



## O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma proposta para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

### Comunicação

*Kelli Ivo Barbosa de Melo*  
*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS*  
*kellimelo@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo deriva-se da minha pesquisa de mestrado em andamento, sendo o objetivo de investigar a avaliação em música, especificamente no componente curricular Arte, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, tema procedente de inquietações pessoais diante de desafios confrontados na prática docente. A aplicação deste estudo centralizará em responder como avaliar e quais critérios orientam o processo avaliativo, para tal fim, este estará fragmentado em duas partes, a princípio, a análise teórica será embasada nos autores do campo da Educação Musical, em especial o educador musical Keith Swanwick com o Modelo C(L)A(S)P (1979) e a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (1994) para avaliação do fazer musical. O desenho metodológico será composto por uma pesquisa bibliográfico-documental, de caráter qualitativo, na perspectiva de compreender como tem sido abordada a temática avaliação em Educação Musical. E, ocasionando no segundo momento, a proposição de uma intervenção para avaliação dos alunos das etapas correspondentes, com a proposta de uma sequência didática para a elaboração de um Portfólio desenvolvido para um processo avaliativo constante, com a perspectiva de aprimorar a ação docente que propicie um processo de aprendizagem musical pertinente.

**Palavras-chave:** educação básica; avaliação; teoria espiral.

### Introdução

Este artigo é um fragmento da pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que investiga o processo avaliativo no ensino de música na educação básica no Brasil, para propor a construção do Portfólio como produto de avaliação. As inquietações que provocaram a investigação desta pesquisa ocorrem desde os relatórios de estágio da minha graduação em música, tornando-se mais intrínseca na prática de ensino de cada bimestre,



buscando a melhor maneira de avaliar e de registrar as atividades musicais realizadas, para juntamente com as demais professoras visualizar o desenvolvimento de cada aluno de modo autêntico, uma vez que, no componente curricular Arte do Ensino Fundamental I, não é aplicável o uso da avaliação formal.

Reiteradamente, é essencial refletir o trabalho docente, que integra todo procedimento desde o plano anual, os planejamentos, até o encontro com os alunos e a realização do plano, bem como os diários e conselhos de classe, as reuniões de pais e mestres.

Desta reflexão, espera-se que as análises pertinentes dos processos avaliativos indiquem o estabelecimento de critérios e orientação para o processo de ensino. A aplicação de todo método observado direcionará a proposta de uma sequência didática para a elaboração de um Portfólio, com a perspectiva de aprofundar a ação docente, resultando em relatórios confiáveis do desenvolvimento do aluno.

O uso do portfólio, segundo o Referencial Curricular (CAMPO GRANDE, 2020), traz a visibilidade da aprendizagem em Arte, apresentando amplamente o processo de aprendizagem pelo qual o aluno vivenciou, para si mesmo, para toda a comunidade escolar envolvida, e também para a família.

## **Avaliação em Música**

A avaliação é uma prática contínua da vida diária, estamos sempre classificando nossas preferências diante do que vivenciamos, ouvimos, vemos ou degustamos. (VILLAS BOAS, 2012) Cacione (2016) reconhece que o avaliar ocorre desde que despertarmos até ao adormecer, e por todos que nos rodeiam e ainda, por aqueles quem não conhecemos.

No processo educacional ela é um procedimento significativo aplicada de diversas formas. Na avaliação formal ocorre de forma prevista em calendário, mediante a provas escrita, questionários, exercícios, atividades de registro, produção de textos etc., diferindo da avaliação informal, pois nem sempre os alunos têm o conhecimento da devida análise. Enquanto, a avaliação informal procede através da interação entre alunos e professores, profissionais da comunidade escolar no ambiente escolar (VILLAS BOAS, 2012). Este último



modelo de avaliação intercorre na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Referencial Curricular, documento oficial da REME Campo Grande/ MS para a base das habilidades e conteúdo de ensino, evidencia a avaliação pois “deve ser utilizada no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno e também como apreciação final sobre o que esse aluno obteve em um determinado período” (CAMPO GRANDE, 2020).

Para Proença (2018, p. 44 ), a avaliação é um dos instrumentos metodológicos dentro do processo de construção de conhecimento, associado ao planejamento, observação, registro e reflexão com o propósito na organização da “ação pedagógica, documentá-la, planejá-la, refletir sobre ela, registrá-la para poder avaliar e replanejar”.

A avaliação obtém um benefício adaptado em sua função, o de não ser um instrumento com uma única finalidade, ela agrega em si todo o processo de aprendizagem, segundo Cacione, a avaliação “no ambiente escolar, avaliar significa medir, segundo algum critério se os objetivos do ensino foram atingidos” (CACIONE, 2016, p. 91). Proença (2018, p. 53) corrobora discorrendo que a avaliação se assemelha ao “diagnóstico do que se passou até o momento no processo de ensino e aprendizagem”, com o objetivo de verificar com a aprendizagem foi construída pelo indivíduo ou pelo grupo todo.

Na ação docente, a avaliação ainda propõe a organização dos trabalhos, nos replanejamentos ao verificar se os objetivos foram alcançados se analisa e busca por ajustes de qualidade, propiciando ao educador desenvolvimento profissional, satisfação no fazer docente, e superação de desafios. (PROENÇA, 2018)

Luckesi a denomina como avaliação da aprendizagem, e discorre como um ato pedagógico “de investigar a qualidade do seu objeto de estudo”, distinguindo do ato de apenas examinar, no qual o interesse está no desempenho presente do estudante, do avaliar, onde o foco está no presente e direcionado para o futuro (LUCKESI, 2011, p. 149-150, 182)

Na Educação Musical existe o argumento de ser improvável do avaliar a produção artística, apresentando a arte como não objetiva, sem resposta perceptível. No entanto, como perceberemos as seguir, encontramos o incentivo de vários autores à aplicação da



avaliação como procedimento indispensável no processo de ensino e aprendizagem musical. (HENTSCHEK; SOUZA, 2003)

Segundo Del Ben (2003, p. 30), diante dos resultados obtidos em sua pesquisa elucida que a avaliação está agregada “as concepções sobre como aprendemos música, aos objetivos dos processos de ensino e aprendizagem musical nas escolas, as ideias acerca da natureza da música e do conhecimento musical, entre outros”. Cacione (2016, p. 91) concorda indicando o processo avaliativo musical através de atividades que sigam um referencial de desenvolvimento musical, com práticas que incluem “o movimento, a criação, a apreciação e a performance vocal e instrumental”.

De acordo com Swanwick (2014, p. 165-166) “entender um pouco do modo como desenvolvemos nossa capacidade de fazer e responder à arte só pode iluminar o ensino, infundir qualidade na prática do currículo e desempenhar um papel em tornar a avaliação válida e confiável”. Com esse objetivo, o autor ainda enfatiza o indispensável reconhecimento do qualitativo nos critérios avaliativos, e apresenta pré-requisitos para constituí-los, estes devem ser: compreensíveis; qualitativamente diferentes uns dos outros; fáceis de ser compreendidos, porém importante para ser significativo; passíveis de organização por classificação em sequência clara e justificável; úteis em uma variedade de aspectos, integrando aos diferenciados níveis de escolaridade e estilos musicais; e, refletir a natureza essencial da atividade. (SWANWICK, 1994)

Sou professora de arte e a construção de ferramenta para avaliação tem origem nas observações e anotações sobre a resposta do aluno a cada objetivo do plano de aula. Bimestralmente, na Educação Infantil, estas análises são registradas em relatórios individuais anexadas as avaliações das demais professoras da turma, enquanto, no Ensino Fundamental I são expostas e discutidas entre os professores nos conselhos de classe de cada turma.

Em busca de critérios eficazes a serem utilizados como referencial teórico estabeleci para esta pesquisa a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e o Modelo C(L)A(S)P (1979; 1994), adequados para fundamentação, prática musical docente e o processo avaliativo em música, compreendendo que a associação destas técnicas indicará preceitos necessários, concordando com Santos “que Swanwick pode ser considerado um dos autores de referência na integração entre os processos teóricos e práticos da avaliação



em educação musical. A concepção sobre esses processos vai além do estabelecimento de critérios". (SANTOS, 2003, p.42)

## **Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick**

O estudo do modelo espiral, por Keith Swanwick e June Tillman, teve seu início no ano de 1986, procedente de uma análise qualitativa de 745 composições orais de 48 crianças com a idade entre 3 e 11 anos e meio, durante um período de 4 anos, em uma diligente observação do fazer musical das crianças, e após audições repetidas as composições, o modelo espiral foi desvelado pelos pesquisadores.

O referido modelo foi ampliado em teoria por Swanwick, em 1994, com um fundamento teórico abrangente e psicológico sobre o “desenvolvimento da compreensão musical em estágios progressivos correspondentes a elementos do discurso musical” (FRANÇA, 2013b, p. 13; 2022). O autor esclarece sobre o citado aperfeiçoamento, expondo:

Tendo embarcado anteriormente no desenvolvimento do que poderia ser chamado de modelo lógico do conhecimento musical, estamos agora diante da maior complexidade de um modelo psicológico, uma análise detalhada que representa mais adequadamente a natureza dialética do engajamento musical (SWANWICK, 1994, p.87).

A análise expandida revelou mudanças qualitativas do desenrolar da consciência em relação às camadas do discurso musical, e revelou os conceitos fundantes em música: Materiais Sonoros, Caráter Expressivo, Forma e Valor, que assim despertam no fazer musical do indivíduo de acordo com a progressão de desenvolvimento. (FRANÇA, 2013a; 2013b)

Em seu eficaz estudo, Swanwick apresenta técnicas conceituadas por tendências “assimilativas e acomodativas”, termos técnicos utilizados por Piaget integrantes da experiência recorrente do autor. Estas tendências interagem entre si, na assimetria da esquerda/direita da espiral, em uma relação dialética entre intuição e análise (SWANWICK, 1994, p. 87).

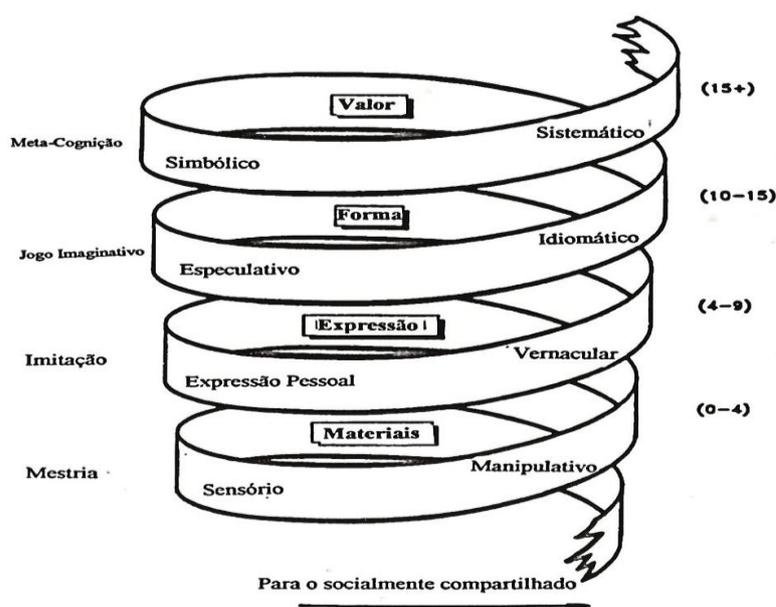
Em relação a este percurso, França afirma que a referida teoria apresenta ideias piagetianas, a assimilação - no momento da intuição, sendo o lado esquerdo da espiral, e ideias vigostskianas, a acomodação - no instante que acontece a interação com o social,



mediação da cultura, assumindo o lado direito da espiral. A autora elucida que “o conhecimento emerge intuitivamente e é modelado pela interação com o ambiente. É uma fértil tensão entre intuição e análise: a intuição abre o caminho e, através do esforço analítico, passa-se para um novo nível de compreensão, percebendo mais camadas do discurso musical” FRANÇA, 2022; SWANWICK, 1994).

Por intermédio da interação com o ambiente, no lado esquerdo da Espiral (Figura 1) ocorre a assimilação, a intuição, o jogo espontâneo, a motivação interna. E, são expandidos e nutridos para o lado direito, onde ocorre a acomodação através da análise, da imitação, e adequação ao social. O contexto se apresenta como um aspecto significativo para o desenvolvimento musical, pois determinará a maturidade cognitiva quando se oferece um ambiente estimulante (FRANÇA, 2022; SWANWICK, 1994).

**Figura 1:** Espiral do Desenvolvimento Musical



Fonte: SWANWICK, 2014

Os elementos do discurso musical são as camadas que abrangem a Teoria Espiral: Materiais Sonoros, o primeiro conceito fundante que abrange os parâmetros do som, são eles: a duração, incluindo a duração relativa entre os sons, os modos rítmicos, compassos; a altura, abrangendo o grave e agudo, movimentos sonoros, padrões melódicos; o timbre,



compreendendo timbre musicais – instrumentais e vocais, e não musicais – objetos do cotidiano, paisagens sonoras etc.; e a intensidade, caracterizando a amplitude sonora na percepção ‘forte’ e ‘piano’. Em seus dois níveis, no sensorial, quando o desenvolvimento produz prazer inicial intuitivo, impulso de brincar com sons, explorar e reagir; e no manipulativo, em que há dimensão analítica, inclinação para controlar e manipular os sons, imitar, acomodar (SWANWICK; TILLMAN, 1986; SWANWICK, 1988; 1994; FRANÇA, 2013a; 2022).

O segundo conceito, Caráter Expressivo, enfatiza o efeito expressivo de obras musicais: variações de altura, andamento, articulação, timbre, métrica, textura etc. Dentro deste tema, no ensino de música, podemos incluir estilos, contexto e cultura musical, visando às sonoridades que geram o caráter expressivo e, a identificação e o reconhecimento de obras e compositores. Em seus dois níveis, o pessoal, com os sons sob controle, a expressão torna-se possível, intuitiva e espontaneamente; e o vernacular, quando compreende a expressividade convencional ou analítica, estereótipos, métrica, previsibilidade. (*ibidem*, 1986; *ibidem*, 1988; 1994; *ibidem*, 2013a; 2022).

Na Forma, o terceiro conceito fundante que abrange elementos de estruturação musical como frases, seções, ostinatos, cânone, formas com ABA, ABA’, Rondó e outras, e elementos do discurso como melodia, acompanhamento, textura e formas musicais diversas. Seus níveis: o Especulativo, quando ocorrem as ideias convencionais assimiladas em um mundo imaginativo de surpresas e expectativas; e o Idiomático, surpresas integradas em estruturas mais complexas dentro de estilos (*ibidem*, 1986; *ibidem*, 1988; 1994; *ibidem*, 2013a; 2022).

O conceito Valor se apresenta quando o desenvolvimento musical perfez os níveis Simbólico, a música como valor simbólico para o indivíduo; e o Sistemático, quando irrompe o comprometimento sistemático com a música, e o valor da música para a coletividade (*ibidem*, 1986; *ibidem*, 1988; 1994; *ibidem*, 2013a; 2022).

Swanwick (2013, p. 21) esclarece a teoria da compreensão, simplificando: “música é compreendida quando materiais sonoros são percebidos ou controlados, quando são combinados para criar nuances expressivas, gestos que são, por sua vez, ligados a relações



de repetição e mudança, o que nós conhecemos por forma musical”. O autor ainda indica a integração às atividades das modalidades composição, apreciação e performance,

Do modelo derivam critérios para avaliação do fazer musical, com versões adaptadas para cada uma das modalidades. Esses critérios se revelaram um instrumento tanto científica quanto musicalmente válido para se avaliar a produção musical dos alunos através das três modalidades. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 26)

A utilização da Teoria Espiral é argumentada por França e Swanwick (2002) para a avaliação do fazer musical, somando-a às modalidades do Modelo C(L)A(S)P, e este será o tema do próximo tópico.

### **Modelo C(L)A(S)P – SWANWICK**

O Modelo C(L)A(S)P compreende na proposta de Swanwick, em seu livro *A Basic for Music Education* de 1979, com a finalidade de apresentar uma “fundamentação abrangente para a integração das atividades”, através de cinco parâmetros da experiência musical, sendo três relacionados diretamente com a música, e os demais em funções de apoio e capacitação - C: composição, A: apreciação, e P: performance, associados a atividades de suporte (L) *Literature studies*: estudos acadêmicos e (S) *Skill acquisition*: aquisição de habilidades (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

Estes fundamentos correspondem a centralidade do fazer musical ativo por meio das modalidades apresentadas. França e Swanwick (2002) indicam a abrangência peculiar em cada modalidade e o que podem promover, nos processos psicológicos e nos níveis de empenho cognitivos e afetivos. Cada modalidade tem sua natureza específica, e sua interação com as demais proporcionam o desenvolvimento musical.

Swanwick (1979, p. 50) fomenta a aplicação da integração das modalidades do C(L)A(S)P, visto que, é uma formulação teórica de estrutura simples para um “bom ensino”, evitando assim, a práticas docentes ruins na educação musical. Abaixo, discorrei sobre cada uma das três modalidades que estão relacionadas de modo direto com a música Composição, Apreciação e Performance.



## Composição (Criação)

Segundo o Referencial Curricular da REME Campo Grande/ MS (CAMPO GRANDE, 2020), a criação está estabelecida como fundamental no processo de ensino, visto que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma das dimensões do conhecimento que visam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em Arte. E, por esta razão, a criação artística obtêm grande espaço entre as habilidades propostas tanto na BNCC como no documento curricular municipal. Para os anos iniciais da educação básica, o processo de criação é apresentado na qualidade de Objeto de Conhecimento, habilidade EF15AR17<sup>1</sup> descrita da seguinte forma “Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo” (BRASIL, 2018, p. 203).

E no elucidar destas ideias, percebe-se a importância e as funções para o trabalho com a atividade criativa, porquanto, perpassa pela educação vai adiante no desenvolvimento humano. No ensino de música, segundo França (2016), a criação musical tem seu valor, porém, não tem sido incentivada em comparação com as demais modalidades artísticas.

Para França e Swanwick (2002), educadores musicais, a composição é uma modalidade fundamental em uma educação musical abrangente, considerando-a como pilar no Modelo C(L)A(S)P para os processos fundamentais das atividades, quando integrada a Apreciação e Performance. Seus ensinamentos e escritos sustentam a criação musical quando evidencia os resultados no processo de ensino, porquanto “reorganizam e refinam seus esquemas musicais, de acordo com seu desejo e motivação interna” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 21).

Vygotsky (2009), do mesmo modo, apresenta a valorização da atividade criadora eficaz na escola, quando repercute em todo comportamento humano, afirmando que a formação da imaginação na educação possui significado.

---

<sup>1</sup> EF15AR17: Habilidade da BNCC para o Ensino Fundamental; para os anos 1º ao 5º ano; no Componente Curricular- Arte; número da habilidade: 17.



No que se refere ao trabalho pedagógico Vygotsky, em seus estudos, ainda inclui em sua exposição uma especificidade na apropriação de conhecimento e contribuição do desenvolvimento do aluno, a experiência, quando discorre que “cada período da infância possui sua forma característica de criação, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência”. (VYGOTSKY, 2009, p.19).

Em equivalência a esse apontamento, no desenvolvimento musical sobre a experiência, França e Swanwick corroboram dizendo, “nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro.” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10). Assim, alcançamos direcionamento ativo para os planejamentos que visa oferecer a oportunidade à atividade criadora em música no ensino regular, a experiência é indispensável para a vivência expressiva do educando.

De acordo com França, a criação é natural a criança, e se faz necessário proporcionar estímulos do ambiente e com adequada orientação, sendo papel fundamental do professor oferecer ao aluno a oportunidade para a exploração de combinações sonoras para “descobrir as possibilidades expressivas”. (FRANÇA, 2016, p.39). É pertinente refletirmos sobre o quais objetivos esperamos na criação, Beineke (2003) nos alerta quando desconsidera o valor do produto e prioriza o desenvolvimento do aluno na composição musical.

### **Avaliação da Composição**

Para avaliar o aprendizado musical dos alunos, França (2016, p. 97) expõe indicadores de avaliação da composição, organizados nas camadas da teoria espiral. Na observação do Material Sonoro, a composição pode ser longa e repetitiva, espontânea e sem controle. Entretanto, no Caráter Expressivo, a composição soa previsível, convencional; é expressiva com andamento e intensidade controlados, e há manifestações de sensações, drama e humor. E na Forma, a criação tem estilo musical bem caracterizado; são apresentadas partes diferentes e as repetições vão além do previsível.



## **Apreciação**

Esta é a modalidade fundamental para o ensino e o desenvolvimento musical. Swanwick (1979, p. 43) afirma ser “a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical”. A apreciação musical é uma atividade que compreende em ouvir e em envolver-se com a música, situação que direciona a percepção aos procedimentos musicais e aos conhecimentos intuitivos e analíticos em toda e qualquer escuta (CUNHA, 2003).

Para França e Swanwick (2002, p. 12) “a apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música”, proporcionando uma experiência musical ativa. A atividade de apreciação musical amplia o conhecimento musical, a oportunidade criativa do aluno, sua integração às novas formas e novos significados. Através desta modalidade os alunos serão direcionados a observarem as camadas da teoria espiral, e o “ouvir como um fim em si mesmo”.

A atividade de apreciação musical está organizada em Objeto de Conhecimento do Referencial Curricular da REME (CAMPO GRANDE, 2020) para a educação infantil e anos iniciais. No 2º ano, no qual sou professora, chamamos este momento de apreciação de ‘Jukebox’, os alunos ouvem vários gêneros musicais, compositores, variados instrumentos musicais e outros, e é possível ver este processo de integração descrito por França e Swanwick (2002).

## **Avaliação da Apreciação**

Na avaliação da Apreciação, Swanwick (2014, p. 168) orienta o uso de critérios “na mesma linha... da avaliação para performance”, para o nível Sensorial: O aluno percebe efeitos e alterações nos parâmetros sonoros, como diferenças da intensidade, altura, timbre, colorido e textura. Não há alusão a técnica, ao caráter expressivo nem a relações estruturais. Entretanto, no Manipulativo, o aluno percebe fontes sonoras específicas ou definidas, procedimentos básicos de tratamento do material musical - como padrões escalares,



ostinatos, glissando, trinados, se o pulso é regular ou irregular, mas não relaciona tais elementos com o caráter expressivo e estrutural da obra musical (SWANWICK, 2014).

No nível Expressivo, o aluno percebe em geral o caráter expressivo, a atmosfera ou clima emocional de uma peça, talvez por meio de associações e imagens virtuais. Ele relaciona mudanças de nível expressivo com mudanças no tratamento do material sonoro, especialmente andamento e intensidade, mas não observa relações estruturais. Contudo, no Vernacular, o aluno percebe procedimentos de organização métrica, sequência, repetições, síncopes, pedais, ostinatos, motivos musicais convencionais e tipos previsíveis de fraseado (SWANWICK, 2014).

As relações estruturais são percebidas pelo aluno no nível Especulativo, identificando o que é incomum ou inesperado em uma peça; percebe relações entre frases, como motivos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados entre si; percebe mudanças de caráter associados à cor instrumental, altura, andamento, ritmo, intensidade e tamanho das frases, podendo ser capaz de avaliar a magnitude de tais mudanças (SWANWICK, 2014).

No nível Idiomático, o aluno compreende a música dentro de um contexto estilístico e demonstra percepção de mecanismos técnico e procedimentos estruturais que caracterizam um idioma ou estilo particular, tendo como exemplo, harmonias e inflexões rítmicas características, ornamentação, transformação por variação, seções centrais contrastantes (SWANWICK, 2014).

O entendimento de como os materiais sonoros são estruturados para produzir certo caráter expressivo e relações formais estilisticamente coerentes, pelo aluno no nível Simbólico. Este demonstra um sentimento de valorização da música podendo se envolver em alguma área específica do fazer musical. Há demonstração de entendimento individuais e apreciação crítica independente (SWANWICK, 2014).

### **Performance (Execução)**

Performance refere-se a desempenho, segundo o dicionário Houaiss (2002). De acordo com Swanwick (1979, p. 44), “performance é um estado de coisas muito especial, um



sentimento pela música como uma espécie de ‘presença’.” O autor faz este destaque pois a performance musical está relacionada a virtuose instrumental, no qual a prioridade encontra-se na técnica, diferentemente da educação musical abrangente, que estimula um processo de ensino distinto ao não especialista (FRANÇA, SWANWICK, 2002; SWANWICK; FRANÇA, 2021).

Na educação musical abrangente, esta modalidade propõe ao aluno experiências musicais acessíveis, e segundo França (2013a) elas são oportunas em várias situações, podendo acontecer com instrumento convencional ou não convencional, no canto, com sons corporais, e fontes sonoras diversas, e em todos os estágios no qual o estudante possa estar.

O objetivo da performance na educação básica se redireciona aos campos de experiências estabelecidas no Referencial Curricular, indicando para a educação infantil e no ensino fundamental, o explorar de sons com a voz, com o corpo e com materiais sonoros (CAMPO GRANDE, 2020).

O currículo nacional fomenta a prática da performance musical apresentando as possibilidades e os benefícios do “compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais” (BRASIL, 2018, p. 193).

Com atuação na linguagem musical do componente curricular Arte, fui estimulada a apresentar aos meus alunos uma variedade musical em composição, apreciação, e performance, na intenção de fornecer uma vivência expressiva. No primeiro contato, a performance se manifesta conforme o aluno deseja tocar a bandinha rítmica, aprimorando a cada aula e experiência.

### **Avaliação da Performance**

O fundamento dos critérios para avaliação da performance está relacionado a análise das camadas da teoria espiral do desenvolvimento, em seus principais elementos: “materiais sonoros, caracterização expressiva, sequência estrutural e valor” e seus níveis (SWANWICK, 1994, p. 108).



Swanwick (1994) apresenta os seguintes critérios, no Sensorial, a performance é irregular e inconsistente. O movimento é instável e as variações sonoras e da intensidade não apresentam uma função expressiva nem estrutural. No Manipulativo é demonstrado algum grau de controle por um andamento estável e maior consistência de repetição de padrões (motivos); o controle instrumental é a prioridade principal, porém, não há evidência de contorno expressivo ou organização estrutural.

A escolha pelo andamento e grau de intensidade são evidências no nível Expressivo, inclusive a falta de planejamento e organização estrutural, e da impulsividade na prática. No entanto, no nível Vernacular, a performance é fluente e expressiva com padrões melódicos e rítmicos repetidos de maneira semelhante, e interpretação previsível. (SWANWICK, 1994)

O aluno contempla expressão e segurança com toques de imaginação no nível Especulativo da performance; e ainda é identificada a dinâmica e o fraseado controlados ou modificados com a finalidade de destacar as relações estruturais da obra. Para o nível Idiomático percebe-se o evidente conceito de estilo e um caráter expressivo baseado em tradições musicais nitidamente comprovados; e demonstra de forma consistente o controle técnico, expressivo e estrutural (SWANWICK, 1994).

## **Considerações Finais**

Na compreensão deste levantamento de conhecimento, ocorre uma intrínseca reflexão sobre as escolhas pedagógicas e na ação docente para avaliar. Norteados pelos critérios escolhidos, é perceptível que há possibilidades para esta ação docente e o quanto significativo ele é e pode ser no desenvolvimento daquele que receber este ensino. Ocorre ainda mais incentivo para dar continuidade a esta investigação, sua atribuição ampliará conhecimento e aperfeiçoamento. Este estudo tem por finalidade entender a avaliação, repercutindo no ponderar das oportunidades que como professora, tenho em minhas mãos, entendendo que quanto mais eu fornecer aos meus alunos, mais valiosas serão suas vivências musicais.



## Referências

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHEKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. Moderna, São Paulo, 2003. 160 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/ Consed/Undime, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf) Acesso em 26/05/2021.

CACIONE, Cleusa. Avaliação em Música. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri, et al. *Hoje tem aula de música?* – 1. Ed. – Belo Horizonte, MG: MUS, 2016. 103 p.

CAMPO GRANDE. Referencial Curricular – REME Linguagens. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS – 2020. Parecer 72/2020 de 04/12/2020. Disponível em [www.campogrande.gov.br/cme/downloads/parecer-n-72-2020-referencial-curricular-para-a-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-reme-de-campogrande-alinhado-base-nacional-comum-curricular-bncc/](http://www.campogrande.gov.br/cme/downloads/parecer-n-72-2020-referencial-curricular-para-a-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-reme-de-campogrande-alinhado-base-nacional-comum-curricular-bncc/) Acesso em 25/05/2021.

DEL BEN, Luciana Marta. Avaliação da Aprendizagem Musical dos alunos: Reflexões a partir das concepções de três professores de música do Ensino Fundamental. In: HENTSCHEKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. Moderna, São Paulo, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Desenvolvimento Musical. Apostila de Curso. Curso de Desenvolvimento Musical. MUS Produção. Belo Horizonte. 07-10, mar. 2022. Não paginado.

\_\_\_\_\_. *Trilha da Música: orientações pedagógicas*. 1. ed. – Belo Horizonte, MG : Fino Trato, 2013a.

\_\_\_\_\_. Uma borboleta nas teclas do piano: significados e desenvolvimento musicais. In: ILARI, Beatriz Senoi; BROOCK, Angelita. *Música e educação infantil* (Portuguese Edition). Papirus Editora, 2013b.

FRANÇA, Cecília Cavalieri, et al., *Hoje tem aula de música?* – 1. Ed. – Belo Horizonte, MG: MUS, 2016. 103 p.



FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria pesquisa e prática. *Revista em Pauta*, v. 13, n. 21, dez. 2002. Disponível em <http://ceciliacavalierifranca.com.br/textos/> Acesso em 30/06/2020

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. Moderna, São Paulo, 2003. 160 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PROENÇA, Maria Alice. *Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. – 1. ed. – São Paulo: Panda Educação, 2018. 166pp.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos. Avaliação da Execução Musical: A concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. Moderna, São Paulo, 2003.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sentence of musical development: a study of children's composition. In *British Journal Music Education* 3, 3: 305-339, 1986.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

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

\_\_\_\_\_. A confusão criativa da Educação Musical. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.13-28, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *Música, mente e educação*. Tradução Marcell Silva Steuernagel. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília Cavalieri. Reflexões sobre a sequência espiral do desenvolvimento musical. *Orfeu*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 335-347, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021335. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20995>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (capítulos 2 a 5)

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. – 8ª ed. – Campinas, SP. Papirus, 2012.



**abem**

Associação Brasileira  
de Educação Musical



**XIII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM**  
Educação Musical em redes: desafios e diálogos contemporâneos **2022**