

Como avaliar as aprendizagens das práticas musicais em Educação Musical

MÁRIO RELVAS

Escola Superior de Educação de Lisboa

marior@eselx.ipl.pt

Resumo

É do conhecimento geral que muitos professores ensinam os alunos a ouvir, cantar e compor, mas usam testes escritos para avaliar as aprendizagens. Este facto revela que, por um lado, há quem tenha a ideia que os testes escritos estão mesmo a avaliar as práticas musicais e, por outro lado, também há quem considere que é muito difícil e inconsistente avaliar as práticas musicais porque a Música tem um carácter transitório, efémero, imaterial. Além do problema ser interessante, ele é abrangente porque existe tanto entre os professores especialistas de Música como entre os professores generalistas de Educação de Infância e de 1º Ciclo.

A experiência levada a cabo nos últimos três anos no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico sobre a forma de avaliar as aprendizagens dos alunos em Educação Musical mantém os testes escritos para avaliar os conhecimentos teóricos, mas introduz um instrumento de avaliação das práticas musicais, as grelhas de descritores de desempenho. Estas grelhas, ainda que mantendo princípios orientadores comuns, são sempre feitas à medida para cada situação específica de obra, atividade musical, alunos e são aplicadas não só em observação direta, mas também sobre registos áudio/vídeo. Estes instrumentos são construídos pelos docentes e não em conjunto com os alunos, mas são-lhes apresentados e explicados desde o início de cada unidade didática, usados regulamente para autoavaliação formativa e nas apresentações finais para avaliação sumativa. Desta forma os alunos sabem desde o início onde se espera que cheguem e sabem em cada momento do processo em que ponto se encontram e que problemas/dificuldades musicais devem

ser ultrapassados. Em cada atividade comparámos a autoavaliação dos alunos com a avaliação dos professores e verificámos em todas as situações uma elevada correlação positiva ($r > 0,9$).

Teremos ainda que consolidar os dados já obtidos pelo que esperamos o envolvimento de mais professores. A possibilidade de divulgar a solução aqui apresentada, nomeadamente, através de ações de formação contínua, permitirá um evidente aumento da consistência e fiabilidade da avaliação das práticas musicais em Educação Musical.

Palavras-chave: música; avaliação; descritores

Abstract

It is common knowledge that many teachers teach students to perform, compose, and appraise, but tend to assess music learning through written tests. This fact shows that some teachers believe that they are really assessing the music making processes, and also that other teachers think it is very difficult to assess musical making because of the immaterial nature of music. It is not only a very interesting problem, but also a generalized one, that affects specialist music teachers and non-specialists like kindergarten and primary school teachers.

The experiments conducted during the last three years in the Master of Arts in Teaching Music for General Schools kept the written tests to assess theoretical knowledge, but introduced a new assessment device, rubrics with progression descriptors. These rubrics although sharing common principles are tailored for each musical activity, piece of music, and class, and applied both on live and on audio/video recordings. Rubrics are written by teachers, not by students, but are used by the later as a formative self-assessment tool to devise and overcome musical problems. In each activity we compared the assessment by the teachers with students' self-assessment and obtained a very high positive co-relation.

We still need to confirm these results by conducting a new research involving a larger group of teachers. The music making assessment rubrics will be part of the next

continuous professional development programme at the higher education institution previously mentioned.

Keywords: music, assessment, rubrics, descriptors

Introdução

O mestrado em Ensino de Educação Musical lecionado na ESELx inclui unidades curriculares (UCs) de prática profissional supervisionada. Ao iniciarem o seu estágio nas escolas cooperantes os alunos estagiários foram confrontados com a necessidade de elaborar fichas diagnósticas e, até ao final do 1º período, foi-lhes solicitada a elaboração de testes escritos. Surgiram então as primeiras interrogações: mas avaliamos o cantar, o tocar, o ouvir, através de testes escritos?

Tanto a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico como os Programas de Educação Musical para os 2º e 3º Ciclos⁵² estabelecem como princípio orientador que Ouvir, Tocar e Compor são a base de todas as aprendizagens. Ao cumprirem os programas preparando aulas em que se Faz Música, os professores cooperantes e os estagiários viram-se confrontados com várias dificuldades: o que avaliar, como registar o som das interpretações dos alunos, como transmitir aos alunos as nossas expectativas, como operacionalizar a avaliação individual em turmas grandes e como assegurar que a avaliação dos alunos é semelhante entre todas as turmas da escola.

A experiência levada a cabo aqui na ESELx no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical mantém os testes escritos para avaliar os conhecimentos teóricos, mas introduziu um instrumento de avaliação das práticas musicais, contribuindo assim para ultrapassar as dificuldades enunciadas:

- Criámos grelhas com descritores de desempenho para avaliar as aprendizagens práticas;

⁵² Ministério da Educação [ME] Departamento da Educação Básica (1990) e (1991).

- Construimos os descritores segundo princípios gerais, mas as grelhas foram feitas à medida de cada situação;
- Usamos as grelhas no princípio, meio e fim do processo: permitindo ao alunos saber onde deveriam chegar, a meio do processo para identificar os aspetos a melhorar, e no fim para avaliação sumativa.
- Aumentamos a consistência da avaliação entre os docentes e fiabilidade da avaliação.

O problema

Vamos ouvir o excerto de uma interpretação instrumental (School Curriculum and Assessment Authority, SCAA, 1996, faixa 5, 0:00-0:31). Como avaliamos as aprendizagens das práticas musicais que acabámos de escutar? Quaisquer que sejam as respostas, elas vão implicar seguramente ouvir várias vezes os excertos e isso só é possível porque... registámos o som. Pode parecer uma resposta óbvia para ultrapassar o carácter efémero e imaterial da Música, mas apesar de todos termos computador e telemóvel poucos somos os que nos socorremos deles para registar o som. Porém mesmo com a possibilidade de ouvir várias vezes o desempenho dos alunos, os estagiários tinham dificuldade em verbalizar que características procuravam durante a escuta e os professores cooperantes tinham opiniões diferentes sobre os objetivos a atingir pelos alunos. Estas duas situações, dificuldade e diversidade, são comuns a muitos colegas, em muitas escolas, sejam generalistas ou especialistas. E quando procurámos ajuda nos manuais escolares — o nosso mestrado tem um módulo especificamente para avaliar os manuais escolares existentes no mercado — constatámos que a esmagadora maioria deles não inclui instrumentos de avaliação e os casos raros em que os têm, consistem em testes escritos com alguns exemplos auditivos e só um caso apresenta instrumentos de avaliação da Interpretação e da Composição.

Com este panorama geral não é de estranhar que muitos de nós não tenhamos ainda conseguido incluir nas nossas práticas letivas outros instrumentos de avaliação

(Spruce, 2002, p.117), tanto mais que todos temos que ter registos escritos que sustentem perante os pais e a escola as avaliações que fazemos do trabalho dos alunos em Expressão e Educação Musical. No entanto isto não nos deve impedir de procurar melhores soluções e é importante lembrar a todos os intervenientes que os programas são claríssimos e estão “do nosso lado”: no Programa do 1º ciclo “A prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1º ciclo” ([ME], 1990, p.73) e nos Programas dos 2º e 3º Ciclos “Teoria e informação são considerados meios e suportes que só por si não levam à compreensão musical” ([ME], 1991, p.7).

Proposta de solução

A minha experiência como professor de Educação Musical do Ensino Básico e os muitos Conselhos de Turma em que participei sempre me levaram a questionar se parte dos problemas com que nos defrontamos em termos de sucesso educativo não seriam causados por uma avaliação, se não incorreta, pelo menos, incompleta. Claro que se nas aulas damos prioridade à teoria e não à prática, se nos centramos nos símbolos e nas definições e não em fazer Música, então os testes escritos são os instrumentos de avaliação adequados e coerentes com o processo de ensino-aprendizagem. Porém se cumprimos os programas então o desenvolvimento musical dos alunos é feito a partir de atividades de Audição, Interpretação e Composição e, logo, são necessários outros instrumentos de avaliação adequados e coerentes com este outro processo de ensino-aprendizagem.

Estas preocupações acompanham-me desde há muitos anos e também isso justifica que o tema Avaliação em Educação Musical esteja presente nas unidades curriculares que coordeno e leciono no mestrado, nomeadamente, Metodologias do Ensino de Música e Prática Profissional Supervisionada. São unidades curriculares pensadas para funcionarem em simultâneo ao longo de todo o ano letivo permitindo aos estagiários dar significado aos quadros teóricos e refletir sobre a prática. Mas se em termos de organização do plano de estudos estavam criadas boas condições para a utilização e avaliação destes instrumentos de avaliação, importava principalmente que desde o

início dos trabalhos se conseguisse “ganhar”, “conquistar” os alunos estagiários e os professores cooperantes, removendo o maior número possível de obstáculos. Será que tudo iria ser posto em causa pela simples falta de facilidade e qualidade em registrar o som? À partida não, pois nos últimos 5 anos tenho constatado uma evolução muito significativa na acessibilidade às TIC e hoje todos os alunos do mestrado têm computador portátil e *software* gratuito para registrar o som. Alguns estagiários, para além do computador, têm também telefones móveis com a capacidade de registrar som e vídeo com muito boa qualidade. E o que poderia esperar dos professores cooperantes e da sua necessidade em gerir o tempo letivo e não letivo? Também aqui não me parecia que pudesse vir a encontrar grande resistência pois alguns dos professores cooperantes foram nossos alunos aqui na ESELx, logo já tinham desenvolvido trabalho neste domínio.

A ideia passava então por:

1. apresentar e discutir a avaliação em termos teóricos no âmbito da unidade curricular de Metodologias do Ensino de Música, realizando aí também alguns exercícios de aplicação;
2. seguidamente responder às solicitações da Prática Profissional Supervisionada debatendo e criando descritores de desempenho organizados em grelhas para cada uma das obras e atividades musicais;
3. apresentar e explicar estes instrumentos aos alunos desde o início de cada projeto musical, usados regularmente para autoavaliação formativa e nas apresentações finais para avaliação sumativa;
4. proceder à análise estatística dos coeficientes de correlação entre os resultados das avaliações dos alunos estagiários, dos professores cooperantes e da autoavaliação dos alunos do Ensino Básico.

Desenvolvimento

Quadro teórico

Os alunos que entram para o mestrado sabem tocar um instrumento e têm o hábito de se apresentar em público; logo, das três atividades musicais preconizadas nos Programas do Ensino Básico, a atividade de Interpretação é aquela com que eles estão mais familiarizados, em que se sentem mais à vontade. Por isso decidi que na unidade curricular de Metodologias deveria começar a abordar o tema Avaliação em Educação Musical pela avaliação da atividade de Interpretação e só depois abordar a avaliação das atividades de Composição e de Audição. Começámos com um *brainstorming* em torno de perguntas sobre o que avaliar (Figura 1).

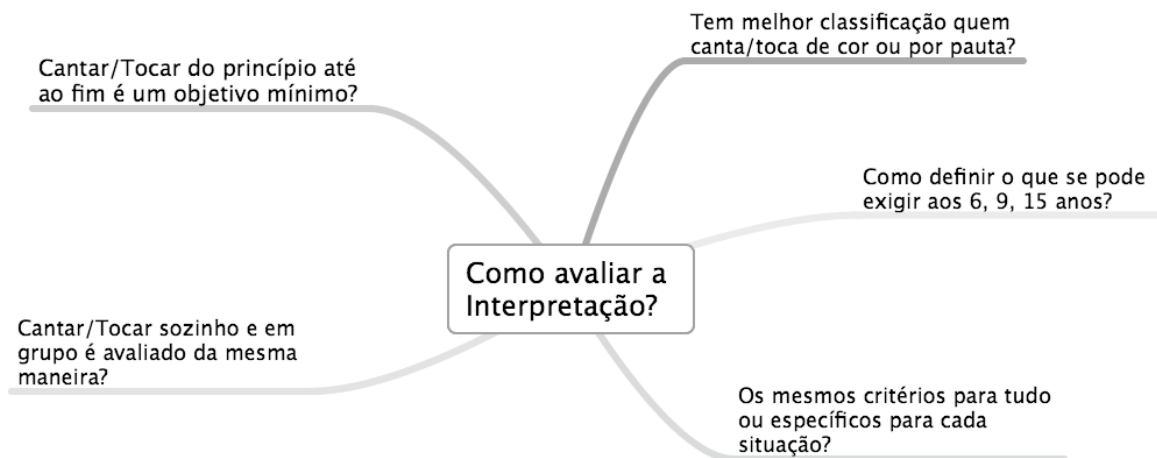


Figura 1. Exemplo do *brainstorming* realizado na aula de Metodologias antes da apresentação do quadro teórico.

A resposta a estas e outras perguntas foram encontradas no documento *Consistency in Teacher Assessment - Exemplification of Standards: Music* ([SCAA], 1996). Ele começa por apresentar as metas, *expectations*, e a progressão nas três atividades musicais. Tem um segundo capítulo em que apresenta casos concretos de trabalhos de alunos,

em CD e em partitura, com breve descrição dos contextos em que ocorreram. Por fim apresenta a avaliação realizada pelos autores com as justificações definidas no primeiro capítulo.

A primeira ideia a destacar do quadro teórico é a necessidade de definir expectativas que todos os alunos devem alcançar. A segunda ideia é que alguns alunos ultrapassarão essas expectativas e outros estarão ainda a tentar alcançá-las. A *Figura 2* mostra estes três estádios.

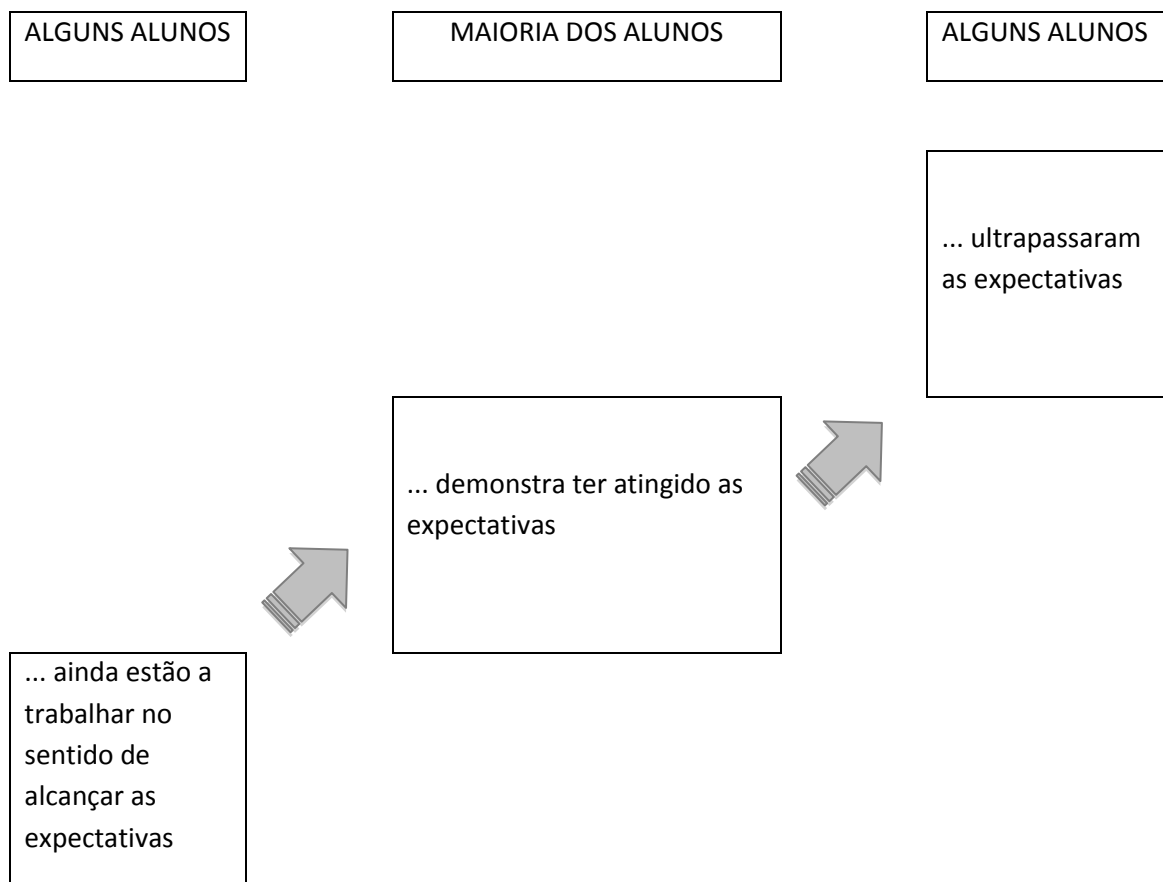


Figura 2. Estádios das expectativas que os descritores de desempenho devem refletir.

A segunda ideia do quadro teórico diz respeito às dimensões que devemos ter em conta na progressão de cada uma das atividades musicais:

- DIVERSIDADE
- DIFICULDADE
- QUALIDADE

Na dimensão *Diversidade* deveremos procurar evidências de que o aluno mobiliza mais e diferentes competências e conhecimentos na realização das tarefas, por exemplo, utilizando vários instrumentos musicais ou aplicando os seus conhecimentos em vários contextos. Na dimensão *Dificuldade* teremos de verificar se o aluno participa em tarefas mais difíceis e complexas, tanto em competências como em conhecimentos, por exemplo, compondo com estruturas musicais mais elaboradas ou realizando pesquisas sobre questões mais abstratas das músicas que interpreta. Por fim, na dimensão *Qualidade*, procuram-se evidências de interpretações musicais mais seguras, aplicação dos conhecimentos na apreciação musical e produtos das composições mais bem acabados.

Após este primeiro contacto com o quadro teórico, e seguindo as atividades propostas pelo documento citado, procurámos uma avaliação consensual sobre os exemplos de interpretação instrumental contidos no CD. Esta foi uma etapa fundamental para os estagiários aferirem critérios, ouvindo as opiniões uns dos outros e dos próprios autores do documento (SCAA, 1996, faixa 4, 0:09-0:22). Foi um processo que resultou bem pois se das primeiras vezes surgiram avaliações bastante diferentes, à medida que iam praticando os estagiários começaram a realizar uma avaliação mais próxima uns dos outros, por vezes quase unânime. De referir algo também já mencionado por outros autores (Hallam, 2006): os estagiários tenderam a ser mais exigentes na avaliação dentro das suas especialidades, ou seja, um estagiário licenciado em canto tende a ser mais exigente que um estagiário licenciado em piano quando ambos avaliam um aluno a cantar

Para terminar este estudo teórico do problema, os estagiários partiram dos consensos e formularam descritores de desempenho para os vários níveis de progressão e tentaram aplicá-los aos exemplos do CD ouvidos anteriormente. Da aplicação destes protótipos concluiu-se da necessidade de os melhorar, em particular, tendo em vista a utilização para autoavaliação formativa pelos alunos do Ensino Básico. Por fim, faltava perceber se poderíamos aplicar instrumentos pré-concebidos a interpretações musicais do mesmo tipo. Para isso socorremo-nos de uma grelha de avaliação

elaborada para uma situação de desempenho musical (Rodrigues, 2004) e chegou-se à conclusão de que é indispensável construir o instrumento para cada situação específica tendo em conta a obra musical, o grau de desenvolvimento musical dos alunos e os objetivos que se pretende alcançar.

Grelhas construídas para situações específicas

Como referi no início desta comunicação importava que os estagiários dessem resposta às solicitações dos professores cooperantes e ao problema de como avaliar as práticas musicais. Assim, para cada unidade didática planificada foram construídas grelhas de avaliação de desempenho. Das muitas e variadas obras musicais que os estagiários prepararam para os seus alunos, apresentarei na *Tabela 1* apenas uma situação específica e na *Tabela 2* quais as expectativas e progressão do desempenho dos alunos em termos de controlo técnico e de competências de conjunto.

Tabela 1

Caracterização da situação específica.

Ano de escolaridade:	6º
Obra musical:	<i>Não há estrelas no céu</i> (Rui Veloso, Rock português).
Conceito e conteúdo do programa:	Ritmo, ritmos pontuados (nível IX).
Competência a desenvolver:	O aluno interpreta canções harmonizadas, <i>a capella</i> e com acompanhamento instrumental.
Unidade didática	Com 1 aula por semana, durante 6 semanas, os alunos ouvem, cantam e tocam, pesquisam, compõem e apresentam-se em público (por esta ordem).

Tabela 2

As grelhas com os indicadores de desempenho para cada uma das partes musicais e para o conjunto.

	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Voz	O aluno não consegue cantar a melodia e a letra da canção do início ao fim.	O aluno consegue cantar a melodia e a letra do início ao fim e consegue recuperar quando existem hesitações.	O aluno consegue cantar toda a canção do início ao fim sem se enganar.	O aluno consegue cantar toda a canção do início ao fim realçando aspetos característicos da obra, tais como os ritmos pontuados e a descontração.
Clavas	O aluno não consegue manter a pulsação nem interpretar a linha rítmica do arranjo instrumental, do início ao fim.	O aluno consegue manter a pulsação, do início ao fim, e consegue recuperar quando existem hesitações na parte rítmica.	O aluno consegue executar o arranjo, do início ao fim, mantendo a pulsação.	O aluno executa o arranjo musical, do início ao fim, mantendo a pulsação e realçando aspetos característicos da obra, tais como os ritmos pontuados.
Xilofones	O aluno não consegue tocar o acompanhamento dos xilofones do início ao fim.	O aluno consegue tocar do início ao fim, mas revela hesitações no ritmo e nas notas.	O aluno consegue tocar do início ao fim sem hesitações.	O aluno consegue tocar do início ao fim realçando aspetos característicos da obra tais como os ritmos pontuados.
Conjunto	O aluno consegue seguir indicações visuais, começar e acabar ao mesmo tempo, mas não faz pequenos ajustes a partir do que ouve dos colegas.	Integra-se no todo escutando os colegas, p. ex. consegue integrar o conjunto mesmo depois de se enganar.	Tem noção do efeito global produzido, p. ex. fazendo pequenos ajustes na sua parte para equilibrar e atingir o efeito pretendido.	Reconhece toda a estrutura do arranjo e integra-se com consciência do estilo musical e atenção aos restantes intérpretes.

Didática da utilização das grelhas de avaliação

A forma de utilizar estes instrumentos de avaliação também foi sendo melhorada ao longo do ano letivo, cada vez mais integrada no processo de ensino-aprendizagem. Chegámos a um conjunto de procedimentos que, pelos resultados obtidos, nos parece adequado:

1. Sempre que iniciámos o ensino de uma das partes musicais mostrámos aos alunos a respetiva grelha de avaliação. Pedimos voluntários para ler, depois outros para explicar por palavras próprias o que tinham entendido. Por fim exemplificámos musicalmente o que poderia ser representativo de cada nível. Desta forma os alunos ficavam a saber onde deveriam chegar em termos de desempenho musical;
2. Durante os ensaios voltámos a mostrar as grelhas e pedimos aos alunos que se autoavaliassem e identificassem os pontos fortes e os problemas musicais a ultrapassar, num processo de avaliação formativa, regulador dos ensaios seguintes;
3. Na apresentação final aos colegas da turma, com registo áudio e ou vídeo, as grelhas foram usadas para avaliação sumativa pelos alunos, estagiários e professores cooperantes.

Apesar de não termos diários com a opinião dos alunos sobre este processo, pudemos observar como estavam disponíveis para participar nesta autoavaliação de forma autêntica, como se apercebiam dos problemas e, principalmente, da possibilidade de os ultrapassar. A dimensão formativa e o estabelecimento claro de expectativas a alcançar foram um fator de motivação para os alunos que valeria a pena investigar por si só.

Análise da correlação classificações atribuídas por estagiários, cooperantes e auto-avaliação dos alunos

Ao longo do ano letivo sempre que se fez a avaliação sumativa dos projetos musicais, registámos numa folha de cálculo os níveis atribuídos pelos estagiários, professores cooperantes e a autoavaliação dos alunos. Para o tratamento destes dados os alunos foram apoiados no módulo de TIC da unidade curricular de Metodologias de Ensino de Música e na unidade curricular de Metodologias de Investigação em Educação. A título de exemplo apresenta-se na *Tabela 3* os dados recolhidos e os resultados obtidos numa situação diferente da descrita anteriormente, com outros estagiários, professores cooperantes e alunos do 3º Ciclo.

Tabela 3

Dados de avaliação e coeficientes de correlação.

Professor cooperante (A)	Estagiário (B)	Autoavaliação (C)
1	2	1
2	2	3
3	2	2
5	5	4
4	3	3
4	4	3
1	2	1
1	2	1
3	3	3
1	2	2
5	4	3
1	2	1

Nota: com estes dados obtém-se as seguintes correlações A-B $r=0,9$; A-C $r=0,9$ e B-C $r=0,8$

Estes resultados parecem apontar para uma elevada consistência e fiabilidade do processo e dos instrumentos de avaliação, mas é importante para todos nós sermos capazes de realizar esta análise de uma forma sistemática, tal como avaliamos a fiabilidade dos testes ([ME], 1992).

Conclusões e continuação do trabalho

O trabalho aqui apresentado só foi possível graças ao empenhamento dos vários intervenientes, nomeadamente, os professores cooperantes e os estagiários do Mestrado em Ensino de Educação Musical e os alunos das várias Escolas do Ensino Básico onde se realizou a Prática Profissional Supervisionada.

A construção, à medida de cada situação, de descritores de desempenho das práticas musicais, explicitando as expectativas e a progressão, e a sua utilização para autoavaliação formativa e avaliação sumativa aumentou a consistência da avaliação entre os docentes.

Como tudo em Educação, não há resultados com “o estalar dos dedos” e é preciso tempo. Teremos ainda que consolidar os dados já obtidos, em particular no 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo que esperamos o envolvimento de mais professores. A possibilidade de divulgar a solução aqui apresentada, nomeadamente, através de ações de formação contínua, permitirá um evidente aumento da consistência e fiabilidade da avaliação das práticas musicais em Educação Musical.

Referências

Hallam, S. (2006). *Assessment. Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London. pp.155-164

Ministério da Educação [ME] Departamento da Educação Básica (1990). *Ensino Básico 1º Ciclo Organização curricular e programas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação [ME] Departamento da Educação Básica (1991). *Ensino Básico 2º Ciclo Programa de Educação Musical (5º e 6º anos)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação [ME] Departamento da Educação Básica (1991). *Ensino Básico 3º Ciclo Programa de Educação Musical (7º - 9º anos)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação [ME] Gabinete de Estudos e Planeamento (1992). *Práticas de elaboração, análise e interpretação de testes escolares*. Lisboa: GEP.

Pauline, A. (2001). *Assessment in the Music Classroom*. In Philpott, C. *Learning to Teach Music in the Secondary School*. Nova Iorque: RoutledgeFalmer. pp.163-176.

Rodrigues, H. (2004). Estudo de validade do teste *Intermediate Measures of Music Audiation* de Edwin Gordon para uma situação de desempenho musical de crianças do 1º ano de escolaridade. *Educare-Educere*, X (Especial), 11-33.

School Curriculum and Assessment Authority [SCAA]. (1996). *Consistency in Teacher Assessment - Exemplification of Standards - Music: Key Stage 3*. (com CD-DA). London, UK: SCAA Publications.

Spruce, G. (2002). *Assessment in the Arts: issues of objectivity*. In Spruce, G. *Teaching Music in Secondary Schools: A reader*. London: RoutledgeFalmer. pp.117-129