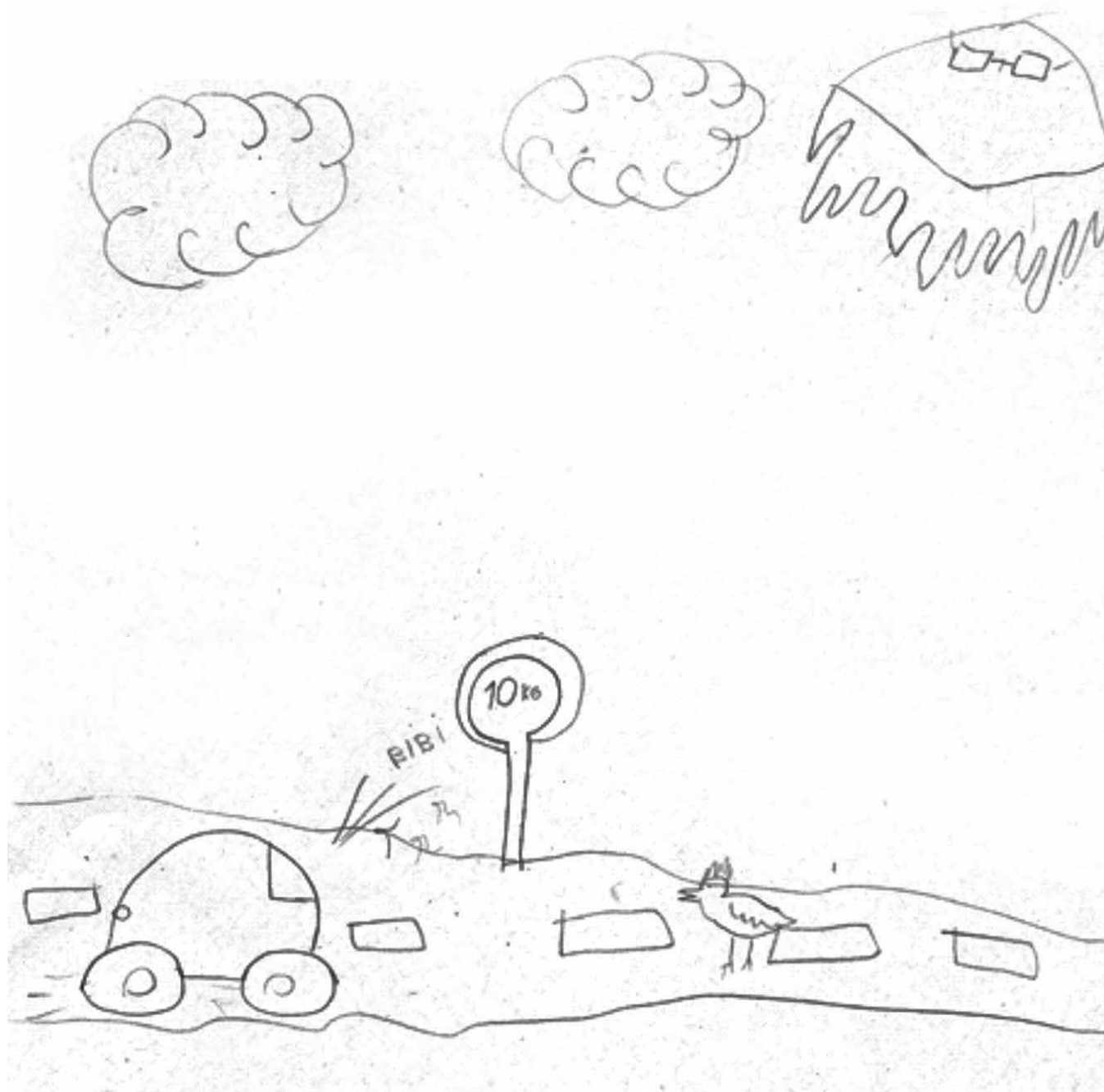


Sentidos da avaliação diagnóstica

Cecília Cavaliéri França
MUS Produção e Consultoria
contato@ceciliacavaliierifranca.com.br



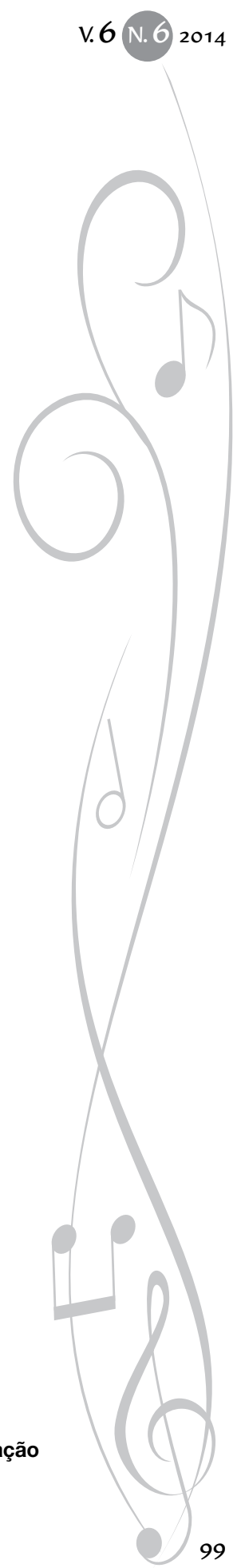
Resumo: A heterogeneidade encontrada nas turmas de um mesmo ano escolar impõe desafios diários a professores e crianças. Antes de iniciar cada etapa do trabalho é necessário levantar o conhecimento prévio dos estudantes. Avaliações diagnósticas, elaboradas de maneira criteriosa, permitem situar as crianças no processo contínuo do aprendizado e descobrir suas necessidades para que possam construir novos patamares de conhecimento. A partir da análise dos resultados, podemos realizar intervenções diferenciadas para trabalhar necessidades específicas. Essa ação pedagógica propicia a inclusão daquelas que geralmente ficam à margem do processo de ensino, sejam deslocadas para trás ou descoladas um passo adiante.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica; currículo de música; música na educação básica

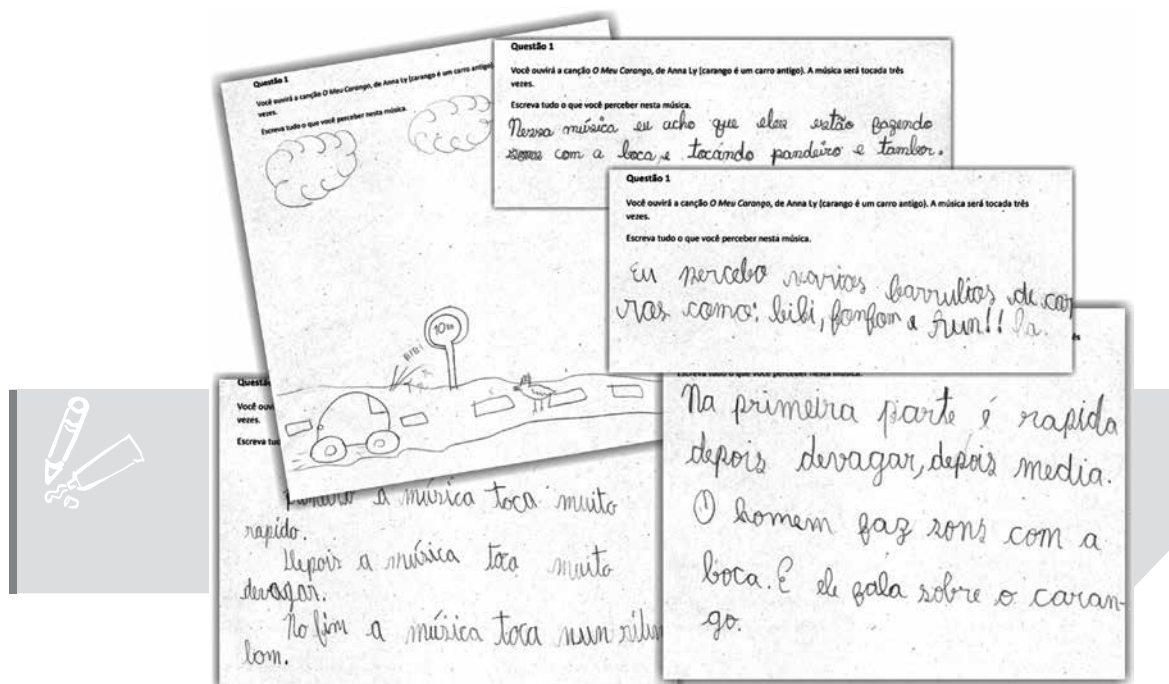
Meanings of the diagnostic evaluation

Abstract: The heterogeneity of children at the same school year imposes challenges to teacher as much as to children themselves. This leads to the need to encover their previous knowledge before starting a new teaching period. Diagnostic evaluations, wisely devised, enables to place each child in the continuous learning process and to discover their needs so that they are able to achieve new knowledge milestones. After the analysis of their responses, we can delineate activities specific to their needs. This enables us to include those which are generally left aside, either behind of beyond the teaching process.

Keywords: *diagnostic evaluation; music curriculum; music in schools*



Crianças do 3º ano do Ensino Fundamental foram recebidas na aula de música com a canção “O meu carango”, do álbum *Desenrolando a língua*, de Anna Ly. Na primeira escuta, foram convidadas a se movimentar livremente. O gênero da música, o emprego de onomatopeias e as intervenções do narrador despertaram interesse de imediato e provocaram reações corporais expressivas - forma primordial de percepção. Em seguida, as crianças sentaram e foi-lhes solicitado que ouvissem uma segunda vez, atentamente. Na terceira vez, receberam uma folha para anotar tudo o que haviam percebido na música.



Uma atividade aparentemente corriqueira como essa representa uma oportunidade preciosa para o cuidadoso olhar pedagógico atuar. Enquanto a criança se entrega à escuta de uma canção atraente e divertida, o professor se ocupa em observar suas respostas corporais, seus desenhos e relatos. O que estes nos dizem sobre seu processo de construção do conhecimento musical? O que revelam sobre o que ela já internalizou e, portanto, expressa de maneira autônoma? Que lacunas a serem cuidadas elas sinalizam? Quais necessidades são apontadas para a construção de novos conhecimentos? Estamos diante de questões que caracterizam a ferramenta pedagógica conhecida como avaliação diagnóstica. O conceito pode soar gasto na teoria, mas será que seu sentido – ou sentidos - tem sido compreendido na prática?

Os fundamentos que respaldam a importância da avaliação diagnóstica na educação remontam às contribuições de Scriven (1967) sobre a distinção entre avaliação formativa e somativa, ampliadas por Bloom; Hasting; Madaus (1983), que definiram a função diagnóstica da avaliação, também discutida por Perreueud (1999). No Brasil, o tema tem avançado com Luckesi (2003; 2005). Ele acredita que a avaliação diagnóstica deve ser “amorosa”, uma vez que o seu sentido é a inclusão dos estudantes, a partir da identificação de suas dificuldades. Nessa mesma direção, Hoffman (1993) propõe a ideia da avaliação mediadora, que parte da observação individual de cada estudante como base para intervenções colaborativas.

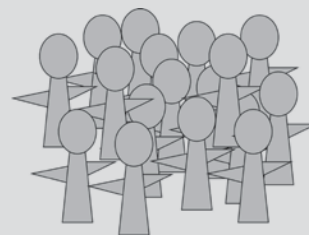
Para saber mais - Avaliação

- Luckesi (2005a, 2005b), Hoffman (1993) e Perrenoud (1999) tratam da avaliação, suas formas e funções.
- No website de Cipriano Luckesi (luckesi.com.br) podem-se ler artigos e trechos do autor.

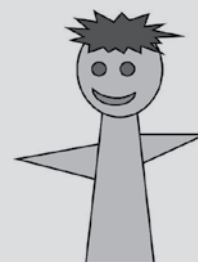


Sentidos

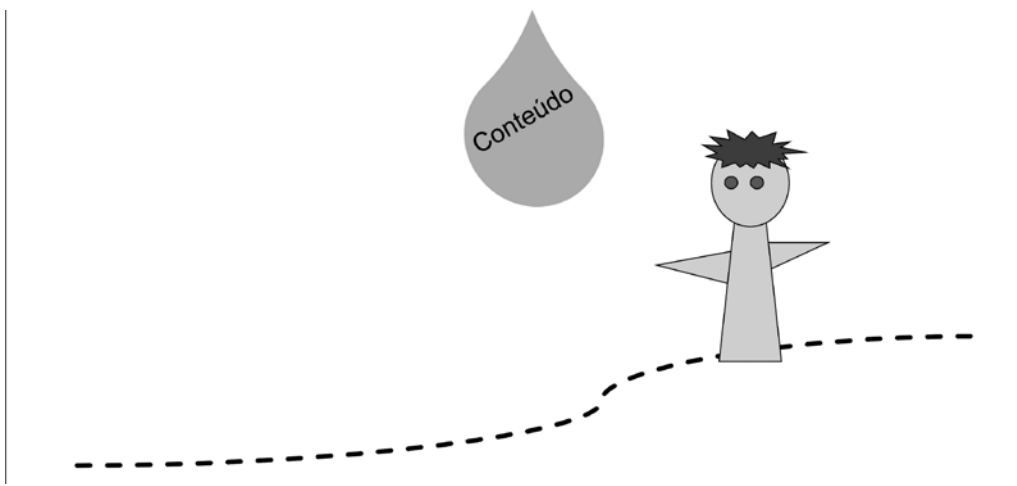
A especificação dos conteúdos pertinentes a cada ano escolar pressupõe que as crianças se desenvolvam de maneira uniforme e sequenciada.



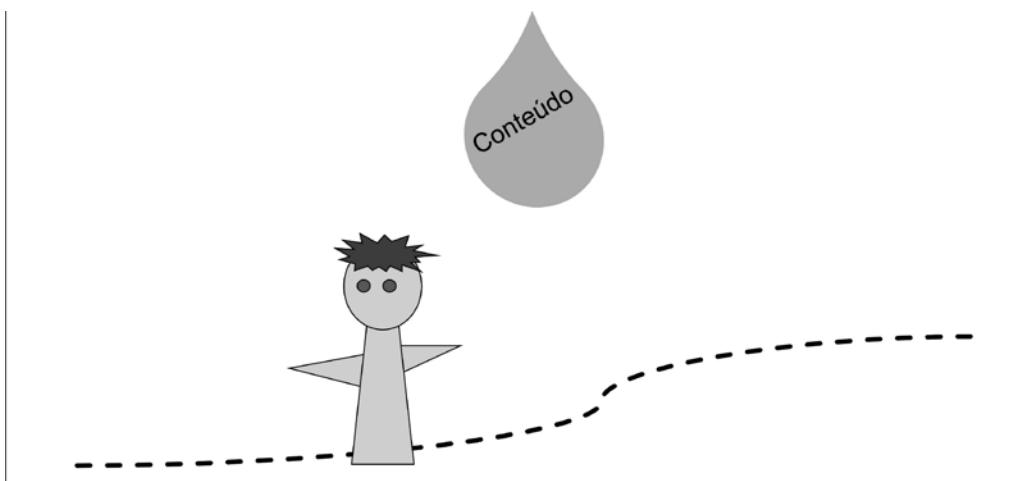
Currículos são desenhados à distância e unilateralmente, mas a educação se faz na proximidade e pela interação. Na exclusividade dos contextos, lida-se com a unicidade do ser. Embora haja padrões cognitivos esperados para cada faixa etária, o desenvolvimento de cada criança é um processo particular e extraordinário. Nele operam diversas variáveis físicas, emocionais e intelectuais, tonalizadas por um misto de vivências, memórias e oportunidades.



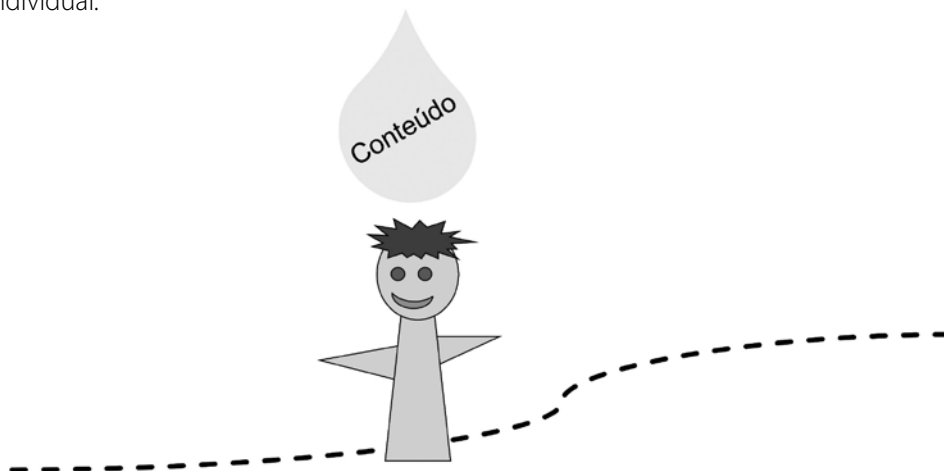
Iniciar uma etapa letiva ou novos conteúdos sem nos ocuparmos em conhecer as crianças é como começar o ensaio sem afinar a orquestra. Não podemos seguir um *script* como se a criança fosse um interlocutor genérico. Não faz sentido repetir cronogramas e atividades, pasteurizando experiências e compactando resultados em uma linha do diário de classe. Assumir que todas estejam apreendendo nossa fala da mesma maneira, ouvindo música da mesma forma e que possam agir musicalmente com a mesma desenvoltura é uma postura pedagógica irrefletida. Além de ser alheia ao processo de desenvolvimento da criança, é insensível à natureza da própria disciplina, cujo objeto acolhe possibilidades incontáveis e subjetivas de apreensão e expressão. Não importa se o ano escolar em questão é o 1º, 3º ou 5º. É necessário partir do que é familiar à criança para integrar gradualmente novos conhecimentos. Se ela não relaciona a duração percebida do som à notação analógica, como avançar ensinando semínimas e colcheias? Por outro lado, se é capaz de apontar variações melódicas entre frases, por que detê-la em identificação de “grave x agudo”? Não podemos trabalhar com a noção de “média”, que tende a considerar diferentes como iguais. É como vestir-lhes uma roupa dois números a mais ou a menos, algo que não lhes serve mais...



... ou que não lhes serve ainda.



O aprendizado é um processo contínuo e não uma mágica que ocorre em períodos de tempo que se encaixam em semestres ou anos escolares. O sentido do diagnóstico é reconhecer a individualidade da criança, respeitar seu tempo de amadurecimento e fazer valer o direito de todos ao desenvolvimento pleno – medida que também não é genérica, mas individual.



Seu propósito é incluir aquelas que estão à margem: ajudar as que estão um passo atrás a dar o passo seguinte e, no outro extremo, promover desafios para aquelas que já avançaram e, naturalmente, entediam-se com a falta de desafios.

Avaliação diagnóstica escrita em música

Dada a natureza essencialmente prática da música, o domínio funcional de conteúdos e habilidades é avaliado por meio da observação do movimento, da criação e da performance vocal e instrumental, bem como da apreciação musical com resposta corporal, oral e escrita.

Materiais complementares - Avaliação do fazer musical

- Swanwick (1994, 1988) apresenta fundamentos e critérios de avaliação derivados da sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.
- No livro "Avaliação de Música", Hentschke e Souza (2003) reúnem textos sobre a avaliação da performance instrumental (Tourinho, Oliveira, Santos, Bozzetto) e vocal (Andrade), da apreciação (Cunha) e da composição (Beineke), entre outros.
- França (2010, 2004, 2000), Barbosa e França (2009) tratam da avaliação em música; artigos disponíveis no website ceciliacavalerifranca.com.br.

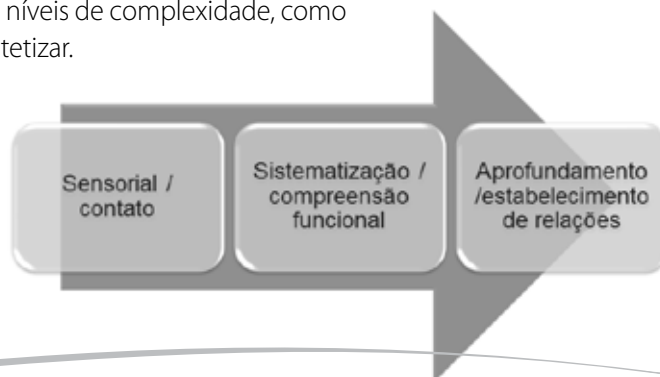


Paralelamente e de maneira complementar às atividades práticas, atividades diagnósticas escritas permitem identificar com maior precisão quais habilidades cognitivas e conceitos estão sendo mobilizados pelas crianças e em que nível.

O processo de construção dos conceitos se inicia com o contato com tais elementos, quando a criança apresenta competências sensoriais e intuitivas. Em um nível intermediário, ela demonstra uma compreensão funcional dos conceitos e conteúdos, é capaz de operar com eles no contexto escolar e no cotidiano, além de apresentar competências de discriminação, comparação e análise. Em um nível mais avançado, é capaz de estabelecer relações entre conceitos e tem domínio funcional da notação. Para verificarmos onde a criança se encontra, as atividades diagnósticas devem explorar habilidades cognitivas de diferentes níveis de complexidade, como identificar, discriminar, comparar, analisar, sintetizar.



Construção dos conceitos

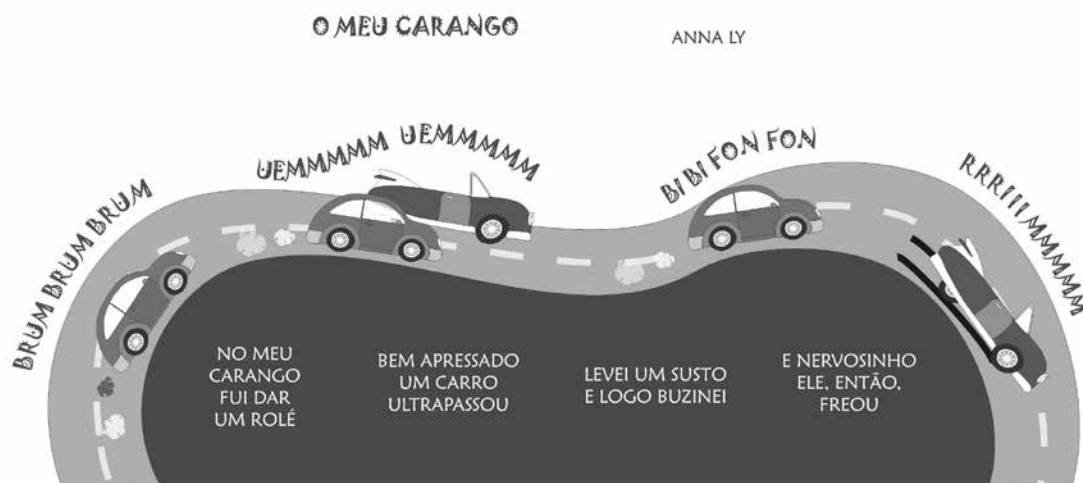


O diagnóstico escrito deve ser curto e simples para não se tornar uma atividade pesada para as crianças. Nossa prática tem mostrado que um conjunto de seis questões fechadas e uma questão aberta abrangente é satisfatório. As atividades são individuais e, geralmente, aplicadas no início de um ano ou etapa letiva. Os resultados mostram o que foi realmente construído pela criança, suas dificuldades e facilidades específicas. Vejamos como esse processo foi aplicado à atividade de apreciação do Carango.

“Escreva tudo o que você perceber nesta música”

A atividade consistia de uma **questão aberta**, com uma pergunta bastante abrangente. Assim, com total liberdade na construção da resposta, a criança nos revela o que pode realizar de maneira autônoma.

Os acordes da guitarra acompanhada de percussão caracterizam o gênero, estabelecendo a sonoridade e o ritmo do rock. O cantor tem uma voz potente, grave e versátil, mesclando canto, onomatopeias e narração. A letra consiste de uma estrofe de quatro frases. O aspecto que mais chama a atenção no arranjo é o emprego de diferentes andamentos nas três seções, o que afeta o caráter expressivo e articula claramente a forma. Na segunda seção, o rock desacelera e se transforma em um reggae; na terceira seção, retorna o rock em andamento um pouco mais lento que no início. A relação entre texto e música é explícita, com intervenções do narrador anunciando as mudanças de andamento entre as seções.



Dentre esses aspectos, o que terá chamado a atenção de cada criança? A letra da canção? Os instrumentos, a voz do cantor, as onomatopeias imitando som de carro, a narração? O caráter expressivo e o gênero? As mudanças de andamento? Elas identificam as quatro frases e reconhecem que é a mesma estrofe que se repete? Associam a estrutura às mudanças de andamento entre as sessões? Percebem que na terceira sessão a letra não é repetida na íntegra, e compreendem o porquê?

Vejamos: algumas crianças se detiveram sobre o tema da canção, fazendo um desenho ou copiando a letra da música. Outras anotaram a respeito de um único som (“Barulho do carro freiando”), enquanto colegas registraram a presença de vários instrumentos, voz e onomatopeias. Algumas notaram que algo muda, mas não explicitaram o quê e quando (“O ritmo da música no começo, no meio e no fim é diferente”); outras explicaram (“No início eles estão rápido. No meio devagar. No final médio”). Algumas apontaram diferentes aspectos como timbre e elementos estruturais (“Um caubói canta toda a música. Uma vez a música é devagar e a outra, calma. O caubói faz barulho mexendo os lábios. A melodia inicial tem um pandeiro.”). Um pequeno número de crianças detalhou os instrumentos e a ordem em que apareceram, mencionou a “voz grave engraçada” do cantor, comentou sobre as onomatopeias que imitam sons de carro, identificou o gênero e arrematou citando as “três partes” em andamentos diferentes.

Em cada turma encontramos de seis a oito categorias de respostas, ou seja, diferentes formas de apreensão da mesma música coexistindo em um grupo de crianças do mesmo ano escolar! Algumas respostas são mais sensoriais e intuitivas, outras mostram compreensão das relações entre elementos. Como lidar com universos tão diferentes? Buscando um denominador comum? Alinhando a ação pedagógica àqueles que pouco respondem à música ou àqueles que demonstram maior abrangência de escuta? Ao contrário: o ideal é organizarmos as crianças em grupos menores e homogêneos para realizarmos algumas rodadas de intervenções diferenciadas. Ainda que pareça trabalhosa, essa medida otimiza a pequena carga horária destinada à nossa disciplina, pois direciona as atividades aos devidos interlocutores.

Embora não caiba tratar, neste texto, dos mecanismos de percepção, memória e transposição escrita do resultado perceptivo, podemos concluir ou deduzir que a criança relata o que realmente lhe chama atenção. É sobre seu relato que nos debruçamos nesse momento. O intuito é alargar suas possibilidades de escuta de maneira que ela possa identificar progressivamente novos elementos musicais e construir relações entre esses elementos. Por exemplo:

Se as crianças comentaram apenas sobre a letra ou o assunto da música é porque esses aspectos se sobrepõem, na sua relação com a canção, aos aspectos musicais propriamente ditos. Para aquelas crianças cujas respostas se concentraram em timbres, não pareceu relevante a mudança de andamento entre as seções. Uma estratégia apropriada em ambos os casos é realizar a apreciação de peças instrumentais curtas com características bem marcantes como mudanças de andamento, timbres e intensidade, vinculadas à estrutura das mesmas (exemplos: *Cirandinhas*, de Villa-Lobos, trechos de *O quebra-nozes*, de Tchaikovsky). Após essa etapa, podemos voltar à apreciação da canção e orientá-las a focar em elementos musicais por meio de perguntas como: A música é igual do começo ao fim? O que muda, então? Em que momentos?



Cirandinhas, de Villa-Lobos, como “Nesta rua tem um bosque” (n. 11), “Todo o mundo passa” (n. 7), danças de *O quebra-nozes*, de Tchaikovsky, como “Dança Russa”, “Dança Chinesa”, “Dança das flautas de bambu”, podem ser acessadas no YouTube.





Crianças que notaram a relação entre o andamento e a forma da canção, seja de maneira mais ou menos explícita, podem trabalhar a criação e a performance de uma peça com seções contrastantes, para propiciar o entendimento da relação entre a escolha de materiais e a forma.

Aquelas que relataram mais detalhadamente sobre a peça podem trabalhar em tarefas mais desafiadoras, como realizar a criação e a performance de um arranjo da canção em outro gênero (rap, baião), a apreciação de exemplos clássicos do rock, como a sequência *Golden Slumbers / Carry That Weight / The End*, dos Beatles, com atenção às diferenças de instrumentação, à mudança de andamento e caráter entre seções, ao uso expressivo da voz etc. Apresente também um reggae para que identifiquem características dos dois gêneros.



Digite no YouTube “Paul McCartney “Golden Slumbers/Carry That Weight/The End” Live-1997” para ver e ouvir uma performance marcante dessas músicas.

Os produtos musicais resultantes dessa rodada de intervenções podem ser socializados para que todas as crianças tenham oportunidade de fazer novas conexões entre os aspectos abordados. A observação da resposta do colega também se configura como importante fonte de referência e aprendizado. Elas podem buscar novos modos de escuta, alcançar novas percepções e reintegrá-las como conhecimento.

Todos lucrarão, então, com o retorno à canção do Carango para uma sessão de apreciação dirigida. Neste momento, podem ser utilizadas **questões abertas do tipo de resposta restrita**, ou seja, perguntas direcionadas, que podem ser orais ou escritas. Pergunte, por exemplo: Como é a introdução? Quais instrumentos são utilizados no arranjo? Em que ordem eles aparecem? Qual instrumento nos leva a dizer que é um rock? O que acontece no final do primeiro trecho? O que o cantor fala? O que acontece com a música em seguida e como é o caráter nesse trecho? Ao final dessa parte, o que diz o cantor e o que acontece com a música? Na terceira parte, ele canta a letra inteira? Por quê?

Diferentemente da **questão aberta de resposta construída**, que permite avaliar o que a criança manifesta de maneira autônoma, as **questões abertas de resposta restrita** permitem verificar o conhecimento de elementos mais específicos. Nesse sentido, as **questões fechadas** são extremamente úteis.

Fechando o zoom

As **questões fechadas** permitem abordar aspectos bem pontuais e detectar problemas específicos de apreensão do conteúdo.



Ressalva: como em toda forma de avaliação, fatores externos à disciplina podem acarretar erro, sejam eles circunstâncias psicológicas, físicas, falta de compreensão do que é solicitado e outros. Como esses fatores extrapolam o escopo deste texto, vamos considerar um cenário dentro do qual a criança assinala a alternativa que realmente acredita ser a correta.

Esse tipo de questão tende a ser visto com desconfiança na nossa área, sob a alegação de que a natureza abstrata, atemporal e fugidia da música escape a um formato tão redutivista de avaliação. Mas existem, certamente, aspectos e habilidades mensuráveis e conhecimentos tangíveis que operam nessa poética e subjetiva arte. É possível elaborar questões alinhadas com a concepção de educação musical adotada e que nos ajudem a compreender a natureza do erro cometido pela criança para, assim, detectarmos a peça que lhe falta para montar o quebra-cabeça. Pode ser que o conceito não tenha sido vivenciado suficientemente; talvez seja apenas uma questão de vocabulário, pois o conceito já estaria internalizado, entretanto a criança ainda não sabe operar com ele. Logo, as questões devem ser certas, com distratores (as alternativas incorretas) que deem à criança a oportunidade de sinalizar: “é aqui onde eu me encontro”. É importante que o diagnóstico aborde aspectos estruturadores da área de conhecimento. Do contrário, estaremos operando no entorno e nos adornos, mas não na essência da disciplina. Vamos analisar algumas possibilidades, enfocando aspectos da duração e da altura, vinculados ou não à notação.

Ritmo

Em um diagnóstico, não pode faltar uma questão sobre a escrita analógica do ritmo (relação auditivo-visual de sons curtos e longos) como, por exemplo:

Leia este gráfico com sons curtos e longos.

— — — — —

Qual frase da parlenda *Uni, duni, tê* corresponde ao ritmo apresentado no gráfico?

- A) Uni, duni, tê
- B) Salamê, minguê
- C) O sorvete colorê
- D) Escolhido foi você



O que as respostas das crianças nos dizem?

Aquelas que assinalam as alternativas A e B não fazem associação termo a termo entre o som de cada sílaba, sua respectiva duração e a escrita. Nesse caso, é imprescindível trabalhar a percepção, a montagem e a leitura de frases com material concreto proporcional (quadrados e retângulos); elas devem ler apontando cada quadrinho durante a leitura, para concretizar a relação entre o som e sua representação.

Se a alternativa marcada for a D, elas aparentemente realizam a associação termo a termo (um traço para cada sílaba), mas não diferenciam sons curtos e longos. Pode ser feita a mesma intervenção citada acima, com foco no contraste entre a duração dos sons.

Aquelas que acertam (alternativa C) demonstram não apenas a compreensão da escrita rítmica analógica, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento funcionalmente, ou seja, no contexto de uma obra musical. É importante propor-lhes novos desafios, visando à consolidação dessa habilidade, como transcrições a partir da escuta e leituras a duas vozes.



A resolução da questão seguinte independe do domínio da escrita rítmica e ilustra a possibilidade de se avaliar a percepção rítmica de maneira intrinsecamente musical. Trata-se de uma questão mais complexa que envolve a análise, a comparação e o estabelecimento de relações entre as linhas rítmicas da melodia e do acompanhamento a partir da referência do conceito de pulsação.



Você ouvirá o trecho inicial da peça *Earth*, do Grupo Uakti.

É **INCORRETO** afirmar que, nesse trecho,

- A) um instrumento começa marcando a pulsação.
- B) a melodia realiza sons mais rápidos do que a pulsação.
- C) os sons da melodia têm sempre a mesma duração.
- D) quando a melodia entra, o acompanhamento fica mais lento.

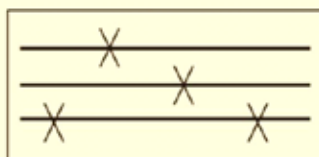
Para as crianças que não acertam, podem ser preparadas atividades de movimentação corporal e batimentos focalizando ora a pulsação, ora o ritmo, e, depois, a contraposição dos dois elementos rítmicos. Aquelas que acertam (marcam a alternativa D) podem trabalhar a realização dos elementos citados a duas vozes (pulsação constante como acompanhamento, melodia com sons regulares mais rápidos que a pulsação). Em alguns momentos, a pulsação pode parar, retornar, ficar mais lenta, retornar. Volte a abordar esses aspectos na apreciação da música do Uakti e de outras, como a *Ária da 4ª corda*, de J. S. Bach, o *Quarteto n.5*, de Villa-Lobos (todas disponíveis na internet), nas quais a relação rítmica entre melodia e acompanhamento seja ricamente elaborada.

Altura

A relação “grave/embaixo”, “agudo/em cima” é um dos pré-requisitos para avançarmos no estudo de altura. Na questão seguinte, os distratores permitem detectar o tipo de erro cometido.



Leia o gráfico.



Assinale a alternativa que identifica a sequência dos sons.

- A) Agudo- grave – médio – grave.
- B) Agudo – grave – agudo – médio.
- C) Grave – agudo – médio – grave.
- D) Grave – médio – agudo – grave.



Se as crianças assinalam a alternativa A, elas estão invertendo o posicionamento de grave e agudo. É fundamental desfazer esse equívoco por meio de atividades corporais, com movimentos verticais das mãos e o levantamento de hipóteses sobre a relação embaixo/em cima.

Se assinalam B, revelam não dominar os conceitos grave e agudo e, tampouco, sua relação com a grafia. É preciso certificar-se de que elas distingam auditivamente sons grossos e finos, para introduzir os termos grave e agudo, e depois seguir com os outros passos sugeridos.

Se marcam a alternativa D, pode ser que estejam invertendo a direção esquerda-direita da leitura. Essa inversão pode ser corrigida por meio da analogia com a escrita normal.

Aquelas que acertam devem realizar atividades que apliquem musicalmente essa grafia, incluindo a apreciação, a performance e a criação musicais.

A próxima questão sobre altura é bem mais complexa e explora o domínio funcional dos conceitos e o estabelecimento de relações entre os planos grave e agudo sem o suporte da escrita. A peça pode ser ouvida na internet.

Você ouvirá um trecho da peça *Personagens de Orelhas Grandes*, de Saint-Saens.

É **INCORRETO** afirmar que

- A) o trecho começa com um som mais agudo.
- B) os sons agudos são sempre iguais.
- C) o trecho termina com um som mais grave.
- D) o motivo grave é sempre igual.



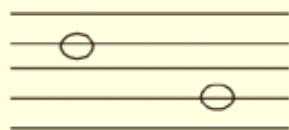
A questão envolve a percepção da alternância entre os planos grave e agudo (competência básica) e a comparação entre sons do mesmo plano (competência mais refinada). As crianças que marcam as alternativas A e C precisam trabalhar a identificação e a fixação dos conceitos grave e agudo. As que assinalam B podem fazer improvisações e leituras a duas vozes, com uma delas se mantendo na mesma nota, enquanto a outra varia de altura. Por sua vez, as que acertam podem realizar a performance vocal e instrumental de padrões sonoros semelhantes aos do exemplo, produzir audiopartituras com notação analógica da altura e criar peças a partir de roteiros ou gráficos.

Pentagrama

Quanto à escrita musical tradicional, é preferível incluir uma questão que envolva os fundamentos da escrita no pentagrama do que a nomeação de notas na clave de sol (o que pode mobilizar meramente a memorização e não revelar o entendimento do funcionamento do pentagrama).



Observe estas notas no pentagrama.



É **CORRETO** afirmar que

- A) a primeira nota é mais aguda que a segunda.
- B) as duas notas são vizinhas.
- C) a primeira nota está na segunda linha.
- D) a segunda nota está no segundo espaço.



As crianças que assinalam a alternativa A podem avançar na leitura relativa e, eventualmente, na absoluta.

É possível que as demais crianças não dominem a relação grave-agudo ou não saibam operar com os conceitos grave e agudo, ou ainda, invertam a direção esquerda-direita da leitura, tomando a nota mais grave como a “primeira”. Outras questões do diagnóstico podem nos ajudar a detectar onde está o problema, para que possam ser traçadas intervenções pertinentes.

Se assinalam a alternativa B, desconhecem a relação linha-espaço, fundamento da escrita no pentagrama. Nesse caso, a intervenção se dará com atividades específicas que utilizem cartões e bolinhas para a montagem de sequências de vizinhos e trabalhem a escrita no caderno pautado.

Se as crianças marcam a alternativa C, elas podem estar invertendo a direção esquerda-direita ou invertendo a enumeração das linhas e espaços.

Se assinalam D, pode ser que mal tenham tido contato com o pentagrama, pois desconhecem sua estrutura básica. Será necessário refazer o trabalho de apresentação do mesmo: relação linha-espaço, automatismo de linhas e espaços, direção de baixo para cima e assim por diante.

A dinâmica de elaboração, aplicação e análise das avaliações diagnósticas tem nos mostrado como o processo educacional se revigora ao se tornar mais sensível à individualidade da criança. O conjunto dessas ações permite realinhar o programa preliminar e cotejá-lo com os materiais didáticos e complementares utilizados. Essa prática pedagógica revela uma postura de respeito ao processo de desenvolvimento da criança, que desconhece roteiros de planos de aula pré-fabricados.



Referências

- BARBOSA, K. J.; FRANÇA, C. C. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*. v.22, p.7 - 18, 2009.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- FRANÇA, C. C. Dizer o dizível: avaliação sistêmica na escola regular. *Revista da ABEM*, v.24, p. 94 - 106, 2010.
- FRANÇA, C. C. Dizer o indizível? Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*, v.10, p.31 - 48, 2004.
- FRANÇA, C. C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, v.1, p.52 - 62, 2000.
- FRANÇA, C. C; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v.13, p.5 - 41, 2002.
- HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- HOFFMAN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, 1993.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez Editora, São Paulo, 2005a, 17ª edição.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Malabares Comunicação e Eventos, Salvador/BA, 2005b, 2ª edição (revista).
- LY, A. *Desenrolando a língua*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: RandMcNally, 1967, p. 39-83.
- SWANWICK, K. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- SWANWICK, K. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.