

# **Avaliar é desvendar metáforas:**

## reflexões sobre avaliação em Educação Musical<sup>1</sup>

**Alexandre Siqueira de Freitas<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Espírito Santo | Brasil

**Resumo:** Procuramos, ao longo deste texto, expor e problematizar alguns dos muitos aspectos da avaliação em artes, particularmente em educação musical. Para isso, nos amparamos em conceituações e reflexões provindas de autores de diversos campos, como Luigi Pareyson, Teixeira Coelho, João-Francisco Duarte Júnior e Keith Swanwick. Ressaltamos a necessidade da explicitação do caráter simbólico de toda avaliação, muitas vezes empobrecido pelo imperativo institucional de quantificação de processos e produtos. A partir de considerações sobre a proposta avaliativa de Swanwick, fundamentada na “Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical”, a avaliação musical é entendida como uma constante busca por metáforas que transformam experiências ordinárias em experiências artísticas e significativas.

**Palavras-chave:** Avaliação; Forma Simbólica; Educação Musical; Teoria Espiral.

---

<sup>1</sup> *Evaluation is unveiling metaphors: reflections on evaluation in Music Education*. Submetido em: 31/05/2018. Aprovado em: 01/10/2018.

<sup>2</sup> Doutor em Artes/Música pela Universidade Paris-Sorbonne e pela Universidade de São Paulo (cotutela), Mestre em Musicologia pela Universidade de Toulouse (Le Mirail) e Bacharel em Música (Piano) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professor dos cursos de Música (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Artes da mesma universidade. É co-líder do Grupo de Pesquisas “Núcleo de Estudos em Música e Educação” (UFES). Além de estudos na área de educação, desenvolve pesquisas em teoria da arte, relações entre modalidades artísticas, estética e poética. É autor do livro “Rencontre des arts” (Harmattan, 2015). E-mail: [alexandre\\_sfreitas@yahoo.com.br](mailto:alexandre_sfreitas@yahoo.com.br)

**Abstract:** Throughout this text, we seek to expose and problematize some of the many aspects of assessment in the arts, particularly in music education. For this, we rely on concepts and reflections from authors from various fields, such as Luigi Pareyson, Teixeira Coelho, João-Francisco Duarte Júnior and Keith Swanwick. We emphasize in this article the need to make explicit the symbolic character of any evaluation, often impoverished by the institutional imperative of quantification of processes and products. Based on Swanwick's evaluative proposal, founded on the "Spiral Theory of Musical Development", musical evaluation is understood as an endless search for metaphors that transform ordinary experiences into meaningful and artistic experiences.

**Key-words:** Evaluation; Symbolic form; Musical education; Spiral Theory.

\* \* \*

*A arte é como uma parábola da criação.*

(Klee, 2001: 49)

**D**eve ser ponto pacífico considerar que a avaliação, em seu sentido primordial, é uma pré-condição de nossas existências. Histórias encaminham-se conduzidas por escolhas, e estas, claro, pressupõem algum tipo de julgamento. Como observou Keith Swanwick (2003: 81), a "avaliação torna possível nossa vida, guia todas as nossas ações". Porém, o ato de avaliar torna-se particularmente problemático quando deixa de lado sua vocação informal, muitas vezes intuitiva, para estabelecer-se formalmente, como imperativo sociocultural, no seio das instituições de educação. Avaliar o momento certo de atravessar a rua costuma ser mais simples que decidir pela reprovação de um estudante, embora a primeira circunstância comporte mais riscos que a última. Ainda mais difícil deve ser avaliar algo que se abre voluntariamente à ambiguidade, como é o caso das práticas e obras artísticas. John Dewey (2010: 366) percebeu, por exemplo, o quanto pode ser empobrecedor para nossa percepção e,

consequentemente, para a experiência estética, observar atividades artísticas com o objetivo de ver como regras são cumpridas e cânones obedecidos.

Como se sabe, o estabelecimento de critérios para “certo” ou “errado” e as tentativas de quantificação de produtos e processos de ensino-aprendizagem em artes suscitam problemas e soluções de toda ordem. Este artigo versa sobre alguns desses problemas e suas possíveis soluções, entendendo que, para isso, são necessárias considerações prévias, discussões conceituais e contextuais. Aliás, como veremos no decorrer do texto, respostas para impasses – tão frequentes quando nos debruçamos sobre o tema da avaliação artístico-musical – devem esboçar-se justamente nas questões que fundamentam posicionamentos individuais e institucionais. Se divergirmos profundamente sobre nossos entendimentos de questões de fundo, como a própria noção de arte e seu lugar institucional, fica extremamente difícil alcançarmos bons acordos no que concerne a avaliação em artes.

Abordaremos, inicialmente, tópicos amplos sobre as noções de conhecimento, criação, forma e formatividade, a partir de contribuições de João-Francisco Duarte Jr. (1981), Luigi Pareyson (2001) e Keith Swanwick (1994, 2003). Em seguida, as relações entre as noções de arte e educação (Coelho, 2001) – comportando maior ou menor tensão em função das concepções educacionais e artísticas vigentes – e suas consequências em proposições avaliativas. Reflexões gerais sobre avaliação em arte, entendendo-a como parte integrante do próprio gesto artístico (PAREYSON, 2001), precedem a uma breve apresentação da proposta avaliativa musical de Swanwick e de considerações sobre importância da metáfora no seio da criação/avaliação de obras e processos artísticos.

A seção final, “Avaliar é desvendar metáforas”, conclui este artigo, no qual não se reivindica soluções definitivas para problemas específicos, mas apresenta problematizações e proposições em permanente movimento dialético.

## **1. ARTE: conhecimento e forma simbólica**

Da articulação e complementação entre o sentir e o simbolizar provém o que chamamos de conhecimento (DUARTE JÚNIOR, 1981: 14). A partir desta perspectiva – que a filosofia ou a fenomenologia podem fundamentar –, parece natural entender a arte como uma forma de conhecimento. A arte legitima-se por meios distintos e com finalidades distintas às das ciências, mas, de qualquer maneira,

pode firmar-se como autêntico conhecimento<sup>3</sup>. No que concerne sua aprendizagem, é preciso notar que, seja ela formal ou informal, sempre estará implícita alguma teoria do conhecimento, “uma teoria que fundamenta e explica a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo” (DUARTE JÚNIOR, 1981: 13). Sob este ponto de vista, existem grandes similaridades no que concerne a construção dos conhecimentos em geral, ainda que os resultados e os processos do ensino de arte sejam diferentes daqueles das ciências e das linguagens verbais. Conhecer, em seu entendimento mais primordial, consiste em criar formas. O homem experimenta, explora e cria. Cria, porque cada vez que dá forma a algo que antes só existia como experiência interior, sentimento ou desejo, ele está construindo, criando um novo “ser”, seja ele uma palavra (ou certo ordenamento de palavras), um utensílio doméstico ou uma sinfonia. Na criação, como instauração de conhecimento, ciência e arte encontram seu denominador comum. A propósito, a maior parte das atividades humanas estaria, de algum modo, perpassada por gestos criativos.

O esteta italiano Luigi Pareyson sistematizou o entendimento da arte como criação de formas em sua “teoria da formatividade” (1996, 2001). Segundo tal teoria, a formatividade enfatiza o processo, o diálogo do artista com a matéria-prima e o poder que a própria obra tem de conduzi-lo (PAREYSON, 2001: 26). A criação artística consiste no “formar”, em um executar, produzir e realizar que é, simultaneamente, inventar, figurar e descobrir. As obras de arte seriam formas vivas, “organismos que, como os da natureza, são autônomos, independentes” (*idem*, 2001: 25). Para o esteta, o conceito de “forma” adequa-se bem à obra de arte, enquanto sua noção de “formatividade” qualifica a atividade artística.

Sob um outro pano de fundo, o educador musical inglês Keith Swanwick (2003: 15) – que orientará boa parte de nossas reflexões sobre avaliação musical nas partes finais deste texto – apresenta a música como forma simbólica, convergindo com outros autores, como o musicólogo Jean-Jacques Nattiez, a filósofa da arte Suzanne Langer e o filósofo Ernest Cassirer<sup>4</sup>. Para Swanwick, música é “forma simbólica” que comporta um discurso modificado permanentemente. A palavra “discurso”, neste caso, é entendida como uma troca significativa que engloba vários graus de comunicação, dos mais simples aos

---

<sup>3</sup> Consideramos “ciência”, neste texto, os saberes que se baseiam no chamado “método científico”, fundados em evidências empíricas verificáveis, ou seja, relações estáveis de causa e efeito e preceitos de validação segundo certas orientações da lógica. Vale lembrar, porém, que em seu sentido mais amplo, aquele de sua etimologia, “ciência” (*scientia*) traduz-se do latim como “conhecimento”. Portanto, deste ponto de vista, arte também poderia ser considerada como ciência.

<sup>4</sup> Os três autores são citados por Swanwick em “Ensinando música musicalmente” (2003)

mais complexos. “A música é forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (SWANWICK, 2003: 18).

Pareyson e Swanwick, ainda que orientados por linhas filosóficas distintas, encontram-se no entendimento de arte como forma viva e dinâmica. Mesmo em uma pintura ou escultura, tomadas tradicionalmente como artes do espaço, em tese, estáticas, o movimento do gesto criador e da construção contínua de significados estarão fortemente presentes. “O movimento é a base de todo devir”. (KLEE, 2001: 45).

Logo, neste texto, entende-se todo tipo de arte como criação de formas, modo de conhecer e se estabelecer no mundo. Por consequência, considera-se a educação como um espaço privilegiado de observação do movimento contínuo de criação/estabelecimento dessas formas simbólicas encontradas na arte.

## **2. ARTE E EDUCAÇÃO: *ex-stase* e *stase***

Sem uma percepção razoável do campo no qual nos inserimos (contextos gerais e específicos), torna-se difícil adotarmos posicionamentos avaliativos minimamente férteis. A escolha de métodos de avaliação em artes/música inscreve-se, evidentemente, em um pano de fundo conceitual que comporta o que se entende por “educação” e “arte”. Em suas próprias conceituações terminológicas, observa-se uma aparente divergência de base. A arte, no seu entendimento mais radical, procura e viabiliza o êxtase (*ex-stase*), o estar fora, “sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro” (COELHO, 2001: 29). A educação, ainda que possa ser caracterizada e exercida de outras maneiras, costuma situar-se no extremo oposto à arte, isto é, no *stase*, no estar, “permanecer, metaforicamente preparar-se para o que está, para o que existe, integrar-se ao que existe”, segundo o mesmo autor (ibid: 29). Por isso, é natural que exista algum tensionamento institucional, quando se trata de ajustar epistemologias com tendências distintas. A coexistência do *ex-stase* e do *stase* nem sempre será pacífica e parece residir neste ponto de inflexão uma possível chave para se entender o lugar da arte na educação e, por consequência, refletir sobre seus processos avaliativos.

O grau de tensão proveniente do contato entre arte e educação será extremamente variável em função dos contextos no qual atuamos. Os direcionamentos metodológicos e filosóficos adotados, tanto

no interior das disciplinas quanto nas políticas institucionais mais amplas, determinam a qualidade das conexões entre os domínios. Em uma instituição onde predomina uma concepção de aprendizagem diretiva, por exemplo – na qual há uma centralidade na figura do professor e uma delimitação mais fixa do percurso formativo (GUIMARÃES; SOUZA, 2011: 312-320) –, a tensão entre arte e educação é comumente minimizada. O ensino de arte, neste caso, tende a ajustar-se às lógicas vigentes nas demais disciplinas. Portanto, o que consideramos como um importante atributo da arte, sua vocação para o *ex-stase*, torna-se secundário em relação ao *stase*. A execução de caminhos formativos e avaliativos pré-determinados acaba por sobrepor-se ao impulso criativo, com maior grau de ambiguidade e incerteza, que o exercício da arte pode fornecer. Se, por um lado, reduz-se a tensão institucional no que concerne seus posicionamentos conceituais e filosóficos, por outro, os aspectos criativos, da construção de novas formas simbólicas, correm o risco de serem ofuscados por algum eventual excesso de apreço pela obediência a regras.

No caso do ensino de música, particularmente, ainda é comum uma certa adequação a lógicas mais lineares, de uma concepção mais diretiva, normalmente herdada dos conservatórios que se firmaram na Europa do século XIX. É comum a aplicação de modelos educacionais que privilegiam o estudo da linguagem musical ocidental (teoria musical) e/ou interpretação instrumental ou vocal de repertórios firmados historicamente. O enfoque no código e na técnica, em detrimento do gesto criativo, tende a reduzir significativamente o elemento *ex-stase* da experiência artística. Quando o gesto criativo permanece, ele costuma se restringir aos meandros do ensino da técnica e da decodificação da notação musical. As inflexões interpretativas e escolhas estéticas só aparecem como etapa, não muito frequentemente atingida, posterior à superação da técnica. Assim, o ensino acaba por compartimentar as dimensões de técnica e expressão.

Entretanto, a arte como forma, na compreensão apresentada anteriormente, não se dá, necessariamente, como uma sucessão de etapas a serem superadas. Embora possamos, por razões didáticas, estipular etapas, elas nada mais são que abstrações para conformação de algo que é, desde o princípio, matéria artística. Não se trata tampouco de uma recusa de regras e códigos, necessariamente, mas de reconhecer tais regras e códigos como instrumentos e não como fins em si mesmos. A liberdade artística, ou sua inclinação ao *ex-stase*, não significa ausência ou recusa de regras. As regras, em arte, tendem a ser

singulares. Enquanto o cientista joga com regras, o artista joga com possibilidades perceptivas, como entendeu Julio Plaza (2003: 39).

Em instituições educacionais nas quais firmaram-se as chamadas pedagogias ativas em artes, a tensão entre *ex-stase* e *stase* pronuncia-se de maneira que julgamos como mais fértil, ainda que nos coloque outros problemas. As metodologias ativas em música, por exemplo, sobretudo da segunda geração de pedagogos musicais das novas pedagogias, reservam um espaço significativo para composição e improvisação, tornando imperativa a dimensão criadora da atividade artística<sup>5</sup>. Acrescentar ao ambiente educacional possibilidades criativas, mesmo que isso acarrete tensionamentos institucionais, pode contribuir para uma renovação epistemológica do campo da educação em arte e da educação, de maneira geral. A tensão entre arte e educação só é realmente problemática, em nosso entendimento, quando essa natural vocação “transgressora” da arte é invisibilizada, compreendida como um defeito, falta de seriedade, falta de rigor ou como uma limitação da área. Aliás, nos parece que, no atual cenário político e ambiental mundial, uma aptidão para lidar com incertezas e ambiguidades seja salutar para um ambiente educacional formativo. Ao contrário do que costuma acontecer em outras disciplinas, o ensino de arte tende a acolher a contradição de uma maneira mais natural. Duas repostas divergentes a uma mesma questão podem ser consideradas adequadas no contexto artístico educacional.

O posicionamento do professor em relação aos processos avaliativos que irá adotar depende, certamente, da consciência de seu lugar institucional e de sua função. Evitar a reflexão sobre essas questões de fundo provavelmente enfraquecerá sua proposta e sua afirmação institucional. É importante, acreditamos, que o docente e a instituição estejam ambos cientes da vocação para o *ex-stase* que uma atividade artística comporta. Negar o *ex-stase* é, de alguma maneira, negar atributos fundamentais da arte, como sua abertura à ambiguidade e seu grau de incerteza. Todas essas questões – concepção metodológica geral e específica, reflexão sobre funções da arte na educação, e a compreensão do lugar institucional e social do ensino artístico – refletem-se diretamente nas práticas avaliativas a serem adotadas. Neste quadro, de grande complexidade epistemológica, convém refletir também sobre o próprio ato de avaliar e suas particularidades no universo da prática e do ensino e artes para, então, voltarmos às possíveis proposições práticas.

---

<sup>5</sup> Essa geração de educadores, segundo Marisa Fonterrada (2008), é composta pelos músicos e educadores Murray Schaffer, George Self, John Paynter e Boris Porena.

### **3. CRIAR E AVALIAR: um ciclo contínuo**

Muitos dos problemas encontrados nas avaliações das artes – como a questão da subjetividade ou do ajustamento dos métodos para verificar a apreensão de conteúdos e sua aplicabilidade – não é exclusividade do campo das artes e estão presentes, explicitamente ou não, em outras disciplinas. As atividades artísticas, porém, costumam potencializar tais problemas. Isso se dá pelo fato de, muitas vezes, lidarem com decisões estéticas que são, por natureza, singulares. Não existem, necessariamente, soluções com validade generalizada. Como dissemos anteriormente, para um mesmo problema (a performance de um texto musical, por exemplo), existem diferentes respostas e todas, em tese, podem ser válidas.

A arte, em especial a contemporânea, afirma uma abertura à multiplicidade de perspectivas e possibilidades de leituras de um trabalho artístico. Portanto, o professor de artes que, com sensibilidade, conduz suas práticas docentes, expõe-se a constantes riscos de incompreensão por parte dos contextos institucionais. A singularidade dos gestos que se almejam artísticos exclui metodologias generalizantes, mesmo que não exclua regras. Todo produto artístico é regido por regras, mas regras singulares, que, em geral, dialogam com certas generalidades poéticas. As regras singulares, no caso de uma performance musical, por exemplo, comportariam as escolhas estéticas do sujeito que executa ou cria. Nesse caso, o que chamamos de generalidades poéticas seriam as características estilísticas da estética na qual a peça se inscreve.

O incômodo da ambiguidade surge quando análises/avaliações diferentes, e até divergentes, sobre um produto artístico, são igualmente válidas. As expectativas de objetividade, de certo e de errado, tão recorrentes dentro dos contextos educativos, acabam sendo frustradas. Concepções diretivas educacionais frequentemente abrem-se ao risco de ver, em Artes, potencializada a fragilidade intrínseca que boa parte das avaliações comporta. Quando isso acontece, dá-se subsídios para manter as artes em lugar periférico no contexto educacional. Confunde-se ambiguidade de leituras – consequência da intensa produção de metáforas de uma atividade de cunho artístico – com fragilidade da disciplina artística.

A afirmação das subjetividades, e não sua ocultação, deve ser uma boa resposta a tal situação. A subjetividade, como parte integrante do fazer artístico, constitui elemento fundamental epistemológico da arte ocidental. Se, para atendermos a demandas de educação diretiva, minimizamos a subjetividade, o objeto de ensino pode tornar-se mecânico e pouco significativo como produção e experiência estética. No



ensino de música, as avaliações, para fins práticos e para uma adequação a uma suposta objetividade necessária, são muitas vezes reduzidas aos aspectos normativos da poética. Apega-se com afinco à generalidade das regras da arte em detrimento de suas singularidades, e verifica-se sobretudo a compreensão dos aspectos formais e técnicos concernentes à linguagem musical ocidental, como reconhecimento/leitura das notas e suas durações e sua correta execução. Esquece-se, por vezes, que o território artístico tem fins prioritariamente estéticos e de que a simples decodificação de uma linguagem não garante, por si só, aprendizagem de fato significativa.

No interior do território da disciplina Estética, o problema da avaliação em artes é abordado por meio de uma importância instância de pensamento/ação: a crítica. Muito além de um olhar distanciado sobre a arte, a crítica habita, necessariamente, em todo gesto criador. O esteta italiano Luigi Pareyson apresenta a produção artística como forjada em um intenso diálogo entre poética e crítica (2001: 11). A poética é por ele definida como um programa de arte que, a partir de certas normas singulares, traduz uma experiência de gosto. A crítica, intrinsecamente ligada à poética, reflete a obra emitindo algum juízo de valor. Antes de ser um juízo exterior sobre a obra, a crítica é um elemento integrante da própria construção artística. A obra se dá em um fértil ir e vir entre poética e crítica. Reconhecer a avaliação (a crítica) como parte integrante da construção artística implica em reconhecer a avaliação do professor como intrinsecamente ligada à auto-avaliação do estudante. Assim, avaliações inter e intrapessoais se tornam quase um imperativo.

Avaliar uma obra implica em interpretá-la e, na proposição estética de Pareyson (2001: 156), interpretar consiste em sintonizar um ponto de vista pessoal com algum aspecto da obra. A possibilidade de juízo residiria em comparar a obra como ela é com aquilo que ela queria ser. O êxito estaria na proximidade entre esses dois estados da obra: sua concretude e seu ideal.

Compreender a inseparabilidade da crítica (avaliação) e do próprio gesto criativo é um importante esforço reflexivo de redimensionamento da avaliação no contexto do ensino da arte. Mas, é preciso que esse plano teórico sirva de eixo de sustentação para adequar propostas avaliativas a quadros institucionais mais específicos. Portanto, a partir de certos pressupostos, deve-se buscar instrumentalizar metodologias avaliativas na educação em arte. No caso particular do ensino de música, algumas posturas e encaminhamentos interessantes, forjados ao longo das últimas décadas, podem produzir consequências significativas no que concerne as práticas avaliativas. É o caso da “Teoria do Espiral”, por exemplo.

#### 4. TEORIA ESPIRAL E AVALIAÇÃO

Ao refletir sobre avaliações de resultados e práticas educativas em música, elencamos três encaminhamentos que nos parecem equivocados. No primeiro, comentado anteriormente, busca-se uma objetividade que acaba por reduzir significativamente o espaço de liberdade da disciplina e tende a esvaziar seus conteúdos estéticos. O segundo equívoco baseia-se na tentativa de dar sustentação à ambiguidade do gesto artístico através do enfoque em atribuições pessoais e, muitas vezes, de conceituação frágil, como “musicalidade”, “talento” e “inspiração”. Alguns (talvez muitos) professores nem mesmo se dão conta da maneira vaga com a qual lidam com o problema da avaliação. Manejam conceitos extremamente amplos com se fossem objetivos. Um terceiro equívoco de encaminhamento avaliativo aqui evocado é aquele que, embora questione subjetivamente os resultados, trata com objetividade os procedimentos pedagógicos. Age-se como se existisse um caminho unívoco a ser seguido, mas reconhece-se que os fins variam em função do estudante<sup>6</sup>.

É importante, então, atentar-se às propostas avaliativas em música que ultrapassem tanto a aceitação passiva da subjetividade inerente ao gesto artístico, quanto à tendência de tornar objetivo algo essencialmente ambíguo, como é a significação dos fatos artísticos. Evitando essas posições extremadas tão comuns, julgamos imperativo buscar uma maior consistência teórico-conceitual ao julgamento musical.

O pesquisador e educador musical Keith Swanwick, por exemplo, abre uma interessante perspectiva de renovação de posturas e compreensões no que concerne a avaliação musical na “Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical” – proposta inicialmente em conjunto com June Tilman<sup>7</sup>. Muitos autores reconhecem essa teoria como sendo uma (ou a mais) expressiva contribuição sobre o desenvolvimento cognitivo-musical das últimas décadas (FRANÇA, 2004: 33)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Cynthia Geyer Arrussul dos Santos, Liane Hentschke e Ney Fialkow (2000: 22-30), por exemplo, sinalizaram para tal equívoco pedagógico em pesquisa dirigida a professores de piano com curso superior na cidade de Porto Alegre.

<sup>7</sup> Neste contexto, é importante recordar que o estudo da gênese psicológica do pensamento humano, a epistemologia genética, estabelecida por Jean Piaget, refletiu-se fortemente, e de diversas maneiras, nas teorias e práticas educacionais mundo afora. A ampliação do entendimento da gênese das estruturas do pensamento e dos estágios do desenvolvimento cognitivo do ser humano repercutiu decisivamente na área da Educação Musical e, por consequência, nas questões avaliativas, inclusive no trabalho de Swanwick (ainda que existam significativas divergências de entendimento entre esses dois autores, como mostrou Carolina Caregnato (2013).

<sup>8</sup> Cecília Cavalieri França cita, na bibliografia de seu artigo (2004), trabalhos de Margareth Andrade, Viviane Beineke, Cynthia Santos, José Nunes Fernandes, Luciana Del Ben, Liane Hentschke e Jusamara Souza. Todos eles enfatizam a importância de Swanwick para a Educação Musical.

De maneira muito resumida, podemos apresentar a Teoria Espiral como uma sistematização do desenvolvimento da compreensão musical por meio do domínio dos elementos do discurso musical em etapas cumulativas, não estanques, em um *continuum* de produção metafórica, que implica em transformações dos sons em formas simbólicas significativas. Assim, são apresentados quatro estágios de desenvolvimento subdivididos em dois níveis cada um: materiais sonoros (sensorial e manipulativo), caráter expressivo (pessoal e vernacular), forma (especulativo e idiomático) e valor (simbólico e sistemático). De uma fase exploratória de materiais chega-se à música como forma simbólica<sup>9</sup>.

A Teoria Espiral pode repercutir em práticas avaliativas nas quais cada um dos níveis mencionados é detalhado e corresponde a algumas características percebidas nas performances musicais, refletindo o grau de controle e compreensão do discurso sonoro. Swanwick, após evocar as transformações metafóricas e seus níveis, propõe critérios de avaliação, baseado nesses mesmos oito níveis, com uma caracterização detalhada, ainda que sucinta, de cada um deles, em uma tentativa de congregar elementos objetivos e subjetivos (2003: 93). A avaliação dá-se na interpretação do avaliador quanto ao nível em que se encontra o avaliado, buscando um equilíbrio entre intuição e análise, tanto na performance quanto em seu julgamento. O avaliador situa seu julgamento em um modelo que procura abarcar os estágios de desenvolvimento musical e, dessa forma, estabelecer critérios consistentes que, com clareza, reduzam o peso da subjetividade, do ponto de vista das formalidades avaliativas.

Cecília Cavalieri França, por exemplo, realizou um estudo sobre o modelo de avaliação baseado na Teoria Espiral abrangendo alunos de piano no vestibular e no bacharelado em música na Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Trabalhando com um significativo universo de professores e alunos e com rigor metodológico, a autora observou e validou os referenciais da teoria em seu contexto, visto o significativo consenso entre os avaliadores na aprovação no vestibular dos candidatos com desempenho em torno do nível especulativo. Tratando-se de avaliações de interpretações pianísticas de um dado repertório em um contexto muito específico, é evidente que o estudo não nos permite generalizações diretas. No entanto, podemos encontrar no interior da Teoria Espiral um grande número de nuances conceituais e aberturas que nos possibilita apurar nossa proposta avaliativa de acordo com o lugar onde ela

---

<sup>9</sup> A literatura de Educação Musical brasileira já descreveu e dialogou inúmeras vezes com a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Na bibliografia de nosso artigo, essa discussão está explícita em França (2004) e Santos et al. (2000). Portanto, não detalharemos a Teoria do Espiral de Swanwick neste texto, embora suas consequências e seu entendimento geral sejam essenciais para nossas reflexões.

se inscreverá. Além dos estágios e níveis citados, há uma série de conceitos que se alojam nos eixos orientadores das dimensões de intuição e análise da Teoria Espiral. Na intuição, que tende para a subjetividade, instalam-se a estética, a imaginação, a criação, a aparência e o conceito de assimilação, entre outros. Na análise, como dimensão tendendo para a objetividade, estão as relações internas, o intelecto e o conceito de acomodação, entre outros. Todos esses termos são muito bem delineados e ajudam a fundamentar esta teoria.

É importante notar que, embora julguemos a Teoria Espiral como portadora de respostas satisfatórias para problemas relativos à avaliação musical, será preciso, por parte do professor, um considerável esforço de apropriação de tal teoria e método. Só assim, ele será capaz de infundir um necessário rigor na sua execução, mas também estará apto a ajustá-la segundo as circunstâncias, que serão sempre múltiplas e variadas.

## 5. MÚSICA E METÁFORA

Swanwick, após um grande esforço de estruturação e fundamentação teórica, reapresenta sua teoria de uma forma mais leve, mas com igual profundidade, em seu livro “Teaching Music Musically” (1999), publicado no Brasil em 2003. Embora a avaliação musical esteja intrinsecamente associada à Teoria Espiral, esta não é nominalmente citada nesta obra mais recente. O autor dá especial enfoque a três compreensões:

1. Da música como forma simbólica (metáfora);
2. Das quatro camadas de ação musical (materiais, expressão, forma e valor);
3. Das três instâncias de metáforas que dão origem às quatro camadas.

Na proposta avaliativa do livro citado, é fundamental entender a música como forma simbólica provinda de um processo metafórico. Ou seja, a metáfora é o cerne central tanto da construção musical quanto de sua avaliação.

A palavra metáfora vem do grego *αλληγορία*, que quer dizer “transportar de um lugar a outro”, tanto em seu sentido literal, quanto no sentido figurado (TRÉSOR, 2016). Sob esta perspectiva, “toda

forma de discurso comportaria metáforas com diferentes graus de elaboração” (FREITAS, 2016: 2). Particularmente, o discurso musical suportaria uma complexa rede de relações metafóricas, frequentemente mais ambígua que os discursos comunicativos em geral. Lembrando que o termo “discurso”, como apresentado anteriormente, não é tomado em seu sentido técnico e usual, mas como termo genérico que abrange toda troca significativa (SWANWICK, 2003: 18). “Em todas as instâncias da atividade musical – criação, interpretação e fruição, entendidas de maneira não estanque – fica patente tal complexidade e é, portanto, natural que coexistam diferentes significações no interior dos gestos musicais.” (FREITAS, 2016: 2).

A coexistência de significações, até mesmo contraditórias, são, na grande maioria das vezes, a própria condição de existência de uma obra musical (e artística, em geral). A música se dá como metáfora, ou melhor, como um processo metafórico de construção de formas simbólicas, como dissemos. Processo, porque pressupõe movimento, transformação. Swanwick vê o fazer musical como trabalho de invenção de metáforas. Sons tornam-se sequências com sentidos (chamadas de frases ou gestos), que são transformadas pela escuta assumindo novas relações e, finalmente, fundindo-se às nossas experiências prévias (SWANWICK, 2003: 26). Esses processos metafóricos serão sempre perpassados por algum gesto criativo.

A corriqueira associação entre arte e criatividade, segundo João-Francisco Duarte Júnior (1981: 87), provém do fato de o pensamento criador produzir novas relações simbólicas. O ato criador, como essencialmente pré-simbólico ou pré-verbal, configurar-se-ia na produção de metáforas, nas quais o significado percebido precede a compreensão lógica da relação (DUARTE JÚNIOR, 1981: 88). As metáforas são ao mesmo tempo instrumentos e objeto/resultado da ação artística. Remete, assim, a uma tautologia: a metáfora é a própria música, que só pode ser explicada plenamente por ela mesma.

Logo, avaliar, seria voltar-se à inventividade e à habilidade de produção de novas metáforas (novas formas simbólicas). Não por acaso, a previsibilidade interpretativa, dentro da proposta avaliativa conduzida pela Teoria Espiral, é apresentada como algo negativo (embora, tratando-se de repertório tonal, exista com frequência uma negociação permanente entre o previsível e o imprevisível). Avaliar seria, então, a difícil, mas imperativa, tarefa de entender, construir (reconstruir) e julgar metáforas.

## 6. AVALIAR É DESVENDAR METÁFORAS

Todas as questões referentes à avaliação musical irão, de uma forma ou de outra, submeter-se às tramas engendradas nas difíceis articulações entre arte e educação, apresentada brevemente na segunda parte deste texto. Portanto, não é desnecessário lembrar que termos polissêmicos (arte e educação) – que conduzem tanto políticas institucionais quanto posicionamentos individuais – devam ser frequentemente revisitados e problematizados. Soluções definitivas que priorizem os aspectos práticos e funcionais dos métodos avaliativos elevam ainda mais o grau de arbitrariedade inevitável de toda avaliação formal. Até mesmo a proposta de Swanwick – caso seja tomada como um jogo em que o avaliador verifica simplesmente se atributos performáticos foram ou não cumpridos –, pode gerar indesejáveis distorções.

Com a justificativa da necessidade de funcionalidade, é muito comum instituir-se, nos contextos formais, um enfoque nos processos reprodutivos, ou seja, estimula-se a reprodução de modelos a serem seguidos. Adotar tal enfoque no processo avaliativo só não será problemático, em nosso entender, caso o professor tenha consciência de que os processos reprodutivos são sempre acompanhados de possibilidades de realinhamentos metafóricos na educação musical (SWANWICK, 2003: 49). No caso de o professor ancorar-se somente na qualidade de reprodução técnica dos estudantes, o ensino-aprendizagem corre o risco de reduzir seu escopo e sua força, pois minimiza-se as possibilidades de exploração metafórica. O conteúdo e o fim estéticos, que distinguem as atividades artísticas de atividades de outra natureza, ficam reduzidos a critérios de reprodutibilidade para poderem “adequar-se” mais convenientemente aos contextos formais. Não se trata de negar, porém, a importância dos processos reprodutivos no desenvolvimento cognitivo, mas de valorizar o gesto criativo, seja na produção de objetos inteiramente novos, seja na novidade provinda de interpretações de objetos historicamente construídos. Obras de arte, como produtos ambíguos do trabalho humano, estão sempre abertos a novas explorações metafóricas, explícita ou tacitamente.

Uma vez aceito o atributo ambiguidade no cerne da obra e da produção artística – como consequência de férteis processos metafóricos –, é preciso reconhecer a importância de uma avaliação multifacetada.

Como vimos, uma obra de arte, sob a perspectiva de Pareyson, é forma e sua realização é formatividade. Tanto em uma como na outra habitam a avaliação crítica. Na forma, com uma maior

exterioridade, e na formatividade, como parte integrante da construção poética. Muito mais que uma consulta protocolar de “auto-avaliação” ao fim do percurso formativo, o professor, acreditamos, deve encorajar/valorizar o posicionamento autocrítico do estudante, consciente de que a crítica (avaliação) é componente indissociável do fazer artístico. Amplia-se, assim, o entendimento corriqueiro de avaliação e se estabelece uma interação contínua entre as várias facetas dos julgamentos críticos.

A partir desses pressupostos – a problematização dos conceitos de arte e educação como uma constante, a consideração da música (e da arte em geral) como forma simbólica (metáfora) e a ampliação do sentido de avaliação –, podemos entender o resultado avaliativo também como uma metáfora, na qual a necessidade de quantificação imposta pelos contextos institucionais a converterá, geralmente, em um número. Distanciado do processo, das experiências estéticas, dos objetos finais e de toda reflexão que possa ter ocorrido no desenrolar do curso ou disciplina, esse número torna-se ainda mais artificial, uma metáfora empobrecida, uma tentativa de quantificar algo não essencialmente quantificável. “A ideia musical é autônoma e não pode ser descrita pela linguagem do dia a dia, a não ser por meio de metáforas, tropos e analogias (...)” (KOELLREUTTER, 1989: 3).

Assim como não se mede a alegria pela largura do sorriso ou a tristeza pela quantidade de lágrimas, a quantificação do gesto musical artístico comporta inúmeras nuances internas. Deve, segundo o entendimento que defendemos neste texto, refletir o desejo de penetrar o universo da construção metafórica. É preciso pois transformar, tanto para o educador quanto para o educando, esse número (nota), quase sempre inevitável, em metáfora, forma simbólica em cujo núcleo habitam escolhas, críticas, reconfigurações, ambiguidades, incertezas e tudo o que possa vir de processos e objetos artísticos. Professores e estudantes lançam-se juntos na instigante tarefa de buscar e produzir transformações simbólicas. Como consequência inevitável, avaliar torna-se a incessante exploração de um universo metafórico.

À guisa de conclusão, ressaltamos cinco pontos, que foram problematizados e discutidos ao longo do texto:

1. A necessidade de um posicionamento em face de concepções de arte e educação vigentes nos contextos específicos;
2. A possibilidade de entender arte como forma simbólica, de conhecimento e de discurso;

3. A avaliação, comportando poética e crítica, como partes inerentes e essenciais a toda produção artística;
4. O entendimento da metáfora como produto e processo que constroem práticas musicais e artísticas em geral;
5. A possibilidade de compreender avaliação como uma busca, infinda, por metáforas vivas capazes de transformar experiências ordinárias em experiências artísticas e significativas.

Entender a música e a arte em geral como processo metafórico é enfatizar suas ambiguidades e aberturas, o que, ao nosso ver, constitui suas potências e uma importante contribuição para contextos educacionais formais. Aceitar as incertezas e as ambiguidades da arte pode ser caminho para melhor lidar com incertezas e ambiguidades da vida.

## REFERÊNCIAS

- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAREGNATO, Carolina. Relações entre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética. *Schème: Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, UNESP – Marília, Vol. 5, n. 1, p. 128-146, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3179>. Acessado em: 30/09/2016.
- COELHO, Teixeira. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Revista Per Musi*, UFMG – Belo Horizonte, n. 10, p. 31-48, 2004. Disponível em: [http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/015\\_num10\\_cap\\_02.pdf](http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/015_num10_cap_02.pdf). Acessado em: 08/2016.
- FREITAS, Alexandre Siqueira de. A importância da música e sua pluralidade nos currículos escolares e universitários. Anais do XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música: Criação Musical, Criações Artísticas e Pesquisa Acadêmica. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4315/1378>. Acessado em: 29/10/2018.



GUIMARAES, Ana Luiza Bernardo; SOUZA, Nádia Aparecida de. A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Vol. 22, n. 49, p. 305-325, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cae/article/view/1978/1954>. Acessado em: 10/09/2016.

KLEE, Paul. *Sobre arte moderna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KOELLREUTTER, Hans J. Análise Fenomenológica do Minueto em Sol maior de J. S. Bach. *Cadernos de Análise Musical*. São Paulo: Atravez, n. 1, p. 1-8, 1989.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3a ed.. Tradução de: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Estética: teoria da formatividade*. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

PLAZA, Julio. Arte/ciência: uma consciência. *Revista Ars*, São Paulo, Universidade de São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 37-47, 2003.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrusul; HENTSCHKE, Liane; FIALKOW, Ney. Avaliação da execução musical: relação entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. *Revista da ABEM*, v. 8, n. 5, p. 22-30, 2000. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/449>. Acessado em: 30/07/2016.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

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

TRÉSOR de la Langue Française Informatisé. Disponível em: <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>. Acessado em: 27/07/2016.