

Reflexões sobre processos de avaliação na pedagogia da performance e na performance musical

*Fernanda Torchia Zanon, Patrícia Furst Santiago
Escola de Música da UFMG
furstsantiago@yahoo.com.br*

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre processos de avaliação focando na pedagogia da performance e na performance musical. Baseia-se em fundamentos teóricos fornecidos por autores relevantes, que discutem a questão da avaliação em música. Primeiramente, o artigo apresenta definições e valores relacionados à avaliação, algumas possibilidades de avaliação para a pedagogia da performance e para a performance musical e concepções curriculares relacionados a processos de avaliação. A conclusão endossa a visão de North e Hargreaves (2008), que enfatiza o desenvolvimento estético-musical integrado à formação identitária do indivíduo, bem como a importância de se integrar diferentes tipos de avaliação para melhor efetivar os processos de avaliação em aulas de instrumento musical. Finalmente, defende-se a ideia que a avaliação é uma parcela importante deste “fazer musical” que não deve ser negligenciada por escolas de música, uma vez que estas são focos de construção e de transformação das consciências, no sentido musical e em um sentido educacional mais amplo.

Palavras-chave: Avaliação; pedagogia da performance musical; performance musical.

1. Introdução

O evento intitulado “O Ensino de música na educação básica: Perspectivas e desafios”, organizado pela Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), promoveu uma mesa redonda que discutiu o tema avaliação em música¹. Um dos participantes, o Professor Moacyr Laterza Filho, previamente nos apresentou um texto sobre avaliação no contexto da Fundação de Educação Artística². Em seu texto, Laterza Filho nos fala sobre os processos de avaliação que ocorrem informalmente na Fundação de Educação Artística. Segundo

¹ Os participantes da mesa redonda foram, além de mim, os professores Moacyr Laterza Filho e Helena Lopes, que atuam naquela instituição. A mesa redonda ocorreu no dia 10 de setembro de 2014, às 09h30min, no Auditório da Escola de Música da UEMG.

² Texto intitulado “A avaliação integrada ao ensino e à aprendizagem: indícios de um sistema (Os cursos de instrumento da Fundação de Educação Artística)”. Este texto deverá ser publicado em livro comemorativo dos 50 anos da Fundação, instituição que ocupa lugar de grande relevância na Educação Musical em Belo Horizonte, dirigida por Berenice Menegale.

Laterza Filho, a evolução e as performances do estudante de instrumento musical são avaliadas naturalmente, através de sua participação nas aulas, audições, de seu interesse pela música. Como diz Laterza Filho, “trata-se, portanto, de um processo avaliativo que coloca a Música, muito mais que o executante, em primeiro plano. Assim, a ideia tradicional de avaliação se torna, nos cursos de instrumentos da Fundação, completamente impraticável”³.

Minha participação nesta discussão motivou uma breve reflexão sobre a questão da avaliação no meu contexto de atuação pedagógica, mais especificamente da avaliação da pedagogia da performance e da performance musical, sendo a primeira relacionada ao processo de ensino-aprendizagem e a segunda relacionada ao produto advindo deste processo, ou seja, a performance em si. Meu argumento central nesta discussão foi a seguinte: acredito que estruturas de conhecimento, crenças e ideologias relacionadas ao contexto e à formação específica de quem avalia perpassam qualquer tipo de avaliação, mesmo a que for efetuada de maneira informal. Partindo deste argumento, busquei identificar o que permeia os processos de avaliação em música. Apoiando-me nos textos de Blom e Pool (2004), Hallam (1998), Kleber (2003), North e Hargreaves (2008), Souza et al. (2002), Tourinho, e Oliveira (2003) e Trigwell (1996), apresento esta reflexão no presente artigo.

Primeiramente, precisei compreender melhor o que o termo “avaliação” significa. Podemos compreender avaliação como um processo para detectar até que ponto os objetivos de uma tarefa educacional foram atingidos (Leonhard; House apud Tourinho; Oliveira, 2003, p. 13). Uma avaliação gera informação relevante sobre o processo de ensino-aprendizagem, tanto para o estudante como para o professor, porque possibilita avaliar estratégias a serem aplicadas (ASMUS In: TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Avaliação pode ainda ser compreendida como uma prática contínua na vida de alunos e de professores, aplicada às diversas atividades que eles realizam. Em alguns contextos e momentos, a avaliação poderá ocorrer como uma prática formal, que gera um conceito ou nota final. Tal prática poderá também ocorrer naturalmente (como ocorre na Fundação de Educação Artística), sem que haja um meio pré-estabelecido para medir o progresso dos alunos. Em ambos

³ LATERZA FILHO - A avaliação integrada ao ensino e à aprendizagem: indícios de um sistema (Os cursos de instrumento da Fundação de Educação Artística). Trecho apresentado na página 6.

os casos, avaliações envolvem as percepções daqueles que estão envolvidos no processo de avaliação.

Avaliação é um fenômeno tripartido, pois incide sobre o professor, sobre o aluno e sobre a instituição. Para o professor de música, a avaliação aponta possíveis caminhos pedagógicos a serem seguidos; direções futuras que devem promover mudanças positivas no processo de ensino/aprendizado. O grau de mudanças positivas das ações dos alunos são abalizadores da qualidade do ensino e revelam como eles vivenciam as experiências promovidas em seu processo de aprendizagem. Assim, avaliações são de grande relevância para professores de música, pois possibilitam um diagnóstico sobre o processo educativo, instigam o professor a melhorar suas estratégias de ensino, o ajudam a compreender melhor o processo de desenvolvimento dos alunos e proporcionam um conhecimento específico sobre o grau de sua aprendizagem.

No que diz respeito aos alunos, as avaliações informam sobre o nível de conhecimento alcançado e proporcionam vislumbres de futuras realizações. Avaliações, portanto, deveriam motivar o aprendizado, pois lançam desafios para o alcance de novos patamares de conhecimento. Avaliações também favorecem o desenvolvimento do sendo crítico. Na música, elas favorecem o ouvinte crítico e, conseqüentemente, o aprimoramento das práticas musicais.

No que diz respeito às instituições, processos avaliativos nos ajudam a delinear objetivos educacionais a serem atingidos; informam sobre os objetivos alcançados e sobre a qualidade do produto de conhecimento gerado, o que retroalimenta as propostas de ensino. Avaliações também ajudam as instituições a manterem e melhorarem os padrões de qualidade determinados por um contexto sócio-educativo mais amplo.

Independente da sua função, qualquer processo de avaliação ocorre a partir de determinado viés, associado à forma de pensar daqueles que estão envolvidos no processo. Kleber (2003, p. 152) explica que o processo de avaliação educacional abarca questões de ordem conceitual, juízo de valores, procedimentos e encaminhamentos. Tais questões estão diretamente relacionadas a uma visão do sujeito avaliado, do sujeito que avalia e do objeto. Segundo ela:

[...] as concepções e ações, [relacionada à avaliação] não resultam somente de experiências e crenças pessoais, mas também de suas interações com *pensamentos e práticas que constituem a bagagem acumulada acerca da educação musical*. Isto nos leva a refletir sobre possíveis concepções de ensino/aprendizado e sobre possíveis concepções curriculares que incidem sobre os processos de avaliação (KLEBER, 2003, p. 152).

Enfim, vejo a avaliação como uma prática que indica um futuro para o processo de ensino-aprendizado, envolvendo reflexões sobre aquilo que estamos realizando no momento e nos motivando a buscar ações para melhorar nossa atuação, tanto como alunos quanto como professores. À medida que reconhecemos a nós mesmos como pontos de referência desse processo - *onde estamos?* -, e nossas próprias expectativas para o futuro - *aonde queremos chegar?* -, nos identificamos com esta prática à qual denominamos “avaliação”.

Dito isto, passarei para reflexões sobre três assuntos focando em avaliação na performance e na pedagogia da performance musical. São eles: Valores relacionados à avaliação em música; Possibilidades de avaliação para contextos musicais específicos e Concepções curriculares e processos de avaliação.

2. Valores relacionados à avaliação na performance e na pedagogia da performance musical

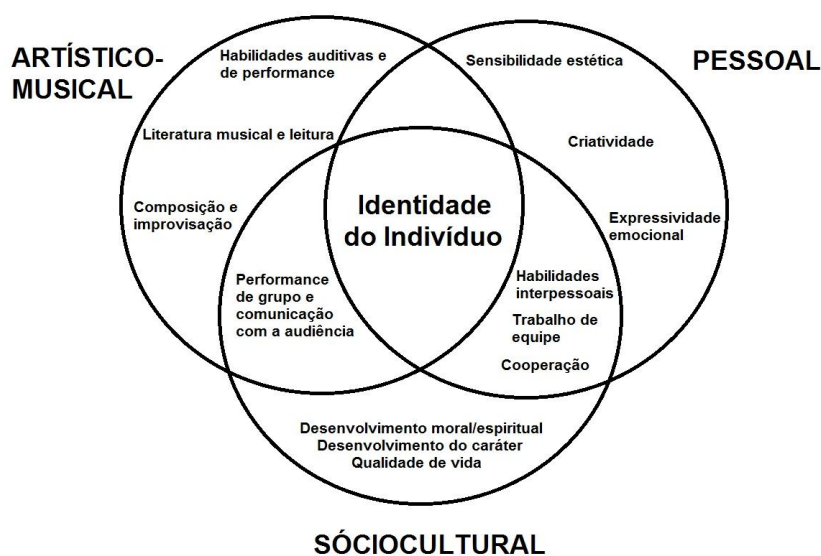
Dois valores essenciais de serem considerados em processos de ensino-aprendizagem e avaliação em música surgem no livro de Souza et al. (2002). São eles: (1) Valor socializador da música, que enfatiza a necessidade de socialmente integrar os jovens. (2) Valor estético musical, no qual há ênfase na aquisição do conhecimento de conteúdos intrinsecamente musicais.

No que diz respeito ao valor socializador da música, as autoras tomam como base valores extrínsecos da Educação Musical, ou seja, a música como meio e não como fim em si mesmo. Dentro desta categoria, as autoras indicam as seguintes funções da música em contextos escolares: Música como terapia; música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; música como mecanismo de controle; música como prazer, divertimento e lazer. Elas também indicam as funções que tomam como base os valores intrínsecos da música. Neste sentido, música é uma disciplina autônoma, um meio de transmissão de valores estéticos (SOUZA et al., 2002, p. 67-69). O objetivo do ensino de música é propiciar experiências estéticas e, a partir delas, desenvolver a sensibilidade e a capacidade do indivíduo para compreender e vivenciar música a partir de seu significado e de ser valor intrínseco; a experiência estética é vista como a forma de conhecimento no campo da música (SOUZA et al., 2002, p. 68).

Enfatizando os valores estéticos da música, North e Hargreaves (2008, p. 345), acreditam que o desenvolvimento da experiência musical é um fim em si mesmo e que a música promove o desenvolvimento de habilidades artístico-musicais. Porém, eles ampliam a discussão, pois não

compreendem a questão estética como isolada de outros valores. Nesta visão, há uma conexão entre o desenvolvimento especificamente estético-musical e o desenvolvimento social do indivíduo, o que incide sobre a sua formação identitária. Os próprios autores dizem: “A mais definitiva contribuição da Educação Musical é o desenvolvimento da identidade individual” (NORTH; HARGREAVES, 2008, p. 348, minha tradução)⁴. O diagrama apresentado abaixo, criado pelos autores, demonstra esta integração de valores artístico-musicais, pessoais e socioculturais, integrados na formação da identidade do indivíduo. As habilidades de cada um desses valores estão anexadas em seus campos específicos (NORTH; HARGREAVES, 2008, p. 345).

FIGURA 1: Modelo dos resultados potenciais da Educação Musical (minha tradução).



Fonte: North; Hargreaves, 2008, p. 347.

Considerando o pensamento integrador de North e Hargreaves, penso em processos avaliativos na pedagogia da performance e na musical - processo e produto -, como parcelas na formação da consciência e da identidade de um indivíduo. O valor estético da música é, de fato, o ponto focal do músico instrumentista. Mas acredito que sua formação estético-musical através

⁴ (...) the belief that the ultimate outcome of music education is the development of individual self-identity (North; Hargreaves, 2008, p. 345).

da prática instrumental o leva a um crescimento humano mais amplo, que abrange os aspectos discriminados por North e Hargreaves. Se o valor estético da música por si só justifica sua inserção em todo e qualquer contexto de ensino-aprendizado, podemos imaginar o quão mais profundo este valor se torna quando compreendemos a extensão de sua atuação na formação identitária do indivíduo.

3. Possibilidades de avaliação para a pedagogia da performance e para a performance musical

As possibilidades de avaliação para a pedagogia da performance e para a performance musical envolvem alguns aspectos relevantes, tais como: o contexto de aplicação; o que será avaliado e os critérios adotados; os objetivos da avaliação; a abordagem adotada e os tipos de avaliações empregadas.

Inegavelmente, avaliações são contextuais, sempre se referem a contextos específicos de ação. Então, é crucial compreender o contexto no qual se insere o processo de ensino-aprendizagem e sua consequente avaliação. Os itens a serem avaliados são, frequentemente, específicos, relacionados à área específica de conhecimento. Devidos a estes fatores, no caso da pedagogia da performance e da performance musical, é importante a elaboração de critérios de avaliação congruentes com as necessidades dos alunos e contextos de ensino-aprendizagem.

Sobre a abordagem adotada em avaliações, Trigwell (1996) identifica dois tipos úteis ao professor de instrumento musical: a abordagem centrada no professor, associada a uma intenção de transmitir informação e a abordagem centrada no aluno, associada a uma intenção de ensino voltada para a transformação. Neste caso, concordo com o pensamento de Kleber (2003, p. 153):

Mesmo que as avaliações sejam centradas no aluno, é preciso ter clareza sobre qual é o papel do professor nesse processo, não se privilegiando apenas questões de ordem subjetivas, uma vez que a avaliação deve conduzir e reconduzir o trabalho do professor, a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento do currículo.

Quanto aos tipos, segundo Blom e Poole (2004, p. 112), as avaliações podem ser diversas. Há a mais tradicional das avaliações, a avaliação de professores que possibilita ao aluno receber um *feed-back* especializado. Há ainda outros tipos: a auto-avaliação que possibilita a reflexão de alunos e professores sobre suas próprias práticas. A avaliação contínua que ajuda

alunos e professores a compreenderem a evolução do processo de ensino/aprendizagem, bem como rever tal processo⁵. Na avaliação colaborativa o aluno avalia a si mesmo a partir de critérios estabelecidos juntamente com seu professor. O professor avalia o aluno segundo os mesmos critérios. A nota final é resultado de negociação entre professor e aluno. Há ainda a avaliação de colegas, que gera uma discussão entre os aprendizes e o engajamento na solução de problemas relacionados à atividade avaliada.

No que diz respeito a avaliações na pedagogia do piano e na performance musical, independente do processo avaliativo que seja adotado por uma instituição, a pergunta que cabe fazer é: Avaliar o que? A performance musical envolve habilidades incontáveis, sendo algumas de natureza amplamente musical e outras relativas à prática instrumental em si. Hallam (1998, p. 117) sintetiza um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas e nos oferece um arcabouço teórico útil para a elaboração de um plano de conteúdos a serem observados em processos avaliativos. São elas:

(1) *Habilidades técnicas*: Habilidades específicas referentes ao instrumento; agilidade; articulação de forma musical e sonoridade expressiva.

(2) *Musicalidade*: Habilidade de tocar expressivamente; habilidade de projetar o som; controle e sentido musical.

(3) *Habilidades referentes à performance*: comunicação com a audiência; comunicação com outros executantes; coordenação junto a um grupo de executantes e apresentações para audiências.

(4) *Habilidades de aprendizado*: habilidade de aprender, monitorar e avaliar o próprio progresso.

(5) *Habilidades auditivas*: desenvolvimento rítmico, precisão e senso de pulso; afinação; compreensão de como a música deve soar sem ter que tocá-la e improvisação.

(6) *Habilidades cognitivas*: leitura musical; transposição; conhecimento geográfico do teclado; conhecimento de harmonia; conhecimento de forma e estrutura musical; memória, habilidade de compor e conhecimento de diferentes estilos musicais e contexto histórico.

⁵ Gravações em vídeo podem favorecer a ambos os tipos de avaliação - auto-avaliação e avaliação contínua. Exemplo é dado em pesquisa realizada por Daniel (2001 In: Blom; Poole, 2004, p. 112), na qual gravações possibilitaram aos estudantes maior independência para avaliar suas próprias performances. Também Asmus (In: Tourinho; Oliveira, 2003, p. 23) comenta 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 avaliar com precisão.

Acredito que, mesmo inconscientemente, como professores, ao ouvirmos criticamente as performances de nossos alunos, tendemos a adotar os itens sugeridos por Hallam, além de muitos outros. Este senso crítico é condição *sine qua non* na formação do músico instrumentista, uma vez que continuamente ouvimos a performance de outros músicos, alguns deles emblemáticos. Estes músicos que admiramos criam em nós referências de estilo, de bom gosto musical, de qualidades técnico-musicais a serem alcançadas e, provavelmente, estes referenciais incidem sobre nossos processos de avaliação.

4. Concepções curriculares e processos de avaliação

A ideologia do contexto de ensino define se haverá ou não a necessidade de processos formais de avaliação, concernentes às práticas realizadas em cada local. De qualquer forma, as concepções curriculares incidirão sobre as práticas de ensino/aprendizado e sobre as escolhas de abordagens e de critérios de avaliação adotadas. Ou seja, há de se determinar como avaliar um processo de aprendizado ou um produto musical em relação às demandas de um contexto e em relação às convicções dos que estão envolvidos no processo.

Para que possamos clarear a relação entre currículo e avaliação, a partir de Habermas⁶, Kleber (2003, p. 143-149) apresenta três paradigmas que incidem na concepção de currículos:

(1) *Paradigma técnico-linear* que enfatiza perspectivas tecnológicas e burocráticas intimamente ligadas ao conceito de eficiência. O conhecimento válido é considerado aquele já filtrado e instituído como de conhecimento universal e tido como patrimônio cultural da humanidade.

(2) *Paradigma dinâmico-dialógico* que busca a compreensão do fenômeno considerando a dinâmica de suas relações com as condições sociais da realidade, objetivando sua transformação. O conhecimento é visto como uma construção cuja textura deve ser tecida a partir dos significados materiais e simbólicos presentes e articulados no contexto social dos próprios indivíduos.

(3) *Paradigma circular-consensual*, relacionado a interesses práticos, enfatiza o “aspecto subjetivo e pessoal em que o significado ordinário do cotidiano é tomado como ponto de partida. O conhecimento é construído a partir da compreensão dos fatos e pela interpretação de seus

⁶ HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e Interesse. Os Pensadores, textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1983, pp. 301-312.

significados que, utilizando-se da linguagem através do diálogo, se torna o núcleo orientador da ação” (KLEBER, 2003, p.149). Nesse paradigma, o "currículo está centrado na experiência do aluno e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas“ (DOMINGUES apud KLEBER, 2003, p. 149). Kleber (2003, p. 151) complementa:

A avaliação, [na perspectiva circular-consensual], permite refletir, reportar-se ao conhecimento e reestruturá-lo incidindo na própria reconstrução de significados e novos conhecimentos, no compartilhar das discussões, debates e experiências, fomentando o hábito de reflexão e crítica, questões estas essenciais no processo da construção da autonomia existencial.

Assim, paradigmas relacionados às concepções curriculares justificam diversas formas de avaliação, também na pedagogia da performance e na performance musical, de acordo com as demandas contextuais.

5. Conclusão

Em minha prática pedagógica me identifico com a visão integradora de North e Hargreaves (2008, p. 345), que enfatiza o desenvolvimento estético-musical integrado à formação identitária do indivíduo. Os tipos de avaliação adotados em minhas aulas de instrumento são diversos e complementares, incluindo aqueles previamente citados - auto-avaliação, avaliação contínua, a colaborativa ou a avaliação de colegas. Estas escolhas são definidas pelo momento evolutivo de cada aluno e pela minha meta mais ampla, que tem sido, além da formação estética, a formação de consciências que busquem a autonomia no fazer músico-instrumental. No que diz respeito às habilidades a serem alcançadas na performance (o que avaliar), me inspiro em modelos como os de Hallam (1998, p. 117), para lembrar os conteúdos amplos que devem ser contemplados no ensino-aprendizagem do instrumento musical.

Mas ainda me pergunto se sou capaz de realizar avaliações úteis aos meus alunos, independente de seus formatos e das crenças e valores que as permeiam. Acredito que qualquer tipo de avaliação será efetivo apenas se for capaz de gerar mudanças no nível de consciência e nas atitudes das pessoas envolvidas, sejam elas alunos, professores ou pessoas que administram instituições e que se responsabilizam por seus programas de ensino. Para o aluno, a avaliação precisa incidir sobre seu processo de aprendizagem, transformando-o gradualmente em um aluno melhor; para o professor ela precisa iluminar ações pedagógicas. Para a instituição, a avaliação

precisa gerar inquietações para que transformações mais profundas possam ocorrer, lembrando que a educação é um campo que está sempre em movimento. Em suma a avaliação, para ser instrumento de transformação, precisa ser vista como uma atividade contextualizada, que atende a demandas diversas, que está relacionada a concepções de ensino e aprendizado, que integra valores e crenças dos sujeitos envolvidos e que os instiga a, continuamente e gradualmente, transformar a si mesmo em pessoas melhores.

De fato, a avaliação precisa estar engajada com o fazer musical. Sendo assim, a avaliação é uma parcela importante deste “fazer musical” e não deve ser negligenciada. Se pretendermos formar alunos capazes de se observarem, de monitorarem seu próprio crescimento, será necessário elaborar avaliações que envolvam aqueles que estão diretamente associados a elas. Desta forma, estaremos contribuindo para que todos desenvolvam suas próprias ideias, conceitos e caminhos profissionais. Pois uma escola de música deveria ser um foco de construção das consciências no seu sentido mais amplo, e a avaliação é, sem dúvida, um fator decisivo na construção dessas consciências.

Referências

BLOM, Diana; POOLE, Kim. Peer assessment of tertiary music performance: opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. In: *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 21:1, p. 111-125, 2004.

HALLAM, Susan. *Instrumental teaching - a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heine Mann. 1998.

KLEBER, Magali. Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Ed.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna. 2003. p.140-158.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: University Press, 2008.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda de; DEL BEM, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos 6, UFRGS, Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado, Porto Alegre, 2002.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Ed.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna. 2003. p.13-28.

TRIGWELL, Keith. Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, Westport, v. 21(3), p. 275-284, 1996.