

Sobre parâmetros e critérios para avaliar em música na educação básica: uma análise a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil

GTE 02 – Avaliação em Música: concepções, práticas e perspectivas

Comunicação

*Fernanda Gomes de Amorim
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Fernanda.amorim02@gmail.com*

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo apresentar resultados da análise de parâmetros e/ou critérios empregados e propostos para a avaliação em música na educação básica presentes na literatura sobre avaliação em música publicada no Brasil. A análise textual foi empregada como estratégia metodológica autônoma. Foram analisados 14 textos, sendo dez artigos e quatro capítulos de livro. Como resultado, foi identificada a predominância das quatro dimensões de crítica musical — materiais, expressão, forma e valor — da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick, como perspectiva utilizada para pensar parâmetros avaliativos em música na educação básica. A ênfase em dimensões sonoras acompanha a expressão de um entendimento no qual parâmetros não-sonoros são nomeados não-musicais. A definição de critérios é defendida, mas não ocorre a explicitação detalhada destes nos trabalhos analisados. Os resultados sinalizam a centralidade dos aspectos sonoros nos parâmetros e critérios abordados na literatura para avaliar em música. Por fim, ressalta-se a importância da participação de professores/as de música da educação básica na construção de conhecimento da área em pesquisas futuras sobre o tema.

Palavras-chave: parâmetros e critérios avaliativos em música. Avaliação em música na educação básica. Avaliação em música no Brasil.

Introdução

A avaliação, como “uma atividade constituinte da ação educativa” (DARSIE, 1996, p. 47), é tema constante em discussões tanto na área da educação quanto da educação musical, seja no Brasil ou fora do país. Esse pode ser um dos motivos que nos permitem localizar uma literatura sobre o tema numericamente expressiva. Contudo, ao revisar a literatura brasileira da educação musical que tratou sobre a avaliação em música na educação básica (AMORIM, 2021), pude identificar um número de estudos mais restrito, especialmente no que condiz ao número de artigos com essa especificidade temática que consta em periódicos nacionais (dez artigos).

Assim, com vistas a contribuir para a construção de conhecimentos e discussões sobre avaliação em música no país, este trabalho tem como objetivo apresentar resultados da

análise de parâmetros e/ou critérios empregados e propostos para a avaliação em música na educação básica presentes na literatura sobre avaliação em música publicada no Brasil.

Neste trabalho, entendo parâmetro como cada variável ou aspecto constituinte dos processos e produtos que seja considerado nas avaliações, e critério como a expectativa de desempenho relacionado aos parâmetros fixados. Esse sentido pode ser visto no exemplo a seguir:

um professor pode ter decidido que, entre os sinais exigidos para certa competência no desenvolvimento auditivo, os alunos deverão reconhecer e nomear seis instrumentos musicais tocados num gravador (o comportamento). Eles devem ser capazes de fazer isso quando pelo menos três instrumentos são ouvidos em combinação (as condições). **Um nível aceitável de realização (o critério) seria que pelo menos cinco dos instrumentos deveriam ser nomeados corretamente.** (SWANWICK, 2014, 251.7/330, grifo meu).

Cabe ressaltar que os dados aqui apresentados e analisados constituem um recorte proveniente de uma dissertação¹ de mestrado.

Estratégia metodológica

A análise textual (CHARMAZ, 2009) constituiu a minha estratégia de pesquisa neste trabalho. Nessa estratégia, os textos são compreendidos como os dados empíricos da pesquisa e leva-se em conta que suas construções provêm dos contextos “sociais, econômicos, históricos, culturais e situacionais” daqueles que os elaboram (CHARMAZ, 2009, p. 58) e que servem “para atender a objetivos específicos” (CHARMAZ, 2009, p. 58). A análise textual foi entendida neste estudo como um procedimento metodológico autônomo de análise de dados e abrangeu dados textuais definidos por Charmaz (2009, p. 60-63) como textos existentes — documentos que foram previamente publicados e elaborados sem a minha participação. Assim, ao lidar com dados que emanam de sujeitos, contextos e intenções múltiplas, procurei manter os textos situados — dentro das possibilidades — em seus contextos, como recomenda Charmaz (2009, p. 63).

Os trabalhos escolhidos para análise nesta pesquisa foram artigos de periódicos da área de música publicados no Brasil e capítulos do livro *Avaliação em Música: reflexões e*

¹ Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Del-Ben, com bolsa CNPq.

práticas (HENTSCHKE; SOUZA, 2003). Para selecionar os artigos, defini os seguintes critérios: a) conter o termo “avaliação”² no título, nas palavras-chave, no resumo e/ou em título de seção/subseção no corpo do texto; b) se referir à avaliação de alunos ou políticas de avaliação relacionadas às aprendizagens; c) tratar da educação básica; e d) tratar sobre os contextos educacionais brasileiros, de forma exclusiva ou não. Acessei apenas artigos disponíveis virtualmente e com acesso livre, buscando³ pelos trabalhos nos *sites* específicos de periódicos⁴ da área de música publicados no Brasil.

Incluí, ainda, quatro capítulos do livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (HENTSCHKE; SOUZA, 2003) que se enquadraram nos critérios estabelecidos, por essa obra ou seus capítulos terem sido referenciados com frequência nos artigos selecionados. Assim, seus textos constituíram tanto dados a serem analisados de igual modo em relação aos artigos quanto materiais aos quais autores desses artigos recorreram para pensar as avaliações nos artigos publicados.

Os trabalhos escolhidos para análise foram, então: “Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em Educação Musical” (FREITAS, 2018); “*Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas*” (BORNE; BELTRÁN, 2017); “Sentidos da avaliação diagnóstica” (FRANÇA, 2014); “A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional” (QUEIROZ, 2012); “Trilha de sons, construindo a escrita musical” (SILVA, 2012); “Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular” (FRANÇA, 2010); “Cadernos de música: um registro e muitas Avaliações” (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010); “A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais” (BEINEKE, 2008); “Por dentro da matriz” (FRANÇA, 2007); “Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental” (DEL-BEN, 2003); “A avaliação da apreciação musical” (CUNHA, 2003); “Avaliação do canto coral: critérios e funções” (ANDRADE, 2003); “A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as

² “*Evaluación*”, “*assessment*” e “*evaluation*”, foram utilizados para buscas em artigos em espanhol e inglês.

³ Busca realizada entre 16 de março e 4 de abril de 2020.

⁴ Periódicos ativos da área de música no evento de classificação do Qualis Periódicos referente ao quadriênio 2013-2016: Revista A tempo – Revista de Pesquisa em Música, Claves, Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, Ictus *Music Journal*, Música em Contexto, Música em Perspectiva, Música HODIE, Música na Educação Básica, OPUS, Per Musi, Orfeu, OuvirOUver, Percepta – Revista de Cognição Musical, Pesquisa e Música, Revista Brasileira de Música, Revista da ABEM, Revista Música e Revista Vórtex.

crianças fazem?” (BEINEKE, 2003) e; “*Measurement and evaluation in music Education: a position paper*” (SANTIAGO, 2000).

Para a análise dos textos, adotei um protocolo de leitura dos elementos pré-textuais baseado no protocolo com mesma função utilizado na pesquisa de Del-Ben (2013) e construí um roteiro de análise qualitativa dos dados. Do roteiro, referem-se diretamente ao objetivo do presente trabalho as questões: “quais os parâmetros ou critérios avaliativos expostos? O que é tomado como base para definir esses parâmetros ou critérios? Há dificuldades/desafios identificados? Quais são elas?” (AMORIM, p. 44).

Resultados e discussão

Para Andrade (2003), “[a] avaliação na área da educação musical é bastante intrincada” (p. 76). Freitas (2018) parece concordar com a existência de dificuldades para avaliar em música, mas considera que

[m]uitos 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 [sic] exclusividade do campo das artes e estão presentes, explicitamente ou não, em outras disciplinas. (FREITAS, 2018, p. 8).

A subjetividade e as dificuldades em questão parecem ser razões para que parte dos trabalhos se empenhem em definir quais aspectos das relações com música merecem prioridade e quais as particularidades da música precisam estar incluídas nos procedimentos e produtos avaliativos, logo, que precisam constituir o corpo de parâmetros considerados (ANDRADE, 2003; BEINEKE, 2003; BORNE-BELTRÁN, 2017; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; FREITAS, 2018).

Freitas (2018) alega que a metáfora é “o cerne central tanto da construção musical quanto de sua avaliação” (p. 12) e que “avaliar seria, então, a difícil, mas imperativa, tarefa de entender, construir (reconstruir) e julgar metáforas” (FREITAS, 2018, p. 13). De acordo com o autor,

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

reproduzibilidade para poderem “adequar-se” mais convenientemente aos contextos formais. (FREITAS, 2018, p. 14).

É possível ver em Swanwick (2003), uma das bases que sustentam o pensamento de Freitas (2018), que

[o]s processos psicológicos que constituem as transformações metafóricas estão fora do alcance da visão. Mas temos evidências de sua existência em atividades musicais e no que as pessoas falam sobre música. Oriundos dos processos invisíveis da metáfora, apresentam-se quatro camadas observáveis. A essas chamei de *materiais, expressão, forma e valor*. (SWANWICK, 2003, p. 34, grifos do autor).

Tais camadas — que configuram as quatro dimensões de crítica musical da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1988; 1994) — são apresentados, portanto, como parâmetros observáveis para avaliar o desenvolvimento musical.

Borne e Beltrán (2017) parecem se aproximar dessas ideias ao mencionarem que

é necessário [...] buscar uma regulação holística do musical, para não se contentar com o que Braga e Tourinho (2013, p. 140) mencionam sobre a correção de “notas e ritmos, dinâmicas e timbres [...] na leitura, na decifração dos códigos”, sem se preocupar com o caráter expressivo e humano da música. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 127).⁵

Esses autores (BORNE; BELTRÁN, 2017), contudo, não fazem referências diretas a Keith Swanwick, apesar de citarem o trabalho de Braga e Tourinho (2013), que, entre outras bases, apoia-se no autor.

Materiais, caráter expressivo e forma representam, para França (2007), “os pilares de uma abordagem de ensino musicalmente consistente” (p. 86) e constituem parâmetros centrais ao se avaliar o desenvolvimento musical de sujeitos. Na perspectiva da autora,

A música possui conteúdos, procedimentos, técnicas e produtos específicos como qualquer outra disciplina já consolidada, e a explicitação destes pode contribuir para a construção da sua identidade epistemológica. Do contrário, continuaremos a implorar pelo justo espaço da música no currículo alegando que ela desenvolve habilidades matemáticas e outras não musicais. (FRANÇA, 2007, p. 85).

⁵ “Es necesario, por lo tanto, buscar una regulación holística de lo musical, para no conformarnos en lo que Braga y Tourinho (2013, p. 140) mencionan sobre la corrección de “notas y ritmos, dinámicas y timbres [...] en la lectura, en el descifrar los códigos”, sin preocuparse del carácter expresivo y humano de la música” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 127).

França (2007, 2010, 2014) parece ancorar-se em aspectos estruturadores da área de música cuja sistematização possa ocorrer por meio de lógicas similares àquelas empregadas na construção de currículos de outras áreas de conhecimento (ZABALA, 1998). A autora menciona, ainda, habilidades “não musicais”, mas não as especifica, além do exemplo das habilidades matemáticas que fora dado.

Pude encontrar a explicitação de parâmetros⁶ considerados “não específicos da educação musical” ou “extramusicais” nos trabalhos de Andrade (2003) Beineke (2003).

Beineke (2003) pode identificar uma categoria “que se refere a utilização de critérios extramusicais, tais como o interesse, a participação, a dedicação e o entusiasmo dos alunos na realização da atividade” (BEINEKE, 2003, p. 79), ao tratar sobre avaliação de composições de crianças na educação básica a partir de entrevistas realizadas com professores de música.

Andrade (2003, p. 80), por sua vez, categorizou critérios avaliativos utilizados por regentes para avaliar a execução musical de coros escolares tomando como base as dimensões de crítica musical da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1988), mas observou a presença de outros dois parâmetros, que nomeou Atitudes e Estética Visual:

[a]inda que possam ser caracterizados como não específicos da educação musical, a forte presença nos registros feitos pelos regentes ao avaliar as execuções apresentadas e seus comentários na entrevista justifica que tanto as Atitudes quanto a Estética Visual sejam entendidas como critérios que compõem o quadro referencial usado para avaliação, no caso em estudo. (ANDRADE, 2003, p. 82).

“Atitudes” foi a denominação atribuída ao parâmetro que diz respeito “à disciplina e concentração” (ANDRADE, 2003, p. 80), enquanto “Estética Visual” foi a denominação dada ao parâmetro que envolve a “impressão visual obtida pela disposição do coro no palco” (p. 81). Andrade (2003), apoiada em Del Ben (2001), defende que, embora Estética Visual pareça ser um parâmetro mais voltado à necessidade de atender demandas diretamente requeridas a performances,

além das habilidades musicais, na escola é importante que o desenvolvimento do aluno se dê integralmente, preparando-o para que seja

⁶ Nesses trabalhos, observei que “critério” foi uma terminologia empregada para referir-se tanto ao que aqui está sendo denominado parâmetro quanto ao que defini critério.

capaz “de atuar no mundo paralelo e posterior à escola” (DEL BEN, 2001, p. 279). (ANDRADE, 2003, p. 80).

Assim, Andrade (2003) sinaliza a inclusão de parâmetros não restritos às quatro dimensões de crítica musical (SWANWICK, 1988) como algo positivo, que aproxima as práticas musicais e seus ensinamentos nas escolas de um desenvolvimento integral de sujeitos.

Santos, Júnior e Cacione (2010) também tomaram como base as ideias de Swanwick (2003) para elaborar cadernos didáticos de música utilizados nas suas aulas em turmas do ensino fundamental. Percebo que as autoras e o autor, no entanto, ao esboçarem parâmetros avaliativos, transcenderam uma compreensão de ensino de música focalizada em relações entre sujeitos e dimensões sonoras. Ao falarem sobre os resultados obtidos a partir da aplicação dos cadernos, Santos, Júnior e Cacione (2010) descrevem:

o trabalho vem acontecendo e apresentando várias conquistas, pois estamos percebendo um aprendizado rico e crítico por parte dos alunos: alunos que já possuíam um perfil participativo e interessado têm realizado belas atividades de apreciação, execução e composição; alunos que possuíam um perfil apático têm se esforçado para realizar as atividades, principalmente aquelas que não os expõem tanto; alunos que prejudicavam não ter “talento” musical estão descobrindo outras formas de expor suas compreensões e suas dúvidas; alunos que sentiam medo de se expor e compartilhar suas frustrações estão dividindo mais seus sentimentos; alunos que não gostavam (talvez ainda não gostem) da área ou de realizar as atividades estão se esforçando mais; e alunos que apresentavam comportamentos não desejáveis dentro de sala de aula estão sendo mais cobrados por parte dos pais e coordenação. [...]. E, por fim, mas não o menos importante, por parte de nós educadores e pesquisadores musicais: nossa prática vem sendo muito mais reflexiva e a avaliação passou a ser uma orientadora de nossos caminhos pela educação musical: uma “guia de todas as nossas ações” (Swanwick, 2003, p. 81). (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010, p. 114).

Destaco, na citação anterior, a expressão de uma compreensão abrangente do que seja um “aprendizado rico e crítico por parte dos alunos” na educação musical escolar e a importância que as autoras e o autor atribuem às transformações ocorridas em si mesmos a partir de suas práticas. Os professores parecem se colocar como sujeitos que também são tocados pelas relações partilhadas com os alunos e com a música nos processos de ensino — e avaliação — musical. Considero esse dado interessante, visto que,

O equilíbrio entre a ênfase na música e na educação é delicado, até precário. O que isso sugere sobre a pessoa encarregada de alcançar e manter esse equilíbrio: a própria educadora musical? Curiosamente, as preocupações musicais e educacionais tendem a desviar a atenção do professor — o agente

ético, podemos chamá-lo (dada a natureza obviamente ética do problema de equilíbrio que descrevi aqui) — concentrando a atenção em outras coisas que não suas ações, escolhas, motivações e caráter. Essas são omissões infelizes, dado seu papel crucial no processo. (BOWMAN, 2012, p. 2, tradução minha).⁷

Não há informações suficientes, no entanto, para assegurar que os aspectos observados por Santos, Júnior e Cacione (2010) como resultados da utilização dos cadernos de música configuram, efetivamente, parâmetros avaliativos. O relato de Santos, Júnior e Cacione (2010), contudo, ilumina efeitos do processo educacional e avaliativo que ocorrem em quem ensina, o que pode estar relacionado ao fato de dois dos três autores serem professores de música da educação básica que atuam na própria escola, diferentemente dos demais trabalhos já mencionados, elaborados, à época, por professores universitários.

Além da busca pela escolha de parâmetros para avaliar em música, percebo ser também defendida a definição de critérios para orientar essas avaliações (ANDRADE, 2003; BEINEKE, 2003; 2008; BORNE; BELTRÁN, 2017; CUNHA, 2003; DEL BEN, 2003; FRANÇA, 2007; FREITAS, 2018).

Identifiquei nove trabalhos que recorreram a ideias de Keith Swanwick (1988, 1994, 2003), como ao modelo ou Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, para pensar parâmetros e critérios avaliativos em música — tanto para sugerir ou prescrever dimensões que os autores e autoras acreditam que devem constituir parâmetros e critérios avaliativos em música (CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; FREITAS, 2018; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010) quanto para discutir e analisar parâmetros e critérios empregados por professores de música que participaram de pesquisas sobre avaliação (ANDRADE, 2003; BEINEKE, 2003; DEL BEN, 2003).

Em parte desses trabalhos (ANDRADE, 2003; CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; FREITAS, 2018; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010) entende-se que, a partir da Teoria Espiral, quem avalia pode situar “seu julgamento em um modelo que procura abarcar os estágios de desenvolvimento musical e, dessa forma, estabelecer critérios consistentes que,

⁷ “The balance between emphasis upon music and upon education is a delicate, even a precarious one. What does this suggest about the person charged with achieving and maintaining this balance: the music educator herself? Interestingly, both musical and educational concerns tend to divert attention from the teacher—the ethical agent, we might call her (given the obviously ethical nature of the balance problem I have been describing here)—focusing attention on things other than her actions, choices, motivations, and character. These are unfortunate omissions given her crucial role in the process” (BOWMAN, 2012, p. 2).

com clareza, reduzam o peso da subjetividade, do ponto de vista das formalidades avaliativas” (FREITAS, 2018, p. 11).

O desenvolvimento musical, assim, é destacado como uma perspectiva viável para respaldar avaliações que contornem a subjetividade e a arbitrariedade, aparecendo mesmo em trabalhos que não abordam a Teoria Espiral. Beineke (2003), ao tratar sobre avaliação de composições elaboradas por crianças em salas de aula na educação básica, por exemplo, recomenda ser “[...] necessário que os professores disponham de critérios que lhes permitam compreender o que a criança já sabe, como está se desenvolvendo musicalmente e como poderá ser dada seqüência ao seu desenvolvimento” (BEINEKE, 2003, p. 102). Contudo, a autora defende que é preciso considerar os “objetivos da proposta educativa e as atividades do currículo” (p. 102).

Nesse sentido, o desenvolvimento musical dos alunos é um ponto de referência importante para a prática docente, mas não se pode ficar restrito apenas a ele, pois isso limitaria a forma como o professor ouve a música das crianças. Ele também precisa investigar como a criança pensa, quais as hipóteses que ela elabora quando está compondo, como ela testa e reelabora essas hipóteses, construindo seus conhecimentos na interação com a música. (BEINEKE, 2003, p. 102).

Nesse trabalho, apesar de fazer referência a Swanwick (2003) e a outros autores que trataram sobre desenvolvimento musical (GLOVER, 1990; KRATUS, 1994 apud BEINEKE, 2003), o desenvolvimento musical descrito por Beineke (2003) parece ser compreendido a partir de produtos musicais, sendo o pensamento e a elaboração de hipóteses, envolvidos na construção de conhecimentos musicais das crianças, uma outra forma de entender a aprendizagem musical. Esse entendimento difere dos princípios que fundamentam a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988, 1994)⁸ e, por isso, não ficam claras as bases que sustentam a compreensão de Beineke (2003) sobre desenvolvimento musical.

A arbitrariedade de critérios, por sua vez, parece ser percebida por Andrade (2003) e Del Ben (2003) como um problema a ser superado.

Andrade (2003) alerta que “[c]ritérios desiguais podem levar professores diversos a avaliar diferentemente a mesma execução” e que na ausência de um quadro referencial de

⁸ Na perspectiva do autor, “música e aprendizagem musical envolvem a construção de planos, imagens, esquemas, por meio de formas de pensar, praticar, tocar e responder; aprendendo por imitação e comparação com outras pessoas” (SWANWICK, 1994, p. 150, tradução minha).

critérios bem definido, “[a]té o mesmo professor [...] pode avaliar diferentemente de um dia para o outro” (ANDRADE, 2003, p. 77).

Del Ben (2003), por sua vez, chama a atenção para problemas da ênfase na individualização dos processos de avaliação, processo esse que “pode estar presente até mesmo naquelas situações em que os professores estabelecem critérios de avaliação da aprendizagem musical dos alunos” (DEL BEN, 2003, p. 32). A autora destaca que,

[a]o estabelecer objetivos e critérios de avaliação, o professor sugere um conjunto de saberes considerados necessário para que os alunos se desenvolvam no âmbito daquela disciplina. Mas esse conjunto perde seu caráter necessário ou sua relevância para o desenvolvimento dos alunos quando é desconsiderado durante a avaliação, a qual se torna algo muito pessoal. (DEL BEN, 2003, p. 32).

Além da ênfase na individualização mencionada por Del Ben (2003), outro aspecto apontado como problemático é a descontextualização das referências usadas para a definição de critérios avaliativos em música. Borne e Beltrán (2017, p. 135) mencionam que “[s]e um professor escolhe um repertório com certas características musicais, existem inúmeras decisões objetivas e subjetivas sobre o que é considerado mais importante no ensino” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 135, tradução minha).⁹ Devido a isso, os autores sugerem que escolher um repertório em conjunto — professor/a e alunos/as — e adotá-lo como referência para a avaliação é uma forma de manter os critérios avaliativos coerentes com o que é ensinado em sala de aula.

Segundo Beineke (2003), “[p]odem surgir problemas na avaliação do valor dos estilos musicais quando uma música é analisada a partir de critérios que não pertencem àquele tipo de música” (BEINEKE, 2003, p. 99). Quando o repertório em questão é de composições de alunos/as, essa referência pode ser dialogada entre os sujeitos envolvidos, pois “as composições dos estudantes poderiam ser avaliadas segundo outras perspectivas, incluindo o contexto de produção, a auto-avaliação e avaliações colaborativas entre professor e alunos” (BEINEKE, 2003, p. 23).

⁹ “Si un maestro elige un repertorio con determinadas características musicales, hay en ello un sinfín de decisiones objetivas y subjetivas sobre qué se considera más importante en la enseñanza. Este repertorio puede ser elegido junto con los estudiantes – aunque no sea tan frecuente esta opción, especialmente en clases grupales – lo que, de cierta manera, ameniza tal subjetividad” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 135).

Considerações finais

Neste trabalho, busquei analisar parâmetros e/ou critérios empregados e propostos para a avaliação em música na educação básica a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil.

Os resultados obtidos mostram a predominância das quatro dimensões de crítica musical — materiais, expressão, forma e valor — da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (2003), como perspectiva utilizada pelos/as autores/as para pensar parâmetros avaliativos em música na educação básica.

Dimensões não sonoras, quando mencionadas e mesmo quando defendidas, são descritas como fora do que é específico da educação musical ou nomeadas como “extramusicais” em alguns trabalhos (ANDRADE, 2003; BEINEKE, 2003; FRANÇA, 2007). O uso dessa linguagem pode sinalizar um esvaziamento da ideia de que a música consolide “[...] na educação, um importante papel com relação à criação e à manutenção de identidades individuais e coletivas” (BOWMAN, 2002, p. 59).

A subjetividade da música é vista como um aspecto que complexifica as avaliações, mas que não as inviabiliza; enquanto a arbitrariedade de critérios avaliativos é encarada como uma fragilidade que pode ser superada. É unânime a defesa da importância da definição de critérios — e o desenvolvimento musical, pautado na Teoria Espiral ou não, é apresentado como uma perspectiva capaz de orientar o estabelecimento de critérios mais objetivos. O repertório trabalhado pelo/a professor/a em aula é sugerido como uma referência possível para definir critérios coerentes com o contexto de ensino (BEINEKE, 2003; BORNE; BELTRÁN, 2017). Contudo, ocorre uma ausência de explicitação de critérios nos trabalhos analisados, o que corrobora as palavras de Beineke (2003), que percebe a temática da avaliação em música como “mais controversa, muitas vezes recaindo-se em critérios vagos ou subjetivos” (BEINEKE, 2003, p. 91).

Ao discutir parâmetros e critérios avaliativos, a literatura analisada — majoritariamente produzida por professores/as universitários/as — tem sua centralidade na Teoria Espiral de Swanwick atravessada por aspectos que a transcendem, o que ocorre a partir do relato de professores/as de música da educação básica (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010). Mesmo apresentando e propondo práticas fundamentadas em ideias de Swanwick (2003), a perspectiva desses/as profissionais vai além, ao trazer transformações ocorridas em si

mesmos a partir de suas práticas de ensino e avaliação. Esse resultado sinaliza a importância da ótica de professores/as da educação básica para a construir conhecimentos e pensar práticas relacionadas a avaliação em música nas escolas brasileiras.

Referências

AMORIM, Fernanda Gomes de. *Ideias sobre música e seus sentidos na educação básica: uma análise a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ANDRADE, M. Avaliação do canto coral: critérios e funções. In: HENTSCHE, L.; SOUZA, J. (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. P. 76-87.

BEINEKE, V. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHE, L.; SOUZA, J. (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-104.

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 20, p. 19-32, set. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/245/177>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BORNE, L.; BELTRÁN, M. R. Evaluación em educación musical: tensiones antiguas, discusiones contemporáneas. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 38, p. 123-138, jan./jun. 2017.

BOWMAN, W. Educating musically. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (orgs.). *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 63-84.

BOWMAN, W. Practices, virtue ethics, and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 11, n. 2, p. 1-19. 2012. Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman11_2.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, E. S. Avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHE, L.; SOUZA, J. (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 64-66.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/785>>. Acesso em: 15 out. 2020.

DEL BEN, L. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHE, L.; SOUZA, J. (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 30-39.

DEL-BEN, L. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 19, n. 37, p. 125-148, jan./jun. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2364>>. Acesso em: 6 mar. 2020.

FRANÇA, C. C. Por dentro da matriz. *Revista da Abem*, v. 16, 2007. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/295>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FRANÇA, C. C. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 94-106, set. 2010. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/208/0>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FRANÇA, C. C. Sentidos da avaliação diagnóstica. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 6, n. 6, p. 99-111. 2014.

<http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed6/Revista%20Musica%206_Cecilia.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

FREITAS, A. S. Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em Educação Musical. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-17, 2018. Disponível em:

<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2641>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

QUEIROZ, L. R. S. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 35-46. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/102>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SANTIAGO, D. Measurement and evaluation in music education: a position paper. *ICTUS Music Journal*, Salvador, v. 2, p. 105-115. 2000. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34202>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SANTOS, L. A. S.; JUNIOR, M. P. S.; CACIONE, C. E. S. Cadernos de música: um registro e muitas avaliações. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 104-115. set. 2010. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo8.pdf>.

Acesso em: 12 mar. 2020.

SILVA, A. N. C. Trilha de sons, construindo a escrita musical. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 4, n. 4, p. 48-57. nov. 2012. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed4/pdfs/RevistaMeb4_trilha.pdf>.

Acesso em: 12 mar. 2020.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SWANWICK, K. *Música, mente e educação*. Trad. Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SWANWICK, K. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.

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

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.