

Per Musi

REVISTA ACADÊMICA DE MÚSICA

volume 26

junho/dezembro - 2012

ISSN: 1517-7599

Editorial

É com grande prazer que anunciamos aos leitores e autores que a revista *Per Musi*, além de ser o primeiro periódico brasileiro de música a ser indexado na base SciELO, se tornou também o primeiro a obter o QUALIS A1, a mais alta classificação da agência de pesquisa CAPES. Informamos que no site www.scielo.com.br já estão disponíveis os volumes 22, 23, 24, 25 e 26, enquanto que os números anteriores serão gradualmente inseridos na sua base de dados. Lembramos também que todos os volumes da coleção de *Per Musi*, iniciada no ano 2000, estão disponíveis gratuitamente para *download* ou impressão no site de *Per Musi Online*, no endereço www.musica.ufmg.br/permusi. As versões impressas de quase todos os números da revista ainda podem ser adquiridas através do e-mail permusi@ufmg.br.

Este volume 26 de *Per Musi* apresenta 16 artigos. Em meio às polêmicas discussões sobre o neologismo "performance" no Brasil, **Frank Michael Carlos Kuehn** apresenta uma discussão pertinente, e há muito tempo devida, sobre o conceitos, sentidos e finalidades da performance (assim como dos termos "reprodução musical" e "interpretação") e sua ampliação para além de seus significados tradicionais.

No seu estudo experimental com músicos e não músicos, **Danilo Ramos e José Lino Oliveira Bueno** avaliaram respostas emocionais relacionadas à alegria, tristeza, serenidade, medo e raiva em trechos musicais do repertório erudito ocidental.

Motivado pela falta de consenso entre os teóricos brasileiros e estrangeiros, **Antenor Ferreira Corrêa** faz uma revisão panorâmica e ilustrada sobre o conceito de cadência em música, estendendo-o para o repertório não tonal.

Por meio da análise do ritmo, dinâmicas, intervalos e contornos melódicos em *Syrinx*, de Claude Debussy, e na primeira das *Três peças para clarinete solo*, de Igor Stravinsky, **Matheus Bitondi** estuda os recursos tradicionais e inovadores referentes aos procedimentos geradores de direcionalidade nessas obras referenciais do século XX para instrumentos melódicos sem acompanhamento.

Rogério Costa relata experiências práticas e teóricas de livre improvisação musical a partir de conceitos filosóficos de Gilles Deleuze como estratificação, território, plano de consistência, molaridade e molecularidade, corpo sem órgãos, ritmo, meios e ritornelo.

Flávio Santos Pereira analisa a obra para violão *Portais e a Abside* de Celso Loureiro Chaves e, a partir de evidências deixadas pelo próprio compositor e relações literárias e cinematográficas, busca desvelar seu significado.

Marcos Câmara de Castro reflete sobre a repercussão do livro de Tia Denora sobre o fenômeno do "gênio criador" de Beethoven e o surgimento do conceito de "música séria" em oposição ao entretenimento, abordando conceitos como campo cultural, produção artística e música enquanto mercadoria.

Rafael Alves Pinto Junior aborda o poema sinfônico *Francesca da Rimini Op. 32* de Tchaikovsky, discutindo o desenvolvimento de sua narrativa musical, especialmente por meio da *mimesis* e a partir de sua fonte poética, a *Divina Comédia* de Dante Alighieri.

João Fortunato Soares de Quadros Júnior e Mikely Pereira Brito buscam explicar as preferências de ouvintes em relação aos níveis de expressividade na performance, evidenciados nos parâmetros da dinâmica, intensidade, tempo, agógica, articulação, altura e timbre.

Marcus Vinícius Medeiros Pereira redescobre uma esquecida "imortal" da Academia Brasileira de Música, a can-



tora, professora e folclorista Maria Sylvia Pinto, apresentando pela primeira vez seus traços biográficos e trazendo à luz sua importância para a canção de câmara brasileira.

Luciane Cuervo analisa *Sonetos de Amor*, obra relevante do repertório contemporâneo para flauta doce de Felipe Kirst Adami, inspirada em poemas de Pablo Neruda, discutindo o tripé formado pelo contexto da obra, sua escrita idiomática para os instrumentos envolvidos (flauta doce e piano) e a construção de sua interpretação.

Tecendo considerações sobre a aprendizagem da Performance Musical, **Daniel Lemos Cerqueira**, **Ricieri Carlini Zorzal** e **Guilherme Augusto de Ávila** apresentam um modelo para fundamentar a prática de instrumentos e canto, baseando-se na *Teoria da Aprendizagem Pianística* de José Alberto Kaplan e em recentes pesquisas da área de Performance Musical.

Silvia Sobreira discute a inserção e aceitação do ensino de Música na escola a partir da Lei 11.769/2008, avaliando os riscos de improdutividade na busca de procedimentos e metodologias adequados quando esta se torna uma disciplina escolar.

A partir da avaliação de problemas corporais por profissionais da área de saúde e recorrendo à literatura sobre anatomia, biomecânica e cinesiologia, **Carolina Valverde Alves** detecta padrões físicos inadequados na performance musical de estudantes de violino, que se tornam obstáculos para a consciência corporal durante a performance.

Por sua vez, **Clarissa Stefani Teixeira**, **Fausto Kothe**, **Érico Felden Pereira** e **Eugenio Andrés Díaz Merino** estudam a postura corporal de violinistas e violistas, avaliando impactos da distância, ângulos visual e cervical e posição da partitura musical.

Daniel Vargas discute a complexidade rítmica do compositor Arthur Kampela no *Estudo Percussivo II* da série *Estudos Percussivos para violão*, envolvendo pontos de vistas de outros compositores, como Brian Ferneyhough e Pierre Boulez.

Fausto Borém
Fundador e Editor Científico de *Per Musi*

PER MUSI – Revista Acadêmica de Música (ISSN 1517-7599) é um espaço democrático para a reflexão intelectual na área de música, onde a diversidade e o debate são bem-vindos. As ideias aqui expressas não refletem a opinião da Comissão Editorial ou do Conselho Consultivo. **PER MUSI** está indexada nas bases **SciELO**, **RILM Abstracts of Music**, **Literature The Music Index** e **Bibliografia da Música Brasileira** da ABM (Academia Brasileira de Música).

Fundador e Editor Científico
Fausto Borém (UFMG, Belo Horizonte)

Corpo Editorial Internacional

Aaron Williamon (Royal College of Music, Londres, Inglaterra)
Anthony Seeger (University of California, Los Angeles, EUA)
Eric Clarke (Oxford University, Oxford, Inglaterra)
Denise Pelusch (University of Colorado, Boulder, EUA)
Florian Pertzborn (Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal)
Jean-Jacques Nattiez (Université de Montreal, Montreal, Canadá)
João Pardal Barreiros (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
Jose Bowen (Southern Methodist University, Dallas, EUA)
Lewis Nielson (Oberlin Conservatory, Oberlin, EUA)
Lucy Green (University of London, Institute of Education, Londres, Inglaterra)
Marc Leman (Ghent University, Ghent, Bélgica)
Melanie Plesch (University of Melbourne, Austrália)
Nicholas Cook (Royal Holloway, Eghan, Inglaterra)
Silvina Mansilla (Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina)
Xosé Crisanto Gándara (Universidade da Coruña, Corunha, Espanha)
Thomas Garcia (Miami University, Miami, EUA)

Corpo Editorial no Brasil

Acácio Tadeu de Camargo Piedade (UDESC, Florianópolis)
Adriana Giarola Kayama (UNICAMP, Campinas)
André Cavazotti (UFMG, Belo Horizonte)
André Cardoso (UFRJ, Rio de Janeiro)
Ângelo Dias (UFG, Goiânia)
Arnon Sávio (UEMG, Belo Horizonte)
Beatriz Magalhães Castro (UNB, Brasília)
Cintia Macedo Albrecht (UNICAMP, Campinas)
Diana Santiago (UFBA, Salvador)
Eduardo Augusto Östergren (UNICAMP, Campinas)
Fabiano Araújo (UFES, Vitória)
Fernando Iazetta (USP, São Paulo)
Flávio Apro (UNESP, São Paulo)
Guilherme Menezes Lage (FUMEC, Belo Horizonte)
José Augusto Mannis (UNICAMP, Campinas)
José Vianey dos Santos (UFPB, João Pessoa)
Lea Ligia Soares (EMBAP, Curitiba)
Lincoln Andrade (UFMG, Belo Horizonte)
Lucia Barrenechea (UNIRIO, Rio de Janeiro)
Manoel Câmara Rasslan (UFMS, Campo Grande)
Maurício Alves Loureiro (UFMG, Belo Horizonte)
Maurílio Nunes Vieira (UFMG, Belo Horizonte)
Norton Dudeque (UFPR, Curitiba)
Pablo Sotuyo (UFBA, Salvador)
Patrícia Furst Santiago (UFMG, Belo Horizonte)
Rafael dos Santos (UNICAMP, Campinas)
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR, Curitiba)
Salomea Gandelman (UNIRIO, Rio de Janeiro)
Sônia Ray (UFG, Goiânia)
Vanda Freire (UFRJ, Rio de Janeiro)
Vladimir Silva (UFPI, Teresina)

O Corpo de Pareceristas de **Per Musi** e seus pareceres são sigilosos

Revisão Geral

Fausto Borém (UFMG, Belo Horizonte)
Maria Inêz Lucas Machado (UFMG, Belo Horizonte)

Assistente Editorial

Sandra Pugliese

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitor Clélio Campolina Diniz
Vice-Reitora Rocksane de Carvalho Norton
Pró-Reitor de Pós-Graduação Ricardo Santiago Gomez
Pró-Reitora Adj. de Pós-Graduação Andréa Gazzinelli Correa de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa Renato Lima dos Santos

Escola de Música da UFMG

Prof. Dr. Maurício Freire Garcia, Diretor

Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG

Coord. Prof. Dr. Sérgio Freire
Sub-Coord. Prof. Dr. Fernando Rocha
Sec. Geralda Martins Moreira
Sec. Alan Antunes Gomes

Planejamento e Produção

Melissa Soares – Cedecom/UFMG
Graziella Silva (estagiária) – Cedecom/UFMG

Projeto Gráfico

Capa e miolo: Sérgio Lemos – Cedecom/UFMG
Diagramação: Romero Morais – Cedecom/UFMG

Tiragem

150 exemplares

Acesso gratuito na internet

www.musica.ufmg.br/permusi

Endereço para correspondência

UFMG – Escola de Música – Revista Per Musi
Av. Antônio Carlos 6627 – Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG, Brasil – 31.270 – 090
Fone: (31) 3409-4717 ou 3409-4747
Fax: (31) 3409-4720
e-mail: permusi@ufmg.br
fborem@ufmg.br



PER MUSI: Revista Acadêmica de Música – n. 25, janeiro / junho, 2012 –
Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2012 –

n.: il.; 29,7x21,5 cm.
Semestral
ISSN: 1517-7599

1. Música – Periódicos. 2. Música Brasileira – Periódicos.
I. Escola de Música da UFMG

Sumário

ARTIGOS CIENTÍFICOS

- Interpretação – reprodução musical – teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s) 7**
Interpretation – musical reproduction – theory of performance: bringing together the elements for a conceptual reform of the interpretative and the performance practice as a scholar discipline
Frank Michael Carlos Kuehn
- A percepção de emoções em trechos de música ocidental erudita 21**
The perception of emotions in excerpts of classical Western music
Danilo Ramos
José Lino Oliveira Bueno
- Estendendo o conceito de cadência para o repertório pós-tonal 31**
Extending the concept of cadence to the post-tonal repertoire
Antenor Ferreira Corrêa
- Direcionalidade em duas melodias do século XX: *Syrinx*, de Claude Debussy e a primeira das *Três peças para clarinete solo*, de Igor Stravinsky 47**
Directionality in two melodies of the twentieth century: *Syrinx*, by Claude Debussy and the first of *Three pieces for solo clarinet*, by Igor Stravinsky
Matheus Bitondi
- A livre improvisação musical e a filosofia de Gilles Deleuze 60**
The free musical improvisation and the philosophy of Gilles Deleuze
Rogério Luiz Moraes Costa
- A significação em *Portais e a Abside*, de Celso Loureiro Chaves 67**
Significance in *Portals and the Apse* by Celso Loureiro Chaves
Flávio Santos Pereira
- O Beethoven de DeNora: o contexto está no texto 77**
DeNora's Beethoven: the context is in the text
Marcos Câmara de Castro
- Tchaikovsky, leitor de Dante: lugar da angústia e imaginação narrativa em *Francesca da Rimini* op.32 (1876) 86**
Tchaikovsky, reader of Dante: a place of anguish and imaginative narrative in *Francesca da Rimini* op.32 (1876)
Rafael Alves Pinto Junior
- Considerações sobre a aprendizagem da performance musical 94**
Considerations about music performance learning
Daniel Lemos Cerqueira
Ricieri Carlini Zorzal
Guilherme Augusto de Ávila

Avaliação de performances por ouvintes: 110 um estudo com estudantes de licenciatura em música da FAMES Evaluation of performances for listeners: a study with undergraduate music students from FAMES João Fortunato Soares de Quadros Júnior Mikely Pereira Brito	
A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar 121 Shaping music in Brazilian curricula and the constraints of the schooling environment Silvia Sobreira	
Padrões físicos inadequados na performance musical de estudantes de violino 128 Inadequate physical patterns in musical performance of violin students Carolina Valverde Alves	
Avaliação da postura corporal de violinistas e violistas 140 Body postural evaluation of violinists and violists Clarissa Stefani Teixeira Fausto Kothe Érico Felden Pereira Eugenio Andrés Díaz Merino	
Maria Sylvia Pinto: dos traços biográficos à sua importância para a canção de câmara brasileira 151 Maria Sylvia Pinto: biographical notes and her importance to Brazilian chamber songs Marcus Vinícius Medeiros Pereira	
<i>Sonetos de Amor</i> de Adami, para flauta doce e piano: análise e performance 159 <i>Sonnets of Love</i> by Adami, for recorder and piano: analysis and performance Luciane Cuervo	
A complexidade rítmica no <i>Estudo Percussivo II</i> de Arthur Kampela 170 The rhythmic complexity in <i>Percussion Study II</i> by Arthur Kampela Daniel Vargas	

A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar¹

Silvia Sobreira (UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ)
silviasobreira2009@gmail.com

Resumo: A partir da promulgação da Lei 11.769/2008, a educação musical busca sua inserção e aceitação no contexto escolar. Neste artigo, são consideradas algumas características inerentes a este processo. É alegado que as teorizações advindas do campo dos estudos curriculares podem contribuir para o aprofundamento do assunto. Conclui-se que a busca por procedimentos e metodologias adequados pode ser improdutivo se não forem levadas em consideração as **várias influências que os conhecimentos sofrem ao se tornarem disciplinas escolares.**

Palavras chave: ensino de música no Brasil; currículo de música; conhecimento escolar; disciplina escolar.

Shaping music in Brazilian curricula and the constraints of the schooling environment

Abstract: Since the proclamation of Law 11.769/2008 in Brazil, music education has been seeking full acceptance as an academic focus in that country. This article considers some of the characteristics inherent in this process. It has been alleged that theories in the field of curricular development may contribute to the serious study of this subject. The article concludes that the search for appropriate procedures and methodologies may be unproductive if it does not take into consideration several influences that the study of music undergoes to become an educational discipline.

Keywords: music teaching in Brazil; music curriculum; school knowledge; educational subjects.

1 – Introdução

Este trabalho tem como objetivo contribuir para o debate sobre o ensino de música, tendo em vista a entrada em cena da lei nº 11.769/2008 que institui a música como conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, chamo atenção para a utilização da palavra *conteúdo*, no artigo 26 da Lei 11.769², que tem despertado dúvidas sobre o modo como a música deve ser implementada nas escolas. Por *conteúdo*, pode-se compreender a possibilidade de inserção do ensino de música em outros modelos, como em projetos, por exemplo, ou em atividades optativas. Contudo, **como a lógica hegemônica da organização curricular é feita pela disciplinarização dos saberes, é compreensível a luta empreendida pelos educadores musicais para que seja aplicado o modelo tradicional, ou seja, disciplinar.** Qualquer outro tipo de disposição não facilitaria um posicionamento do ensino de música no currículo equiparado ao das outras disciplinas já estabelecidas. Trago uma citação de Regina Marcia Simão Santos, pesquisadora do currículo de música que expõe os principais desejos dos professores, dos quais, destaco aqueles julgo relacionados à disposição da música dentro da hierarquia das disciplinas. Segundo a autora os professores de música

(...) 5) querem o direito e autoridade de dar nota e reprovar: 'de avaliar', como todo professor faz, em todas as outras disciplinas (o império da força reativa). Querem ter conteúdos obrigatórios e ordenados por série, para serem cumpridos. Aham que está tudo muito solto e que cada professor faz o que quer. Querem experimentar o 'poder' dos artefatos da 'cultura escolar', dos grupos disciplinares;(...).

7) querem a possibilidade de fazer funcionar 'na grade' aquilo que funciona 'fora da grade', como atividade 'extra-curricular' (a oficina-corral, o grupo de percussão, o conjunto de flauta-doce). (SANTOS, 2005, p.53, aspas da autora).

Saliento que a não utilização do termo também ocorre em outras áreas. No artigo 26 da atual LDB (Lei nº 9.394/2006) pode-se considerar que apenas se especifica o ensino de Português e de Matemática:

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil³.

Isso deixa margem para que disciplinas como História e Geografia, por exemplo, possam ser acopladas em uma única disciplina ou colocadas no currículo de forma menos convencional. Química e Biologia também podem estar dentro de uma mesma disciplina que contemple "o mundo natural". Entretanto, as disciplinas tradicionais continuam nos currículos.

A divisão dos conteúdos curriculares em disciplinas escolares faz parte do cotidiano escolar, sendo um elemento de estruturação reconhecido pelos professores, alunos e sociedade (MACEDO; LOPES, 2002, p.73). Nessa visão contemporânea, a disciplina surge como a "principal manifestação do currículo" (GOODSON, 2001, p.75). Apesar de existirem tentativas e propostas no intuito de se operar o currículo de maneira integrada, a organização deste por disciplinas permanece hegemônica na escola dos tempos atuais.

Por isto, defendo que, apesar da utilização do termo "conteúdo", o processo pelo qual a música está sujeita a passar deve ser considerado um processo de disciplinarização, pois representa uma trajetória, envolvendo embates estabelecidos entre a comunidade disciplinar e grupos externos a ela pelo reconhecimento desta área do saber no currículo escolar em sua disposição hegemônica: compartimentado em disciplinas.

Também defendo que a Música passará, em seu processo de inserção como disciplina em escolas regulares, por contingências e injunções que possuem características semelhantes às que ocorrem em outras disciplinas. Sem deixar de considerar as especificidades do campo da educação musical, procuro um enfoque que privilegie, também, os elementos comuns com outras disciplinas, no intuito de ajudar a avançar nos debates específicos da área. Para nortear as reflexões aqui contidas, busco apoio nos franceses CHERVEL (1990), CHEVALLARD (1991), FORQUIN (1993) e JULIA (2001), além de produções brasileiras no campo do Currículo como as de LOPES (1999, 2002 e 2008) e FERREIRA (2007).

A mudança imposta pela lei nº 11.769/2008 ampliou o interesse sobre a problemática do ensino de música em escolas regulares, antes restrito a poucos educadores que atuavam naqueles contextos. Desde dezembro de 2009, a FUNARTE (Fundação Nacional de Artes), através de seu Centro de Música, vem conduzindo um processo de discussão com o objetivo de buscar estratégias que viabilizem a implementação do ensino de música. Entre as questões discutidas, destaco a preocupação com a formação docente e a proposta de elaboração, por um grupo de especialistas, "de material que possa orientar e fundamentar uma eventual reformulação curricular na área da educação musical (LEMOS, 2010, p.119). Além dos debates oficiais, os quais visam produzir sentidos que se transformarão em normas, o campo específico da educação musical tem se mobilizado para compreender o assunto, uma vez que a inserção da música como obrigatoriedade exigirá novas posturas dos educadores e também das instituições formadoras.

Muitas das preocupações que vêm afligindo os educadores musicais já foram problematizadas no campo mais abrangente dos estudos curriculares, embora tais estudos não sejam comumente utilizados como referencial teórico no campo da educação musical. Procurar compreender como determinados aspectos foram analisados por outras áreas de

ensino pode ajudar a ampliar o enfoque nas questões que dizem respeito especificamente à educação musical.

A presença obrigatória do ensino de música em escolas não é um fato inédito, tendo ocorrido em outros períodos. No Estado de São Paulo, por exemplo, pode ser citada uma bem sucedida inserção da música como disciplina nas escolas públicas, movimento idealizado e posto em prática por João Gomes Júnior, na primeira década do século XX. (JARDIM, 2008, p. 59). Em se tratando, porém, de políticas de abrangência nacional, a questão do ensino de música se efetivou, pela primeira vez, na década de 1930 com a implantação do Canto Orfeônico, sob o comando de Villa-Lobos. Tendo deixado de ser obrigatório com a edição da Lei nº 4.024 de 1961, o ensino de música enfraqueceu, embora não tenha desaparecido. Entretanto, com a Lei nº 5.692/1971, a música voltou aos currículos como uma atividade embutida na área de Educação Artística. O ensino polivalente resultante desta lei é tido, pela maioria dos educadores, como responsável pela ausência do ensino de música nas escolas. A partir da atual Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/1996), a Música passou a ser uma das modalidades dentro do ensino de Artes. A sanção da Lei nº 11.769/2008, que vigora desde agosto de 2008, e coloca a música como conteúdo obrigatório, embora não exclusivo, na Educação Básica, alterando o artigo 26 da Lei nº 9.394/1996. Desde sua promulgação, a lei fez emergir a urgência de se focalizar o ensino de música nas escolas regulares, alimentando debates, lançamento de livros didáticos e palestras sobre o assunto.

2 - A disciplinarização dos saberes

Seria imprudente dissertar a respeito do conhecimento difundido pela escola e dos problemas comuns na disciplinarização dos saberes sem definir determinados conceitos que são inerentes ao campo. Os processos pelos quais uma determinada área de conhecimento se torna uma disciplina escolar podem ser articulados com os conceitos de conhecimento escolar, de transposição didática, de cultura escolar, bem como com os estudos inseridos no campo da História das Disciplinas Escolares ampliando, assim, a compreensão do assunto. Esses elementos fornecem um referencial fértil para a compreensão da dinâmica dos vários e simultâneos processos que são comuns às disciplinas escolares em geral, influenciando o modo como os projetos pedagógicos serão configurados dentro da escola.

Defino conhecimento escolar nos termos propostos por LOPES (2002):

[...] instância própria de conhecimento que se define em relação aos demais saberes sociais, notadamente o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. O conhecimento escolar é compreendido assim como constituído por processos de transposição didática e disciplinarização que transformam o conhecimento científico das demais práticas sociais de referência segundo os objetivos da escolarização (LOPES, 2002, p.46).

Como se pode perceber, a citação anterior nos remete a outro conceito central para a compreensão do assunto aqui proposto: a transposição didática, termo utilizado para designar o **processo de reorganização e adaptação que os saberes passam ao serem escolarizados**. De acordo com a apreciação de autores como CHEVALLARD (1991), nessa transformação ocorreriam **deturpações**, surgidas em função da finalidade de didatização dos conteúdos.

Um exemplo que ilustra este tipo de raciocínio pode ser retirado do campo da educação musical. Sem mencionar o conceito de transposição didática, SWANWICK (2003), eminente teórico e educador musical inglês, demonstra se aproximar da concepção de CHEVALLARD (1991):

A educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne forma, institucionalizada. Se quisermos dedilhar um violão, entrar na trama de uma ópera de Wagner, tocar cítara ou cantar em um coro, e depois encontrar um professor, ler um livro ou participar de um grupo musical, talvez isso seja tudo o que precisamos fazer. Não é necessário formar uma comissão de currículo, produzir uma fundamentação filosófica ou escrever uma lista de objetivos (SWANWICK, 2003, p. 50).

A visão que desqualifica o saber escolar é complementada pelo autor, quando este acrescenta que as variadas metodologias ou enfoques pedagógicos privilegiados pela educação musical, muitas vezes transformam a música produzida na escola em algo que ele caracteriza como **"subcultura musical"** (SWANWICK, 2003, p.50), um tipo de música desvinculado dos padrões aceitos como 'música' pelos estudantes. O problema não parece se limitar ao conteúdo ou metodologia escolhidos. Aparentemente, **o simples fato deste saber ser difundido pela escola já é suficiente para desconfigurá-lo, como se pode conferir na citação a seguir.**

Mais recentemente, e em uma tentativa de reconhecer a realidade da música "lá de fora", elementos da música popular entraram em cena na educação formal. Mas, para tornar-se respeitável e apropriadamente institucionalizada, a música popular tem que ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical. O impacto do nível de volume é reduzido, dançar é impraticável e o contexto cultural é excluído. Durante esse processo redutivo, a atividade frequentemente torna-se o que Ross chama 'pseudomúsica' (SWANWICK, 2003, p.52. aspas do autor).

Na concepção de Swanwick, **o ensino de música torna-se problemático a partir do momento em que ele passa a fazer parte do currículo escolar**. Essa visão parece conceber a escola como mero local de transmissão de conhecimentos provindos de um saber legitimado em outras instâncias. Segundo essa visão, a escola seria apenas responsável pela padronização e pela rotina, descaracterizando os saberes de referência.

Essa opinião não é consensual entre os teóricos. LOPES (2008, p.46) afirma que as interpretações da disciplinarização na escola tendem a aceitar como

pressuposto que as disciplinas escolares são fruto de adaptações feitas a partir de uma ciência ou saber de referência. Subentende-se nesta idéia que os conhecimentos ensinados na escola, através das disciplinas escolares, são constituídos pela reprodução do conhecimento produzido fora da escola. Em geral, questiona-se a validade dos conhecimentos escolares relacionados com as ciências de referência que lhes dizem respeito. **Aqueles seriam deformações do verdadeiro conhecimento**. A autora argumenta a favor da identidade de cada uma dessas instâncias:

[...] o conhecimento escolar e o científico são instâncias próprias de conhecimento, e que as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas, não cabendo, assim, uma transposição tão direta de interpretações das ciências de referência para o contexto escolar' (LOPES, 2008, p.46).

A rejeição da idéia de uma escola inerte e passiva é confrontada por CHERVEL (1990), que julga que o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado.

A concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir (CHERVEL, 1990, p.182).

Outros teóricos (JULIA, 2001; FORQUIN, 1993; LOPES, 1999, 2002, 2008) concebem a escola como instituição criadora de uma cultura específica que deve ser compreendida em outros termos. Os conceitos como conhecimento escolar, cultura escolar e transposição didática são vistos a partir de um ponto de vista destituído de conotação negativa:

Destacar-se-á enfim que, se o imperativo da 'transposição didática' impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), essas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de **'cultura escolar sui generis'**, dotada de sua **dinâmica própria** e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca 'didática' e 'acadêmica' a toda espécie de outras atividades (que intervêm, por exemplo, no contexto dos lazeres, dos jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional), sustentando assim com as outras dinâmicas culturais (com as diferentes expressões da cultura 'erudita', com as diferentes formas da cultura dita 'popular', com os meios de comunicação de massa, com as práticas cognitivas ou as maneiras próprias de alguns grupos) relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo ou de 'repartição de tarefas' (FORQUIN, 1993, p.17, aspas do autor).

Acredito que para os educadores seja muito difícil fazer escolhas sob a pressão de concepções que desqualificam o saber escolar. Embora as reflexões sobre este saber sejam de grande utilidade para o aprimoramento da prática pedagógica, a visão de que a escola deturpa o conhecimento pode ter efeito paralisante sobre os professores, desmotivando-os a com relação à certeza de serem capazes de exercer um ensino eficaz. A contribuição



de teóricos que abrem perspectivas para se pensar a escola como instituição com características específicas que, ao contrário de serem negativas, se situam em pé de igualdade com outras culturas, podendo ser reelaboradas e difundidas em outras instâncias, ajuda a quebrar o impasse criado por visões mais restritas do saber escolar. A escola não precisa ser vista, necessariamente, como um repositório de saberes externos, mas como local onde ocorrem processos de interação por meio dos quais um saber característico é criado, podendo vir a ser difundido para além dos muros escolares. Pensando nesses termos, o conceito de transposição didática não seria o mais adequado, conforme sugere Lopes:

[...] defendo que o termo transposição didática não representa bem o processo qual me refiro: (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição pode ser associado à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou 'ponte', de permitir a passagem de uma coisa a outra. Mas no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia (LOPES 1999, p.208, grifo da autora).

Ainda seguindo a lógica que analisa a escola como produtora de um saber específico, temos autores como JULIA (2001) que ajuda a compreender a temática:

Seria conveniente analisar atentamente as transferências culturais que foram operadas da escola em direção a outros setores da sociedade em termos de formas e de conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola (JULIA, 2001, p.37).

Ou seja, a partir desta ótica, a escola não apenas reflete e descaracteriza determinados saberes, mas também os refrata, produzindo uma cultura *sui generis* que será disseminada em outros meios.

Tomando como referência essa noção de que a cultura escolar se expande para além dos muros escolares, SELLES e FERREIRA (2005) destacam o quanto, ao longo do século XX, a unificação das Ciências Biológicas foi beneficiada por um discurso escolar que passou a defender a existência de uma ciência unificada denominada Biologia. A direção deste movimento – da escola para a ciência de referência – é um exemplo típico daquilo que LOPES (1999) caracteriza como "mediação didática". Neste caso, enquanto o consenso a respeito da unificação não havia sido atingido no seio acadêmico, a escola já havia adotado a Biologia como disciplina unificadora das demais, fato que acabou impelindo a aceitação da unificação no universo acadêmico.

CHERVEL (1990) exemplifica que a redação em três partes, exigência escolar típica do ensino francês influenciou a prosa francesa de maneira duradoura e indelével. Também nas cartas escritas pelos soldados franceses durante a I Guerra Mundial percebe-se a utilização de modelos aprendidos na escola. Segundo o autor, as cartas repetem os clichês das redações do ensino primário demonstrando

a influência que os saberes da escola exercem sobre as práticas sociais e sobre a própria língua.

Outros exemplos da expansão do conhecimento escolar na vida cotidiana podem ser demonstrados no caso de programações televisivas, tais como o "Show do Milhão" ou o "Soletrando", ambos programas que utilizam conteúdos tipicamente escolares que, apropriados pelos meios de comunicação, atingem sucesso junto ao público. No campo específico da música, também pode-se confirmar a mescla entre uma tradição escolar que influencia um determinado saber, ao mesmo tempo em que tal saber é reconfigurado, passando a ser contemplado além dos muros da escola:

O caráter científico dado aos processos de aquisição e compreensão da leitura escrita [...] foram transplantados para a música, visto ela também se expressar por meio de uma 'linguagem falada' (os sons) e uma 'linguagem escrita' (a notação musical) [...] Os procedimentos escolares ligados aos processos de alfabetização também foram incorporados às aulas de música, por meio das atividades e do uso dos materiais: a lousa, as cópias, os cadernos apropriados, e inclusive cadernos de caligrafia musical" (JARDIM, 2008, p.147).

Desta forma, após a implantação do Canto Orfeônico, a importância dada aos exercícios de escrita musical na escola influenciou a padronização do código gráfico musical. A nova demanda, inexistente nos compêndios do ensino especializado de música da época, passou a ser difundida, também, na esfera do ensino especializado (JARDIM, 2008, p.150).

Seguindo tal lógica, caberia aqui especular até que ponto o grande número de grupos vocais surgidos a partir do final dos anos 1950 como "Os Cariocas" e "Trio Irakitan", além de grupos que surgiram nas duas ou três décadas seguintes, tais como "Quarteto em Cy", "MPB4" e "Boca Livre", entre outros, seriam tributários do Canto Orfeônico. Pode-se supor que as práticas do cantar em grupo, advindas da cultura escolar teriam sido reconfiguradas no meio social, passando a ter um outro significado. Sob esse mesmo ponto de vista, podemos também nos interrogar se o fértil período da história da 'dita' música popular brasileira transcorrido dos anos 1960 até fins de 1970 também não teria tido suporte em toda uma cultura escolar habituada ao ensino da música. Especulações como essas trazem alento em um momento de dúvidas, quando se questiona, legitimamente, a eficácia de imposições legais instituindo o ensino de música.

3 - Ensino de Música: divergências e convergências com outras áreas

Pensar na disciplinarização da Música nos remete às especificidades que a diferenciam de outras áreas de ensino, mas também em alguns aspectos que, em maior ou menor grau, se aproximam de problemáticas apontadas por pesquisadores de outras disciplinas. Uma primeira distinção pode ser feita entre o ensino mais geral de Artes e o das disciplinas mais tradicionais, consideradas científicas. Mas, dentro do campo das Artes, a música também guarda certas características que valem ser ressaltadas.

A Música, pela atual LDBEN, é um dos componentes do campo das Artes; por isso, ela mantém com as outras formas de artes algumas características comuns, como o baixo *status* das disciplinas desta área, por exemplo. Contrapondo-se às disciplinas artísticas com aquelas mais tradicionais, como a Física, a Matemática e a Biologia, destaca-se que, enquanto essas últimas estão ligadas a áreas científicas de referência, as Artes estão vinculadas a um saber social de referência ou a "práticas sociais de referência" (LOPES, 2008, p.54).

Em geral, a força da disciplina é comprovada em relação ao conteúdo exigido nos exames acadêmicos, como os do ENEM, por exemplo, conexão apontada por GOODSON (2001, p.101). Outro ponto que demarca a força da disciplina está em seu direito de aprovar ou reprovar o aluno. A questão do *status* pode influenciar a aceitação que o alunado tem pela disciplina. A tendência é que as disciplinas de caráter científico sejam mais valorizadas do que aquelas de caráter artístico.

Se, por um lado, a questão do baixo *status* impõe algumas restrições, por outro, essa condição favorece menor regulação externa. A inexistência de imposições criadas por livros didáticos ou sistemas de avaliação deixa margem para que o professor tenha maior liberdade em suas escolhas pedagógicas. Diretrizes abertas ou um nível de controle baixo abrem espaço para que ocorram inovações onde, aparentemente, espera-se estagnação (FERREIRA, 2007). Sob este ponto de vista, a educação musical pode vir a perder essa característica, caso consiga se igualar às outras disciplinas, entrando no esquema tradicional das mesmas.

Outra distinção a respeito do ensino de Artes e de outras áreas de conhecimento a ser ressaltada é a sua condição de fazer parte do cotidiano das pessoas. Tal característica faz com que seu uso e seu estudo independam de imposições criadas por dispositivos curriculares. Mas aqui se pode determinar um aspecto que diferencia o ensino de música do ensino de outras artes.


A música parece ser o tipo de arte que tem maior aproximação com os indivíduos e com o cotidiano dos mesmos. Independentemente das escolhas, pode-se afirmar que a maior parte das pessoas tem preferência por um determinado tipo de música, compositores ou intérpretes. A música também se destaca de outras artes por ser um elemento utilizado nas mais variadas funções sociais. Tal característica faz com que os gostos e escolhas musicais pré-existam às influências da escolarização. Devido ao fato de sua função social já estar estabelecida a priori, não em um sentido universal, mas individual, o significado e expectativas que os alunos atribuem à música já estão demarcados antes da oficialização de seu ensino. As consequências desta afirmação podem ser distintas, mas sempre geram influências no ensino de música. Por um lado, o aluno pode decepcionar-se com o ensino proposto e, conforme já assinalado por Swanwick, julgar a música produzida na escola como de menor valia.

Por outro lado, se levarmos em consideração que uma das funções do ensino de música deve ser a de ajudar o aluno a conhecer outros estilos e gêneros, além daqueles de sua preferência, pode ser que esse confronto entre a música esperada e a música efetivada em sala de aula tenha potencial pedagógico frutífero e significativo.

Outro aspecto diz respeito à cultura escolar e ao uso que esta faz da música. De certa forma, este aspecto nos remete ao que foi discutido no parágrafo anterior, podendo ser visto como mais um meio de apropriação social da música. Entretanto, como tal apropriação gera um tipo de prática pedagógica específico, cabe aqui uma explanação maior do assunto.

FUKS (1991), em estudo focalizando cinco Escolas Normais do estado do Rio de Janeiro, informa sobre a prática musical e a função da música naqueles contextos. A pesquisadora percebeu que as Escolas Normais pesquisadas valorizavam a música, incluindo-a em diversas atividades e festas, mas aquele fazer musical não era gerenciado pelo professor de música. As práticas musicais observadas pela autora eram ensinadas pelo professor de didática ou aprendidas de maneira informal, entre as normalistas. Tais práticas eram compostas por um repertório específico, que incluía hinos cívicos e canções que a autora denomina "musiquinhas de comando" (p.28), repertório utilizado para reforçar o condicionamento das crianças.

Essa função dada à música é fortemente difundida entre as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pode ser um elemento de estranhamento quando os educadores musicais entrarem em cena, uma vez que as práticas estruturadas e institucionalizadas já existentes na escola serão difíceis de serem modificadas. Desta forma pode ocorrer o enfraquecimento de um modelo de ensino de música pelo qual a classe dos educadores musicais vem lutando:

os concursos curriculares ganho  uma esfera podem ser perdidos em outra esfera, revelando a possibilidade de grandes variações entre os locais quanto às suas definições dominantes de currículo (BATES apud GOODSON, 1997, p.48)

FUKS conclui que a música era utilizada nos ambientes das escolas normais, como um forte elemento disciplinador, embora dissimulado sob um canto infantilizado, aspecto que a levou a cunhar a expressão "poder pudor" (FUKS, 1991, p.57) para definir a função da música naquelas escolas. Cabe aqui ressaltar as similaridades deste aspecto da música com outras disciplinas consideradas de baixo *status* acadêmico: as disciplinas que não têm alguma ciência como saber de referência são as que, em geral, cumprem o papel de disciplinarizar os corpos e comportamentos, como a Educação Física, por exemplo. Com relação às funções que o ensino de música deve exercer, pode-se afirmar que essas são quase tão diversas quanto as escolhas e preferências musicais de cada indivíduo. A dúvida entre a função a ser atribuída em seu ensino na escola é uma questão comum a outras áreas. De uma maneira geral, os educadores musicais advogam por um ensino que tenha

valor por trabalhar as características intrínsecas da música, como o conhecimento das estruturas, a possibilidade de expressão e criação, entre outros elementos. Cabe esclarecer que, embora essa opinião não seja consensual, pois "as disciplinas escolares são constituídas por grupos de elementos individuais com identidades, valores e interesses distintos" (GOODSON, 2001, p.174), esta é uma visão que tem prevalecido nas publicações reconhecidas pela área da Educação Musical. Opondo-se a essa visão de ensino, temos a do senso comum, isto é, a da sociedade que, em geral, pensa em termos de características extrínsecas, como a socialização, o lazer e até em termos terapêuticos, entendendo que a música "acalma".

A adoção de objetivos mais utilitários ou de caráter mais acadêmico fazem parte da disputa que as disciplinas travam por recursos, status e território (GOODSON, 2001, p. 101). Ou seja, as dificuldades que a música encontra em sua aceitação fazem parte de um processo que ocorre em todas as áreas que buscam aumentar seu prestígio acadêmico. Embates similares são encontrados na Biologia onde se oscila entre um ensino que enfatiza o conhecimento científico e outro que enfoca as necessidades pessoais/sociais dos estudantes (SELLES e FERREIRA, 2005). Caberá ao educador musical encontrar um meio termo entre essas as distintas funções mencionadas, uma vez que elas não são, necessariamente, excludentes. Na Biologia, por exemplo, a Reprodução Humana é uma temática percebida por SELLES e FERREIRA (2005) como explicitando uma espécie de oscilação entre essas variadas finalidades.

Um ponto bem específico do ensino de música está relacionado a questões da didática. Pode-se afirmar a existência da difusão de uma pedagogia – nos Conservatórios de Música ou mesmo nas Universidades – voltada para pessoas determinadas a se profissionalizar no campo da música. Este tipo de pedagogia ainda é, equivocadamente, o referencial de ensino mais utilizado na formação dos futuros professores que irão lecionar nas escolas de Educação Básica. Essa característica tem consequências diretas na questão da formação docente, pois a maior parte dos professores que atua ou irá atuar em escolas regulares teve esse tipo de instrução e a tendência a repetir os modelos a que foram submetidos é muito forte. Este problema impõe aos cursos formadores o compromisso de criar uma nova maneira de pensar o ensino da música.

Outros questionamentos a respeito da cultura adquirida no espaço escolar podem ser aqui colocados, demonstrando mais um ponto comum entre o ensino da música e outras disciplinas. A pergunta feita por JULIA, "afinal o que sobra da escola após a escola?" (JULIA, 2001, p.37) não parece ter resposta fácil. Enquanto SWANWICK (2003, p.51) argumenta que, para alguns indivíduos, a contribuição

da educação institucional para a sua formação musical pessoal poderá ser negligente e, inclusive, negativa, CHERVEL (1990) nos alerta sobre os efeitos perversos da aculturação imposta pela escola:

Numerosos docentes notaram, no século XIX e mesmo mais cedo, que o trabalho escolar sobre a gramática, a ortografia ou os textos clássicos criava entre os alunos um desgosto profundo e definitivo por essas matérias. O ódio pela literatura antiga por vezes viria daí, a tal ponto que 'eles olhariam como um suplício retornar aos autores gregos e latinos' uma vez saídos dos colégios (CHERVEL, 1990, p.212).

Penso que este temor de que algo semelhante ocorra com o ensino da música deva ser a preocupação principal dos educadores musicais. Neste sentido, tentei contribuir, neste texto, com questionamentos que devem estar presentes entre aqueles que pretendem lidar com o ensino de música. Apenas a boa vontade e a busca incessante por procedimentos didáticos apropriados não são suficientes para que o ensino de música seja implementado com eficácia. Embora o professor não possa abster-se de conduzir sua prática diária com o máximo de zelo e eficiência possível, ele deverá ter em mente que existem contingências que são mais fortes do que sua vontade pessoal. Reconhecê-las é um primeiro passo para poder ultrapassar as dificuldades que possam surgir.

4 – Conclusão

É compreensível que, nesse momento inicial, os debates a respeito do ensino escolarizado de música fiquem restritos ao aspecto mais pragmático e imediato, ou seja, às escolhas dos conteúdos e metodologias de ensino. Entretanto, um olhar sobre outras instâncias que exercem influências e que configuram as práticas pedagógicas se faz necessário. Defendo, então, que os estudos no campo do Currículo e, mais especificamente, aqueles que operam com os conceitos de 'conhecimento escolar', 'transposição didática' e 'cultura escolar', podem fomentar as reflexões e instigar os debates a respeito do ensino de Música nas escolas.

A constituição da disciplina Música no âmbito escolar não pode significar a defesa de um ensino puramente acadêmico, distanciado da realidade e dos desejos dos alunos ou, então, desprovido do prazer que o fazer musical deveria trazer. De modo inverso, vale questionar o histórico lugar ocupado pelo ensino de Música na cultura escolar, reconhecendo que este vem exercendo o ambíguo papel de permanecer com baixo status. A compreensão da temática será maior se conseguirmos refletir acerca das várias influências que constituem os conhecimentos escolares, inserindo-os em uma cultura sui generis, que é a cultura escolar. Defendo que percebê-las nos destitui de uma falsa 'ilusão' de que a solução para um melhor ensino de Música deve ser buscada somente na construção de procedimentos didáticos mais adequados.

Referências

- CHEVALLARD, Yves. *La Transposition didatique du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensé Sauvage Editions, 1991.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n.2. 1990, p.177-229.
- FERREIRA, Márcia Serra. Investigando os rumos da disciplina escolar *Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970)*. *Educação em Revista*, v. 45, p.127-144, jun 2007.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GOODSON, Ivor. *O currículo em Mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora, 2001.
- _____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838-1971*. Tese (Doutorado em Educação-História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008(a).
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas:Autores Associados, janeiro/junho, 2001, n° 1, p.9-43.
- LEMOS, Maya Suemi. Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.24, 117-120, set. 2010.
- LOPES,Alice Casimiro. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ 1999.
- _____. O pensamento curricular no Brasil. In: *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.13-54.
- MACEDO Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.73-94.
- _____. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.12, 49-56, mar. 2005.
- SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO et all. *Ensino de Biologia: Conhecimento e Valores em Disputa*. Niterói: EdUFF, 2005, p.50- 62.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

NOTAS

- 1 Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010)
- 2 Disponível em < <http://leifederal.wordpress.com/2008/06/19/lei-9394/>>. Acessado em 07/-2/2011.
- 3 Disponível em < <http://leifederal.wordpress.com/2008/06/19/lei-9394/>>. Acessado em 07/-2/2011.

Silvia Sobreira é graduada em Regência pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ(1988) e Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO (2002), especialização que lhe rendeu o livro *Desafinação Vocal*, editado pela Musimed, em 2003. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ dentro da linha de Currículo e Linguagem. Atua como professora das disciplinas "Processos de Musicalização" e "Prática de Conjunto" no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, além de fazer a supervisão dos Estágios. Desde 2006, é responsável pelo Projeto de Extensão Universitária "A prática contemporânea do ensino de música", realizado em uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro onde também coordena o Projeto "Banco áudio visual de atividades pedagógicas (PIBID/CAPES).