_\_. “A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musical e sobre música.” *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Música – ANPPOM*. (João Pessoa, 1995): p. 70 -74
- \_\_\_\_\_. “Um Estudo Longitudinal Aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com Crianças Brasileiras da Faixa Etária de 6 a 10 Anos de Idade.” *Música: Pesquisa e Conhecimento*. (Porto Alegre: UFRGS), 1996: p. 9 - 34.
- \_\_\_\_\_. “Musical Development: Testing a Model in the Audience-Listening Seeting.” Ph.D Thesis, London: University of London, 1993.
- \_\_\_\_\_. “Avaliação do Conhecimento Musical dos Alunos”. In *Anais (ABEM, 1994)*: p. 45 – 60.
- Holanda, A. B. de. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1987.
- Hunter, D. e Russ, M. Peer assessment in performance studies. *BJME*, 1996, 13:1, p. 67-78.
- Johnson, P. “Performance as Experience: the Problem of Assessment Criteria”. *BJME*, 14:3, 1997, p. 271 - 282.
- Johnston, H.. “The Use of Video Self-assessment, Peer-assessment and Instructors Feedback in Evaluating Conducting Skills in Music Student Teachers”. *BJME*, 10:1, 1993, p. 57 - 63.
- Jorgensen, H. e Andreas C. L. (ed) “*Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*”. Oslo, Norges, 1997.
- Kenny, W. “Thinking Critically in the Practice Room”. *Music Educators Journal*, (MENC vol. 85, nº, 1 July, 1998), p. 21 - 23.
- Kohut, D. L. *Musical Performance. Learning Theory and Pedagogy*. New Jersey, Prentice Hall, 1985.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- Last, J.. *The Young Pianist. An approach for teachers and students*. (2<sup>nd</sup> Ed.) London: Oxford Press, 1972.
- Lehman, P. R. “Curriculum and Program Evaluation”. In: Richard Cowell, ed. *Handbook of Research in Music Education*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 281 - 294.
- Lennon, M. “Teacher Thinking: A Qualitative Approach to the Study of Piano Teaching”. Ph.D. Thesis, I.O.E., 1996.

- Leonhard e House. *"Foundations and Principles in Music Education"*. New York: MacGrawHill, (1956) 1972.
- Lindeman, R. H. *Medidas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.
- London East Anglican Group for GCSE Examinations (ed.). *GCSE Examinations, Summer 1998, Subject Reports, Music*. London, 1988.
- Luckesi, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- Madsen, C. K. and Yarbrough, C. *Competency-Based Music Education*. New Jersey, Prentice Hall, 1980.
- Matthay, T. *Musical Interpretation*. London, Joseph Williams Ltd., 1913
- McPherson, G. E. "The Assessment of Musical Performance Development and Validations of Five New Measures". *Psychology of Music*, ( nº 23, 1995): p. 142 -161.
- Medeiros, E. B.. *Provas Objetivas, Discursivas, Oraís e Práticas - Técnicas de Construção*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- Milan, L. de. *El Maestro*. Edição fac-símile. Genève, Minkoff Reprint, 1965.
- Mobley, M. et alli. *All About GCSE*. London: Heinemann, 1986.
- Neuman, W. L. *Social Research Methods*. 3a ed. Boston, Allyn & Bacon, 1977.
- O'Neill, S. e Sloboda, J. "The Effects of Failure on Children's Ability to Perform a Musical Test" *Psychology of Music*, (vol. 25, nº 1, 1997): p. 18 - 33.
- Oliveira, A. & Hentschke, L. "Um Estudo Longitudinal Aplicando a Teoria do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tilman". Relatório do projeto de pesquisa do CNPq, 1993-1995. <http://www.cnpq.org.br>
- Oliveira, A, Hentschke, L. & Pascoal, M. L. "Diretrizes Curriculares: Novas Perspectivas para os Cursos de Graduação em Música no Brasil". *Anais (ANPPOM, Ano V, nº 5, Campinas, 1998)* p. 47-56.
- Oliveira, A. "A nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior". *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. (Curitiba: ABEM, 1999), p. 17-38.
- Paynter, J. "The Role of Creativity in the School Music Curriculum". In Burnett, M. (ed) *Music Education Review*, v. 1 London: Chappell & Co., 1997.
- Penna Firme, T. "Avaliação, Tendências e Tendenciosidades." *Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação*, (Rio de Janeiro, 1994)

- Persson, R. "Brilliant Performers as Teachers: a Case Study of Commonsense Teaching in a Conservatoire Setting." *Internacional Journal of Music Education*, (ISME, 28, 1996): p. 25-36.
- Quincey, M. C. de e MacDougall, I. *Assessment in Music in the Third and Fourth Years of Secondary Schooling in Scotland*. Scotland: Dundee College of Education, 1986.
- Radocy, Rudolf. "Planning Assessment in Music Education". In *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, (Vol. VI, Number 4. University of Northern Colorado, 1995), p. 19 -25.
- Rodrigues, H. "Para Pensar a Avaliação ou 'Eh, teacher, leave the kids alone.'" *Actas (II Seminário de Educação Musical, Boletim 71 da Associação Portuguesa de Educação Musical, 1991)* p. 14 -17.
- Sacristán, J. G. e Gómez, I. P. "*Compreender e Transformar o Ensino*." Porto Alegre, ARTMED, 1996.
- Santiago, D. "Mensuração e Avaliação em Educação Musical." *Fundamentos da Educação Musical*, (ABEM, Série 2, junho 1994): p. 136-164.
- Santiago(b), P. F. "The Application of Alexander Technique to Piano Teaching and Learning". MA Thesis dissertation. London, Institute of Education, 2001.
- Santos, C. G. A. dos. "Avaliação Educacional: um Estudo sobre Critérios de Avaliação Utilizados por Professores de Piano." Dissertação de Mestrado: Porto Alegre, 1995.
- Santos, C. G. A dos, Hentschke, L. e Fialkow, N. "Avaliação da Execução Musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano." *Revista da ABEM*, n. 5, setembro, 2000):p. 21 – 29.
- Saviani. D. *Educação do Senso Comum a Consciência Filosófica*.12<sup>o</sup> ed. Campinas, Ed. Autores Associados, 1996.
- Secondary Examinations Council in Collaboration with the Open University (ed). *Music, GCSE, a Guide for Teachers*. London, 1986.
- Silva, C. S. da. "*Medidas e Avaliação em Educação*". Petrópolis: Vozes, 1992.
- Silva, M. C. C .F e. "Composing, Performing and Audience Listening as Symmetrical Indicators of Musical Understanding". Tese de Doutorado não publicada. University of London, Institute of Education, 1998.
- \_\_\_\_\_ Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM, V1, Belo Horizonte, 2001: p. 4-5.
- Sloboda, J. A. *The Musical Mind*. Oxford, Oxford Press, 1985.

- Sloboda, J. & Davidson, J. "The young performing musician". *Musical Beginnings* (Irene de Liege e John Sloboda, ed.) London, Oxford Press, 1996, p. 171-190)
- Sousa, J.. "Aspectos Metodológicos na Formação Didática do Professor de Instrumento". *Anais* (3º Simpósio Paranaense de Educação Musical, Paraná, 1994): p. 43 - 60.
- \_\_\_\_\_. O Cotidiano como Perspectiva para a Aula de Música: Concepção Didática e Exemplos Práticos. *Fundamentos da Educação Musical* 3, ABEM, 1996, p. 61-74.
- Southern Examining Group (ed.). *Music, 1988 Examinations*. London, 1986
- Stavrides, M. *The Interaction of Audience-listening and Composing: A Study in Cyprus Schools*. Tese de Doutorado não publicada, University of London, Institute of Education, 1995.
- Strauss. B. Music Appreciation through Participation. *British Journal of Music Education*. Cambridge (vol. 5, nº 1, 1988): p. 55 - 69.
- Stufflebeam. D. "Alternativas em Avaliação Educacional: um Guia de Auto-Ensino Para Educadores." In L. R. Bastos (org). *Avaliação Educacional II: Perspectivas, Procedimentos e Alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- Swanwick, K. *A Basis for Music Education*. London: Nfer-Nelson, 1979.
- \_\_\_\_\_. Music Education and the National Curriculum. London, IOE, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 1999.
- Taebel, D. K. "The Evaluation of Music Teachers and Teaching". In: Richard Cowell, ed. *Handbook of Research in Music Education*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 310 - 343.
- Taylor, K. *Principles of Piano Technique and Interpretation*. Seven Oaks, Novello, 1981.
- Tourinho, C. "Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tilman: um Estudo Preliminar das Ações Musicais de Violonistas enquanto Executantes." In *Anais* (ANPPOM, 1998): 197 - 200.
- \_\_\_\_\_. "A Epistemologia do Professor de Violão." Trabalho não publicado. Salvador, 1999.

Tourinho, I. "Considerações Sobre a Avaliação de Método de Ensino de Música".  
In *Anais* (ABEM, 1994): 13 – 44).

Tyler, L. E. *Testes e Medidas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

University of London School Examinations Board (ed.). *Underway the GCSE with GCSE Music*. V.1-3. London, LEAG, s/d.

Walker, R. "Swanwick puts music education back in its western prison – a reply."  
In *International Journal of Music Education*, v.31, 1988: p. 59 - 65.

Webster, P. R. "Research on Creative Thinking in Music: The Assessment Literature". In: Richard Cowell, ed. *Handbook of Research in Music Education*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 266 - 280.

Winter, N. "Music Performance Assessment: a Study of the Effects of Training and Experience on the Criteria Used by Music Examiners". *IJME*, (22, 1993), p. 34 - 9.

## ANEXO I: DEFINIÇÃO DE TERMOS

Auto-Avaliação – análise da própria habilidade de performance pelo estudante;

Avaliação da Performance – o professor coleta, analisa e interpreta a performance musical do estudante, com o objetivo de aplicar e tomar decisões educacionais;

Avaliação Formativa – avaliações realizadas durante o período de aulas com o propósito de melhorar (ajustar) o ensino que está sendo ministrado;

Avaliação Real – avaliação que permite ao professor adquirir informações precisas da habilidade de tocar, baseadas em situações reais;

Avaliação Somativa – avaliação feita no final de um período de ensino para verificar a efetividade de um parte ou de um programa educacional;

Avaliação-Padrão – avaliação estabelecida pela escola, pelo município, Estado ou por um padrão nacional;

Boletim de Avaliação – coleção de dados analíticos da performance de um estudante, que demonstrem o seu grau de aprendizagem e progresso de acordo com critérios previamente estabelecidos;

Confiabilidade – consistência de um instrumento de avaliação, que permita obter dados similares durante um período de tempo;

Critério – descrição de um padrão de performance para uma tarefa específica;

Critério de Referência – critério especificado antes de determinada tarefa ser estabelecida, que serve de referência para uma tarefa específica a ser desenvolvida pelo estudante;

Critérios de Referência a Normas – indica a performance do estudante determinada em referência a uma norma previamente estabelecida para um grupo: como a relação entre este indivíduo e outros avaliados anteriormente;

Norma – ponto central de um conjunto de notas de um grupo de vários alunos, situando 50% as notas acima deste ponto e 50% abaixo deste mesmo ponto;

Padrão – o conteúdo, nível ou tipo de performance dos estudantes em um ponto, tempo ou estágio específico;

Rubrica – conjunto de critérios escritos, usados para determinar o valor da performance do estudante em determinadas tarefas; os critérios permitem que o estudante possa aprender o que deve ser feito para melhorar sua performance no futuro;

Validade – efetividade de um instrumento de avaliação em medir o que supostamente se propõe, relacionando a informação adquirida e os resultados;

## ANEXO II - FORMULÁRIO

<b>Formulário para o Professor de Violão- Perfil Profissional dos Sujeitos Entrevistados</b>	
NOME:	CIDADE:
LOCAL DE TRABALHO	
ATUA EM (Marcar com um X)	
<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE PÚBLICA	<input type="checkbox"/> UNIVERSIDADE PRIVADA
<input type="checkbox"/> ESCOLA PÚBLICA PROFISSIONALIZANTE	
<input type="checkbox"/> ESCOLA PARTICULAR PROFISSIONALIZANTE	
HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA COMO PROFESSOR? (Marcar com um X)	
<input type="checkbox"/> menos de 5 anos	<input type="checkbox"/> mais de 5 anos
<input type="checkbox"/> 10 anos	<input type="checkbox"/> mais de 10 anos
FORMAÇÃO PROFISSIONAL:	
Nome da Escola de Música na qual estudou:	
Grau máximo obtido:	
FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS: entre      e      anos	
QUANTAS VEZES SE APRESENTA COMO PERFORMER, MENSALMENTE?	
<input type="checkbox"/> menos de uma vez	<input type="checkbox"/> 1 vez por mês
<input type="checkbox"/> 2 vezes por mês	<input type="checkbox"/> 3 vezes por mês
<input type="checkbox"/> 4 vezes por mês	<input type="checkbox"/> não se apresenta
QUAL A MÚSICA QUE ESTÁ ESTUDANDO, ATUALMENTE?	
Nome:	Autor:

## ANEXO III - PERGUNTAS DA ENTREVISTA

1. “Como você se sente falando sobre avaliação?”
2. “Quando é que você avalia os seus alunos?” ou, “Em que situação(ções) você avalia os seus alunos?”
3. “Que critérios você utiliza para avaliar?”
4. “Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo ou são determinados pela instituição?”
5. “Se você precisa dar uma nota, mensurar o conhecimento de um executante, o que você leva em conta?”
6. “De que maneira são avaliados dois ou mais alunos cursando o mesmo semestre da mesma disciplina? O que os iguala e o que os diferencia?”
7. “Em quais situações você avalia formalmente? Coloque-as em hierarquia, da preferida para a menos desejável e diga o porquê da sua escolha.”

## ANEXO IV – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Entrevistador: - Como você se sente falando sobre avaliação?

Professor A: - Eu me sinto contente... porque eu acho que tanto da forma que eu gosto de falar eu acho também que eu vou acabar com este diálogo aprendendo também com outras pessoas... eu acho até que é um ponto que desmistifica certas tensões que possam vir a ocorrerem relação a questões de metodologia, então eu gosto muito de falar porque eu também posso estar errado, eu acho que isso eu vou aprender de alguma maneira.

Entrevistador: - Quando é que você avalia os seus alunos?

Professor A - Avaliação eu acho que ela cria uma tensão principalmente quando ela visa a questão da nota. Desde o início, desde a época do colegial, daquele problema de você estuda pra prova, então é o primeiro ponto que eu acho assim, é criar na verdade princípios de avaliação naturalmente... quando eu focalizo o aluno, eu coloco nele 3 papéis essenciais: o aluno ele é um aprendiz com o instrumento, então ele seria o próprio estudante, ao mesmo tempo ele já está adquirindo um pouco de conhecimento, ele vai passar a ter a necessidade de demonstrar que tanto sabe fazer quanto ele pode perceber em outro colega uma maneira favorável pra ele aprender também. E terceiro papel é de um apresentador musical, um instrumentista fazendo uma apresentação musical. Eu acho que a avaliação seria de um contexto geral, não só como última nota, no caso.

Entrevistador: - E em que situações você avalia ele? Quais são as situações?

Professor A - Na própria situação de aula, na própria apresentação que ele vai fazer pra mim dia a dia, já colocaria como a parte mais essencial, então... é... a questão do seu crescimento e demonstra como ele está estudando em casa. E as vezes eu gosto de fazer uma avaliação preliminar, antes da prova, porque sempre existe também certos elementos que provocam

tensões na própria avaliação final. Então eu faço uma avaliação preliminar, se ele está sabendo, pra saber depois como ele vai fazer.

Entrevistador: - E quais são os critérios que você utiliza?

Professor A - O que eu conto para avaliar certamente são os elementos que vão passando no decorrer do aprendizado. Primeiro eu focalizo 3 coisas no aprendizado: mão esquerda, mão direita, leitura de braço e leitura de partitura. Ele começando a ter um pouco mais de organização e condição de fazer sozinho eu vou passando outros elementos, por exemplo, a questão de decorar a peça, que está ligada à questão de estudar o fraseado da peça, que ele vai desenvolver futuramente, eu trabalho fraseado e ele está fazendo... quando ele começa a decorar ele começa a realizar os 4 elementos iniciais, né? Ele vai começar a tocar se olhando e não olhando a partitura. Então a gente vai partindo pra isso e depois eu começo a ver a parte de análise de música popular através de análise harmônica do erudito, e depois eu pego o popular e começo a trabalhar em cima, até chegar a parte peculiar, da subjetividade do aluno tentar colocar um pouco de si naquilo.

Entrevistador: - E esses critérios que você está me falando são critérios pessoais. As escolas que você trabalha elas têm algum modelo para você avaliar o seu aluno?

Professor A - A gente tava conversando aqui da avaliação da Escola. No princípio, inicialmente a produção, o levantamento musical, a própria assiduidade seria outro ponto, o seu rendimento, a questão subjetiva de tocar, e no final, uma prova geral com todos esses elementos, assim, mais aberta, ou uma prova pública ou uma prova com a presença de todos os professores.

Entrevistador: - Se você precisa dar uma nota, mensurar o conhecimento do seu aluno, você leva em conta exatamente o que?

Professor A: - Exatamente isso.

Entrevistador: - E se você tem 2 pessoas, elas cursam o mesmo ano, estão no mesmo ano na escola o que é que iria igualar ou diferenciar?

Professor A: - A questão do programa, pra mim, é uma coisa que eu gosto de variar. Na nossa equipe temos um programa mais aberto aqui do que na outra Escola que eu dou aula também. Aqui, por ser mais nova, talvez o conteúdo programático tenha sido feito mais atualizado. A gente pegou a outra Escola, analisamos todo o programa da outra Escola, depois fomos em mais outra Escola e pegamos o programa também. Então a gente teve o conteúdo dessas duas outras Escolas, que nos deu bastante apoio em relação a programação. Posteriormente a gente anexou a estes programas um nível, na questão da música popular, tem também algumas peças de música popular que a gente tenta trabalhar...

Entrevistador: - E quais são as coisas que igualariam um dois alunos?

Professor A: - Por exemplo, nós temos dois alunos que estão no mesmo nível, tocando na mesma possibilidade técnica das peças. Inicialmente a gente vai sugerir algumas peças mas ao mesmo tempo ele vai decidir quais serão as peças que ele vai tocar. Pode ser que existam alunos do mesmo nível tocando peças diferentes e algumas iguais. Ele que vai decidir, a escolha é dele do que ele vai tocar.

Entrevistador: - As situações que você usa para avaliar formalmente, quais são as situações de avaliação formal?

Professor A: - A nossa prova de avaliação, dependendo do nível... a gente vai trabalhar mais localizado, mão esquerda, mão direita, técnica e postura. E depois a gente vai trabalhar a nível de partitura. Se o aluno já tiver nível a gente vai acrescentar os outros elementos que eu já lhe falei, pra decorar, a questão mais peculiar neste sentido, já pensando em fazer a questão do

fraseado também e os contrapontos. Questões harmônicas também, modos...

Entrevistador: - Nestas situações de avaliação formal, qual que você acha que é mais efetiva para você dar uma nota para uma pessoa?

Professor A: - Em uma maneira informal pra ele se desenvolver dentro do nosso conteúdo de instrumento, possibilidades pra que ele atinja um campo. Então, o que é que a gente faz? Se a gente quer montar uma "jam session", traz um duo, um grupo e se apresenta, se ele tem interesse, ele vai participar do duo, inicialmente de professores e vai tocar. E a questão da roda de choro, por enquanto a gente não tem, a gente vai começar.

Entrevistador: - O que eu tinha pra lhe perguntar eu já perguntei, mas eu deixei alguma coisa que você queria falar sobre avaliação, ou você esperava alguma pergunta que eu não lhe fiz?

Professor A: - Não, eu acho que não, porque eu... penso só que poderia ter alguma questão. A gente tenta trabalhar em cima daquilo que ele vai construir, no que ele tem interesse, a gente vai trabalhar em cima daquilo e a gente vai criar, desenvolver músicas pra que ele faça um trabalho. Ah, e tem a questão de campo de trabalho que a gente tenta focalizar. Não queremos chegar por exemplo, a dizer não faça isso, não faça aquilo.. então as vezes o aluno que vem aqui e acha que está desenvolvendo bem a parte clássica ele, digamos assim que não quer fazer a parte do pagode porque tem 2, 3 acordes, não é questão disso, é que ele vai se transformar num músico e ele pode ter necessidade no mercado de trabalho de trabalhar com isso e aí, ele não vai começar do zero lá fora. Temos que pensar que por aqui possa gerar uma certa base que ele possa desenvolver com mais facilidade. Então, a parte do popular com a parte do erudito, se o aluno está trabalhando uma partitura a gente tá tentando mostrar que existem acordes, que tem acordes de inversão, e

que ele vai encontrar em outras peças aqueles acordes que ele já aprendeu. Era isso.

## ANEXO V - EXEMPLO DE AULA GRAVADA

PROFESSOR - (sorrindo, brincando comigo e com a câmara) Bom dia!

Eu – Bom dia.

PROFESSOR - Tá gravando?

Eu – Tô. (Estamos numa sala, ele está sentado em uma cadeira, ao lado do aluno, com a partitura em frente. O aluno começa a tocar e ele ouve, atento, marcando o tempo. Ele toca a primeira parte da introdução e para)

PROFESSOR - Vamos repetir.[**repetição**] (Marca o tempo, muito lento, como indicado na partitura. O aluno toca o primeiro motivo e o professor interrompe). Ok. [**aprovação verbal**] Então você percebe que você tem dois andamentos diferentes [**correção verbal de andamento**]. Você tocou aqui bem mais rápido e aqui você começa bem mais lento (sorri). Eu prefiro que você mantenha um andamento[**correção verbal de andamento**] para toda a introdução, que seja o mesmo daqui aqui (Aponta o trecho na partitura).[**local ou nota precisa**] Se você vai tocar tão rápido aqui, então, que este seja tão rápido quanto. Você que escolhe.[**decisão do aluno**] Toca este pedacinho (e aponta na partitura. O aluno procura as notas com a mão esquerda no braço, confere com a partitura, hesita e faz o trecho. O professor vai tentando marcar o tempo. Sugere um andamento para o aluno:)

PROFESSOR - Então começa com este [**correção verbal de andamento**](marca o tempo anterior que ele, professor, fez com um lápis na mão, mas não é só uma marcação simples. O gesto é quase de regência,[**regência**] inclusive com a marcação dos ritardos).[**correção não verbal de. agógica**] Um, dois... (o aluno toca) [**marcação de tempo e andamento**]

PROFESSOR - Agora vai do inicio.[**repetição**] (o aluno retoma do início). Isso...[**aprovação verbal**] (o aluno toca) e (dando a entrada da segunda frase).Tá um pouco rápido, [**correção verbal de andamento** ] pode ser um pouco mais lento...[**correção verbal de andamento**] (O aluno retoma o tempo que o professor marca) Sem correr.[**correção verbal de andamento**] Foi daí que você começou a correr.[**avaliação verbal de decisão musical**] (Canta a frase com inflexão) [**s.m.v.**] Sem correr... [**s.m. andamento**] (canta junto, fazendo o ritardando com a voz). Isso! [**aprovação verbal**] (Sorri e olha para o aluno)[**aprovação facial**] Fica melhor assim.[**aprovação verbal**]

PROFESSOR - Ahn.... Você não prefere usar a unha talvez simultaneamente nos baixos?[**sugestão técnica com finalidade musical**]

Aluno – Fica melhor né? (concorda sorrindo)

PROFESSOR - Porque está soando muito pouco.[**avaliação verbal**] Experimente usar (ele toca a quinta corda do violão que o aluno está segurando, usando a unha do polegar da mão direita) [**sugestão técnica com finalidade musical**]

PROFESSOR - Isso...[**aprovação verbal**] (o aluno toca) Não precisa fazer este staccato [**correção verbal de agógica**] (o aluno repete). Ok, [**aprovação verbal**] deixe eu escutar um pouco mais o ligado [**repetição**] (O aluno repete, e o professor rege [**regência**]a entrada da próxima frase) Lembre-se nós já estivemos falando disso, talvez era criar dois planos de intensidade, uma para esse e outro para esse (aponta na partitura) [**sugestão de dinâmica**]. Para chegar a um terceiro plano aqui, diferente. Por exemplo, poderia começar piano e depois faz alguma outra coisa aqui neste ponto. [**sugestão de dinâmica**]

(O aluno recomeça, tocando piano)

PROFESSOR - Sem staccato.[**correção verbal de agógica**] (O aluno repete e segue). Agora mais tenso.[**sugestão verbal de dinâmica**] (O aluno retoma do início, o professor interrompe) Não, [**correção verbal**] daqui (mostra o lugar exato na partitura, o aluno toca do ponto apontado). Percebe? [**exige auto-avaliação do aluno**] Porque aqui não foi definido uma tonalidade, está começando [**informação musical**]...La-ré, ré ré, ré mi...(solfeja).[**sugestão verbal de fraseado**] Poderia ser tônica ou dominante, mas aqui ainda não se sabe, veja que estranho...[**informação musical**] segue solfejando ré-mi,mi-mi, ré-fã... (e aponta na partitura).[**sugestão verbal de fraseado**] Claro que usando o ouvido a gente pensa num tipo de harmonia (pega o violão na mão do aluno [**correção usando o instrumento**] e toca a linha melódica com acordes, mostrando uma possibilidade diferente de harmonia da que está escrita originalmente pelo compositor [**exemplo musical usando o instrumento**]). Poderia ser isso, mas mal começou em ré...e já está aqui... (toca o acorde de Si maior. Sorri e torna a fazer o trecho usando a mesma harmonia). Temos...(segue tocando, harmonizando a melodia) talvez, eu estou chutando, não tenho certeza se era essa a intenção dele...(Volta ao início, tocando só a linha melódica nos baixos, como no original da peça). Por exemplo, o vibrato poderia ser diferente, [**informação técnica com finalidade musical**] mais... (faz um vibrato mais intenso que o que o aluno vinha usando) [**exemplo musical usando o instrumento**] Mais exagerado, talvez. [**sugestão verbal de agógica**] (Devolve o violão para o aluno, que volta a tocar do início)

PROFESSOR - Mais simples, [**sugestão verbal de fraseado**] tudo, lembre do ataque do polegar.[**correção verbal de técnica**] (Rege a segunda entrada)[**regência**] Isso! [**aprovação verbal**] (Imita o vibrato no ar.[**exemplo musical visual**] Rege a terceira entrada,[**regência**] logo interrompendo a aluno)[

PROFESSOR - Ok. [**aprovação verbal**] Tem que se ouvir, [**exige auto correção do aluno**] mas não tem que ser tão diferente uma nota da outra (solfeja) [**exemplo musical verbal de fraseado**] si-sol, si-sol. Não tem que ser tão exagerado a nota forte da fraca. [**avaliação verbal**] (O aluno toca, fazendo uma diferença grande de dinâmica. O professor interrompe [**correção verbal musical**] e solfeja), Si-sol, si-sol, fá-lá, sol... [**exemplo musical verbal de fraseado**] (O aluno toca) Não, sem staccato [**correção verbal de agógica**] (o aluno toca de novo). Não, muito diferente. [**correção verbal de fraseado**] Eu acho que a diferença é muito grande ainda... [**correção verbal de fraseado**]

(O aluno refaz a entrada)

PROFESSOR - Mas este fá-lá... [**correção verbal de intensidade**] (O aluno repete). Não tão diferente, tá demais... [**avaliação verbal de intensidade**] (O aluno repete mais uma vez). Eu queria este pedacinho mais uma vez... [**repetição**] Talvez não tão forte o sol pra começar... [**avaliação verbal de intensidade**] (solfeja o trecho com a intensidade que deseja). Eu sinto que você coloca este sol como o ponto mais importante... [**avaliação verbal de decisão musical**] e me parece que o mais importante é esse aqui... (aponta na partitura) Portanto... tem que fazer uma espécie de crescendo [**decisão musical de agógica**] porque este compasso é como uma anacruse desse (aponta o compasso na partitura. [**informação técnica**] O aluno toca e o professor canta junto com a intensidade que deseja.) [**correção verbal para fraseado e dinâmica**]

PROFESSOR - Isso... [**aprovação verbal**] (o aluno continua o trecho) Fica mais natural, a passagem disso pra cá [**avaliação verbal de fraseado**] (torna a apontar na partitura. O aluno segue tocando, o professor rege. [**regência**] O aluno se engana no último acorde do trecho, e o professor sorri)

[**aprovação facial**]. Não importa [**avaliação verbal**] (o aluno sorri, hesitando de que parte tomar)

PROFESSOR- Deixa isto pra você pensar em casa.[**exige auto-avaliação do aluno**] Vamos ver aqui dessa parte (aponta na partitura. O aluno retoma e faz todo um trecho. O professor só acompanha, sem reger, e deixa ele completar sem interromper, mesmo quando ele se engana em um pedacinho. O próprio aluno conserta e retoma)

PROFESSOR - Ok. [**aprovação verbal**] Duas coisas: aqui não precisa demorar tanto, nesta pausa. [**informação técnica**] Tenta ver na harmonia alguma coisa ligada a sensação corpórea, alguma coisa ligada a uma mudança de temperatura, [**sugestão de imagem mental associada a música**] ou mudança de qualquer imagem que você quiser. Prá não passar por cima de acordes mais dissonantes como se fossem nada. [**sugestão musical de fraseado**] E isto acontece justamente porque há alguma coisa a mais e então se por exemplo você toca , toque aqui (aponta na partitura). Escuta este acorde [**exige auto-avaliação do aluno**] (o aluno toca). Toque várias vezes, repete [**repetição**] (e faz sinal de círculo com a mão, pedindo que ele repita mais). Agora muda pra este e repete varias vezes.(aponta e o aluno toca). A estrutura dos intervalos cria notas que são mais tensas [**informação teórico-musical**] (o aluno sorri) porque a música, porque a música tonal ela vive disso (e faz um sinal com as mãos, como que contornando uma superfície redonda, como uma bola) de notas que estão em estado de repouso e de notas que estão fora do repouso [**informação teórico-musical**]. Então é isso que dá o gosto. [**avaliação musical**] E você como intérprete tem sempre que estar ligado nisso. [**exige auto-percepção do aluno**] Esse bemol que aparece aqui, ou um bequadro ou um sustenido fora da tonalidade, é um indicador de que alguma coisa está acontecendo.[**informação teórico-musical**]

PROFESSOR - Então, eu, por exemplo, daria um pouco mais de ênfase nisto aqui (e canta a frase). [**ênfase no fraseado.**] Então está tudo apoiado aqui. E pela estrutura de canção, a ênfase vai quase sempre no segundo compasso (canta todo o trecho, regendo a si mesmo com uma mão).[**exemplo musical verbal e visual**] É uma estrutura simétrica demais. [**avaliação da estrutura da peça**] (Prossegue cantando o primeiro motivo da segunda frase, sempre coordenando a voz e as mãos). [**exemplo musical verbal e visual**] Ai fica como paralisado, de repente. [**avaliação da estrutura da peça**] (se refere a um pedaço que está repetido duas vezes). Tônica, subdominante, repete...(segue cantando o trecho que está repetido) ai muda a harmonia (canta, fazendo inflexão de dinâmica na voz). [**informação teórica**]

PROFESSOR - Repete agora [**repetição**] (aponta na partitura) só que com uma harmonia diferente. Veja o cromatismo (e canta a voz intermediária, cromática). [**exemplo musical verbal.**] Por dentro, está vendo? (Anota na partitura). Tem um cromatismo belíssimo aqui [**avaliação musical da peça**] (sorri e anota na partitura, cantando de novo usando dinâmica na voz). [**exemplo musical verbal**] Toca aqui, só essas notas (aponta para as notas cromáticas e o aluno segue tocando). Agora toca esta parte. (O aluno toca o trecho completo e o professor canta o cromatismo da voz intermediária). [**exemplo musical verbal.**]

PROFESSOR - Eu faria em casa algum tipo de prática que me permitisse ouvir mais essa nota.[**sugestão de estudo**] (Pega o violão do aluno e toca só o cromatismo e a voz superior, [**exemplo musical usando o instrumento**] tendo o cuidado de deixar o polegar nos baixos e apagando eventualmente as notas que estão soando por ressonância). Depois repete, incluindo a voz inferior) É um pedal aqui [**avaliação de elementos musicais da peça**] (se refere ao baixo, que deve soar por todo o compasso). Você já fez separação de vozes nesta peça?

Aluno – Já.

PROFESSOR - Já tinha estudado? **[avaliação do estudo do aluno]**

Aluno – Já.

**(O professor segue tocando só o baixo, que está em uma corda solta, apontando com a mão esquerda as notas na partitura).** **[exemplo musical usando o instrumento]**

PROFESSOR - É como se fosse uma música cantada na rua, com instrumentos percussivos. (Segue tocando todas vozes, completando o trecho) **[exemplo musical usando o instrumento]** Então em casa você tira um tempinho para escutar as vozes internas, isso vai lhe fazer muito bem. **[sugestão de estudo]** E depois, pode ver se há uma forma de dar mais força a esta nota que você está trabalhando **[sugestão de estudo]** (e mostra o indicador da mão direita, tocando no violão). **[exemplo de estudo técnico]** Veja, na terceira corda (canta a voz intermediária), **[exemplo verbal]** não é isso? Você pode trabalhar com mais ênfase, levanta-lo mais, por exemplo. **[sugestão de estudo]**