

# Transposição didática de uma prática musical transcultural: do informal afro-brasileiro ao institucional francês

**Resumo.** Este artigo tem como objetivo iniciar uma reflexão sobre o uso da música do Outro como recurso pedagógico na escola. Trata-se especificamente de uma tradição afro-brasileira, a *batucada*, na escola pública francesa. Mas a análise dos saberes veiculados através de tal prática, revela um diferencial importante com relação as suas referências endógenas. Tentar de compreender um pouco mais esse fenômeno é o motivo desse trabalho. Depois o exame das condições de transmissão da música afro-brasileira no Brasil e na França, utilizamos a Teoria Antropológica do Didático de Chevallard através o conceito de Transposição Didática. A elaboração de um modelo de transculturação das situações didáticas permite mostrar que esse uso — pedagógico e exógeno — da *batucada* provoca uma série de derivações paradigmáticas. Uma delas interesse o professor francês, cuja responsabilidade pela transmissão dos saberes musicais se encontra exacerbada. Infelizmente, uma percepção cognitiva inadequada bloqueia o seu acesso a certos fundamentais musicais e atrapalha sua capacidade de transposição.

**Palavras-chave:** transposição didática, música afro-brasileira, escola francesa

## Didactic transposition of a transcultural musical practice: from the Afro-Brazilian informal to the French institutional

**Abstract.** This paper wants to start a reflection on the use of the music of the Other as pedagogic tool at school. Especially, it deals with an Afro-Brazilian tradition, the *batucada*, in French public school. But the analyze of the knowledge conveyed by such practices, reveals an important gap in comparison with the endogenous references. Trying to understand a little bit better this phenomenon is the goal of this work. After having studied the conditions of the transmission of Afro-Brazilian music, both in Brazil and in France, the Anthropological Theory of Didactics developed by Chevallard and specifically the concept of Didactic Transposition, has been used as a framework. The development of a model of didactic situations transculturation allows to show that this — pedagogical and exogen — use of the *batucada* induces a series of paradigmatic shifts. One of them concerns the French teacher, whom responsibility in the musical knowledge transmission appears exacerbated. Unfortunately, a mismatching cognitive perception denies his access to some musical fundamentals and disrupts his transposition ability.

**Keywords:** Afro-Brazilian music, didactic transposition, French school

## Introdução

Foi um instrumentário estranho que apareceu nas salas de música na França num número crescente de *collèges*<sup>1</sup>. Os professores fazem referência ao termo de “batucada<sup>2</sup>”, uma tradição musical brasileira que eles utilizam com os seus alunos<sup>3</sup>. Mas a análise dos saberes veiculados através de tal prática, revela um diferencial importante com relação as suas referências brasileiras. Pode-se explicar as causas de tal fenômeno? Um professor francês de

---

<sup>1</sup> O “collège” [kol'ɛʒ] na França corresponde no Brasil ao Ensino Fundamental II (11 - 14 anos).

<sup>2</sup> Termo genérico que designa numerosas formas musicais ligadas aos afro-descendentes e então, compartilham algumas características com as outras estéticas musicais procedendo da diáspora africana. Nesse artigo, chamamos todas essas tradições de “afro-diaspóricas”.

<sup>3</sup> Sobre a noção da tradição, ver Guillot (2010).

educação musical está suficientemente preparado para abordar uma cultura musical para a qual ele não dispõe *a priori* dos códigos de compreensão?

A fim de tentar responder tais questões, examinaremos por partes as estratégias endógenas de difusão da música afro-brasileira no Brasil, a maneira como elas são difundidas e praticadas na França e o uso delas no âmbito do *collège* francês. Esta proposição com o objetivo de comparação, procura fazer emergir certas transformações dentro das modalidades de transmissão. Assim, articulando a noção da prática social de referência (Martinand, 1981), analisaremos as derivações paradigmáticas induzidas pela passagem de uma transmissão<sup>4</sup> informal, ou melhor, semi-formal<sup>5</sup> para didatização institucional através do conceito de transposição didática (Verret, 1975; Chevallard, 1985).

## 1. Transmissão da música afro-brasileira no Brasil

500 anos depois da descoberta da América pelos europeus, contrariamente a uma visão ocidental ao mesmo tempo restrita e vaga da América Latina, como um “objeto nebuloso de contorno impreciso” (De Seguin, 1991), a cultura brasileira conta hoje em dia com centenas de tradições sendo a grande maioria de emergência popular que se transmite de maneira informal e oral.

Dentro deste amplo conjunto, aquelas que contém uma herança mais distinta do mundo afro-brasileiro são originárias de uma estratégia cultural permanente da sobrevivência cultural dos escravos através de um duplo processo de resistência/assimilação àquelas importadas da Europa pelos colonizadores ocidentais (Fryer, 2000). A análise de sua situação em relação à visibilidade dessas tradições na paisagem cultural geral, revela uma situação particularmente desfavorável porque elas passaram por uma discriminação negativa.

No plano da pedagogia musical oficial, a hegemonia ocidental deixará uma herança cultural muito importante que vai perdurar após a abolição oficial da escravidão. Foi então nesta continuidade lógica que o Conservatório de Paris em 1906 vai servir de modelo à organização da difusão formal de uma música erudita baseada essencialmente nos repertórios escritos dos séculos XVIII e XIX (Freire, 2000; Mattos, 2004; Fucci Amato, 2006). Assim o

---

<sup>4</sup> Deve-se considerar aqui a noção de transmissão no sentido amplo, onde didática se torna então uma modalidade especial da transmissão.

<sup>5</sup> Manteremos aqui o termo “informal” para o título afim de facilitar uma certa compatibilidade ascendente com a tradição lexical.

essencial do sistema educativo musical brasileiro institucionalizado é hoje em dia centrado num curriculum que poderia ser qualificado de “humanista tradicional” (Freire, 2000). Sua influência é tal que exclui quase todo os saberes da música popular brasileira: certos autores brasileiros invocam portanto a noção de “pluralidade cultural” para propor um curriculum mais completo, verdadeiramente multiculturalista, integrando os saberes... resultantes da cultura popular brasileira (e.g. Mattos, 2004 ; Luedy, 2006).

Más se se examina a hipótese de tal integração segundo uma perspectiva didática, nota-se claramente uma grande diferença (para não dizer oposição) entre os métodos e conteúdos, entre as modalidades de transmissão das tradições musicais populares brasileiras e o repertório clássico e romântico da tradição ocidental erudita. Este tipo de ensino erudito (descontextualizado, curto e freqüentemente individual), é de fato pouco compatível com aqueles da música popular que privilegia uma longa imersão no coletivo de onde eles extraem a sua essência. Enquanto que no primeiro caso se constrói uma didática formal centrada na partitura musical, é uma transmissão oral informal ou não formal<sup>6</sup>, que serve de base para a difusão do segundo caso (e.g. Arroyo, 1999; Carneiro da Cunha, 2001; Prass, 2002; Silva, 2003; Queiroz, 2005; Cardoso, 2005). A música afro-brasileira como subdivisão da música popular integra um conjunto de problemáticas específicas suplementares: por exemplo, no plano psicológico, evocaremos abaixo a questão da percepção cognitiva de estruturas musicais singulares, organizadas conforme os princípios que são praticamente estranhos ao mundo musical ocidental.

Finalmente, apesar de uma decepção dos alunos perante um ensino um tanto acadêmico (Mattos, 2004) e o seu desafeto progressivo (Freire, 2000), o sistema brasileiro de formação musical parece resistir à integração da música popular no curriculum oficial. Causa ou consequência de tal fenômeno, a formação dos professores de música na área de música regional se revela muito em atraso perante as recomendações da Unesco que incentivam a abertura, recomendações portanto validadas pelas autoridades culturais brasileiras depois de 2001 através da “Declaração Universal sobre a diversidade cultural” e da “Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais” (Almeida, 2007).

Portanto, certas características da música afro-brasileira parecem constituir uma resposta a algumas demandas latentes de um público brasileiro formado pela classe média branca jovem (Lima e Guillem, 2007), dos quais um certo número de turistas intra-nacionais. O

---

<sup>6</sup> Retornaremos abaixo à essas noções.

denigramento inicial se esvai pouco a pouco dando lugar a uma forma de cobiça que envolve exotismo, proibição e sensualidade<sup>7</sup>. Mas talvez seja a necessidade de constituir uma nova malha social através de um tipo de comunhão artística que atraia novos atores. Assim aparecem cada vez mais grupos de percussão dissociados das problemáticas ditas “tradicionais” e que criam novas modalidades sócio-musicais<sup>8</sup>. A produção artística deles revela por outro lado esse desengate, que se percebe especialmente no conteúdo musical: alguns fundamentos, como a organização micro-rítmica (Lucas, 1999), estão claramente ausentes.

Examinemos agora o que acontece com esse fenômeno do outro lado do Atlântico.

## 2. Difusão e prática da música afro-brasileira na França

A emergência da música afro-brasileira na França é parcialmente formada por representações estereotipadas veiculadas através de uma difusão mediática esclerosante. O samba [s'ãbã]<sup>9</sup>, ou “*la samba*” [sãb'a]<sup>10</sup> como o uso francês o academizou, conhece uma propagação internacional, notadamente através do fenômeno *batucada* : em França, inúmeros amadores, dos quais muitos estão decepcionados (ou inquietos) com o sistema educacional musical oficial (Guirard, 1998), se reagrupam em grupos de “percussão brasileira” para compartilhar uma certa idéia de prática musical coletiva, através de um uso quase exclusivo de percussão, acessível rapidamente a todos e na maioria dos casos, quase totalmente dissociada das referências afro-brasileiras (Vaillant, 2009). É interessante constatar que se trata aqui de um fenômeno similar àquele do qual falamos, relativo a um certo corte da classe média brasileira: aqui também, alguns conteúdos musicais fundamentais estão na maioria das vezes faltando na produção deles.

---

<sup>7</sup> O exotismo bastante em moda no século XVI, graças às várias descobertas de exploradores, continua sendo a expressão de um desejo de alteridade “impressionista” que foi fortemente combatida por Ségalen (1978) que preconiza considerar o Outro pelo o que ele é, e não pela sua diferença (aliás, avaliada através dos critérios ocidentais).

<sup>8</sup> Por exemplo, no Recife (PE) tais grupos são chamados de “grupos percussivos” (Lima e Guillen, 2007). Pessoalmente, já ouvimos falar de “peles frouxas” (num senso pejorativo) nas ruas do Recife em 2008.

<sup>9</sup> O samba na França é freqüentemente associado à uma dança em par de salão, ao contrário do Brasil onde entre vários tipos de samba, raramente se encontra um samba dançado em pares (como no caso do *samba de gafieira*).

<sup>10</sup> Nota-se na pronúncia francesa o deslocamento do acento tônico da palavra “samba” para a segunda sílaba (no “ba”).

No plano didático, os grupos se desenvolveram inicialmente em volta de uma auto-organização pedagógica. De fato, em cada grupo, no mínimo um dos músicos deve assumir a função de líder, a qual implica aquela de transmissor<sup>11</sup>, como no Brasil.

### 3. A batucada no *collège* francês

O enorme potencial de tais práticas não atingiu somente os adultos. Ele também suscitou projetos para as crianças, que tirou a atenção da escola pública e dos seus atores principais: os professores de educação musical. Eles desejam cada vez mais integrar essas práticas ao seu ensino, uma motivação ampliada pelas novas diretrizes oficiais e por uma missão educativa delicada, que ocorre no período de transição da adolescência. Embora estando atualmente em plena mudança, o contexto é singular pois o professor dispõe somente de cinquenta minutos semanais para sensibilizar mais de vinte e cinco adolescentes para a música através de diversas técnicas de mediação. Assim, nos “Textos complementários ao programa de educação musical para o *collège*” editados pelo Ministério da Educação Nacional francês em julho de 2009, pode-se ler nas páginas 8 e 9 que

é sempre bem-vindo ter um grande instrumentário de percussão para alimentar a diversidade desejada nos projetos musicais realizados. [...] Todos esses instrumentos podem ser utilizados tanto para o tipo de música a qual eles pertencem quanto para uma estética mais contemporânea. Mas o instrumentário é indispensável.

Não se trata somente de desviar um instrumentário específico de seu uso comum, o que faria perder o sentido deste artigo, mas de invocar uma parte da cultura musical em relação a estes instrumentos. Assim, com uma motivação novamente apoiada pelas diretivas ministeriais, um numero crescente de professores andam em direção às percussões corporais e instrumentais. Eles consideram especificamente o forte potencial pedagógico de músicas derivadas de tradições afro-diaspóricas, nas quais a música afro-brasileira figura em primeiro plano. No âmbito das diferentes modalidades possíveis<sup>12</sup>, o modelo da batucada é aquele que tem a maior aprovação perante aquela, por exemplo, da *comparsa* (música cubana carnavalesca), muito complexa e que foi deixada de lado. Uma ilusão fácil parece levar os professores a preferir a opção brasileira e assim seguir a tendência geral de sua implantação na França. Os editores de manuais escolares assim como os fornecedores de material pedagógico perceberam bem essa demanda: não é raro hoje em dia achar um instrumentário

---

<sup>11</sup> Enquanto no Brasil ele é na maioria das vezes chamado de mestre, em muitos grupos franceses utiliza-se o termo de *meneur* (conductor/líder/animador). Cf. Vaillant (2005).

<sup>12</sup> Ou seja, aquelas conhecidas pelos professores.

de batucada num grande número de *collèges* franceses, mesmo se o material não seja usado de maneira “ortodoxa”. De fato, parece que a formação dos professores para a interculturalidade é muito pequena, para não dizer inexistente (Facci, 2004), o que complica ainda mais a tarefa deles. Mesmo que não se disponha de estatísticas feitas sobre as práticas pedagógicas de tais professores na questão do domínio da música dita “extra-européia”<sup>13</sup>, um estudo clínico sobre dois (Guillot, 2005), como nas duas listas de difusão intra-profissionais, nos leva a pensar que tais professores são motivados mas não preparados. Eles dispõem de poucos recursos (manuais, métodos, suportes auditivos, etc.) e tentam organizar-se entre eles através de estágios internos e de uma importante troca de fichas internas. Tal prática é quase totalmente auto-referenciada<sup>14</sup> e não está submetida a nenhum controle “noosferiano”<sup>15</sup>.

Este contexto leva a um conjunto de práticas distantes da realidade musical brasileira às quais elas se referem. De fato, elas se orientam na maior parte sobre um tipo de instrumentalização de tradições musicais afro-brasileiras escolhidas por algumas de suas qualidades (como o “tocar coletivo”, o acesso imediato ao instrumento, a possibilidade de poder desfilar), em detrimento de valores profundos (dissolução do indivíduo no coletivo, acesso condicional ao instrumento, ligação profunda com a religião, etc.), enraizadas no centro da cultura de origem. Tudo leva a crer que o professor procura realmente levar o aluno a se abrir a uma outra cultura, mas o repertório musical e os métodos que ele aplica conduzem a uma prática pedagógica freqüentemente caricatural demais para que o objetivo em questão seja realmente atingido (Guillot, 2005). A análise do conteúdo de ensino realizado pelo estudo clínico, tanto como a escuta atenta de tais produções musicais resultantes de tais situações de ensino-aprendizagem, revelam novamente, como foi o caso dos grupos amadores de *batucada* (brasileiros e franceses), o desaparecimento de algumas marcas essenciais da cultura afro-brasileira. Entre outras, aqui também desaparecem os fundamentos que organizam a temporalidade musical ao nível do micro-ritmo.

Agora examinaremos mais detalhadamente a situação de um ponto de vista didático através das derivações paradigmáticas criadas e de seus impactos no mecanismo da transposição didática.

---

<sup>13</sup> Esta terminologia, mesmo sendo contestável (cf. Guillot, 2005), é usada pelo Ministério da Cultura na França.

<sup>14</sup> Martinand (2003, p. 127) evoca as “tendências permanentes da escola junto à auto-referência”.

<sup>15</sup> Chevallard (1985) descreve, com finura, a “noosfera” (*noosphère*) como uma esfera do saber oficial representada por um certo número de especialistas reconhecidos e/ou influentes, aos quais juntam-se as editoras de manuais, as federações de pais de alunos e alguns professores. A noosfera concebe os programas, ou seja os saberes a serem ensinados.

#### 4. Transposição didática

A “transposição didática” é uma noção criada por Verret (1975), teorizada por Chevallard (1985) e amplamente discutida por vários autores<sup>16</sup>. Na sua expressão inicial<sup>17</sup> esta noção explica as transformações que ocorrem em um “saber erudito” quando ele é submetido a uma intenção didática. Existe então uma cadeia de transposição de saberes. Estes devem ser pensados e preparados para tornarem-se ensináveis. Da mesma maneira, o modo de ensino passa também por uma adaptação importante. Dentro das representações possíveis, o esquema da transposição didática proposto por Develay (1992), ainda que discutível (Bourg, 2006, p. 100-102), se mostra particularmente interessante no plano heurístico (cf. figura 1).

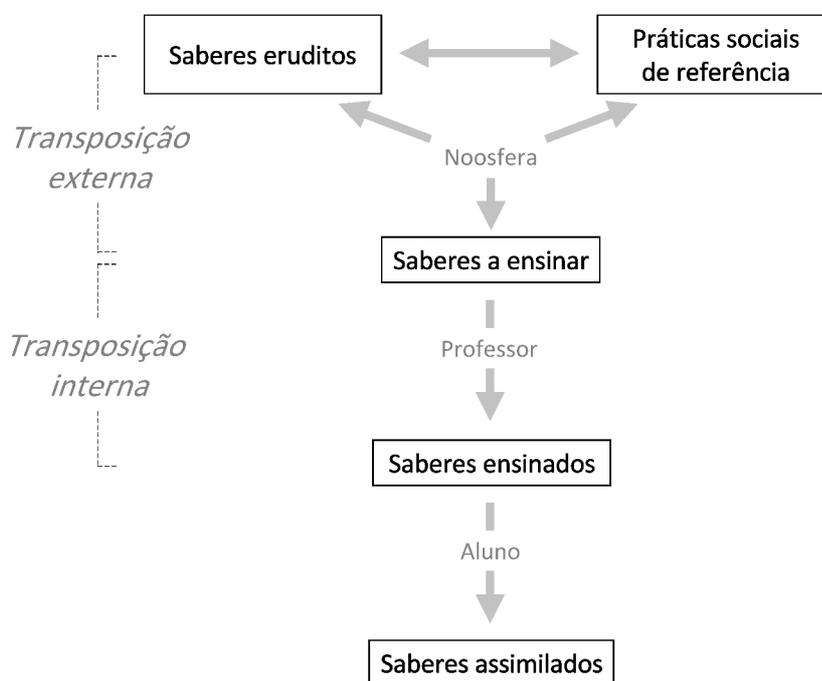


Figura 1 – Uma representação possível do mecanismo de transposição didática<sup>18</sup>

Ele leva a questionar a dialética entre os “saberes eruditos” e as “práticas sociais de referência” (Martinand, 1981)<sup>19</sup>, um trabalho necessário junto à construção do âmbito específico de uma disciplina nova: a didática da música<sup>20</sup> (Bourg, 2006). No esquema inicial,

<sup>16</sup> Cf. a síntese de Mercier (2002).

<sup>17</sup> Ela foi desde então consideravelmente ampliada, especialmente no domínio da Teoria Antropológica do Didático (Chevallard, 1996).

<sup>18</sup> Esquema derivado daquele de Develay (1992).

<sup>19</sup> Retornaremos a esta questão posteriormente.

<sup>20</sup> Esse campo de pesquisa é muito recente em França. Ela faz parte das “didáticas das disciplinas”.

introduzimos a noção de noosfera e uma indicação relativa à dicotomia entre os dois níveis de transposição. De fato, distingue-se dentro de tais processos duas etapas sucessivas: a primeira, nomeada “transposição externa”, refere-se à maneira como os saberes oficiais são escolhidos, preparados, ordenados, etc. pela noosfera. Para estes saberes serem ensinados, assim ordenados, eles são freqüentemente reagrupados sobre forma de publicação (publicação oficial do Ministério, livros de classe, etc.). A segunda etapa é nomeada “transposição interna”. Ela descreve o processo que conduz o professor, baseado nos saberes a ensinar, a construir sua intervenção naquela eles serão novamente transformados para serem apresentados aos alunos (Chevallard, 1985). Assim, na França, quando o programa oficial de ensino de educação musical editado pelo Ministério da Educação Musical propõe “encontrar [...] as culturas ocidentais e não-ocidentais” (B. O. especial nº6 de 24.08.2008, p. 6), deduz-se facilmente que o professor mantém ainda uma grande liberdade quanto à escolha dos conteúdos que ele apresentará aos alunos. Isto mostra bem o aspecto interno da transposição didática contida no presente estudo. Mesmo se ele deva ser adaptado para poder se afirmar como uma operacionalização verdadeira no caso do ensinante de batucada, o conceito se torna central pois ele se insere numa reflexão realmente antropológica do didático (Chevallard, 1985, 2006). Este aspecto permite distinguir as diferentes etapas de transformação dos saberes, como também as condições nas quais estas transformações se desenvolvem.

No seu desenvolvimento inicial (Chevallard, 1985), são os saberes eruditos que são objeto de uma transposição didática dos saberes a serem ensinados. Quando eles se tornam objeto de uso didático no espaço escolar de tipo europeu, a música afro-brasileira é evidentemente mais próxima das práticas sociais de referência. A oposição entre práticas e saberes, mesmo se ela suscitou vários debates, não é pertinente neste caso, porque toda prática requer necessariamente saberes. Pode-se falar de “saberes de uso” (Malglaive, 1990) ou de “saberes em ação”, manifestados nas práticas” (Bourg, 2006, p. 106). Alguns deles são a propósito, totalmente implícitos, pois o “executante não sabe realmente porque ele faz o que faz e nem dispõe da teoria da prática” (Perrenoud, 1998)<sup>21</sup>. Enfim, essas práticas deveriam teoricamente passar por um mecanismo transpositivo para serem apresentadas na aula como um saber escolarizável<sup>22</sup>. Na realidade, comparando com outras matérias de ensino como a matemática

---

<sup>21</sup> A fim de evitar qualquer mal-entendido, o “executante” para Perrenoud indica o ator competente em uma situação endógena (no caso o músico) e não o professor.

<sup>22</sup> Existe também uma transposição dentro da própria prática musical como ela é definida por Perrenoud (1998, p. 490 : “As práticas educativas passam por outras restrições. Muitas vezes existe pouca distância entre a prática de uma atividade e sua aprendizagem, se bem que os dispositivos didáticos podem parecer quase ausentes, ao

ou as atividades físicas e esportivas, não são tanto essa música o objetivo do ensino, mas um modelo de tais práticas (Johsua, 1997, p. 3), umas “práticas objetivadas” (Bourg, 2006, p. 104). Mas de fato, constata-se a ausência quase que total deste modelo como objeto concebido explicitamente pela noosfera. Pode-se dizer que à parte de alguns detalhes (ou seja, algumas obras pedagógicas concebidas por editores particulares), não haja atividade noosferiana na área da música afro-brasileira como objeto de ensino na escola.

## 5. Derivações paradigmáticas

Mais frequentemente, a questão da referência foi tratada a propósito de atividades fora da escola, que não eram primeiramente de natureza didática. Mesmo no sentido do domínio artístico, as práticas musicais ou coreográficas estão especialmente ligadas ao ato de interpretação, de “produção” artística, e não à sua didática. Mas o caso da batucada praticada em classe é singular pois a maioria dos grupos afro-brasileiros – que constituem a referência – forma um microcosmo de ensino/aprendizagem. De fato, os músicos aprendem com seus mestres, pelo menos os arranjos que constituem o repertório do grupo<sup>23</sup>. Em vários desses grupos, o tempo de ensaio é bem superior ao tempo de apresentação. A transmissão constitui então uma dimensão importante e no final, não é tanto a prática musical em si que torna objeto do mecanismo de transposição didática, mas um modelo de tal prática pedagógica endógena. Esta configuração particular induz várias derivações paradigmáticas que vêm complicar a transposição didática. Vamos examinar agora dois destes casos.

### *Costume e contratos didáticos*

Uma primeira derivação intervém ao nível da noção de contrato. Dentro de uma formação musical afro-brasileira, a tradição domina uma grande parte das expectativas nas relações, quer elas sejam entre pessoas, quer sejam entre as pessoas e as situações. Essas expectativas sustentam uma parte da noção de “costume”, termo reutilizado em didática por Balacheff (1988) e amplamente explorado pela equipe de Brousseau<sup>24</sup>. Esta perspectiva de natureza antrope-didática permite, entre outras, integrar a influência dos planos de fundo culturais

---

mesmo tempo que a transposição também esteja ausente. Nada disso. [elas] passam por intervenções e transposições didáticas, mesmo se os atores não tenham cada vez consciência total”.

<sup>23</sup> Mesmo assim, eles geralmente não aprendem tocar seu instrumento e uma expressão como “escola de samba” é provavelmente, no início, uma escolha de natureza política.

<sup>24</sup> Brousseau é o criador da TSD (Teoria das Situações Didáticas).

junto a análise das situações didáticas<sup>25</sup>. Mas o costume único e suas implicações não são suficientes para que os músicos de um grupo afro-brasileiro cheguem a um resultado esperado por seu mestre. Ele vai ter que garantir um apoio mais ou menos individual, uma verdadeira mediação<sup>26</sup> através de contratos didáticos implicitamente feitos com seus músicos: estes contratos são geralmente orientados com o objetivo de sucesso coletivo que não podem ser alcançados senão pela sinergia de comportamentos individuais otimizados<sup>27</sup>. No outro lado do Atlântico, a situação é analisável de modos similares: a classe de aula no *collège* francês é também uma “sociedade com costumes”<sup>28</sup> (Balacheff, 1988, p. 21), na qual observa-se algumas constantes (próprias a uma classe escolar européia) com pequenas variações. Promovendo um êxito individual dentro de um coletivo, o costume é portanto muito diferente daquele do grupo musical afro-brasileiro, que procura (como já mencionamos) um êxito coletivo sem verdadeira emergência individual. Os contratos didáticos feitos com essa classe são então subentendidos pelos objetivos totalmente diferentes. Esta derivação paradigmática, se ela não é suficientemente levada em consideração pelo professor, pode influenciar amplamente a transposição didática interna na qual ele é o ator principal e isto de maneira imperceptível *a priori*. Na realidade, como este fenômeno individual tende a se generalizar, ele influencia toda a relação entre a Escola Francesa e o interculturalismo, ou seja, às suas próprias mutações culturais:

O sistema escolar desempenha um duplo papel na sociedade: de fato, ele forma não somente indivíduos mas também uma cultura que penetra, modifica, modela a sociedade global [...]. Considerando-as assim, [as disciplinas] tornam-se entidades culturais como as outras que saem do alcance da escola, penetrando na sociedade, se inscrevendo então nas dinâmicas de outra natureza. (Chervel, 1988)

### ***Formalismos didáticos***

O professor escolhendo integrar ao seu programa de ensino saberes musicais tirados da cultura afro-brasileira, introduz uma outra gama de derivações paradigmáticas ligadas ao formalismo didático. Aqui é comum referir-se à tipologia de Coombs e Ahmed (1974) onde se distingue três maneiras de transmissão: educação formal, educação informal e educação não

---

<sup>25</sup> Clanché (2000) menciona até a noção de “contrato consuetudinário” (contrato habitual).

<sup>26</sup> O conceito de mediação deve ser entendido aqui na perspectiva dos trabalhos referidos à “Zona Proximal do Desenvolvimento” proposta nos anos 1930 por Vygotski (1934) e a noção de “escoramento” desenvolvida por Bruner (1983).

<sup>27</sup> No sentido de uma procura de melhores resultados individuais possíveis em função das capacidades individuais e coletivas.

<sup>28</sup> Em francês : *société coutumière*.

formal. Geralmente, o primeiro modo de transmissão/educação<sup>29</sup>, formal, entra quase que em consenso entre os diferentes autores. Ele é diretamente ligado à instituição estatal e leva a diversas formas de validação oficial das competências (ou do nível). Seja no Brasil ou na França, este modo de transmissão contém valores ocidentais tradicionais da escolarização. Por outro lado, os dois outros modos são interpretados de maneiras bem diferentes que variam em função de sua área de utilização (Brougère e Bézille, 2007, p. 119). Em meio a diferentes tipologias possíveis, manteremos um modelo tirado da área da formação musical proposto por Zulauf (2006). Mesmo se a sua taxonomia seja às vezes um pouco obscura, ela se revela mesmo assim como um grande valor heurístico, pelo fato de centrar-se implicitamente na noção de mediação. Assim ela define um segundo tipo de formação, de tipo informal, que induz na sua versão pura (num senso puramente teórico), uma autodidaxia total, sem mediador externo. O terceiro modo, não formal, assimila então tudo o que não se encaixa nas duas primeiras categorias. Ele se refere a todo tipo de situação, de ensino-aprendizagem com mediação mas “que acontece em outros lugares, fora de uma instituição oficial de formação” (Zulauf, 2006, p. 237). Este é o modelo de transmissão típico no mundo musical afro-brasileiro. A propósito do plano de ensino, a intenção de formar é um implícito do costume, numa encenação de aprendizagens onde “a situação é o programa” (Schugurensky, 2007). Os contextos da escola ou da oficina são relativamente raros, mesmo se o seu número tenda a se multiplicar perante a demanda crescente da classe média que foi mencionada acima. Sobre o plano da aprendizagem, muitas das aquisições podem ser consideradas como constituintes de um verdadeiro “currículo secreto” (Perrenoud, 1995) porque “as pessoas aprendem sem que a situação tenha sido pensada assim, sem que elas tenham tido a intenção ou mesmo até às vezes sem que elas estejam conscientes” (Brougère, 2007, p. 5). Tal situação contém pontos comuns com aqueles que Brousseau (1998, p. 58 e 311) qualificou de “adidático” já que é o meio que fundamenta o essencial da aprendizagem, e que o mestre se incumba de colocar em prática. Para Perrenoud (1995),

não é uma surpresa considerar que a escola possa produzir regularmente estas aprendizagens das quais os atores não têm consciência [...] Essas experiências formariam o verdadeiro currículo secreto.

O modelo de Zulauf ultrapassa o único nível da trilogia de formalismos das situações: baseada no triângulo pedagógico de Houssaye, ele integra um “agente de formação” para se tornar um “tetraedro de formação”. Embora um professor possa facilmente ser considerado

---

<sup>29</sup> Como a diferenciação entre os dois termos se aplica mais sobre as finalidades do que sobre as modalidades, parece que não é pertinente confrontá-los aqui neste estado da reflexão.

como um agente de formação, esta terminologia procura (mas não se atém) distinguir um novo ator disposto a intervir na formação do aprendente, mas fora do quadro institucional inicial (o *collège* no nosso caso).

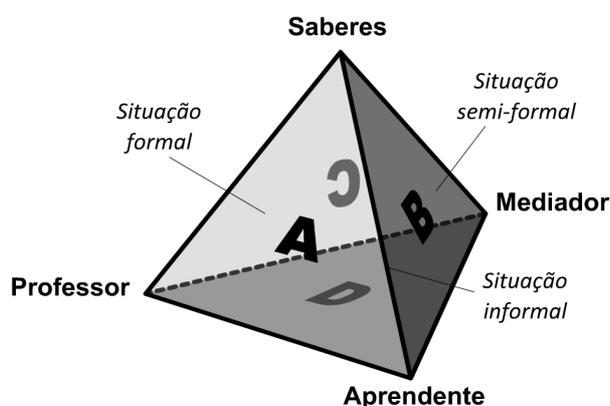


Figura 2 – Tetraedro das situações didáticas  
(contexto intracultural) inspirado no de Zulauf (2006)

Esta figura geométrica constitui uma excelente ferramenta de análise, um bom meio de representar as situações de ensino-aprendizagem no processo habitual de transmissão da música afro-brasileira: o agente de formação é uma função que se encontra claramente neste tipo de transmissão, sob a forma de mediador, que deve ser considerado na maioria das vezes no plural. De fato, no grupo afro-brasileiro, além do mestre, todos os músicos podem ser potencialmente mediadores na maioria das vezes mesmo inconscientemente<sup>30</sup>. A propósito, substituiremos esta terminologia àquela de Zulauf, pois no Brasil (e provavelmente no mundo inteiro) a situação do ensino fora do ensino estatal é a mais comum. Este ator especial assegura uma verdadeira mediação entre os saberes implícitos da cultura considerada e o aprendente. No nosso modelo, ele se diferencia do professor (o qual é também um mediador em situação formal) pelo fato que ele não seja nem necessariamente consciente da sua mediação, nem um profissional desta mediação.

Temos mais uma última modificação do modelo de Zulauf: o termo “não formal” apesar de ser utilizado por vários autores após os anos 1970, guarda uma conotação ligada ao seu uso inicial em oposição ao formalismo estatal (Brougère e Bézille, 2007, p. 119). Ele não parece estar apto a representar uma situação de ensino-aprendizagem tal como a definimos

<sup>30</sup> A tal ponto que cada músico é potencialmente ao mesmo tempo aprendente (para si mesmo) e mediador (para os outros). Esta consideração de uma mediação “ocasional” (mesmo involuntária) permite descrever e entender várias situações da música coletiva, qualquer que seja a cultura considerada. A fim de não complicar mais a análise e permitir uma focalização na função do mestre, este aspecto não será detalhado.

presentemente. O termo “semi-formal” (Brossard, 2001, citado por Brougère e Bézille, *ibid.* p. 129) também é preferido por render melhor a idéia do contínuo existente entre situações puramente formais e informais. A consideração deste ator permite situar a educação institucional no triângulo A e o ensino semi-formal no triângulo B. Por razões de clareza pedagógica e a fim de limitar os efeitos de continuidade entre os diferentes formalismos, nós escolheremos, como Zulauf propôs, representar a situação informal “pura”, ou seja, sem mediador ativo, sobre a linha segmento “Aprendiz ↔ Saberes”.

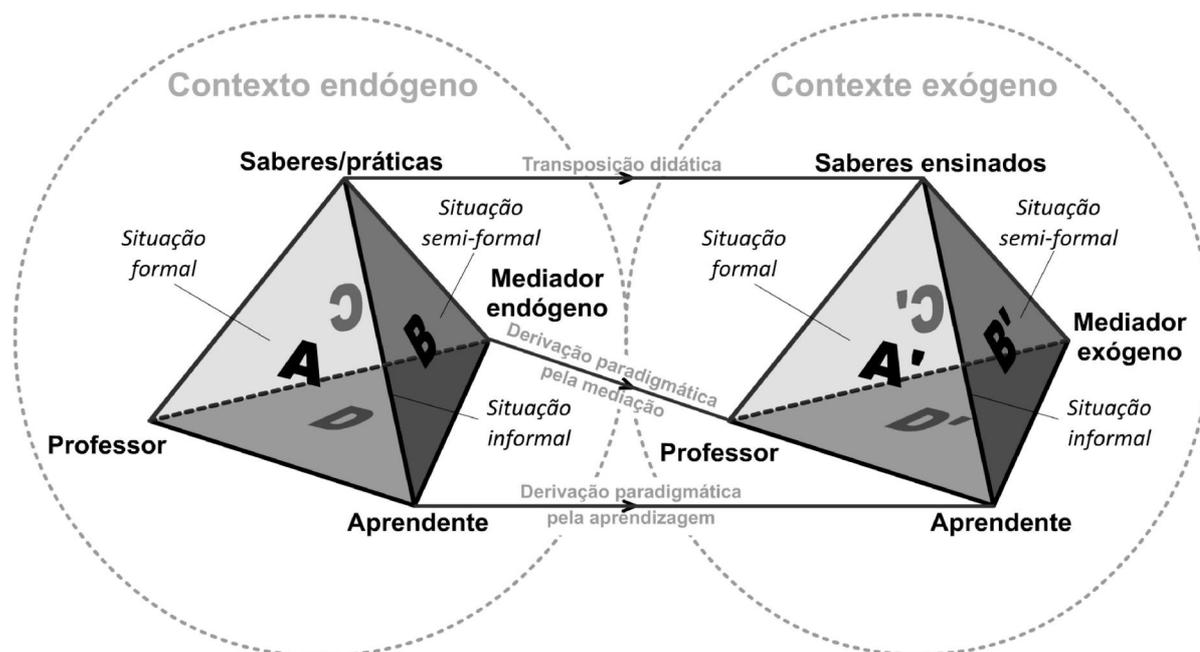


Figura 3 – Tetraedro das situações didáticas (contexto transcultural)

Mas este tetraedro foi concebido dentro de um contexto intracultural e o seu uso está circunscrito. Deve-se então conceber uma instância para cada contexto cultural (cf. figura 3), as denominações devem então ser transformadas. Assim, todos os atores possuem o seu igual transcultural, inclusive o seu mediador<sup>31</sup>. Quando um professor francês aborda uma seqüência didática com seus alunos centrada na prática coletiva inspirada de um repertório de batucada, ele induz então a passagem da situação descrita pelo triângulo B àquela do triângulo A'. Desta forma, a figura obtida é um prisma que nomearemos “prisma de transculturação das situações didáticas” (cf. Figura 4). Esta figura geométrica constitui um modelo que não tem a vocação

<sup>31</sup> Na França, o “mediador exógeno” é representado por um tipo de especialista (com diferentes níveis de especialização), por exemplo, os chefes de batucada, ou um instrutor (que são às vezes a mesma pessoa). Um professor especializado também pode cumprir essa função se ele trabalha em uma classe na escola primária (*i.e.* Ensino Fundamental I).

de descrever a realidade, mas de permitir uma certa análise. Três derivações paradigmáticas são induzidas por esta situação de transformação<sup>32</sup>.

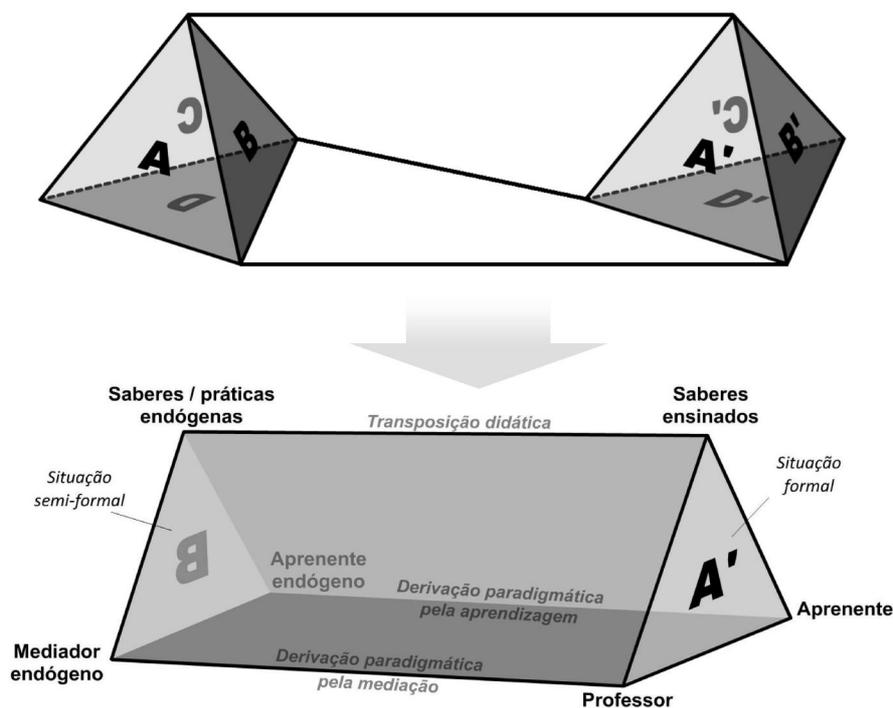


Figura 4 – “Prisma” de transculturação das situações didáticas

A primeira derivação mostra os conteúdos do ensino: ele é descrito pela teoria da transposição didática evocada acima. A segunda envolve os aprendentes e descreve a mudança de um público impactado pelo objetivo da aprendizagem. Embora essa derivação paradigmática seja muito interessante como objeto de análise, ela não fará parte da mesma, a qual se concentra no professor<sup>33</sup>. Este professor está no centro da terceira derivação paradigmática, situada ao nível da atividade de mediação. Observa-se uma substituição do mediador endógeno pelo professor europeu, o que não é sem consequências. De fato, a intenção de transmitir é provavelmente a única característica comum para ambos, pois quase tudo diferencia esses atores e suas condições de ação. Se o professor francês propusesse uma atividade de audição por imersão aos alunos de sua classe<sup>34</sup>, ele reduziria o contrato didático a uma situação quase informal, na qual o aluno estaria em relação direta com os sons (decerto

<sup>32</sup> Consideraremos este modelo como genérico, sem hierarquização dos pólos. Tal hierarquização levaria a distorções do prisma, uma vez que não se dá a mesma importância a cada pólo em cada uma das situações.

<sup>33</sup> A propósito, nota-se que esta escolha foi ilustrada na organização geométrica do prisma: o aprendente é conscientemente posicionado no segundo plano, privilegiando então o eixo (ou aqui o plano) “ensinar” (Houssaye, 1988).

<sup>34</sup> Tal tipo de escuta é uma hipótese de trabalho: ela não é encorajada pelo Ministério da Educação Nacional francês, que preconiza uma escuta ativa bastante estruturada, amplamente guiada pelo professor.

reduzido aos sons gravados). Neste tipo de audição, o papel mediador do professor seria relativamente limitado, pelo menos no que concerne a sua responsabilidade como modelo ou referente. Mas assim que ele leva seus alunos a uma prática musical coletiva, sua função de mediação torna-se central, independentemente do grau de impregnação da cultura que ele apresenta (e representa), quaisquer que sejam suas competências praxeológicas no assunto<sup>35</sup>. Porém, parece que certos fundamentos afro-brasileiros (como o uso sistemático de micro-ritmos) estão quase que sistematicamente distantes dos conteúdos ensinados. Seria uma escolha deliberada do professor, a título de transposição didática? Postulamos ao contrário, que esta omissão é inconsciente: ela é muito provavelmente resultante de uma percepção inadequada.

## 6. Percepção musical transcultural<sup>36</sup>

Deixemos de lado por um instante a didática e entremos no âmago da mecânica perceptiva. Se nos referimos a algumas teorias sobre o desenvolvimento do ser humano e o tratamento psico-acústico (*e.g.* McAdams e Deliège, 1989), é apropriado imaginar uma relação entre o estímulo e o seu efeito cognitivo. Assim, quanto mais as características dos saberes a transmitir estiverem distantes, mais ostensiva ainda seria a influência das enculturação pessoal. De fato, a alteração do paradigma induzida pela passagem de um modo de transmissão ao outro (do semi-formal ao formal) não é o único fator suscetível de interferência na difusão da cultura do outro, uma vez que as tradições as quais pesquisamos, transmitidas no contexto nativo pelo modo essencialmente oral, induzem geralmente uma solicitação importante do corpo e evidentemente da escuta. Esta última consideração nos aproxima do domínio da lingüística, onde se demonstra que a compreensão de toda mensagem falada se estabelece através da aquisição da língua materna (Demaizière e Nancy-Combes, 2005). Os primeiros experimentos musicais ditos “transculturais” parecem demonstrar que mecanismos similares estão em ação (Ayari, 2003). Assim, a reprodução de uma música “exótica” apela para a percepção sensorial e para as inferências cognitivas (Hemholtz, 1909) sistematicamente baseadas na experiência cultural do indivíduo (Arom e Khalifa, 1998).

---

<sup>35</sup> Estas competências vão desde a capacidade de inserção num espaço sonoro através do instrumento musical até a habilidade técnica requerida pelo gesto instrumental.

<sup>36</sup> Em nossa aceitação terminológica, embora o termo “intercultural” poderia também ser questionado nesta perspectiva (se referindo ao contato), aplicamos aqui o termo “transcultural” (Ortiz, 1947) : ele deve ser entendido como evocando a idéia de passagem de um objeto cultural de uma cultura para uma outra e não no sentido da persistência de um objeto através de diferentes culturas (que poderia ser uma tradução do termo inglês *crosscultural*).

Como mostram vários estudos psico-cognitivos, o ser humano não consegue integrar a totalidade dos estímulos que os seus sentidos transmitem ao cérebro. Conforme um princípio de economia cognitiva (e.g. Huron, 2006, p. 176), uma seleção é realizada sobre a base de expectativas específicas organizadas pelo princípio de “pertinência”, desenvolvido em antropologia cognitiva por Sperber e Wilson (1989). A observação de alguns indivíduos (Guillot, 2005) mostrou que eles são suscetíveis em provocar uma transmissão de uma mensagem musical amputada de certas características implícitas, mas fundamentais. Postulamos que a causa deste fenômeno seja um modelo de percepção cognitiva muito especializado e ainda pouco preparado para a alteridade. Os primeiros resultados de uma experiência psico-acústica atual<sup>37</sup> deixam entrever uma conclusão surpreendente: os indivíduos parecem dispor de uma capacidade latente (inconsciente) para detectar estímulos incomuns, mas eles não usam essa competência quando analisam conscientemente os objetos musicais das culturas afro-diaspóricas. Consta-se que a organização micro-rítmica é amplamente ignorada através de uma escuta que formata inconscientemente o objeto percebido. Isto leva a uma representação de acordo com o que foi esperado pelo indivíduo (Guillot, 2008), seguindo assim o princípio de pertinência mencionado acima, baseado nas grelhas de leitura culturalmente situadas e frequentemente inadaptadas à percepção transcultural. De um ponto de vista das estratégias perceptivas existe então uma inadequação da escuta conduzindo a representações mentais que aumentam a distância intercultural em vez de reduzi-la, amenizando ao mesmo tempo as chances de compartilhar os sentidos e confirmando infelizmente a situação paradoxal que descreveu Houssaye :

não existe mediação entre o aluno e o saber; em vez de servir de meio de comunicação, o mestre faz barreira. (Houssaye, 1988, p. 90)

Embora o professor tenha se beneficiado de uma impregnação cultural comparável àquela dos seus alunos, postulamos que sua formação específica conduziu-o a construir uma rede de esquemas mentais e expectativas perceptivas mais especificamente centradas nos padrões da música erudita ocidental, especialmente da época clássica e da romântica. Considerando esta hipótese, o aluno seria então mais permeável ao inédito. As conseqüências didáticas seriam provavelmente importantes; de fato, no âmbito da escuta que já mencionamos, não há transposição didática senão pela escolha do objeto sonoro apresentado aos alunos. Portanto, a prática instrumental induz fortemente tal mecanismo para o qual

---

<sup>37</sup> Conduzida por nós mesmos na nossa pesquisa de doutorado.

o que se deve transpor não dê para se ver a olho nu e a transposição não possa ter a sua origem num repertório já constituído anteriormente (Perrenoud, 1998, p. 501).

Esta transposição não se realiza mais como na música erudita ocidental, no domínio da cultura musical do professor, cultura tal que constituiu o fundamento da sua formação e da qual ele conhecia teoricamente os códigos. Pode-se legitimamente perguntar se

estes saberes e práticas [...] podem e devem ser objeto de um ensino ou mais amplamente de uma formação, ou seja, de uma transposição didática (*ibid.* p. 500).

## **Conclusão**

Embora a utilização de um instrumentário de batucada na aula possa fazer diretamente referência às tradições afro-brasileiras, parece que os conteúdos do ensino estejam bastante distantes dos padrões endógenos. Após ter lembrado as condições de transmissão nativas da música afro-brasileira no Brasil e da dificuldade de penetrar uma instituição pedagógica brasileira, inspirada no modelo europeu e pouca aberta às músicas locais, nós examinamos as condições de sua difusão na França e especificamente através de sua prática por grupos musicais amadores. Considerando a atividade dos grupos de música afro-brasileira como práticas sócio-musicais de referência, usamos o conceito de transposição didática, na sala de aula, como grelha de leitura de um mecanismo complexo de transformação dos saberes. Salientamos a existência de perturbações potenciais deste mecanismo, geradas por derivações paradigmáticas. Uma delas acontece em razão de um deslocamento do formalismo didático: a passagem de uma transmissão semi-formal para uma didatização formal induz uma substituição do mediador endógeno pelo professor, cuja responsabilidade pela transmissão dos saberes musicais se encontra então exacerbada. Infelizmente, uma percepção cognitiva inadequada bloqueia o seu acesso a certos fundamentais musicais e atrapalha sua capacidade de transposição. Esta nova atividade didática, centrada na prática musical da batucada, revela-se então como uma transposição didática específica, transcultural que questiona por sua vez a formação dos professores em situações interculturais e a relação entre a escola e a sociedade.

## **Referências**

- ALMEIDA, C. M. G. Diversidade cultural e formação de professores de música: um estudo com licenciandos. *XVII Congresso da ANPPOM*, São Paulo: UNESP, 2007
- AROM, S., KHALFA, J. Une raison en acte. Pensée formelle et systématique musicale dans les sociétés de tradition orale. *Revue de musicologie*, vol. 84, n°1, p. 5-17, 1998
- ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPG-Música, UFRGS, 1999
- AYARI, M. *L'écoute des musiques arabes improvisées. Essai de psychologie cognitive*. Paris: L'Harmattan, 2003

- BALACHEFF, N., Le contrat et la coutume: deux registres des interactions didactiques. In: LABORDE, C (Ed). *Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble: La Pensée Sauvage, 1988. p. 15-26
- BOURG, A. Analyse comparative des notions de Transposition didactique et de Pratiques sociales de référence. Le choix d'un modèle en didactique de la musique ? *Journal de Recherche en Education Musicale*, Vol. 5, n°1, p. 79-116, 2006
- BROSSARD, M. Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 23, n°3, p. 423-438, 2001
- BROUGÈRE, G. Les jeux du formel et de l'informel. *Revue Française de Pédagogie*, n°160, p. 5-12
- BROUGÈRE G., BÉZILLE H. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n°158, p. 117-160, 2007
- BROUSSEAU, G. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998
- BRUNER, J. S. Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Paris: PUF, 1983
- CARDOSO, A. N. N. Aprendizagem no candomblé: inovações e pluralidade. *Anais do XV Congresso da ANPPOM*, Rio de Janeiro, p. 712-719, 2005
- CARNEIRO DA CUNHA, M. *Transmissão de saberes na escola de samba Modidade de Padre Miguel*. Mestrado em música brasileira. Universidade de Rio de Janeiro, 2001
- CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de la recherche. *Histoire de l'Éducation*, n° 38, Paris: INRP, p. 59-119, 1988
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, Paris: La pensée sauvage, 1985
- \_\_\_\_\_. La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfalise R. & Perrin Glorian M.J. (Eds.), *Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques 22-31 août 1995*, p. 82-122, Clermont-Ferrand : IREM de Clermont-Ferrand, 1996
- COOMBS, P. H., AHMED, M. *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1974
- DEMAIZIERE, F., NARCY-COMBES, J.-P. Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *ALSIC*, vol. 8, p. 45-64, 2005
- DE SEGUIN, A. L'impossible objectivité. In: PARVAUX, S., REVEL-MOUROZ, J (Ed.). *Imagens reciprocas do Brasil e da França*, Paris: IHEAL, 1991. p. 79-82
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF, 1992
- FACCI, S. Education musicale et multiculturalisme. In: NATTIEZ, J.-J (Ed.). *Musiques, une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Volume n°2: Les savoirs musicaux*. Paris: Actes Sud, 2004. p. 916-932
- FREIRE, V. L. B. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Encontro Regional da ABEM Sul*, Florianópolis (SC), 2000
- FRYER, P. *Rhythms of Resistance*. Hanover: Wesleyan Univ. Press of New England, 2000
- FUCCI AMATO, R. de C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus da ANPPOM*, n°12, 2006
- GUILLOT, G. *Etude de la transposition didactique des savoirs liés à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège français*. Mémoire de DEA en psychologie et didactique de la musique. Univ. Paris IV – Sorbonne, 2005
- \_\_\_\_\_. *Un objet esthétique est-il réellement perçu ? Le suingue brasileiro à l'épreuve d'un filtrage cognitif exotique*. Communication dans le cadre du séminaire IDEAT-CNRS: Esthétique et Cognition - Théories de l'art et phénomènes cognitifs, du 6 décembre 2008, Paris, en cours de publication
- \_\_\_\_\_. Diffusion des musiques afro-brésiliennes en Europe: la perception cognitive occidentale permet-elle une véritable ouverture à cette altérité?, *Studi Emigrazione* (XLVII), n°177, CSER, Rome, 2010
- GUIRARD, L. *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Paris, Montréal: L'Harmattan, 1998

- HELMHOLTZ (VON), H., *Treatise on physiological optics*. New-York : Dover, 1909
- HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang, 1988
- HURON, D. *Sweet anticipation: music and the psychology of expectation*. Cambridge Mass.: MIT Press, 2006
- JOHSUA, S. Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? *Skholê*, n° 6, 1997
- LIMA, I. M. de F., GUILLEN, I. C. M. *Cultura Afro-descendente no Recife: Maracatus, valentes e catimbós*. Recife: Bagaço, 2007
- LUCAS, G. *O sons do Rosário : um estudo etnomusicológico do Congado Mineiro – Arturos e Jatobá*. Tese de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1999
- LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, n° 15, 2006
- MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes*, Paris: PUF, 1990
- MARTINAND, J.-L. Pratiques sociales de référence et compétences techniques. In: GIORDAN A. (Ed.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique: enseignement et vulgarisation*. Paris: Univ. Paris 7, 1981. p. 149-154
- \_\_\_\_\_. « La question de la référence en didactique du curriculum », *Investigações Em Ensino De Ciências*, Vol. 8, n°2, Août. Instituto de Física. Porto Alegre : Univ. Federal do Rio Grande do Sul., p. 125–130, 2003
- MATTOS, M. Por que não estudamos nossa música ? Questionamentos acerca do conteúdo curricular do Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual do Ceará. *Lectura*, vol. 1, n°1, Fortaleza: Edições Evolutivo, p. 67-73, 2004
- MCADAMS, S. & DELIÈGE, I. (éd) *La Musique et les sciences cognitives*. Actes du Symposium sur la musique et les sciences cognitives, Centre Georges Pompidou, Liège-Bruxelles: Pierre Mardaga, 1989
- MERCIER, A. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n°141, oct-déc, p. 135-71, 2002
- ORTIZ FERNÁNDEZ, F. *El huracán. Su mitología y sus símbolos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1947
- PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1995
- \_\_\_\_\_. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, p. 487-514, 1998
- PRASS, L. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: a etnopedagogia dos Bambas da Orgia. *Revista Plural*, ano II, n. 2, jun. RJ: Escola de Música Villa-Lobos. p. 7-29, 2002
- QUEIROZ L. R. S. Aprendizagem musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros: situações e processos de transmissão. *ICTUS*, PPGMUS - UFBA, v. 06, n°12, p. 122-138, 2005
- SCHUGURENSKY, D. 'Vingt mille lieues sous les mers': les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, n°160, p. 13-27, 2007
- SILVA, C. L. Processos de ensino/aprendizagem musical na escola de samba Pena Branca e no bloco Rato Seco em Diamantina, *Encontro da ABEM XII*. Florianópolis, p. 151-157, 2003
- SPERBER, D., Wilson, D. *La Pertinence - communication et cognition*. Paris: Minuit, 1989
- VAILLANT, A. *Ethnographie d'une pratique musicale en mouvement. L'exemple d'une batucada à Nice*. Mémoire de Master en Anthropologie, Univ. de Provence, 2005
- \_\_\_\_\_. Les territoires de la batucada: circulations et appropriations d'une pratique musicale brésilienne. In: RAIBAUD Y. (ed), *Comment la musique vient-elle aux territoires ?* Pessac: MSHA, p. 179-196, 2009
- VERRET M. *Le temps des études*. Thèse de 3ème cycle, Univ. Paris V. Paris, Librairie Honoré-Champion, 1975
- VYGOTSKI L. *Pensée et Langage*, éditions La Dispute, 1997
- ZULAUF, M. Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In: COEN P.F. et ZULAUF M. (Ed.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler: l'éducation musicale en question*. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 233-258