



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SUELY SIMONE COSTA LIMA

EDUCAÇÃO E SOCIALIDADE: aspectos do imaginário na Banda de Música do Bom Menino

**São Luís
2006**

SUELY SIMONE COSTA LIMA

EDUCAÇÃO E SOCIALIDADE: aspectos do imaginário na Banda de Música do Bom Menino

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros.

São Luís
2006

SUELY SIMONE COSTA LIMA

EDUCAÇÃO E SOCIALIDADE: aspectos do imaginário na Banda de Música do Bom Menino

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof João de Deus Vieira Barros (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof Arão Nogueira Paranaguá de Santana
Doutor em Arte
Universidade Federal do Maranhão

Profª Maria Cecília Sanchez Teixeira
Livre - Docente em Educação
Universidade de São Paulo



A meu pai, **João Manoel** e a minha Mãe (*in memoriam*) **Maria Bernadete**, que não tiveram acesso ao saber sistematizado, mas não mediram esforços para que eu, dele me apossasse.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo o que sou.

A meu orientador, Prof. João de Deus, pelo incentivo constante e pela segura orientação.

Aos Professores Arão Paranaguá e Maria Alice Melo, grata sou pela orientação na qualificação.

À Prof^a. Maria Cecília Sanchez Teixeira pelo saber e sugestões neste trabalho.

Ao prof. Alexandre Fernandes Corrêa pelo apoio.

Ao Prof. Ramiro Azevedo pela revisão ortográfica do texto dissertativo.

À prof^a Flor de Maria Araújo Mendonça pela contribuição no teste do Pfister.

Às alunas, Suely, Viviane, Cássia, Amanda e Valmizolia, do décimo período de Psicologia do UNICEUMA pela contribuição na pesquisa de campo.

Ao Convento das Mercês pela oportunidade.

Aos alunos e instrutores da Banda do Bom Menino pela convivência e aprendizagem.

À diretora Conceição de Maria Martins Pereira e aos funcionários da Escola de Música do Bom Menino do Convento das Mercês pelo apoio e incentivo e, em especial, a Nielza e Suely.

Aos colegas do Mestrado, em especial Zinole e Telma, pelo companheirismo.

Aos funcionários do Mestrado pela paciência.

Ao corpo docente pelo ensinamento.

A meu filho Vinícius, que soube dividir o tempo com a dedicação a este trabalho, grata sou.

A meu irmão Costa Lima pela colaboração na hora mais difícil.

“[...] não importa tanto o tema da dissertação quanto a experiência de trabalho que ela comporta”.

Umberto Eco

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar a música como prática simbólica organizadora da socialidade do grupo que compõe a Banda de Música do Bom Menino do Convento das Mercês, formada por crianças e adolescentes. Numa perspectiva da Culturanálise de Grupo oriunda do estudo da Antropologia das Organizações e da Educação, área que vem revelando o imaginário como potência pedagógica da imaginação e questionando o saturamento de uma visão de mundo racional, pretendeu-se realizar uma reflexão sobre o homem numa abordagem bio-psico-socio-cultural sob perspectiva transdisciplinar sobre as Ciências e o conhecimento em geral, passando por uma revisão de paradigmas para tornar possível uma leitura de sujeito mais completa. Tentou-se investigar, através da literatura e da convivência em campo, os elementos possíveis para esclarecer as mudanças sociais significativas que se efetuam nas crianças e nos adolescentes envolvidos em atividades com música. Privilegiou-se, ainda, a necessidade de se estudar o que está fora da sala de aula tradicional sem se, perder de vista compreender-se como o imaginário pode ser também um “lugar organizador” na Educação e na Inserção Social. Os principais teóricos de referência foram Gilbert Durand sobre o imaginário, no campo sociológico, Michel Maffesoli, e no antropológico, a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin, além da contribuição de alguns conceitos da Psicanálise, Educação e da Psicologia.

Palavras-chave: Educação. Imaginário. Cotidiano. Música. Inserção Social.

SUMMARY

This paper searches to try to investigate music as symbolical practical organizer of the sociality of the group that composes the Band of Music of the “Bom Menino” of the “Convento das Mercês” formed by children and adolescents. In a perspective of “Culturálise de Grupo” deriving of from the study of the Anthropology of the Organizations and the Education, area that reveals the imaginary as a pedagogical power of the imagination and questioning the deplete of a vision of rational world. It was intended to realize a reflection about the man in a “byo-psyco-socio-cultural” boarding in a transdisciplinary perspective about the Sciences and the Knowledge passing for a review of paradigms to become a more complete reading of citizen. It tries to investigate through the literature and familiarity on ambient the possible elements to clear the significant social changes that can a effect children and adolescents involved in actives whith music. Privileges, too, the need to study who is outside of the traditional class without losing the questioning who the imaginary can be, too, an ‘organized place’ on education and social insertion. The theoretical principles of reference were, Gilbert Durand on the imaginary, in Sociology, Michel Maffesoli, and the intricate Anthropology of Edgar Morin, beyond that contribution of some concepts of Psychoanalysis, Education and Psychology

Key Words: Education, Imaginary, Daily, Music, Social insertion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|---|-----|
| Foto 1 - | Vista de frente ao prédio onde funciona a escola de música | 86 |
| Foto 2 - | Canto ao Hino dos Visitantes | 93 |
| Foto 3 - | Desfile da Banda de Música do Bom Menino | 95 |
| Foto 4 | Configuração de espaço de vida e marcha: ritual ordem unida | 96 |
| Foto 5 - | Apresentação pública da Banda do Bom Menino | 99 |
| Figura 1 - | Desenho Livre | 103 |
| Figura 2 - | Desenho Livre | 103 |
| Figura 3- | Desenho Grupo A | 121 |
| Figura 4- | Desenho Grupo B | 121 |
| Figura 5- | Desenho Grupo D | 121 |
| Figura 6- | Desenho Grupo E | 122 |
| Figura 7 - | Desenho Grupo F | 122 |
| Figura 8 - | Grupo Total | 122 |
| Foto 6 - | Mesa com iguarias | 129 |
| Foto 7- | Mesa organizada pelos alunos | 129 |
| Foto 8- | Alunos em volta da mala | 130 |
| Foto 9- | Arrumação da mesa pelos alunos | 131 |
| Foto 10 - | Organização dos instrumentos musicais | 132 |
| Foto 11 - | Mesa já preparada pelos alunos | 133 |
| Foto 12 - | Momento de descontração | 134 |
| Foto 13 - | <i>Feed-back</i> dos alunos | 134 |
| Gráfico 1 - | Banquete Imaginário | 135 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|------------|
| | LISTA DE ILUSTRAÇÕES | 08 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 09 |
| 2 | SOBRE A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA | 21 |
| 2.1 | Caminhos Epistemológicos | 21 |
| 2.2 | Culturanálise de Grupo | 33 |
| 2.3 | Metodologia de Pesquisa | 47 |
| 3 | MÚSICA E INSERÇÃO SOCIAL | 53 |
| 3.1 | Considerações Iniciais | 54 |
| 3.2 | Música | 55 |
| 3.3 | Educação e Socialidade | 74 |
| 4 | EXPERIÊNCIA MARANHENSE | 83 |
| 4.1 | Escola de Música | 84 |
| 4.2 | A banda: rituais e aprendizagens | 91 |
| 4.3 | As atividades | 106 |
| 4.3.1 | As Pirâmides Coloridas do Pfister | 107 |
| 4.3.2 | Dinâmica do espaço de vida de Kurt Lewin | 118 |
| 4.3.3 | Banquete imaginário | 124 |
| 4.4 | Questionário Complementar de Pesquisa | 140 |
| 4.4.1 | Comentário | 148 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 152 |
| | REFERÊNCIAS | 157 |
| | ANEXOS | 163 |
| | APÊNDICES | 193 |

1 INTRODUÇÃO

A música sempre me fascinou e foi tanto o fascínio que hoje me encontro neste percurso de trabalho propondo-me pesquisar sobre a Arte, especificamente sobre a música. Por outro lado, o desejo de investigar é, para mim, análogo ao desejo ficcional, porque acredito que a Arte põe em jogo a ficção como um enigma a se revelar tanto nas relações com o inconsciente como nas relações com o outro. Também, no andamento deste trabalho foram trilhados vários caminhos com muitos encontros. Encontros com crianças e adolescentes, tocatas, ensaios, saudações, idéias e quantas músicas, foram tantas, e às vezes apresentadas somente para mim. Eu, como pesquisadora, rodeada de pequenos jovens músicos a contemplar não só a melodia como a fazer várias interrogações.

Nesse trilhar convido a todos os amantes da música e também os não amantes a fazer uma reflexão sobre o homem numa abordagem bio-psico-socio-cultural¹ através do caminho da Arte, percorrendo todas as etapas, as cenas, as imagens, os sons e as interrogações possíveis.

Inicialmente, gostaria de dizer o porquê da escolha do objeto de estudo que não ocorreu por acaso: fui instigada a cada dia por fluxos de encontros com meus pacientes, contínuos encontros que me conduziram a várias interrogações e desejos.

Na minha experiência como psicóloga em Instituições Públicas, desenvolvendo trabalhos ao longo de nove anos com grupos humanos em situação de emergência: pacientes com depressão, pacientes psicóticos, usuários de drogas,

¹ Bio-psico-socio-cultural – dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais do sujeito. Visão global do homem em substituição ao modelo chamado biomédico, no qual se propõe uma dimensão do homem apenas na referência das desordens físicas. (CARVALHO, 1994).

entre outras patologias, tenho observado que, à proporção que esses grupos são envolvidos em programas de atividades artísticas, como pintura, dança, música, desenho, teatro, apresentam melhoras significativas nas relações sociais, interagindo de forma satisfatória no meio social e na conduta pessoal. Os resultados por vezes são tão surpreendentes que eles chegam a apresentar recuperação mais rápida de suas patologias!

Esse grupo acima citado se encontra situado sistematicamente no diagnóstico da CID-10², pois se trata de uma comunidade em atendimento especializado. Entretanto, sabe-se que as atividades artísticas produzem efeitos nos seres humanos de uma maneira geral, isto é, independente do seu estado de saúde, tanto que uma criança, ao ingressar na escola maternal, terá melhor integração e adaptação se lhe for oferecida atividade lúdica que envolva Arte.

Neste trabalho privilegio pesquisar o 'sujeito' não enquadrado no CID 10, com idade entre nove a vinte e um anos. Considero, didaticamente, o período das fases do desenvolvimento humano como sendo o que se refere à infância e à adolescência.

Pela minha vivência profissional, pela minha paixão pela Arte e também por acreditar no movimento que a Arte, como prática simbólica³, proporciona ao ser humano, resolvi elaborar, no ano de 2003, um projeto de pesquisa na tentativa de poder estudar de forma mais teórica as mudanças sociais e educativas que se efetuam nas crianças e adolescentes incluso em projetos de ensino sobre uma atividade artística. Por outro lado, gostaria de compartilhar com o leitor os dois motivos que de fato me levaram a mergulhar neste trabalho: o primeiro foi a

² C.I.D. 10. Código internacional de doenças. Décima revisão. É uma literatura utilizada na área de saúde que serve de orientação para identificar o tipo de doença através de um código específico para unificar a linguagem diagnóstica no meio da área.

³ Paula Carvalho (1991) entende prática simbólica como a cristalização em ação de um universo imaginário numa práxis, através de um sistema sócio-cultural e de suas instituições.

possibilidade que o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão proporcionou a esse pela abertura da linha de pesquisa **Cultura, Imaginário e Educação**⁴, numa perspectiva transdisciplinar, abrindo um diálogo entre saberes, com possibilidades para visão de novos paradigmas - para um outro olhar sobre o saber. Aquele que não aparece à luz dos nossos olhos, mas nos interroga; o segundo, o desejo de investigar a relação do sujeito com a Arte, que já fazia insistência em mim.

Pretendo articular Arte e inserção social⁵ através da Educação-não-formal⁶, modalidade de educação que oferece uma aprendizagem que ocorre por meio da prática social, pois se entende que é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. Embora se saiba que existem, pelo menos, três tipos de Educação: formal, não-formal e informal, cada uma com a sua especificidade, pois a Educação compreende todos aqueles processos, institucionalizados ou não, que visam transmitir determinados conhecimentos a fim de garantir-se a continuidade e reelaboração da cultura e da participação social. Escolhi nesta pesquisa a educação-não-formal.

⁴ CULTURA, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO. Linha de pesquisa que procura estudar as Ciências e o conhecimento em geral. Passa por uma revisão de paradigma, tornando-se necessário que os diversos saberes se completem na busca de compreensão de uma realidade cada vez mais complexa e multifacetada. O grupo de estudo possui um caráter transdisciplinar e realizam estudos e pesquisas sobre Arte, Literatura, Cultura, Esportes, Educação e Imaginário. Edital PROEN Nº 20/2003 (inscrições para a seleção ao Curso de Mestrado em Educação).

⁵ Inserção social: termo utilizado neste trabalho para nomear o sujeito que consegue participar da sociedade enquanto direito de cidadania, ou seja: aquele que consegue escapar da exclusão social. A forma da inserção se daria pela Educação-não-formal através de uma atividade artística que se considera como uma possibilidade de inclusão social.

⁶ Gonhn (1999). "Os procedimentos metodológicos utilizados nos processos da educação-não-formal estão pouco codificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala. São falas que estiveram caladas e passaram a se expressar por algum motivo impulsionador. Ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passado e presente, no esforço de pensar, elaborar, reelaborar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados, e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um".

Acredito que as Instituições que mais têm investido na educação-não-formal, com atividades artísticas, sejam as ONGs⁷, que vêm desenvolvendo trabalhos de ação educativa com sujeitos excluídos. Como enfatiza Ana Mae Barbosa⁸ (2001, p.24):

[...] Os projetos sociais de educação no Brasil têm estado associados ao despertar da consciência e da identidade cultural dos educandos. As organizações não-governamentais (ONGs) têm obtido sucesso na educação dos excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, trabalhando com arte e ensinando as escolas formais a lição da arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano.

Esse contexto revela a importância da Arte, contudo ela não existiria se não existisse o sujeito criador. Nazar⁹ (2000, p.2) refere à origem da Arte ligada a sublimação:

[...] a arte está diretamente ligada à questão da sublimação. Ela é o exercício da sexualidade, mas desviado dos fins da reprodução e empregando a linguagem para fazer comparecer, num certo objeto cuja natureza é de falta, o que se mostra para além da criação: a fantasia. É pela articulação da fantasia que o artista, como o sujeito que o habita, pode sustentar-se em seu desejo. Sua produção torna-se a ética que o move em direção à repetição do gesto criativo. O ato de criar está diretamente ligado à fantasia que, como uma montagem gramatical de uma imagem real de objeto, busca a fixidez da imagem. É a mobilidade do desejo regulada pela fantasia que permite que a imagem seja posta em função.

⁷ ONGs (organização não governamental) Entidades que desenvolvem atividades sócio-educativas sem fins lucrativos. Por exemplo: Dançando para sobreviver: Um trabalho desenvolvido pela bailarina Thereza Aguiar que ensina balé a crianças carentes do Rio de Janeiro e mostra que, com uma boa idéia e dedicação, é possível afastá-las da violência. (Revista Cláudia. Nº 6, junho de 1999, p. 18-23). A casa do Hip-Hop – criada no ano de 1999, funciona no centro Cultural Canhema, em Diadema. Oferece oficinas que aprimoram o movimento hip-hop visto como arte e cidadania. (O Estado de São Paulo, terça-feira, 14 de março de 2000). O Balé Stagium volta às ruas – abre uma iniciativa do uso da arte para fins sociais. (O Estado de São Paulo, caderno 2, quarta-feira, 16 de fevereiro de 2000).

⁸Ana Mae Barbosa. Professora da Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo (USP).

⁹ Maria Teresa Palazzo Nazar. Médica psicanalista, psicolingüista, professora-doutora na UNICAMP. São Paulo. Membro fundador da Escola de Psicanálise de Campinas

Esta citação enfatiza o envolvimento da produção artística com a subjetividade humana. É uma leitura que a Psicanálise faz a partir do conceito de sublimação, que é inerente ao ser humano e que o diferencia do animal inferior. Embora a citação esteja ligada à criação artística, que não se refere à proposta de pesquisa desse trabalho, achou-se importante comentar para enfatizar que a produção artística necessariamente não depende de um saber sistematizado, mas de um movimento de expressão subjetiva (que para a Psicanálise se lê “energia pulsional”) do ser humano. É por isso que, na produção artística, existe algo de singular que particulariza o sujeito criador, fazendo com que a sua obra transmita mensagem de forma diferenciada. Volto ao artigo de Ana Mae Barbosa, onde ela se refere à Arte

[...] como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser repassados através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. A desobrigação da arte com a rigidez dos julgamentos, que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado, estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Através da arte, é possível desenvolver percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade analisada.

No Brasil existem inúmeros projetos de atividades artísticas com crianças, adolescentes e adultos mostrando o poder da ordem oculta da Arte¹⁰, como, por exemplo, os já referidos anteriormente e também o Projeto Axé, na Bahia; o Projeto Travessia em São Paulo; a Nação Erê no Recife, entre outros. Por outro lado, em

¹⁰ Ordem oculta da Arte. Chamo aqui a possibilidade que o exercício da atividade artística tem de produzir efeito no sujeito, dentre os quais, o de socializar. Como refere Ana Mae Barbosa (2001) [...] *a arte não é apenas uma mercadoria, como querem os capitalistas, nem quadro para pendurar na parede, como dizem com menosprezo os preconceituosos que acham que a arte é um luxo sem o qual um país endividado como o nosso pode passar. A arte é produção humana, portanto, uma forma de conhecimento, conhecimento que transforma, não só para a origem de um produto (a obra de arte) que vem estar a serviço do social, como daquele que o produziu. Eu compreendo que nessa dinâmica exista a ordem oculta da arte, ou seja: ao mesmo tempo em que o faz produzir, o transforma, pela via de um trabalho que lhe é próprio e que lhe custa um preço muitas das vezes alto.*

nível de Estado e também em nível da Universidade Federal do Maranhão não foi encontrado nenhum trabalho de pesquisa sobre música como prática simbólica educativa. Portanto, esta pesquisa acadêmica apresenta um marco inicial com uma singularidade própria da pesquisadora: o que se propõe de singular é investigar a Arte como um lugar organizador¹¹ na Educação Social do sujeito, a saber, como uma prática simbólica.

Nesta introdução são apresentados alguns conceitos para esclarecer melhor o direcionamento da pesquisa, embora se pretenda aprofundá-los no ponto-de-vista de alguns teóricos de forma mais sistematizada no decorrer do trabalho. Ademais, a educação enfatizada aqui, como já referida, se trata da Educação-não-formal cujo objetivo se converte para a socialização do sujeito atuando de forma difusa, menos hierárquica e burocrática. Não tem uma centralização unificada e institucionalizada que determine currículos e fiscalização.

Segundo Gonhn (1999), na Educação-não-formal existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. Designa um processo com campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência:

1. Aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação de atividades grupais.
2. Aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos.

¹¹ Lugar organizador. Chamo ato de mudança, formação de cidadania, direcionamento para uma atividade profissional. Algo que possa, não fazer o milagre da transformação, mas apontar para uma oportunidade de mudança.

3. Capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades, entre outros.

Dessas áreas nosso trabalho contempla o item de número três.

A Arte representa um dos aspectos mais significativos da produção humana. Esse movimento de produção expressa, além dos sentimentos diante da vida, também a visão de momento histórico que se vive. Segundo Ruskin, crítico de Arte inglês, *as grandes nações escrevem sua autobiografia em três volumes: o livro de suas ações, o livro de suas palavras e o livro de sua arte*. E acrescenta: [...] nenhum desses três livros pode ser compreendido sem que se tenha lido os outros dois, mas desses três, o único em que se pode confiar é o último. A Arte não é algo isolado e simples, sua definição varia de acordo com a cultura a ser analisada. Portanto, não se trata de um conceito simples, vários artistas e pensadores já se debruçaram sobre ele. No dicionário da língua portuguesa Ferreira (2000) e Bunge (2002) referem à Arte¹² como caráter estético e atividade humana.

Nossa pesquisa não contempla um capítulo sobre a História da Arte, mas sobre a música, embora se saiba que pesquisa em Arte é qualquer pesquisa que se desenvolva no campo das Artes. A Arte, enquanto área do conhecimento humano, abarca um amplo espectro de expressões e manifestações. Este trabalho, embora se limitando apenas ao universo da música, pode ter em muitas circunstâncias os seus conceitos estendidos às Artes, em geral.

¹² Arte segundo Ferreira (2000) - atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito, de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação. A capacidade criadora do artista de expressar ou de transmitir tais sensações ou sentimentos. Segundo Bunge (2002) ESTÉTICA – qualquer atividade humana que tenha em vista a obtenção de prazer, para si próprio ou para os outros, um prazer diferente dos assim chamados “prazeres da carne”. A Arte pode ser visual, auditiva, semiótica, ou uma combinação delas. O objeto da Estética. EPISTEMOLOGIA – alguns produtos da pesquisa científica e tecnologia são mais do que válidos, verdadeiros, ou eficientes; são também vistos como belos (ou feios), e elegantes (ou desgraciosos). Além disso, é de consenso geral que a pesquisa científica é mais uma Arte do que uma Ciência. Entretanto, não há consenso quanto ao significado deste termo. Logo, todos os argumentos relativos às qualidades estéticas são inconcludentes.

Música é, antes de tudo, movimento. É sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmo, sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. Música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida; controle e acaso. Música: altura, intensidade, timbre e durações - peculiar maneira de sentir e de pensar. (MORAES, 2001).

Inserção social, como já referido termo utilizado para dizer de uma integração do sujeito na sociedade enquanto cidadão. Na pesquisa, aposta-se na possibilidade de uma participação social pela via da Educação não-formal através de uma atividade artística.

A metodologia utilizada neste trabalho está ancorada na Culturanálise de Grupo¹³ proposta por Paula Carvalho¹⁴, que aprecia a prática simbólica como prática educativa organizadora da socialidade¹⁵ dos grupos. Como referência ou subsídios cabem também aqui a Sócio-Antropologia do cotidiano de Michel Maffesoli, a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin¹⁶ e a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand¹⁷, que permitem a interseção entre cultura, imaginário e educação numa perspectiva que possa vislumbrar as faces complexa, contraditória,

¹³ Consiste no mapeamento do imaginário grupal ou das culturas patentes e latentes do grupo, entendendo-se por “mapa” o modo como o grupo constrói a realidade, de que realidade se trata e, portanto, qual e como é a sua presença no mundo. (PAULA CARVALHO, 1991).

¹⁴ José Carlos de Paula Carvalho: idealizador e fundador do CICE – Centro de Estudos sobre o Imaginário, Culturanálise de Grupo e Educação, em 1994, junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia (EDA) da Faculdade de Educação da USP e a área temática da Pós-graduação: Cultura, Organização e Educação (da qual também foi um dos fundadores), vinculado ao Centre de Recherche sur L’Imaginaire – CRJ/GREGO, fundado por Gilbert Durand em 1968. Foi, também, cofundador do Centro Interdisciplinar de Pesquisa sobre o Imaginário – CIP – da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UNESP.

¹⁵ Socialidade será aqui utilizada no sentido de Maffesoli (2000), como “*expressão cotidiana e tangível da solidariedade de base*”, ou seja: do “*societal*” em ato, compreendido como o “*estar-junto*”, que supera a simples associação racional, usualmente expressa pelo termo “*socia*”.

¹⁶ Segundo Petraglia (2003), conhecer um pouco Edgar Morin é indispensável para aqueles que trabalham com a Educação. Falar sobre o pensamento de Edgar Morin é simultaneamente um prazer, mas também um desafio. Prazer por tratar-se de um trabalho singular. Desafio, em razão de sua vasta obra. Edgar Morin figura no cenário francês e internacional contemporâneo; suas idéias estão sendo estudadas e discutidas nas diversas áreas da ciência.

¹⁷ Sociólogo francês, professor na Université René Descartes-Sorbonne-Paris, editor da Revista Sociétés e Cahiers du l’imaginaire e autor de diversos livros sobre o imaginário, entre outros temas.

complementar e antagônica da vida. Apropriamo-nos ainda, das contribuições de vários trabalhos de Maria Cecília S. Teixeira¹⁸, além das referências de outros autores que já realizam trabalhos com abordagem culturanalítica.

É importante esclarecer não ser nossa pretensão abordar todo o pensamento de Paula Carvalho, mas apenas situá-lo como princípio norteador. Portanto, no primeiro capítulo, em sua primeira parte, proponho comentar a emergência de um novo paradigma para fundamentar o referencial teórico; na segunda seção, justifico minha opção metodológica, desenvolvendo mais detalhadamente as teorias que a sustentam. Consulto, para tanto, os conceitos da obra de Edgar Morin sobre a Antropologia da Complexidade¹⁹ e de Gilbert Durand sobre a Antropologia do Imaginário, julgados necessários tanto para os objetivos deste trabalho quanto para fundamentar o referencial teórico na abordagem de José Carlos de Paula Carvalho sobre a Antropologia das Organizações e Educação²⁰ e da Culturanálise de Grupo. Também, investigo a contribuição de outros autores contemporâneos que desenvolvem pesquisas sobre o imaginário nessa perspectiva; e na terceira parte, a metodologia de pesquisa.

No segundo capítulo trabalho na primeira parte algumas questões referentes à música e, por se tratar de assunto de uma área específica, realizo algumas considerações a respeito da sua especificidade, preocupando-me em esclarecer os possíveis conceitos que comparecerem em relação à teoria musical,

¹⁸ Professora Associada da Faculdade de Educação da USP, Professora do Mestrado em Educação da UNIC/Cuiabá e Coordenadora do Centro de Estudos do Imaginário, Culturanálise de Grupo e Educação CICE/FEUSP.

¹⁹ A Antropologia da Complexidade, proposta por Edgar Morin e Antropologia do Imaginário, desenvolvida por Gilbert Durand, cada qual, por caminhos diversos, trata das formações simbólicas no universo das organizacionalidades sociais e ambas consideram o *homo sapiens* também, e fundamentalmente, como *homo symbolicus*.

²⁰ A Antropologia das Organizações e da Educação fundamenta-se em dois pilares teóricos: a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin, a partir dos quais Paula Carvalho propôs a Culturanálise de Grupos. Do primeiro, usa-se o conceito de imaginário; e do segundo, o de cultura. (TEIXEIRA, 1999, p.22).

embora se trate de um referencial teórico que foge a minha área de trabalho. Considero de suma importância tratar o tema com o rigor científico que merece. Na segunda parte, trabalho a relação entre a Educação, Música e Socialidade.

Na terceira seção, volto o olhar para o campo de pesquisa. Para trabalhar a experiência maranhense. Divido o terceiro capítulo em quatro partes: na primeira, centralizo o olhar sobre a Escola de Música, lugar onde a Banda de Música está inserida. Investigo a história da criação, demarcando origem e espaço físico institucional, pontuando a organização e o funcionamento com os objetivos que lhe são propostos; na segunda parte, apresento as manifestações da dimensão simbólica, com relação à banda, enquanto rituais e aprendizagens; na terceira, apresento as atividades de pesquisa aplicadas em campo, a saber: as Pirâmides Coloridas de Pfister; a Dinâmica do Espaço de Vida de Kurt Lewin e a Dinâmica do Banquete Imaginário e, encerrando este capítulo, apresento o questionário complementar de pesquisa com respectivo comentário.

Para tanto, foi selecionada para a pesquisa a Banda de Música do Bom Menino do Convento das Mercês, que pertence à Escola de Música situada no município de São Luís, na Fundação do Convento das Mercês, localizada no bairro do Desterro no centro da cidade. A escolha se deu em virtude de essa Fundação possuir uma história de construção de um projeto social de ensino de arte com **música instrumental**, destinada à formação de músico com demanda para crianças e adolescentes daquele bairro e adjacências. Também, a escolha aconteceu pela localização da escola, que se concentra em um bairro revestido de contexto lendário, assim como a cidade de São Luís.

Como primeiro momento para contextualizar a Banda de Música, levantei os documentos que diziam da história de sua criação e, posteriormente, realizei

entrevista com um dos fundadores da banda, procurando investigar os objetivos da criação. Era de interesse próprio saber por que a banda tinha sido criada. Investigar sobre a história da banda de música é também investigar sobre a Escola de Música.

Durante um ano freqüentei a Escola de Música acompanhando a banda, revezando as presenças no período matutino e vespertino, com maior freqüência no período matutino. Durante esse período conheci a estrutura física da escola na qual a banda está inserida, as suas eventuais modificações; participei de várias apresentações da banda em espetáculos públicos pela cidade de São Luis, acompanhando os rituais possíveis desde a chegada dos alunos, troca de vestimentas, recebimento de instrumentos, chamadas, formação e deslocamentos para as apresentações. Realizei, ainda, aplicação de questionário semi-estruturado junto aos alunos e junto aos instrutores com o objetivo de complementar o diagnóstico sócio-cultural.

Esse primeiro momento de convivência com o pessoal da banda e, conseqüentemente, da escola: alunos; instrutores; pessoal administrativo; pessoal de apoio e a diretoria foram importantes, tanto para a observação do cotidiano, como para estabelecer as bases de “empatia” para o segundo momento da pesquisa, que ocorreu pela tentativa de captura da dimensão simbólica através da realização das atividades descritas anteriormente que proponho aqui chamar de heurística²¹, embora tenha consciência de que tais atividades possam ter outras finalidades. A tentativa foi de levantar possíveis mediações simbólicas que organizam o real social da Banda de Música.

²¹ Por não ter utilizado as heurísticas descritas por Paula Carvalho, considero heurística, para os objetivos deste trabalho, os meios de investigação chamados atividades, as quais são descritas na Metodologia de Pesquisa e detalhadas em sua aplicabilidade em um capítulo à parte, denominado Atividades.

Finalizo a pesquisa apresentando, nas considerações finais, os resultados obtidos e a sua possível importância para repensar a Educação integral, que aprecie a concepção de Educação para além dos princípios de uma Educação formal também que aprecie uma Educação numa perspectiva global do sujeito, ou seja: numa leitura bio-psico-socio-cultural. Leitura que valoriza a criança nos aspectos do desenvolvimento físico, emocional, social, estético e cultural. Em torno desse roteiro, desenvolvo esta dissertação, esperando, como resultado, contribuir para uma reflexão sobre a Educação numa proposta transdisciplinar. Ademais, devo ainda esclarecer uma questão importante. Por ser essa pesquisa primeira na nossa comunidade universitária, caminhei às vezes como se estivesse pisando em ovos, às vezes como se estivesse num labirinto. DEUS, o mortal João de Deus, me olhando angustiada me lançava o carretel... livros, muito diálogo, teses, leitura conjunta. Espero ter conseguido pegar o fio do carretel. Tenho, no entanto, uma certeza: que em todo trabalho de pesquisa sempre se deixa um resto para dar continuidade sobre os erros e os acertos.

2 SOBRE A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA

[...] Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixados de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser.(SANTOS, 2001, p5).

Neste capítulo, em sua primeira parte, explicita-se um resumo dos trilhos pelos quais foram percorridas as mudanças paradigmáticas, realizando-os de forma focal para o campo da Educação. Procuro enfatizar o referencial teórico-metodológico que, diante da crise do Racionalismo clássico e das críticas à Razão prática, instrumental e fechada, procura reconhecer uma outra proposta paradigmática aberta e interdisciplinar, centrada em uma nova Antropologia.

Na segunda parte, apresenta-se a Culturanálise de Grupos de Paula Carvalho oriunda da Antropologia das Organizações e da Educação. São expostos os aspectos teóricos conceituais para a pesquisa culturanalítica do grupo. E, na terceira seção, ocorre a metodologia utilizada no estudo relativo à Banda do Bom Menino, principalmente quanto a alguns aspectos do imaginário dos alunos e instrutores na perspectiva da Culturanálise de Grupo.

2.1 Caminhos epistemológicos

No campo da Educação, a reflexão sobre a crise dos e de paradigmas coloca-nos, de forma radical, o desafio de repensar e reconstruir criticamente nossa identidade enquanto campo de conhecimento.(BRANDÃO, 1999, p.92).

Os caminhos epistemológicos e paradigmáticos percorridos durante a constituição da Ciência moderna foram descritos por diversos autores, entre eles, Santos (2001) que se tomará como percurso. Entretanto, não é de nosso interesse refazer esse processo aqui, mas, em linhas gerais, tecer algumas considerações sobre seu pensamento com o objetivo de melhor situar a opção teórico-metodológica desta pesquisa.

É colocada uma proposta de questionar não a crise dos paradigmas, mas evidenciar a leitura de um novo paradigma (ou modelo) que se considera necessário para a nossa pesquisa, ou seja: para a Escola de Música (enquanto um lugar que gera um imaginário institucional), a banda musical (enquanto formação de grupo), o bairro (embora não se pretendendo estender a pesquisa para a comunidade, não se pode deixar de considerar as relações imaginárias do bairro onde a escola está inserida e a cidade, com suas lendas). Em torno dessa dimensão pretendo pontuar o solo paradigmático, no qual Paula Carvalho realiza uma verdadeira convergência de hermenêuticas na abordagem culturanalítica²².

O paradigma pretendido foge aos moldes do paradigma clássico²³. Orientamo-nos a partir de uma mudança de visão de mundo, em um novo paradigma, Marcondes (1999) afirma que toda mudança tem repercussões profundas além do plano lógico-epistemológico, ou na Política, na Ética ou na Estética, uma vez que representam o abandono da concepção de um mundo fechado e hierarquicamente ordenado.

Na Educação, como afirma Moraes (1997), aposta-se em um paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. Construtivista, porque

²² A fundamentação teórica deste trabalho está alicerçada na perspectiva da Culturálise de Grupo que será desenvolvida na segunda parte deste capítulo.

²³ De acordo com Kuhn (1982, p. 218), *paradigma* é uma estrutura absoluta de pressupostos que alicerça uma “comunidade científica”. Sociologicamente, pode indicar a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade.

compreende o conhecimento como algo que está sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo; interacionista, porque reconhece que o sujeito e o objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente; sociocultural, porque compreende que o ser se faz na relação e, transcendente, porque significa a tentativa de ir mais além, ultrapassar-se.

Compreende-se a necessidade de que a Educação tem de interagir com outros campos de conhecimento, possibilitando um diálogo e, conseqüentemente avanços. Essa compreensão conduziu este trabalho à Psicologia, à Sociologia, à Educação, à Filosofia, à Antropologia e à Psicanálise para enfatizar uma leitura de sujeito, respeitando-se a intersubjetividade a partir da transdisciplinaridade. Lerbert (1999, p.463) toma Piaget para situar a importância da transdisciplinaridade:

[...] em primeiro lugar, vou tentar dar pontos de referência para situar a transdisciplinaridade e, para isso, colocar-me dentro da perspectiva de uma Epistemologia que Jean Piaget definira há cerca de trinta anos. Quando falava de abordagem epistemológica das ciências, Piaget distinguia quatro domínios. Em primeiro lugar, o *domínio material*, que classificarei de concreto, ou seja, o conjunto dos objetos sobre os quais incide uma ciência. A partir do momento em que o domínio material está definido, torna-se possível uma espécie de trabalho de abstração. É o domínio a que chama *domínio conceptual*, domínio das concepções que são necessárias a um início de abstração para a abordagem direta dos objetos. Depois, vem um nível um pouco mais *meta*, mas que também é interior às disciplinas, o das teorias em que entram em jogo no funcionamento dos conceitos e que são alimentados pelos conceitos da ciência. Finalmente, há um outro nível, a que Piaget chama *domínio epistemológico externo*, ou seja, aquele que separa a importância epistemológica mais geral dos resultados obtidos pela ciência considerada quando se compara com outras ciências.

Esta divisão fornece certo número de pontos de referência para situar a transdisciplinaridade, pois aponta uma relação entre saberes para apreender um mesmo objeto sob vários pontos de vista. Demonstra, ainda, quantos olhares podem

incidir sobre o mesmo objeto e de como é possível apreendê-lo de maneira diferente.

A tentativa nesta pesquisa é pontuar a importância da Educação na visão de homem sem fragmentação, numa proposta educacional que contemple o sujeito numa visão bio-psico-socio-cultural, a partir da qual se supõe compreendê-lo pela transdisciplinaridade entre os campos de saber.

A Modernidade pode ser caracterizada pela pretensão de instituir o conhecimento científico como o único saber capaz de orientar o *sapiens* em todos os domínios da vida social²⁴ com diretrizes de objetividade e ausência de imagens, como apresenta Santos (2001, p.10):

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. No século XIX esse modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por vias de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).

Durand (2004, p.68) refere que, durante séculos, pretendeu-se que a Ciência fosse “*a única dona de uma verdade iconoclasta e o fundamento supremo dos valores*”. O paradigma dominante se consolidou como modelo totalitário com princípios epistemológicos pautados por regras e métodos. Marques (2003, p. 43) pontua, como um dos grandes precursores desses princípios, René Descartes (1596-1650). Seu método analítico tornou-se o primeiro método científico

²⁴ Essa afirmação pode ser relativizada, pois na Modernidade – como também na Antiguidade – apesar da monopolização da razão, sempre existiram pensadores céticos, como é o caso de Montaigne (1533-1592) para quem o homem não poderia conhecer nada com segurança, nem sobre o mundo, nem sobre si mesmo, criticando os fanatismos daqueles que pretendiam impor suas verdades a qualquer preço.

desenvolvimentista, pois, em primeiro lugar, pressupunha a separação ou a dissociação do homem com o mundo e, em seguida, a fragmentação de ambos em diferentes partes que facilitariam os estudos científicos. Ao longo do tempo a discussão científica se baseou em torno de uma racionalidade desprovida de qualquer questionamento que não contemplasse seus objetivos racionais.

Porto (1993, p. 17) enfatiza que o processo de racionalização, apoiado numa lógica – analítica, dicotômica (portanto disjuntiva) e redutiva – tende a instaurar uma instância normativa, de preservação da ordem, que substitui a multidimensionalidade do social por uma uniformidade que despreza tudo o que não pertence à ordem do racional, com dupla consequência: tende a configurar o mundo em setores estanques, onde os universos da cultura e da prática social são distintos, mesmo contraditórios, quando não antagônicos; e a instaurar um pensamento simplificador, baseado numa razão instrumental e fechada, que pretende submeter todo conhecimento a quantificações e experimentações. Por sua vez, segundo, E. Morin (1990, p.18) esta visão racionalista de mundo que se perpetua desde o século XVIII apresenta-se com consequente identidade entre o real, o racional, o calculável e a eliminação da desordem, da subjetividade, concorrendo, assim, para que a razão passasse a ser um mito unificador do saber, da Ética e da Política. Torna a razão instrumento de poder, isto é, de dominação e, portanto, instauradora de uma ordem racionalizadora, onde tudo o que perturba essa ordem configura-se como demente ou criminosa.

Contextualizando a Educação, a escola, baseada numa visão racionalista de mundo, que considera apenas os princípios de ordem, economia e eficácia,

segundo Teixeira (1990, p.48), corresponde a uma concepção praxeológica²⁵ de Educação, a qual privilegia a adaptação a normas, modelos sociais e idéias de produtivismo e de progresso. Assim posto, deve funcionar como mecanismo de controle social, independentemente de ideologias que a informam e de teorias pedagógicas e administrativas que propõem modelos de ensino e de administração, e que garantem o desempenho dessa função. É a instauração daquilo que Paula Carvalho denomina “modelos entrópicos de organizacionalidade social”; e, em oposição, Morin apresenta os modelos negentrópicos²⁶.

Uma crise de paradigmas caracteriza-se como uma mudança conceitual. Sobre o assunto, diz Santos (2001, p.23), [...] são hoje muitos e fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica em alguns dos seus traços principais atravessa uma profunda crise:

[...] primeiro, que essa crise não é só profunda como irreversível; segundo, que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará; terceiro, que os sinais nos permitem tão só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário, mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante a que aludi na secção precedente.

A emergência de um novo paradigma se caracteriza também como uma mudança de visão de mundo, conseqüência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. Marcondes (1999, p.15) refere: o que

²⁵ Entendendo-se “praxeologia” como a lógica da ação regida pela definição racional de fins e meios e a correlata consecução “racionalizadora” e ‘ofélima’, isto é, de produção ótima. (PAULA CARVALHO, 1987).

²⁶ Compreende regeneração, reorganização, produção e reprodução próprios dos sistemas auto-organizados complexos. Segundo Paula Carvalho (1988, p.134) após 1960 aparecem os modelos neg-entrópicos, sempre espreitados pelas técnicas sociais de controle recuperador da contestação, o nosso “*ritual of rebellion*”. Os modelos neg-trópicos situam-se histórico-estruturalmente, na década de 60, marcados pelas elaborações teórico-científicas que correram paralelamente aos movimentos da “*counter culture*” e a “*teoria crítica da sociedade*”, na sua perfunctória análise, contestação e projeto de demolição do neo-capitalismo e sua antropolítica de produção de “*margens*” manipuladas pelas “*instituições totais*”.

observamos hoje é um esgotamento dos modelos teóricos e metodológicos tradicionais que não satisfazem em responder aos questionamentos da nossa sociedade dados as mudanças ocorridas de forma acelerada no meio social e cultural.

A criança e o adolescente de hoje não exercem mais o mesmo papel de outrora. A Economia, a Tecnologia, as estruturas familiares e a violência revelam novos modelos de uma sociedade. Todas essas mudanças traduzem uma nova organização social, que precisa ser assistida em suas necessidades espirituais, biológicas, econômicas, sociais e culturais.

A Ciência pós-moderna, apontada no paradigma emergente por Santos (2001), apresenta um estilo que lhe é própria, que repercute nos modelos e gêneros literários; portanto, não segue um estilo unidimensional. O estilo é uma configuração construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. Por isso, ele refere ser um *conhecimento sobre as condições de possibilidades*. Por outro lado Teixeira (1999, p.13) aponta que as idéias associadas à pós-modernidade têm posto em xeque crenças de toda uma geração recente de pesquisadores das Ciências Humanas:

[...] é cada vez maior, a necessidade de estudos sobre o imaginário, que explorem a potência pedagógica da imaginação e denunciem a inflação patológica, decorrente do uso exacerbado da imagem nessa sociedade. Tais estudos, que vêm se tornando cada vez mais numerosos, indicam o esgotamento da visão de mundo, racional e racionalizadora, que caracteriza o modelo científico da modernidade.

A autora nos lembra também que na perspectiva contemporânea existem diversos estudos sobre o imaginário, embora o seu valor heurístico ainda não seja aceito no campo das Ciências Humanas e Sociais. Existindo muitas críticas e descrença sobre sua finalidade útil como elemento importante na vida social.

Entretanto, persistir sobre novas concepções (novos paradigmas) sempre se faz necessário, ainda que a defesa puritana de um regime fechado de pensamento científico se faça presente. Afinal de contas, a formação de novas idéias sempre foi árdua diante das concepções do modelo científico; hoje, ainda, defender essas idéias não provenientes de laboratórios experimentais é tornar-se alvo de questionamentos.

Ainda segundo Teixeira (1999), as manifestações do campo científico têm variado entre o acolhimento e o menosprezo dessas idéias, contudo é difícil escapar da polêmica paradigmática que se impõe a todos. As reações têm revelado o desconhecimento do assunto e o apego a posturas estabelecidas.

Para dar mais ênfase a essa concepção é importante situar-se como se configura a concepção de homem nesse paradigma da complexidade, Morin (1991), discorrendo sobre a natureza humana, descreve-a assim:

[...] um ser de uma afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser úbrico que produz desordem .

Que paradigma viria dar conta desse sujeito? Não se pretende responder a esta questão; entretanto, é importante deixá-la como insistência real neste trabalho. Pretende-se acrescentar alguma contribuição.

Para Edgar Morin apud Petraglia (2003, p.57) o sujeito apresenta as características não elementares da individualidade, explicando-se que todo indivíduo constitui-se de característica infra, extra, supra e meta-individuais, que

correspondem respectivamente aos seus elementos: químico, na infra, ao ecossistema na extra e à sociedade em que está inserido, na supra e meta. Essas características particulares do indivíduo, ao mesmo tempo em que o singularizam, distinguem-no e diferenciam-no, não enquanto membro de uma categoria pertencente à espécie, mas como autor de seu processo organizador, que o torna sujeito.

A noção de sujeito para Edgar Morin compreende uma definição subjetiva e biológica, simultaneamente; não pode ser reduzida a uma concepção humanista, que considera a consciência que o ser humano tem de si, nem pode ser reduzida a uma concepção metafísica, que se norteia por conceitos transcendentais e, tampouco, a uma concepção antimetafísica, que aponta para a inexistência do sujeito, mas compreende a inseparabilidade de todas elas.

Trata-se de um homem aberto para o mundo e, como enfatizado no início deste trabalho, numa visão bio-psico-socio-cultural. Nesta ótica aprecia-se o sujeito de nossa pesquisa, referido pelo processo de hominização.²⁷ Nessa perspectiva neguentrópica, a cultura tem um sentido central que, para Morin (1979, p. 349 apud PORTO, 2000, p.24), apresenta-se como [...] um sistema que faz comunicarem-se – dialetizando-se – uma experiência existencial e um ser constituído. Consiste num circuito metabólico, simultaneamente repetitivo e diferencial, entre o pólo das formas estruturantes (*physis/bios*), das organizações e instituições no qual se manifestam códigos, formações discursivas e sistemas de ação; o pólo do plasma existencial (*psyche/noo*), das vivências, dos espaços, da afetividade e do afetual, enfim do instuinte.

²⁷ Processo evolutivo multidimensional e correlacional, anatômico, fisiológico, cerebral, individual, afetivo, técnico e social, capaz de desenvolver uma linguagem de dupla articulação, que, por sua vez, permite a inscrição e a comunicação quase infinitas de um capital propriamente social: a cultura, fonte geradora/regeneradora da complexidade organizacional. (MORIN 1977 apud PORTO 1999).

De acordo com Porto (2000)²⁸, estabelece-se, com isso, uma sutura epistemológica entre Natureza e Cultura. Essa sutura epistemológica configura-se no processo de hominização que, intermediado pelo símbolo, articula os termos do triângulo básico espécie-indivíduo-sociedade, pela constituição e desenvolvimento do aparelho neurocerebral, cujo epicentro é a consciência, lugar de mediação simbólica. Nesse percurso, cuja dinâmica é dada pela desordem [em Morin é um elemento (re) estruturante], instaura-se a lógica da hipercomplexidade e a autonomia do *homo*.

A noção de complexidade, em Morin²⁹, embasa a de autonomia. É, ao mesmo tempo, de ordem física e organizacional. Refere-se à estrutura do cosmo e dos seres vivos e só pode ser entendida a partir de uma razão aberta, dialógica, que não é binária, mas considera sempre um terceiro termo (*Tertium datum*³⁰) que relaciona, associa as duas outras instâncias de um sistema. Esse terceiro termo não incluso, não é da mesma natureza dos outros dois, não se junta somente a eles, mas determina, numa tensão e dinâmica constante, o estabelecimento de um tetrálogo recursivo entre a ordem, a desordem, a interação entre os novos elementos e a reorganização, tudo sempre e ao mesmo tempo.

Como foi pontuado nos parágrafos acima, o paradigma holonômico³¹ Paula Carvalho (1988, p.135) refere como da complexidade. É um “*paradigma mutacional*”, seu modelo apresenta a estrutura dialógica, destacando o papel insubstituível da desordem, e da problemática que agencia. É emergente da

²⁸ Os parágrafos que seguem expressam as idéias contidas no texto de Porto (2000).

²⁹ O termo “complexidade”, enquanto definição, surgiu em sua obra só a partir do final dos anos 60, advindo da Cibernética, da Teoria dos Sistemas e do conceito de auto-organização.

³⁰ O *tertium datum* nos remete ao conceito de unitas/multiplex de Edgar Morin (1977), pois este se funda na mesma lógica dialógica, que junta num todo a unidade que exclui e a multiplicidade que inclui. Trilhando caminhos paradigmaticamente próximos, esses autores, a partir da crítica ao paradigma clássico, propõem a sutura epistemológica entre natureza e cultura por meio da função simbólica. (TEIXEIRA, 2001, p.4)

³¹ De acordo com Paula Carvalho (1988), o paradigma holonômico se caracteriza por uma Ontologia monista-pluralista, uma epistemologia subjetiva-interativa, uma Metodologia fenomenológica-analógica, uma Causalidade teleonômica - probabilística, uma Análise metafísica-estrutural e uma Dinâmica nulentrópica-negentrópica.

Antropologia da Complexidade de E. Morin que reintroduz o sujeito como interventor e produtor do real e da Antropologia do Imaginário de G. Durand. Este produziu sua obra maior, “As estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral”, publicada em 1960³², com o objetivo de dar continuidade, de uma perspectiva antropológica, às investigações inauguradas por Bachelard.

Durand nos apresenta o trajeto antropológico³³, que permite realizar a sutura epistemológica entre a natureza/bios e cultura/noos, precisamente através da noção de símbolo, e, por outro lado, segundo Paula Carvalho (DURAND, 1997), permite construir aquilo que, em “*o universo do símbolo e do mito*”, Durand chamou de “*aparelho simbólico*”, que relemos como “*aparelho simbólico ampliado*”.

O imaginário permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais. Consiste, ainda, segundo Paula Carvalho (1988, p. 50) [...] “*o capital inconsciente dos gestos do sapiens*”, mas é também “o capital de competências simbólico-organizacionais”, por onde se capta a dupla natureza do universo das mediações simbólicas. Entre esses aspectos, destaca-se o imaginário remetido ao “ritológico” e ao mito. Além desses nas práticas simbólicas, encontram-se outras produções imaginárias como a linguagem, a magia, a arte, a religião; a ciência; a ideologia, as formas de organização e todas as demais manifestações de atividades e criações humanas, cuja função principal é encontrar modos de enfrentar a angústia original decorrente da consciência do Tempo e da Morte³⁴.

³² Les Structures anthropologiques de l'imaginaire: introduction à l'archétypologie générale. 1ª ed., Paris: PUF, 1960.

³³ [...] a incessante troca que, ao nível do imaginário, existe entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as pressões objetivas oriundas do meio cósmico e social. (DURAND, 1997, 40)

³⁴ O homem cria imagens nefastas que representam as faces do tempo e da morte, expressas nos símbolos de animalidade agressiva (teriomorfos), das trevas terríficas (nictomorfos) e da queda assustadora (catamorfos). Tais símbolos relacionam-se com a impossibilidade de distinguir e controlar os perigos e se proteger. Para enfrentá-los, desenvolve duas atitudes imaginativas básicas, correspondendo a dos regimes de imagens – o diurno e o noturno – e a três dominantes reflexas ou

Para Durand o ser humano é dotado de uma significativa faculdade simbolizadora em sua vida sócio-cultural. Essa faculdade se configura no inconsciente coletivo possível de ser interpretada através dos símbolos e das imagens. Para essa interpretação Gilbert Durand propôs uma classificação taxinômica das imagens do sistema antropológico. Marques (2003, p.58) refere como sendo um “Atlas” arquetipológico da imaginação humana.

Por outro lado, a Arte, em todas as épocas, também se desenvolveu baseada em paradigmas. De maneira mais ou menos formal, sempre um conjunto de idéias orientou a feitura das Artes, desde as pinturas em cavernas, quando os temas assumiam o desejo da dominação da caça e dos animais, até as releituras pós-modernas dos dias atuais. Segundo Zamboni (2001, p.25) “[...] os mecanismos de sucessão de paradigmas na Arte se dão de forma muito próxima aos da ciência, inclusive com as influencias sociais externas à comunidade”. Embora se deixe claro que a discussão e a aceitação dos princípios em Arte não são tão formais e “organizadas” como nas comunidades científicas. Mas esse processo mais amplo e aberto não evita que a Arte não caminhe conduzida e orientada por paradigmas.

Não é fácil descrever ou identificar diferentes mudanças de paradigmas em Arte, devido a sua própria natureza, muitas vezes de menor intensidade racionalista. O que se pode apontar aqui são os vários movimentos artísticos, que de uma forma geral apóiam o artista a recriar tudo de maneira original, como o que se sucedeu em quase todos os movimentos ocorridos no Modernismo, com discussões intelectualizadas que se materializaram em manifestos escritos. Talvez por isso as grandes mudanças em Arte tenham sido algumas vezes mais traumáticas e difíceis

estrutura antropológicas: a heróica, a mística e a sintética ou dramática. O regime diurno tem a ver com a dominante postural, com a tecnologia das armas, com a sociologia do mago e do guerreiro, com os rituais de elevação e de purificação. O regime noturno tem a ver com as dominantes digestivas e sexuais ou cíclicas. (DURAND, 1997)

que na revolução das Ciências Exatas. Estas, por sua vez, se sustentam nos fatos mostrados por fórmulas, números e raciocínios lógicos, enquanto a Arte tem uma grande parte sustentada na subjetividade, que é própria do artista. Além do que, em Arte, os novos parâmetros não podem ser colocados como teses matemáticas, baseados em dados racionalizáveis, para permitir os indivíduos a aceitar os novos padrões. Interessante tal discussão que não faz parte das preocupações desta pesquisa e que pode ficar para outra ocasião.

2.2 Culturanálise de Grupo

É através da psyche humana e através dos grupos que se pode dar a metamorfose das idéias em forças sociais.
(R. Bastide)

Novo e questionável. Trata-se, assim, o nosso referencial teórico. Novo, por se enquadrar no âmbito da discussão paradigmática em um aporte epistemológico ampliado – o da complexidade, apontando uma nova área de estudo: a Antropologia das Organizações e da Educação, que se vem desenvolvendo ao longo dos anos na FEUSP³⁵, e, em outras Universidades no Brasil³⁶, demarcando

³⁵ O estudo e pesquisa sobre cultura e imaginário na FEUSP, tal como se vem desenvolvendo, surgiu entre um grupo de professores do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação desta Faculdade, sob a influência do prof. J. C. de Paula Carvalho. Em 1988, propôs uma disciplina para o Curso de Pedagogia, denominada Antropologia das Organizações e da Educação, inaugurando uma linha de estudos e pesquisas que indicaria o rumo para o estudo das organizações educativas. Posteriormente, em 1994, foi criado, junto à área temática da Pós-graduação: “Cultura, Organização e Educação” e ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) da Faculdade de Educação da USP o Centro de Estudos do Imaginário, Culturanálise de Grupos e Educação – CICE – USP. Vincula-se ao Groupement de Recherches Européennes Coordonnées – Centres de Recherches sur l’Imaginaire, cujo fundador foi o prof. Gilbert Durand, em 1966. Segundo Marques (2003), no Brasil, os estudos da Escola de Grenoble começaram a ser difundidos em Recife e em São Paulo, destacando-se o educador José Carlos de Paula Carvalho, da Faculdade de Educação da USP, e a antropóloga Danielle Perin Rocha Pitta, na UFPE e também José Teixeira Coelho Neto, na Escola de Comunicação e Artes da USP.

espaço acadêmico e colocando em evidência uma série de pesquisas e informações sobre a área. Questionável, por produzir, quando de sua exposição, furor no campo das Ciências Humanas e Sociais. Como destaca Teixeira (1999, p. 14)

[...] mas, embora se assista hoje a uma expansão dos estudos sobre o imaginário, o seu valor heurístico ainda não é amplamente considerado e aceito no campo das Ciências Humanas e Sociais. Há ainda, muitos críticos do tema que não conseguem ver neles qualquer finalidade útil, pois acreditam que o imaginário não desempenha papel importante na vida social. Esses críticos, presos a uma “mentalidade cientificista”, erguem suas armas, às vezes com furor, na defesa de um purismo de regime científico do pensamento, rejeitando, com veemência, a concepção de uma realidade que não seja objetiva.

Paula Carvalho (1991, p.80) trabalha a Culturanálise de Grupo a partir da Antropologia das Organizações e Educação, como afirma:

Desde nosso texto “Antropologia das Organizações e Educação: um ensaio holonômico” prolongado por ‘exercícios culturanalíticos’ e pelas discussões em nossos cursos, viemos progressivamente a considerar a culturanálise de grupos como a desembocadura de uma antropologia das organizações.

Inicia-se esta dissertação tratando de uma mudança paradigmática que se presencia desde o início do XX. Muitos pensadores³⁶ têm defendido e sustentado em seus trabalhos conceitos fundamentais sobre essa mudança de análise paradigmática com um novo olhar sobre o mundo.

É sempre delicado falar-se do imaginário, porque é preciso pontuar sem demora o posicionamento de que se trata, dado o perigo errôneo da sua abordagem.

³⁶ No caso do Maranhão, prof. João de Deus Vieira Barros, desde 1991, com a dissertação: Paisagem mental e organizacionalidade na formação do “Ethos” brasileiro: alguns aspectos do imaginário em Gilberto Freyre, e em 1996, com a Tese, Regimes de imagens em Casa Grande e Senzala: um estudo do imaginário em Gilberto Freyre e os projetos: Aula Voz e Espetáculo (AVE-UFMA), que originaram: O Banquete Imaginário e uma Poética do Devaneio na Educação e o Projeto AMAPRAIA que gerou: Futebol, Educação Comunitária e Formação Profissional em Espaços Alternativos.

³⁷ Michel Maffesoli, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard, Frederic Jameson, Gilbert Durand, Edgar Morin, entre outros.

Como esclarece Teixeira (1999) “[...] em nosso caso, trata-se de estudo sobre o imaginário que explore a potência pedagógica da imaginação e não de um imaginário manipulador qualquer”. Comentando sobre essa diferença do uso da imagem e de como ao longo dos anos ela foi subvertida, Durand, 1985 apud Teixeira 1999, p.15, comenta: “do século XII ao XX, os meios de informações icônicas eram controlados e, às vezes, produzidos pelas instituições dominantes – Igrejas, Estado, instituição científica que utilizavam, regulamentavam e codificavam todo tipo de imagem”.

Os estudos, pesquisas e trabalhos desenvolvidos na área revelam com rigor que não há mais como não aceitar o imaginário como simbolizador. Cada vez mais educadores, antropólogos, psicólogos e sociólogos têm demonstrado interesse em conhecer e aplicar a relação entre educação e imaginário.

Na verdade, o que vem acontecendo é a proliferação de uma imagem banalizada, provocada pela expansão em massa da mídia sem controle de informação. Teixeira (1999, p.15) enfatiza que a expansão da mídia retira da família e da escola o controle pedagógico sobre a imagem transmitida às crianças e, pela primeira vez na história, um conjunto de inovações tecnológicas atinge “em cheio” pais, escola e o psiquismo infantil. Por isso é preciso também pontuar a imagem, sem demora, como ela mesmo esclarece

[...] se esta é uma ‘civilização de imagem’, como reconhecem atualmente cientistas de diferentes áreas do conhecimento, as imagens que veicula são destituídas de potência pedagógica, porque é efeito da “mentalidade cientificista”, responsável por um duplo iconoclasmo que provoca, de um lado, a rarefação pedagógica dos símbolos em proveito dos signos objetivos e, de outro, a inflação patológica das imagens desorientadas e desprovidas de todo seu valor heurístico e de toda a imaginação criadora.(TEIXEIRA, 1999, p.15).

A imagem aqui trabalhada é marcada pela complexidade e está voltada para o estudo das organizações educativas, privilegiando-se sua dimensão cultural através das práticas simbólicas. O imaginário e o simbólico hoje representam importante papel na área social e educativa; portanto, é necessário conhecer-se as imagens que estruturam o homem. Nesse paradigma se situa o estudo da Culturanálise de Grupo e, para melhor compreensão de sua proposição teórica, torna-se importante enfatizar-lhe o alicerce paradigmático. Trabalho difícil dado à complexidade da obra Antropologia das Organizações e Educação, da qual, como considerado, anteriormente deriva.

Como referido, trata-se de um profundo e complexo quadro epistêmico-paradigmático bastante ramificado, nomeado por Paula Carvalho de paradigma holonômico. Baseia-se numa razão aberta que postula outra lógica, não-binária, que articula totalidade e o *tertium datun*. Em vez de tentar eliminar a incerteza, a ambigüidade, a diferença, trabalha com elas, ao considerar o que é rejeitado como resíduos irracionais ou não racionais; antes de serem desintegrados, interagem e reorganizam o sistema, a partir de uma relação recursiva, complementar, concorrente e antagonista do tetrólogo.

Para enfatizar a importância da questão paradigmática no estudo antropológico das organizações, Paula Carvalho (1988, p.12) atualiza (compara) o quadro proposto por Bentov³⁸ apresentando o seguinte esquema:

| Parâmetros | Paradigma Clássico | Paradigma Holonômico |
|-------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Ontologia | Dualista/Dicotômica | Monista/Pluralista |
| Epistemologia | Objetiva/Analítica | Subjetiva/Interativa |
| Metodologia | Empírica | Fenomenológica/Analógica |

³⁸ BENTOV, I Comments on the holographic view of reality.(1982)

| | | |
|-------------|--------------|----------------------------|
| Causalidade | Determinista | Teleonômica/Probabilística |
| Análise | Redutiva | Metafísica/Estrutural |
| Dinâmica | Entrópica | Nulentrópica/Neguentrópica |

Discorrendo sobre o paradigma holonômico, Porto (1993) esclarece que o mesmo permite associar, distinguindo-as, noções como ser, existência e sujeito; descobrir questões relacionadas à complexidade organizacional ignoradas pelo pensamento tecnocrático; afrontar a relação sujeito-objeto, ordem-desordem; enfim: entender como e por que a cultura, enquanto universo das mediações simbólicas, permeia e organiza os grupos sociais.

Por outro lado, Teixeira (2003), nos informa que, a partir desse paradigma holonômico, Paula Carvalho propôs a Antropologia das Organizações e da Educação, voltada para o estudo das organizações educativas com os objetivos. A saber:

- 1) Evidenciar a dimensão simbólica do discurso e da ação organizacional.
- 2) Repensar a organização a partir do estudo das práticas simbólicas e educativas, articuladas ao imaginário sociocultural.
- 3) Encaminhar uma nova praxeologia para a escola. (Neste caso, percebe-se também para a escola informal e não formal).

A nosso olhar, a Culturanálise de Grupo oferece uma intermediação entre saberes de várias áreas de conhecimento em prol da Educação. Segundo Paula Carvalho, ele a compreende a partir das bases teóricas na perspectiva de Edgar Morin (Antropologia da Complexidade) e de Gilbert Durand (Antropologia do Imaginário). Embora sabendo da existência das bases teóricas dessa articulação, não iremos usá-las exaustivamente. Teixeira (1999, p.23) refere a Culturanálise de

Grupo, tal como proposta por Paula Carvalho, como [...]“um instrumento de sócio-diagnóstico que permite a apreensão da cultura dos grupos (e do imaginário que nela se manifesta) tanto em seu nível patente, instituído, como em seu nível latente, instituinte”.

Investigando o campo da Culturanálise, Paula Carvalho (1988, p. 41) refere, que no campo semântico da “cultura”, E. Morin destaca que existe uma constante oscilação entre uma “*definição totalizadora*” (“*sentido totalizador*”) e uma “*definição residual*” (“*sentido antropo-sócio-etnográfico*” e um “*sentido ético-estético*”). Originaram-se então cinco sentidos do termo cultura:

1. sentido antropológico: opondo-se à natureza, a cultura abarca o universo daquilo que escapa ao comportamento inato e, frente à regressão do capital genético, a cultura marca o especificamente humano como “*capital simbólico e organizacional*”
2. sentido antropológico: cultura é o universo do sentido.
3. sentido etnográfico: o cultural se opondo ao tecnológico como domínio do nomotético.
4. sentido sociológico: é o residual não assimilável. É o domínio do psico-afetivo, a personalidade, *a sensibilidade*.
5. concepção valorativa de cultura, centrada nas “*humanidades clássicas e no gosto artístico literário*”, opondo-se ética e de modo elitário, ao “inculto” e ao “popular”.

E. Morin diante desse campo de sentido heteróclito aponta dois métodos capazes de fazer significar essa rede de sentido: reduz a cultura como *estrutura organizacional* e a outra remete a cultura como um *plasma existencial*. O sentido do termo que Morin busca de uma Culturanálise situa-se nessa oscilação constitutiva da

noção de sentido. Paula Carvalho (1988, p.43) propõe a Culturanálise enquanto instrumento “sócio-antropográfico” *de análise da realidade, tomando como referência o conceito de Morin, entendida como “um sistema que faz comunicarem-se – dialetizando – uma experiência e um saber constituído”*.

A cultura seria a própria relação que se estabelece entre esses dois lados, o domínio do imaginário que emerge da práxis social (o plasma existencial) e, do outro, as unidades codificadas portadoras de informação e da organização da práxis social (formas estruturantes). Paula Carvalho (1988, p. 86) refere [...] a cultura estaria, portanto, no anel inter-polos. [...] a cultura é o universo da (s) mediação (ões) simbólica(s). Esses lados são chamados pólos da cultura patente e latente que estruturam a Culturanálise de Grupo enquanto instrumento sócio-diagnóstico, capaz de fazer um mapeamento da realidade e da consciência do grupo.

A cultura patente corresponde ao pólo das formas estruturantes, no qual manifestam-se códigos, formações discursivas, sistemas de ação, o aspecto-lógico, o ideário e as ideações. Segundo Paula Carvalho (1988, p. 86), [...] pólo técnico das interações, regido, portanto pelos perceptos e pelas funções conscienciais pragmáticas-reflexivas. Trata-se, portanto, do sistema de metas e meios racionalmente dispostos que atuam como fator de agregação do grupo, traduzindo-se assim sua organização como uma estrutura racional-produtiva.

A cultura latente corresponde ao pólo do plasma existencial ou magma, onde se manifestam as vivências, a afetividade, o afetual, o aspecto residual afetivo / imagético, o imaginário e as fantasmatisações. Ainda, segundo, Paula Carvalho (1988, p. 86) “[...] é o nível afetivo, ou afetual, de estruturação do grupo ou pólo fantasmático -imaginal das interações grupais regido, portanto, pelo dispositivo

inconsciente em suas caracterizações analíticas e neuropsicológicas, pelas funções conscienciais emanando do onirismo coletivo”.

Compreende-se a mediação simbólica como uma interseção entre esses dois pólos. Paula Carvalho aponta para essa articulação os “*transdutores simbólicos ou híbridos*” que, perimetrando o trajeto entre os pólos, podem captar o que ele chama de “*cultura emergente*”. Para a Culturálise, o que vai importar é o que se manifesta nessa trajetividade. Os híbridos são as ideo-lógicas, as mito-lógicas, as axio-lógicas, e as rito-lógicas³⁹ de uma cultura emergente. São também encruzilhadas nas quais se engendram o sentido a ação e a existência do grupo, lembrando sempre sua ancoragem imaginária, como diz Paula Carvalho (1991, apud Teixeira, 2003, p.10).

[...] perimetrando o trajeto entre os pólos (os híbridos) podem captar potencialmente – eis o importante sentido desses indicadores como pistas para o latente e/ou como configuradores do latente que então se dão, fenomenologicamente, neles em hibridação com o patente, podendo, ser, assim, objeto privilegiado da culturálise – aquilo que com Varela e Maturana, poderíamos chamar de “emergência” ou “enação”, por onde teríamos se essa plataforma deixar de ser mera estratégia heurística tornando-se objeto privilegiado, a “cultura emergente ou enativa” entre a cultura patente e latente. Observemos também que a proposta dessa transformação implicaria realmente tornar os indicadores híbridos em transdutores como mediações simbólicas, neles centrando a análise. Tal conversão, ou comutação teria a vantagem de conciliar enfoque, na medida em que o inconsciente só existe se manifestando, ou seja, fenomenicamente e, assim, seria postulada sua existência tópica a modo de “causalidade metonímica” (Lacan), sem termos que nos envolver com questões ontológicas. Por outro lado, o patente deixaria de ser um nível de mera descrição, Por vezes de levantamento do óbvio, desde que já se manifesta, fenomenicamente, nimbado por indeterminações oriunda da dimensão inconsciente.

³⁹ As ideo-lógicas são entendidas como complexos afetivo-representacionais que surgem no pólo das ideias, mas como matriz profunda o pólo do onirismo coletivo, indo do racional à imagem. As mitológicas são complexos afetivo-motores que surgem no pólo imaginário, embora tenha uma matriz nas ideias, indo da imagem ao racional. As axio-lógicas, são complexos afetivo-motor-actanciais, cujo trajeto compõe imagem e racional rumo à ação. As rito-lógicas ancoram na corporeidade as imagens e ideias, organizando os espaços dos grupos. (TEIXEIRA, 2003).

Evidenciam na citação como os híbridos, transitando entre os pólos, colocam-se como mediadores simbólicos dessa ação racional⁴⁰ e afetual presentificando o sentido da ação cultural e existencial do grupo. É por via dessa produção simbólica que se faz comparecer o sentido da ação grupal. Sentido que se constitui por duas vias: a *pragmática* e a *imaginária*. Enquanto a primeira atua no nível racional da cultura patente visando à satisfação de uma necessidade humana; a segunda, imaginária, atua no nível latente visando à realização do desejo. Teixeira (2003) refere que em termos paradigmáticos; três são os “suportes arquetipológicos” da Culturanálise de Grupo:

- 1) **A gnose de eranos**⁴¹ ou pensamento tradicional que elabora uma filosofia da cultura e uma hermenêutica simbólica, matrizes dos chamados “Projetos de Unidades da Ciência de Homem”, que buscam promover a “sutura epistemológica” entre Natureza (mythos) e Cultura (logos).
- 2) **A Holonomia** ou as “gnoses científicas”, que definem o NES/1980 (Nouvel Esprit Scientifique), envolvidas com a crítica a iconoclastia do “espírito do capitalismo” e o conseqüente desencantamento do mundo, e com a proposta do “reencantamento do mundo” através do imaginário como paradigma.
- 3) **A Escola de Grenoble**, cuja matriz é a hermenêutica simbólica do Círculo de Eranos e que tem o imaginário como centro estabelecido de modo paradigmático por G. Durand, que o considera como a chave para a

⁴⁰ Paula Carvalho identifica dois níveis de funcionamento dos grupos: o racional (correspondendo a cultura patente, pólo técnico das interações grupais; seu funcionamento é regido por sistema de metas e meios racionalmente dispostos como fator de agregação); o afetual fantasmático (corresponde a cultura latente, regido pelo dispositivo inconsciente e responsável pela existenciação do grupo, assim como pela sua produção simbólica). (TEIXEIRA, 2003).

⁴¹ Fundada em 1933, tendo Jung como mentor, o Círculo de Eranos tinha por objetivo investigações de caráter interdisciplinar a partir da arquetipologia junguiana e da mitologia comparada. Seus estudos desenvolveram-se em três fases: 1) da mitologia comparada, de 1933 a 1946; 2) da antropologia cultural, de 1947 a 1971; 3) da hermenêutica simbólica, de 1972 a 1988.

compreensão de toda cultura humana, pois são as imagens que fazem a relação entre o homem e seu mundo.

Teixeira (1999), comentando Paula Carvalho, em seu texto de 1998⁴², afirma que o mesmo articula a Culturanálise de Grupo a partir de vertentes das elaborações de base de G. Durand, as quais culminam na sua mitodologia (ciência do mito). A saber:

- 1) A arquetipologia geral, que apreende os invariantes do comportamento simbólico, através das estruturas figurativas e dos regimes de imagens.
- 2) A mitocrítica⁴³ e a mitanálise, que procuram identificar numa obra de arte, num autor, numa época os núcleos mitêmicos.
- 3) A tópica sociocultural, como condição de uma sociologia profunda.
- 4) A “bacia semântica⁴⁴”.
- 5) A mitodologia.

Para compreender melhor o caminho para Culturanálise de Grupo, Teixeira (1999) pontua três noções fundamentais para a sua elaboração: **polaridade**, **trajetividade**⁴⁵ e **cotidianidade oximorônica**⁴⁶. Não é fácil a compreensão desse arcabouço teórico mas, segundo Teixeira, as estruturas do imaginário comparecem como dois pólos (polaridades) em um sistema dinâmico, organizador de imagens que não se configura de forma absoluta e estática, mas comparece como um pluralismo constituído por heterogeneidades irreduzíveis.

⁴² Paula Carvalho, José Carlos. Imaginário e mitodologia: hermenêuticas dos símbolos e estórias de vida. Londrina: Editora UEL, 1998.

⁴³ Heurística, cuja função é revelar mitemas.

⁴⁴ Bacia semântica de G. Durand (1997) entendida como um conjunto homogêneo de representações que manifestam o imaginário sócio-cultural de uma época.

⁴⁵ As noções de polaridade e de trajetividade implicam a de complexidade, cujo princípio básico é a recursividade organizacional.

⁴⁶ Entendida como uma cotidianidade dupla apóia-se na profunda lógica da *coincidentia oppositorum*.

A cotidianidade comparece como o contraditório, na superfície o patente e, por outro véis, o latente, que se configura como a camada profunda arquetipológica. Paula Carvalho (1991) toma os conceitos de cultura de E. Morin e de imaginário de G. Durand, fundamentando-os como os pilares teóricos da Culturanálise. Esses autores tentam realizar a sutura epistemológica entre Natureza e Cultura por meio da função simbólica que tem caráter mediador, imaginário para G. Durand⁴⁷ e esfera noológica para E. Morin⁴⁸.

A Culturanálise representa um mapeamento duplo da “paisagem cultural.” De um lado (pólo) mapeando a cultura patente, a partir de uma visão fenomenológica; e de outro pólo, mapeando a cultura latente, a partir de uma visão analítica. Deste duplo mapeamento escava-se a matriz imaginária do grupo.

Contextualizando essa pesquisa no paradigma holonômico, tem no pólo das formas estruturantes – patente: a Escola de Música (onde a Banda de Música está inserida) enquanto instituição com normas e regras; o sistema de operacionalização e funcionamento, entre outros, analisados a partir do processo fenomenológico-descritivo. E no outro pólo – latente: as vivências e representações do grupo (enquanto banda de Música): afetividade; imaginário; rito e mitos, investigados através de atividades selecionadas com o propósito de capturar aspectos do imaginário.

Devido à complexidade dessa estrutura paradigmática, principalmente por essa relação arquetipológica entre as vertentes latente e patente, para a investigação da trajetividade se faz necessária uma série de heurísticas, algumas das quais, criadas pela própria necessidade de investigação.

⁴⁷ G. Durand (1997). O imaginário é tanto o capital inconsciente de gestos do *sapiens*, como o capital das competências simbólico-organizacionais, ou complexo psicocultural das polissemias simbólicas.

⁴⁸ E. Morin, 1984, apud Teixeira, 2003, p.7 entende a cultura como sistema que faz comunicarem-se, dialetizando-se uma experiência e um saber constituído.

Paula Carvalho (1988, p. 88) indica diversas heurísticas, dentre as quais:

- 1) Para mapeamento da cultura patente: heurísticas sócio-antropográficas (esquema de Pierre Erny), praxeológicas (“chart de Malinowski), diastemáticas (estudo do espaço e de suas configurações), configuração da “paisagem mental” (modos de pensar, sentir e agir, configurados como modo e idéias); “outillage mental” do grupo (suportes lingüísticos, aparelho perceptual, aparelho conceitual, aparelho imagético simbólico).
- 2) Para mapeamento da cultura emergente: heurísticas héxicas (resíduos de pareto, ideo-lógicas de Auge, mito-lógicas Lévi-Strauss, axio-lógicas de Parsons/kluckholn e Gurvitch, rito-lógicas de Maertens, personalidades modais de Devereux e cotidianidade oximorônica de Paula Carvalho), mitopéicas (imagens desejos de Bloc e consciências dissimultâneas de Tacusse, sensibilidade de Febvre, metáforas obsessivas de Mauron, imagens simbólicas da poética do devaneio de Bachelard e imaginária de Fretigny e Virel, configuração das histórias de vida da pessoa e do grupo e do diário de “rêveries”).
- 4) Para mapeamento da cultura latente: heurísticas tesmiósicas (ritológicas da corporeidade, socianálise do protomental), catéticas (socianálise do protomental, fatasmanálise de grupos, Bion, Anizeu e Kães), mitopoiéticas (mitocrítica do discurso e mitanálise institucional), arquetipais (arquetipologia das figurações míticos-imaginais, AT-9, mitodrama).

Importante consideração realizada por Teixeira (1999, p.12) diz respeito aos limites da metodologia sobre a Culturanálise de Grupo. Sua investigação pela própria singularidade do trabalho vai além de uma ‘metodologia’ de pesquisa, pois a captura do real muita das vezes não pode ser apreendida de forma direta. É preciso

apreciar nas entrelinhas a cotidianidade do grupo para capturar-lhe as manifestações fantasmáticas. Teixeira refere: lançar um olhar oximorônico.⁴⁹ Em nosso, caso a Banda de Música e a cultura que nela se desenvolve procurando investigar os fios com os quais é tecida a trama de sentidos e significados que sustentam a sua multiforme e complexa realidade.

A Culturanálise de Grupo é instigada pelo desejo da intervenção no real e que, obviamente, só é possível de ser realizada numa visão de um novo paradigma que implique uma mudança epistemológica e teórica e, como refere na (TEIXEIRA, 1999, p.14.), até uma mudança pessoal, pois uma mudança de paradigma não se limita apenas à ciência, diz respeito à própria vida.

O estudo das manifestações do simbólico no dia – a – dia da banda pode revelar a complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas que caracterizam o grupo social não somente pelo lado da estrutura burocrática como também pelo imaginário social enquanto imagem plural e ambivalente do grupo. Acredita-se que a Educação ultrapassa a mera ação de instruir e ensinar. Assim sendo, aposto em uma outra proposta educacional, baseada numa concepção fática⁵⁰, que considera a Educação como um conjunto de práticas sócio-educativas. Nosso interesse por essa abordagem de pesquisa se refere ao fato de acreditar-se nos resultados da Culturanálise de Grupo e, também, por a maioria dos trabalhos sobre Educação e Ensino estar mais voltada para os aspectos estruturais e/ou curriculares, que revelam e explicam apenas um lado da Educação, da realidade da escola, aquele que M. Maffesoli⁵¹ denomina *lado iluminado*⁵², deixando à mercê o

⁴⁹ Olhar oximorônico: que lida com a aparência e a profundidade.

⁵⁰ A saber, modos de captar as novas dimensões dos contatos sociais nos microgrupos (ou 'tribos', conforme Maffesoli).

⁵¹ Sociólogo francês da Université René Descartes-Sorbonne-Paris, editor da Revista Sociétés e Cahiers du l' Imaginaire e autor de diversos livros sobre o cotidiano, entre outros.

⁵² Lado iluminado (do social), termo utilizado por M. Maffesoli para dizer da realidade social.

lado de sombras⁵³ – o cotidiano dos grupos nas pequenas manifestações do imaginário grupal, que não é percebido de forma direta, entretanto, quando revelado, denota fundamental compreensão do seu lado social e educacional.

Direciona-se nosso olhar para a Banda de Música. Acredita-se que a música comparece às crianças e aos adolescentes não somente como meio de aprendizagem da técnica do manuseio do instrumento musical, mas, sobretudo, como vínculo de composição do grupo com uma permanência diária em função de uma capacitação musical. Também, em função de uma outra ordem que se vai chamar aqui de ‘encantamento’, ordem que perpassa a obrigatoriedade da sistematização do ensino e que faz teatralizar a intersubjetividade de cada um.

É possível que a Educação na Banda de Música apresente elementos educacionais para além dos ministrados no sistema curricular do ensino musical. Esses elementos seriam: o imaginário em relação à música, ao grupo, à própria escola, à cultura apreendida através da formação do próprio grupo, os ritos⁵⁴ e mitos⁵⁵ gerados pelo cotidiano. Esta série de fatores nos conduz a pensar que eles possam agenciar o grupo, assumindo importante papel no processo educacional das crianças e dos adolescentes. Ademais, nesse contexto tanto a música quanto a formação dos grupos pode tornar-se agente de implantação de atitudes, crenças e valores, gerando uma forma de organização social e educacional. Entretanto, é evidente que esse tipo de estudo envolve uma complexidade e uma heterogeneidade de relações intersubjetivas não fácil de serem capturadas, daí a necessidade de serem utilizadas heurísticas para levantamento de diagnósticos.

⁵³ Lado sombra (cotidiano do grupo) termo usado por M. Maffesoli para analisar as manifestações do imaginário grupal que passa despercebido nos macro – sistemas de interpretação.

⁵⁴ Os ritos são considerados como modos de dizer algo sobre a estrutura social, que ajudam... a *construir e criar o tempo* Learch (1976, p.10)

⁵⁵ Os mitos são narrativas, dinâmicas de imagens e símbolos que retratam situações humanas básicas, arquetípicas, ou seja: são expressões simbólicas da alma coletiva que dão sentido e significado à ação humana. São sonhos públicos, em síntese.

2.3 Metodologia de pesquisa

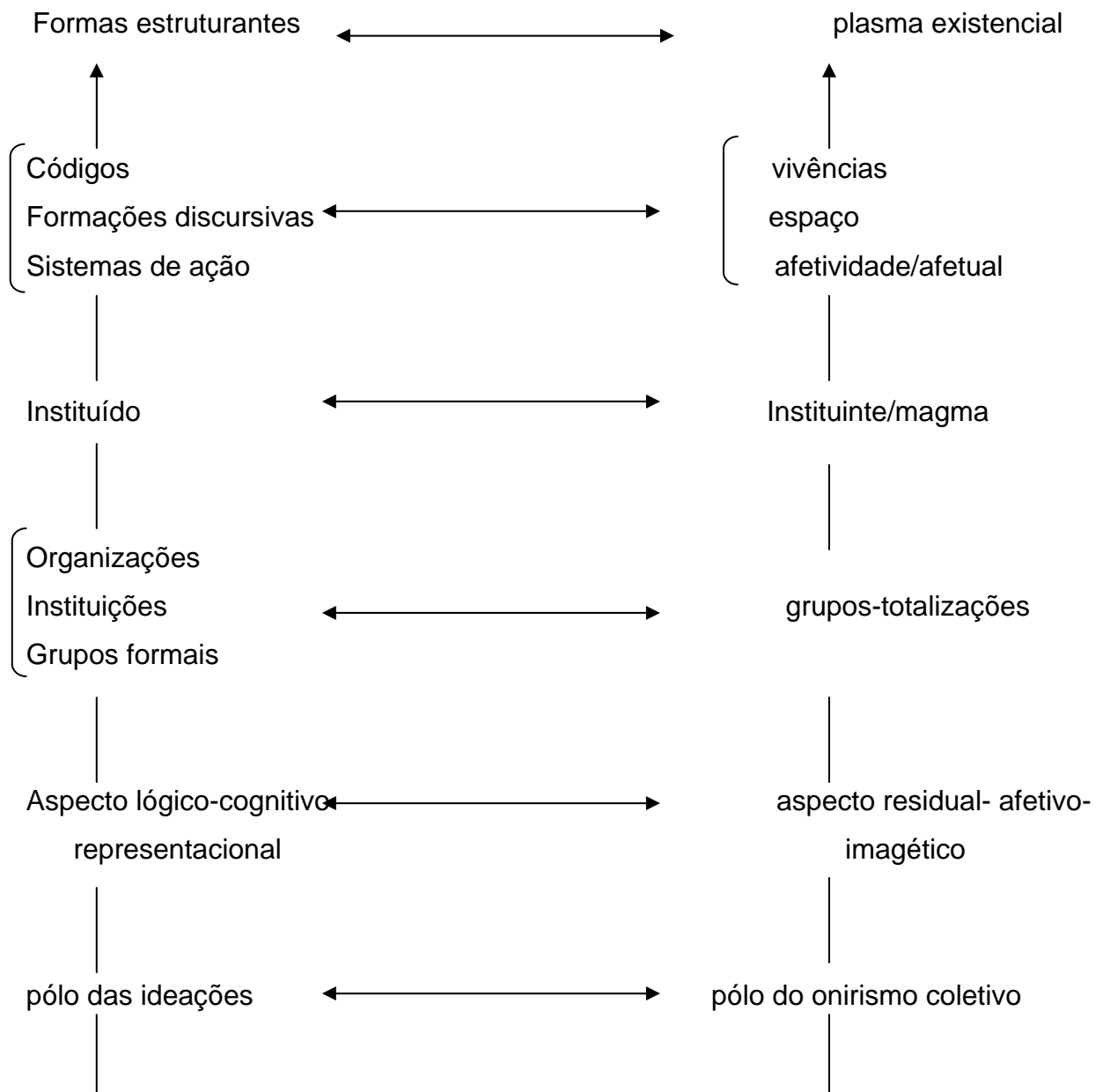
A pesquisa sobre a Banda de Música numa perspectiva culturanalítica foi realizada em dois níveis. No primeiro, que denomino nível do instituído, teve o olhar dirigido para a Banda e para a Escola de Música, embora essa pesquisa não contemplasse como um todo a escola, mas sim, a banda. Compreendeu-se ser importante tecer algumas considerações sobre a escola para se esclarecer melhor como a banda se originou e onde ela está inserida. Para tanto se privilegiou inicialmente realizar um levantamento do perfil etnográfico da banda por meio fenomenológico descritivo tentando levantar os mapas de realidade e consciência da banda, investigando-se os aspectos mais visíveis e mais facilmente perceptíveis da cultura do ambiente, dos costumes e dos valores manifestos presentes. Esse nível da pesquisa considerou-se como do pólo patente.

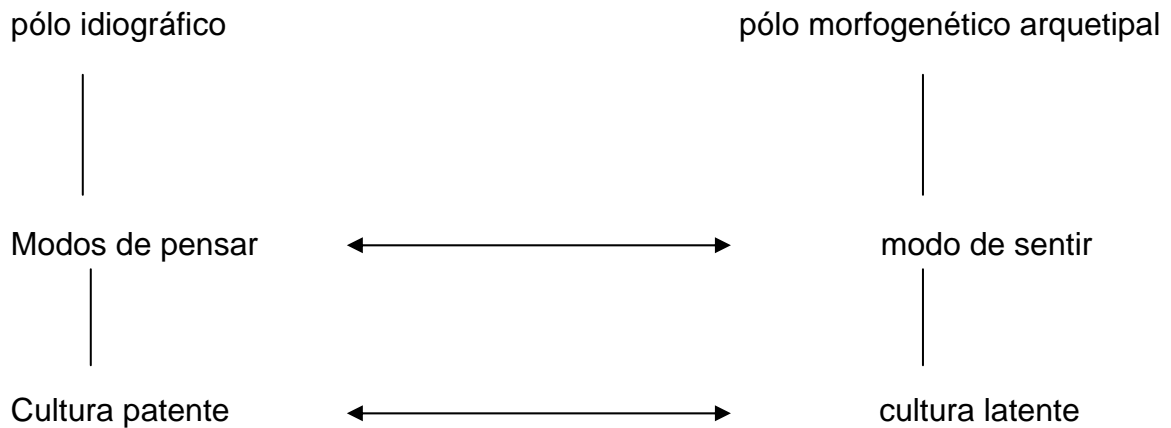
Para a investigação de alguns aspectos da escola, levantou-se a história da criação da Escola de Música e a sua operacionalização, de forma elementar. Para alcançar esses objetivos foram realizadas pesquisas bibliográficas, entrevista com um dos fundadores da escola, com o setor pedagógico, com a direção, com o pessoal administrativo, com os alunos e os instrutores. Foram realizados, ainda, pesquisa de documentos e outros que pudessem servir de subsidio para investigação.

Para pesquisar o segundo nível do instituinte, considerado como o do pólo latente, foram utilizadas algumas atividades de pesquisa numa abordagem culturanalítica para investigar alguns aspectos do imaginário da Banda; sonhos, desejos, ideais, mitos, fantasias. Identificaram-se alguns rituais presentes no

cotidiano. A partir deles tentou-se levantar as aprendizagens possíveis e também se procurou investigar quais as práticas simbólicas organizadora do espaço tempo da banda.

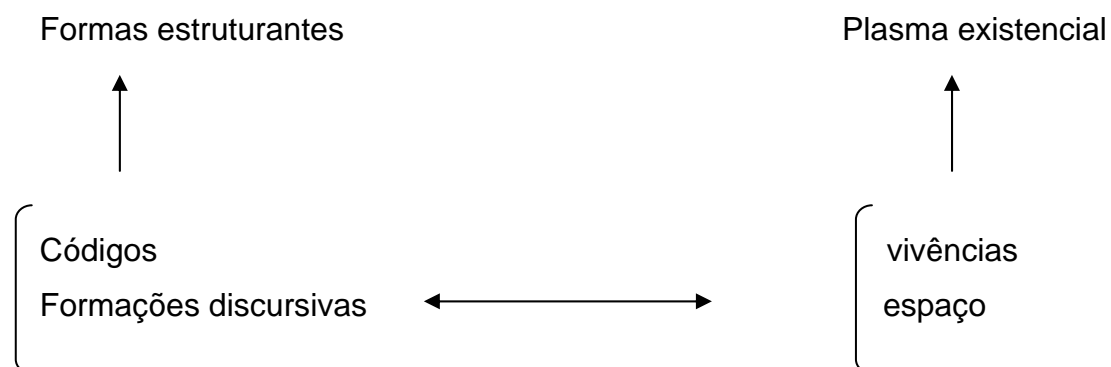
É importante esclarecer que os pólos patente e latente não são formações separadas, dicotômicas. A separação que se evidencia nessa exposição serve apenas de base didática de explicação da pesquisa. Na verdade, o par patente/latente comparece como uma polarização, cujo eixo denomina-se “*transdutores híbridos*”. (PAULA CARVALHO, 1991, p. 96).

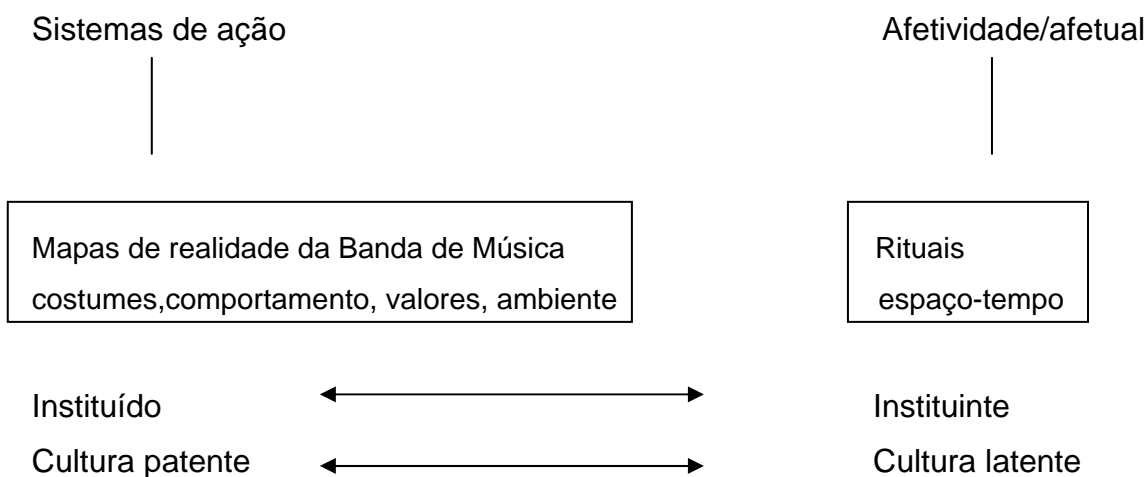




A Culturanálise de Grupo, segundo Paula Carvalho (1991:37), pode desenvolver-se em dois níveis: o fenomenológico-descritivo ou sócio-antropográfico, que permite levantar os mapas de realidade e consciência do grupo e o da intervenção problemática. No primeiro caso, evidencia-se um perfil etnográfico da cultura patente e, no segundo, o perfil culturanalítico do imaginário do grupo.

Para realizar a pesquisa da Banda de Música numa abordagem culturanalítica, realizou-se inicialmente um trabalho de levantamento do perfil etnográfico da banda por meio fenomenológico descritivo, tentando-se configurar os mapas de realidade e consciência da banda. Para tanto, foi realizada a investigação dos aspectos mais visíveis. Para explicar os meios como se pretendeu trabalhar na pesquisa tomo emprestado o esquema dos transdutores híbridos, embora, se tenha consciência, de que a investigação se concentrou no primeiro esquema do gráfico, pela questão do tempo.





Em função disso, optou-se inicialmente por freqüentar diariamente a Banda de Música acompanhando a rotina dos alunos na tentativa de observar o fenômeno do cotidiano, ou seja: o que faziam, o que conversavam, como era o lazer, como se comportavam; os gestos, o recebimento dos instrumentos, a maneira de lidar com eles, a hora de entregar os instrumentos; presença ou ausência de rituais, o “*estar-juntos*”, entre outros. Interessava naquele momento todo e qualquer elemento que pudesse mapear as formas estruturantes da banda. E, partindo do pressuposto de que já conseguia levantar alguns valores manifestos da consciência da banda foi possível realizar a segunda etapa, aplicabilidade de questionário.

O questionário preparado foi do tipo semi-estruturado (modelo anexo no apêndice desse trabalho) cujas perguntas não estavam fora da realidade da cultura da banda. O objetivo desse questionário pautou-se na tentativa de captar elementos mais subjetivos de cada componente da banda, o que não seria possível somente com a observação. E também como preparação para investigar os aspectos subjetivos que seriam trabalhados nas atividades de investigação do perfil culturanalítico. O questionário foi aplicado em 70% dos alunos que compõem a Banda de Música e em 70% dos instrutores. O resultado dessa atividade colocou em

evidência alguns aspectos sociais, religiosos, míticos, sonhos e desejos dos componentes da banda, embora de forma particular, qualitativamente já era possível ter indício para o olhar oximorônico.

Quanto à Culturanálise de Grupo, Paula Carvalho propõe uma diversidade de heurísticas que podem ser utilizadas através de várias abordagens, individuais ou combinadas. Entretanto, seguindo sugestão da Prof^a. Dr^a Cecília Teixeira, com anuência do orientador valemo-nos da formação em Psicologia para a interpretação de dados selecionando algumas atividades como avaliações psicológicas e dinâmicas para capturar a cultura latente da banda. Elas são descritas em sua aplicabilidade e interpretação no capítulo referente “as atividades”, aqui serão apenas nomeadas. As atividades selecionadas foram:

1. As pirâmides coloridas de Pfister.
2. A dinâmica do Espaço Vital de Kurt Levin.
3. O Banquete Imaginário.

Para investigação da Culturanálise da banda utilizaram-se técnicas de análise prolongada em nível de Psicologia e de Psicanálise na relação projeção-inconsciente. As técnicas foram selecionadas, levando-se em consideração os recursos disponíveis, tempo, aplicabilidade da investigação e a identificação com a área de trabalho que facilitaram as interpretações. O ritmo foi conduzido pelo grupo participante. Deixa-se esclarecido neste trabalho que essas atividades investigativas não são descritas como heurísticas por Paula Carvalho, embora se conclua que as mesmas possam contribuir na investigação da cultura latente. Durante o processo de investigação tomou-se o devido cuidado em minimizar as possíveis interferências na aplicabilidade dos mesmos evitando-se mascarar os resultados.

A iniciativa de selecionar as atividades, que tomo o devido cuidado de não chamá-las de heurísticas, parte do princípio de uma interpretação do texto de Durand (1969, apud TEIXEIRA, 1999, p.22) que esclarece quanto ao campo de investigação:

[...] o campo de exploração do imaginário é imenso e, segundo G. Durand (1969), não devemos negligenciar nenhuma técnica ou método proveniente de diferentes especialidades, na medida em que cada uma delas pode esclarecer e integrar as demais. Por isso, deve-se evitar qualquer intenção de vetar “a priori” teorias ou heurísticas, o que provocaria um fechamento ideológico e metodológico, o que não significa, evidentemente, ecletismo ou a utilização de paradigmas conflitantes.

[...] neste sentido, a postura que orienta o grupo é a de um pluralismo epistemológico, entendido como a pluralidade de vozes dos pesquisadores a partir de um solo paradigmático comum. Este garante não só o embasamento e a unificação das pesquisas, como propicia a diversidade de olhares, de escutas e de coletas na diversidade de formação dos pesquisadores e na diversidade situacional de pesquisar. Tal postura permite que diferentes temáticas sejam tratadas de forma coerente, segundo o olhar e a escuta de cada pesquisador.

Como já expressei na Introdução deste trabalho um dos motivos que me levaram a mergulhar nesta pesquisa foi à perspectiva transdisciplinar, a abertura de um diálogo entre os saberes com possibilidades para visão de novos paradigmas, para um outro olhar sobre o saber. Que não é da Psicologia, nem da Educação, nem da Filosofia, nem da Arte, ou de qualquer outra Ciência, mas da possibilidade de um entre-saber. Acredita-se que somente a partir desse lugar é possível abarcar o homem na dimensão bio-psico-socio-cultural. Esta pesquisa não representa apenas obter o título de Mestre, mas é um desafio encantador transitar na música pela Culturanálise de Grupo.

3 MÚSICA E INSERÇÃO SOCIAL



[...] a Banda do Bom Menino é um momento de alegria na minha vida.

Paulo Roberto (16 anos, integrante da Banda).

3.1 Considerações iniciais

A música é, simultaneamente, Arte e Ciência. Então, ela deve ser, ao mesmo tempo, emocionalmente apreciada e intelectualmente compreendida - e, como em qualquer outra Arte ou Ciência, nela não existem atalhos para alcançar mais depressa a mestria ou o conhecimento. Portanto, neste trabalho se caminhará sem atalhos. O interesse neste capítulo é pontuar a idéia de sensibilização musical, não se pretendendo tecer grandes considerações sobre a história da música, nem se aprofundar nos seus fundamentos enquanto ensino da arte musical, o que demandaria conhecimentos e pesquisas que fogem ao escopo desse trabalho. Objetiva-se apresentar algumas considerações sobre a música para fundamentar o objeto de estudo e tecer algumas considerações sobre a concepção de música, musicalidade e educação que se manifesta na Banda do Bom Menino.

A pesquisa se refere a uma banda musical inserida em uma escola que tem o ensinamento da música presente no seu cotidiano, nomeada Escola de Música do Convento das Mercês. Também, é importante que se diga que o recorte que se pretende apresentar não é necessariamente a do ensino sistemático da música, das normas e do currículo de formação, embora se saiba da importância que estes fatores apresentam no contexto institucional. O olhar desta pesquisa está voltado para as vivências, experiências, linguagens e imaginário que cada um ou o grupo – a Banda de Música apreende a partir do envolvimento com a música; portanto, não se trata apenas do conhecimento da leitura da partitura musical ou do aprendizado de tocar o instrumento, mas das possibilidades subjetivas, de investigar o potencial da música a partir da relação imaginária e das possibilidades de socialização.

É interesse pontuar também como afirma Dohme (2003, p.58) como a música favorece o aparecimento de ações subjetivas no ser humano “[...] o uso da arte musical leva a experiências outras, como a sociabilização, desinibição, criatividade, descoberta e formação da auto-estima”. Valores como disciplina, cultura, cidadania, auto-estima e integração social relacionado com o caráter subjetivo, e objetivo também, são de interesse investigativo nesse trabalho. Importa aqui, como as práticas simbólicas exercitadas no cotidiano do ensino da música contribuem para a educação e, conforme referido na fundamentação teórica, no primeiro capítulo, como se “organiza” a consciência do grupo, como constrói a realidade e simboliza a imagem.

3.2 Música

Toda arte aspira constantemente à condição de música.

Walter Pater

A música é o cerne desse trabalho, embora esta pesquisa não seja especificamente sobre música, mas a partir da música como meio de socialização e produção imaginária. Deste modo, considera-se importante apresentar mesmo que sucintamente um pouco sobre o desenvolvimento da pesquisa em educação musical no Brasil, até para situar melhor este trabalho. Para tanto, tomaremos como referência o trabalho de Alícia Loureiro (2003) que refere o início da pesquisa musical no Brasil com a implantação dos cursos de pós-graduação na área. Inicialmente, no Rio de Janeiro (UFRJ), em 1980, e no Conservatório Brasileiro de

Música, em 1982, que foi também, o pioneiro no país ao incluir a Educação Musical como área de concentração. Posteriormente, em 1987 foi implantado o mestrado em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse panorama inicial demonstra ser ainda recente a pesquisa no Brasil, o que torna o presente trabalho em Música na Educação, a partir de uma perspectiva culturanalítica, uma proposta fascinante.

A autora relata que partir de 1990 a pesquisa se intensifica. Novos cursos de pós-graduação são criados, como o mestrado em Música na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1990, e em 1993 outros dois cursos são criados: o mestrado em Música Brasileira do Rio de Janeiro (UniRio) e o mestrado em Musicologia da Universidade de São Paulo (USP). Em 1995 foi implantado o primeiro Doutorado em Música, na UFRGS; e em 1997 o segundo, na UFBA. A partir dessa difusão outros programas de pós-graduação *stricto sensu* em música são oferecidos no Brasil pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Loureiro (2003, p.80) refere que: “[...] a partir desses cursos, a área do conhecimento musical diversificou-se, possibilitando a ampliação do leque de pesquisas que envolvem aspectos específicos para o desenvolvimento de campo do conhecimento da área”.

Como primeira iniciativa em 1987 o Departamento de Música da UFBA elaborou um projeto que previa a realização de um Simpósio Nacional que viesse a discutir a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no país – Sinapem. Quanto a este Ilza Nogueira (1997, p. 11 apud LOUREIRO, 2003, p.81) esclarece: “[...] esse

Simpósio deveria elaborar uma proposta para o ensino de Música no Brasil, a qual resgatasse a valorização da Música na Educação, e promovesse o direcionamento da pesquisa na área aos objetivos acadêmicos”. O referido evento aconteceu na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contou com a presença do CNPq, da CAPES, da SESu, da Sesp, (Secretaria de Ensino do II Grau) e da Seap (Secretaria de Apoio à Produção Cultural). Estiveram presentes doze instituições de ensino superior (UFBA, UFMG, UFPB, UFRGS, UFPE, UFGO, Universidade Federal de Alagoas – Ufal -, UFU – Universidade Federal de Uberlândia, UnB – Universidade de Brasília, UniRio, Unesp, UFRGN), participaram ainda, quatro instituições de ensino musical de nível médio (Escola de Música Antenor Navaro – PB, Fundação de Educação Artística – MG, Funarte – RJ e a Escola de Música de Brasília). A pesquisa aqui referida procura valorizar a música, na educação, porque a compreende como veículo que proporciona valores educativos. Aqui ela será valorizada como prática simbólica.

A partir da realização desse evento, que marcou a primeira discussão, em âmbito nacional, sobre a formação musical brasileira em todos os seus níveis, sucedeu-se significativo avanço nas pesquisas. Em 1988, em Brasília, acontece a criação da Anppom – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, que representou um marco decisivo para o desenvolvimento da pesquisa em educação musical no Brasil. Sobre isso Loureiro (2003, p. 82) destaca:

[...] a importância da Anppom se torna ainda maior se levarmos em consideração que só a partir de 1984 a música teve representação no CNPq, que até essa data só havia seis doutores na área, que a formação de doutores no exterior acontece a partir de 1990 e que o desenvolvimento de uma área sem tradição em pesquisa ocorre inevitavelmente de forma lenta e gradual.

Em 1987, os participantes do Sinapem, citado anteriormente, considerando a importância da música no ensino das primeiras séries de escolaridade e a carência de elementos capacitados à docência de música, solicitam aos Conselhos Estaduais de Educação a criação do Curso técnico em Educação Musical, vinculado ao 2º grau, da mesma forma que sugerem a implantação do curso supletivo de qualificação profissional em educação musical. Quanto ao ensino de 3º grau, visto como matriz geradora de recursos humanos para atuação no ensino fundamental e médio, os membros do Sinapem elaboraram um anteprojeto para reestruturação da graduação em música. Na exposição de motivos que acompanhou a proposta, seus autores deixaram claro sua preocupação em imprimir eficiência ao ensino de música. Segundo Ilza Nogueira (1997, p.16 apud LOUREIRO, 2003) [...] “a proposta nunca foi apreciada”. Loureiro (2003, p.83) refere que até a data da publicação do seu livro (2003) os órgãos competentes não haviam se manifestado a esse respeito. Desse período até fevereiro de 2006, não se pesquisou sobre novas informações.

De 1988 até o ano de 2002, nesse percurso de catorze anos de atividades, Anppom⁵⁶ promoveu, em diferentes cidades do Brasil, 13 encontros anuais revelando o crescimento da produção científica na área, contribuindo dessa forma, para a compreensão da realidade do ensino musical e cultural do país. Em 1991 acontece a realização do II Simpósio Brasileiro de Música, na UFBA, em Salvador (BA), ocasião em que é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem)⁵⁷. Segundo a professora Alda Oliveira, sua primeira presidenta

⁵⁶ Anppom é ponto de referência para os programas de pós-graduação e para os pesquisadores da área da Educação Musical. Sua atuação mostra que, embora recente, a produção científica na área vem crescendo e seus resultados já se fazem sentir nas instituições voltadas para o ensino da música.

⁵⁷ Abem: essa entidade, além de favorecer e estimular novos projetos, pesquisas, eventos científicos e ações editoriais trouxe, como um de seus objetivos, o propósito de incentivar a produção de

(1991 a 1995), a Abem tem como objetivo [...] “o incentivo a criação e implementação de meios eficazes para a produção, documentação e circulação de trabalhos de pesquisa e de reflexões sobre a história, os métodos de ensino e a prática da Educação Musical”.

Em 1993, é criado, junto ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do sul, o Núcleo de Estudos Avançados em Educação Musical. Sua criação representa um momento importante na consolidação da produção científica na área. Ao lado dessas iniciativas, outras vêm surgindo como, por exemplo, a Revista Brasileira de Música, da UFRJ, a ART: Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA e os cadernos de Estudos, publicados pela UFMG.

Com relação à pesquisa sobre Educação Musical, Loureiro (2003, p. 89) destaca:

[...] a partir do momento em que se pesquisa sobre educação musical, pesquisa-se sobre educação. Certamente, torna-se necessário um conhecimento abrangente de pedagogia e a identificação das correntes pedagógicas que coexistem na educação num sentido mais amplo para que, além do conhecimento adquirido e acumulado, possa-se chegar ao entendimento da sua prática no cotidiano da sala de aula.

Contextualizando este trabalho na citação acima, a abordagem escolhida para nortear esta pesquisa, Culturanálise de Grupo, pode ter o imaginário como a corrente pedagógica que coexiste na educação. A Educação Musical vem apresentando, por meio de diversas publicações, a pluralidade do conhecimento musical, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. Dissertações, teses,

conhecimento e estimular sua divulgação nos âmbitos público e institucional, gerando, positivamente, a reflexão, a crítica e a construção de novos conhecimentos. Em 1995 integrou-se a International Society for Music Education (Isme), da qual é representante no Brasil. Congrega hoje cerca de 600 associados.

artigos publicados em diversas revistas e as associações científicas demonstram que a pesquisa em Educação Musical vem se preocupando em desenvolver uma prática científica voltada para a compreensão do fenômeno musical, ou melhor, buscando o entendimento das relações entre o ser humano e a música, a partir dos modos de apropriação e transmissão. Para enfatizar a complexidade do fenômeno musical apresenta-se uma citação de Souza (1996 apud LOUREIRO, 2003, p.93):

[...] pelo fato da Educação Musical tratar das relações entre indivíduos e músicas, ela divide necessariamente o seu objeto de estudo com outras áreas chamadas “humanas” ou “sociais”, entre elas a Filosofia, a Antropologia, a Pedagogia, Psicologia e Sociologia, Ciências Políticas e História. Por tratar, também, dos processos de apropriação e transmissão de música, ela requer um empreendimento reflexivo em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicas, etnomusicológicas, teórico-musicais e acúsiticas.

Esta citação refere à importância do efeito educacional da música no desenvolvimento da personalidade do indivíduo que provavelmente ocorre durante o processo do envolvimento com a música através das vivências, experiências, “estar-junto”, da estética, do manuseio, da percepção sensorial e outros.

Loureiro (2003) refere que abordar a educação musical nessa perspectiva, ou seja, em vários referências teórico, [...] não implica uma perda de identidade da área. Enquanto Souza (1996 apud LOUREIRO, 2003, p.94) refere:

[...] sob essa ótica, implica aceitar sua pluralidade. Ou seja, a complexidade do seu objeto exclui que sua análise se dê apenas por uma disciplina. A Educação Musical compete reconhecer a diversidade de abordagens, numa perspectiva interativa, e não como um lugar de conflitos com pretensões hegemônicas de delimitação de fronteiras [...] o que não significa, por outro lado, passividade receptiva por parte da nossa área, mas sim um desafio para confrontar as teorias e metodologias de outras ciências no que concerne a seu objeto e questões de pesquisa.

Esse entre cruzamento proporciona o que já se colocou no início deste trabalho: a busca de pesquisa pela transdisciplinaridade. Diante das múltiplas possibilidades que envolvem a área de conhecimento musical e da diversidade de temas que compõem o campo epistemológico da Educação Musical, é importante que haja uma integração entre essas áreas. Por outro lado, para situar esta pesquisa sobre música buscou-se Souza (1996, p. 83). De acordo com a autora, as pesquisas em educação musical situam-se em três grandes linhas: empírico-experimental, histórico-hermenêutico e social-crítica.

A abordagem empírico-experimental (CARDOSO apud SOUZA 1996), uma das mais antigas na pesquisa em Educação Musical no Brasil, ainda contribui significativamente para a área da psicologia da música, na medida em que enfatiza o desenvolvimento cognitivo-musical da criança. Os autores analisam as questões de modo que lhes seja possível organizar as condições de observação para que a manipulação das variáveis possa oferecer toda a garantia possível quanto à credibilidade e confiança da informação. Nessa linha, os trabalhos de Beyer (1996) e Santiago (1996) sobre os comportamentos musicais na primeira infância vêm contribuir para o aperfeiçoamento da metodologia da pesquisa experimental.

Nas abordagens históricas, por exemplo, o pesquisador busca o passado. É solicitado a reconstruí-lo com base em elementos que lhe permitam compreender melhor o presente, utilizando-se para isso da análise de fontes documentais. Essas investigações, ao estabelecerem relações da educação musical com o passado, ao situá-la em períodos históricos e contextos sócio-políticos, trazem importante contribuição para o conhecimento e a compreensão da realidade atual. Por sua vez, as pesquisas de caráter sociocultural discutem os processos de apropriação e transmissão da música dentro da diversidade da composição social,

num esforço de contextualização. Sobressai-se por discutir temas que buscam a relação da educação musical com as múltiplas culturas, com os princípios básicos que regem o cotidiano, a interculturalidade, bem como os processos de apropriação e transmissão de música em diversos contextos sociais.

Dentro dessas linhas este trabalho contempla o de caráter sociocultural. Na medida em que se propõe pesquisar sobre a música numa relação de cooperação entre o conhecimento e o cotidiano da escola. Portanto, a música neste trabalho, além de conduzir significado em si próprio intermedia outro conhecimento, o da prática simbólica e de socialização. Em relação à socialização existem algumas instituições⁵⁸ no Brasil que desenvolvem atividades com a música no sentido de socializar. No início desse trabalho comunicamos de forma sucinta alguns projetos que desenvolvem atividades artísticas nessa perspectiva. Com relação à música como prática simbólica, em São Luís não existe nenhum trabalho de pesquisa na perspectiva culturanalítica. A ênfase nesta pesquisa é direcionar um novo olhar para a musicalização considerando o desenvolvimento musical em sua abrangência e suas implicações psicológicas, social e cultural. Assim sendo, a música como habilidade prática que serve para revelar o desempenho profissional do grupo cede espaço neste trabalho para “funcionar” como prática simbólica organizadora do espaço-tempo do grupo.

Situada à pesquisa acha-se necessário, mesmo que sucintamente, abordar-se, em breve comentário, algumas características do contexto histórico da música, que vem preencher uma lacuna importante nesse trabalho. Os caminhos percorridos serão os da Música do Ocidente.

⁵⁸ Na sua maioria desenvolvida por OGN´S, conforme citado no início deste trabalho.

Na convivência com o grupo musical, ouvia-se sempre entre eles, os termos; ritmo, harmonia, melodia e outros. Pesquisando sobre o assunto verificou-se que um compositor ao escrever uma peça musical, está combinando simultaneamente diversos elementos musicais. Esses são denominados componentes básicos da música: melodia, harmonia, ritmo, timbre, forma e tessitura. Estilo é a maneira pela quais compositores de época e países diferentes apresentam esses elementos básicos em suas obras. A melodia é o componente mais importante numa peça musical. Um dicionário musical⁵⁹ sugere a seguinte definição [...] “seqüência de notas, de diferentes sons, organizadas numa dada forma de modo a fazer sentido para quem escuta”. Harmonia ocorre quando duas notas ou mais de diferentes sons são ouvidas ao mesmo tempo, produzindo um acorde⁶⁰. Ritmo é usada para descrever os diferentes modos pelo qual um compositor agrupa os sons musicais, principalmente do ponto de vista da duração do som e de sua acentuação. Timbre é a qualidade de som de cada instrumento. Forma é a configuração básica de que um compositor pode valer-se para moldar ou desenvolver uma obra musical. Tessitura é comparada a trama formada pelos fios de um tecido com a organização dos sons numa composição musical. Além disso, há três maneiras básicas de o compositor “tecer” uma música: monofônica, polifônica e homofônica⁶¹. Para manter-se um melhor diálogo com os alunos foi necessário estudar um pouco sobre música.

Sobre a História da Música verificou-se que a mesma pode ser dividida em períodos distintos, cada qual identificado pelo momento histórico que lhe é peculiar. Aqui se escolheu dividir em seis períodos, indicando as datas

⁵⁹ Citação extraída de Bennett (1992)

⁶⁰ Os acordes são de dois tipos: consoantes, nos quais as notas concordam uma com as outras, e dissonantes, nos quais as notas dissoam em maior ou menor grau, trazendo o elemento de tensão à fase musical;

⁶¹ Monofonia: constituída por uma única linha melódica, destituída de qualquer espécie de harmonia; Polifonia: duas ou mais linhas melódicas entretecidas ao mesmo tempo (às vezes, também chamada contrapontística); homofonia: uma única melodia é ouvida contra um acompanhamento de acordes. Basicamente, é uma música com o mesmo ritmo em todas as vozes. (BENNETT, 1992).

correspondentes. Embora não sendo pretensão escrever sobre a História da Música, a qual caberia um trabalho em particular, privilegiou-se fazer algumas considerações sucintas sobre esses períodos da história com o propósito de situar o perfil musical da Banda de Música.

Períodos:

Música Medieval até cerca de 1450.

Música Renascentista 1450 – 1600.

Música Barroca 1600 – 1750.

Música Clássica 1750 – 1810.

Romantismo do século XIX 1810 – 1910.

Música do século XX. De 1900 – em diante.

Música Medieval. Segundo Bennett (1992), a música mais antiga que se conhece, tanto a sacra como a profana, consistia em uma única melodia, com uma tessitura do tipo monofônica. Destaca como exemplo a música religiosa conhecida como cantochão. Consistia em melodia que fluía livremente, quase sempre se mantendo dentro de uma oitava e se desenvolvendo, de preferência com suavidade, através de intervalos de um tom.

A música antiga, que vai até o século XII, empregava um sistema especial de escala que se deu o nome de “modos”. Por exemplo, pode-se tocar um modo no piano. Para tanto, basta começar a escala por uma nota branca, digamos o ré, e vá subindo nota por nota, tocando somente nas teclas brancas. As primeiras músicas polifônicas datam do século IX. Eram novas experiências, com o propósito de acrescentar maior beleza e refinamento as novas músicas. Essa nova composição de estilo chamou-se “organum”. A partir daí se encaminhou um novo percurso para a música conjuntamente em composição com as danças instrumentos e canções

medievais. No século XVII, aconteceu o “eclipse” da música da Igreja Católica, com o conseqüente declínio do estilo polifônico passando a sobressair a música harmônica, tendo como uma das causas do declínio da música polifônica a reforma religiosa iniciada por Martinho Lutero.

Música Renascentista. Uma das diferenças mais marcantes entre o estilo medieval e o renascentista é a tessitura musical, a maneira como o compositor trabalha o “tecido” de sua música. Enquanto o músico da Idade Média procura um jogo de contrastes construindo sua trama com fios distintos, o renascentista visava um tipo de tecido com os fios todos combinados. Até o começo do século XVI, os instrumentos eram considerados muitos menos importantes do que as vozes, somente a partir desse século, os compositores passaram a ter cada vez mais interesse em escrever música para instrumentos destinados a serem tocadas e ouvidos.

Música Barroca. A palavra “barroco” é de origem ibérica, provavelmente espanhola, significando pérola ou jóia de formato irregular. De início, era usada para designar o estilo da Arquitetura e da Arte do século XVII, caracterizado pelo emprego excessivo de ornamentos. Mais tarde, o termo passou a ser empregado pelos músicos para indicar o período da História da Música que vai do aparecimento da ópera e do oratório até a morte de J. S. Bach. A partir de 1597 começam a surgir as primeiras óperas que incluíam pequenos coros, danças e peças instrumentais. Somente em 1607 aconteceu a primeira grande ópera, o “Orfeo de Monteverdi”.⁶² Nesse mesmo período acontece também o oratório, forma de música vocal, além da suíte e sonatas⁶³. Entretanto, uma das formas mais interessantes da música barroca é o concerto, palavra que tanto pode ter vindo do italiano, no sentido de

⁶² Cláudio Monteverdi (1567 – 1643). Compositor italiano da obra “Orfeo” (1607) baseado na história de Orfeu e Eurides.

⁶³ Suíte: um grupo de peças para um ou mais instrumentos. Sonata: Uma peça para ser tocada.

“consonância” como também ter guardado seu significado original latino, isto é, “disputa”. Neste período também a orquestra começou a tomar forma porque, à medida em que avançava o século XVII, acontecia o aperfeiçoamento dos instrumentos de corda (em particular, o violino) por excelentes artesãos, que contribuíram para que a seção de cordas se tornasse uma unidade independente – passando a construir a base da orquestra.

Música Clássica. A palavra “clássico” deriva do latim *classicus*, que significa um cidadão (e, posteriormente, um escritor) da mais alta classe. O termo designa especificamente a música composta entre 1750 e 1810, período bem curto, que inclui a música de Haydn e Mozart, assim como as composições iniciais de Beethoven. O estilo da primeira fase do período é chamado de “estilo galante” – um estilo amável e cortês, que se destinava principalmente a agradar o ouvinte. Posteriormente, o estilo amadurece evidenciando a arquitetura da música em perfeito equilíbrio entre a expressividade e a estrutura formal. Durante esse período, as obras para instrumentos passaram a ter mais importância do que as composições para canto e muitas obras foram escritas principalmente para o piano.

Romantismo no século XIX. A palavra romantismo foi primeiramente empregada para descrever o despontar das novas idéias que passaram a prevalecer na pintura e na literatura, no final do século XVIII. Mais tarde os músicos também adotaram o termo para descrever as mudanças no estilo musical ocorridas logo depois da virada do século. O primeiro grande compositor foi Schubert. Durante seu curto tempo de vida compôs mais de 600 canções, abordando todas as possíveis emoções e estados de alma. Nesse período o piano passou por diversos melhoramentos contribuindo para que a sonoridade do instrumento ficasse mais rica e posteriormente utilizada por compositores da época como Frédéric Chopin.

Durante esse período aconteceu um grande movimento dos compositores em direção à música programática⁶⁴.

Música do século XX. Constituiu uma longa história de tentativas e experiências que levaram a uma série de novas e fascinantes tendências, técnicas e, em certos casos, também à criação de novos sons. Dentre elas encontram-se:

Impressionismo

Nacionalismo do século XX

Influências jazzísticas

Politonalidade

Atonalidades

Expressionismo

Pontilhismo

Serialismo

Neoclassicismo

Microtonalidade

Música concreta

Música eletrônica

Serialismo total

Música aleatória.

Não é interesse desenvolver neste trabalho essas tendências e técnicas do século XX, apenas citá-las como parte integrante desse período, e dizer, que a Banda de Música se concentra no modelo próximo do século XX, com várias tendências e técnicas, num estilo não de composição, mas de reprodução de gênero musical.

⁶⁴ Música que “conta uma história” ou, de certo modo, é descritiva, evocando imagens na mente do ouvinte.

Com relação à História da Música Popular Brasileira, teve ela início no período colonial a partir da mistura de vários estilos. Entre os quais: cantigas populares, os sons de origem africana, fanfarras militares, músicas religiosas e músicas eruditas européias. Contribuíram, ainda, nesta mistura, os indígenas com seus típicos cantos e sons tribais. Entre os séculos XVIII e XIX, dois ritmos musicais se destacaram na Música Popular Brasileira: o lundu e a modinha. O lundu, de origem africana, possuía forte caráter sensual e uma batida rítmica dançante; a modinha, de origem portuguesa, trazia a melancolia e falava de amor numa batida calma e erudita. Na segunda metade do século XIX, surge o Choro ou Chorinho, a partir da mistura do lundu, da modinha e da dança de salão européia. Em 1899, a cantora Chiquinha Gonzaga compõe a música “Abre Alas”, uma das mais conhecidas marchinhas carnavalescas entre nós.

No início do século XX começam a surgir as bases do que seria o samba. Começam a se misturar os batuques e rodas de capoeira com as batidas em homenagem aos orixás. O ano de 1917 é um marco, pois se destaca Ernesto dos Santos, o Donga e Pixinguinha. Com o crescimento e popularização do rádio nas décadas de 1920 e 1930, a música cresce ainda mais. Nessa época inicial do rádio brasileiro, destacam-se os seguintes cantores e compositores: Ary Barroso, Lamartine Babo, Dorival Caymmi, Lupicínio Rodrigues e Noel Rosa. Surgem também os grandes intérpretes da música popular brasileira: Carmem Miranda, Mário Reis e Francisco Alves. Por sua vez, na década de 1940 aparece, no cenário musical brasileiro, Luis Gonzaga, Jackson do Pandeiro, Alvarenga e Ranchinho, Neste período surge um novo estilo musical: o samba-canção, um ritmo calmo e orquestrado (as canções falavam principalmente de amor). Destacam-se neste contexto musical: Dolores Duran, Antônio Maria, Marlene, Emilinha Borba, Dalva de

Oliveira, Angela Maria e Caubi Peixoto. E, no final da década de 1950, surge a Bossa Nova com Elizeth Cardoso, Tom Jobim e João Gilberto. A Banda de Música privilegia em muitas de suas apresentações também composições de música popular brasileiras. Nos anos 60 o “rock and roll” marca forte presença entre nós.

Por outro lado, atualmente existem diversas definições para a música. Mas, de um modo geral, ela é considerada Ciência e Arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a Arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações. Houaiss (apud BRÉSCIA 2003, p.25) conceitua a música como [...] “combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.” Enquanto, Gainza (1988, p.22) ressalta: [...] “a música e o som, enquanto energia, estimula o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”.

Contextualizando a música, conforme dados antropológicos, as primeiras músicas teriam sido usadas em rituais, como casamento, nascimento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões⁶⁵ reais do antigo Egito e na Suméria. Na Grécia Clássica o ensino de música era obrigatório, e há indícios de que havia orquestra naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. Segundo Bréscia (2003, p. 31) [...] “Pitágoras demonstrou que a seqüência

⁶⁵ Ainda hoje, pelo menos em São Luís, as procissões religiosas se fazem acompanhar de bandas musicais. A esse respeito a banda da pesquisa também participa de procissões conforme será comentado no capítulo “rituais e aprendizagens”.

correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura”.

No campo de pesquisa em contato com os alunos e instrutores escutou-se muito por parte deles o envolvimento com a música de forma “encantadora”, com laços enigmáticos onde cada um expressava-se a sua maneira envolvendo afeto e “encantamento” por estar presente na banda musical. Tratava-se de uma experiência nova. Alguns, antes de entrar para a Escola de Música, nunca tinham tido a oportunidade de escutar uma música erudita, apenas samba, rock, pop, funk, sertaneja, entre outras, como eles mesmos disseram. O novo para eles - a música erudita, rompeu o silêncio, não do ouvido, mas das possibilidades de vivenciar novas experiências. São os efeitos produzidos na educação musical como refere Gainza (1998, apud DOHME 2003, p. 106):

[...] o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical.

Essas respostas são produzidas de forma diferenciada, pois cada sujeito (nesse caso, cada aluno e/ou instrutor) tem a sua resposta particular. Ao terem os primeiros contatos com o ensinamento da música, alguns se encantam e entram no jogo da experiência, outros desistem e vão embora – essa diferença marca o que chamo de “enigmático”, que faz sentido para uns e não faz sentido para outros.

A Escola de Música⁶⁶ do Convento das Mercês não se enquadra no sistema de ensino obrigatório, como as escolas de ensino médio e fundamental. Sua demanda é sempre voluntária, mas esse voluntário tem que ser da criança ou do adolescente, porque, quando a demanda é dos pais, nem sempre a coisa funciona – pois na grande maioria falta o sentido do enigma para os filhos. O enigma é um

⁶⁶ É a porta de entrada para a Banda de Música.

“fazer sentido” que está presente na vida das pessoas, por exemplo: com relação à produção artística – a obra de arte, quando se vai a um museu cada obra exposta produz sentidos diferenciado para quem os contempla. No amor, também existe um enigma⁶⁷, que produz o sentido de escolher um e não outro para relação amorosa. Não é diferente o que se observou no campo de pesquisa, existe uma relação enigmática entre os alunos, instrutores e a música que pode ser bem evidenciada na Dinâmica de Kurt Lewin e no Banquete Imaginário⁶⁸. Esse enigma comparece como uma produção latente, pois seu investimento é de ordem inconsciente.

Acredita-se que esse enigma proporcionou que uma série de educadores se dedicasse ao estudo pedagógico da música como a pianista Violeta de Gainza⁶⁹, que ao longo do seu estudo teórico, introduziu um conceito para o ensino musical:

[...] o ensino musical que antes consistia na transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de sistemas de conhecimentos relativos à música converte-se paulatinamente num ativo intercâmbio de experiências, destacando-se o valor educativo do jogo musical, como conseqüência da aplicação de um novo conceito de criatividade.(GAINZA,1988, apud DOHME, 2003, p. 106) .

Este novo conceito de criatividade é muito exercitado nos trabalhos de ORFF⁷⁰, criador do “método de Carl Orff”. Esse método de ensino da música leva as crianças a se expressar por instrumentos de percussão, de início fazendo ruídos muito simples e depois explosões que se tornam cada vez mais elaboradas. Este jogo muito rapidamente conduz à associação de gestos e ritmos simples que mais

⁶⁷ Termo que tomo emprestado da Psicanálise do psicanalista francês J. Lacan que nomeia como uma energia (pulsão) que se faz investir em um objeto produzindo sentido para quem o investe. Essa pulsão é da ordem do sexual que, desviada do destino da reprodução, é reinvestida em outro objeto.

⁶⁸ Atividades desenvolvidas na investigação da Cultura latente.

⁶⁹ Violeta Hemsy de Gainza, professora Argentina, Pianista, Pedagoga musical e Psicóloga Social.

⁷⁰ Carl Orff (1895 – 1982). Compositor alemão. Ficou conhecido do grande público devido à autoria de *Carmina Burana*. (Jornal do Comércio – Recife, 22. 11. 2001.Disponível em: <http://www2.uol.com.br>>). Acesso em: 1º jun. 2005.

tarde serão aglomerados em grupos antes que as crianças tenham a menor noção de como ler ou escrever música. Essa prática é uma tentativa de tornar as crianças conscientes das possibilidades de criação espontânea. É interessante o que Orff coloca sobre essa experiência de levar os indivíduos de uma origem comum a se exprimir por proximidades musicais, refletindo assim, talvez, um texto inconsciente coletivo.

Ana Mae Barbosa (2000, p. 9) refere à *criatividade como neguentrópica* (anti-entrópica). Ela diz que, biologicamente, temos uma tendência entrópica, mas no processo criativo isto muda. Porque somos seres que temos a capacidade de produzir coisas novas, o indivíduo é capaz de perceber o conhecimento de forma inovadora e configurar essa percepção de forma criativa, ele se renova, há uma reverberação na totalidade do seu ser. O conhecimento não é somente técnico e instrutivo.

Um momento interessante na convivência com o grupo musical foi assistir a uma aula que vou chamar aqui de 'exploração sonora'. Tratava-se de uma atividade musical que explorava o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando e comparando os sons, buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Acredita-se que esse tipo de atividade exercite no indivíduo, ao mesmo tempo, a atenção, concentração e a capacidade de análise. Jean Piaget refere, em relação à Psicologia do desenvolvimento, que as crianças passam por um processo de desenvolvimento: cognitivo, lingüístico, psicomotor e sócio-afetivo. Durante o período de pesquisa foi observado como essas formas de desenvolvimento são exercitadas no cotidiano das atividades musicais.

Na Banda de Música as crianças e os adolescentes costumam receber estímulos que instigam o desenvolvimento intelectual e motor. Na medida em que

ver, ouvir e tocar ao mesmo tempo colocam em sincronia o exercício da atividade cognitivo-motor. Por outro lado, as atividades musicais em grupo favorecem o desenvolvimento da socialização, (“estar-junto”), estimulando a compreensão, a participação e a cooperação e, dessa forma a criança vai desenvolvendo a socialização. Foi observado também que os alunos, assim que estão aptos para a composição da banda, iniciam uma série de apresentações públicas, que favorecem o prazer, a demonstração de sentimentos, a liberação de emoções, segurança e auto-realização. Isto também pode ser pontuado como Educação–Não–Formal.

Nessa abordagem de ensino-aprendizagem a Banda de Música cabe bem o conceito de musicalização, que Brescia (2003) refere:

[...] como um processo e conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, prazer, imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

As atividades de musicalização permitem que o aluno conheça melhor a si mesmo, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, na medida em que tem o instrumento entrelaçado com o corpo e, também, permitem a comunicação com o outro.

A música exercita o pensamento, suscita emoções, dá asas à imaginação e o convite à fantasia. Seria desejável que um maior número possível de crianças tivessem contato mais íntimo com a música, não só no sentido de ouvir e dançar, mas de se envolver apaixonadamente como no enigma do amor. Seria saudável se a Educação pudesse contemplar esse encontro. Gainza (1998, p.113) defende a importância da música no processo da educação:

[...] é fundamentalmente importante que em todos os países as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para poder resgatar uma vez mais a música e colocá-la a serviço da educação, ou seja, do desenvolvimento integral do homem.

Esse desenvolvimento integral do homem (de que nos fala Gainza) é neste trabalho similar ao que se vem denominando bio-psico-socio-cultural. Numa Educação Não Formal, mesmo estando todos os alunos no mesmo período de aprendizagem, cada um terá seu horário singular - seu encontro e sua história com a música. Nunca se constrói um músico por imposição de temporalidade, há de seduzir.

3.3 Educação e socialidade

As diversas manifestações da cultura oriundas de atividades com a música como, por exemplo, a efervescência social de bandas musicais, de grupos de rock, grupos de pagode, música eletrônica, concertos, conjuntos musicais de garagem, festas cíclica (no caso maranhense, o carnaval de rua, festa junina e folias fora de época) exprimem o encontro da música com a “socialidade” contemporânea de que nos fala Michel Maffesoli. A música, se outrora destinada para ouvir, transforma-se cada vez mais numa ferramenta convival e comunitária. O objetivo aqui é tentar mostrar como as noções de “tribalismo”, “estar-junto”, “vitalismo”, “presenteísmo”, “formismo” e “ética da estética”, tão importantes no trabalho de M.

Maffesoli podem ajudar a compreender a articulação que se tenta estabelecer entre música-educação-socialidade.

Para compreender o re(encantamento) da música imerso na sociedade contemporânea ocidental e, mais especificamente no lócus desta pesquisa, deve-se dirigir um olhar oximorônico para o cotidiano da Banda de Música, enquanto um espaço que se cria, como propõe Maffesoli, pois todo tipo de música solicita formas de agregação, música com muitos ritmos, música para criança, música para igreja, música para concerto, etc. As bandas são geradas em função de um encantamento que se configura em torno do ritmo e da melodia fazendo teatralizar-se o alicerce de subjetividades.

Alguns conceitos que compõem a socialidade maffesoliniana serão utilizado aqui como uma tentativa de articulação para se compreender a formação da banda musical no âmbito da socialidade. Michel Maffesoli, através de seu trabalho revela uma abordagem fenomenológica da sociedade contemporânea. A Fenomenologia, por sua vez, se dedica ao “estudo do fenômeno”, tendo por objetivo a fenomenologia do social. Ela tenta olhar aquilo que é dado, aquilo que “é”, e não aquilo que “deve ser” uma sociedade, insistindo na descrição das formas atuais das relações sociais. Portanto, a ênfase da Sociologia maffesoliniana está nessa descrição do social.

Partindo dessa visão fenomenológica do social, Maffesoli tenta mostrar o que, segundo ele, vai definir as sociedades ocidentais contemporâneas: a “socialidade”. Pontua o conceito de socialidade definido em oposição ao de “sociabilidade”. A socialidade marca (registra) os agrupamentos contemporâneos, diferenciando-se da sociabilidade, ao colocar ênfase na “tragédia do presente”, no

instante vivido além de projeções futuristas, nas relações banais do cotidiano, nos momentos não institucionais, racionais ou finalistas da vida de todo dia. Maffesoli procura olhar “a vida como ela é”, como diria Nelson Rodrigues. Aqui se pode até vislumbrar em ambos uma perspectiva erótica do social.

Aproveita-se para expressar uma referência de Renato Mezan (2002, p. 3) sobre a relação do erotismo social e a educação. Ele refere: [...] ninguém apreende nada sem paixão, sem afeto, sem amor, ou seja, sem uma relação de sedução... [...] é preciso vencer o medo de uma relação da dimensão erótica da educação... No sentido metafórico a Educação é erótica. Esse erotismo social foi evidenciado no grupo que compõe a banda, através da pesquisa de campo, descrito mais detalhadamente no decorrer deste trabalho.

Solicita-se Mezan, para comentar o enigma do ‘encantamento’ dos alunos e dos instrutores pela música. Evidenciou-se na pesquisa de campo, uma relação erótica de investimento pulsional, onde os instrumentos comparecem como os objetos de desejos, alguns alunos chegaram até a nomear de: “minha namorada”, simbolizando seus instrumentos como o objeto feminino e, a música comparece como o gozo e o êxtase dessa relação amorosa. Igualmente, a socialidade para Maffesoli comparece como um conjunto de práticas cotidianas que escapam ao controle social e constituem o substrato de toda vida em sociedade. É a socialidade que ‘faz sociedade’, pois a socialidade é a multiplicidade de experiências coletivas baseadas, não na homogeneização ou na institucionalização e racionalização da vida, mas no ambiente imaginário, passional, erótico e violento do dia a dia, do cotidiano. Mostra, ainda, que existem momentos em uma determinada sociedade que uma ‘forma’ se exprime melhor numa determinada cultura, no caso da

modernidade pode-se comentar, a forma institucionalizada. Em outra, como na sociedade contemporânea, a socialidade não institucional, tribal que se destaca.

O que se configura na socialidade contemporânea é um “politeísmo de valores”, quando o homem atua desempenhando papéis, produzindo máscaras de si mesmo, agindo numa verdadeira “teatralidade cotidiana”. Portanto, é através desse cotidiano, lugar da prática dessa “teatralidade” que a diversidade de papéis encarnados nas situações plurais do dia a dia, que o indivíduo pode despir-se, no sentido de ‘sair de si’, sem sucumbir aos imperativos de uma moral, típicos do individualismo moderno. Também, por colocar ênfase no presente, não investe no “deve ser” mas naquilo “que é”. A vida cotidiana vai insistir na dimensão do presente; num presente. Deste modo, o “presenteísmo” revela a ênfase no presente em detrimento de perspectivas futuristas. Em função disso, a força da socialidade está presente na astúcia das massas, marcada por uma passividade ativa.

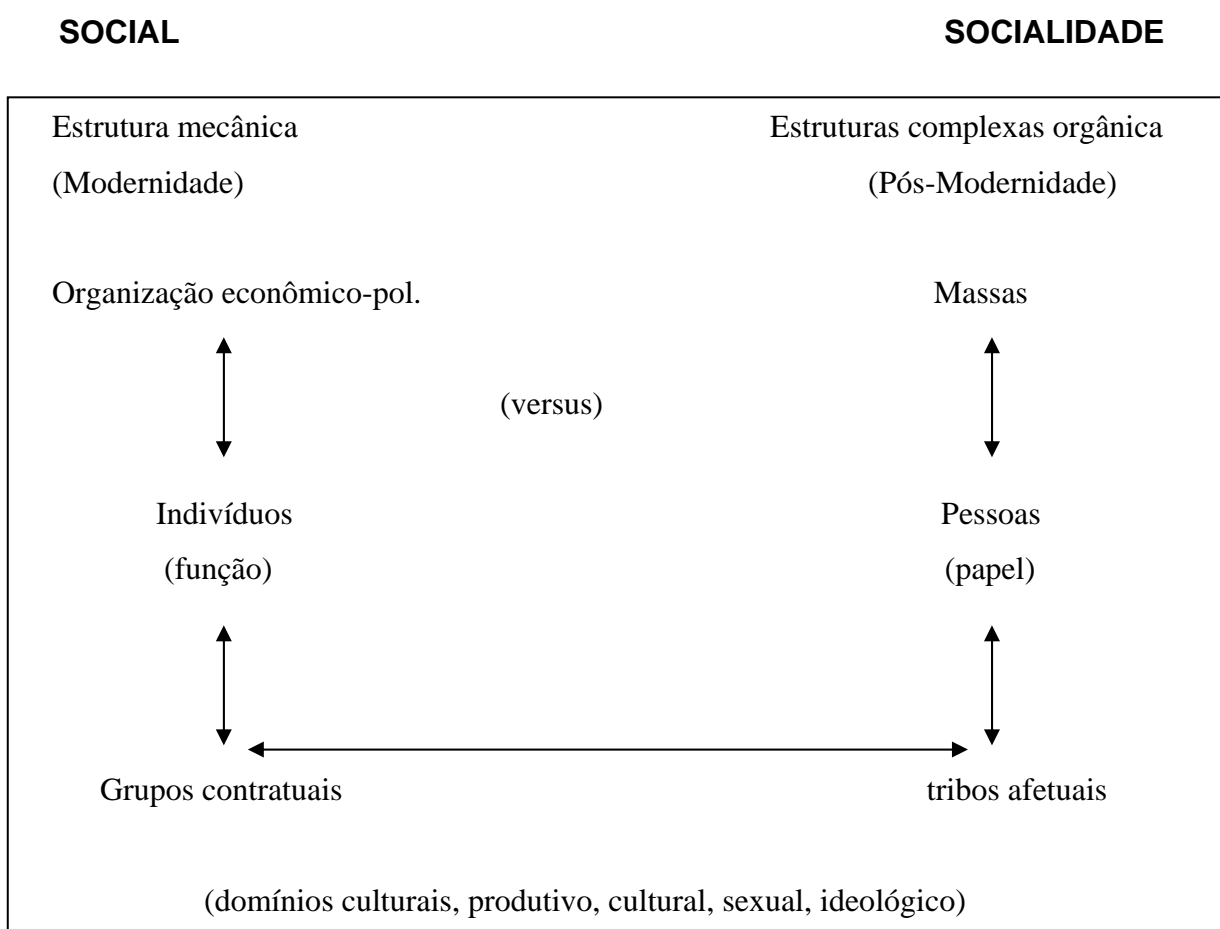
Maffesoli enfatiza que a Modernidade insistiu em um registro social marcada por uma racionalidade técnica, enquanto a Contemporaneidade se registra por um imaginário dionisíaco (tribal). Quanto à Sociologia da forma (formante), as formas institucionais, simbólicas, técnicas de uma cultura, visam enquadrar a vida, regulá-la, controlá-la, como uma “matriz” que preside o nascimento e a morte de diversos elementos da vida em sociedade. Pois as formas de uma determinada sociedade vão cristalizar-se em objetos técnicos, nas instituições e no imaginário, tendendo-se desenvolver-se de maneira autônoma e independente. É nesse arcabouço da forma de um mundo saturado de objetividade que a vida social vai impor o “vitalismo” (a socialidade) e reestruturá-la. As diversas manifestações contemporâneas de bandas musicais podem ser vistas como expressão cotidiana dessa vida cristalizada que se rebela contra as formas instituídas.

Segundo Maffesoli (2000), a partir dessas possibilidades de ultrapassar essa cristalização presentifica-se a desintegração (a passagem) do indivíduo clássico à tribo. Através dos diversos “tribalismos” contemporâneos, a organização da sociedade cede lugar, pouco a pouco, a organicidade da socialidade, agora tribal e não mais racional ou contratual. Se na Modernidade o indivíduo tinha uma função, a pessoa (“persona”)⁷¹ pós-moderna tem um papel, mesmo que efêmero, hedonista. Para Maffesoli, a lógica individualista se apoiou sobre uma identidade fechada, sobre o indivíduo, enquanto que a “persona” *só existe em relação ao outro*, Maffesoli (2000, p.15). É por isso refere que a “persona” tem necessidade da tribo, para se construir com o outro, pelo outro e no outro. Maffesoli (2000, p.15) comenta: *Gilbert Durand fala, a propósito, de uma “potência de impessoalidade” que não permite existir senão no “espírito dos outros”*. A ênfase incide, então, muito mais sobre o que une do que sobre o que separa. A Sociologia do Cotidiano está atenta para a complexidade e para a pluralidade da vida social que favorece a emergência de um forte sentimento coletivo.

Na perspectiva maffesoliniana está se vivendo hoje através de diversos tribalismos contemporâneos, como, religiosos, esportivos, musicais, tecnológicos, etc., onde reina a vontade de “estar junto”, onde o que importa é o compartilhamento de emoções em comum, revelando o que Maffesoli chama de “cultura de sentimentos”, formada pelas relações tácteis, e por formas coletivas de empatia. Essa cultura do sentimento não se inscreve mais em nenhuma finalidade, tendo como única preocupação, o presente vivido coletivamente. Maffesoli propõe, ainda, analisar esta visão comunitária pós-moderna a partir do que chama de “paradigma estético”. Para ele, é a sociedade tribal que se apóia sobre as multipersonalidades

⁷¹ Multiplicidade de facetas, que fazem de cada um microcosmo, cristalização e expressão do macrocosmo geral. Maffesoli (2000, p.15).

(as máscaras) do teatro cotidiano, agindo a partir de uma ética da estética e não a partir de uma moral universal. A sociedade elabora assim um “ethos”⁷², uma maneira de ser, um modo de existência. Esta “ética da estética” vai impregnar todo um ambiente social e contaminar o político, a comunicação, o consumo, a publicidade, as empresas, a escola, ou seja, a vida cotidiana no seu conjunto. Maffesoli (2000) apresenta um quadro geral que move as diversas considerações sociológicas:



Por outro lado, a Educação enfatizada aqui segue a proposta teórica de Paula Carvalho (1991) que entende as organizações sociais, enquanto organizações sócio-culturais, como grupos reais e relacionais vivenciando códigos e sistemas de ações, que só podem ser pensados a partir do sistema simbólico que as informa.

⁷² Ethos: vínculo estabelecido entre a Ética e a Estética. “Vínculo social surgindo a partir da emoção compartilhada ou do sentimento coletivo” Maffesoli (2000, p. 4).

Paula Carvalho (1991) refere: [...] os sistemas simbólicos correspondem as práticas simbólicas. São práticas sociais do grupo e que, por serem simbólicas, são necessariamente organizacionais e educativas na medida em que criam vínculos de solidariedade e contato.

De acordo com essa referência segue-se o modelo de concepção de Educação diferente do que se encontra hoje nos espaços escolares. Diferente por solicitar uma articulação entre a dimensão imaginária e simbólica. Para Durand (1997) [...] o imaginário é tanto o capital inconsciente de gestos do sapiens, como das competências simbólico-organizacionais, ou complexo psicocultural das polissemias simbólicas. Paula Carvalho a partir da noção de imaginário de Durand aponta a dupla natureza das mediações simbólicas que organizam as experiências e ações humanas individuais e sociais. Destacam-se os pólos subjetivo e objetivo e enfatizando um olhar que já foi pontuando no início deste trabalho, o bio-psíquico com o sócio-cultural.

Usa-se a citação de Teixeira para articular a relação entre educação e socialidade:

[...] as práticas sócias são sempre práticas simbólicas. [...] é em função do imaginário e do seu papel mediador nas culturas humanas que a Culturálise se propõe estudar os modos de organização da socialidade dos grupos e, conseqüentemente, a educação.

A Banda de Música neste trabalho será considerada como um lugar onde se realizam práticas simbólicas que organizam a socialidade da banda, a música considerada como a prática simbólica; para tanto se propõe investigar como ela contribui para a constituição do imaginário de seus integrantes. Também se verifica se a banda, além de contribuir para o ensino da música teria condições de

criar um universo cultural próprio que possibilitasse o aparecimento de outras mentalidades⁷³.

O percurso utilizado para esse fim segue os trilhos do paradigma holonômico, como já colocado nesta dissertação. Por outro, para realizar a articulação aqui evidenciada solicitar-se à Socioantropologia do cotidiano uma proposta transdisciplinar, cabendo agora enfatizar melhor essa transdisciplinaridade. A Socioantropologia do Cotidiano pela própria junção da palavra transita entre a área da Sociologia e a da Antropologia, indicando de imediato a necessidade de uma flexibilidade metodológica para compreender a dimensão do objeto. O referencial designa, no campo sociológico, a Sociologia de Michel Maffesoli; e, no campo antropológico, a Antropologia das Organizações e da Educação de Paula Carvalho que, por sua vez, fundamenta-se na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e na Antropologia da Complexidade de Edgar Morin.

O ponto a ser considerado será a organicidade do social. No caso da pesquisa a organicidade da Banda de Música oriunda da complexidade de elementos que se manifestam no cotidiano. Têm como alicerce a música que já se considerou neste trabalho como sendo o elemento estruturante da vida social do grupo na medida em que organiza⁷⁴ no cotidiano o espaço-tempo do grupo.

A compreensão que se deve da Sócio-antropologia do cotidiano é que ela propõe, como objeto de pesquisa, a organicidade do social – integração dos múltiplos complexos elementos que o compõe e que se manifestam no cotidiano; lugar privilegiado de análise, por permitir a apreensão da socialidade. Por outro lado, o imaginário seria o elemento considerado estruturante da vida social, na medida em

⁷³ O termo mentalidade é aqui entendido no sentido de modo de pensar, de sentir e de agir (Mandrou, apud Paula Carvalho, 1991).

⁷⁴ Essa elaboração será apresentada no desenvolvimento deste trabalho no capítulo, rituais e aprendizagens.

que organiza no cotidiano, um espaço vital que garante a sobrevivência dos indivíduos. Neste caso, o cotidiano seria utilizado como uma perspectiva de análise para compreensão do social e não necessariamente como objeto de pesquisa.

Paula Carvalho (1988, p. 50), comentando o imaginário, refere: G. Durand afirma que, dentre os traços de uma Ciência do Homem, ter-se-ia uma [...] “*teoria geral do Imaginário*”. O imaginário é [...] “o capital inconsciente de gestos do sapiens” mas é também “capital de competências simbólico-organizacionais, por onde se capta a dupla natureza do universo das mediações simbólicas”. Solicita-se esse primeiro aspecto do imaginário para comentar os ritos, pois este foi utilizado neste trabalho como uma tentativa de investigação dos aspectos do imaginário do grupo. PAULA CARVALHO (1988, p.51) comenta: [...] “o domínio dos ritos, no universo das organizações sociais, é o caso exemplar do primeiro aspecto da mediação simbólica”. Juntamente com o segundo aspecto forma uma dupla mediação simbólica – o imaginário, concedido tanto de modo estático como de modo dinâmico no universo mítico das práticas simbólicas [...] é o universo bio-antropo-social dos ritos e mitos que organizam a socialidade dos grupos.(PAULA CARVALHO,1988, p.51)

A Educação concebida aqui é uma Educação como prática social, onde a música está sendo considerada como prática simbólica educativa, envolve rituais que, por sua vez, abrangem comportamentos prescritos em certas ocasiões. São investidos de conteúdos multidimensionais: signos, gestos, falas, cenas, objetos, cuja conjuntura articula-se em conjunto significante, socialmente significados.

4 EXPERIÊNCIA MARANHENSE



Apresentação da banda do Bom Menino

“Ah, se o mundo inteiro pudesse sentir o poder da harmonia[...]”.

Mozart

4.1 Escola de música

A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim deveria ser com todos os estudos artísticos e, particularmente, com a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano. (WILLEMS, 1970, p.10).

Neste capítulo analisam-se algumas questões referentes à escola na qual a Banda de Música está inserida. Essa análise diz respeito ao nível do instituído - dos códigos, das normas e das formações discursivas que orientam sua organização e funcionamento. Evidentemente, que de forma elementar, já que o foco deste trabalho direciona-se para a Banda de Música. Pretende-se, apenas, mostrar o lado mais perceptível, mais visível. Tomo Alicia Maria Almeida Loureiro⁷⁵ (2003), para pensar o ensino da Música na escola, ainda que a análise do seu trabalho esteja voltada para uma prática curricular no ensino fundamental, diferenciando-se do locus desta pesquisa, que se realizou em uma escola de música propriamente dita. Entretanto, penso ser possível à reflexão sobre as idéias dominantes sobre o tema. Também se achou que seria interessante conhecer “um pouco” sobre a história da escola que de fato originou a formação da Banda Musical. Dentro dessa complexidade compreende-se que a música comparece como o alicerce e o cimento dessa relação (escola X banda), pois se compreende que é a música quem produz o sentido da escola e que faz circular o desejo entre seus participantes. Sendo assim inicia-se, contando a história.

Em São Luís, a partir da década de 70, surgem inúmeros esforços, através de projetos com o propósito de preservar o Centro Histórico⁷⁶, como meio de resgatar a consciência cultural do povo maranhense. Com a lei de zoneamento deu-

⁷⁵ Graduada em Piano e Licenciatura em Música pela Escola de Música da UFMG, Psicóloga, Especialista em Educação Musical pela Escola de Música da UFMG e Mestre em Educação pela PUC/MG.

⁷⁶ Centro Histórico – é uma área de São Luís, tombada como Patrimônio cultural da Humanidade.

se de fato início ao tombamento estadual e municipal da cidade, atitude esta de grande relevância para a revalorização da comunidade e reorganização urbanística. Em 1974 ocorreu de fato o tombamento federal.

Alguns anos depois, em 1993, aconteceu a iniciativa da proposta acerca da elaboração de um projeto social que viabilizasse junto ao bairro do Desterro⁷⁷, ensinamentos músicos-artisticos, com objetivo de oferecer subsídios culturais e sociais àquela comunidade. Esse trabalho visava, além do resgate das manifestações culturais, oferecer às crianças e aos adolescentes o ensino musical como possibilidade de melhores oportunidades no direcionamento da vida. Tudo começou quando, no início dos anos noventa, acontecia uma reforma no prédio do Convento das Mercês⁷⁸. Os responsáveis pela obra, aqui denominados de o Sr. J. e o Sr. A., constantemente visitavam o andamento da obra:

Quando o Sr. J. criou a Fundação⁷⁹ quem foi designado para fazer a reestruturação do Convento das Mercês fui eu, (Sr. A.). Constantemente o Sr. J. vinha olhar o desenvolvimento da obra e nessa ocasião começaram a aparecer de 5 a 10 meninos pedindo ajuda. “Com o tempo esse número começou a aumentar de modo a não se poder manter a ajuda diária, então o Sr. J. me fez uma pergunta”:

- De que forma podemos ajudar esses meninos, A?

Falei: E se nós criarmos uma banda de música (Sic) para atender a necessidade das crianças? .

Imediatamente o Sr. J. determinou ao serviço social da Fundação que organizasse uma comissão para convidar todas as famílias do bairro para uma reunião de interesse da comunidade. Desse momento, fizemos a reunião e foi declarada a criação da Banda de Música do Bom Menino do Convento das Mercês. (Parte da entrevista realizada com o Sr. Aluísio de Abreu Lobo, 87 anos, natural de Caxias-MA. Nov. / 2004).

⁷⁷ Desterro é um bairro do Centro Histórico onde a Escola de Música está localizada.

⁷⁸ Edificação de grande porte construído no Brasil-Colônia localizada no bairro do Desterro, em São Luís-MA.

⁷⁹ Fundação Memorial José Sarney, criada no interior do prédio do Convento das Mercês.

Inicialmente o projeto da criação da banda foi articulado pela Fundação e, posteriormente, assumido pela Associação dos Amigos da Banda do Bom Menino, organizada ao longo do desenvolvimento do funcionamento real da escola.

Primeiramente houve a necessidade de se organizar uma escola de música que pudesse gerar futuramente uma banda musical; então, no dia 19 de agosto de 1993, foi oficialmente inaugurada a Escola de Música ou “escolinha” (como é denominada pela comunidade participante), tendo como proposta instigar nas crianças e adolescentes a paixão pela música com olhar lançado para o futuro desses jovens. Após alguns meses de funcionamento apresentava-se à comunidade do Desterro o grupo de quarenta e três jovens músicos, formados pela escolinha. Posteriormente esse grupo foi reconhecido como Banda Musical.



Foto 1 - Vista de frente o prédio onde funciona a escola de música
Fonte: “in loco”

Inicialmente as aulas aconteciam nos espaços do Convento das Mercês pela falta de um prédio próprio no qual a escola pudesse funcionar. Somente quatro anos após a criação, em setembro de 1997⁸⁰, a Banda de Música teve oficialmente seu espaço próprio denominado Escola de Música do Convento das Mercês, situada na rua 28 de julho, Nº 483, bairro do Desterro, no Centro Histórico da Cidade de São Luís, no Estado do Maranhão – Brasil.

O lugar onde a escola está inserida apresenta-se revestida de um contexto histórico mítico. O prédio data de uma construção do período Brasil- Império com modelo de edificação da época: rodeado de janelões, esquadrias de vidro e com o teto trabalhado em telha. O bairro, hoje, tombado pelo Patrimônio Cultural, simboliza em si a herança cultural das raízes originárias do Brasil- Império.

No interior do prédio aconteceram algumas adaptações para o funcionamento da escola, sem, entretanto, modificar a edificação tombada pelo Patrimônio. Os turistas, as pessoas da comunidade e alunos de escolas formais do Estado e do Município costumam ter como roteiro conhecer a Banda do Bom Menino, pela música e pela posição que ela ocupa hoje em nível local e nacional e, também, pela edificação do prédio e pelo bairro, onde ela se localiza. Evidencia-se nessa relação uma simbiose de imagens culturais: a música erudita e a edificação histórica da casa e do bairro.

A Escola de Música em suas proposições normativas oferece, de forma gratuita, conhecimentos específicos na área musical, além de fardamento e alimentação diária. A oportunidade é aberta a qualquer criança e/ou adolescente. Neste sentido Loureiro (2003, p. 163) informa: [...] o preconceito de que é preciso possuir “dom” inato para fazer música não precisa mais existir. Qualquer pessoa

⁸⁰ Informação, de pesquisa através do memorial da escola.

pode aprender música e se expressar por meio dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para sua prática. A educação musical no Brasil ainda se vê diante de um desafio: assegurar um lugar para a música não tem sido tarefa fácil, principalmente, segundo Loureiro, no contexto escolar público. Se ela existe, é principalmente na escola de ensino infantil⁸¹ (embora com caráter lúdico e recreativo), entretanto com a progressão dos anos, perde sua força, até desaparecer por completo, o que é lamentável.

Numa sociedade em processo de globalização, surgem novas influências na produção do conhecimento, e o ensino de música, imerso nesse processo, traz novos questionamentos que demandam novo redimensionamento para seus conteúdos curriculares. Nesta perspectiva Penna (1990 apud LOUREIRO, 2003, p. 165) esclarece:

[...] o mais importante é que o professor, consciente de seus objetivos e dos fundamentos de sua prática – onde a música deve ser encarada como uma produção e um meio educativo para a formação mais ampla do indivíduo – assumam os riscos – a dificuldade e a insegurança – de construir o seu caminho do dia a dia, em constante reavaliação.

O momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores uma nova maneira de perceber, experienciar e ouvir. Dos professores porque a criança está aberta, intuitivamente, a uma variedade de estímulos sonoros. O acesso às práticas não está ao alcance de todos e, o que é pior, as oportunidades se abrem apenas “àqueles que dispõem de instrumento”.

A Escola de Música recebe o aluno a partir dos nove anos de idade com uma única exigência: que esteja regularmente matriculado em uma escola formal e

⁸¹ Ou fundamental.

na continuidade de sua permanência na Escola de Música, ele não fique reprovado em sua escola formal. A escola oferece aos alunos os instrumentos para a aula prática, os quais são cedidos diariamente e devolvidos para a escola após o encerramento da atividade instrumental.

A formação do músico tem um período de quatro anos. O grupo trabalhado pela pesquisa é ingressante de junho de 2002 tendo previsão para conclusão do curso para junho de 2006. Segundo informação do setor pedagógico o curso de formação musical é dividido em três períodos: o primeiro tem duração de um ano. Denomina-se iniciação musical e corresponde ao estudo da Teoria Musical. Durante o processo de ensino são realizadas sistemáticas de avaliações semelhantes ao padrão de uma escola normal. Os alunos aprovados nesta primeira etapa recebem um certificado de cor verde. Já o segundo período tem um tempo de duração de dois anos. É a fase quando os alunos trabalham ao mesmo tempo a teoria e o instrumento musical, após aprovação e conclusão recebem um certificado de cor azul. O terceiro e último período dura um ano. É a fase do instrumento musical e de composição da banda. Após a conclusão recebem um certificado de cor amarelo que significa estar apto profissionalmente. Mesmo tendo concluído o curso, os alunos que desejarem, pode permanecer na banda por mais dois anos como especialização. Essa nova banda de alunos concludentes é chamada de banda sinfônica. Participam além dos ex-alunos, instrutores e funcionários que na maioria das vezes também são ex-alunos.

Na Escola de Música não se usa o termo professor, mas, sim, instrutor, porque os instrutores não possuem formação de nível superior em Música. Geralmente são ex-alunos da própria escola, embora esta tenha também no seu

quadro professores, em número reduzido. Sobre isso se comentou, no capítulo sobre música, a dificuldade, ainda no Brasil, do profissional em música.

O lado visível da escola apresenta o modelo entrópico de organizacionalidade social, na medida em que privilegiam a adaptação dos alunos a normas, modelos sociais e ideais de produtivismo e progresso. A escola coloca-se como uma instituição a preservar, criar e divulgar a cultura oficial. Apresenta uma concepção praxeológica de Educação, a qual privilegia normas e modelos sociais. Está voltada para uma formação de ideal cívico talvez por isso esteja presente no seu cotidiano o ritual a “ordem unida”⁸² que revela a endoculturação cívica de respeito à Bandeira Nacional e do Estado.

Da sua fundação até os dias atuais a escola já formou diversas turmas de jovens músicos lançados no mercado de trabalho para compor bandas musicais como, no Exército, na Guarda municipal, na Aeronáutica, na Polícia Militar, na Marinha, além da oportunidade de formação de banda musical em movimentos artísticos e culturais como grupos carnavalescos e bandas juninas específicas das brincadeiras⁸³ da cidade e do Estado as quais representam fonte de renda para eles.

A concretização do sucesso da banda musical se consolidou ao longo dos anos com reconhecimento de vários prêmios em Campeonato Nacional de Bandas de Músicas. Venceu o prêmio de melhor Banda nos eventos relacionados abaixo:

11º Campeonato Nacional de Bandas de Música em novembro de 2003 no Rio de Janeiro.

V Campeonato Maranhense de Bandas e Fanfarras em setembro de 2003.

⁸² Ordem unida é um ritual que se caracteriza por formação em marcha. Os alunos se dirigem ao pátio do Convento das Mercês para realizar o ato cívico de hasteamento da Bandeira Nacional, do Maranhão e da Escola. Ritual dificilmente encontrado nos dias atuais em escolas formais.

⁸³ Brincadeiras – é uma denominação muito utilizada em São Luís para designar um grupo de pessoas que se reúnem para brincar (se divertir). Brincar no bumba-meu-boi. Brincar quadrilha. Brincar tambor-de-crioula. Brincar carnaval. Brincar no bloco de rua, etc. Todas essas brincadeiras são acompanhadas por bandas musicais.

4º Tocata de Bandas e Fanfarras do Maranhão também em setembro de 2003, ocasião em que recebeu o Troféu Guará.

4.2 A banda: rituais e aprendizagens

“Porque a imagem, tal como a vida não se aprende: manifesta-se”.

Gilbert Durand

Neste capítulo analisam-se algumas questões referentes à Banda de Música no nível do instituinte, ou seja: o pólo do plasma existencial (psyche/noo) do grupo no sentido estrito, dos espaços, da afetividade, das vivências e do afetual. Durante a permanência no campo de pesquisa acompanhou-se o cotidiano da Banda da Música, procurando-se identificar a presença de rituais possíveis e as práticas simbólicas engendradas pela organização espaço-tempo na formação musical. Entre os ritos encontrados vale mencionar: saudação aos visitantes, os três sacramentos e procissões religiosas, ordem unida e as apresentações públicas. Esses rituais foram surgindo com a própria repetição real da formação musical. A ênfase será destinada para os ritos de representação simbólica da articulação música e educação. Optou-se primeiramente por descrever o fenômeno, no sentido de Maffesoli – o fenômeno social, dos ritos e posteriormente trabalhar-se uma elaboração do espaço-tempo.

O conceito de ritual é amplo, diversificado em vários teóricos e em várias abordagens: sociológicas, psicológicas e antropológicas. São introduzidas aqui algumas concepções. McLaren (1992, apud CHAVES, 2000, p.161) afirma:

[...] o ritual tem sido tratado ao longo dos anos como um tema (Eliade), como sistema simbólico (Geertz), gramática gestual (Birdwhistell), metalinguagem (Bateson), articulação (Delattre), tipo de lógica (Cassirer), estrutura profunda (Leach), comportamento padronizado (Goody), código restrito (Brunstein), necessidade humana primordial (Jung), estágio de desenvolvimento (Erickson), papel (Goffman), compulsão (Freud), processo (Turner), mecanismo para se entender a realidade (Ricoeur)

A Banda de Música se constitui atualmente de cento e quarenta e cinco alunos. Durante um ano conviveu-se com eles revezando-se nos turnos matutino e vespertino, participando do seu cotidiano escolar, acompanhando suas atividades teóricas e práticas, e observando as formações de grupo e subgrupo.

No primeiro contato um ritual chamou atenção, talvez pela própria natureza da realização do ato, que no dado momento era direcionada para a pessoa da pesquisadora. Foi a primeira vez que se teve contato com a Banda de Música, quando acompanhada pela diretora da escola seria apresentada ao grupo como pesquisadora que passaria um determinado tempo com eles. Ao entrar no salão de música onde eles estudavam pararam de tocar e, imediatamente, se levantaram e começaram a cantar. Surpresa! Esperava-se ouvi-los tocar, mas não cantar. Foi a primeira vez que se ouviu o “Hino dos Visitantes”. Depois se observou que se tratava de um ritual destinado a receber todos os visitantes que, por ventura, adentrassem a sala-de-aula. Eles sempre cantam e, às vezes, acompanham com os instrumentos antes de tocar. Nomeiam Hino dos visitantes⁸⁴. Usa-se aqui uma citação de Mesquita (1993, apud SOUZA, 2000, p.174) para enfatizar a importância do ritual:

⁸⁴ Hino dos Visitantes

Visitantes, sejam bem vindos!
A escola de música do Convento das Mercês
A Banda de Música do Bom Menino
Deseja paz e alegria a vocês

[...] para analisar estas práticas estamos nos valendo do conceito de rito como uma cerimônia, na qual as maneiras de agir, as fórmulas, os gestos e os símbolos empregados são tidos como possuidores de virtudes ou poderes que lhes são inerentes e susceptíveis de produzir efeitos ou resultados determinados.



Figura 2 – Canto ao Hino dos Visitantes
Fonte: “in loco”

De acordo com Mesquita, os termos cerimônia, liturgia e rito remetem para a idéia de série de atos solenes, repetitivos e codificados, de ordem verbal, gestual e postural, com forte carga simbólica. No ritual de saudação aos visitantes, quando se canta se cumprimenta, se honra a visita. É a maneira de eles receberem, com gestos de levantar e cantar olhando para o visitante. Os símbolos: a letra, *“meu coração transborda de paz e alegria porque sua visita nos traz muita harmonia”*, é

Meu coração transborda de paz e alegria
Porque sua visita nos traz muita harmonia (bis)
Com alegria agradecemos
Sua presença a nossa escola
Nos despedimos com alegria
Sua visita ficará na nossa história.

como se eles estivessem recebendo em casa⁸⁵. O que deve ser evidenciado é o ‘ato de receber’, um receber de porta aberta, com a comunidade, com outros projetos, com outras escolas, pois não tem burocracia para realizar a visita⁸⁶. Caracteriza uma tradição cultural numa simbiose de música, cultura popular e aprendizagem.

O ritual dos “três sacramentos”⁸⁷ mistura música, aprendizagem e crença. A maneira como se desenvolve essa relação proporciona um deslocamento de lugar da banda do seu referencial de formação musical para formação religiosa, com uma interação de participação com a comunidade católica. Além do ritual dos três sacramentos existe também, nessa relação com a comunidade, o ritual das procissões religiosas, além da participação em missa de Nossa Senhora das Mercês, missa natalina e a cerimônia da coroação de Maria, efetivando o rito religioso da igreja católica. Entretanto, esse ritual não é colocado como imposição, pois participam da banda alunos de outras formações religiosas que não a católica.

Constata-se no ritual dos três sacramentos um entre-lugar da banda, ao mesmo tempo em que é formação musical é também formação religiosa, como uma interseção de ciclos de espaço-tempo que se organizam na temporalidade da formação profissional em música. Os gestos e símbolos impregnados nessa ritualística são inúmeros. Entre eles vale destacar: o cortejo das procissões, a música que acompanha a letra do canto religioso, a benção do batismo, da crisma e da primeira comunhão, a madrinha e padrinho do batismo, da crisma e da primeira comunhão, à vela da primeira comunhão, as promessas religiosas, entre outros,

⁸⁵ No resultado do questionário complementar de pesquisa foi bastante evidenciada a relação de lugar que os alunos estabelecem entre o espaço ambiental onde a banda está sediada e que eles passam, em meio turno do dia e a sua casa.

⁸⁶ É interessante porque no Maranhão ainda se cultiva visitar o outro sem combinar-se de antemão. Como se a casa estivesse sempre aberta! O dito popular: Oh de casa cheguei!

⁸⁷ Batismo, Primeira Eucaristia e Crisma – ritual católico muito presente nas famílias maranhenses.

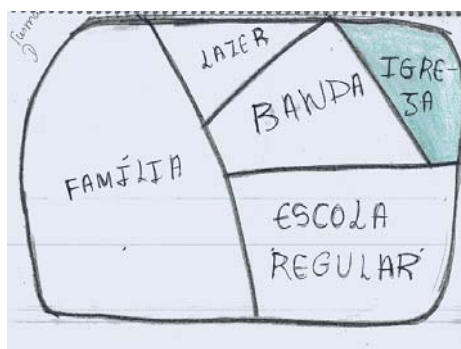
todos com valores simbólicos de profunda significação para a história de vida de cada um deles. Somente essa ritualística daria para elaborar um trabalho à parte.



Foto 3 – Banda de Música do Bom Menino
Fonte: “in loco”

Acredita-se que, em função dos símbolos e das imagens oriundas desse ritual, a crença em Deus é muito presente no grupo. Consultando JUNG (1969: 247-252) sobre o simbolismo da transformação na missa, ele discute e compara as interpretações psicológicas e religiosas da missa romana. O ponto de vista da Igreja é de que a consciência humana, representada pelo sacerdote e pela congregação, é confrontada na missa com uma força autônoma que a transcende e transforma. Jung vê o ponto de vista psicológico da missa como uma autotransformação simbólica do psiquismo através de uma atuação dos impulsos inconscientes no nível consciente, como algo complementar mais do que contraditório ao dogma cristão. Os investimentos pulsionais direcionados para a religião, na teoria de Jung são chamados sublimação. Esta como energia psíquica retirada da pulsão sexual e investida em valores religiosos. Diz-se nesse caso que a energia foi sublimada. Na atividade de pesquisa da dinâmica do espaço de vida de Kurt Lewin a religiosidade foi evidenciada na configuração do espaço de vida da banda.

Como a configuração do espaço de vida de Kurt Lewin é uma técnica fidedigna somente para a situação atual do grupo, do momento presente, da vivência e das coisas significativas, pode-se fazer uma articulação com a noção de “presenteísmo” de Maffesoli, que, o coloca como uma das características da socialidade, ou seja: a ênfase no presente.



O momento atual para a banda está caracterizado por investimentos pulsionais também direcionados para a crença religiosa.

FOTO 4- Configuração de espaço de vida
Fonte: desenho livre

“ordem unida” ou ritual sagrado, como bem evidenciou a pedagoga. Trata-se de um ritual que reúne todos os alunos da banda, que, juntos, em marcha, se deslocam para o pátio para realizar o ato cívico de hasteamento da bandeira nacional, do Estado do Maranhão e da Escola de Música.



Foto 4- marcha para o ritual da ‘ordem unida’
Fonte: “in loco”

É um ritual que mistura gestos e símbolos musicais com gestos e símbolos de natureza cívico-patriótica: uniforme, fila, marcha, desfile, tropas, canto, e hinos de valor simbólico destinado às bandeiras. Esses símbolos e gestos produzem, ao longo da repetição real desse ritual, a ocorrência de um dinamismo

imaginário, cujo conteúdo idealizador ‘sonho’ ou ‘desejo’ se (re)investe em ‘ir’ para as Forças Armadas⁸⁸. Imaginário que aflora, a princípio, timidamente, mas na repetição do cotidiano desse ritual se fortalece e se torna oficial com função socializante. Isto é, a imagem simbolizada a partir do ritual da “ordem unida” se racionaliza no ‘desejo de ser’, de participar efetivamente das Forças Armadas. Interpreta-se que a ordem unida para a Banda de Música se materializa para alguns de seus integrantes como um imaginário de um mito de herói. Refere Durand (1997):

[...] Nessa perspectiva, o imaginário não é um simples conjunto de imagens que vagueiam livremente na memória e na imaginação. Ele é uma rede de imagens na qual o sentido é dado na relação entre elas; as imagens organizam-se de acordo com uma certa lógica, uma certa estruturação, de modo que a configuração mítica do nosso imaginário depende da forma como arrumamos nele nossas fantasias. É dessa configuração que decorre o nosso poder de melhorar o mundo, recriando-o, cotidianamente, pois o imaginário é o denominador fundamental de todas as criações do pensamento humano.

O ritual da ordem unida se presentifica a princípio como uma imagem simbólica que, no seu investimento pulsional, se organiza de ideais racionais. São desejos traçados a partir de uma imagem presente em um rito. Essa imagem conforme esclarece Durand (1997) “[...] depende da forma como arrumamos nossa fantasia”. Para cada aluno da banda a organização simbólica dessa imagem depende de como cada um organiza sua fantasia, seu desejo. Portanto, não é uma imagem que se perde: pelo contrário, pode operar com uma certa lógica. O interessante para ser colocado aqui é a presença da imagem no social que pode ser materializada como “desejo” (pulsões subjetivas - objetivas) de ser no futuro

⁸⁸ Resultado encontrado em pesquisa neste trabalho. Alguns alunos manifestaram “sonho” de participar de uma banda das Forças Armadas.

integrante de uma Banda de Música das Forças Armadas⁸⁹. Foi um dado encontrado nas atividades de pesquisa, inconscientemente evidenciada na dinâmica do Banquete Imaginário e conscientemente materializada no questionário complementar de pesquisa.

As apresentações públicas da Banda, cerimônia tradicional, na trajetória da formação dos alunos, refletem o brilho e o *glamour* que, os tornam socialmente valorizados. O tempo de apresentação é mítico. Inicia-se com o ritual. Primeiro receber o uniforme para usar na apresentação, vestir o uniforme, receber o instrumento, entrar no transporte coletivo que, os leva até o local de apresentação; apresentar-se (como o arquétipo de ápice) e se concretiza com os aplausos. O espaço da apresentação é diferente do local das aulas instrumentais. Os símbolos se fazem representar pelo uniforme (existe um uniforme para cada tipo e/ou local de apresentação), instrumento musical, música e aplausos. Os gestos, tocar o instrumento, levantar e agradecer suavemente com a cabeça. Os símbolos, segundo Durand (1997, p.41), constituem trajetos antropológicos:

[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social [e] ... o trajeto antropológico pode indistintamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis.

Durand enfatiza que o trajeto antropológico pode indistintamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois termos reversíveis. No caso dos símbolos

⁸⁹ A Orquestra Sinfônica também está inserida no imaginário dos alunos e dos instrutores. O alvo é sempre maior (arquétipo de ápice).

presentes nesse ritual, os mesmos estão presentes na cultura e por sua vez se fazem representar na psique.



Foto 5 - Apresentação pública da Banda do Bom Menino
Fonte: "in loco"

Desses rituais destacados o instrutor participa apenas no que se refere às apresentações públicas, embora como ex-aluno da escola tenha provavelmente participado outrora dos outros. Para o instrutor, esse ritual é o reconhecimento de uma trajetória de aprendizado musical e de história de vida também, como eles mesmo dizem. De costa para o público e de frente para os alunos, o lugar - marca a transposição (de aluno para instrutor), os gestos são teatralizados pelos braços que acompanham a música, desta vez é ele quem direciona o caminho, esperando os aplausos como reconhecimento de sua trajetória.

Foi importante escutar um ex. aluno, hoje instrutor, sobre a memória dessas representações. Ele disse: "*a minha experiência na música está impregnada nesses ritos*". A fala confirma que o aprendizado da música não está dissociado das vivências e representações presentes nos cotidiano do grupo.

Refere, ainda, ser proveniente da comunidade do Desterro de família de baixa renda. Ingressou na Escola de Música em 1993 aos dez anos de idade (hoje está com 23 anos), não sabia nada sobre música, nunca tinha usado um instrumento musical. Sonhou em se tornar um músico profissional, desejo que o conduziu até a conclusão do curso. Em 1995 passou a ser monitor na própria escola. Em 2000 alistou-se no Exército passando pela Infantaria, serviço de armamento e, posteriormente, conseguiu ingressar na banda do Exército. Posteriormente, ao sair dessa instituição retornou para escola, onde é instrutor. É um discurso impregnado de ideais de imagens presentes em alguns rituais. O sonho – de participar da banda das Forças Armadas e o desejo de ser instrutor.

A análise dos rituais presente na Banda de Música requer, inicialmente, a análise do aprendizado da música como ritual diário de atualização do sagrado da banda, como espaço-tempo da musicalização. O estudo dos ritos e das rito-lógicas sociais dos grupos, segundo Paula Carvalho (1991, p.110). É de extrema importância, por um lado, porque são

[...] espacialização temporalizada dos espaços mentais e como os espaços mentais se organizam como configurações culturais e como essas organizam o real, assim também os ritos são operadores de organização do espaço-tempo dos grupos.

Por outro lado os ritos referem-se às mediações simbólicas sob a forma pré-verbal, pré-reflexiva, em suma, a corporeidade como experiência espacial primeira, que também organizam o real e o espaço-tempo dos grupos.(1991: 110)

A ritualística da banda, com seus ritos de tempo e de espaço faz comparecer a significação simbólica da musicalização na vida social da banda, demarcando uma temporalidade registrada em horas, dias, semanas, meses,

semestres, anos na conquista dos certificados de cor verde, azul e amarelo. Entretanto, para isso precisam construir um repertório de conhecimentos e técnicas musicais socialmente considerados para a habilitação de músico.

Ao longo dessa temporalidade de formação musical repete-se a rotina da vida na banda. O grupo cria e recria no cotidiano elemento de referência de tempo e de espaço comum para a existência social da banda, a exemplo de ir diariamente para os ensaios da banda, voltar para casa, fazer apresentações em espaços públicos, receber uniformes para apresentação, devolver o uniforme; praticar a ordem unida, cantar para os visitantes, receber e entregar diariamente os instrumentos musicais, cuidar dos instrumentos, realizar os três sacramentos, fim de semana, férias, retorno, feriado. Enfim: essa série ou esse ciclo se repete até que se feche com a chegada do certificado amarelo, o que outorga os integrantes da banda como músicos praticantes.

Os símbolos presentes nos ritos realizados ao longo dessa trajetória constituem trajetórias antropológicas conferindo-lhes 'sentido'. Este é tão presente que foi muito facilmente evidenciado na pesquisa, tanto na dinâmica do espaço de vida de Kurt Lewin⁹⁰ como no Banquete Imaginário⁹¹. A ênfase maior desse 'sentido' foi o afetual, grupo-instrumento-música. Por outro lado, é importante enfatizar que a ritualística muitas das vezes constrói identidades, pois os ritos são os olhos que direcionam a identidade, embora neste trabalho não se pretenda aprofundar nesse tema, fica aqui colocado apenas o conhecimento sobre esse assunto. Fica o aprofundamento sobre esse tema para outro trabalho.

Retornando-se aos ritos organizadores do espaço tempo do grupo que compõe a Banda de Música, os ritos se fazem representar como um imaginário de

⁹⁰ Alunos e instrutores demarcaram geograficamente o campo significativo em seu espaço de vida com o sentido simbólico para a música (banda/grupo)

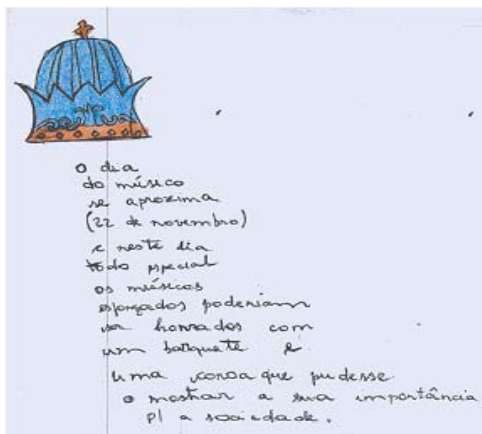
⁹¹ Alunos e instrutores produziram imagens (desenhos) e escreveram sobre o significado (sentido).

um mito de herói, como numa trajetória de combates em ciclos. Os fios que envolvem esse emaranhado se fazem simbolizar desde crenças e ideais religiosos (os três sacramentos), valores cívicos (a ordem unida) a conhecimentos técnicos musicais (aprendizado da música) para enfrentar em combate os monstros encantados, grupos opostos que tentam interditar os ideais. E mais: no trajeto desse combate vencer é preciso. Driblar as dificuldades para chegar a banda⁹², pois a demanda para participar da banda é maior do que a oferta, adquirir conhecimento e acompanhar com sincronia a aula instrumental, estudar com rigor, ser aprovado nos exames de qualificação, ter frequência diária, entre outras determinações, vencendo as barreiras que possam surgir nesse ciclo que se repete até a formação musical. Nessa trajetória, a aula teórica e instrumental comparece como um ritual de unidade didática de conhecimento; os exames de qualificação como ritual da prova sobre o conhecimento e a formação em música, como ritual de sagração do herói.

A idéia de colocar um certificado de cada cor (primeiro - verde, segundo - azul e terceiro – amarelo, caracterizando os períodos de formação) foi do próprio criador do projeto. No devir tornou-se simbólico para cada aluno, pois a passagem do grau de formação sobre a Teoria Musical com o reconhecimento de receber os certificados simboliza demarcações de lugares e de passos representando os ritos de passagem, como também a vitória nas batalhas que se sucedem na trajetória da formação musical. Simboliza, ainda, interditar, vencer o monstro, isto é, abrir possibilidades de socializar-se. Por outro lado, os títulos conquistados nas apresentações públicas na sua materialidade simbólica testemunham o caminhar em direção ao certificado amarelo e a vitória sobre o monstro: da rua, do desemprego, da baixa auto-estima, do não reconhecimento, da falta de oportunidade, do não

⁹² Isto foi comprovado no fato da dinâmica do Banquete Imaginário ter sido num dia em que aconteceu na cidade uma greve de transportes coletivos e que eles tiveram de vencer os empecilhos para chegar à escola e participar do banquete, que para eles representava imagem de ascensão.

saber, entre outros. Talvez por isso a palavra “vencer” foi bastante encontrada na dinâmica do Banquete Imaginário⁹³.



“O dia do músico se aproxima (22 de novembro) e neste dia todo especial os músicos esforçados poderiam ser honrados com um banquete e uma coroa que pudesse mostrar a sua importância para a sociedade”. (K. R. 16 anos).

Figura 1 – Desenho livre

Fonte: Dinâmica do Banquete Imaginário

O desenho da coroa evidencia o desejo de ser coroado com a celebração.



“Desenhei uma medalha porque sou atleta e já conquistei muitas medalhas, até hoje sou jogador de futsal e, já tive muitas vitórias e muitas medalhas”.

(E. S. A. F. 17 anos.)

Figura 2 – Desenho livre

Fonte: Dinâmica do banquete Imaginário.

⁹³ O Banquete imaginário produziu uma imagem que foi projetada no desenho e posteriormente transcrita com palavra como: vencer, conquistar, ganhar, conseguir. Os desenhos mostram coroa (ser coroado) medalhas (vencedor) entre outros. Imagens de ascensão um arquétipo de ápice.

A banda oferece para alguns alunos que se destacam, a oportunidade de se tornarem futuros instrutores. Essa possibilidade de transposição de aluno para instrutor produz no grupo uma imagem enquanto sonho de 'ser' instrutor da sua escola de formação⁹⁴. Esse sonho produz no aluno um tipo de comportamento disciplinar para o alcance desse objetivo que se investe e reveste em ser presente; avaliado acima da média, ter sincronia instrumental; apresentar bom currículo, entre outros. O atravessar desse imaginário é de ser no futuro possivelmente contratado pela escola.

Alguns alunos, oriundos de família de pais com dificuldades de impor lei no desenvolvimento deles, ao entrar para a banda deparam-se com várias interdições. Encontram um lugar de regras, como obedecer à fila, esperar, cuidar do uniforme, receber e entregar o instrumento musical cedido diariamente para as atividades práticas, cumprir horário; respeitar o colega, usar o banheiro, receber e entregar os uniformes de apresentações, cantar hinos, participar da ordem unida, entre outros. Essas interdições produzem no grupo uma reorganização que vou chamar aqui psíquica-cultural possível de ser introjetada pela representação real que lhes possibilita um (re) apreender social a partir do movimento de vivência em grupo. Identificação semelhante ao trabalho de pesquisa do Amapraia de Barros (2003, p. 89).

Constatai, ainda de forma preliminar, a existência e viabilidade de uma educação paralela e alternativa, sobretudo do "sujeito coletivo" e "para a paz", como se vê em Silva (1995) – à margem dos sistemas educacionais formais, bem como a possibilidade de qualificação profissional, tendo como esteio esses saberes e competências oriundos da própria existência e de um processo educativo que subsiste à margem da escola oficial – baseado na cultura e nas tradições.

⁹⁴ Dado informativo também encontrado no questionário complementar de pesquisa. Detalhado na parte 'as atividades' deste trabalho.

Essas regras e ritos mencionados anteriormente demonstram as representações e símbolos implicados na organização tempo-espaço e pedagógica da Banda de Música que constrói a socialidade do grupo. A nosso olhar, não há como dissociar o apreender da técnica musical dos ritos e da socialização. É a referência que se faz por um lado o instituído com as normas e regras e, por outro, o instituínte com as vivências e representações. As vivências são socialmente e culturalmente simbolizadas conforme referido pelos ritos. Por outro lado, considera-se que esses rituais desempenham diversas funções, entre elas permitem a consolidação de uma educação não formal e uma configuração de cultura escolar própria. Portanto, não aparecem dissociados: relacionam-se entre si, inserindo um ritmo cíclico da própria formação musical, constituindo dentro de uma temporalidade. Entretanto, esses rituais presentes na Banda de Música só são possíveis de serem acompanhados se o observador permanecer por um período no cotidiano do grupo. Para aqueles que apenas assistem às apresentações públicas ou visitam uma vez a banda, não têm, eles idéia da presença dos ritos vivenciados pelo grupo.

O que se gostaria de deixar como reflexão é a possibilidade de a música comparecer como uma prática simbólica educativa e organizadora da socialidade do grupo onde o social pode ser (re)significado a partir da abertura de espaço para a dimensão simbólica, integrando a razão à imaginação. Como uma mudança de sensibilidades. Segundo Durand (1998 apud TEIXEIRA 2001, p.10) [...] as sociedades oferecem diferentes ambivalências formadoras do simbolismo adulto. Nelas é possível identificar três níveis importantes no processo de simbolização da criança: o psicofisiológico, o natural e o pedagógico.

Nesse caso aponta-se o pedagógico. Compreendendo que a Educação está em todo lugar, que é uma prática social e também um fenômeno, um fenômeno

da cultura. Como prática da cultura, envolve ritual carregado de símbolos de conteúdos antropológicos. Esses rituais denotam o *lado sombra* na medida, em que refletem uma outra abordagem de prática educativa. A função dos ritos consolida um modelo de escola que se estabelece com uma cultura própria e permanece até os dias atuais. Observou-se ainda, uma dimensão política na medida em que reforça a memória nacional construindo uma identidade, reforça ainda os valores culturais tradicionais e religiosos.

4.3 As atividades

As atividades aqui descritas referem-se àquelas cujo objetivo tentou-se identificar quanto à manifestação do imaginário e às questões psicossocial do grupo que compõe a Banda de Música. Essas técnicas que não chamarei de heurísticas com receio de as mesmas não se enquadrarem no mesmo nível de investigação das utilizadas pelos investigadores do CICE, foram As Pirâmides Coloridas do Pfister⁹⁵, a Dinâmica de Kurt Lewin e o Banquete Imaginário. Seguindo sugestão da Prof. Cecília S. Teixeira, selecionei essas técnicas pelo fato de terem uma proximidade com minha área de trabalho e por acreditar na possibilidade de investigação através delas. Inicialmente pretende-se expor As Pirâmides Coloridas de Pfister e, por essa atividade ser específica da Psicologia achou-se necessário realizar algumas considerações sobre as bases teóricas que fundamentam a sua técnica. Entretanto,

⁹⁵ Max Pfister (1889-1958) Nasceu em Zurique, no seio de uma família com bom padrão econômico e cultural. Tinha dom artístico e interessava-se por Artes – Música, Desenho e Poesia. Foi cenógrafo, bailarino e coreógrafo destacando-se no campo das Artes Cênicas. Como psicólogo criou a técnica das pirâmides coloridas para avaliação da personalidade. Baseou-se totalmente em sua experiência artística com as cores que tivera nos tempos de bailarino e cenógrafo, pois, desde aquela época, utilizava-se das cores e do jogo de sombras e de luz para produzir efeitos nos seus espetáculos e mobilizar afetivamente o público.

deixa-se claro que não será possível neste limitado trabalho aprofundar-se demasiadamente nessa proposição. O objetivo será apenas introdutório.

4.3.1 As Pirâmides Coloridas do Pfister

Trata-se de uma técnica psicológica de avaliação de personalidade de padronização com amostra coletiva para aplicação individual, embora nesse trabalho se tentasse realizar uma investigação coletiva partindo da análise individual, do particular para o geral, numa leitura de interpretação quantitativa. O que interessa aqui é a relação interpretativa entre a emoção e a cor. Segundo Amaral (2005, p.23) [...] a cor sempre fez parte da vida dos indivíduos pelo simples fato de ser um estímulo natural ao qual estamos inevitavelmente sujeitos, bastando para isso que nossos sistemas receptores visuais estejam íntegros. Neste sentido, desde muito cedo, ainda criança, o ser humano estabelece uma simbiose de relações com as cores, atribuindo, a partir do contato com elas, significados e emoções que se entrelaçam com a própria história da pessoa.

Com essa primeira técnica pretende-se contribuir para investigar o processo de socialização dos alunos e instrutores, enquanto as outras duas técnicas estarão mais voltadas para a investigação do imaginário.

Ao longo dos tempos muitos estudiosos se interessaram pela relação do ser humano com as cores, Goethe (1983 apud AMARAL, 2005, p.25) dedicou boa parte de sua obra ao estudo das cores. Em linhas gerais, [...] considerava as cores distribuídas entre pólos, um negativo e outro positivo. Interessante, que ele demarcava um contraste entre o amarelo e o azul, [...] afirmando que no extremo

positivo estava o amarelo – cor alegre e “disposta a crescer” – e no extremo negativo, o azul – cor que traz a sensação de frio, vazio e sombra.

No campo das Ciências, a cor foi bastante estudada, seja enquanto fenômeno físico seja como fenômeno fisiológico vinculado à percepção da luz pela visão e por sua relação com o funcionamento neurológico. Uma consulta ao *Dicionário dos símbolos* Chevalier e Gheerbrant, (1977 apud AMARAL, 2005, p. 24) esclarece quanto à universalidade das cores, vê-se o quanto essas mantêm certo simbolismo básico ao longo do tempo e a despeito das distâncias geográficas.

Quanto às emoções, estudou-se ser um termo complexo para ser definido com precisão, sua definição vem-se tornando ao longo do tempo bastante variada. Le Doux apud Amaral, 2005, p.8) resume a polêmica da seguinte maneira:

[...] os cientistas não estão conseguindo chegar a um acordo quanto ao que sejam as emoções. Muitas carreiras científicas têm sido devotadas quando não devoradas pela tarefa de fornecer uma explicação para as emoções. Infelizmente uma das coisas mais importantes que se diz sobre a emoção é todos sabem o que é, contanto que não lhes peçam para defini-la.

A avaliação psicológica do Pfister procura avaliar a psicodinâmica das cores e a sua influencia nas condições afetivo-emocional do ser humano. O interesse aqui é avaliar a dinâmica psicossocial das cores e a sua influencia nas condições afetivo-emocional da Banda de Música. A tentativa é partir de um referencial teórico individual para se concluir uma coletividade.

Na Psicologia Analítica, Jung analisa os processos da personalidade humana e constrói uma estrutura da personalidade total, ou, conforme ele chama, psique, que consiste em vários sistemas diferenciados, mas interatuantes. Os principais são o inconsciente coletivo e seus arquétipos: a anima, o animus e a sombra. Além desses sistemas interdependentes, existem as atitudes de

introversão e extroversão a as funções do pensamento, do sentimento, da sensação e da intuição. Finalmente existe o self, que é o centro de toda a personalidade. Jung vê a personalidade como o produto e continente de sua história ancestral. O ser humano, segundo ele, é constituído em sua presente forma pelas experiências cumulativas de gerações passadas. Segundo Jung, os componentes do inconsciente coletivo recebem vários nomes: arquétipos, dominantes, imagens primordiais, imagos, imagens mitológicas e padrões de comportamento.

As Pirâmides Coloridas do Pfister são um método de avaliação de personalidade que, partindo da percepção, por meios dos processos associativos, permitem a projeção dos conteúdos inconscientes. Hermann Rorschach (CÍCERO VAZ, 2000) subclassificou as respostas projetadas pelos indivíduos em cromáticas e acromáticas e, mais ainda, adicionando a forma aos determinantes do sistema afetivo-emocional. Ao trabalhar com a cor em forma definida, Rorschach interpretou que esses tipos de resposta estão relacionados à capacidade que os indivíduos têm de se relacionar adequadamente, ou seja, de receber e investir adequadamente seus afetos. Adequadamente porque predomina a percepção da forma, onde as condições afetivo-emocionais são tanto mais madura quanto autêntica. De outro modo as respostas de cor de forma imprecisa indicam que os indivíduos reagem aos estímulos emocionais de forma precariamente controlada onde as cores com formas imprecisas constituem conteúdos projetados por pessoas com irritabilidade, inquietude interior e excitabilidade com ansiedade situacional.

As respostas caracterizadas de cores puras, por sua vez, indicam descontrole do sistema afetivo-emocional. É um determinante indicativo de reações emocionais livres, intensas e carregadas de sentimentos, quer de apreciação,

estima, admiração, amor e paixão, quer de depreciação, desprezo, ódio, raiva e agressividade.

Selecionou-se essa técnica de investigação na tentativa de identificar as relações afetivo-emocionais do grupo, pois se compreende que cada criança e cada adolescente que se integram ao estudo da música, comparecem com uma carga afetiva emocional, própria da sua experiência infantil e familiar. Podem integrar-se ou não no grupo, de forma positiva ou negativa. Infelizmente, não foi possível, pela questão do tempo, estender a pesquisa à instituição familiar dessas crianças para fazer-se um comparativo. Entretanto, as informações oriundas do setor pedagógico da escola informam as diversidades possíveis de manifestação afetivas das crianças e dos adolescentes, às vezes com empobrecimento, às vezes com agressividade. Portanto, achou-se interessante investigar como essas emoções se organizavam ou não no grupo.

A Psicologia se refere a cor como representante dos afetos e emoções do ser humano, como um importante elemento de interpretação da relação afetiva com o outro e com o meio ambiente. Amaral (2005, p.69) introduzindo seu capítulo sobre a interpretação das cores, afirma:

O homem, bastante sensível aos estímulos cromáticos, nem sempre reage a eles de maneira uniforme. Em nossa experiência do dia a dia somos testemunhas de que ao escolhermos um objeto de uso pessoal, ao comprarmos um tecido, uma gravada ou uma simples escova de dente, nós o fazemos freqüentemente em função da cor ou das cores de nossa preferência e, não raro, rejeitamos um artigo unicamente em função da cor “porque a cor não nos agrada”. Temos inclinações afetivas por determinadas cores ou tonalidades de cor e talvez sejamos muito mais fiéis às nossas cores do que possamos suspeitar. Por essa razão é que vamos quase que invariavelmente procurá-las em um mostruário variado, não só porque seu valor afetivo é para nós estímulo constante, como também porque somos constantes àquilo que para nós constitui um estímulo. Se é verdade que seu valor expressivo é de significação subjetiva, não é menos verdade que procuramos, sempre que possível, objetivá-lo cada vez mais, porque amamos nossas cores e porque vivemos muito em função do prazer ou da satisfação que elas nos proporcionam e por isso queremos “possuí-las” (princípio de satisfação do prazer – desejo de posse). Tornamo-nos, por outro lado, irritados e desgostosos quando as cores causam desprazer e

procuramos fugir às impressões desagradáveis que elas se associam, da mesma forma que fugimos por aversão ou por medo ao que nos causa desprazer.

Aplicação do Pfister:

Como já enfatizada anteriormente, a técnica do Pfister tem uma aplicação individual. Aliado à técnica é aplicada também entrevista⁹⁶ de modelo semi-estruturado como forma complementar do teste. Na aplicação contou-se com uma equipe de formandos em Psicologia devido à demanda e ao tempo. Pretendeu-se, por meio da análise dos conteúdos das entrevistas e dos protocolos da avaliação, determinar inicialmente o grau de preferência por uma determinada cor dos alunos e instrutores da banda e, posteriormente, a partir de dados quantitativos, a preferência de cor pelo grupo. O objetivo era extrair a cor predominante no grupo, avaliar-lhe o significado e realizar uma análise psicossocial desse grupo que compõe a Banda de Música. Para tanto, foram trabalhados 20% dos alunos (sendo dezoito do sexo masculino e onze do sexo feminino com idade entre doze a vinte e um ano) e 55% dos instrutores (todos do sexo masculino). Os instrutores tiveram um percentual maior porque, à época da avaliação, constavam em ativa no quadro da escola, em número de nove.

A Psicologia Analítica foi a teoria escolhida para fundamentar a análise das entrevistas e dos conteúdos projetados na aplicação da técnica, pois nesta abordagem, as manifestações do inconsciente podem ser estudadas, analisadas e

⁹⁶ O modelo da entrevista utilizada encontra-se no apêndice deste trabalho. Entretanto, o material aplicativo em seus resultados individuais não é possível de ser exposto devido às normas do Conselho Federal de Psicologia, por tratar-se de uma avaliação psicológica.

interpretadas por técnicas com vasta aplicação na Psicologia e nas Ciências Sociais. Desse modo, buscou-se identificar concretamente o perfil psicossocial do grupo.

Material utilizado:

A avaliação psicológica do Pfister é composta de material simples e de fácil manuseio, constituiu-se de :

- 1) Um conjunto de quadrículos coloridos composto de 10 cores subdivididas em 24 tonalidades, havendo no mínimo 45 unidades de cada tom e a mesma quantidade para todos os tons.
- 2) Três ou mais cartelas contendo o esquema de uma pirâmide.
- 3) Folha de protocolo.
- 4) Mostruário de cores.

Inquérito: é um conjunto de perguntas utilizado após aplicação da avaliação para subsidiá-la na interpretação.

1. De qual das três pirâmides gostou mais? Ou qual acha mais bonita? Por quê?
2. De qual das pirâmides gosta menos ou não gosta? Por quê?
3. De qual dessas cores gosta menos ou não gosta? Por quê?
4. O que essa cor lhe transmite?
5. Qual a sua cor preferida, mesmo que esta não esteja presente no teste? Por quê?
6. Gostaria de fazer outra pirâmide ou modificar alguma dessas?

Os resultados obtidos na aplicação foram analisados e catalogados por grupos de preferência de cores e definidos posteriormente pela preferência no grupo.

Resultados:

1. Grupo de alunos:

A cor dominante nas respostas protocoladas foi a cinza, sendo também identificada em grau menor o marrom e o amarelo.

O significado das cores, segundo Hermann Rorschach: (existe uma referência para o significado de cada cor).

O cinza é uma cor acromática relaciona-se à contenção dos sentimentos. Têm um significado de carência afetiva e sentimento de vazio, como também de ansiedade, insegurança e repressão dos afetos. Implica possível timidez, cautela e restrição nos contatos emocionais como defesa contra o temor de não-satisfação das necessidades afetivas, ou seja: retraimento defensivo.

O marrom é uma cor relacionada à extroversão vinculada, à esfera mais primitiva dos impulsos e a uma disposição para descargas mais intensas ou violentas. Representa ação, energia, dinamismo, reação que tanto pode conduzir à destruição quanto à produtividade, dependendo do modo como for canalizada e dos demais recursos da pessoa. Na criança o marrom é um dado de normalidade.

O Amarelo é uma cor que se podem relacionar as manifestações afetivas, menos espontâneas, mais estilizadas e superficiais, podendo ocorrer em extratensivos bastante subordinados às exigências externas, cujas expressões emocionais assumem um caráter pouco autêntico. Pode também significar imaturidade, estrutura pouco sólida e baixa tolerância à frustração.

Resultado: As cores predominantes no resultado implicam questões de 'afetividade' na análise psicossocial do grupo. Essas questões podem ser positivas ou negativas.

A atividade do Pfister vem subsidiar a análise das questões psicossocial do grupo, ou seja: avaliar se acontece ou não elementos propiciadores de socialização nos participantes sob a influenciada da convivência em grupo com a interação da música. Esses elementos incluem educação, não nos moldes, objetivo do saber sistematizado, mas de uma outra ordem – subjetiva, por exemplo, compartilhar, dividir, trocar afeto, interagir, relacionar-se, comunicar-se, participar, entre outros.

O grupo que compõe a Banda de Música é formado por crianças e adolescentes de idade entre nove e vinte e um anos, provenientes de comunidades carentes de diversas localidades de São Luís. Desde 1995, a demanda não se concentra mais no bairro do Desterro: os alunos provêm de várias comunidades de bairros periféricos, de população de baixa renda, de pais que passam o dia trabalhando. Alguns possivelmente oriundos de lares com pouco laço afetivo, alguns de família monoparental. Como foi discorrido, devido à questão do tempo não foi possível realizar pesquisa na estrutura familiar dessas crianças, que teria sido o correto para comparar a afetividade dos alunos com afetividade na estrutura familiar, embora nas entrevistas realizadas com o setor pedagógico pode-se coletar alguns dados informativos.

Os alunos, ao chegarem à escola, cada um com sua história familiar, suas questões e traços de personalidades compartilham identidades e diferenças entre si no grupo. Novas relações se manifestam (aqui vamos supor somente as relações afetivas) que passam a ser (re)construída no grupo, elaboradas e/ou reelaboradas no cotidiano durante o processo de aprendizagem da música. Nessa convivência diária supõe-se que opere um (re)aprendizado gerado pelas novas formações de pares, pelos ritos e pelas práticas simbólicas oriundas do espaço-tempo do grupo. É

um (re)aprender a tocar não o instrumento musical, mas o íntimo. Aqui se faz um paralelo com Maffesoli: o “estar-junto”, onde o que importa é o compartilhar de emoções em comum.

O compartilhar é muito presente no grupo, por exemplo, na hora de tocar-se o instrumento, pois é preciso sincronia, começar e terminar juntos, juntos acompanhar a melodia sem desafinar; às vezes o compartilhar é lido na troca de olhares, afinal de conta uma banda de música só existe conjuntamente na relação de um músico com o outro. Todo esse processo gera um aprendizado que perpassa a partitura musical, embora se tenha consciência, de que, sem ela, talvez não fosse possível a sedimentação do processo afetivo no grupo. Nesse sentido a música comparece como o alicerce para o (re)encontro da afetividade outrora empobrecido ou recalcado. Colocado numa perspectiva Culturanalítica, a música é a prática simbólica que revivifica o grupo.

Evidentemente que se está falando de um processo de (re)construção afetiva a longo prazo, pois o (re)investimento subjetivo não é dado como um insight instantâneo. Há de ser elaborado. Acredita-se que ao longo da formação musical, isso, se possa suceder. A música possa comparecer como o arquétipo do encantamento que vai dar conta desse novo investimento subjetivo e inconsciente. Inconsciente, porque os alunos não se dão conta, a princípio, do processo de transformação subjetiva, embora possam apontar esse fenômeno nas entrelinhas do seu discurso. Evidência constatada nos alunos durante o período de convivência no grupo e também no resultado da pesquisa, principalmente do Banquete Imaginário, revelada através de desenhos e discursos. As mudanças afetivas já se fazem presentes no grupo, alguns alunos apontaram expressões:

“Conviver com a música revelou algo novo”.

“A música acalma”.

“A música foi a maior felicidade que encontrei na vida”.

“Não sei o que seria de mim sem ela”.

Essas expressões confirmam que não se trata apenas de aprender a técnica da composição musical e o manuseio do instrumento, da profissionalização, que seria o objetivo a princípio proposto por uma escola de música nos moldes formais de concepção praxeológica de Educação musical. Essas expressões perpassam outra dimensão que pode ser pontuada como simbólica que instaura aquilo que Paula Carvalho denomina “modelo entrópico de organizacionalidade” social.

O grupo aponta possibilidades de novas relações afetivas, nas práticas: de ser olhado (pela platéia) e olhar (nos olhos do visitante), de ser valorizado na sua capacidade como pessoa (os aplausos), de ver que é inteligente (aprender a tocar um instrumento e exercita-lo em grupo); que pode se apresentar para o outro (tocatas), que pode ser vencedor (os prêmios da banda), que pode interagir e participar (na comunidade). São valores que talvez essas crianças ainda não tivessem tido oportunidades de vivenciar. A música tem para eles alunos um valor de conhecimento enquanto capacitação profissional e um valor simbólico enquanto resgate afetivo e talvez até mais.

2. Instrutores

Resultados: A cor dominante dos instrutores foi vermelha. Comparecendo em grau menor o marrom e preto.

O significado das cores, segundo Hermann Rorschach:

Vermelho é o representante de estados mais excitados e está ligado á extroversão, impulsividade e à agressividade.

Marrom é uma cor relacionada também a extroversão vinculada à esfera mais primitiva dos impulsos e a uma disposição para descargas mais intensas. Representa ação, energia, dinamismo, reação que tanto pode conduzir à destruição quanto à produtividade, dependendo do modo como for canalizada.

Preto: como não foi a cor predominante. Sua presença está dentro do quadro esperado; nesse caso a cor busca o equilíbrio. Tem função estabilizadora e reguladora que visa à adaptação.

Dos cinco instrutores avaliados, quatro são ex-alunos da Escola de Música. É interessante porque, partindo-se da análise dos resultados deles, é possível ter uma referência do resultado psicossocial do grupo que compôs a Banda de Música de sua geração. Esses quatro instrutores pertenceram à primeira geração da banda. O resultado do seu envolvimento com o grupo é considerado satisfatório, pois hoje se configuram como músicos profissionais, empregados e alguns com família constituída. Constatou-se uma ação estabilizadora, uma maturidade, um não-embotamento afetivo, mas, sim, uma ação mais extrovertida e uma energia canalizada para a produtividade, no caso para a música, pois essa é a atividade de seu exercício profissional. Os resultados demonstram nesse percentual, que, mesmo sendo pequeno, é interessante pontuar. Uma elevação da auto-estima e socialização.

Dos instrutores para os alunos existe uma diferença significativa, Por exemplo, neles não comparece a incidência de uma crença religiosa. Percebem-se as ações dirigidas para outros investimentos. Por outro lado, idealizaram e concretizaram o desejo de participar de uma banda nas Forças Armadas, com também é muito presente o encantamento pela música. No discurso deles aparece

com muita incidência ‘algo’ de transformação. Perguntando a um deles que transformação? Este responde:

_ “tudo! O que sou, o que penso, como eu conduz minha vida, não sei explicar bem!”. Ele finaliza, dizendo: “A música entrou em minha vida sem pedir licença e foi agradando”.

Percebe-se uma fala que expressa conteúdos subjetivos de forma ampla, isto é, para além do aprendizado da técnica musical, uma fala que se dirige não somente para o universo da música, mas também para a pessoa do músico, o que vem pontuar a possível socialização.

4.3.2 Dinâmica de Kurt Lewin⁹⁷

Esta dinâmica constitui uma pesquisa voltada para o estudo da natureza do grupo, para as leis que regem seu desenvolvimento e para as relações indivíduo-grupo, grupo-grupo e grupo–instituição. É importante que se diga que existem várias teorias que desenvolvem trabalhos com o estudo da dinâmica de grupo. A utilizada aqui refere-se à Teoria de Campo de Kurt Lewin, a qual propõe que o comportamento do grupo é produto de um campo de determinantes interdependentes conhecido como espaço de vida⁹⁸.

⁹⁷ Kurt Lewin – (1890-1947) Psicólogo. As principais características da Teoria de Campo de Lewin podem ser resumidas conforme segue: (1) o comportamento é uma função do campo que existe no momento em que ocorre o comportamento (2) a análise começa com a situação como um todo, a partir do qual as partes componentes são diferenciadas; e (3) a pessoa concreta em uma situação concreta pode ser representada matematicamente.(HALL, LINDZEY, CAMPBELL, 2000, p.319).

⁹⁸ O espaço de vida é constituído da pessoa e do meio psicológico, como ele existe para o indivíduo. (MINICUCCI, 1997, p:27)

Como na avaliação psicológica do Pfister, a dinâmica de Kurt Lewin é também de aplicabilidade individual que, neste trabalho, direcionou-se para o coletivo. O objetivo foi realizar uma análise do espaço de vida do grupo e de seu ambiente como um campo social e de outros interesses que por ventura, pudessem comparecer no processo. Entende-se, a partir dessa dinâmica, que a ocorrência social do grupo é vista como acontecendo e resultando da totalidade de entidades sociais coexistentes. O interesse maior foi verificar a relação imaginária que a música pudesse ocupar para o grupo em seu espaço de vida.

A pesquisa é fidedigna para a situação atual do grupo, do momento presente, das coisas importantes e significativas. Dos cento e quarenta e cinco alunos que compõem a Banda de Música, participaram dessa dinâmica cinqüenta e sete alunos e três instrutores. Foi realizado o convite e a demanda foi espontânea por parte dos participantes, os instrutores foram todos do sexo masculino, quanto aos alunos, estiveram presentes ambos os sexos com idades entre doze a vinte e um anos.

Como o número de alunos foi considerado elevado para a aplicabilidade técnica dessa dinâmica, tentou-se minimizar as interferências, inicialmente aplicando-se a dinâmica no grupo total (nos cinqüenta e sete alunos e nos três instrutores de forma individual). Cada um apresentou a configuração de seu espaço de vida. Em seguida se dividiram os cinqüenta e sete alunos em seis grupos (sendo cinco grupos de nove alunos e um grupo de doze). Foi solicitado a esses grupos que realizassem a configuração do espaço de vida do seu grupo. Posteriormente, organizou-se um grupo com seis alunos, quando cada aluno participante apresentava a configuração do espaço do seu grupo de origem. Foi solicitado então a esse novo grupo que elaborasse a configuração do seu espaço de vida. Os três

instrutores juntaram-se em um grupo realizando sua configuração de espaço. O objetivo de juntar em grupo e subgrupos teve o propósito de extrair a configuração do espaço de vida da Banda de Música. A divisão dos alunos ocorreu de forma espontânea, pois não havia interesse em dividi-los por critérios; a finalidade era atingir o campo psicológico.

O Material utilizado na aplicação foi de fácil acesso, Constituiu-se de:

Papel chamex

Lápis ou caneta.

Aplicação:

Solicita-se ao participante que faça uma elipse em uma folha de papel em branco e, em seguida, considerando essa elipse como seu espaço de vida, que divida esse espaço conforme a visão que tem hoje de sua vida. Este é um tipo de dinâmica que só tem validade para o momento presente, pois pode ser que, algum tempo depois, essa configuração de espaço (não geográfico e, sim, psicológico) de vida mude para outros interesses. Tentava-se delinear as representações significativas no espaço de vida do grupo. Se a música estava presente nesse espaço e que dimensão materializada (na consciência) se configurava nesse espaço.

Resultados:

Os desenhos gráficos transmitidos para as folhas de papel pelos alunos e instrutores configuraram o espaço de vida revelando um alargamento da percepção do estrato reservado para família, banda e religião, embora apresentassem outros interesses em espaços menores. Enquanto os instrutores configuraram o espaço de vida para família, banda e lazer.

Resultados dos seis grupos de alunos:

Configuração do Espaço de Vida:

Grupo A: família, escola, **banda**, lazer.

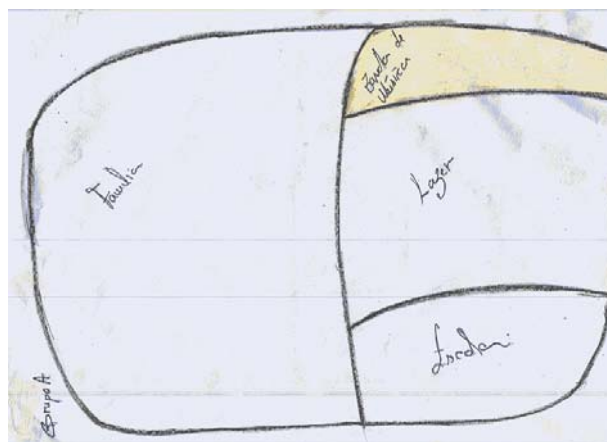
Grupo B. Deus, **banda**, família, escola.

Grupo C: família, **banda**, escola.

Grupo D. família, **banda**, escola, igreja, lazer.

Grupo E: família, **banda**, escola, igreja.

Grupo F: família, **banda**, escola.



A coloração é nossa.

Figura 3– Desenho Grupo A
Grupo A: família, escola, **banda**, lazer

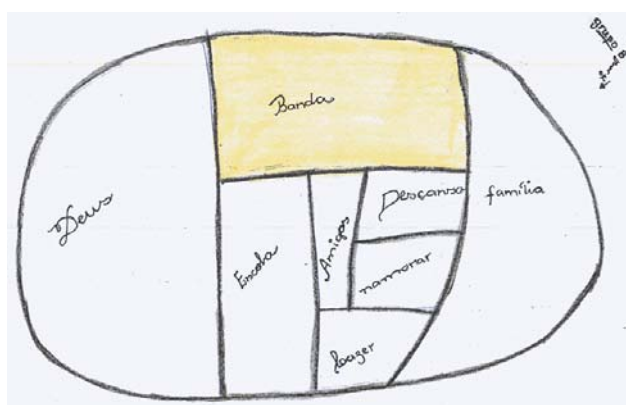


Figura 4-Desenho Grupo B
Grupo B. Deus, **banda**, família, escola

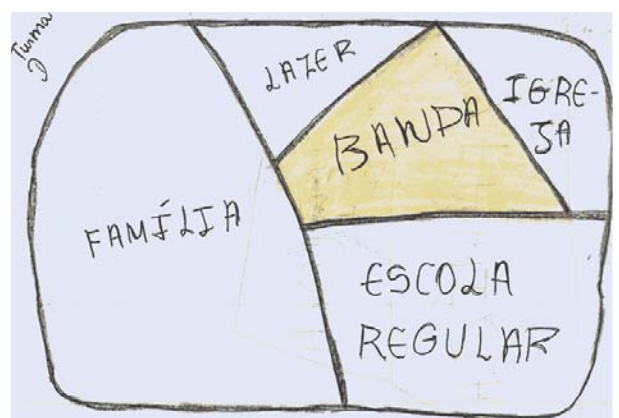


Figura 5 - Desenho Grupo D
Grupo D: família, **banda**, escola, igreja, lazer

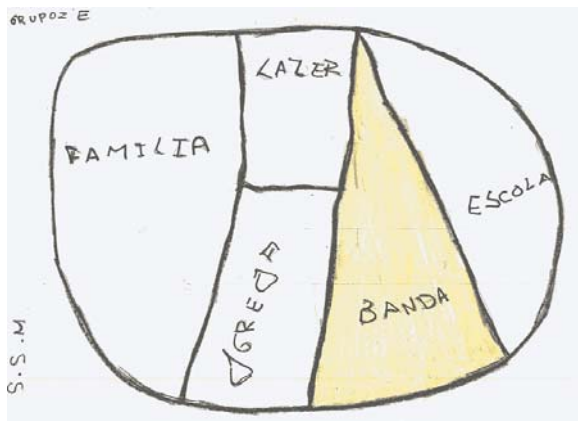


Figura 6 - Desenho Grupo E
Grupo E: família, **banda**, escola, igreja.

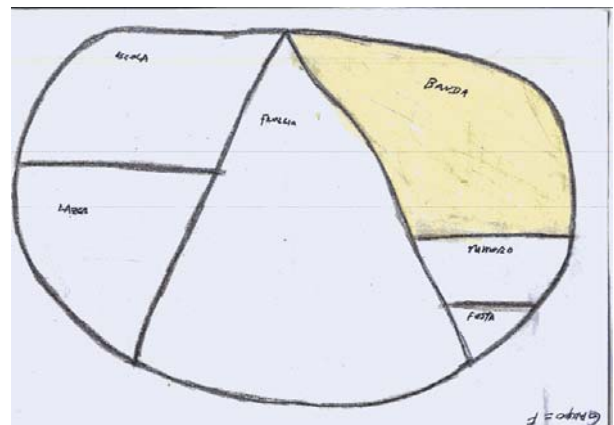


Figura 7- Desenho Grupo F
Grupo F: família, **banda**, escola.

Configuração do que compõe a Banda de Música:

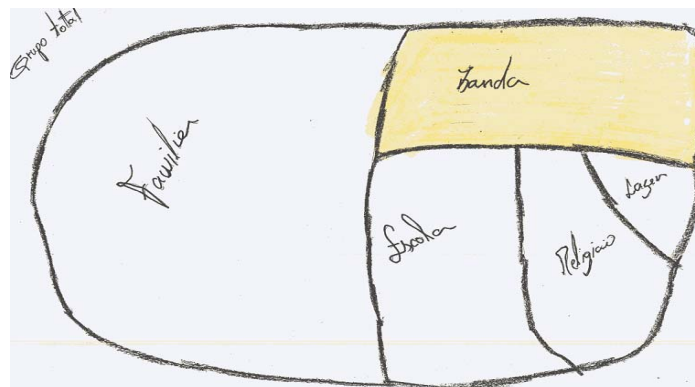


Figura 8- Grupo total: família, **banda, escola, religião.**

Resultado dos instrutores:

Configuração do espaço de Vida:

Instrutor: família, **banda**, lazer.

Para os alunos, consideram-se a música, a família e a religião como os representantes ideativos do grupo, pois os campos psicológicos restringiram-se a essas áreas enquanto outros interesses foram comprimidos ou obscurecidos. A família já era esperada, pois a avaliação psicológica do Pfister, anteriormente

aplicada já tinha revelado questões na afetividade. Como acentuado, pode ser de ordem familiar. A confirmação só seria possível se a técnica tivesse sido aplicada à família como discorrido anteriormente. Segundo Municci (1997, p.27) [...] quando há algum problema muito sério em sua família, pode ser que o seu campo assuma uma configuração maior. A reserva poderia ser positiva ou negativa.

A configuração dos alunos para o campo religioso também já era esperada pela simbolização do ritual dos três sacramentos, confirmando a significação dos símbolos na consciência coletiva do grupo. Por outro lado, na configuração do espaço de vida dos instrutores percebe-se a ausência da religião, que também já era esperada. Portanto, a religião não configura o mesmo valor simbólico de representação que tem para os alunos.

A música compareceu no resultado de todos os alunos e dos instrutores, caracterizando-se presente no espaço de vida do campo social do grupo; portanto, ocupando um valor simbólico significativo. Entretanto, nessa dinâmica apenas se configura o espaço, que é importante por tratar-se de um espaço da psique, onde os participantes têm a oportunidade de dimensionar a área; entretanto, na dinâmica do Banquete Imaginário, essa configuração se materializa através de sonhos, desejos, ideais, fantasias e outros conteúdos latentes em forma de desenhos e falas.

A música presente na vivência do grupo pode estabilizar ou não o seu inter-relacionamento, pois o meio psicológico é considerado como parte desse campo interdependente, do qual os integrantes fazem parte. Se a música comparece como o meio de ligação, como meio de permanência entre os elementos que compõem a Banda de Música, revelando um cotidiano que faz comparecer nos integrantes aspectos da subjetividade como a auto-estima, a perseverança, a educação, a ética, a afetividade, entre outros elementos significativos para cada um.

Supõe-se que existe para o grupo a Educação-Não-Formal e que é proveniente a partir desse processo de interligação. Supõe-se, ainda, que essa educação transbordará para lugares além da Escola de Música, para outros espaços de vida dos alunos e dos instrutores proporcionando a eles novas relações afetivas. Principalmente em outros campos de vida onde o estrato de configuração é significativo, por exemplo, no caso presente, para a família.

Essa dinâmica evidenciou o lugar simbólico que a música ocupa no espaço de vida do grupo.

4.3.3 O Banquete Imaginário

A primeira vez que se conheceu a dinâmica do Banquete Imaginário foi no início do Mestrado, no período dos créditos. Escutaram-se muitas críticas a respeito de sua utilidade, não muito diferente das críticas já apontadas no início deste trabalho, sobre as mudanças de paradigmas e sobre a utilidade do imaginário vinculado à Educação. Achou-se que seria oportuno evidenciá-la como técnica de pesquisa já que se correlacionava com os mesmos interesses deste trabalho. Entretanto, desconhecendo a dinâmica e também por se tratar de um trabalho experimental, solicitou-se um depoimento ao prof. João de Deus sobre o fundamento da técnica para se ter subsídios para aplicar, avaliar e concluir neste trabalho. Apresenta-se o depoimento na íntegra:

“O banquete imaginário é uma dinâmica de apreensão do imaginário grupal desenvolvida a partir das conclusões de 5 anos do projeto Aula, Voz e Espetáculo (AVE-UFMA/1998-2003). O Projeto AVE é fruto de nossas conclusões de pesquisas de mestrado e doutorado. O projeto nasce da necessidade de revisão do conceito de aula, no bojo de uma crise de paradigmas em que a emoção, a subjetividade e a interatividade passam a ocupar lugar de destaque, na necessidade de uma transmissão do conhecimento radicalmente transdisciplinar. O projeto tem como fundamentos metodológicos os conceitos de complexidade de Edgar Morin, de devaneio de Gaston Bachelard e de transobjeto de Gilberto Freyre, na medida em que trabalha com as dimensões oníricas e afetivas dos objetos. Ou seja, os mesmos despem-se do valor de uso e valor de troca marxianos e adquirem um valor simbólico ou onírico, portanto, podem ocasionar desejos, sonhos e devaneios. Como desdobramentos do projeto AVE surgiram – em 1998, a aula-**show** (performance em que o professor realiza um videoclipe ao vivo mesclando imagens, cores e sons na discussão de temas atuais, inclusive interagindo com a platéia, que colabora na aula) - e em 2000, o banquete imaginário, ao participarmos e vencermos, no júri popular, a IV Mostra Maranhense de Arte Efêmera com a instalação “O banquete imaginário”, quando, sobre uma mesa foram colocados diversos objetos acumulados ao longo dos anos pelo artista, juntamente com frutas, doces, bebidas, livros, fotografias e outros elementos. A partir daí essa instalação passou a ser reelaborada em diferentes contextos e locais do país, pedindo-se aos presentes que desenhassem imagem/ns que mais os marcassem, daquelas utilizadas na performance (aula-*show*) e/ou instalação (banquete). Em 2002 participamos novamente da mostra de Arte Efêmera, com o que se chama hoje, em arte contemporânea, de interferência coletiva - “A feira Imaginária” - em que o público

deveria levar de casa objetos que para si já não tinham mais utilidade, os quais seriam colocados no chão para que se trocassem os valores oníricos ou simbólicos despertados nos presentes. Após várias realizações do banquete chegou-se à conclusão de que, enquanto banquete, o mesmo poderia ser formado coletivamente: acrescentando-se ao mesmo uma adaptação da dinâmica da feira imaginária, em que os que iriam participar do banquete deveriam levar de suas casas objetos que representassem suas vidas – que não necessariamente seriam trocados.

Tanto num caso (banquete e aula-*show*), quanto no outro (somente o banquete), os desenhos elaborados serviram para levantar sonhos, imagens, devaneios, desejos, medos – ou seja, parte do imaginário – ou, em termos de Cultura-análise, aspectos da cultura latente do grupo. Embora tal dinâmica ainda esteja sendo aperfeiçoada, à medida em que vai sendo aplicada, observa-se que em todas as vezes têm vindo à tona devaneios do repouso e, com maior frequência, devaneios da infância, levando as pessoas a tentarem reescrever suas histórias e reestruturarem suas vidas. Um dos casos mais representativos de eficácia do banquete/aula-*show* se deu no Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, em 2003, quando o mesmo foi aplicado em pacientes portadores do vírus HIV, com a colaboração de uma equipe multidisciplinar: enfermeira, assistente social e psicóloga. No grupo presente havia dois pacientes utilizando soro – sentados em cadeira de rodas – os quais já haviam desistido de continuar o tratamento. Após a dinâmica, ao expressarem-se e verbalizarem os desenhos resolveram continuar a luta contra a doença. Numa outra ocasião a dinâmica foi aplicada num grupo de professores/estudantes universitários da rede pública de um município do interior do Maranhão, formada por duas turmas. Uma turma colaborou em massa na montagem do banquete, a outra ficou arredia o que demonstrou a cisão entre os dois grupos –

inclusive em alguns desenhos que mostravam duas mesas separadas, embora elas estivessem, fisicamente, unidas. Após as discussões as duas turmas concluíram pela busca de saída para o impasse. Portanto, o banquete imaginário, sobretudo em sua característica oximorônica - como se abstrai do próprio nome da dinâmica - tem servido para levantamento de aspectos do imaginário, sendo sua principal característica um pensar e um fazer coletivos: em termos de Morin, uma ética da solidariedade; de Maffesoli, um “estar junto”; de Durand, a possibilidade de uma pedagogia dos sonhos e pelas imagens, de Boaventura de Sousa Santos o conhecimento como autoconhecimento e de Gilberto Freyre, a dimensão de transobjeto, ou seja, o objeto visto, fenomenologicamente, como a extensão do próprio corpo. Além de outras características possíveis de serem verificadas a cada montagem do mesmo e dependendo do público.(Depoimento escrito do Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros a pedido da pesquisadora, para fins deste estudo).

Conforme relatado, o Banquete Imaginário é resultado de cinco anos de trabalho (1998-2003) desenvolvido pelo Prof. Barros⁹⁹ (UFMA). Nasceu da necessidade de revisão metodológica e epistemológica do conceito de aula, da revisão do que seja transmissão do conhecimento, seus objetivos e alcance.

Toma-se emprestado a proposta de trabalho do professor João de Deus para investigar o imaginário dos alunos e dos instrutores enquanto grupo que compõe a Banda do Bom Menino. No sentido de revelar através da dinâmica do Banquete as manifestações latentes possíveis, como sonhos, afetos, desejos, medos, fantasias, e outros.

Material utilizado para aplicação da dinâmica:

* Uma mesa grande (onde se prepara o banquete).

⁹⁹ Professor e artista multimídia apresentou as conclusões de seu trabalho, dentre outros, nos Fóruns Mundiais de Educação de São Paulo e de Porto Alegre e nos encontros do Imaginário da USP e da UFPE.

* Composição da mesa: artesanato, brinquedos, comida, objetos pessoais; roupas, objetos de casa. Os participantes podem colocar os objetos que desejarem desde que o objeto colocado tenha valor simbólico para a pessoa que o coloca.

* Folha de papel e caneta ou lápis.

O Banquete Imaginário é uma dinâmica onde a preparação da mesa já demonstra manifestação do imaginário; por isso ela não foi preparada exclusivamente pela pesquisadora, mas por todos aqueles que participaram da dinâmica. Para tanto, houve o cuidado de compor uma mesa que manifestasse a cultura maranhense tanto no Artesanato como na Culinária, com o objetivo de provocar o sentido da visão, olfato, audição e paladar dos participantes, deixando os alunos e os instrutores à vontade para compor o resto da mesa com objetos que os mesmos trariam de casa, além de oferecer também uma mala, que nomeio aqui “resto” dos vários trabalhos (Banquetes Imaginários) desenvolvidos pelo prof. João de Deus em diversos locais de Estados brasileiros, com objetos diversificados de cultura nacional, para que os participantes finalizassem a composição da mesa.

Se me permite, o Prof. Barros, criador do Banquete Imaginário, gostaria de fazer algumas considerações especificamente para este trabalho. A composição da mesa teve três momentos:

O primeiro: da pesquisadora em levar elementos da Culinária e da Cultura maranhenses no sentido de provocar efeitos nos participantes. Objetivo foi tentar instigar a relação dos alunos e dos instrutores com objetos e sabores que, por ventura, tivessem feito parte da vida deles para que pudessem recordar acontecimentos.

Foi colocada na mesa, juçara, farinha d'água, bolo de tapioca, cuscus, manga; bucha de palha, abano, macaxeira, pipoca, flores tropicais etc . No final, ficou parecendo um Altar.



Foto 6 – Mesa com iguarias
Fonte: “in loco”

O segundo: dos participantes de levarem objetos significativos de sua vivência e história pessoal.

Uma grande parte dos alunos colocou na mesa os instrumentos musicas, outros levaram CD, camisa, revistas, Bíblia, e outros. Observe que eles mesmo arrumam a mesa.

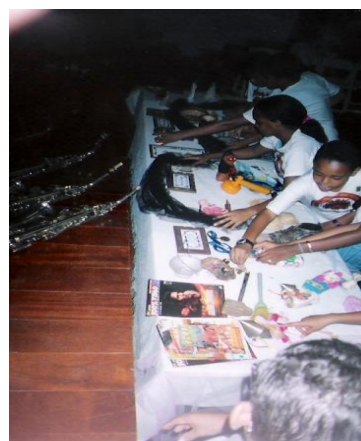


Foto 7 – Mesa organizada pelos alunos
Fonte: “in loco”

O terceiro: de oferecer aos alunos e instrutores a “mala” do prof. Barros compostos da diversidade de objetos oriundos de outros trabalhos no sentido de observar-se a interação do grupo com esses objetos e seus possíveis efeitos e resultados.

Os alunos em volta da mala para pegar os objetos e colocá-los na mesa do Banquete. Era um frisson: risos, admiração, espanto.



Foto 8 – Alunos em volta da mala
Fonte: “in loco”

Esta divisão em três momentos é apenas didática para esclarecermos melhor para o leitor a diversidade de objetos e a participação de todos, embora de fato a composição da mesa tenha se dado de forma espontânea. O importante é deixar claro que, nessa atividade, não existe platéia: todos são atuantes, inclusive a pesquisadora. A única diferença é que aquele que coordena a atividade sabe dos passos seguintes.

Participaram da atividade 21 componentes da Banda de Música de ambos os sexos (sete mulheres e catorze homens) de idade entre doze e dezenove anos mais três instrutores do sexo masculino, e uma pedagoga, totalizando-se vinte e cinco participantes no Banquete Imaginário. O objetivo era trabalhar com todos os alunos do turno matutino, e mais cinco professores. Infelizmente, no dia agendado para a atividade, aconteceu na cidade uma greve de transporte coletivo, com

paralisação total, o que impossibilitou a freqüência completa do grupo, embora o número de participante tanto de instrutores como de alunos tivesse sido significativo. Os alunos e os instrutores que compareceram neste dia foram especificamente para participar do Banquete. Interessante foi ouvir os comentários de como venceram as barreiras para chegar até a escola, na falta de ônibus e participar das atividades.



Foto 9 – Arrumação da mesa pelos alunos
Fonte: “in loco”

Durante a montagem da mesa, intencionalmente solicitada que eles próprios arrumassem, observou-se o “estar junto”, as relações de afeto que permitem dividir esse momento em pares, em pequenos subgrupos ou solitariamente.

“Organiza-se” a mesa escolhendo um lugar ou uma posição para deixar um “pedaço de si”, ou seja: um objeto que o representa. Portanto, não se trata apenas de reunir um grupo como platéia para participar de um banquete, mas de

proporcionar a cada elemento do grupo permitir-se representar por algum valor simbólico, valor histórico (história de vida) naquele aglomerado de objetos. Eis o sentido do Banquete Imaginário. E, se me permite mais uma vez, interpreto banquete porque tem uma conotação de mesa longa, comida vasta, música, muita gente, muitos objetos e cores diversas. Parece uma paisagem de banquete medieval. Imaginário porque os objetos que compõem a mesa não têm valor de moeda, mas valor simbólico, resgatado pelo imaginário.

Os alunos procurando um lugar para deixar seus instrumentos musicais. Alguns escolheram deixar a partitura Musical.



Foto 10 – Arrumação dos instrumentos musicais
Fonte: “in loco”

Finalizou-se uma composição de mesa, a mais diversificada possível, embora se tenha observado que os objetos colocados na mesa (pelos alunos), em sua grande maioria, foram instrumentos musicais, o que já revelou para a pesquisadora um dado importante, embora alguns tivessem também trazidos outros objetos, como camisa, CD, Bíblia, diário, entre outros.

Observe a diversidade de materiais na mesa após a conclusão da arrumação pelos participantes. Instrumentos musicais, manga, flores, roupas, brinquedos artesanais, suco de murici; imagens de santo, farinha de mandioca, juçara, pipoca, chapéu, revistas; bolo de tapioca, CD, Bíblia, casinha, boneca, pé de madeira, bucha de palha, abano, melancia, bolo doce e outros.



Foto 11 – Mesa já preparada pelos alunos
Fonte: “in loco”

Após a composição da mesa degustou-se a comida, cantou-se e se brincou-se. Interessante foi vê-los acompanhar o canto com alguns instrumentos que havia na sala. Foi uma brincadeira, como se diz no Maranhão. Esse é o momento real do Banquete (arquétipo de ápice)



Foto 12 – Momento de descontração
Fonte: “in loco”

Depois do momento de descontração e integração entre o grupo, solicitou-se a cada um que contemplasse a mesa observando-a como um todo e, em seguida, oferecendo a eles papel e caneta, para que fizessem um desenho e escrevessem sobre esse desenho. Posteriormente quem quisesse pegaria seu objeto ou trocava com um colega.

Este é o momento singular do banquete: de colocar a imagem em função de significado.



Foto 13 – *Feed-back* dos alunos
Fonte: “in loco”

Os alunos e instrutores elaboraram diversos desenhos e atribuíram a estes significados que revelaram sonhos, desejos, devaneios, fantasias. Nos exemplos apresentados a seguir, é possível apreciar-se as considerações realizadas. Os desenhos em sua maioria estão presentes no anexo deste trabalho.

Apresenta-se um gráfico dos resultados dos desenhos oriundos da dinâmica do Banquete Imaginário:



Gráfico 1 - Banquete Imaginário

Catorze participantes manifestaram-se no desenho imaginário em relação à música.

Ao lado do desenho escreveram.

1. J. E. F. B. J. 16 anos. Masculino:

“É uma forma de expressar meus sentimentos”.

2. 15 anos. Masculino:

“O trompete é um dos objetos que eu gosto e quero alcançar os meus objetivos com ele”.

3. W. P. M. 14 anos. Masculino:

“O desenho que eu fiz é um trompete; o instrumento que eu toco na Escola de Música do Bom Menino”.

4. D. M. 23 anos. Masculino:

“Este desenho representa uma das coisas mais importantes da minha vida, porque através da área musical eu consegui muitos objetivos”.

5. A. C.C.M. 18 anos. Feminino:

“Saxofone – significa uma parte de mim; através dele eu revelo todos os meus anseios, sonhos e realidades, nos momentos alegres e tristes da minha vida”.

6. E. S. A. F. 17 anos:

“Sax – sonho que posso me desenvolver cada vez mais nele, para um dia olhar para trás e dizer que valeu a pena me esforçar para ser uma musicista; este é o meu sonho”.

7. K. R. 16 anos:

“Para mim o Sax tem um significado todo especial. Até porque é o instrumento que toco”.

8. M. C. O. 18 anos. Masculino:

“A bateria significa uma terapia porque com ela eu toco os ritmos que deixa quem está triste, alegre, com ritmos balançantes”.

9. J.C.S.Q. 17 anos:

“A simbologia significa a forma de executar a música. Queria desenhar o instrumento do qual eu toco, mas não consegui desenhar, mas desenhei algo do qual eu faço e gosto de fazer e ela tem um grande significado na minha vida, pois desta forma posso expressar a forma da qual eu toco no meu instrumento”. (No caso ele desenhou uma partitura musical)

10. P. R. 16 anos. Masculino:

“Significa que cada passo que damos felizes modifica a nossa vida, ou seja: a Banda do Bom Menino é um momento de alegria na minha vida”.

11. W. A. S. 15 anos. Masculino:

“Este desenho representado é um instrumento de nome trompete, que escolhi como meu objeto de esperança”.

12. W.J.S.C. 19 anos. Masculino:

“Trompete porque é um instrumento que eu estou estudando e pretendo ser um profissional através dele”.

13. K. W. P. F. 12 anos. Masculino:

“Lembro a Banda”. (desenhou seu instrumento musical)

14. Java. 14 anos. Masculino:

“Porque me representa”. (desenhou um instrumento musical)

Dois participantes revelaram um sonho.

15. N. 36 anos Feminina

“O desenho representa a realização de um sonho, desejo, enfim a vontade de adquirir minha casa”. (desenhou uma casa)

16. A. M. S. 14 anos. masculino

“Esta camisa está representando a inicial de um nome de Banda. Também, está representando um garoto estendo a mão”.

Dois participantes revelaram o desejo de ser herói, de ser corado:

17. D. 15 anos. Feminino

“Significa a vitória que por mais que seja difícil podemos alcançar todos os nossos objetivos”. (desenhou uma coroa)

18. R. Q. C. 18 anos. Masculino

“Desenhei uma medalha porque sou atleta e já conquistei muitas medalhas. Até hoje sou jogador de futsal e já tive muitas vitórias e muitas medalhas”.

Dois participantes revelaram lembranças da infância.

19. E. C. D. 17 anos. feminina

“Boneca de pano, lembrança de quando criança. Ganhei de uma tia que morava em Brasília”.

20. J. L. R. S. 17 anos

“É porque era quando eu assistia Cavaleiros do Zodíaco”.

Dois participantes revelaram imaginário com relação à cultura da terra:

21. L. F. A. 28 anos. Masculino

“Esta é uma fruta que faz parte da cultura dos maranhenses e é conhecida aqui como juçara”.

22. Sem identificação.

“Me recordo de todas às vezes quando passava férias no interior. Sempre chegava no tempo da manga. Quando ventava muito escutava muita manga cair”.

Três participantes revelaram imaginário a lembranças familiares:

23. N. 12 anos. Masculino

“Juçara, lembra o sitio da minha avó”.

24. J. S. M. 17 anos. Masculino

“Lembra-me minha irmã, pois foi ela quem me deu está camisa”.

25.W. B. C. 14 anos. Masculino.

“Significa quando meu avô era vivo. Eu passava dias na casa dele. Passeando no interior dele, mas Deus o levou por isso ando triste”.

Considerou-se uma dinâmica de atividade de percepção profunda que proporcionou um olhar oximorônico sobre o grupo. A investigação se evidenciou pelos quatro sentidos da percepção: visão (olhar para o objeto), audição (percepção e projeção sobre o objeto), tato (tocar o objeto) e paladar (degustar o objeto).

Considerou-se uma simbiose entre o bio-psico-socio-cultural. No “bio” enquanto percepção sensorial do organismo sobre os objetos que instiga os estímulos sensoriais, a “psique” enquanto projeção e rememoração de conteúdos latentes em cadeia significantes e o “sócio-cultural” enquanto história de vida entrelaça na rememoração. Por essa cadeia é possível realizar várias interpretações, entretanto o recorte que se vai efetuar para esse trabalho diz respeito às manifestações latentes relacionadas à música, pois é esta que nos interessa como prática simbólica.

A grande maioria do grupo participante direcionou imaginário de representação para a música, manifestado através de sonho, desejo, afeto, idealizações, anseios etc. Por meio de desenhos e discurso. Consideraram-se essas manifestações de ordem latente.

Os conteúdos latentes presentes nessa dinâmica se relacionam com os conteúdos encontrados no espaço de vida da dinâmica de Kurt Lewin, de forma bastante interessante, pois nessa o grupo apenas demarca a música no seu espaço vital, considerando um estrato bastante significativo para tal, enquanto na dinâmica do Banquete Imaginário eles revelam o porquê da presença na configuração do seu espaço de vida. Igualmente, em relação às três atividades realizadas neste trabalho, pode-se dizer que existe uma relação entre seus resultados para o grupo que compõe a Banda de Música. A interseção desse resultado seria aquilo que comparece nos três: afetividade, música e família.

4.4 Questionário complementar de pesquisa

Este questionário teve como objetivo servir de subsidio para as atividades de pesquisa assim como para conhecerem-se alguns aspectos mais particulares da relação dos alunos e dos instrutores com a Banda de Música. As perguntas selecionadas para tal propósito levaram em consideração os rituais presentes na Banda. As respostas foram tabuladas e avaliadas conforme o valor quantitativo.

Respostas dos instrutores:

Participaram dessa atividade seis instrutores com idade entre 23 e 27 anos, sendo cinco naturais de São Luís (e um natural de Viana¹⁰⁰), provenientes de diversos bairros de São Luís. Nas respostas constam apenas onze questões porque as demais foram específicas para os alunos e para orientar a atividade do Banquete Imaginário. Os grifos são nossos.

1. Quando você começou a conviver com a música e Qual a importância dela em sua vida?

Uns a partir de 1993, outros em 1995 e outros em 1997.

Revelaram que a música tem uma importância semelhante a uma terapia e também que representa uma oportunidade na vida.

2. Que tipo de música você mais gosta? Por quê?

Erudita. Porque produz um relaxamento.

3. Que tipo de atividade você mais gosta de realizar na escola de música? Por quê?

Aula instrumental.

É importante estar ensinando o que se apreendeu.

4. Você tem planos para o futuro? Quais suas aspirações e desejos?

Sim.

Desejam participar da Orquestra Sinfônica Brasileira

¹⁰⁰ Município do Estado do Maranhão localizado na Baixada Maranhense.

5. Como você se sente quando tem visitantes¹⁰¹ na escola?

Valorizado, alegre, honrado, orgulhoso.

6. O que você acha da música de boas vindas aos visitantes¹⁰²?

Apreciam a música de boas vindas ao visitante: é bonita, valoriza o visitante, é gratificante.

7. Como é sua relação com seu instrumento musical? E qual é seu instrumento?

A relação dos instrumentos foi a mais diversa possível: clarinete, flauta, trompete, tuba, saxofone, fagote, trombone. Como todos eram do sexo masculino a resposta foi amorosa: “*Como se fosse minha namorada*”. (Eis o enigma).

8. Você já ouviu falar de alguma lenda de São Luís? Você acredita nela?

Alguns disseram que sim, outros que não.

9. Você já ouviu falar de alguma lenda no bairro do Desterro? Você acredita nela?

Nunca ouviram falar.

10. O que representa a Banda do Bom Menino para você?

“Minha vida”

“É responsável pela minha formação”

“É uma família”

“É uma escola de disciplina”

“É um aprendizado da vida”.

¹⁰¹ Visitante, por ser a Escola de Música disponibilizada para visitas, devido ao projeto social e também porque a mesma se situa em uma residência que se localiza na área do Patrimônio Histórico de São Luís.

¹⁰² Devido à constância de visitas foi criada ao longo do exercício da escola um Hino de Boas Vindas aos visitantes, cantada pelos alunos, todas às vezes em que eles são surpreendidos pelos visitantes.

11. Na convivência diária com o grupo, de que momento você mais gosta? Por quê?
As atividades de aula instrumental porque sinto doando alguma coisa.

Respostas dos alunos:

Participaram quarenta e cinco alunos de ambos os sexos com idade entre 12 e 20 anos, sendo a maioria natural de São Luís, provenientes de diversos bairros periféricos. Alguns de São José de Ribamar¹⁰³. Nas respostas constam apenas onze questões porque as demais foram específicas para a atividade do Banquete Imaginário.

1. Quando você começou a conviver com a música e Qual a importância dela em sua vida?

Em junho de 2002.

Revelaram: sobrevivência; mudança de vida; profissionalizar; trabalho; futuro; melhora de convivência com outras pessoas; esquecer os conflitos.

2. De que tipo de música você mais gosta? Por quê?

Foram citados diversos tipos de músicas que já conheciam e um tipo que conheceram mais recentemente – o clássico.

3. Que tipo de atividade você mais gosta de realizar na escola de música? Por quê?

Tocatas.

¹⁰³ Município do Estado do Maranhão, dentro da Ilha de São Luís.

Revela nosso talento.

4. Você tem planos para o futuro? Quais suas aspirações e desejos?

Sim.

Fazer faculdade em música

Fazer parte da banda militar, Marinha ou Aeronáutica (grande maioria).

Fazer mestrado e doutorado em Música

Montar uma escola de música em meu bairro.

5. Como você se sente quando tem visitantes na escola?

Alegre

Feliz em saber que a escola esta sendo divulgada

Elogiado

Honrado

Realizado porque as pessoas vêm conhecer nosso trabalho

Valorizado

É um reconhecimento do nosso trabalho

Passando um pouco do que sentimos com a música

Feliz porque as pessoas estão reconhecendo nosso trabalho

Alegre por saber que as pessoas gostam da banda

Feliz em poder tocar para eles

Reconhecimento de que o esforço valeu a pena

É bom porque eles podem divulgar o que se passa na escola

Feliz porque as pessoas se interessam pela banda.

6. O que você acha da música de boas vindas aos visitantes?

Uma forma de acolher nosso visitante

Uma maneira de cumprimentar o público que visita nossa escola.

Jeito de agradecer.

Bela, uma boa composição.

Expressa todo nosso sentimento.

Uma forma de deixar o visitante à vontade e bem acolhido, pois aqui somos uma família.

Meio de transmitir a alegria que estamos sentindo ao receber visitas.

7. Como é sua relação com seu instrumento musical? E qual é seu instrumento?

Uma relação de amor (a presença do enigma)

Foram citados vários instrumentos: flauta, sax-tenor, clarinete, tambor, trombone, bateria, entre outros.

8. Você já ouviu falar de alguma lenda de São Luís? Você acredita nela?

Sim. A serpente¹⁰⁴ que está debaixo de São Luís, mas tenho dúvida em acreditar nela.

Sim. Na lenda da serpente gigante que é enorme e, quando a cabeça e a cauda se encontrarem, a ilha de São Luís vai afundar. Mas eu não acredito.

Sim. A lenda da serpente. É melhor não acreditar.

¹⁰⁴ A lenda da serpente vem passando de gerações a gerações. Contam os mais velhos aos mais novos que uma serpente gigante dorme silenciosamente nas águas da ilha de São Luís e que, quando ela acordar e a sua cabeça se encontrar com a cauda, a ilha de São Luís vai desaparecer, vai afundar, vai ficar submersa sob as águas. Os mais crentes na lenda não fazem muito barulho pra ela não acordar. Interessante é que há algum tempo quando o Governo do Estado fez uma reforma em uma Lagoa de São Luís, que se nomeou Lagoa da Jansen. Foi construído um monumento de estrutura metálica em forma de uma serpente gigante, sobre as águas da lagoa reforçando o imaginário lendário sobre essa estória. Quando da inauguração algumas pessoas que visitavam a lagoa não estavam interessadas em apreciar o panorama da mesma, mas de ver a serpente. E assim possivelmente (re)atualizar seu mito.

Sim. A serpente que cerca a cidade. Não acredito muito não.

Sim. A lenda da serpente gigante. Não sei se acredito, fico meio em dúvida, nunca vi, Como posso acreditar?

Sim. Tem uma serpente que dorme nas águas de nossa ilha. É meio estranho. Outros já ouviram falar, mas não acreditam.

9. Você já ouviu falar de alguma lenda no bairro do Desterro? Você acredita nela?

Sim. A carruagem de Ana Jansen¹⁰⁵. Acredito, porque ela existiu.

Sim. Ana Jansen com as estórias que contam por ai. Não acredito muito só um pouco.

Sim. A carruagem de Ana Jansen. Dizem que ela percorre as ruas do Desterro. Acredito.

Sim. A carruagem de Ana Jansen. Dizem que muitas pessoas já viram, mas eu não sei.

Sim. A carruagem de Ana Jansen. Bom nessa eu acredito, creio que possa acontecer.

Sim. Na carruagem de Ana Jansen. Acredito.

Sim. Ana Jansen freqüenta esse bairro todas as noites. Será?

Sim. Ana Jansen com seus escravos. Acredito.

Outros já ouviram falar, mas não acreditam.

10. O que representa a Banda do Bom Menino para você?

Minha casa.

¹⁰⁵ Ana Jansen foi uma mulher que viveu em São Luís (1787 – 1869). Possuía grandes dotes e muitos escravos. Existe uma história sobre a importância e sobre a vida dessa mulher. E existe ao longo dos anos estória lendária sobre a vida dela. Uma delas é que até hoje ela percorre durante a noite as ruas do Centro Histórico em sua carruagem.

Meu lar.

Meu coração.

Tudo! Pois é nela que vivo meu sonho.

Faz parte de minha vida.

Uma família. Identifico-me muito com meus colegas.

Minha formação.

Não tenho palavras. É uma coisa sem explicação.

Minha casa Nº 2.

Um presente para mim, porque ela me fez mudar em muitas coisas.

Minha vida.

Minha alegria.

Um ensinamento para a vida.

Minha família.

Um pedaço de minha vida.

Uma fonte de aprendizagem.

11. Usar o uniforme para tocar tem alguma importância para você? Qual?

Sim. Porque me identifica com a banda.

Sim. Porque mostra o nome da banda.

Sim. Porque mostra ao público que temos organização.

Sim. Porque nos caracteriza como alunos da Escola do Bom Menino.

12. Na convivência diária com o grupo, que momento você mais gosta? Por quê?

Tocar porque cada um acredita no outro.

Ordem unida.

Bate-papo nos intervalos.

Aula instrumental.

Tocar. É um diálogo com meus amigos.

4.4.1 Comentário

Não existindo muita diferença entre as respostas dos instrutores para as dos alunos enquanto envolvimento deles com a Banda de Música resolveu-se fazer apenas um comentário.

Ficou evidente, a partir das respostas que eles apresentam uma relação de satisfação e gozo por estar e participar da banda musical, apontando nas respostas satisfação no estar-junto e nos ritos. Supõe-se que esse companheirismo se originou dentro do espaço-tempo do grupo. É um espaço tão significativo que eles nomeiam o lugar de forma muito simbólica: 'casa Nº 2', 'família', 'lar', evidenciando uma projeção da estrutura familiar para o grupo, possivelmente porque nesse espaço tenha 'algo' singular que se vai interpretar de 'paternidade', muito parecido ao interdito (lei) de uma estrutura familiar possivelmente porque o núcleo do grupo opere como o núcleo de uma estrutura familiar. Esse núcleo é interpretado aqui como a operacionalização de uma lei que direciona. Fato presente nas respostas: direcionamento, futuro, mudar de vida, rumo, organização, ensinamento etc.

Outras respostas evidenciadas acredito já ter sido comentado ao longo do trabalho, as quais não retomarei para não ser repetitiva.

O aspecto “novo” no questionário foi o mito da Serpente e de Ana Jansen, que revelam o lado de *sombra*. Os instrutores, reservados, preferiram não falar, mas os alunos enfatizaram com muita clareza, e como se trata de um mito que extrapola ao grupo, pois é uma representação mental muito conhecida na cidade, achou-se que seria interessante serem tecidas algumas considerações. Não foi possível pesquisar sobre a gênese dessa estória lendária e foi colocado no questionário para ver até que ponto o mito está presente para a geração que compõe o grupo da Banda de Música. Para G. Durand (1983, apud TEIXEIRA, 2003, p.2) [...] é a circulação do mito que define e descreve uma sociedade a qual, no entanto, nunca é absolutamente homogênea em termos de representação. A cada momento de uma cultura, vários mitos se superpõem, sendo que alguns são atualizados, enquanto outros permanecem potencializados, obrigados a permanecer na sombra.

Durante muito tempo¹⁰⁶ o mito fora depreciado. As explicações foram substituídas pela Ciência; por muito tempo o mito foi minimizado como relato fantasioso de origem popular. Durand (1985, p. 243) enfatiza que

Graças às reflexões políticas de G Sorel (1908), à sociologia tipológica da Max Weber (1905), à estética de Nietzsche (1880), à “Filosofia das formas simbólicas” de E. Cassirer (1925), e sobretudo ao desenvolvimento da psicanálise de Freud (1897), de O. Rank (1904) e, enfim, à psicologia profunda de Jung (1916), a noção de mito passa a ser epistemologicamente revalorizada.

¹⁰⁶ Até o início do século passado, sob a pressão do Positivismo.

Somente a partir dos trabalhos desenvolvidos por vários teóricos¹⁰⁷ o conceito de mito situou-se no âmago da Antropologia moderna. Durand (1985, p.243) esclarece que *o mito se configura como um relato (discurso mítico) que dispõe em cena personagens, situações, cenários geralmente não naturais (divinos, utópicos, “surréels”, etc).* E ainda acrescenta que *o mito está investido em uma crença, contrariamente a fabula ou ao conto.* Durand expressa que, nesse discurso mítico, funciona uma lógica que escapa aos clássicos princípios da lógica da identidade. Ele então toma Lévi-Strauss em sua metalinguagem para apontar como o mito se manifesta.

Os métodos de análise desse discurso “dilemático” “disseminatório”, “contraditório” devem, necessariamente, levar em conta essa dimensão paradoxal do mito e tratar o relato mítico simultaneamente sob o ângulo da diacronia disseminatória e da sincronia combinatória.

Não é interesse aqui trabalhar a mitanálise, caminho ideal para aprofundar o mito e que solicita uma outra pesquisa em particular, Vai-se apenas deixar um questionamento sobre esse discurso mítico, que é presente no grupo e que se faz comparecer na cultura patente e emergente. Todo discurso mítico faz funcionar uma lógica, não a da identidade, como cita Durand (1985, p.245):

Tal relato faz funcionar uma lógica que escapa aos clássicos princípios da lógica da identidade. Eis porque o mito realmente se manifesta como “metalinguagem” (Levi-Strauss), linguagem “pré-semiótica”: aqui a “proxêmica” (a gestualidade) do rito, da magia inserem-se na gramática e no léxico das línguas naturais.

¹⁰⁷ G. Dumézil, M. Eliade, J.Cazeneuve, Cl. Lévi-Strauss, G. Durand, Geza Róheim, C. G. Jung, J. Hillman, P. Diel, R. Mucchielli, R. Caillou, J. Danos, H. Corbin, Ch Baudouin, H.Desroches.

A lógica é aquilo que se (re)atualiza através do mito. São Luís é uma ilha, cercada pelo Oceano Atlântico (baía de São José e baía de São Marcos); não pertence ao povo desta terra, apenas faz parte da natureza e, embora costumemos dizer; 'minha cidade'. Ela não nos pertence, apenas faz parte da natureza e, como tal, por um fenômeno natural (maremoto, terremoto) pode desaparecer, pode ficar submersa nas águas. Entretanto, para alguns é melhor atualizar o mito da serpente gigante do que pensar na força da natureza. A pontuação que se pretende, deixar para não se estender sobre a mitanálise, pois esse não é o propósito, apenas situar que o mito está investido de uma crença com uma lógica contrariamente a uma fábula ou ao conto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Culturanálise de Grupo foi utilizada aqui como instrumento norteador para investigação das culturas: patente, latente e emergente da Banda do Bom Menino. Embora, se tenha consciência de que os dados investigados não foram analisados em sua total profundidade. Para a investigação, procurou-se realizar um mapeamento da consciência da banda, em seu aspecto mais visível e racional. Utilizando-se inicialmente o processo fenomenológico-descritivo, ocasião em que se procurou investigar a cultura patente, ou seja: conhecer a banda na sua realidade, investigar como e por que tinha sido criada, em que condições ocorriam sua estruturação e organização, como era formado o grupo, quem era seus integrantes e de onde vinham. Além do processo fenomenológico, utilizou-se, também, pesquisa bibliográfica, entrevistas e questionário. A organização desses dados assumiu um novo paradigma - holonômico, interpretando-se em uma nova visão de homem no aspecto bio-psico-socio-cultural.

Posteriormente, houve a preocupação de identificar-se os rituais presentes no cotidiano da Banda de Música, verificando-se a organização do espaço-tempo e a sua influência na Educação e na inserção social dos alunos e dos instrutores. Foram, ainda, investigados valores, crenças, fantasias, sonhos e desejos presentes nos integrantes. A tentativa foi a de capturar o universo cultural pelo pólo latente. Para tanto, foram aplicadas as técnicas: As pirâmides Coloridas de Pfister, o Espaço de Vida de Kurt Lewin e o Banquete Imaginário, seguindo-se uma abordagem culturanalítica para capturar alguns aspectos do imaginário da Banda de Música. Dos resultados, então, elabora-se algumas conclusões:

1. Socialização. A sistemática para a socialização parece ter sido implicar o aluno na sua própria formação musical através de um compromisso, isto é: normas, regras, lei, tempo de profissionalizar, tempo de mercado de trabalho; horário, deveres, entre outros. Compromisso esse, assumido mais diretamente com o aluno do que propriamente com a família. Os resultados da pesquisa revelaram para a socialização, um encontro com a definição de Gainza¹⁰⁸ para a música, pois se evidenciou, no processo do aprendizado da Arte Musical, que um grupo de alunos demonstrou resultados para impulsos de ações de condutas positivas, o que se traduz como socialização. Com ênfase, pode-se destacar: abandonar os grupos de ruas (possíveis formações de gangues) pela formação do grupo musical; extravasar-se a agressividade, batendo fortemente no tambor a atos de vandalismo e agressão ao outro; realizar-se investindo pulsionalmente energia na música, pelo enigma do encantamento, a envolver-se compulsivamente no uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas entre outras possibilidades.

2. Assegura um modelo de Educação Não-Formal, pois sua prática assegura capacitar os alunos para o mercado de trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. Além da prática musical da banda permear uma Educação com a comunidade numa relação dentro-fora.

3. A música como prática de Educação Musical manifesta-se na Banda do Bom Menino, enquanto possibilidade aos jovens de tornarem-se profissionais em música.

¹⁰⁸ “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”.(GAINZA, 1988, p. 22).

4. Identificou-se um universo cultural próprio da Banda de Música o qual permite a emergência de outras mentalidades (eles têm um modo próprio de pensar, sentir e agir a partir do envolvimento com a música dentro da convivência no grupo). Os rituais enfatizados neste trabalho ficam considerados como “modelo” com o qual a banda organiza a socialidade do grupo, assim como, também, se configura como cultura própria de ensino da Arte Musical marcando uma diferença para estilos de outras Bandas Musicais.

5. A música foi identificada como agente socializador na medida em que produz o enigma do encantamento, que ‘cimenta’ o grupo e faz projetar comunicação entre a Banda de Música e a comunidade. Os rituais compõem também como agentes socializadores.

6. A pesquisa expressou a socialidade da Banda Musical, como uma “*comunidade emocional*”, articulando como Michel Maffessoli descreve seus contornos, ou seja: existe um elo afetual que solidifica os integrantes da banda. Essas particularidades configuram um imaginário coletivo, que pode ser entendido pela existência de fatores de agregação, como a necessidade da sincronia musical, pois uma Banda de Música só existe no compartilhar.

7. A música comparece como um entre-lugar é patente e é latente. Ao mesmo tempo em que ela se coloca como uma prática educativa - nos moldes do instituto, do ensinamento da prática musical, também se faz comparecer, como elemento instigador de imagens que se organizam, também, para uma prática educativa.

Enquanto uma se configura como objetiva (instituído) a outra se configura como subjetiva (instituinte).

8. Evidenciou-se que a organicidade da Banda de Música é composta, por um lado, em seus elementos patentes, pela operacionalização consciente do funcionamento da banda, com normas, regras e aprendizado da técnica musical e, por outro, lado pelos elementos latentes oriundos da operacionalização inconsciente do grupo como os rituais; a ordem unida, os três sacramentos, as apresentações públicas; além dos sonhos, desejos, enigmas e mitos manifestados no grupo. Esses elementos organizam o espaço-tempo e a socialidade da Banda de Música.

9. A Escola de Música na qual a banda está inserida assegura um modelo que corresponde a uma Educação numa concepção praxeológica, seguindo normas e regras. Embora, tenha características de uma não formalidade institucional e esteja voltada para um trabalho de relação mais direta com a comunidade.

Para finalizar, gostaria-se de expressar que as diversas pesquisas efetuadas por mim sobre o imaginário, o simbólico e o real versaram sempre em uma abordagem do inconsciente individual numa leitura de S. Freud e J. Lacan. Trabalhar nessa pesquisa a Banda de Música, o coletivo, diante de um novo paradigma em uma perspectiva transdisciplinar enfatizando a imagem como função organizadora na Educação revelou-me a importância da imagem para além da percepção, de um modelo pedagógico, respeitando o indivíduo em sua comunidade, com um olhar voltado para as diversidades culturais, para o nível simbólico. Também, foi um prazer trabalhar a Dinâmica do Banquete Imaginário, de uma

complexidade só possível de ser capturada pelo paradigma holonômico, pelo olhar oximorônico. Além da oportunidade de deixar na biblioteca do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão um trabalho que foge aos moldes das grandes demandas de pesquisas que geram o Curso.

Aproveito, ainda, para enfatizar o estudo transdisciplinar, motivo que me trouxe a esse Mestrado e, como diz Durand, um lugar “*entre saberes*”, incluso em novos paradigmas: holonômico, holista, da complexidade, do antagonismo contraditorial. O transdisciplinar conjuga a necessidade de vários saberes entre as diversas áreas de conhecimento, em oposição ao isolamento disciplinar característico do paradigma clássico. Esta ênfase não propõe desconsiderar o paradigma clássico, mas concordar com outras possibilidades, por exemplo: inclusão na Educação de estudos sobre a potência pedagógica da imaginação. Evidência encontrada na Banda do Bom Menino do Convento das Mercês.

Sei que ainda tenho muito do caminho a percorrer, no entanto, até aonde consegui chegar tornou-se para mim uma tentativa de iniciar o estudo da Culturanálise de Grupo no Maranhão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Anna Elisa de Villemor. **As pirâmides coloridas de Pfister**. São Paulo: 2005.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Cultura e rituais em educação. In: **Tessituras do imaginário: cultura e educação**. Cuiabá: Edunic / CICE / FEUP. 2000. p.143 –158.

BARBOSA, Ana Mae. Arte, educação e reconstrução social. In: **Insight: psicoterapia e psicanálise**. São Paulo: Lemos, N.121, p. 23-24, set. 2001.

_____. Imagens da criatividade. In: **Insight: psicoterapia e psicanálise**. São Paulo: Lemos, N.103, fev. Ano X, 2000.

BARROS, João de Deus Vieira. Futebol, educação comunitária e formação profissional em espaços alternativos. In: **Educação e Emancipação.Revista do Mestrado em Educação da UFMA**, São Luís, v. 2, n.1, p.87-111,jan./jun. 2003.

_____. A casa imaginária em Gilbert Freyre.In: **Educação e Emancipação: Revista do Mestrado em Educação da UFMA**. v. 1, n. 2 , p. 58-71,jun./dez. 2002.

_____. **Paisagem Mental e Organizacionalidade na formação do “Ethos brasileiro: alguns aspectos do imaginário em Gilberto Freyre**. 1991.157 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação de São Paulo. São Paulo, 1991.

_____. **O Banquete Imaginário e uma poética do devaneio na educação**. XVI Encontro de pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2003. Anais CD Room.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de janeiro: Jorge Zahar. 1992.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BUNGE, Márcio. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Editora perspectiva, 2002.

CARVALHO, Maria Margarida M. J. de. **O que é psico-oncologia: definição, foco de estudo e intervenção.** São Paulo: Psy, 1994.

CHAVES, Iduina Mont' Alverne. Rituais numa escola de formação de professores: praticas simbólicas organizadoras do espaço-tempo dos grupos. In: **Tessituras do imaginário: cultura e educação.** Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000. p. 159 – 172.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

DURAND, Gilbert. A renovação do encantamento. **Revista da faculdade de Educação da USP.** V. 15, n.1, p.49-60, jan. /jun. 1989.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, método e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. In: **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo: v. 11, n.1/2, p. 243-273, 1985.

_____. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2004. 128p. (Coleção Enfoque. Filosofia)

FADIMAN, James. Frager, Robert. **Teorias da personalidade.** São Paulo: Harbra, 1986.

FÉTIZON, Beatriz A. M. Imaginário e cultura: reinvenção do modelo social e reapropriação da idéia de homem. In: **Imaginário, cultura e educação.** São Paulo: Editora Plêiade. 1999.p.99-129.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O novo dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FDT, 2000.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Música.** São Paulo. P. 1-2. jun. 2005. Disponível em: <<http://www.latinoamericanamusica.net/bio/hemsey.html>>. Acesso em: 1º jun. 2005.

GONHN, Maria da Glória. **Educação Não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleções Questões da Nossa Época; v.71).

HALL, Calvin S. LINDZEY, Gardner (Org.). **Teorias da personalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

JUNG. Carl G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Editores da Aldus. 1998.

_____. O simbolismo da transformação – A psicologia da missa- observações gerais sobre o sacrifício. In: **Obras completas de C. G. Jung**, 2. ed. vol.11, 1969. p. 247-252.

LERBERT, Georges. Transdisciplinaridade e educação. Oitava Jornada. Religar os conhecimentos. In: **O desafio do século XXI: religar os conhecimentos**. Lisboa, 1999, p.463-488.

KÁROLYI, Otto. **Introdução à música**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: forense universitária, 2000.

MARQUES, Adilson Sanches. **Nossas lembranças mais pessoais podem vir morar aqui!** Sociagogia do (re) envolvimento e anima-ção cultural. 2003.186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2003.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MELLONI, Rosa Maria. Psicanálise, imagem e imaginário. In: **Imagens de cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999. p 45-65.

MEZAN, Renato. O erotismo da educação ainda nos faz corar. In: **Jornal O Estado do Maranhão**. São Luís, folha Nº 3, 10 de agosto 2002, p. 3.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo: teorias e sistemas**. São Paulo: Atlas, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido – a natureza humana**. Sintra. Publicações Europa – América, 1991.

_____. **Ciência com consciência**. Mira-Sintra. Publicações Europa-America, 1990.

NAHUZ, Cecília dos Santos. FERREIRA, Lusimar Silva. **Manual para normalização de monografias**. São Luís, 2002.

NAZAR, Maria Teresa Palazo, Psicanálise, arte e interpretação. In: **Erosescorre: erotismo, arte e reflexão**. São Paulo: (mimeo), 2000.

NESTROVSKI, Arthur. **O livro da música**. São Paulo: Companhia das letras. 2000.

OLMSTED, Michael S. O estudo dos grupos: duas tradições. In: **O pequeno grupo social**. São Paulo: Editora USP, 1970. Cap.II. p. 5-13.

ORFF, Carl. Carmina Burana. **Jornal do Comercio**, Recife, p. 3. 22 nov. 2001. Disponível em: < <http://www2.uol.com.br>>. Acesso em: 1ºjun.2005.

_____. **Magníficas Bandas e orquestras**. Projeto musical. São Paulo, p. 1-3. jun. 2005. Disponível em: < [http://www. Projetomusical.com.br](http://www.Projetomusical.com.br)>. Acesso em: 1ºjun. 2005.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. 1988. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. **Culturanálise de grupo: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural.** Ensaio de titulação. São Paulo: FEUSP, 1991 (dez), (mimeo).

_____. Pedagogia do imaginário e culturanálise de grupos: educação fática e ação cultural. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. v.15. n.2. p. 133-151jul./dez. 1989.

_____. Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Metodologias de investigação do imaginário. In: **Imaginário e cultura: a organização do real**. São Paulo: Plêiade. 1999. p. 191-207.

PORTO, Maria do Rosário. Imaginário e Cultura: escorrências na educação. In: **Tessituras do Imaginário: cultura e educação**. Cuiabá. Edunic/CICE/FEUP. 2000. p-17-26.

_____. **Escola rural: cultura e imaginário**. 1993. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8.ed.São Paulo:Afrontamento, 2001.

SANTOS, Marcos Ferreira. Pessoa, imaginário e arte: perspectivas antropológicas em pesquisa. In: **Imagens da cultura: um outro olhar**.São Paulo: Plêiade, 1999. p. 67-88.

_____. Música e literatura: o sagrado vivenciado. In: **Tessituras do imaginário: cultura e educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP. 2000. p. 57-76.

SOUZA, Rosa Fátima de. Rituais escolares: liturgia cívica e glorificação da memeoría (aproximações históricas) In: **Tessituras do Imaginário: cultura e educação**. Cuiabá. Edunic/CICE/FEUP. 2000. p. 173-183.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: **Anais do V Encontro Anual da Abem**. Londrina: Abem, p. 11-40.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A dinâmica do imaginário e a trajetividade de cultura: ressignificando o social. In: **Conferência do imaginário e das representações sociais da educação física, esporte e lazer**. LIRES/UGF, em 24/08/2001. p.1-13.

_____. Contribuição da culturálise de grupos para o estudo das culturas escolares. In: **Seminário sobre cultura escolar**, 1., 2003. Araraquara. p. 1-17.

_____. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. Imaginário e cultura: a organização do real. In: **Imaginário, Cultura e Educação**. São Paulo: Editora plêiade. 1999. p.13-27.

TINHORÃO, José Ramos. Música popular no século XXI: uma profecia antecipada. In: **Revista da USP**. São Paulo. N.40, p.26-31. dez/fev. 1998-99. p.27-31.

VAZ, Cícero E. **O Rorschach teoria e desempenho**. São Paulo: Manole, 2000.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas, 2001.

ANEXOS

ANEXO A -

Excelentíssimo Senhor Presidente da Fundação José Sarney

Suely Simone Costa Lima, residente a Av. dos H. N° __
Bairro -- Psicóloga – CRP 11/1618, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, sob orientação profº Dr. João de Deus Vieira Barros (UFMA), vem pelo presente solicitar a Vossa Excelência que se digne de conceder esta Instituição, in lócus – Escola de Música – Banda do Bom Menino, como universo de pesquisa para Dissertação de Mestrado sob tema geral: Educação e Imaginário na Banda do Bom Menino: uma abordagem culturalanalítica. Ficando esclarecido, no caso de concedido que esta pesquisa não implique em ônus para a Instituição, toda responsabilidade será da pesquisadora. E ao termino da mesma, esta Instituição poderá ficar com uma cópia da Dissertação para seu arquivo.

Sem mais para o momento peço deferimento.

São Luís, 12 de abril de 2004.

Ilmº Sr. Presidente da Fundação
Raimundo Quintiliano

ANEXO B -



**FUNDAÇÃO
JOSÉ SARNEY**

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a Sr^a Suely Simone Costa Lima a realizar pesquisas sobre a Escola de Musica do Bom Menino do Convento das Mercês , cuja pesquisa objetiva adquirir subsídios para Dissertação de Mestrado.

São Luis, 10 de maio de 2004

FUNDAÇÃO JOSÉ SARNEY

Maria da Graça M. Fonseca
Maria da Graça M. Fonseca
No Exercício da Diretoria Executiva

Convento das Mercês
CNPJ: 35.101.500/0001-02 - Rua da Palma, 502 - Centro
Cep: 65.010-440 Telefones: (98) 221-5557 e 222-8400 - Fax: (98) 231-0641
E-mail: fdmr@zaz.com.br / São Luis-Maranhão

Hino do Visitante

Luis Carlos

Visitantes, sejam bem vindos

A escola de música do Convento das Mercês

A Banda de Música do Bom Menino

Deseja Paz e Alegria a Vocês

Meu coração transborda de paz e alegria

Porque sua visita nos traz muita harmonia (bis)

Com alegria agradecemos

Sua presença a nossa escola

Nos despedimos com alegria

Sua visita ficará na nossa história

Meu coração transborda...

DESENHOS DO BANQUETE IMAGINÁRIO

ANEXO D - IMAGINÁRIO: em relação à Música

K.R 16 anos



Para mim
o sax tem
um significado
todo especial;
até porque é
o instrumento
que todo

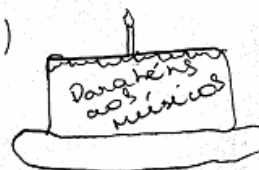


O dia
do músico
se aproxima
(22 de novembro)

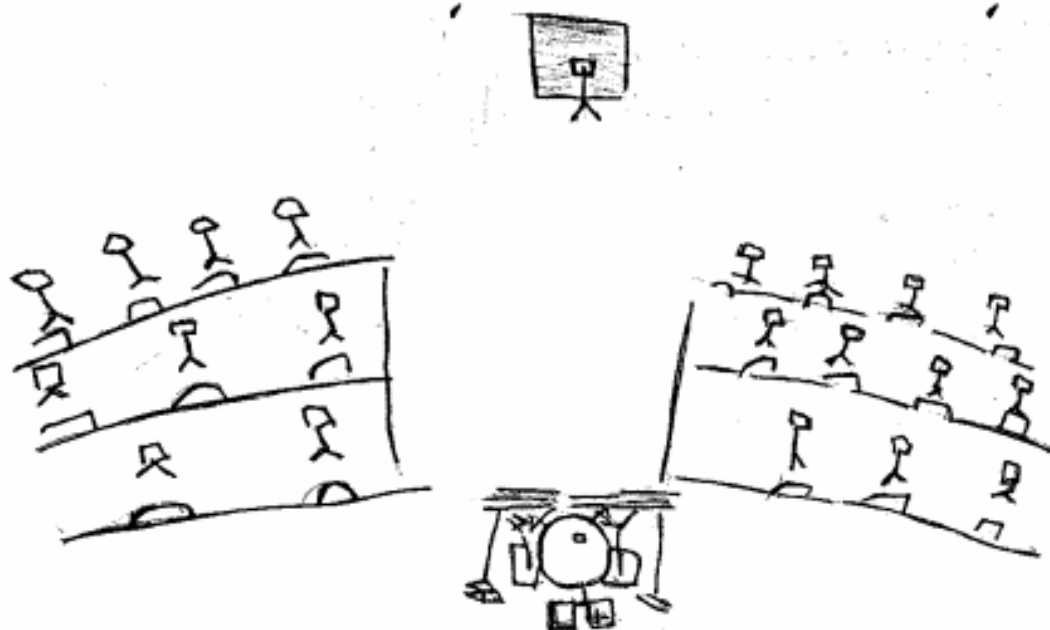
e neste dia
todo especial
os músicos
esforçados poderiam
ser honrados com
um boloquete e

uma rosa que pudesse

- mostrar a sua importância
p/ a sociedade.



BANDA DO BOM MENINO



Paulo Roberto. 16 ANOS. MASCULINO

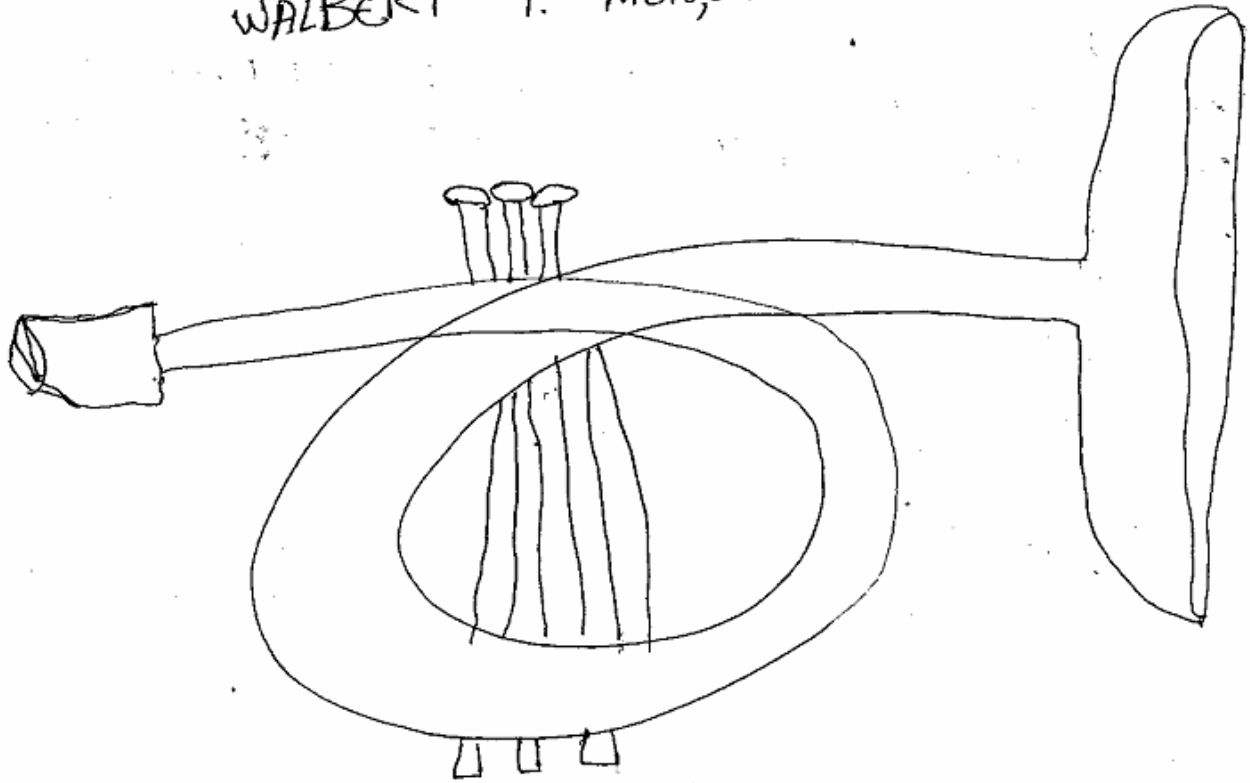
Significa que cada passo que
damos felizes modifica a
nossa VIDA

OU SEJA, A Banda do Bom menino
é um momento de ALEGRIA
na
minha
VIDA

WALBERT P. MONÇÃO

14 ANOS

SEXO: M

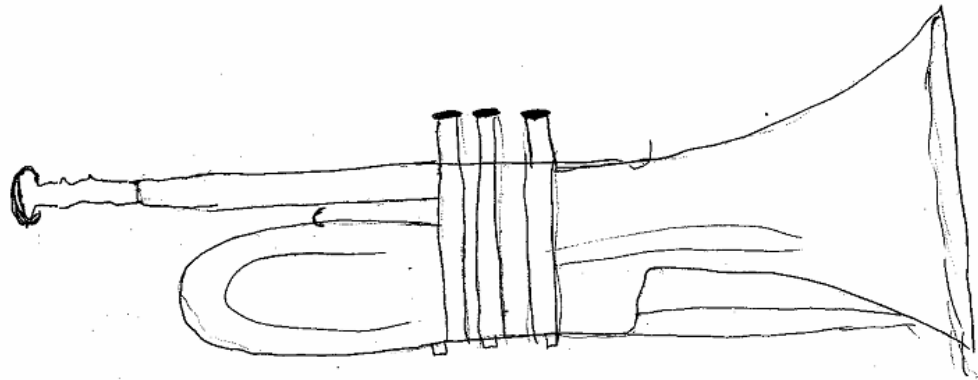


O DESENHO QUE EU FIZ É UM TROMPETE O INSTRUMENTO QUE EU TOCO NA ESCOLA DE MÚSICA DO BOM MENINO

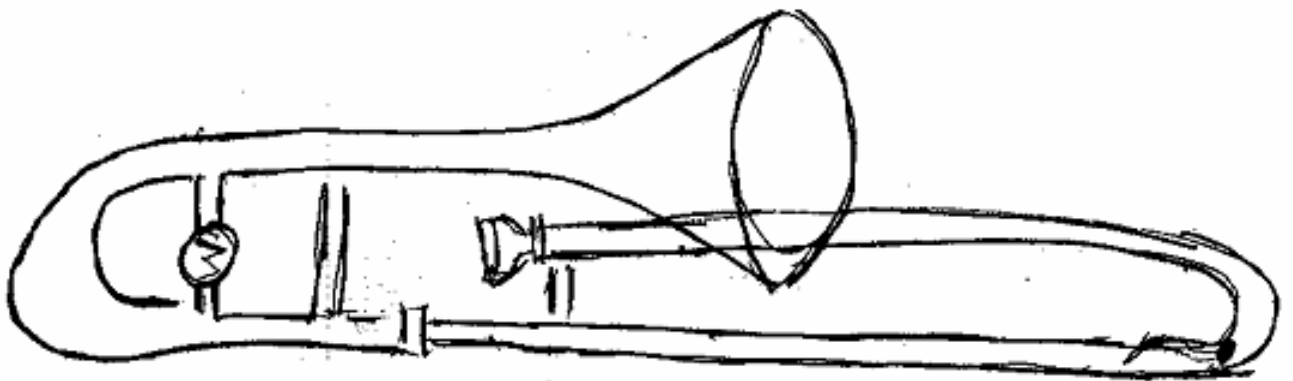
W.A.S

IDADE: 15

SEXO: M



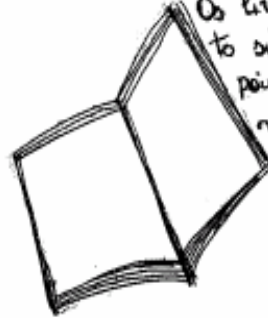
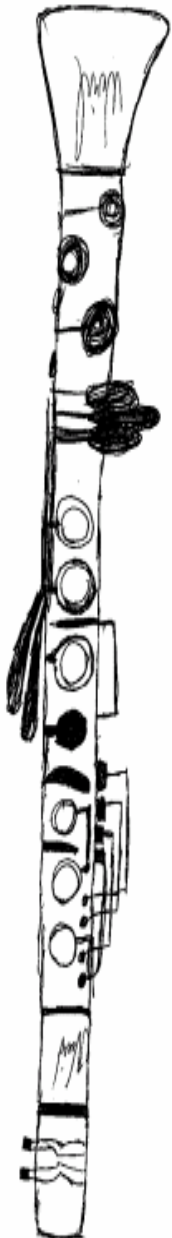
ESTE DESENHO REPRESENTADO É UM INSTRUMENTO DE NOME TRUMPET, QUE ESCOLHI COMO MEU OBJETO DE ESPERANÇA



INSTRUTOR: DANIEL MIRANDA

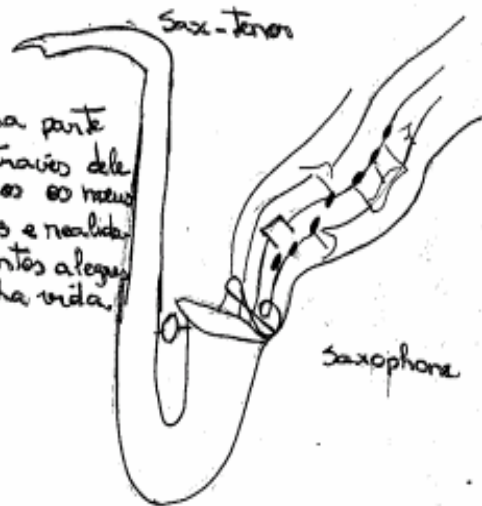
23 ANOS

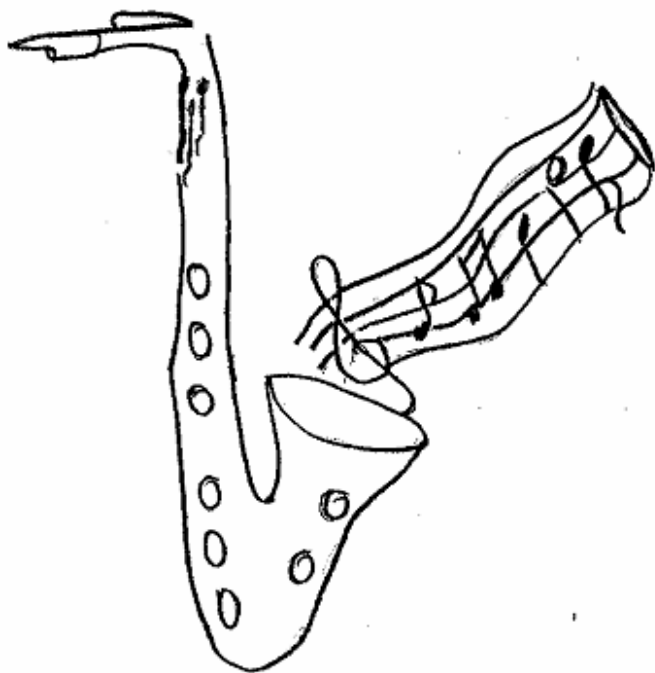
ESTE DESENHO REPRESENTA UMA DAS COISAS MAIS IMPORTANTES DA MINHA VIDA, POR QUE ATRAVÉS DA ÁREA MUSICAL EU CONSEGUI MUITOS OBJETIVOS. • •



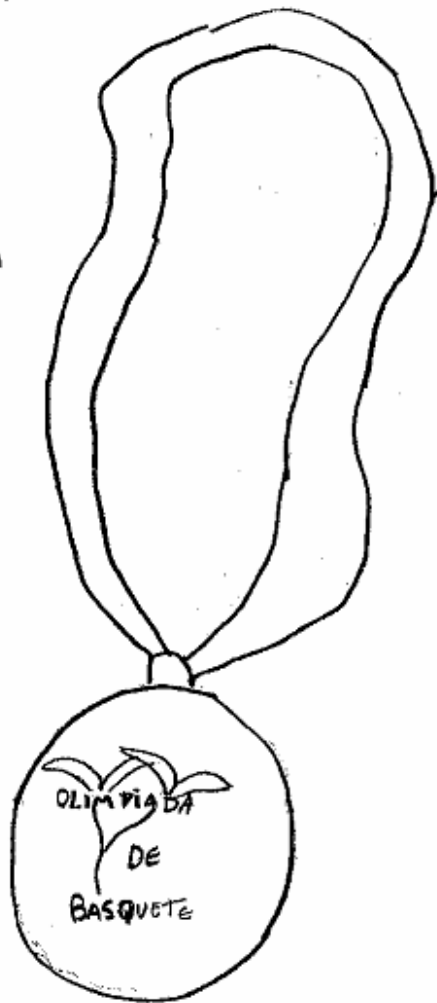
Os livros literários tem muito significado para mim, pois faz-me flutuar na minha imaginação.

Significa uma parte de mim, através dele eu revelo todos os meus anseios, sonhos e realizações, nos momentos alegres e tristes da minha vida.

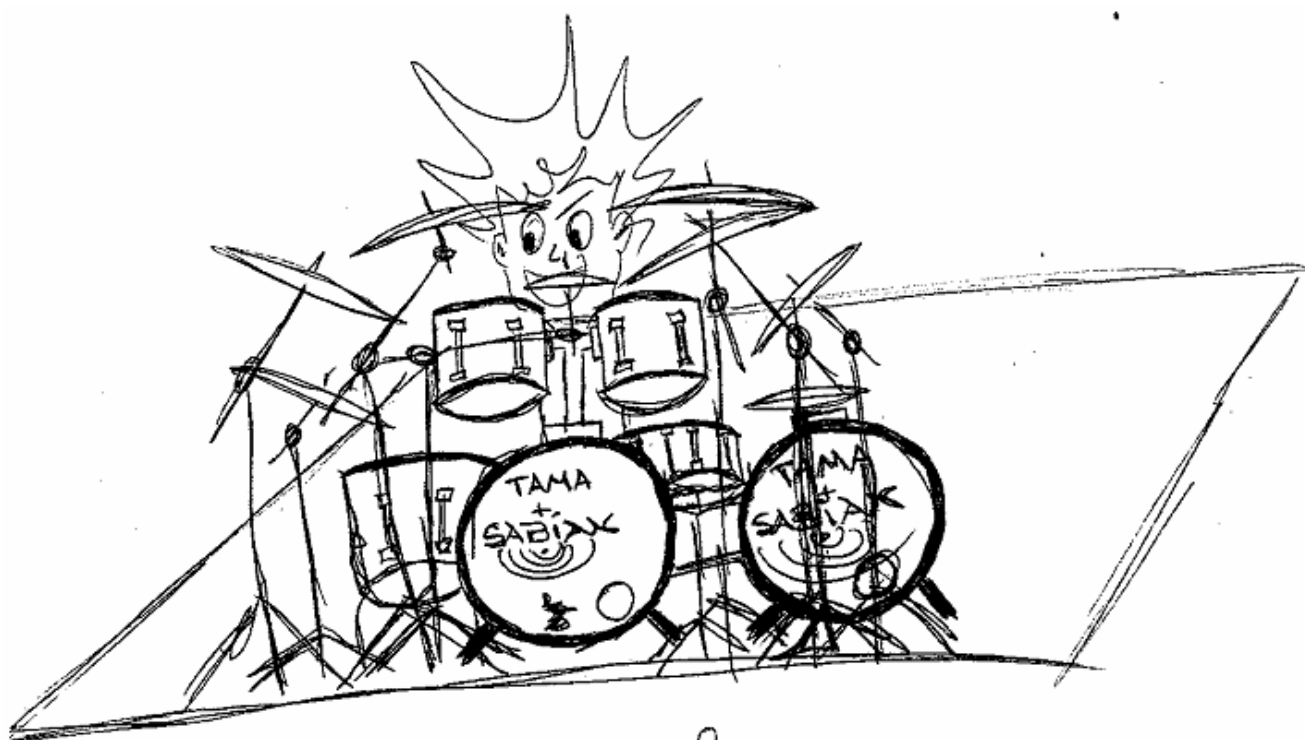




E.S.A.F.
IDADE: 17 Anos.

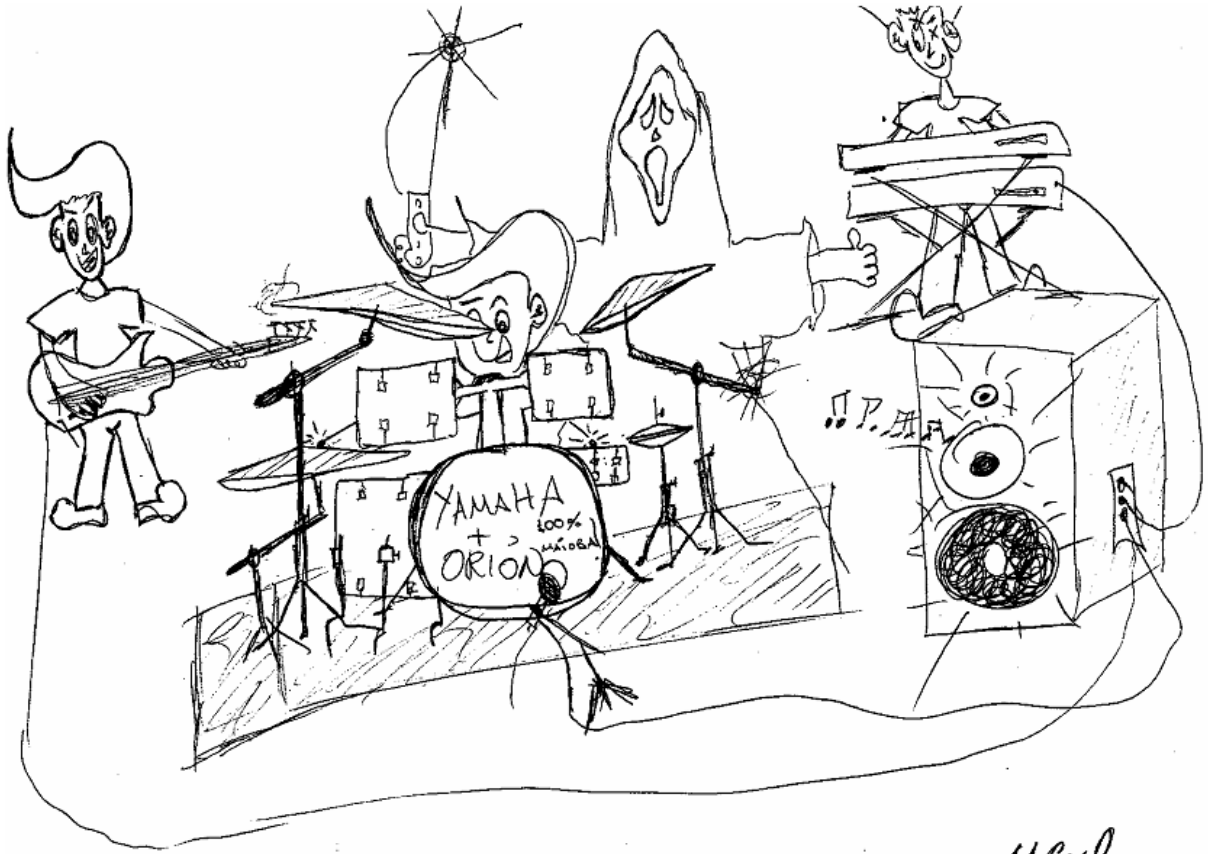


O sax é o sonho que penso me desenvolver cada vez mais para um dia olhar p/ trás e dizer que valeu apenas me esforçar para ser uma musicista este é o meu sonho a medalha que estava com 12 anos quando ganhei minha primeira medalha no basquete e depois dela vii varias outras e ainda hoje se significa muito p/ mim.



Nome: J.E.F.B.
Sexo: Masculino
Idade: 16

É UMA FORMA DE EXPRESSAR
MEUS SENTIMENTOS!



u.c.d
M. 18

A bateria significa
Uma terapia.
Porque com
ela se tocam
os ritmos que
deixa quem está
triste, alige
com os ritmos
balançantes!

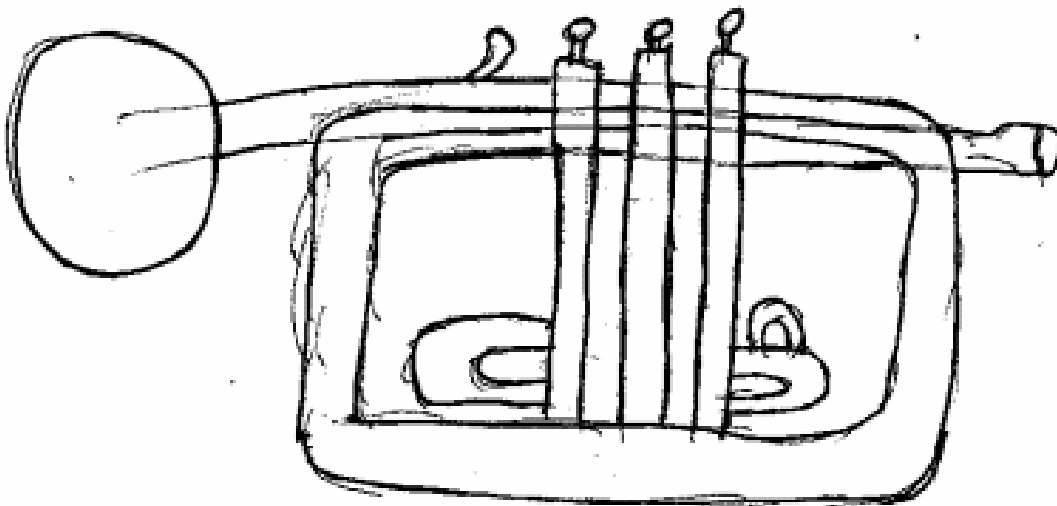
Maelson

100%

MaioBa

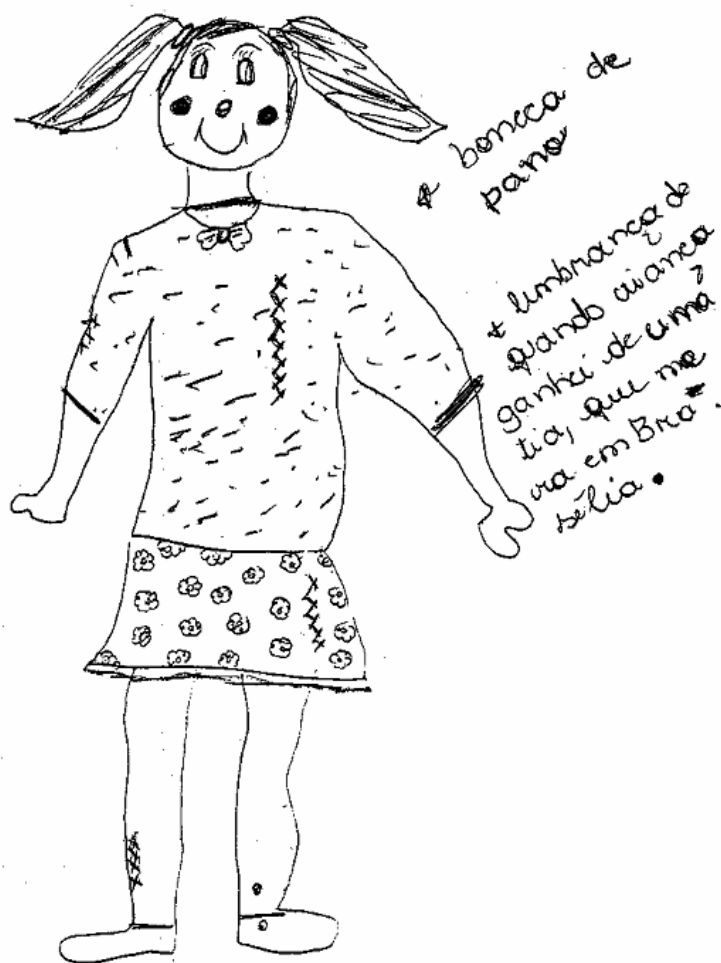
E. - 15 - MASCULINO

TROMPETE ESTRANGEIRO



[...] O trompete é um dos objetos que eu gosto, e quero alcançar os meus objetivos junto com ele.

ANEXO E - IMAGINÁRIO: em relação a lembranças da infância

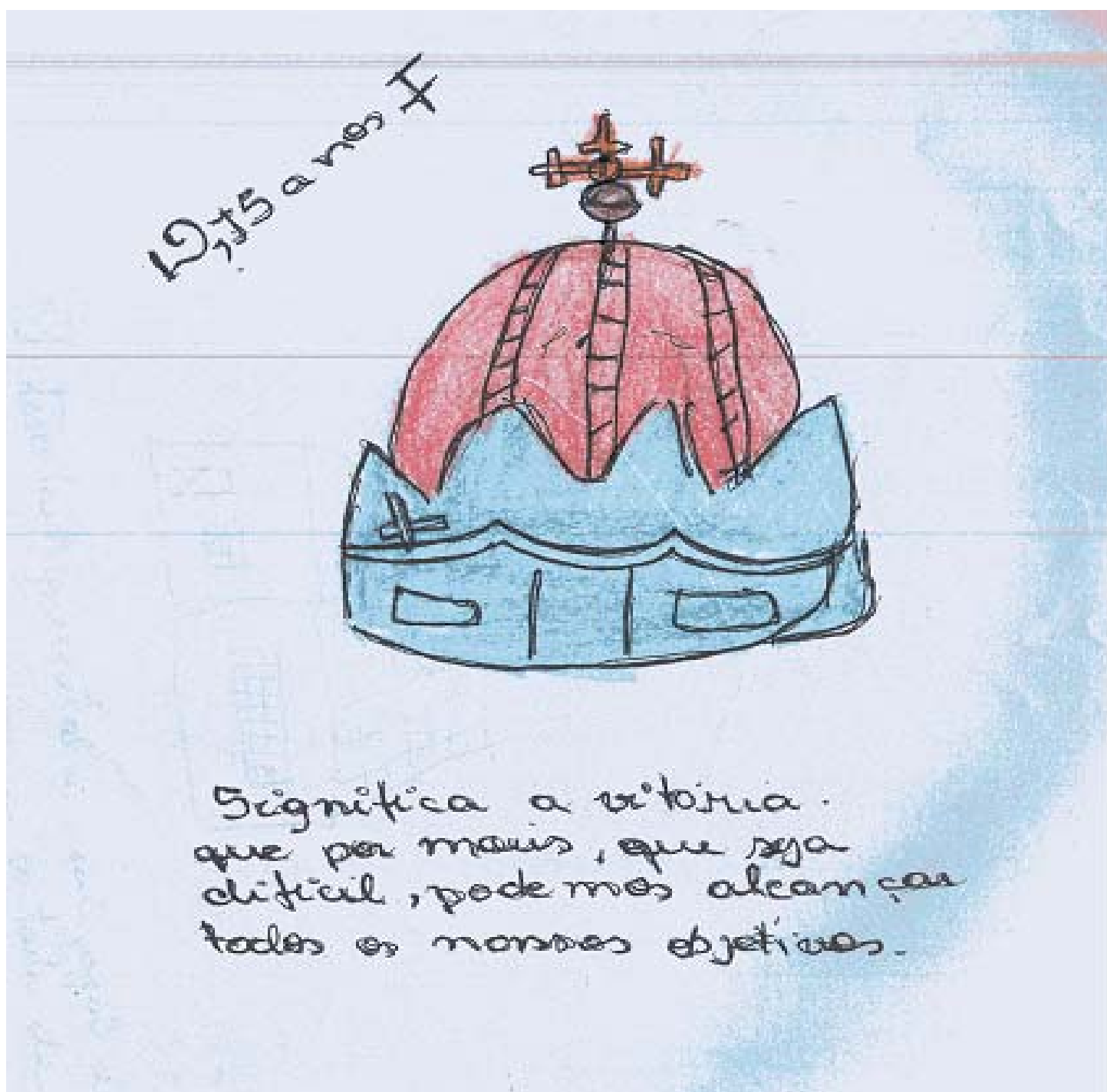




J.L.R.S 27

É porque era quando eu assistia
cavaleros do soliaço

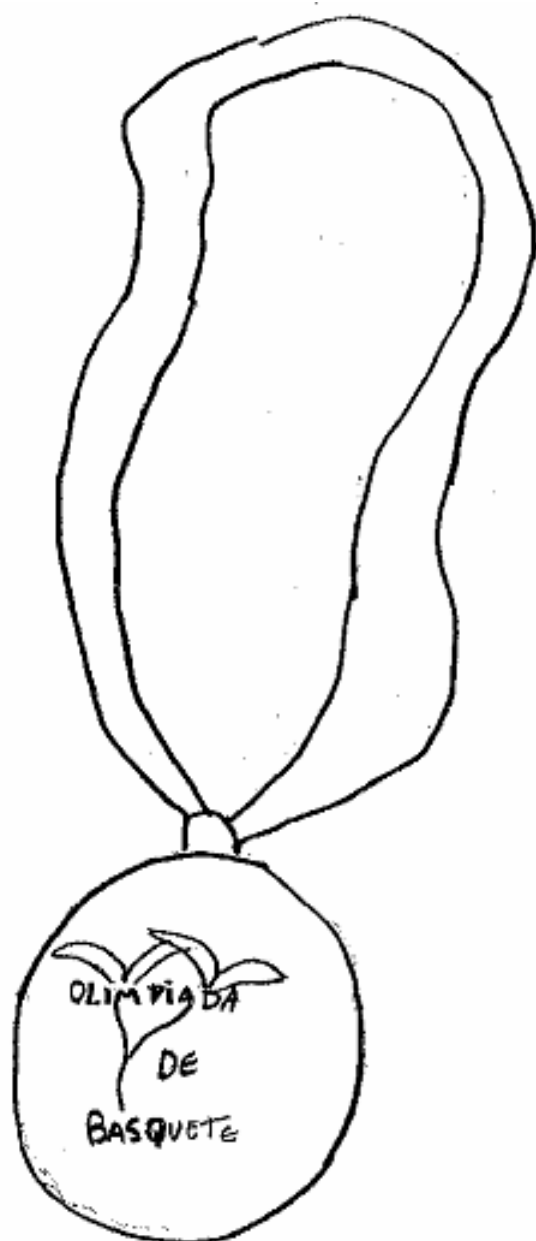
ANEXO F - IMAGINÁRIO: desejo de ser herói



Observação: A coloração é nossa.

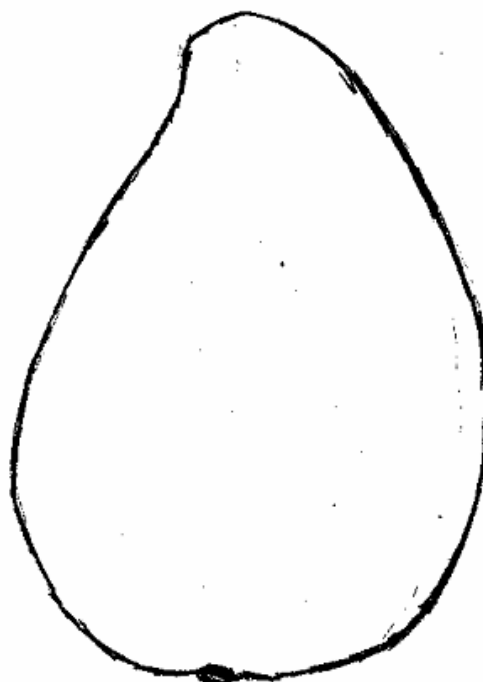
[...] Desenhei uma medalha porque sou atleta e já conquistei muitas medalhas. Até hoje sou jogador de futsal e já tive muitas vitórias.

R.C. 18 anos . Masculino.

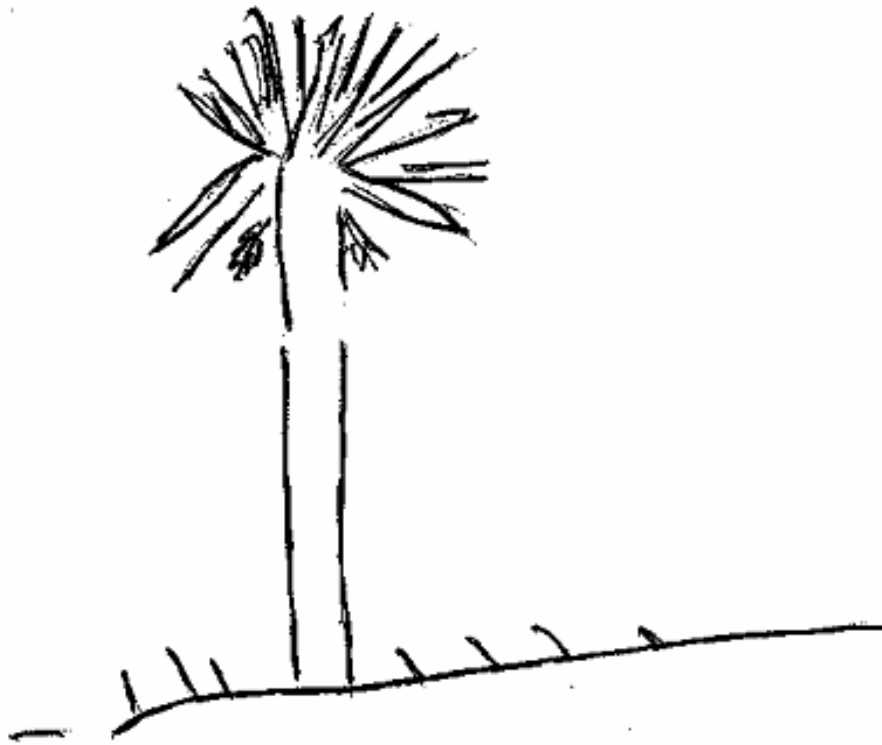


ANEXO G - IMAGINÁRIO: em relação à cultura da terra

ME RECORDO DE QUE TODA VEZ QUE
EU IA PASSAR AS FERREAS NO INTERIOR
EU SEMPRE CHEGAVA NO TEMPO DE MANGA
QUANDO VENTAVA MUITO ESCUTAVA MUITA
MANGA CAIR .



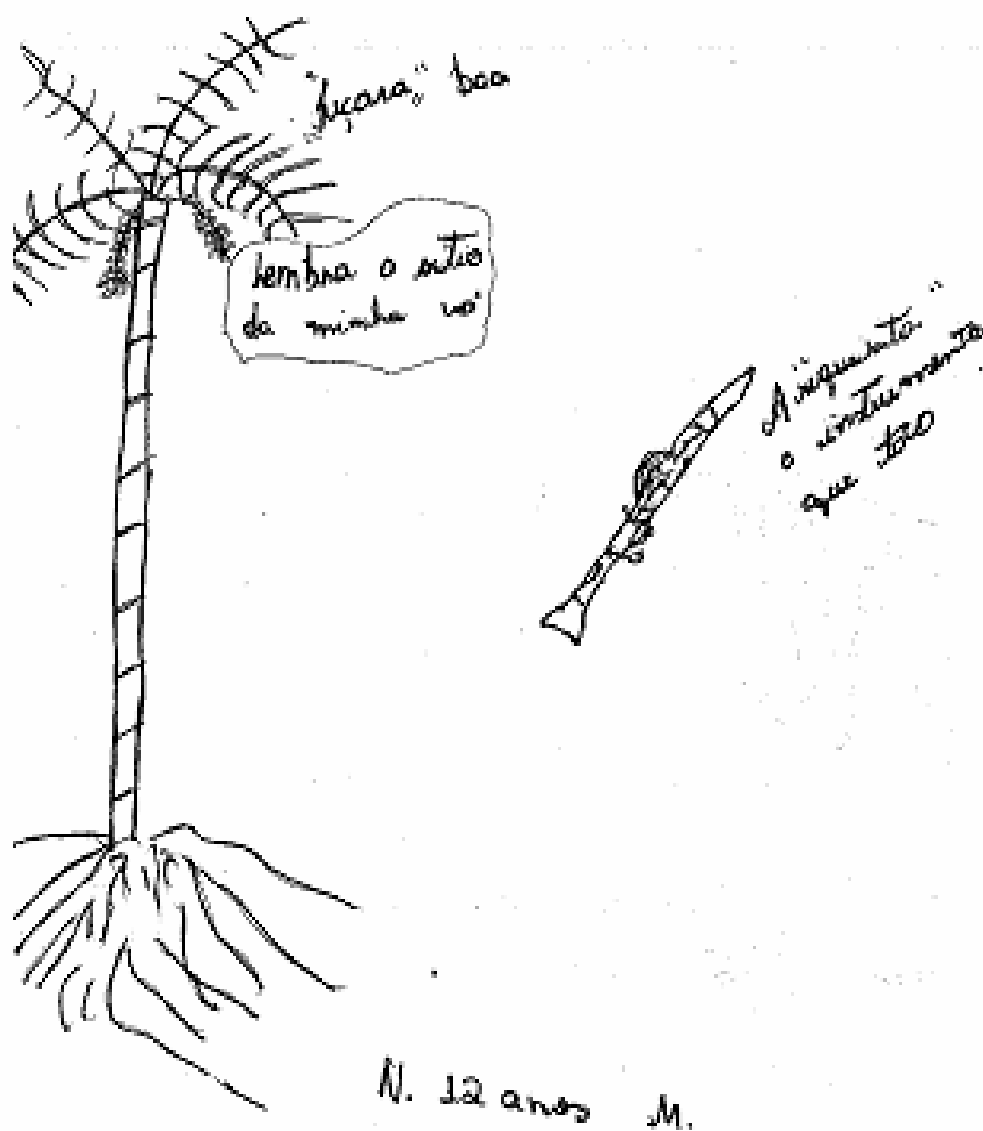
(Observação: O aluno/instrutor não se identificou).



SEXO → M
IDADE → 28
NOME → L. F. A } INSTRUCTOR

ESTA É UMA FRUTA QUE FAZ PARTE DA CULTURA DOS MARANHENSES, E É CONHECIDA AQUI COMO "JUGARA."

ANEXO H - IMAGINÁRIO: em relação a lembranças familiares

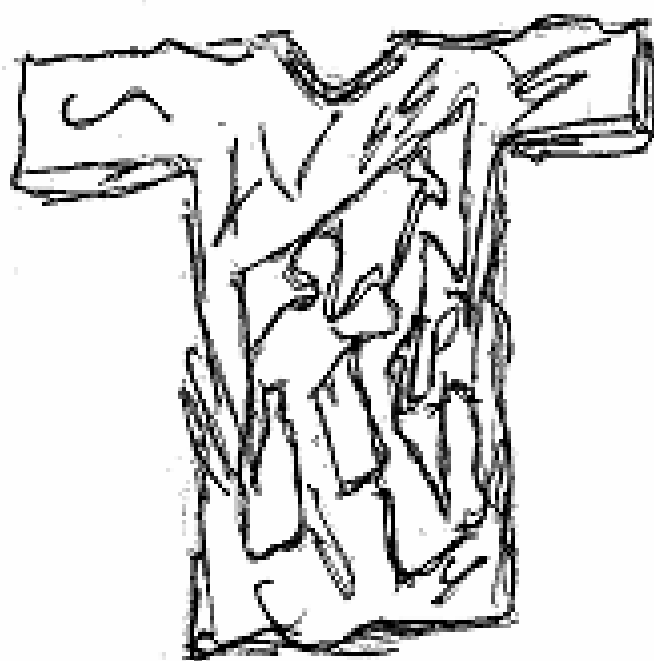


W.B.C



W.B.C 14 anos. Masculino

significa quando meu avô era vivo eu passava dias na casa dele passando no interior dele
mas, Deus levou ele por isso ando triste



CAMISA do [ZP]

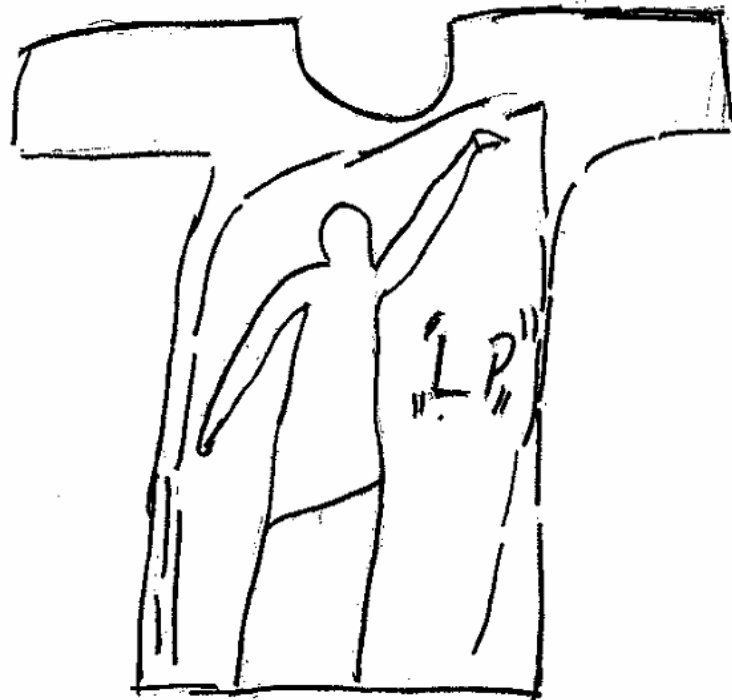
LEMBRA MINHA IRMÃ pois foi ela que
me deu esta CAMISA.

JSM

MASCULINO

17 ANOS

ANEXO I - IMAGINÁRIO: em relação a um sonho / desejo



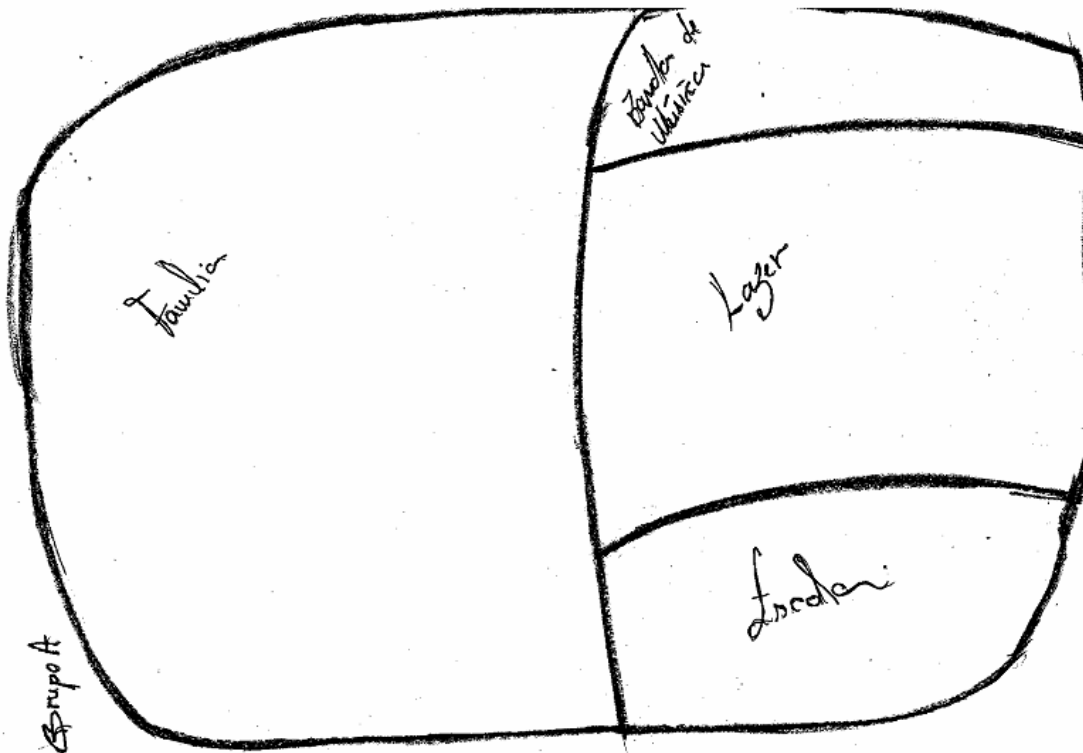
ESTA CAMISA ESTÁ REPRESENTANDO
A INICIAL DE UM NOME DE BANDA, TAMBÉM
ESTÁ REPRESENTANDO UM GAROTO ESTENDO A
MÃO.

A.M.S 14 ANOS

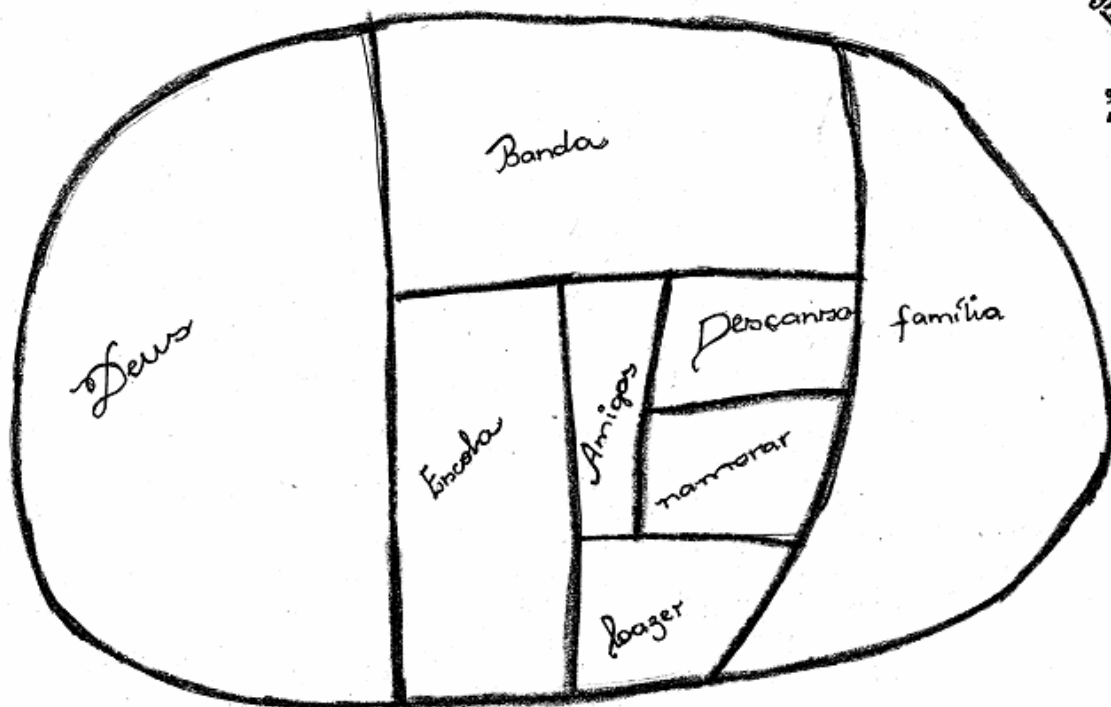
SEXO = MASCULINO

DINÂMICA DE GRUPO DE KURT LEWIN

ANEXO J - Configuração de espaço de vida dos alunos por grupos

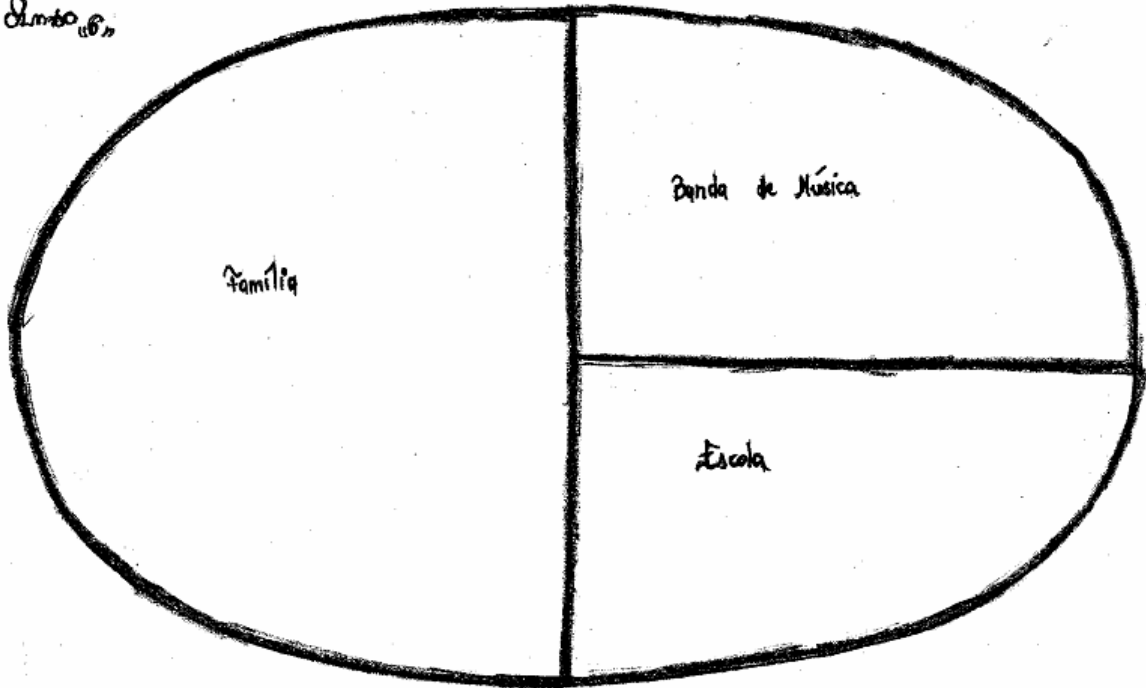


Grupo A

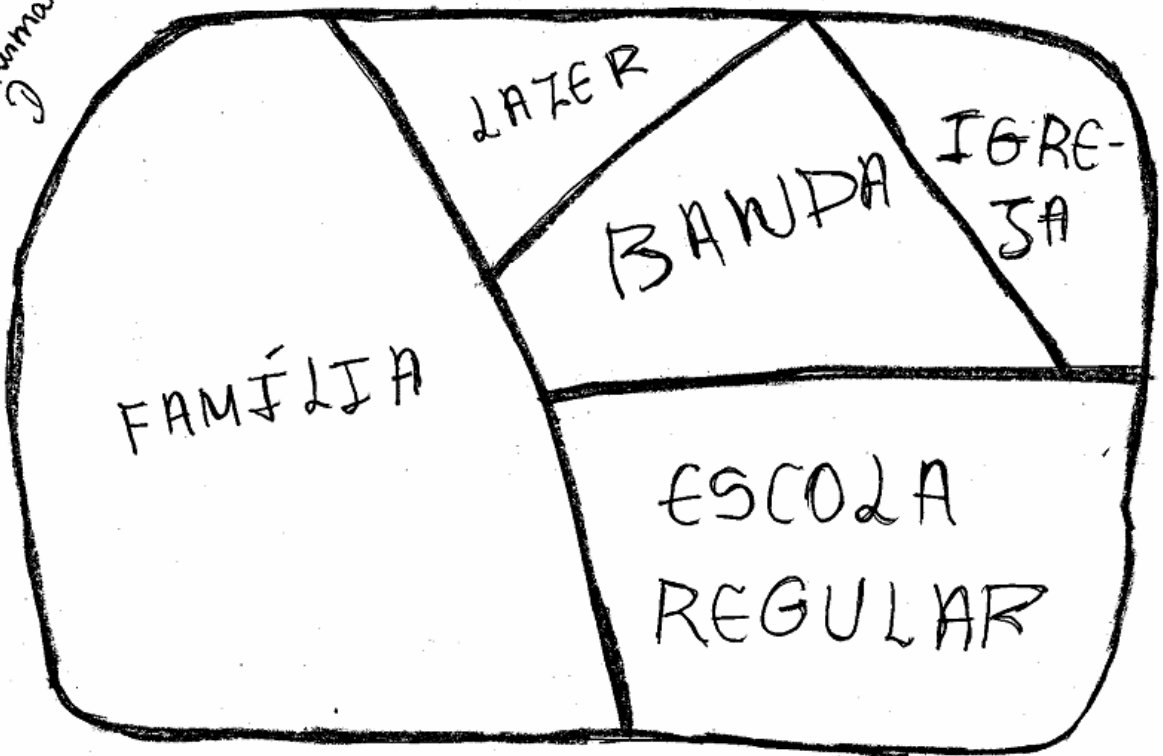


Grupo B

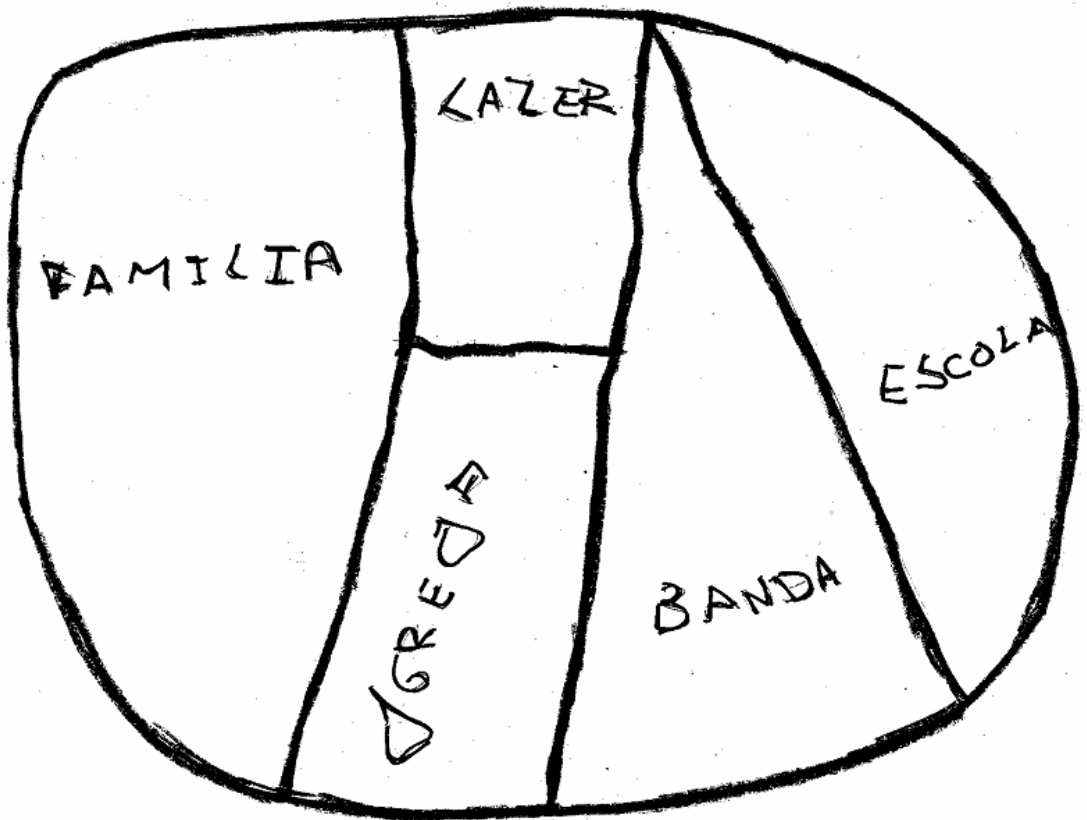
Sumo 6,



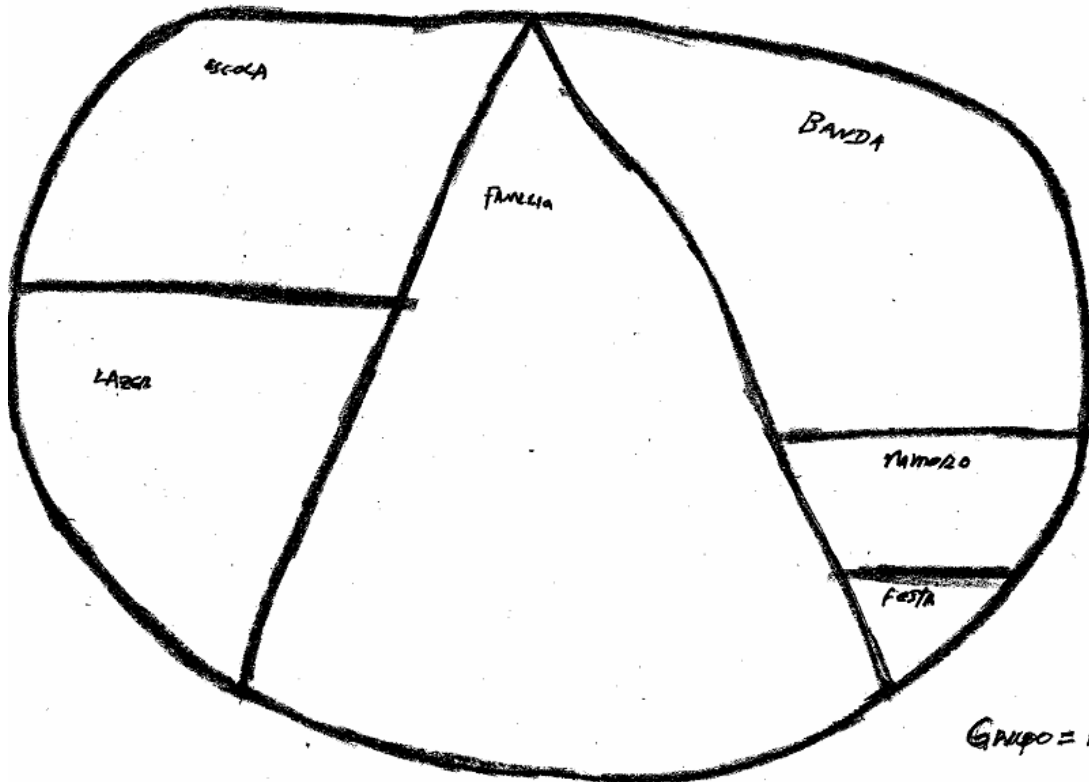
Sumo 7



GRUPOZ E

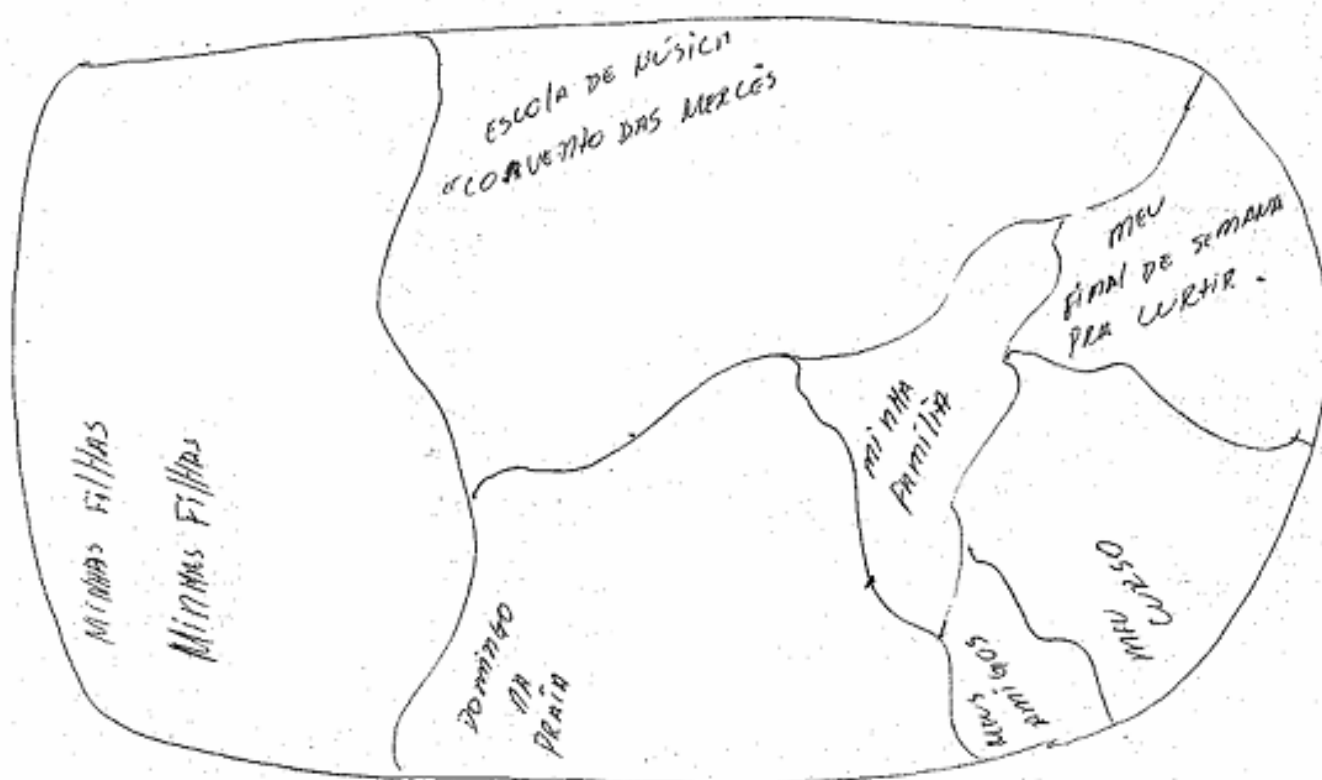


S.S.M

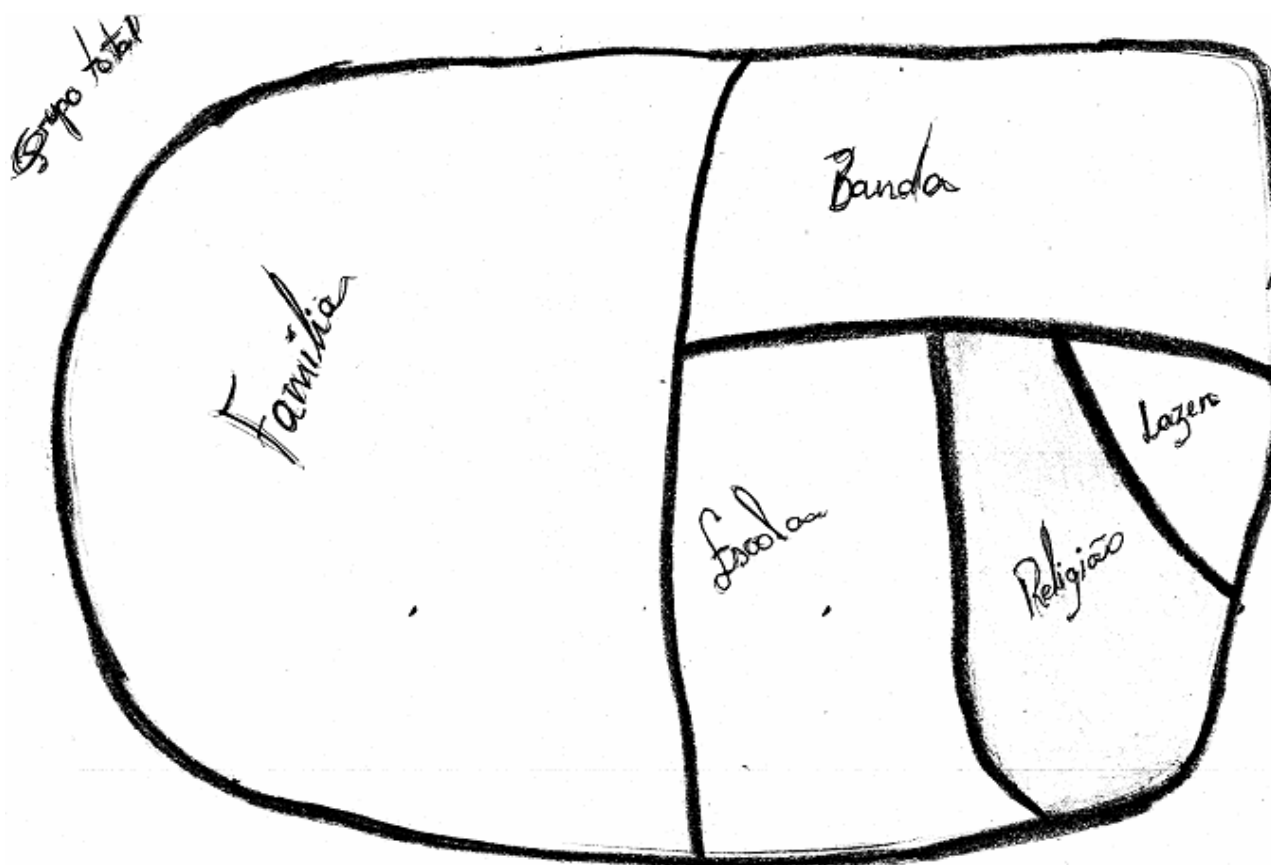


GRUPO = F

ANEXO K - Configuração do espaço de vida dos instrutores



ANEXO L - Configuração do espaço de vida da Banda de Música



APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR DE PESQUISA¹⁰⁹

Data: ____/____/____.

Nome: _____

Idade: _____ Aluno _____ ou Professor _____

Local de nascimento _____ Período (para os alunos) _____

Bairro onde mora _____

1. Quando você começou a conviver com a música e Qual a importância dela em sua vida?

2. Que tipo de música você mais gosta? Por quê?

3. Que tipo de atividade você mais gosta de realizar na escola de música? Por quê?

4. Você tem planos para o futuro? Quais suas aspirações e desejos?

5. Como você se sente quando tem visitantes¹¹⁰ na escola?

¹⁰⁹ Introduziu-se algumas notas de roda pé, somente neste anexo, o qual foi introduzido na dissertação para esclarecer melhor para a banca e demais interessados na pesquisa os por menores da investigação.

¹¹⁰ Visitante, por ser a escola de música disponibilizada para visitas, devido ao projeto social e também, porque a mesma se situa em uma residência que se localiza na área do Patrimônio Histórico de São Luís.

6. O que você acha da música de boas vinda aos visitantes¹¹¹?

7. Como é sua relação com seu instrumento musical? E qual é seu instrumento?

8. Você já ouviu falar de alguma lenda de São Luís? Você acredita nela?

9. Você já ouviu falar de alguma lenda no bairro do Desterro? Você acredita nela?

10. O que representa a Banda do Bom Menino para você?

11. Que tipo de tipo de fruta ou comida típica você gosta? ¹¹²

12. Que tipo de artesanato ou brinquedo você gosta?

13. Usar o uniforme para tocar tem alguma importância para você? Qual?

14. Na convivência diária com o grupo, que momento você mais gosta? Por quê?

¹¹¹ Devido a constância de visitas foi criada ao longo do exercício da escola um Hino de Boas Vindas aos visitantes, cantada pelos alunos, todas às vezes que eles são surpreendidos pelos visitantes.

¹¹² As perguntas de número 11 e 12 foram específicas para levantar informações com o objetivo de se preparar uma heurística aplicada posteriormente ao questionário.

APÊNDICE B - Fotos da Banda

Alunos em sala de aula



Alunos em atividade musical



Aulas por instrumento musical.





Aula por instrumento
musical



Apresentação pública



Recebimento e entrega diária dos instrumentos musicais

Observe a revista do instrumento. O aluno deve receber e entregar intacto.





Os alunos da Banda a espera do transporte, que os conduzirá até o local de apresentação pública.

Aula por grupo de instrumento musical.





As aulas às vezes acontecem no pátio interior da casa.

Aula por instrumento musical. Observe que todos conduzem o mesmo tipo de instrumento.