

Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música

Cecília Cavalieri França (UFMG)
poemasmusicais@terra.com.br

Resumo: Este artigo apresenta resultados de extensa pesquisa sobre a avaliação da performance de alunos de piano no Vestibular e no Bacharelado em Música da UFMG. Analisamos a relação entre a avaliação formal da instituição e o desempenho dos alunos a partir da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo. Os resultados encontrados no estudo sobre o vestibular revelaram que os candidatos aprovados apresentaram uma qualidade musical compatível com o nível *Especulativo* da Teoria Espiral de SWANWICK e TILLMAN (1986). O estudo longitudinal na Graduação não encontrou padrões de desenvolvimento segundo o referencial adotado, mostrando que eles apresentaram um nível simétrico de compreensão musical em um período de dois anos e meio. Os resultados convergem para a importância da utilização de critérios de avaliação apoiados em claras bases psicológico-musicais.

Palavras-chave: avaliação em música; vestibular de música; desenvolvimento musical; Teoria Espiral.

Speaking the unspeakable?: remarks on the assessment of instrumental performance of undergraduate music students

Abstract: This article presents the results of extended research on the performance of candidates and undergraduate piano students at Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil. We analysed the association between the formal assessment and the students' performance within the perspective of the Cognitive Psychology of Music. Results showed that those approved in the exam presented a musical quality compatible with the Speculative level of SWANWICK and TILLMAN's (1986) Spiral Model. The longitudinal study with undergraduate students found no patterns of musical development, revealing that they presented a symmetrical level of musical understanding over two and a half years. Results make the point of the necessity of explanation of assessment criteria, what, we believe, can add legitimacy to the educational transaction as well as to optimise students' musical development.

Keywords: undergraduate musical assessment; musical development; Spiral Theory.

1. Um referencial para avaliação da performance

A natureza abstrata da música pode tornar a avaliação do fazer musical por demais subjetiva. O que dizer que a arte seria *capaz de dizer o indizível*' (LANGER, 1942, p.235)? Não é difícil para um observador sensato reconhecer uma performance expressiva e consistente. Mas não é tão fácil descrevê-la de uma maneira objetiva devido à lacuna epistemológica que separa o discurso musical e o conceitual (JOHNSON, 1997, p.272). Muitas vezes, o nível de articulação simbólica e estética em uma performance ultrapassa os limites de expressão da linguagem verbal. A despeito de tal dificuldade, em contextos de ensino musical que envolvem processos formais de avaliação – como o vestibular ou os recitais periódicos – cresce a demanda pela explicitação dos critérios empregados. Não raro, estes são hermeticamente velados, sugerindo-se uma intocável subjetividade, prática que perpetua uma apologia dogmática ao talento. Outras vezes, são impostos e não se sustentam, pois carecem de fundamentos convincentes e consistentes. No vestibular 2004 da Escola de Música da UFMG, devido a circunstâncias institucionais, foram experimentados critérios supostamente objetivos, representados por tópicos fragmentários como “afinação” ou “técnica” e inúmeros malabarismos matemáticos. Ora, procedimentos de natureza redutivista

podem comprometer a integridade da experiência musical; explicá-la, jamais. Pois na base do estabelecimento de critérios – o *como* avaliar – persistem as questões *o quê e para quê* avaliar, cujas respostas não se formulam sem um amplo diálogo acadêmico que deve partir da reflexão sobre a própria essência da música.

Encontramos na literatura algumas iniciativas no sentido de se estabelecer um referencial para avaliação do fazer musical. HUNTER e RUSS (1996) relatam que, na Universidade de Ulster (Grã-Bretanha), professores e alunos buscaram um consenso a respeito do que caracterizaria uma performance convincente. Quatro categorias surgiram após extensa discussão: segurança técnica, estilo, compreensão e individualidade (p.69). Estas foram complementadas por uma lista de quesitos como adequação e controle do andamento, uso do *rubato*, fantasia [sic], clima, expressividade, dinâmica, articulação, fraseado, qualidade do toque, dedilhado, ritmo, ornamentação, uso do pedal, equilíbrio das vozes dentro da textura, pontos culminantes, direcionamento harmônico, fidelidade à partitura, estilo, entre outras considerações como “até que ponto os erros técnicos comprometeram a qualidade da performance” (p.69, 74, 75). Tais quesitos compõem um referencial a partir do qual os alunos se auto-avaliam, avaliam os colegas e negociam com os professores o resultado da avaliação, que transcorre em um clima de franqueza, colaboração e informalidade (p.77).

Esta contribuição responde algumas questões mas suscita outras de ordem conceitual e metodológica. Primeiro, as quatro categorias (técnica, compreensão, estilo e individualidade) permanecem vagas. Como medir ‘compreensão’ sem um referencial teórico consistente? Como avaliar ‘individualidade’ – qual a dose adequada e como quantificá-la? Não pode o intérprete pecar pelo excesso a ponto de caricaturar o estilo e comprometer o resultado estético? Segundo, aquele rol de quesitos pode privar o observador de uma apreensão holística da performance. Não bastassem tantas variáveis, acrescente-se à tarefa do avaliador a necessidade de considerar a multiplicidade de demandas técnicas das peças e seu impacto sobre o desempenho do indivíduo. Terceiro: uma performance pode apresentar segurança técnica mas se resumir a uma leitura mecânica da peça, ou conter imprecisões que não cheguem a obscurecer a conceção musical. O que deve prevalecer, se não há uma hierarquia entre os tantos quesitos?

Outra iniciativa de estabelecimento de critérios é apresentada por JOHNSON (1997). Oscilando entre o subjetivo e o objetivo, o autor propõe critérios que enfatizam as qualidades artísticas e estéticas da performance (p.274), qualificando-a em termos de vivacidade, luminosidade e transcendência (da partitura), que “provêm o melhor acesso que a linguagem pode fornecer à musicalidade da performance sem comprometer sua integridade como experiência musical” (p.276). O autor, à sua maneira, exalta o *indizível*, constatando que a objetividade na avaliação da performance é uma busca infrutífera. A nosso ver, esta alternativa tem pouco a acrescentar aos procedimentos tradicionalmente adotados.

Também no Brasil, a preocupação com relação à avaliação da performance vem se configurando uma questão emergente da literatura e da pesquisa em educação musical¹.

¹ A obra organizada por HENTSCHE e SOUZA (2003) apresenta um panorama atual e abrangente da problemática da avaliação em diversos contextos e modalidades do fazer musical.

Autores como TOURINHO (2001), TOURINHO e OLIVEIRA (2003) e ANDRADE (2003) abordam o processo de avaliação em suas facetas diagnóstica, formativa e somativa. SANTOS (2003), DEL BEN (2003) e BOZZETTO (2003) revelam problemas de embasamento e reflexão nos critérios de avaliação utilizados por professores em diferentes contextos de ensino musical. Tal lacuna na formação pedagógica dos professores é amplamente criticada por SANTOS et al (2000). Freqüentemente, como comenta TOURINHO (2001), as notas atribuídas aos alunos consistem da média aritmética entre valores aferidos por diferentes avaliadores sem que haja uma discussão sobre os critérios praticados. FRANÇA (2001b) e MARQUES (s.d.) lamentam que a avaliação dos candidatos do vestibular de música também careça de critérios filosoficamente embasados. TOURINHO e OLIVEIRA (2003) defendem a prática da avaliação formativa, observando que professores que apontam para os alunos os aspectos a serem aperfeiçoados conseguem melhores resultados. CARVALHO (2002) aponta a necessidade de verbalizar e refletir sobre as concepções de ensino instrumental que permeiam a avaliação dos alunos. Todos esses textos convergem para a premência da explicitação dos critérios de avaliação e para a importância de se fornecer um *feedback* construtivo aos alunos. O que realmente está em jogo quando o indivíduo é avaliado? Qual o significado da avaliação e que desdobramentos ela acarreta?

Preocupações análogas permeiam os dois estudos aqui relatados, nos quais investigamos o desempenho e a avaliação de vestibulandos e graduandos do Bacharelado em Piano da UFMG. Adotamos como perspectiva teórica a Psicologia Cognitiva da Música. Esta tem como objeto de estudo a representação mental em seus dois aspectos interligados: os processos, regras e operações que subsidiam a aquisição do conhecimento e as manifestações comportamentais decorrentes dessa representação (HARGREAVES, 1986, p.15; HARGREAVES e ZIMMERMAN, 1992, p.385; SLOBODA 1985, p.5). A Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo estuda como as transformações destas construções internas determinam mudanças de comportamento em função da idade. Através da observação do fazer musical podemos investigar a natureza e o desenvolvimento da representação mental dos indivíduos.

Acreditamos que a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, originalmente em SWANWICK e TILLMAN (1986) e ampliada por SWANWICK (1988 e 1994), seja a contribuição mais expressiva sobre o desenvolvimento cognitivo-musical encontrada na literatura - como também defendem ANDRADE (2003), BEINEKE (2003) e SANTOS (2003), FERNANDES (2000) e DEL BEN (1997), entre outros. Apesar de não explicitar os processos cognitivos que subsidiam a aquisição do conhecimento - como critica HENTSCHKE (1997, p.33) – tal teoria se apóia nas manifestações comportamentais do fazer musical que constituem os indicadores primordiais da representação mental da música: composição, apreciação e performance. Ela contempla o desenvolvimento da compreensão musical através do domínio cumulativo dos elementos do discurso musical, que correspondem aos estágios de desenvolvimento musical: Materiais Sonoros (que se desdobra nos níveis *Sensorial* e *Manipulativo*), Caráter Expressivo (níveis *Pessoal* e *Vernacular*), Forma (níveis *Especulativo* e *Idiomático*) e Valor (níveis *Simbólico* e *Sistemático*), este último representando o ápice da compreensão da música como forma de discurso *simbólico*.

Da teoria derivam critérios de avaliação² que descrevem de maneira qualitativa o desenrolar da compreensão dos elementos do discurso musical. Para SWANWICK (1994, p.107), tais critérios devem preencher vários pré-requisitos, a saber:

- (a) serem claros;
- (b) serem qualitativamente diferentes uns dos outros;
- (c) serem breves o suficiente para serem compreendidos rapidamente, mas consistentes o bastante para serem significativos;
- (d) poderem ser ordenados hierarquicamente em uma seqüência clara e justificável;
- (e) serem úteis em diferentes situações, níveis e estilos musicais;
- (f) refletirem a natureza essencial da atividade – no nosso caso, a natureza da música”.

Os itens de (a) a (d) são indispensáveis para conferir confiabilidade aos critérios; os dois últimos, (e) e (f), são intrinsecamente ligados à validade do *constructo* que eles representam: a *compreensão musical*. Em suma, critérios devem prover bases explícitas para julgamento e ao mesmo tempo ser coerentes com a natureza da música. Transcrevemos abaixo a versão revisada dos mesmos, partindo do nível mais elementar para o mais refinado.

Critérios de avaliação da Performance derivados da Teoria Espiral (SWANWICK, 1994)

Sensorial - A performance é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações de colorido sonoro e intensidade não parecem ter significado expressivo ou estrutural.

Manipulativo - Algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões. O domínio do instrumento é a prioridade principal e não há 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 sem planejamento 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 – A performance revela 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.

Simbólico - A performance demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e a impressão de um 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 coerente e personalizado - um verdadeiro depoimento musical. Novos *insights* musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa.

² Os critérios para avaliação da composição e da performance são dados em SWANWICK (1994, p.88-90; 108-9); os da apreciação aparecem em SWANWICK (1988, p.153-4).

Por descortinar a progressividade das dimensões que permeiam o desenvolvimento musical, consideramos a Teoria Espiral um referencial capaz de lançar uma luz inegável - senão decisiva – sobre o processo de avaliação do fazer musical. Voltemos por um instante às propostas de HUNTER e RUSS (1996) e JOHNSON (1997). O problema crucial é que ambas carecem de progressividade, que constitui um dos fundamentos da Teoria Espiral. Esta revela a cumulatividade de quesitos, como por exemplo, fraseado e articulação estrutural, que são apresentados de uma maneira descontinuada por HUNTER e RUSS. Sem o conhecimento da hierarquia que vincula a compreensão da forma ao domínio dos materiais e dos gestos expressivos, é improvável que se chegue a um julgamento musicalmente coerente. À categoria ‘estilo’, apontada por estes autores, correspondente o nível *Idiomático* do Espiral, enquanto a categoria ‘individualidade’ poderia ser melhor situada dentro dos níveis *Especulativo* e *Simbólico*, que mencionam “toques de imaginação” e “comprometimento pessoal do intérprete com a música”. E para que uma performance apresente luminosidade e transcendência, como ensejado por JOHNSON, é preciso haver o domínio dos padrões rítmicos, das frases, da forma e do estilo. Tal arrebatamento e exaltação que sublimam uma performance são contemplados nos níveis *Simbólico* e *Sistemático* que, além de acumular as qualidades dos anteriores, integram aspectos que escapam à linguagem objetiva – o *indizível*.

Temos observado que o entendimento e, por conseguinte, a utilização da proposta de SWANWICK (1994) são comprometidos quando não se desvencilham o nível técnico da peça e o nível musical da performance (FRANÇA, 2001a). Uma leitura superficial dos critérios pode levar o avaliador a vincular, equivocadamente, os níveis mais elevados apenas a um repertório tecnicamente complexo, concepção que supervaloriza a técnica em detrimento do resultado musical como um todo. Um dos fundamentos filosófico-educacionais da Teoria Espiral é que níveis mais elevados de realização musical podem ser alcançados - e devem ser buscados - mesmo dentro de um repertório de nível técnico elementar. Encontramos, tanto na literatura (FRANÇA, 1998 e 2001c; STAVRIDES, 1995; SWANWICK, 1994) como na nossa prática pedagógica, casos que confirmam essa situação. Crianças e adolescentes chegam a atingir níveis como *Idiomático* e *Simbólico* em suas composições e em performances de *Pequenos Prelúdios* de Bach, *Cirandas* e *Cirandinhas* de Villa-Lobos, peças do *Mikrokósmos* de Bartók e outras compatíveis com seu domínio técnico. Por outro lado, é freqüente encontrarmos estudantes de graduação realizando *scherzos*, baladas ou fugas com uma qualidade musical que não ultrapassa os níveis *Pessoal* ou *Vernacular*. Por isso, é conveniente desvencilhar conceitualmente o nível musical e o nível técnico apresentados na performance e determinar a nível acadêmico e institucional o que deve ser priorizado – especialmente em situações formais de avaliação de cunho classificatório, como no vestibular.

Embora os critérios derivados da Teoria Espiral tenham sido validados em vários estudos³ que lhes agregaram validade científica e musical, julgamos pertinente reafirmar a confiabilidade da versão em português dos critérios de avaliação da performance, uma vez que neles se

³ A confiabilidade dos critérios para avaliação da composição, da performance e da apreciação foi estabelecida respectivamente por STAVRIDES (1995), SWANWICK (1994) e FRANÇA SILVA (1998).

apóiam os dois estudos aqui relatados. Utilizamos um procedimento semelhante ao descrito por SWANWICK (1994, p.108-9; 180-1). Quatorze professores de música que desconheciam a Teoria Espiral receberam oito cartões contendo, cada um, o texto referente a um dos níveis dos critérios. Eles deveriam ordená-los conforme a progressividade de refinamento musical neles expressa. A Tabela 1, abaixo, apresenta a ordenação dos cartões (I a VIII) realizada pelos professores.

| Cartões Profs. | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
|---------------------------|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|
| P1 | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
| P2 | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
| P3 | 1º | 3º | 2º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
| P4 | 2º | 1º | 4º | 3º | 5º | 6º | 7º | 8º |
| P5 | 1º | 3º | 2º | 4º | 5º | 7º | 6º | 8º |
| P6 | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
| P7 | 1º | 3º | 2º | 4º | 6º | 5º | 7º | 8º |
| P8 | 2º | 1º | 4º | 3º | 5º | 6º | 7º | 8º |
| P9 | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
| P10 | 1º | 2º | 3º | 4º | 6º | 5º | 8º | 7º |
| P11 | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 8º | 7º |
| P12 | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 8º | 7º |
| P13 | 1º | 3º | 2º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
| P14 | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 8º | 7º |

Tab 1: Ordenação dos critérios (P=Professor)

Os professores alcançaram um grau de consenso considerável, com um resultado altamente significativo ao nível de $p<0,00001$ para o Coeficiente Kendall de Concordância ($W=0,954568$). A ordenação média dos cartões corresponde exatamente à ordenação prevista dos níveis dos critérios, como mostra a Tabela 2, abaixo.

| Ordenação média | Variável |
|-----------------|----------|
| 1,14 | I |
| 2,14 | II |
| 2,86 | III |
| 3,86 | IV |
| 5,14 | V |
| 5,93 | VI |
| 7,21 | VII |
| 7,71 | VIII |

Tab 2: Ordenação média dos critérios

Este resultado confirma a confiabilidade dos critérios e indica que eles preenchem os requisitos de validade citados anteriormente. Passamos a relatar os estudos que tratam da avaliação da performance instrumental no vestibular e no Bacharelado em música.

2. A avaliação da performance no vestibular

2.1. Objeto e problema

Este estudo de delineamento descritivo teve como objeto a avaliação da performance instrumental dos candidatos do vestibular de Música da UFMG nos anos de 2001 e 2002. O problema da pesquisa consistia da identificação da qualidade musical necessária para aprovação, envolvendo três etapas cumulativas:

- a) identificação do nível musical das performances dos candidatos segundo a Teoria Espiral;
- b) teste de associação entre a aprovação de um candidato e o nível musical de suas performances conforme a Teoria Espiral;
- c) consideração sobre a validade dos critérios derivados da Teoria Espiral no vestibular.

2.2. Hipótese

Com base em um estudo piloto realizado no vestibular 2000 (FRANÇA, 2001b), formulamos a seguinte hipótese:

“Candidatos aprovados apresentam uma performance instrumental consistente, no mínimo, com o nível *Especulativo* do Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1986).”

Para classificarmos um candidato no nível *Especulativo* consideramos necessário que duas de suas performances fossem avaliadas neste nível (ou superior a este). O programa da prova era composto por quatro peças em 2001 e cinco peças em 2002.

2.3. Método e amostra

O método utilizado foi o de *análise de produto* (SWANWICK, 1994), ou seja, a avaliação das gravações das performances dos candidatos. Para controlarmos as variáveis pertinentes às especificidades dos instrumentos, delimitamos a amostra aos candidatos do curso de piano segundo a técnica de amostragem por clusters (COOLICAN, 1994, p.40). As performances foram coletadas nas duas etapas⁴ do concurso vestibular de 2001 e 2002, totalizando 99 peças de 26 candidatos. Em 2001, houve perda parcial de dados (performances de números 37 a 49) devido a problemas técnicos de gravação.

2.4. Resultados e discussão

a) Avaliação das performances segundo a Teoria Espiral

O resultado da avaliação das performances de nove candidatos de 2001 é apresentado na Tabela 3 abaixo (seqüência dos níveis segundo a Teoria Espiral: *Sensorial, Manipulativo, Pessoal, Vernacular, Especulativo, Idiomático, Simbólico e Sistemático*). Os blocos de células marcadas em negrito/itálico representam performances de três candidatos aprovados na classificação final⁵.

| nº | Nível | nº | Nível | nº | Nível | nº | Nível |
|----|---------------|----|---------------|----|---------|----|--------------|
| 1 | Idiom | 10 | Vernac | 19 | Espec | 28 | Espec |
| 2 | Idiom | 11 | Manip | 20 | Espec | 29 | Vernac |
| 3 | Vernac | 12 | Pessoal | 21 | Idiom | 30 | Manip |
| 4 | Vernac | 13 | Espec | 22 | Espec | 31 | Vernac |
| 5 | Vernac | 14 | Vernac | 23 | Espec | 32 | Vernac |
| 6 | Vernac | 15 | Espec | 24 | Pessoal | 33 | Idiom |
| 7 | Espec | 16 | Espec | 25 | Espec | 34 | Espec |
| 8 | Espec | 17 | Vernac | 26 | Vernac | 35 | Espec |
| 9 | Vernac | 18 | Espec | 27 | idiom | 36 | Idiom |

Tab 3: Avaliação das performances - Vestibular 2001 (nº = código da performance)

⁴ A primeira etapa do vestibular consiste de uma prova específica conforme a habilitação pretendida (instrumento, composição ou licenciatura) e de um teste de múltipla escolha sobre percepção e apreciação musical. A segunda etapa conta com uma prova aberta de apreciação, ditado e solfejo, além da prova de instrumento ou composição.

⁵ A aprovação no instrumento não implica em aprovação final, pois candidatos que apresentaram bons resultados nesta etapa ainda poderiam ser reprovados em outras provas.

O resultado da avaliação das performances dos candidatos de 2002 é apresentado na Tabela 4, a seguir. Novamente, os blocos de células em negrito/itálico representam performances de cinco candidatos aprovados na classificação final.

| nº | Nível | nº | Nível | nº | Nível | nº | Nível | nº | Nível |
|----|--------------|----|--------------|----|--------------|----|---------|----|---------------|
| 50 | Manip | 60 | <i>Idiom</i> | 70 | <i>Espec</i> | 80 | Vernac | 90 | Vernac |
| 51 | Vernac | 61 | Espec | 71 | <i>Idiom</i> | 81 | Vernac | 91 | Vernac |
| 52 | Espec | 62 | Espec | 72 | <i>Idiom</i> | 82 | Pessoal | 92 | Espec |
| 53 | Espec | 63 | Espec | 73 | <i>Idiom</i> | 83 | Vernac | 93 | Vernac |
| 54 | Vernac | 64 | Espec | 74 | <i>Idiom</i> | 84 | Espec | 94 | Espec |
| 55 | Verna | 65 | Idiom | 75 | Espec | 85 | Vernac | 95 | Vernac |
| 56 | Verna | 66 | Vernac | 76 | Espec | 86 | Manip | 96 | Vernac |
| 57 | Espec | 67 | Idiom | 77 | Espec | 87 | Pessoal | 97 | Manip |
| 58 | Verna | 68 | Espec | 78 | <i>Idiom</i> | 88 | Pessoal | 98 | Manip |
| 59 | Espec | 69 | Espec | 79 | Espec | 89 | Vernac | 99 | Vernac |

Tab 4: Avaliação das performances – Vestibular 2002 (n=nº da performance)

A exemplo do quadro encontrado em estudos anteriores (FRANÇA, 1998 e 2000), observamos uma *decalagem* (variação de desempenho) entre as performances de um mesmo sujeito, ao que chamamos *assimetria*. Esta pode ser explicada pela relação entre a condição técnico-musical do indivíduo e a complexidade das diferentes peças – incluindo-se questões estilísticas. Fatores como ansiedade, cansaço, eventuais diferenças de concentração, engajamento afetivo e preferência pessoal, o tempo dedicado ao estudo de cada peça, entre outros, também podem afetar o resultado.

b) Associação entre aprovação e nível musical segundo a Teoria Espiral

A partir das avaliações, verificamos a distribuição das performances dos aprovados por nível da Teoria Espiral. Estes resultados são dados na Tabela 5. Lembramos que candidatos dos vestibulares 2001 e 2002 realizaram, respectivamente, quatro e cinco peças.

| Nível Cand. | Sens | Manip | Pess | Vern | Espec | Idiom | Simb | Sist | Total |
|----------------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| II | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| IV | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| IX | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| XVIII | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| XIX | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| XXI | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| XXII | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| XXV | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Total | 0 | 0 | 0 | 9 | 20 | 8 | 0 | 0 | 37 |

Tab 5: Distribuição das performances dos candidatos aprovados

A análise da tabela acima revela que os aprovados atingiram o nível *Especulativo* (no mínimo) em pelo menos duas peças. Como as freqüências são muito dispersas e há níveis iguais a zero, foi necessário considerarmos pools de níveis (SAMPAIO, 2002) a partir das Tabelas 2 e 3 para realizarmos uma apreciação estatística. Definimos duas categorias: “abaixo do nível *Especulativo*” e “igual ou acima do nível *Especulativo*”. O resultado do teste Qui-quadrado ($\chi^2=11,30$) foi significativo ao nível de $p<0,01$. Estes dados mostram que existe uma associação significativa entre aprovação e o citado nível da Teoria Espiral: 61% das peças avaliadas no nível igual ou superior ao *Especulativo* estão associadas à aprovação do candidato, contra 23% das peças que alcançaram níveis inferiores. A dispersão do desempenho do grupo como um todo abrange desde o nível *Vernacular* até o *Idiomático*, com 76% das mesmas no nível *Especulativo* ou superior a ele, o que suporta a nossa hipótese também no aspecto coletivo (os candidatos enquanto grupo).

c) Consenso entre jurados - validade dos critérios no vestibular

O próximo passo foi verificar até que ponto os critérios poderiam atrair o consenso entre jurados, o que apontaria para a validade daqueles no contexto do vestibular. Submetemos uma amostra de dez performances randomizadas e anônimas a um painel de seis jurados familiarizados com a Teoria Espiral. Eles deveriam atribuir, independentemente, um nível dos critérios a cada uma das performances. O resultado da avaliação pelos jurados é dado na Tabela 6 (seqüência dos níveis segundo a Teoria Espiral: *Sensorial*, *Manipulativo*, *Pessoal*, *Vernacular*, *Especulativo*, *Idiomático*, *Simbólico* e *Sistemático*).

| Perf. Jurado \ | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Jurado | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| J1 | Idiom | Espec | Simb | Vern | Pess | Vern | Idiom | Simb | Vern | Vern |
| J2 | Idiom | Vern | Simb | Idiom | Pess | Vern | Espec | Simb | Vern | Vern |
| J3 | Simb | Vern | Simb | Siste | Vern | Idiom | Idiom | Espec | Vern | Espec |
| J4 | Idiom | Vern | Idiom | Simb | Vern | Vern | Espec | Simb | Espec | Espec |
| J5 | Espe | Vern | Idiom | Simb | Vern | Vern | Espec | Idiom | Vern | Simb |
| J6 | Idiom | Vern | Espec | Idiom | Espec | Espec | Espec | Espec | Vern | Idiom |

Tab 6: Avaliação de uma amostragem das performances pelos jurados

O Coeficiente Kendal de Concordância mostrou um valor $W=0,58401$, altamente significativo ao nível de $p<0,0001$, que indica um alto grau de consenso entre os jurados.

Os resultados encontrados – a associação entre aprovação e o nível *Especulativo* e o consenso entre os jurados - sugerem que os critérios derivados da Teoria Espiral podem ser considerados um referencial válido de avaliação da performance instrumental no vestibular. Caberia, portanto, experimentar e, a partir do diálogo acadêmico e dos resultados de novos estudos, adaptar os critérios às especificidades dos instrumentos. Seria importante também ampliá-los para que atendessem à natureza classificatória do vestibular, pois se dois candidatos são avaliados no nível *Idiomático* mas tocam peças discrepantes do ponto de vista técnico, o resultado deve refletir essa situação. A explicitação dos fundamentos subjacentes à avaliação pode, inclusive, contribuir para elevar o nível dos candidatos, que contariam com um referencial palpável e musicalmente consistente para se prepararem para as provas. A simples publicação dos critérios no *Edital* do vestibular seria um indicativo de transparência e maturidade do processo, pois permitiria que avaliadores e avaliados compartilhassem o mesmo referencial musical.

A partir da Teoria Espiral podemos, portanto, afirmar que têm sido aprovados candidatos com um desempenho em torno do nível *Especulativo*. No nível anterior, o *Vernacular*, as performances são mais previsíveis e convencionalmente expressivas do que nos níveis correspondentes ao estágio seguinte – *Especulativo* e *Idiomático* – onde se concentra a maioria das performances consideradas satisfatórias. Uma performance de nível *Especulativo* revela um domínio consistente dos materiais sonoros, precisão, fluência, habilidade de produzir nuances expressivas, sutilezas de dinâmica e agógica e valoriza pontos culminantes, revelando compreensão da estrutura da obra. Neste nível, a articulação estrutural é mais intuitiva e espontânea do que no *Idiomático*, no qual, além das qualidades do *Especulativo*, a consistência estilística e a coerência estrutural se apresentam de uma maneira mais consistente. O refinamento seguinte a esta qualidade musical corresponde ao estágio do Valor (níveis *Simbólico*

e *Sistemático*), que qualifica a experiência musical como uma forma de articulação simbólica da própria experiência humana.

3. A avaliação da performance na Graduação

3.1. Objeto e problema

O segundo estudo é de natureza comparativo-longitudinal e delineamento exploratório. Acompanhamos alunos do Curso de Bacharelado em Piano da Escola de Música da UFMG ao longo de dois anos e meio visando avaliar seu desempenho segundo a Teoria Espiral. Com o intuito de compreender e eventualmente iluminar o processo de ensino e avaliação, levantamos o seguinte problema: os alunos apresentam um desempenho musical progressivamente refinado e observável segundo a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical? É possível identificar padrões significativos de desenvolvimento ou, do contrário, padrões de simetria ou assimetria nas performances dos alunos?

À semelhança do estudo sobre o vestibular, o problema da pesquisa foi desdobrado em três etapas:

- a) identificação do nível musical das performances dos alunos a partir da Teoria Espiral;
- b) busca por padrões de desenvolvimento musical segundo o referencial adotado;
- c) consideração sobre a validade de tais critérios no contexto da Graduação.

3.2. Amostra

Utilizamos uma amostragem não-probabilística determinada por tipicidade e conveniência (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.170). Dentro da população dos alunos de piano cursando entre o primeiro e quarto períodos da graduação, reunimos uma amostra de 15 voluntários, dos quais apenas dez permaneceram até o final da pesquisa. A principal fonte de dados foi a gravação da performance instrumental dos alunos em três dos quatro semestres letivos de 2000 e 2001. Em decorrência da greve dos docentes da Universidade em 2001, a coleta de dados se estendeu por dois anos e meio. Nas três seções semestrais de gravação coletamos duas peças de cada aluno. Um deles só registrou duas seções de gravação, mas realizou a prova semestral, enquanto outro aluno deixou de fazer a prova mas realizou todas as gravações; assim sendo, ambos foram mantidos no estudo.

3.3. Método

Utilizamos as técnicas de *análise de produto* (para verificação do nível Espiral dos alunos nos três semestres), correlação (para responder o problema da pesquisa), observação e entrevista. A característica comparativa do estudo estabeleceu-se através de observações repetidas do desempenho - um importante elemento de controle que confere validade interna à pesquisa (COOLICAN, 1994, p.52). Não comparamos os alunos entre si, mas sim, seu desempenho individual em momentos e circunstâncias variados. Cada aluno ofereceu dados em quatro diferentes condições: gravação da sua performance (três seções), notas obtidas nos respectivos semestres, observação do estudo e entrevista semi-estruturada, totalizando oito observações de cada sujeito.

3.4. Resultados e discussão

a) Avaliação dos graduandos segundo a Teoria Espiral

As performances de cada sujeito foram avaliadas segundo os critérios da Teoria Espiral. Paralelamente, registramos as notas obtidas pelos alunos em cada semestre. Estas, que representam a avaliação formal pela instituição, foram convertidas em conceitos (A - de 90 a 100; B - de 80 a 89 e C - de 70 a 79) para que se preservasse o anonimato dos participantes. Pela mesma razão, optamos por não revelar as peças por eles realizadas. O repertório praticado inclui, principalmente, sonatas clássicas, peças românticas, como baladas e *scherzos*, e obras de compositores brasileiros. A Tabela 7, abaixo, apresenta o resultado de cada aluno nas duas condições. Para melhor visualização dos dados, os níveis dos critérios da Teoria Espiral foram convertidos em algarismos em ordem crescente de refinamento, a saber: *Sensorial* (1), *Manipulativo* (2), *Pessoal* (3), *Vernacular* (4), *Especulativo* (5), *Idiomático* (6), *Simbólico* (7) e *Sistemático* (8).

| Repertório Aluno \ | Semestre 1 | | | Semestre 2 | | | Semestre 3 | | |
|-----------------------|------------------|----------|------------------|------------|------------------|----------|------------------|----------|------|
| | Nível Espiral | Conceito | Nível Espiral | Conceito | Nível Espiral | Conceito | Nível Espiral | Conceito | |
| | Peça 1 | Peça 2 | | Peça 1 | Peça 2 | | Peça 1 | Peça 2 | |
| I | 4 | 5 | A | 4 | 5 | A | - * | - * | A |
| II | 6 | 5 | A | 5 | 4 | B | 5 | 4 | A |
| III | 4 | 4 | B | 4 | 5 | A | 5 | 4 | B |
| IV | 4 | 5 | - ** | 3 | 4 | B | 3 | 5 | B |
| V | 7 | 7 | A | 7 | 7 | A | 7 | 6 | A |
| VI | 5 | 5 | A | 5 | 6 | A | 5 | 6 | C |
| VII | 5 | 6 | A | 5 | 6 | A | 4 | 6 | A |
| VIII | 6 | 4 | A | 5 | 6 | A | 6 | 6 | A |
| IX | 7 | 7 | A | 5 | 6 | B | 8 | 5 | A |
| X | 7 | 6 | A | 6 | 8 | A | 8 | 7 | - ** |

Tab. 7: Avaliação individual dos alunos conforme o critério Espiral e o conceito institucional

*O aluno não realizou gravação das suas peças neste semestre.

** O aluno não realizou a prova semestral de piano neste semestre.

Na Figura 1 agrupamos os níveis alcançados pelos alunos para que tivéssemos um panorama do desempenho do grupo.

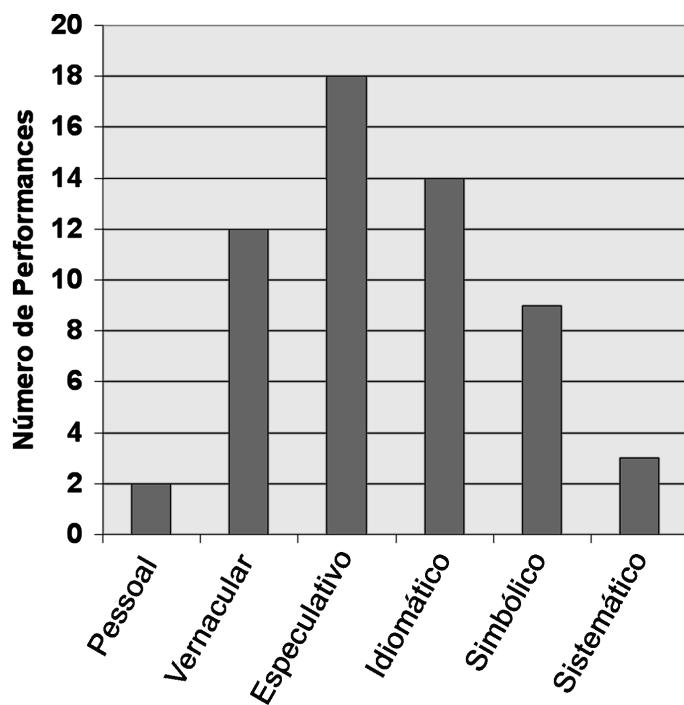


Fig 1: Distribuição das performances dos graduandos

A distribuição das performances dos alunos (que se aproxima da distribuição normal) abrange desde o nível *Pessoal* até o *Simbólico*. Das 58 performances, 14 foram avaliadas no estágio da Expressão (níveis *Pessoal* e *Vernacular*), 32 no estágio da Forma (níveis *Especulativo* e *Idiomático*) e 12 no estágio do Valor (níveis *Simbólico* e *Sistemático*). A dispersão em direção aos níveis mais altos poderia se caracterizar como um indicador de desenvolvimento musical não fosse o fato de que estas performances pertencem a três alunos (casos V, IX e X da Tabela 7), ou seja, elas não são distribuídas de maneira equilibrada no conjunto da amostra.

As etapas de observação e entrevista permitiram-nos tecer algumas relações entre o método de estudo dos alunos e seu desempenho instrumental. Após análise dos dados coletados, padrões de análise começaram a emergir, possibilitando uma comparação entre estes dados e a avaliação das performances segundo a Teoria Espiral. Os aspectos mais freqüentes entre os alunos que atingiram níveis mais altos foram: consistência do andamento, preocupação com a clareza do toque, concentração, estudo detalhado e organizado em pequenos trechos, abordagem sistemática do erro (quando o aluno se detinha sobre o problema para tentar resolvê-lo), uso do canto para compreensão do fraseado e memorização da peça. O uso de metrônomo e de variações rítmicas mostrou-se positivo em alguns casos. Os alunos que atingiram níveis mais baixos passavam freqüentemente por cima do erro e das partes nas quais estavam inseguros. Muitas vezes, tocavam trechos maiores ou movimentos inteiros. Ainda, demonstravam pouca concentração e apresentavam falhas de memória no decorrer do estudo a ponto de terem que se remeter à partitura. Isto indica que a compreensão estrutural e formal da peça favorece tanto a memorização quanto a consistência musical da performance.

b) O problema do desenvolvimento musical

Realizamos dois tipos de análise estatística. No teste de Wilcoxon para diferenças entre pares ordenados (SAMPAIO, 2002, p.209) comparamos os níveis alcançados pelos alunos no primeiro e terceiro semestres. Os resultados sugerem que não houve diferença significativa no período estudado ($p<1$). O teste de variância (Anova) dos níveis alcançados pelos alunos nos três semestres também apresentou um resultado não significativo, com uma probabilidade $p<1$ ($p=0,817$). Portanto, não encontramos uma variação de desempenho significativa.

Destacamos uma implicação contundente desses resultados: os dados mostram que os alunos manifestaram um nível de compreensão musical estatisticamente simétrico através das três seções de gravação, donde podemos concluir que não foi observado desenvolvimento musical segundo a Teoria Espiral no período de dois anos e meio transcorridos entre a primeira e a última rodadas de gravações. Um aluno que ingressou no curso superior revelando uma qualidade musical condizente com o nível *Especulativo*, por exemplo, dois anos mais tarde continua se expressando musicalmente no mesmo nível, porém tocando peças de maior dificuldade técnica. Estes resultados sugerem que a priorização do desenvolvimento técnico pode estar suplantando o cuidado com o desenvolvimento musical dos alunos. Este cenário é preocupante, uma vez que para se consolidar uma qualidade musical mais refinada é preciso que esta seja exercitada em peças acessíveis nas quais o indivíduo possa tomar decisões expressivas conscientes e consistentes. A complexidade técnica das peças pode afetar a fluência, o andamento, a expressividade, a articulação estrutural e a caracterização estilística, comprometendo o desempenho musical como um todo. É preciso que o repertório do aluno inclua peças que os permitam ‘funcionar’ em um nível musical mais elevado e experimentar possibilidades de articulação simbólica cada vez mais refinadas. Na medida em que a técnica se desenvolva, esta qualidade musical poderá ser transferida para um repertório de maior envergadura.

c) A validade dos critérios na Graduação

A Tabela 7 mostra que o conceito A foi atribuído a performances avaliadas desde os níveis *Vernacular* até o *Simbólico*. A freqüência do conceito B é bem menor, com uma distribuição concentrada nos níveis *Vernacular* e *Especulativo*. Embora o conceito B correlacione-se com níveis mais baixos do Espiral, a ampla distribuição do conceito A revela que o critério *Espiraling avaliação* e o critério formal adotado contemplam aspectos diferentes do fazer musical. Entendemos que, em um curso de nível superior, um fator determinante da avaliação seja o nível de dificuldade das peças executadas. Neste contexto, é possível que uma performance *Vernacular* de uma *fuga a quatro vozes* receba uma nota superior à performance *Idiomática* de uma *fuguetta*. A Teoria Espiral, ao contrário, avalia a qualidade musical revelada na performance independentemente do nível de dificuldade técnica da peça. Segundo este referencial, a performance de um *scherzo* de Chopin pode soar *Vernacular*, enquanto a de uma *Invenção a Duas Vozes* de Bach pode alcançar o nível *Simbólico*, por exemplo. Caberia aos avaliadores pesar os aspectos técnicos e musicais envolvidos e explicitá-los para os alunos, uma vez que o objetivo comum é promover um fazer musical artisticamente consistente e esteticamente gratificante.

4. Dizer o *dizível*

A relação entre os resultados dos estudos no vestibular e na Graduação abre um leque de questões para pesquisas futuras: se há uma qualidade musical (ainda que não explícita) esperada dos candidatos ao vestibular e esta se mostra compatível com a Teoria Espiral, por que esta qualidade não se desenvolve no decorrer do curso conforme a trajetória por ela prevista? Por que a Teoria revelou-se válida no momento pontual da entrada dos alunos mas não se sustentou na Graduação, contexto onde seria desejável ter-se um referencial de desenvolvimento válido tanto musical quanto psicologicamente? Por que a dispersão dos níveis alcançados pelos alunos na Graduação (do *Pessoal* ao *Sistemático*) é mais ampla do que no vestibular (do *Vernacular* ao *Idiomático*)? Estudos subsequentes se fazem necessários, notadamente os de natureza longitudinal envolvendo populações maiores desde o vestibular, com maior detalhamento do resultado em cada etapa da prova e ao longo do curso. Importantes questões como a essência do fazer musical, a natureza da performance, a condução do processo pedagógico, a escolha de repertório e o significado da avaliação precisam encabeçar a pauta de discussão na academia.

Os resultados aqui apresentados convergem para a necessidade de se explicitar o que faz o diferencial em uma performance. Que qualidades musicais é preciso buscar? O domínio técnico do instrumento, a clareza do toque, a fluência, a consistência? As sutis variações de andamento e intensidade, a definição do fraseado, a valorização das cadências e pontos culminantes, a coerência estrutural, a caracterização estilística? A expressividade elegante ou arrebatadora, a entrega pessoal, o compartilhar das nossas construções simbólicas de uma maneira sincera e criativa? É imprescindível traduzir os valores subjacentes à avaliação em critérios mais concretos e abrangentes, apoiados em claras bases psicológico-musicais. Além de conferir maior transparência ao processo educacional, tal esforço poderia levar os alunos a uma realização musical mais consciente, independente e criativa. Tal amadurecimento da avaliação musical poderá vir a iluminar especialmente a preparação dos jovens que procuram uma formação de nível superior. Em suma, o dizível precisa ser explicitado e socializado para que possamos ser, cada vez mais e melhor, *tocados pelo indizível*. Este permanecerá. Soberano.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Margareth A. Avaliação do canto coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE e SOUZA. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.76-90.
- BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE e SOUZA. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.91-105.
- BOZZETTO, Adriana. Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In: HENTSCHKE e SOUZA. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.51-63.
- CARVALHO, Isamara Alves. Bancas avaliadoras no processo ensino-aprendizagem da educação musical instrumental infantil. Anais do XI Encontro Anual da ABEM, 2002, s.p.
- COOLICAN, Hugh. *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Hodder & Stoughton, 1994.
- DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE e SOUZA (orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.29-40.
- _____. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, n.12/13, 1997, p.35-54.
- FERNANDES, José Nunes. O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e as implicações com a didática. *Cadernos de Colóquio*, 2000, p.54-67.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista da ABEM*, n.6, 2001a, p.35-40.
- _____. Possibilidades de aplicação do Modelo Espiral como critério de avaliação no vestibular da Escola de Música da UFMG. *Opus*, v.7, 2001b, www.musica.ufmg.br/anppom/opus.
- _____. 'Novidade e profecia' na educação musical: a validade pedagógica, psicológica e artística das composições dos alunos. Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM, v.1, 2001c, p.106-112.
- _____. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, v.1, 2000, p.52-62.
- FRANÇA SILVA, M. Cecília C. Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding. Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1998.
- HARGREAVES, David. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- HARGREAVES e ZIMMERMAN. Developmental theories of music learning. In: COLWELL, Richard (Org.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books, 1992, p.377-391.
- HENTSCHKE, Liane. Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. *Em Pauta*, n. 12/13, 1997, p. 17-34.
- HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- HUNTER, Desmond e RUSS, Michael. Peer assessment in performance studies. *British Journal of Music Education*, v.13, n.1, 1996, p.67-78.
- JOHNSON, Peter. Performance as Experience: the problem of assessment criteria. *British Journal of Music Education*, v.14, n.3, 1997, p.271-282.
- LAVILLE E DIONNE. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.
- LANGER, Susanne. *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. London: Harvard University Press, 1942.
- MARQUES, Eduardo F. Luedy. Avaliação em música: considerações para as práticas interpretativas. www.urucungo.com.br/luedy/luedy1.htm.
- SAMPAIO, Ivan B. M. *Estatística aplicada à experimentação animal*. Belo horizonte: Fundação de Ensino e Pesquisa em Medicina Veterinária, 2002
- SANTOS, Cynthia G.A. Avaliação da execução musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In:HENTSCHKE e SOUZA. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.41-50.

- SANTOS, Cynthia, HENTSCHKE, Liane e FIALKOW, Ney. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. *Revista da ABEM*, n.5, 2000, p.21-29.
- SLOBODA, John. *The musical mind: cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.
- STAVRIDES, Michael. The interaction of audience-listening and composing: a study in Cyprus Schools. Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1995.
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.
_____. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- SWANWICK, Keith e TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v.3, n.3, 1986, p.305-339.
- TOURINHO, Cristina. Avaliação em performance: critérios expressos por uma amostra de professores. Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM, v.1, 2001, p.131-136.
- TOURINHO, Cristina e OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE e SOUZA. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.13-28.

Cecília Cavalieri França é Doutora em Educação Musical pela Universidade de Londres (1998) e Professora Adjunto da Escola de Música da UFMG. Coordena o Grupo de Pesquisa “Processos de ensino e avaliação em composição, apreciação e performance musicais”, tema sobre o qual tem publicado vários artigos. É autora da obra *Poemas Musicais - ondas, meninas, estrelas e bichos* (2003) e co-autora dos *Jogos Pedagógicos para Educação Musical* (Editora UFMG, no prelo).