opus 7
setembro 2000
issn – 1517 – 7017

A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música

Cecília Cavalieri França

Resumo

A natureza abstrata da música pode tornar a avaliação do fazer musical por demais subjetiva – se não arbitrária. Desenvolvimentos acadêmicos mais recentes nas áreas de filosofia e psicologia da educação musical podem iluminar essa tarefa, oferecendo parâmetros de avaliação mais consistentes. O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK e TILLMAN, 1986) constitui um parâmetro de avaliação musicalmente, psicologicamente e cientificamente válido. Um estudo piloto realizado durante o Vestibular 2000 na Escola de Música da UFMG revela que os critérios derivados do Modelo Espiral contribuem para explicitar as bases de avaliação dos candidatos e aponta para um possível consenso a respeito do nível de realização musical esperado dos candidatos ao Curso de Graduação em Piano.

Este artigo faz parte de uma série de estudos[64] desenvolvidos pela autora que têm como ponto de convergência a preocupação em relação à natureza da performance musical e sua validade sob a perspectiva do desenvolvimento musical. Serão abordadas suscintamente algumas questões que subsidiam uma reflexão a respeito do sentido da performance bem como dos parâmetros de avaliação em música.

1. O OBJETO DO ENSINO DA PERFORMANCE MUSICAL

O ensino especializado de música carrega uma conotação tradicionalmente exclusivista em dois aspectos fundamentais. O primeiro, em relação ao público, ou seja, quem deve a ele ter acesso: uma privilegiada minoria talentosa. O segundo diz respeito ao tipo de prática por ele incentivado: o que deve ser feito e como deve ser feito. Esta prática é caracteristicamente intensiva e direcionada ao repertório erudito, objetivando-se um padrão de virtuosidade muitas vezes distante da realidade mesmo daquela privilegiada minoria. A crítica que recai sobre esta abordagem é que ela tende a enfatizar sobremaneira o desenvolvimento de habilidades técnicas de performance oferecendo pouca oportunidade para a exploração musical criativa e expressiva[65]. FLETCHER (1987, p.39), por exemplo, afirma que músicos são feitos de técnica (skills are "the very stuff of which musicians of any sort are made"). Colocações dessa natureza realimentam distorções sobre a própria essência da musicalidade.

[64]"Redimensionando o ensino de teclado no Centro de Musicalização Infantil da UFMG"; "O repertório instrumental e o desenvolvimento musical"; "Posibilidades de aplicação da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação no Vestibular da Escola de Música da UFMG", todos em andamento. "Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding". Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1998.

[65]COPE e SMITH, 1997, p.285; SLOBODA e DAVIDSON, 1996, p.171; SALAMAN, 1997; HARGREAVES, 1996, p.148; REIMER, 1989, p.192; KIRCHHOFF, 1988, p.260; DAVIDSON e SMITH, 1997; SWANWICK, 1994, p.17; JOHNSON, 1997, p.279.

opus 7
setembro 2000
issn – 1517 – 7017

Ao contrário do que Fletcher acredita, o que torna uma performance "vívida, excitante ou comovente", é justamente uma "transcendência tanto da notas da partitura quanto das questões técnicas necessárias para realizá-las" (JOHNSON, 1997, p.272, 275). A técnica não é simplesmente uma habilidade mecânica ou física, mas uma competência funcional para se realizar atividades musicais específicas. Segundo SLOBODA e DAVIDSON (1996, p.173), habilidades técnicas são aquelas "necessárias para garantir exatidão, fluência, velocidade, e controle de elementos como afinação, equilíbrio do som e timbre." Embora essenciais, estas ainda não garantem que uma performance seja musicalmente expressiva. Segundo os autores citados, o diferencial em uma performance é a capacidade de destacar elementos como cadências e pontos culminantes das frases, aparentes em sutis microvariações (estilisticamente determinadas) de agógica, dinâmica, articulação, afinação e timbre (ibid.). A expressividade não é simplesmente instintiva ou idiosincrática, arbitrária ou dogmática. REIMER (1989, p.54) lembra que "enquanto que a resposta emocional aos elementos da música é realmente inefável, os elementos que podem provocar tal resposta não o são." É a própria estrutura interna da música que sugere sua expressividade (SLOBODA, 1994, p.154). SWANWICK (1994, p.1) reconhece que parte da experiência musical é subjetiva e quase mágica, mas que ela brota dos próprios elementos do discurso musical - materiais sonoros, caracterização expressiva, forma e valor. O manuseio dos sons é uma condição *a priori*; as dimensões seguintes, caráter expressivo e forma, elevam a música ao nível de discurso (ibid., p.39). O conhecimento musical envolve tanto a sensibilidade àqueles elementos quanto o domínio técnico necessário para controlá-los e identificá-los (ibid., p.20). Diversos estudos demonstram que a compreensão se desenrola e é revelada através desses quatro elementos cumulativamente (SWANWICK e TILLMAN, 1986; SWANWICK, 1994; SWANWICK, 1988; HENTSCHKE, 1993; STAVRIDES, 1995; DEL BEN, 1997; CAVALIERI FRANÇA, 1998).

Não obstante a vasta literatura que critica a ênfase no desenvolvimento técnico, percebe-se que esta ainda não atingiu uma ressonância na realidade do ensino instrumental como seria desejável. Percebe-se que este frequentemente impõe aos alunos seguidos desafios técnicos sem que haja oportunidade para a tomada de decisão criativa, a exploração musical expressiva, o refinamento estilístico e a realização estética. Conforme CAVALIERI FRANÇA (2000, p.60), é imprescindível desvencilharmos o nível técnico envolvido em uma atividade e o nível de compreensão musical que é promovido através da mesma. Uma peça tecnicamente complexa pode não envolver (e nem desenvolver) um nível elevado de compreensão musical. Pelo contrário, pode-se atingir um nível de refinamento musical bastante elevado em peças mais acessíveis tecnicamente. Mas lamentavelmente, o repertório é normalmente abandonado tão logo terminado o exame e em seguida novo programa é escolhido sem que haja chance de se amadurecer e aprofundar detalhes expressivos, estilísticos, técnicos e estéticos.É preciso que os alunos tenham oportunidades de tomarem decisões expressivas e estilísticas sobre um repertório o qual possam controlar para desenvolverem uma qualidade de pensamento musical mais sofisticada. O sentido da performance reside na criação de gestos expressivos, e não na manipulação de notas ou dedilhados.

2. O OBJETO DA AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL

opus 7
setembro 2000
issn - 1517 - 7017

A complexidade técnica do repertório tem um impacto importante não só no desenvolvmento musical mas também na avaliação do indivíduo. Conforme demonstrado em estudo anterior (CAVALIERI FRANÇA, 1998, 2000; SWANWICK e CAVALIERI FRANÇA, 1999), a manifestação da compreensão é comprometida quando a complexidade da obra musical em questão ultrapassa a condição técnica do indivíduo naquela ocasião. Como é possível tocar de forma consistente e expressiva uma peça que está além de um limite técnico que se domine? Só podemos avaliar mais efetivamente a extensão da compreensão musical do indivíduo quando ele toca aquilo que pode realizar confortavelmente. Desta forma o problema da técnica é de alguma forma neutralizado para que a pessoa possa ter oportunidades de revelar o limite da sua compreensão musical.

Gostaria de considerar a abrangência do termo *avaliação* em relação à performance musical. Avaliação engloba desde a constante - ou mesmo instantânea - verificação do resultado atingido, realizada pelo próprio músico ou outrem, até procedimentos formais de avaliação nos exames regulares de instrumento (SWANWICK, 1999, p.69-74). A prática da performance musical envolve uma busca minuciosa da efetividade expressiva de cada nota e de cada frase. Este processo de avaliacão instantânea é inerente ao fazer musical e certamente determinante no desenvolvimento do músico. Através dele é possível refinar a performance, verificando se existe uma correpondência entre o resultado atingido e o referencial almejado, este influenciado pelo contexto onde se está inserido.

Entretanto, definir este referencial de realização musical não é tarefa tão simples quanto identificá-lo. Sabemos que muitas vezes o nível de articulação simbólica e estética em uma performance ultrapassa os limites de expressão da linguagem verbal. JOHNSON (1997, p.272) se refere a uma certa incompatibilidade, uma lacuna epistemológica entre o pensamento musical e o conceitual. Tal dificuldade se torna mais explícita nas situações de exame, onde notas ou conceitos devem ser atribuídos a performances individuais. O fazer musical em contextos formais de educação musical envolve processos igualmente formais de avaliação. Enquanto a necessidade da avaliação formal em tais contextos pode ser justificada, a validade dos parâmetros empregados frequentemente deixa a desejar. A natureza abstrata da música pode tornar a avaliação do fazer musical por demais subjetiva – se não arbitrária. Esta subjetividade, que lhe é inerente, faz com que as qualidades musicais sejam menos difíceis de se reconhecer do que definir. Disparidades de julgamento de uma mesma performance denotam que muitas vezes tais parâmetros não são claros nem mesmo para os examinadores. Se estes chegam a resultados demasiadamente diferentes, provavelmente estão avaliando (e, por que não dizer, ouvindo?) a partir de perspectivas fundamentalmente diversas.

Este é um exemplo que demonstra a fragilidade da música enquanto disciplina. É inaceitável que continuemos justificando disparidades de julgamento atribuindo-lhes um caráter de impenetrável subjetividade. Este inegável componente de subjetividade inerente à experiência artística não nos isenta da necessidade de explicitarmos as bases desses julgamentos (SWANWICK, 1994, p.102-111). Precisamos amadurecer o mecanismo de avaliação tradicional arraigado na nossa prática e, sem dúvida, na percepção dos próprios

opus 7
setembro 2000
issn - 1517 - 7017

alunos. Qual é o sentido de se atribuir notas ou conceitos quantitativos à performance de um aluno sem que lhe sejam explicadas as razões de tais notas? Não parece mais coerente com a natureza da própria música que esta seja avaliada de maneira qualitativa? Para tanto, é preciso suplantar esta visão imediatista por uma perspectiva de todo o percurso do desenvolvimento musical. Provas, exames e concursos são instantes particulares do *continuum* que é o desenvolvimento musical. Portanto, os parâmetros de avaliação formal devem estar em sintonia com a continuidade do processo de desenvolvimento musical.

Ao acompanharmos desenvolvimentos recentes nas áreas de filosofia e psicologia da música e da educação musical, podemos identificar um esforço para se estabelecer fundamentos científicos, psicológicos e filosóficos da experiência musical - um processo de "objetivação da subjetividade", termo empregado na metodologia de pesquisa em ciências humanas (LAVILLE e DIONNE, 1997, p.44). Autores como SWANWICK (1994), SWANWICK e TILLMAN (1986), REIMER (1989), SLOBODA (1994), HARGREAVES (1996), JOHNSON (1997), SERAFINE (1988) entre outros, têm desenvolvido teorias e pesquisas de grande impacto na educação musical. Dentre essas, a mais promissora, a meu ver, é a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de SWANWICK e TILLMAN. Acredito que esta representa uma mudança de paradigma na educação musical, pois se aproxima tanto filosoficamente quanto psicologicamente da essência da experiência musical.

3. O MODELO ESPIRAL COMO PARÂMETRO DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL

O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de SWANWICK e TILLMAN (1986) surgiu do estudo das composições de crianças. Foram estudadas 745 composições de 48 crianças entre 3 e 11 anos, durante 4 anos. O Modelo Espiral não foi previsto, mas descoberto. Após extensa análise qualitativa, padrões analíticos começaram a emergir revelando uma seqüência de mudanças qualitativas correspondentes a uma progressiva consciência em relação aos elementos do discurso musical: materiais, caráter expressivo, forma e valor. Em 1994, SWANWICK ampliou a fundamentação teórica do Espiral transformando-o no *Modelo Psicológico do Desenvolvimento Musical.* Este analisa a natureza dialética do desenvolvimento da compreensão musical, que apresenta uma polaridade entre tendências *assimilativas* e *acomodativas*[66] (SWANWICK, 1994, p.86-7), identificando-se oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: *Sensorial* e *Manipulativo* (em relação aos *Materiais Sonoros*), *Pessoal* e *Vernacular* (*Caracterização Expressiva*), *Especulativo* e *Idiomático* (*Forma*), *Simbólico* e *Sistemático* (*Valor*), estes dois últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico.

[66]Conceitos piagetianos, *assimilação* e *acomodação* são processos cognitivos segundo os quais, respectivamente, apreendemos os estímulos sensoriais conforme nossos *esquemas* mentais, ou os modificamos quando estes são inadequados para interpretar os estímulos (PIAGET, 1974, p.69-82). *Esquemas* são estruturas cognitivas através das quais informações sensoriais são processadas e armazenadas (WADSWORTH, 1984, p.12).

opus 7
setembro 2000
issn - 1517 - 7017

O Modelo Espiral tem se revelado um importante referencial teórico de desenvolvimento musical. Do Modelo derivam critérios para avaliação do fazer musical, com versões adaptadas para cada uma das modalidades[67]. SWANWICK (1994, p.107) pondera que tais critérios de avaliação do fazer musical devem preencher certos pré-requisitos, a saber:

> "(a) devem ser claros;
> (b) devem ser qualitativamente diferentes uns dos outros;
> (c) devem ser breves o suficiente para serem compreendidos rapidamente, mas consistentes o bastante para serem significativos;
> (d) devem ser passíveis de ser ordenados hierarquicamente em uma sequência clara e justificável;
> (e) devem ser úteis em diferentes situações, incluindo níveis e estilos musicais diferentes;
> (f) devem refletir a natureza essencial da atividade – no nosso caso, refletir a natureza da música".

Os ítens de (a) a (d) são indispensáveis para conferir confiabiliade aos critérios. Os dois últimos, (e) e (f), são intrinsicamente ligados à sua validade interna, bem como à validade do *constructo* que eles representam: a *compreensão musical*. Ou seja, os critérios provêm bases explícitas para julgamento e ao mesmo tempo permanecem coerentes com a natureza da música. Os critérios se constituem de categorias ordenadas que captam de uma maneira qualitativa o desenrolar da compreensão musical. Eles consistem de oito parágrafos que descrevem as características principais de cada nível de desenvolvimento – as mudanças de motivação em relação aos elementos do discurso musical. Estes critérios descrevem a essência da experiência musical, contemplando a articulação dos elementos do discurso musical mencionados. É um instrumento que reflete a abrangência da compreensão musical enquanto *constructo*, pois tanto os critérios quanto o próprio *constructo* derivam da mesma fonte: uma análise da natureza da experiência musical. Os critérios para avaliação da performance são dados no Apêndice I.

HENTSCHKE (1993) acredita que o fato das dimensões da crítica musical se desenrolarem de acordo com uma sequência de desenvolvimento confere ao Espiral uma função tripla, como modelo de crítica, de desenvolvimento e de avaliação musical. Diversos estudos já reuniram evidências que suportam sua validade (HENTSCHKE, 1993; SWANWICK, 1994; STAVRIDES, 1995; DEL BEN, 1997; CAVALIERI FRANÇA, 1998). Os critérios de avaliação se revelaram, portanto, um instrumento tanto científica[68] quanto musicalmente válido para se avaliar a realização musical mantendo-se um elemento de rigor científico. Conforme apontado por alguns autores (HARGREAVES e ZIMMERMAN, 1992;

[67]Os critérios para avaliação da composição e da performance são dados em SWANWICK (1994, p.88-90; 108-9); os da apreciação aparecem inicialmente em SWANWICK (1988, p.153-4), e foram revisados por CAVALIERI FRANÇA SILVA (1998, p.134-5).
[68]A confiabilidade dos critérios para avaliação da composição, da performance e da apreciação foi estabelecida respectivamente em STAVRIDES, 1995 e SWANWICK, 1994 e CAVALIERI FRANÇA SILVA, 1998.

opus 7
setembro 2000
issn – 1517 – 7017

HENTSCHKE, 1997; DEL BEN, 1997; CAVALIERI FRANÇA SILVA, 1998), existem pontos da teoria de SWANWICK que requerem estudos e refinamentos subsequentes, processo inerente à construção do conhecimento, especialmente em se tratando de uma formulação teórica relativamente recente. Entretanto, dificilmente um professor com experiência didática significativa – especialmente com crianças – deixaria de reconhecer a consistência psicológica e musical do Modelo.

Tudo isso indica que é possível buscarmos parâmetros de avaliação do desempenho musical que sejam mais explícitos. O Modelo Espiral pode contribuir para que alunos e professores estabeleçam um diálogo apoiado em bases ao mesmo tempo mais concretas e fundamentalmente musicais. Certamente poderemos conduzir melhor o processo pedagógico se tivermos alguma referência mais concreta do percurso de crescimento musical, conforme aponta DEL BEN (1997). Os próprios alunos poderão se localizar dentro deste processo com maior clareza, podendo vislumbrar o próximo passo a ser conquistado na condução do seu próprio desenvolvimento musical.

Relato em seguida um estudo inicial sobre a validade da utilização do Modelo Espiral como referencial de avaliação da performance musical no contexto do ensino de nível superior.

4. ESTUDO PILOTO REALIZADO NO EXAME VESTIBULAR

Este estudo piloto foi realizado durante as provas específicas de instrumento do Vestibular 2000 da Escola de Música da UFMG. Devemos considerá-lo como uma modesta observação inicial devido ao número de casos envolvidos, no total de nove candidatos de piano selecionados para a segunda etapa do Vestibular. As provas dos candidatos foram gravadas em fita K7 para para posterior análise segundo os critérios do Modelo Espiral. Os candidatos não foram informados previamente sobre a gravação para que esta não se caracterizasse como um elemento que pudesse interferir no seu desempenho. Por razões éticas, os candidatos foram consultados posteriormente sobre sua contribuição neste estudo. Pelo fato da população deste estudo piloto ser em número tão modesto, não serão abordadas aqui especificidades dos candidatos para que lhes seja preservada a anonimidade.

Primeiramente, pude avaliar o desempenho dos candidatos como membro da banca examinadora. Embora os parâmetros de desempenho musical esperado não tivessem sido discutidos previamente, houve consenso integral entre os dois examinadores, sendo aprovados sete dentre os nove candidatos.

Posteriormente, as gravações das performances foram avaliadas conforme os Critérios do Modelo Espiral[69]. Observou-se que todos os candidatos aprovados demonstraram uma qualidade de realização musical condizente com o terceiro estágio do Modelo Espiral, que é relativo à compreensão da forma musical. Vale lembrar que os níveis são cumulativos, descrevendo um progressivo refinamento musical. Neste estágio de desenvolvimento a

[69]Os critérios para avaliação da performance são dados no Apêndice 1.

opus 7
setembro 2000
issn – 1517 – 7017

realização musical é caracterizada pelo controle, pela fluência e expressividade do discurso musical, revelando sensibilidade quanto às relações estruturais da obra. No nível *Especulativo*, a articulação estrutural é ainda mais intuitiva e espontânea do que no nível *Idiomático*, no qual questões estilísticas e estruturais se apresentam de uma maneira mais consistente. Os sete candidatos aprovados foram aqueles que atingiram pelo menos o nível *Especulativo* em, no mínimo, três peças[70]. Quatro deles atingiram o nível *Idiomático* em uma peça, e três atingiram o *Idiomático* em duas ou mais peças. Os dois candidatos reprovados atingiram, no máximo, o nível *Vernacular*, conforme mostra a Tabela 1, abaixo.

Tabela 1: Distribuição das cinco peças de cada candidato por nível do Modelo Espiral

	Candidatos / Níveis ***do Modelo Espiral***	**Não aprovados**		**Aprovados**						
		A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**
Valor	Sistemático									
	Simbólico									
Forma	Idiomático			**1**	**3**	**1**	**1**	**1**	**2**	**2**
	Especulativo			**3**	**1**	**2**	**3**	**2**	**2**	**3**
Caráter expressivooo	Vernacular	**2**	**2**	**1**	**1**	**2**	**1**	**2**	**1**	
	Pessoal	**1**	**2**							
Materiais sonoros	Manipulativo	**2**	**1**							
	Sensorial									

[70]O repertório das provas constava de uma *Invenção a Três Vozes* de Bach, uma sonata clássica, um estudo de Moskovsky, uma *Canção Sem Palavras* de Mendelssohn, e uma peça de livre escolha.

opus 7
setembro 2000
issn – 1517 – 7017

	Total de peças	**5**	**5**	**5**	**5**	**5**	**5**	**5**	**5**	**5**

Observa-se que há uma clara relação entre a aprovação e os níveis mais elevados do Modelo Espiral, apesar de que o pequeno número de casos envolvidos sugere cautela nesta interpretação[71]. Partindo destas observações iniciais, realizaremos um estudo mais abrangente durante o próximo concurso Vestibular. Este estudo deverá contar com uma população substancialmente maior, para que possamos submeter os dados a uma apreciação mais profunda e a uma análise estatística completa. As performances dos candidatos, randomizadas e anônimas, serão avaliadas por um painel independente de jurados familiarizados com a Teoria Espiral.

5. CONSIDERAÇÕES

Esta apreciação inicial nos permite tecer algumas considerações fundamentais.

A validade do Modelo Espiral como parâmetro de avaliação
A relação entre os aprovados e sua avaliação pelo Modelo Espiral indica que este pode ser percebido como um referencial válido de avaliação. Não é difícil para um observador sensato reconhecer quando uma performance é satisfatoriamente expressiva e consistente. Mas não é tarefa tão fácil descrevê-la de uma maneira ao mesmo tempo objetiva e musical. O Modelo Espiral tem condições de iluminar - e não substituir - o componente subjetivo inerente à avaliação da experiência musical. Essa é a contribuição que o Modelo pode nos oferecer: tornar mais explícitas as bases da avaliação sem ser conflitante com julgamentos intuitivos (SWANWICK, 1994, p.111). Neste ponto cabe uma advertência. Existe o risco de os oito parágrafos que constituem os critérios da avaliação serem utilizados de forma tão mecânica e redutivista quanto o sistema tradicional de se atribuir nota a uma performance. A integridade da experiência musical não pode (nem deveria) ser reduzida àquelas frases aparentemente objetivas. Os critérios constituem uma síntese de uma profunda reflexão filosófica sobre a natureza da música que SWANWICK (1994, 1999) vem desenvolvendo. Portanto, é recomendável que a aplicação dos critérios seja subsidiada pelo entendimento do argumento que lhes deu origem, mediada pela sensibilidade artística.

Nível musical dos candidatos aprovados segundo o Modelo Espiral
Os resultados apontam para uma possível identificação de uma qualidade mínima de realização musical esperada dos candidatos ao Curso de Graduação em Música, com uma concentração das performances consideradas satisfatórias em torno dos níveis *Especulativo* e *Idiomático* do Modelo Espiral. Uma performance considerada no nível *Especulativo* revela um domínio consistente dos materiais sonoros, precisão, fluência, habilidade de produzir nuances expressivas, sutililezas de dinâmica e agógica, detectando e valorizando pontos culminantes de maneira que revele a estrutura da obra. No nível *Idiomático*, além das qualidades do nível anterior, percebe-se uma consistência estilística e coerência

[71] Veja Apêndice 2.

opus 7
setembro 2000
issn – 1517 – 7017

estrutural, ressaltando o impacto de mudanças gradativas ou súbitas. O refinamento seguinte a esta qualidade musical corresponde ao quarto estágio do Modelo Espiral, que Swanwick denomina *Valor*, qualificando a experiência musical como uma forma de articulação simbólica da experiência humana.

A assimetria de nível musical de um mesmo candidato

É preciso ressaltar que o desempenho de cada um dos candidatos nas diversas peças não foi homogêneo – o que chamo de assimetria (CAVALIERI FRANÇA, 2000), com vários candidatos apresentando resultados abrangendo uma extensão de três níveis. Fatores diversos como ansiedade de performance, cansaço, eventuais diferenças de concentração, engajamento afetivo e preferência pessoal ou, simplesmente, o pouco tempo de estudo podem afetar o desempenho em uma ou outra peça. Acredito, entretanto, que esta assimetria pode ser explicada pelo desnível significativo entre maturidade técnica e musical do indivíduo e a respectiva complexidade da peça – incluindo questões estilísticas (CAVALIERI FRANÇA, 2000). Se uma pessoa atinge um nível musical mais sofisticado, mas toca peças que estão além da sua condição técnica naquela ocasião, tal refinamento não poderá ser manifestado de forma consistente. Somente quando um indivíduo toca aquilo que pode realizar confortavelmente é que podemos avaliar mais efetivamente a extensão de sua compreensão musical.

Validade da performance musical

Uma questão fundamental, volto a enfatizar, que permeia os dois pontos anteriores: a relação entre o repertório do indivíduo e seu nível de compreensão musical. É preferível realizar de forma consistente e expressiva peças mais acessíveis do que enfrentar seguidos desafios técnicos que resultam mecânicos e superficiais. Por isso, é essencial encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento da técnica e da musicalidade dentro do repertório dos alunos. Precisamos promover o desenvolvimento de uma compreensão musical ampla, para permitir um desempenho consistente e criativo, que permita ao inidíviduo se expressar musicalmente revelando seu nível ótimo de compreensão musical. Podemos encorajar os alunos a se empenharem em uma exploração dinâmica do potencial expressivo, da clareza estrutural, experimentando novas possibilidades de articulação simbólica. Devemos objetivar um fazer musical mais consistente e significativo, e não o domínio de detalhes de natureza pragmática, para que a busca da excelência técnica não ofusque a verdadeira essência da musicalidade.

Referências bibliográficas

CAVALIERI FRANÇA, Cecília. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi, Revista de Performance Musical*, v.1, p.52-62. Belo Horioznte: Escola de Música da UFMG, 2000.

CAVALIERI FRANÇA SILVA, M. Cecília. “Composing, performing and audience-listening as symmetrical

indicators of musical understanding". Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1998.

COPE, Peter e SMITH, Hugh. Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, v.14, n.3, p.283-289. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DAVIDSON, Jane e SMITH, Jonathan. Music education at Conservatoire level. *British Journal of Music Education*, v.14, n.3, p.251-269. Cambridge: Cambridge University Press, 1997

FLETCHER, Peter. *Education and Music*. Oxford & New York: Oxford University Press, 1987.

HARGREAVES, David. The developmental psychology of music: scope and aims. In: G. SPRUCE (ed.). *Teaching Music*. London: Routledge, 1996.

HARGREAVES, David e ZIMMERMAN, Marilyn. Developmental Theories of Music Learning. In: COLWELL, Richard (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books, 1992.

HENTSCHKE, Liane. Musical development: testing a model in the audience-listening setting. Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1993.

JOHNSON, Peter. Performance as Experience: the problem of assessment criteria. *British Journal of Music Education*, v.14, n.3, p.271-282, 1997.

KIRCHHOFF, Craig. The School and College Band: Wind Band Pedagogy in the United States. In: GATES, J. Terry (ed). *Music Education in the United States: Contemporary Issues*. Tuscaloosa and London: The University of Alabama Press, 1988.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A Construção do Saber*. Porto Alegre: Editora UFMG/Artmed, 1997.

PIAGET, Jean. *The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology*. London: Frederick Muller, 1972/1974.

REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.

SALAMAN, William. Keyboard in schools. *British Journal of Music Education*, v.14, n.2, p.143-149, 1997.

SERAFINE, Mary Louise. *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press, 1988.

SLOBODA, John. Music Performance: Expression and the Development of Excellence. In: AIELLO, Rita e SLOBODA, John (eds). *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 1994.

SLOBODA, John e DAVIDSON, Jane. 'The young performing musician', in Deliege, Irene and Sloboda, John (eds). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press, 1996.

STAVRIDES, Michael "The interaction of audience-listening and composing: a study in Cyprus Schools". Tese, University of London Institute of Education, 1995.

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

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

opus 7
setembro 2000
issn – 1517 – 7017

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

SWANWICK, Keith e CAVALIERI FRANCA, Cecília "Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding", *British Journal of Music Education*, v.16, n.1, p.5-19. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SWANWICK, Keith e TILLMAN, June. "The sequence of musical development: a study of children's composition", *British Journal of Music Education*, **3**, p.305-339. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

WADSWORTH, Barry. *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. New York: Longman, 1971/1984.

ANEXO I

Critérios para avaliação da Performance (SWANWICK, 1994) segundo o
Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de SWANWICK e TILLMAN (1986)

SENSORIAL - A performance é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações do colorido sonoro e da intensidade não parecem ter significação expressiva nem estrutural.

MANIPULATIVO - Algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões (motivos). O domínio do instrumento é a prioridade principal e não há ainda evidência de contorno expressivo ou organização estrutural.

PESSOAL – A expressividade é evidenciada pela escolha consciente do andamento e níveis de intensidade, mas a impressão geral é de uma performance impulsiva e não planejada, faltando organização estrutural.

VERNACULAR - A performance é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível.

ESPECULATIVO - A performance é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são deliberadamente controlados ou modificados com o objetivo de ressaltar as relações estruturais da obra.

IDIOMÁTICO - Percebe-se uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Controle técnico, expressivo e estrutural são demonstrados de forma consistente.

opus 7
setembro 2000
issn – 1517 – 7017

SIMBÓLICO - A performance demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e um sentimento de comprometimento pessoal do intérprete com a música.

SISTEMÁTICO - O domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão se fundem gerando um resultado - um verdadeiro depoimento musical - coerente e personalizado. Novos *insights* musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa.

Cecília Cavalieri França é Professora Adjunto da Escola de Música da UFMG e Coordenadora das áreas de Musicalização e Teclado do Centro de Musicalização Infantil desta instituição. Tendo se graduado em piano em 1993, direcionou seus estudos de pós-graduação para a Educação Musical, realizando Especialização em Educação Musical pela EMUFMG (1994), Mestrado (1996) e Doutorado (1998) em Educação Musical pela University of London, sob orientação do Prof. Dr. Keith Swanwick.