

Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular

Speaking the speakable: systemic assessment in music in schools

Cecília Cavalieri França

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
contato@ceciliacavaliierifranca.com.br

Resumo. O tema da avaliação em música é abordado a partir da apresentação de resultados parciais de uma pesquisa extensiva, realizada em escola regular. O objetivo é responder às seguintes questões: que competências e habilidades musicais são esperadas dos alunos? Em que medida as expectativas estão sendo atingidas? Em quais aspectos do currículo as intervenções se fazem necessárias? A metodologia utilizada é a de avaliação sistêmica, um procedimento refinado de diagnóstico que permite o mapeamento do desempenho dos alunos em larga escala e a consequente avaliação da qualidade do ensino. A análise dos dados envolve a construção de uma escala de proficiência que possibilita visualizar competências e habilidades que os estudantes apresentam ao final do Ensino Fundamental I. Os resultados dialogam com a sala de aula e são revertidos em *feedback* para os professores envolvidos, provocando constante revisão do programa e desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Palavras-chave: avaliação em música, avaliação sistêmica, currículo de música

Abstract. The issue of musical assessment is approached through the results of an extended research project in a regular school in Brazil. The project aimed at answering the following questions: which competences and skills are expected from the students? To what extent are these expectations being achieved? Which curriculum aspects need revision? The method used is that of systemic evaluation, which enables large scale measurement and the assessment of teaching efficacy. Data analysis enabled the making of a proficiency scale that let us visualize the competences and skills the students achieved. The results revert into feedback to the teachers involved in the sense of curricular and methodological development, aiming at students' proficiency.

Keywords: musical assessment, systemic assessment, music curriculum

Antes de mais nada

A consolidação da música no currículo escolar envolve uma longa agenda de discussão. Estamos começando a colher os frutos de esforços empreendidos pela construção da identidade epistemológica da nossa disciplina e pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica, incluindo processos de construção curricular e avaliação. Vários autores têm revelado preocupação sobre a necessidade de se delinearem bases sobre as quais pautar o processo de avaliação na nossa área (ver França, 2006a, 2006b, 2007; Hentschke; Souza, 2003; entre outros). Existem aspectos da música bem como da experiência musical que escapam à descrição objetiva: o *indizível*, dizia Langer (1942).

A educação musical é uma disciplina essencialmente prática. A metodologia de trabalho parte da percepção sensorial, envolve o corpo e a plasticidade do movimento, a *performance* vocal, corporal e instrumental, a exploração criativa dos conteúdos, a formulação de hipóteses sobre o registro gráfico. Com isso, mobiliza a atitude corporal e psicológica, desenvolve a identidade musical e social do aluno e promove a construção de significados individuais e coletivos. A partir do trabalho inicial de sensibilização musical, avança-se em direção à compreensão funcional dos conteúdos para sua eventual sistematização. Coerentemente, doses importantes do conhecimento musical deverão ser

avaliadas mediante a cuidadosa observação da prática, preferencialmente de forma individual ou em pequenos grupos.

No entanto, existem aspectos bastante concretos cuja verificação objetiva nos possibilita detectar problemas de aprendizado de conteúdos específicos. Sim, nós temos conteúdos, habilidades e competências, assim como as demais áreas do conhecimento, que podem ser avaliados objetivamente sem que a integridade da experiência musical – que nos move, comove e arrepiam – seja comprometida. Como dito anteriormente (França, 2004), o *indizível* permanecerá, soberano. Já os aspectos *dizíveis*, que sejam ditos.

Avaliação sistêmica em música

A avaliação sistêmica é um processo complexo de avaliação em larga escala por meio de testes com questões fechadas e abertas que permite o mapeamento do desempenho dos alunos e a conseguinte *avaliação da qualidade do ensino*. Ao contrário da avaliação convencional, esses testes não valem como pontuação ou classificação para os alunos, mas como diagnóstico sobre a eficácia e os eventuais problemas do ensino, visando o direcionamento de políticas públicas e estratégias pedagógicas corretivas.

Programas de avaliação sistêmica surgiram no Brasil no final da década de 1980. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é aplicado em populações amostrais nas séries finais de cada segmento, ou seja, 5º e 9º anos do ensino fundamental¹ e 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas.² A Prova Brasil, criada em 2005 e de abrangência censitária, é aplicada aos alunos de 5º e 9º anos de escolas públicas urbanas. Outros programas nacionais de avaliação incluem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que certifica o aluno egresso da educação básica, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), que avalia a qualidade do ensino superior.

Os testes de cada disciplina são elaborados a partir de uma matriz de referência. Ela é um instrumento que explicita o *corpus* de conteúdos a ser trabalhado e as competências e habilidades a serem avaliadas. Conteúdos e competências cognitivas constituem os dois elementos básicos da matriz. As competências são modalidades cognitivas que en-

volve operações mentais e saberes fundamentais empregados na tomada de decisão ou na resolução de problemas (Perrenoud, 1993, 1999). Construir competências significa aprender a agir a partir do conhecimento adquirido.

Além dos programas oficiais, algumas instituições de ensino particulares têm empreendido avaliações sistêmicas. Meu projeto de pesquisa se insere em um programa³ que acontece em Belo Horizonte desde 2004, em um colégio particular de grande porte, de classe média/alta.⁴ O programa abrange todas as disciplinas curriculares desde a educação infantil até o ensino médio. Todos os professores participam ativamente, nas suas respectivas áreas. A música constitui uma disciplina curricular da educação infantil e do Ensino Fundamental I desse colégio há quase 30 anos.

Esse projeto, intitulado “Educação musical escolar: sujeitos, currículos, processos e avaliação”, representa uma iniciativa pioneira de avaliação sistêmica em música no ensino regular. As perguntas que movem a pesquisa são as seguintes:

- a) Que competências e habilidades musicais são esperadas dos alunos em determinado momento do seu percurso escolar – no caso, ao final do Ensino Fundamental I?
- b) Em que medida os alunos estão atingindo as expectativas?
- c) Em que aspectos do programa as intervenções se fazem necessárias?

A primeira questão tem sido amplamente debatida ao longo da pesquisa. As respostas, que entendo como provisórias conquanto balizadas pela observação da prática, estão refletidas na matriz curricular experimental de música,⁵ que se baseia na literatura da área, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997, 1998) e em outros documentos oficiais. As questões (b) e (c) representam grandes desafios, que têm sido enfrentados em duas frentes. Primeiro, por meio de avaliações diagnósticas realizadas em todas as séries no início de cada ano letivo objetivando-se levantar o conhecimento prévio dos alunos. Uma vez detectados os problemas, são traçadas estratégias e intervenções pedagógicas diversificadas para grupos de alunos

3 Sob a coordenação geral da pedagoga Profª Drª Sylvia Garcia Rodrigues.

4 Com base em Vianna (2003), entendo que a avaliação localizada no âmbito de uma escola permite controlar variáveis socioeconômicas, diferentemente dos testes nacionais.

5 O processo de construção da matriz de música foi discutido em outras publicações (França, 2007, 2006).

1 Considerado o formato atual de ensino fundamental, com duração de nove anos.

2 Ver <http://www.inep.gov.br>, especialmente o comparativo entre a Prova Brasil e o Saeb (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, [s.d.]).

com dificuldades específicas. Aspectos procedimentais do conhecimento musical, como cantar, reagir corporalmente, tocar instrumentos convencionais ou alternativos, inventar, arranjar e escolher, são avaliados por meio das observações cotidianas em sala de aula e das avaliações formativas.

A segunda frente consiste justamente na avaliação sistêmica utilizando-se de testes aplicados a todos os alunos do último ano do segmento em questão (aproximadamente 300 alunos de 5º ano em cada edição). Estou ciente de que o processo aqui exposto seja um instrumento complementar de avaliação em música, considerando-se a natureza procedimental da nossa disciplina. O sistema de avaliação por meio de questões fechadas nos oferece uma visão parcial do conhecimento e compreensão musical do aluno, uma vez que contempla tão somente a modalidade de apreciação e conteúdos de cunho teórico e conceitual.

A matriz de referência curricular

A matriz de referência de música explicita os conteúdos e as habilidades cognitivas que deverão ser desenvolvidos no Ensino Fundamental I e que sejam passíveis de aferição por meio de testes objetivos. Ela é composta de seis temas: Duração; Altura; Timbre e intensidade; Caráter expressivo e contexto; Estruturação musical; Notação musical. Cada tema contém tópicos pertinentes aos aspectos do conteúdo trabalhados no decorrer daquele segmento (ex.: movimento sonoro). Os tópicos são subdivididos em frases chamadas “descritores”, formadas pela associação de uma habilidade cognitiva a um elemento específico do conteúdo (ex.: distinguir entre os modos rítmicos).

A matriz apresenta os conteúdos de forma cumulativa, englobando desde os mais elementares e de natureza sensorial, trabalhados na educação infantil, até os mais elaborados, pertinentes ao final do segmento, segundo observado nesse projeto. A matriz proposta para o Ensino Fundamental I concentra-se em competências *básicas* (ex.: identificar sons curtos e longos presentes no cotidiano e na natureza) e *operacionais* (ex.: associar pulsos de som e silêncio à representação gráfica). Competências *globais*, como analisar e julgar, serão eventualmente construídas sobre as habilidades *básicas* e *operacionais* nas séries seguintes.

Como expressei em outras ocasiões (França, 2006b, 2007, 2009), a matriz representa um mapa de possibilidades e deve ser utilizada a partir de uma concepção *rizomática*, na qual os diversos tópicos se interconectem, permitindo incursões recíprocas.

É um mapeamento cuja visualização ajudar a sustentar o incrível *corpus* de experiências e conteúdos que nossa inesgotável área comporta.

Apresento neste artigo uma parcela dos resultados do projeto até 2009, com o intuito de difundir o processo de avaliação sistêmica em música na escola regular. Por limitações de espaço, serão abordados apenas os aspectos relativos ao ritmo (duração), o primeiro tema da matriz curricular, transcrito a seguir (Quadro 1).

Os testes

Os testes são compostos por questões fechadas, de múltipla escolha, chamadas “itens”. Eles devem seguir uma formatação rigorosa em cada um de seus componentes: enunciado, comando e alternativas (Prazeres; Rodrigues; 2007). A cada item deve corresponder um descritor da matriz curricular para possibilitar o mapeamento preciso do desempenho dos alunos. Quanto mais diretos, claros e sucintos forem os itens, mais “fotogênico” será o retrato revelado na análise dos dados. Do contrário, teremos uma “caricatura” ou uma “imagem desfocada”.

Inicialmente, os itens eram selecionados aleatoriamente em um banco de dados composto por centenas deles. À medida que os problemas de aprendizagem foram sendo identificados, passei a direcionar a elaboração e a seleção dos itens que deveriam compor os testes. Todos os itens são pré-testados da seguinte forma: uma amostra dos alunos realiza um pré-teste. Os resultados são processados estatisticamente e os itens que atingem um índice de acerto menor que 25% ou maior que 75%, aproximadamente, são eliminados por se revelarem muito fáceis ou muito difíceis. Os itens que atingem um índice satisfatório passam a compor o teste propriamente dito. São montados três cadernos de prova com 16 a 25 itens equilibrados em nível de dificuldade e de conteúdos, o que permite testar um maior número de itens. O teste é aplicado em um mesmo dia para todas as turmas, nos dois turnos (manhã e tarde) e tem duração de 60 a 90 minutos.

O teste perpassa todos os temas da matriz curricular. Alguns itens incluem a escuta de trechos musicais, o que é confortador, já que pelo menos parte do conteúdo testado terá vínculo com a experiência musical ativa. Além desses itens com estímulo musical, procurei elaborar outros, baseados na memória ou na experiência musical prévia, portanto numa escuta internalizada. Uma parcela menor de itens trata especificamente de conteúdos

TEMA: Duração

Tópico I: Curto e longo

- D1: Identificar sons curtos e longos presentes nos ambientes social e natural.
D2: Associar sons curtos, longos e silêncio, medidos ou não, à representação gráfica.
D3: Identificar padrões de sons curtos e longos medidos no repertório de apreciação e *performance*.

Tópico II: Modos rítmicos (pulso, apoio, divisão e ritmo real)

- D4: Diferenciar música com e sem pulso regular.
D5: Distinguir entre os modos rítmicos básicos (pulso, apoio, ritmo, divisão).
D6: Compreender a relação entre os modos rítmicos.
D7: Associar modos rítmicos a timbres e outros parâmetros.

Tópico III: Tempo

- D8: Compreender o conceito de andamento.
D9: Classificar elementos dos ambientes social e natural conforme o andamento.
D10: Identificar auditivamente variações de andamento (ex.: lento, moderado e rápido).
D11: Associar variações de andamento a mudanças de caráter e de forma.
D12: Identificar indicações de andamento como *rallentando*, *accelerando* e outras.

Tópico IV: Padrões rítmicos básicos

- D13: Reconhecer auditivamente sequências com pulsos de som e silêncio.
D14: Associar pulsos de som e silêncio à representação gráfica proporcional.
D15: Associar gráficos proporcionais à notação rítmica com colcheias, semínima, pausa de semínima, mínima e pausa de mínima.
D16: Reconhecer auditivamente sequências rítmicas com colcheias, semínima, pausa de semínima, mínima e pausa de mínima.
D17: Reconhecer auditivamente o padrão rítmico de quatro semicolcheias.
D18: Reconhecer auditivamente a síncope formada por semicolcheia, colcheia, semicolcheia.
D19: Identificar o número de pulsações contido nas sequências rítmicas (base semínima).
D20: Identificar as figuras rítmicas e suas pausas.

Tópico V: Compassos simples (base semínima)

- D21: Classificar compassos (binário, ternário, quaternário) a partir da escuta.
D22: Realizar a divisão de compassos.
D23: Compreender o conceito de anacruse.
D24: Identificar auditivamente o anacruse.

Quadro 1. Trecho da matriz de referência relativo aos aspectos do ritmo (duração).

“teóricos” ou dados baseados na memorização, como nome das figuras rítmicas, dos compositores, sinais gráficos etc.

Como a matriz apresenta os conteúdos de forma cumulativa, englobando desde os mais elementares até os mais elaborados, alguns descritores são supostamente fáceis para alunos de 5º ano, como, por exemplo, o “D1: Identificar sons curtos e longos presentes nos ambientes social e natural”. Mas é preciso ressaltar que um mesmo descritor pode originar itens de diferentes níveis de dificuldade, como nos dois exemplos seguintes. O primeiro envolve uma competência básica e se apoia na experiência de sons percebidos no cotidiano (Quadro 2).

Todas as opções apresentam exemplos de sons curtos, **EXCETO**:

- A) Telefone ocupado.
- B) Galo cantando.
- C) Sinal do colégio.
- D) Solução.

Quadro 2. Exemplo de item (D1).

O segundo exemplo (Quadro 3) deriva do mesmo descritor, mas avalia uma competência operacional, pois exige uma discriminação auditiva mais refinada, incluindo não apenas a identificação, mas também a comparação e a abstração de um entre vários sons, alguns deles simultâneos.

Você ouvirá uma gravação feita no centro da cidade. Dos sons ouvidos, qual deles é o mais longo?

- A) Freio do ônibus.
- B) Apito do guarda de trânsito.
- C) Buzina de carro.
- D) Moto passando.

Quadro 3. Exemplo de item (D1).

Da mesma forma, vários descritores acolhem diferentes itens com níveis progressivos de dificuldade, visando avaliar o desenvolvimento perceptivo e procedimental.

A escala de proficiência

As análises estatísticas, altamente complexas, são elaboradas pela equipe técnica do projeto. Os alunos preenchem gabaritos, procedimento que agiliza o processamento dos dados. A tecnologia dos testes é baseada na teoria de resposta ao item (TRI), um conjunto de modelos estatísticos aplicados em avaliações de habilidades em larga escala (Batista, 1999; Rosso; Orfali; Pontev, [s.d.]; Vianna, 2003). A TRI permite comparar resultados de testes diferentes realizados por alunos diferentes. Nessa concepção de avaliação, importa quais questões o indivíduo acerta, e não *quantas* ele acerta.⁶

A partir das estatísticas complexas constrói-se um instrumento denominado “escala de proficiência”. Proficiência pode ser definida como *o grau de complexidade de elaboração conceitual* (Rodrigues, 2006) ou, *grosso modo*, como a *quantidade de competência necessária* para se resolver determinado item. No decorrer do processo, vai se formando um banco de itens numa escala com valores que variam de 0 a 500, elaborada pela equipe de estatísticos do projeto. Os itens testados ao longo dos cinco anos de pesquisa foram ordenados em ordem crescente de proficiência, ou seja, conforme o grau de complexidade de construção conceitual. A escala permite visualizar competências e habilidades que os estudantes apresentaram ao final do segmento (Ensino Fundamental I), em quais conteúdos e em que nível. Lembrando, essa modalidade de avaliação interage com aquela empreendida ao longo do ano com relação a competências musicais práticas, já mencionadas.

A seguir são apresentados exemplos de itens

⁶ O Toefl, exame de proficiência em língua inglesa, é um exemplo de teste que adota essa concepção de avaliação.

testados na pesquisa. Por razões éticas, foram adaptados ou suprimidos alguns dados que diziam respeito somente ao colégio onde os trabalhos foram realizados.

Resultados

Curto e longo

O primeiro tópico do tema Duração é “Curto e longo”. No processo de musicalização trabalha-se o ritmo não medido e medido e a proporção de dobro e metade relativos. Guardam-se sempre os fundamentos: começar com o trabalho sensorial, corporal e auditivo; partir dos sons em direção aos gestos expressivos; equilibrar leitura e discriminação auditiva com estruturação criativa; priorizar a apropriação dos conteúdos por meio da criação e fruição de obras musicais.

Os descritores desse tópico acolhem itens que abordam sons curtos e longos medidos ou não medidos. Preferencialmente, os itens devem incluir estímulo sonoro gravado. Sons de animais, de objetos e outros podem ser gravados para identificação e associação recíproca, assim como temas musicais conhecidos ou trechos de parlendas. Vejamos alguns exemplos de itens (Quadro 4).

Leia a frase da parlenda abaixo.

“ADOLETA, LE PETI, PETI POTÁ”.

Assinale a alternativa que representa a sequência CORRETA dos sons curtos e longos dessa frase.

A).....

B).....

C).....

D).....

Quadro 4. Exemplo de item (D2).

O desempenho dos alunos nesse descritor em 2005 foram inferiores à expectativa, por se tratar de um conteúdo trabalhado extensamente nos anos iniciais do ensino fundamental, com material concreto e com o uso de gráficos. O item acima foi repetido nos testes dos dois anos seguintes, tendo sido observada uma melhora discreta, não estatisticamente significativa, com uma média de 25% de acerto.

Procurou-se compreender por que os alunos que já trabalhavam com padrões de semínimas, mínimas e colcheias apresentaram esse resultado. Verificou-se que havia um hiato entre o trabalho com material concreto e grafia proporcional e a utilização de padrões rítmicos de semínima/duas colcheias ou semínima/mínima. Foi recomendado que a escrita gráfica proporcional não fosse preterida ou abandonada em função da escrita rítmica convencional. O processo de transição e equivalência entre as formas de notação rítmica foi retomado e, em 2008, os alunos apresentaram um progresso significativo nesses descritores, com índice de acerto de 41%.

Modos rítmicos

O segundo tópico do tema Duração contempla os modos rítmicos básicos: pulso, apoio, divisão e ritmo real, que envolvem competências analíticas e de comparação. Os modos rítmicos são elementos estruturantes do ritmo, cujo domínio subsidia o refinamento da percepção rítmica. Esses elementos interligam-se à percepção e à representação gráfica de sons curtos e longos medidos. No entanto, quando abordados separadamente, podem nos fornecer dados mais específicos sobre o desempenho dos alunos e apontar a necessidade de intervenções localizadas. Ao longo do Ensino Fundamental I, os modos rítmicos são trabalhados gradativamente a partir da referência do pulso. Além da capacidade de distinguir entre os modos rítmicos, testa-se a associação desses a timbres específicos dentro de obras musicais. A divisão simples e composta do pulso não foi objeto de avaliação até o momento.

O item seguinte (Quadro 5) exemplifica o descritor “D5: Distinguir entre os modos rítmicos básicos (pulso, apoio, ritmo, divisão)”, valendo-se da experiência cotidiana do aluno. O índice de acerto foi de 49%.

Quando cantamos o *Parabéns a você*, as batidas realizadas com as palmas correspondem

A) ao ritmo real.
B) à pulsação.
C) ao apoio.
D) à divisão.

Quadro 5. Exemplo de item (D5).

O próximo exemplo (Quadro 6) é de um item com música que também envolve o mesmo descritor – a identificação de um dos modos rítmicos, no caso, o ritmo real. Na gravação, a canção

é realizada pela flauta. O item revela se o aluno compreende o conceito em questão. O índice de acerto foi de 56%.

Você ouvirá a canção *Bamba-la-lão* realizada pela flauta.

O que você ouviu corresponde a qual aspecto da música?

A) Pulsação.
B) Apoio.
C) Ritmo real.
D) Divisão.

Quadro 6. Exemplo de item (D5).

No próximo item (Quadro 7) está em jogo a sistematização conceitual de pulso e apoio, em que a relação entre os dois elementos é verificada pela associação timbrística. O item teve um alto índice de acerto em três anos consecutivos: 70% em 2005, 65% em 2006 e 69% em 2007, média de 68%.

Ouçá dois instrumentos tocando juntos: um pandeiro, tocando a pulsação, e um tambor, tocando o apoio. Qual alternativa corresponde ao que você ouviu?

A) Pulso:
| | | | |
Apoio:
| |

B) Pulso:
| | |
Apoio:
| | | | |

C) Pulso:
| |
Apoio:
| | | | |

D) Pulso:
| | | | |
Apoio:
| | |

Quadro 7. Exemplo de item (D6).

O item seguinte (Quadro 8) também avalia a associação entre os modos rítmicos e os timbres, dessa vez pela abstração de um elemento dentro de um contexto musical. Ele teve um índice de 59% de acerto.

Você ouvirá um trecho da canção *A centopéia*, de Vander Lee.

Nesse trecho, a pulsação é realizada

- A) pela percussão.
- B) pelo violão.
- C) pela guitarra.
- D) pela voz.

Quadro 8. Exemplo de item (D7).

No próximo item (Quadro 9) avalia-se a compreensão da relação entre os modos rítmicos de maneira mais analítica. O índice de 32% de acerto pareceu satisfatório, pois trata-se de um item de alta dificuldade.

Observe o trecho da parlenda abaixo.

A.....

DO LE TA LE PE TI PE TI PE TA

É **CORRETO** afirmar que o trecho da parlenda

- A) não tem pulsação.
- B) começa igual à pulsação e continua na divisão.
- C) começa na divisão e continua na pulsação.
- D) começa no apoio e continua na divisão.

Quadro 9. Exemplo de item (D6).

Tempo

O tópico “Tempo” refere-se à percepção de diferenças e variações de andamento. Esses são aspectos musicais de apreensão intuitiva, trabalhados sensorial e corporalmente. Ao final do segmento (4º e 5º anos), variações de andamento são vivenciadas em seu impacto sobre o caráter expressivo no repertório de apreciação, criação e *performance*. Para a avaliação com itens fechados, foi testada a compreensão do conceito de andamento por meio do item seguinte, que apresentou 62% de acerto (Quadro 10).

Todos os elementos abaixo podem variar o andamento, **EXCETO**:

- A) automóvel.
- B) avião.
- C) relógio.
- D) caixinha de música.

Quadro 10. Exemplo de item (D8).

A identificação da variação expressiva do andamento foi testada por meio do próximo item (Quadro 11), que alcançou 42% de acerto.

Você ouvirá um trecho musical. A variação de andamento nesse trecho é chamada de

- A) *ostinato*.
- B) *accelerando*.
- C) fermata.
- D) *rallentando*.

Quadro 11. Exemplo de item (D12).

Padrões rítmicos básicos e compassos

Os tópicos IV – “Padrões rítmicos básicos” – e V – “Compassos simples” – tratam da sistematização notacional dos aspectos rítmicos e métricos, que ocorre em direção ao final do segmento. A identificação de figuras rítmicas e suas pausas, competência básica apoiada na memorização, foi testada em 2007 (Quadro 12) e apresentou um índice de 36% de acerto. Em 2009, o desempenho dos alunos melhorou, subindo para 42% de acerto.

As figuras apresentadas abaixo são chamadas, respectivamente

- A) semibreve, mínima e colcheia.
- B) mínima, semínima e colcheia.
- C) semínima, mínima e semibreve.
- D) colcheia, mínima e semínima.

Quadro 12. Exemplo de item (D20).

– elementar, intermediário e avançado – conforme as competências envolvidas. Esses níveis foram delimitados por pontos de corte nos seguintes marcos:

- Nível elementar: proficiência menor ou igual a 230.
- Nível intermediário: proficiência maior que 230 e menor ou igual a 340.
- Nível avançado: proficiência maior que 340.

As características dos três níveis podem ser assim resumidas (Tabela 1): o nível de proficiência elementar corresponde a competências sensoriais e intuitivas; o nível intermediário comporta competências relativas à base da sistematização conceitual e notacional; o nível avançado envolve a sistematização dos conteúdos apreendidos, por meio de competências analíticas e notacionais.

Tabela 1. Caracterização dos níveis de proficiência.

Nível	Proficiência	Caracterização
Elementar	Abaixo de 231	Competências sensoriais/intuitivas
Intermediário	De 231 a 340	Início de sistematização conceitual e notacional
Avançado	Acima de 340	Sistematização, competências analíticas e notacionais

No nível de proficiência elementar, os alunos demonstraram competências relacionadas à percepção sensorial (a partir da audição internalizada ou de estímulo externo) de padrões rítmicos de sons curtos e/ou longos presentes no entorno, mas não apresentaram domínio da grafia rítmica analítica e tampouco a compreensão funcional de padrões de sons curtos e longos presentes em obras musicais, parlendas e canções.

O nível intermediário contempla competências musicais elementares de discriminação, comparação, análise e síntese, e engloba competências perceptivas e notacionais básicas relativas ao parâmetro duração. Os alunos demonstraram uma compreensão funcional de conceitos e conteúdos básicos do ritmo, revelada pela capacidade de reconhecer padrões de sons curtos e longos proporcionais (pulso e metades) no repertório de apreciação e *performance*. Também revelaram compreensão funcional do conceito de pulso, podendo diferenciar entre músicas com e sem pulso regu-

lar. Foram capazes de distinguir os modos ritmos básicos e de compreender a relação entre eles a partir da diferenciação timbrística (como abstrair a pulsação realizada por um determinado instrumento). Demonstraram conhecimento de algumas figuras musicais (semínima e pausa) e capacidade de relacioná-las a gráficos de sons e silêncios. Perceberam variações de tempo e compreenderam o conceito de “andamento”, associando-o ao caráter expressivo das peças. Além disso, realizaram a divisão de compassos e a classificação dos mesmos.

No nível avançado, além das competências verificadas nos níveis anteriores, os alunos demonstraram competências analíticas e notacionais:⁷ relacionaram padrões de sons curtos e longos medidos, encontrados no repertório, à notação rítmica convencional. Reconheceram relações entre os modos rítmicos, identificaram o acento métrico de obras musicais e, por conseguinte, o compasso das mesmas; relacionaram compassos binários, ternários e quaternários à notação rítmica e distinguiram entre músicas com e sem anacruse. Demonstraram domínio funcional das figuras rítmicas semínima e mínima e suas respectivas pausas, sendo capazes de identificar o número de pulsações contido em sequências de base semínima.

O feedback pedagógico

Como já mencionado, o sentido da avaliação em larga escala é fornecer informações sobre a eficácia e as falhas do ensino. Os resultados repercutem, portanto, no cotidiano escolar. São revertidos em *feedback* pedagógico para os professores e coordenadores envolvidos, provocando constante revisão dos programas das séries, objetivando-se o melhor aproveitamento dos alunos. A partir dos dados, é possível localizar em qual nível cada aluno se encontra em relação aos diversos aspectos do conteúdo. Por exemplo: um aluno pode revelar uma proficiência avançada na nomeação das figuras rítmicas, mas situar-se no nível elementar quanto à percepção dos modos rítmicos. Em cada série letiva, são, então, retomados os descritores pertinentes, bem como os conceitos recorrentes e/ou cumulativos. Em alguns casos, são necessários ajustes, deslocamentos de conteúdos entre séries consecutivas e mudanças de estratégias pedagógicas visando a otimização da construção conceitual pelos alunos. São planejados trabalhos em níveis de dificuldade diferenciados para atender às necessidades deles, incluindo-se atividades do livro didático, materiais complementares, atividades extraclasse etc.

⁷ Alguns aspectos que foram testados por itens diferentes apareceram em dois níveis de proficiência.

Blue 35

Cecília Cavalieri França 10

Lá vai o foguete
sobe até a lua
e traz novidades
a Terra é azul

O sol no poente
meteoros caem
estrela cadente risca o céu além
risca o céu, o azul sky

O esplendor noturno
guarda imensa luz
e Saturno com os seus anéis azuis
seus anéis in the blue sky

Escrevendo música

Veja os ritmos que aparecem na canção: = 1 pulsação; = 2 pulsações. Cante a música batendo a pulsação e, depois, o ritmo. A melodia da primeira estrofe utiliza dois sons vizinhos. Ouça, cante e acompanhe o gráfico e a partitura. Complete as frases que estão faltando.

Lá vai o fo - gue - te so - bea té a lu - a e traz no - vi - da - des a Ter - ra é a - zull!

Figura 2. Canção *Blue*, com notação rítmica proporcional e convencional (França, 2010, p. 35).

Ouça, cante e dance 121

Divirta-se com a canção *Morena de Angola!* Experimente cantar batendo palmas ora na pulsação, ora no apoio, observando o ritmo. Depois complete os padrões rítmicos, abaixo.

Morena de Angola

Cecília Cavalieri França 34

Desce a la-deira, morena de Angola

Olha pra mim, por Deus Nosso Senhor

Mexe as 'cade-ra', mexe as 'cadera'

Que eu aqui morro de amor

Convide um amigo

Escolham dois instrumentos diferentes para tocarem os ritmos abaixo. A primeira voz corresponde ao instrumento mais agudo, e a segunda, ao mais grave. Toquem, junto com o CD, nas frases cantadas, e improvise nas partes instrumentais. Atenção ao sinal de repetição ao final da frase!

Agora, quem inventa é você

Figura 3. Canção *Morena de Angola*, com padrões rítmicos variados (França, 2010, p. 121).

Jogo do *grid* múltiplo

Objetivo:

- Associação entre figuras, nomes e pausas.

Material:

- Seis **cartelas** divididas em nove retângulos, assim preenchidas: duas com as **figuras** rítmicas, duas com os **nomes** das figuras e duas com as **pausas**. O retângulo central fica em branco.

- **Fichas de tipo:** duas fichas com a palavra "FIGURAS", duas com a palavra "PAUSAS" e duas com a palavra "NOMES".

- **Fichas de jogo:** duas fichas de cada figura rítmica (de breve a semifusa), duas de cada pausa e duas de cada nome de figura.

Procedimento:

Cada participante recebe uma **cartela** e uma **ficha de tipo** que deve ser colocada no retângulo central da cartela. Para uma cartela de figuras, a ficha de tipo pode ser de **nomes** ou de **pausas**; para uma cartela de pausas, a ficha de tipo pode ser de **nomes** ou de **figuras**; para uma cartela de nomes, a ficha de tipo pode ser de **pausas** ou de **figuras**. A ficha de tipo indica como a cartela deve ser preenchida.

As **fichas de jogo** são embaralhadas e colocadas em um monte sobre a mesa, viradas para baixo. Em cada rodada, cada participante retira uma ficha do monte. Se essa corresponder ao tipo da sua cartela, ele a coloca no quadro correspondente. Do contrário, a ficha é descartada. O próximo jogador pode comprar uma ficha no monte ou uma dentre as descartadas.

O jogo termina quando todos completarem suas cartelas.

Noves fora

Materializar certos aspectos da música em testes objetivos não é uma tarefa simples. Trabalho continuamente na revisão da matriz de referência e na construção dos itens para que ambos alcancem um grau de validade satisfatório. Alguns aspectos ainda estão em processo de construção ou se mostram frágeis. Há muito mais coisas ainda encobertas do que as já reveladas. É um constante aprendizado que surpreende e movimenta todo o tempo. Vamos caminhando: o olhar macro dos testes estatísticos; o olhar próximo na sala de aula. Pipoca pulando, menino pulando. Morena na roda, tambor, chocolate. Conhecer Beethoven, Heitor e Toquinho. Desabrochar Zé, Maria e Joãozinho. Dizer o que é possível. Engasgar o *indizível*. Viver sem música e crianças por perto? Impossível.

Quadro 17. Jogo do *grid* múltiplo (adaptado de Mares Guia; França, 2005, p. 132).

Referências

- BATISTA, J. R. *Valores plausíveis para estimação de parâmetros populacionais em modelos da teoria da resposta ao item*. Dissertação (Mestrado em Estatística)—Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Prova Brasil e Saeb: semelhanças e diferenças*, [s.d.]. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98>. Acesso em: 1 jun. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)*: arte. Brasília, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*: arte. Brasília, 1998.
- FRANÇA, C. C. Dizer o "indizível"? Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*: Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 10, p. 31-48, 2004.
- _____. Apreciação musical como indicador da compreensão musical no vestibular da UFMG. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2006a. p. 632-641. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao12/cecilia_cavaliieri.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- _____. Do discurso *utópico* ao *deliberativo*: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, 2006b.

- _____. Por dentro da matriz. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 83-94, 2007.
- _____. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. v. 1.
- _____. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música da Educação Básica*, Porto Alegre, v. 1, p. 23-35, 2009.
- _____. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. v. 2.
- HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LANGER, S. *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. London: Harvard University Press, 1942.
- MARES GUIA, R. L.; FRANÇA, C. C. *Jogos pedagógicos para educação musical*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das atividades*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRAZERES, L. A.; RODRIGUES, S. G. *Normas técnicas para elaboração de itens fechados*. 2007. Material não publicado.
- RODRIGUES, S. G. *Orientações para elaboração da matriz curricular*. Belo Horizonte, 2006. Material não publicado.
- ROSSO, A.; ORFALI, F.; PONTEV, T. *Sobre o TRI*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.trlq.com.br/sobretri.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2010.

Recebido em 29/06/2010

Aprovado em 01/08/2010