

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Tese

O ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário: a reciprocidade entre Personagem
Compositor(a), *Ethos* Institucional e Artesanato Composicional

IGOR MENDES KRÜGER

Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (*in memoriam*)
Profa. Dra. Sígla Pimentel Höher Camargo

Pelotas, 2022.

Igor Mendes Krüger

**O ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário: a reciprocidade entre
Personagem Compositor(a), Ethos Institucional e Artesanato Composicional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Pelotas, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (*in memoriam*)
Profa. Dra. Sígria Pimentel Höher Camargo

Pelotas, 2022.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

K94s Krüger, Igor Mendes

O ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário : a reciprocidade entre personagem compositor(a), ethos institucional e artesanato composicional / Igor Mendes Krüger ; Lourdes Maria Bragagnolo Frison , Sígla Pimentel Höher Camargo, orientadoras. — Pelotas, 2022.

333 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Composição musical. 2. Aprendizagem. 3. Criatividade. 4. Autorregulação. 5. Ensino superior. I. , Lourdes Maria Bragagnolo Frison, orient. II. Camargo, Sígla Pimentel Höher, orient. III. Título.

CDD : 781.61

Igor Mendes Krüger

**O ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário: a reciprocidade entre
Personagem Compositor(a), Ethos Institucional e Artesanato Composicional**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do título de Doutor em Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de
Pelotas.

Data de defesa: 30/09/2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Síglia Pimentel Hoher Camargo (Orientadora)
Doutora em Psicologia Educacional pela Texas A&M University, Estados Unidos

Profa. Dra. Eliane Teresinha Peres
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinício Cunha Nogueira
Doutor em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Maurício Soares Dottori
Doutor em Música pela University Of Wales Cardiff, Grã-Bretanha

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo
Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida que tenho, pelas oportunidades que me foram concedidas e pelas pessoas que foram colocadas em meu caminho.

Agradeço à minha esposa Veridiana, por sempre estar ao meu lado, apoiando e incentivando, nas horas boas e nos momentos de dificuldade pelos quais passamos durante essa jornada. Aos meus pais, Ines e Idamar, por me proporcionarem as oportunidades para estudar, pelo suporte no decurso do doutorado e pela compreensão durante os momentos em que precisei deixar de estar junto a eles devido à realização das atividades da pesquisa. Ao meu tio Bernardino, grande admirador de música, que me propiciou a apreciação de um variado repertório musical ao longo da vida, agradeço por todo apoio e incentivo. Dedico um agradecimento especial à minha avó Serlei (*in memoriam*), que infelizmente faleceu dias antes da entrega do texto final desta tese para a banca de defesa, pelo incentivo, carinho e amor a mim dedicados ao longo da vida. Agradeço também aos meus sogros, Valdyr e Maria, pelo suporte e incentivo ao longo dessa jornada. Sem essas pessoas eu provavelmente não teria conseguido chegar até o doutorado. Muito Obrigado!

À minha orientadora, professora Lourdes Frison (*in memoriam*), pela confiança, acolhida, instrução, por ter sido uma grande incentivadora desta pesquisa e não medir esforços para a qualificação do meu trabalho.

À minha orientadora, professora Sígla Camargo, por ter me amparado em um dos momentos mais difíceis que enfrentei no doutorado: o de concluir a tese sem a orientação da professora Lourdes. Agradeço, também, pela acolhida em seu grupo de pesquisa.

Agradeço aos professores e às professoras que se dispuseram a participar das bancas de qualificação e defesa desta tese:

Professor Maurício Dottori (UFPR), por suas fundamentais contribuições com minha formação desde o mestrado em que fui por ele orientado, por compartilhar seus conhecimentos, experiências e idéias sobre a pedagogia da composição e pelas significativas contribuições por ocasião das bancas de qualificação e defesa.

Professor Marcos Nogueira (UFRJ), com quem tenho aprendido muito ao participar dos GTs sobre semântica cognitiva e música que coordena no SIMCAM, pelas observações cirúrgicas realizadas sobre o meu trabalho. Por identificar os pontos de maior debilidade, apontando caminhos e sugerindo bibliografias que possam subsidiar o trabalho.

Professora Rosane Cardoso de Araújo (UFPR), pela oportunidade de participar do PROFCEM/UFPR enquanto eu estava no mestrado. Ao participar desse projeto tive meus primeiros contatos com a obra de Albert Bandura, que serve de referencial teórico para a realização desta tese. Agradeço, também, por ter me auxiliado no início da trajetória de pesquisa sobre a aprendizagem da composição musical.

Professora Eliane Peres (UFPe), pelas contribuições e sugestões feitas a cada leitura realizada de meu trabalho desde a disciplina de Seminário de Pesquisa III, na qual emitii valiosos comentários e sugestões que ajudaram com a condução da pesquisa. Também agradeço pelas significativas contribuições realizadas durante o exame de defesa da tese.

Professor Mauro Del Pino (UFPe), pela leitura atenta e comentários produtivos por ocasião da banca de defesa.

Agradeço aos professores e às professoras com quem tive a oportunidade de aprender nas diferentes disciplinas que cursei no PPGE/UFPe, pelos ensinamentos, *feedbacks* e generosas contribuições com minha formação acadêmica: Jarbas Vieira, Álvaro Hypólito, Maria Manuela Garcia, Dirlei Pereira, Neiva Oliveira, Jovino Pizzi e Maximilino Cenci.

Aos(às) colegas dos grupos de pesquisa GEPPAR/UFPe - Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada e GEPAl/UFPe - Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Inclusão, com os quais pude compartilhar leituras, idéias e aprendizagens.

Ao professor Graham F. Welch (UCL Institute of Education) e ao professor Carlos Lage Gomes (Universidad Complutense de Madrid), os quais gentilmente aceitaram co-orientar esta pesquisa em estágios sanduíche que, infelizmente, dada a conjuntura pandêmica, não puderam se concretizar.

Aos professores Daniel Cervone (University of Illinois at Chicago), Jonathan Smith (Birkbeck, University of London), Juan Ignacio Pozo Municio (Universidad Autonoma de Madrid) e Marcus Zagorski (Comenius University Bratislava), por fornecerem preciosos *feedbacks* via e-mails para a realização da pesquisa, sugerindo bibliografias e enviando publicações pertinentes à pesquisa.

No âmbito da UNIPAMPA, agradeço imensamente ao colega Luís Borges, por sua disponibilidade em assumir parte de minhas atividades laborais para que eu pudesse sair para a qualificação. Sem a sua generosidade eu não teria o tempo necessário disponível para levar a cabo essa pesquisa. Muito obrigado!

Agradeço ao professor Elenilson Alves, meu chefe na UNIPAMPA à época da solicitação do afastamento, pela forma com que conduziu o processo de modo que meu direito à qualificação fosse garantido. Meus sinceros agradecimentos!

Agradeço ao professor Fernando Junges, meu chefe imediato na UNIPAMPA atualmente, e ao professor Alessandro Bica, diretor do Campus Bagé, pela disponibilidade em atender prontamente minha solicitação de prorrogação do afastamento quando necessitei.

Agradeço aos(às) integrantes do Planetário da Unipampa, Cecília Irala e professor Guilherme Frederico Marranghello, pela compreensão por ocasião da interrupção das minhas atividades no projeto para que eu pudesse me afastar para a qualificação. Estendo meus agradecimentos aos(às) integrantes do projetos sob minha coordenação, o Grupo de Choro, Núcleo de Jazz e Grupo para Estudos de Musicografia Braille da UNIPAMPA, os quais precisei interromper em razão do afastamento para o doutorado.

Agradeço aos meus professores de inglês de um curso realizado em uma plataforma *online* ao longo do doutorado: à professora Rafaela Carvalho, e ao professor Christian Fossa-Andersen que, por ser professor aposentado de psicologia, me oportunizou debater a metodologia da pesquisa enquanto me ensinava inglês.

Agradeço aos professores da UNIX, por gentilmente cederam um tempo de suas aulas para que eu pudesse convidar os(as) estudantes para participarem da pesquisa. Agradeço, também, pela disponibilidade em providenciar os documentos necessários para cumprir com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa.

Agradeço às brasileiras e aos brasileiros que financiam a educação pública em nosso país, a qual me possibilitou a formação do ensino fundamental até a conclusão do doutorado.

Por fim, dedico um especial agradecimento aos(às) *estudantescompositores(as)* que se dispuseram a dar vida à esta pesquisa, compartilhando suas histórias de vida, sonhos, conquistas, medos, frustrações, expectativas...: Agustín, Arkhan, Eduarda, GunZ e Mauri, com o desejo de que o(a) *personagem compositor(a)* de cada um(a) logre alcançar a autossatisfação que deseja pela/na/com a composição musical. Muito obrigado!

Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Nem em tinta pro meu rosto, ou oba-oba, ou melodia
Para acompanhar bocejos, sonhos matinais

Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente, romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais

[...] Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Longe, o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia

Amar e mudar as coisas me interessa mais
Amar e mudar as coisas
Amar e mudar as coisas me interessa mais

(Antônio Carlos Belchior, “Alucinação”, Álbum *Alucinação*, 1976).

Resumo

KRÜGER, Igor Mendes. **O ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário: a reciprocidade entre Personagem Compositor(a), Ethos Institucional e Artesanato Composicional.** 2022. 333f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Fundamentado pela concepção de funcionamento humano apresentada por Albert Bandura (1986), em sua Teoria social Cognitiva, nesta tese explorei o processo formativo de *estudantescompositores(as)* em âmbito universitário. O estudo teve como objetivo compreender como os(as) estudantes são/tornam-se compositores(as) em um Curso de Bacharelado em Composição de uma universidade pública do Brasil. A partir de uma aproximação das proposições teóricas de Bandura (1986) ao universo composicional construí a hipótese de pesquisa que culminou na seguinte tese: os(as) estudantes são/tornam-se compositores(as) em um curso de Bacharelado em Composição do Brasil por meio de um determinismo recíproco, de influências dinâmicas e bidirecionais, entre personagem compositor(a), *ethos* institucional e artesanato composicional, os quais são, ao mesmo tempo, produtos e produtores de suas cosmovisões composicionais. Metodologicamente a pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, de caráter diagnóstico, amparado na Análise Fenomenológico-Interpretativa (SMITH, 2004) que permitiu compreender o modo como os(as) quatro *estudantescompositores(as)* que participaram do estudo – Arkhan, GunZ, Agustín e Eduarda – atribuem sentidos às experiências individuais vividas em seus percursos formativos. Para tanto, elaborei um protocolo de acompanhamento combinado de microanálise (CLEARY, CALLAN, 2018; BANDURA, 1986) e macroanálise (NERY, FONSECA, 2018) como método de recolha de dados da pesquisa. Por meio de entrevistas e análise da produção composicional dos(as) participantes no período de um semestre letivo pude extrair as crenças mais proeminentes de suas cosmovisões composicionais, as facetas de seus(suas) personagens compositores(as), a percepção que fazem do *ethos* institucional e o modo como tais elementos se influenciam reciprocamente implicando no artesanato composicional desses(as) *estudantescompositores(as)*. No nível idiográfico da análise apresento a relação de reciprocidade que defendo como constitutiva do ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário a partir do percurso singular de cada participante do estudo. Já em um nível nomotético, faço o registro de elementos que aproximam o percurso dos(as) *estudantescompositores(as)* e caracterizam aspectos comuns dessa reciprocidade que constitui o processo formativo em âmbito universitário. O presente relatório de pesquisa está organizado em sete capítulos nos quais são dispostos os elementos teóricos e empíricos que subsidiaram a construção da tese aqui defendida.

Palavras-chave: Composição Musical; Aprendizagem; Criatividade; Autorregulação; Ensino Superior.

Abstract

KRÜGER, Igor Mendes. **Being/becoming a composer at the university level: the reciprocity between composer character, institutional ethos and compositional handicraft**. 2022. 333f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Federal University of Pelotas.

In this thesis I explored the formative process of student composers at a university level, based on the conception of human functioning, presented by Albert Bandura (1986), in the Social Cognitive Theory. The study aimed to understand how the students are/become composers in a Bachelor's Degree Course in Composition from a public university in Brasil. From an approximation of Bandura's (1986) theoretical propositions to the composer universe, I built a research hypothesis that culminated in the following thesis: the students are/become composers in a Bachelor's Degree Course in Composition in Brasil through a reciprocal determinism of dynamic and bidirectional influences, between the composer character, institutional ethos and compositional handicraft, which are, at the same time, products and producers of their compositional worldviews. Methodologically, the research is characterized as a diagnostic character exploratory study, supported by the Interpretative Phenomenological Analysis (SMITH, 2004) which allowed us the comprehension of how the four student composers who participated in the study - Arkhan, GunZ, Agustín and Eduarda - attribute meanings to the individual experiences lived in their formative paths. Therefore, I designed a combined microanalysis follow-up protocol (CLEARY, CALLAN, 2018; BANDURA, 1986) and macro analysis (NERY, FONSECA, 2018) as a method of data collection for the research. Through interviews and compositional production analysis from participants in a period of one academic semester, I could extract the most prominent beliefs of their compositional worldviews, the facets of their composer characters, their perception of the institutional ethos and the way in which such elements influence each other, implying in the compositional handicraft of these student composers. In the idiographic level of analysis, I present the relationship of reciprocity that I defend as constitutive of being/becoming a composer at the university scope based on the particular journey of each participant in the study. At a nomothetic level, I register elements that approximate the path of student composers and characterize the common aspects from this reciprocity that take part of the formative process at the university level. This research report is organized in seven chapters in which the theoretical and empirical elements that supported the construction of the thesis defended here are arranged.

Keywords: Musical composition; Learning; Creativity; Self-regulation; University education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Subdivisão da série realizada por Arkhan para a organização das alturas da obra “Música 4”.	98
Figura 2: Comparação entre as melodias da obra “Serenade” de Franz Schubert e da “Miniatura para Cello” de GunZ.	131
Figura 3: Frase contrastante, B dentro da seção A de “Miniatura para Cello”	133
Figura 4: Gestos compostos inspirados no metal apresentados na seção B de “Miniatura para Cello”.	134
Figura 5: “Música 6”, utilização alternada dos modos eólio e dórico.	139
Figura 6: Fragmento da “Música 6” em que há a ocorrência frequente de mudanças nas fórmulas de compasso.	145
Figura 7: “Estudo 1”, apresentação do tema, compassos 1-3.	168
Figura 8: Comparação entre os compassos iniciais do “Estudo 1”, versões dos dias 03/05/2021 e 25/05/2021.	168
Figura 9: Apresentação e variações do segundo motivo do “Estudo 1”	169
Figura 10: Melodia inicial da obra “Determinação do Fogo”.	198
Figura 11: Melodia inicial com acompanhamento	198
Figura 12: “Determinação do Fogo”, Variação 1	200
Figura 13: “Determinação do Fogo”, Variação 2	202
Figura 14: “Determinação do Fogo”, Variação 3	203
Figura 15: Tintinnabuli - Testes 1.	207
Figura 16: Tintinnabuli - Testes 2.	211
Figura 17: Séries de alturas e durações utilizadas por Arvo Pärt na obra “Sarah Was Ninety Years Old”	211
Figura 18: Testes Tintinnabuli, compasso 77. Variação por aumento das durações.	213
Figura 19: Testes Tintinnabuli, compasso 77. Variação por aumento das durações.	214
Figura 21: “Música 10” - 18/06/2021, trecho de difícil execução no compasso 62 segundo feedback do amigo de Eduarda.	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de colaboradores(as) de Arkhan para o projeto de recital de conclusão de curso 117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Roteiro dos momentos de coleta de dados.	68
---	----

SUMÁRIO

Introdução	17
1 – O(a) <i>Estudantecompositor(a)</i> : o ser que aprende, se autorregula e cria	22
1.1– Cosmovisão Composicional.....	22
1.2 – Personagem Compositor(a).....	28
1.3 - Ethos Institucional	35
1.4 – Artesanato Composicional	41
1.4.1 – Aprendizagem	42
1.4.1.1 Aprendizagem Observacional	42
1.4.1.2 – Aprendizagem Enativa	45
1.4. 2 – Criatividade	48
1.4. 3 – Autorregulação	52
1.4.3.1 – Automonitoramento	52
1.4.3.2 – Julgamento	55
1.4.3.3 – Autorreação	57
2 – Percurso Metodológico.....	60
2.1 – Um estudo exploratório orientado pela análise fenomenológico interpretativa.....	60
2.2 – Coleta de dados: um protocolo de entrevista combinado de microanálise e macroanálise.....	63
2.2.1 – Estrutura geral do protocolo de coleta de dados.....	68
2.3 – Participantes da pesquisa.....	72
2.4 – Procedimentos de coleta dos dados	75
2.4.1 – Procedimentos para a Análise de Dados	77
3 – Arkhan	83
3.1 – O personagem compositor e sua cosmovisão composicional: aproximações iniciais.....	83
3.1.1 – “Eu não fazia ideia de que essas coisas existiam, sabe? Não fazia ideia desse tipo de música, que não era meu universo”: <i>a existência de dois universos musicais</i>	83
3.1.2 – “Ela tem esse viés político, de atitude, de mudança, de mensagem...”: <i>a mensagem como função primeira da música</i>	87
3.1.3 – “Eu particularmente não vejo muito sentido de fazer música sozinho”: <i>a música como um fazer coletivo</i>	90
3.2 – “Minha proposta é fazer as pessoas dançarem ouvindo música serial”: artesanato composicional do recital de conclusão de curso	92
3.2.1 – Música 4: primeira versão (oitava entrevista – 02/06/2021).....	94
3.2.2 – Música 4: segunda versão (nona entrevista – 07/06/2021)	99
3.2.3 – Música 4: terceira versão (décima entrevista – 08/06/2021).....	105
3.2.4 – Música 4: quarta versão (décima segunda entrevista – 16/06/2021).....	106
3.2.5 – Música 4: versão final (décima terceira entrevista – 26/06/2021).....	108
3.3 – O ser/tornar-se compositor de Arkhan em âmbito universitário	109
3.3.1 – O marginal conciliador e mensageiro intelectual multifunções exercendo seu artesanato coletivo por meio do hibridismo composicional	110

4 – GunZ.....	122
4.1 – O personagem compositor e sua cosmovisão composicional: aproximações iniciais.....	122
4.1.1 – “Tú tá no Conservatório! Pra mim é o ápice do mundo musical não universitário”: <i>a formação musical fidedigna é circunscrita aos espaços institucionais</i>	122
4.1.2 – “Pegar o que tú aprende na faculdade e juntar com o que tú já conhece, com o que tú já gosta”: <i>o fazer composicional como síntese de conhecimentos</i>	126
4.2 – “Quero compor mais pra <i>cello</i> , mas... aquele lance de compor música no estilo música erudita como as pessoas conhecem não me atrai muito”: <i>o artesanato composicional de GunZ</i>	128
4.2.1 – Música 6: intenções preliminares (primeira entrevista – 16/04/2021)	129
4.2.2 – Música 6: primeira versão (segunda entrevista – 30/04/2021).....	130
4.2.3 – Música 6: segunda versão (terceira entrevista - 23/05/2021).....	136
4.2.4 – Música 6: versão final (quarta entrevista – 25/05/2021).....	141
4.3 – O ser/tornar-se compositor de GunZ em ambiente universitário	146
4.3.1 – O acadêmico compondo sua síntese criativa.....	146
5 – Agustín	153
5.1 – O personagem compositor e sua cosmovisão composicional: <i>aproximações iniciais</i>	153
5.1.1 – “Acho que fiquei maravilhado quando... quando notei a seriedade com que é tratado estudar música”: <i>a universidade como meio à profissionalização musical</i>	153
5.1.2 – “Eu me senti estagnado... que eu fui com a guitarra nas costas lá”: <i>a finalidade de se fazer musica é estar no palco</i>	156
5.2 - “Eu decidi compor muito mais para violão [...] justamente para poder tirar elas [as músicas] do papel”: <i>o artesanato composicional de Agustín</i>	159
5.2.1 – Estudo 1: Intenções preliminares (primeira entrevista – 30/04/2021).....	161
5.2.2 – Estudo 1: primeira versão (segunda entrevista – 03/05/2021)	165
5.2.3 – Estudo 1: versão final (terceira entrevista – 25/05/2021).....	168
5.2.4 – “Estudo 1”: intenções futuras (quarta entrevista – 02/07/2021).....	173
5.3 – O ser/tornar-se compositor de Agustín em âmbito universitário.....	176
5.3.1 – <i>O compositor/intérprete e intérprete/compositor em busca de profissionalização musical</i>	176
6 – Eduarda.....	180
6. 1- A Personagem Compositora e sua Cosmovisão Composicional: aproximações iniciais.....	180
6.1.1 Tocava violão e cantava, ainda assim, “entrei zerada”: <i>a existência de formas dicotômicas de saber e fazer música</i>	180
6.1.2 – “Onde é que eu vou usar isso que eu estou aprendendo?”: <i>a percepção de incongruência entre a formação institucional e o mercado de trabalho composicional</i>	186
6.1.3 – “Isso é uma angústia geral das mulheres do curso de música”: <i>a falta de representatividade feminina no âmbito da composição musical</i>	191
6.1.4 – “É como eu me encontro para poder sentir que eu estou me expressando com aquela música”: <i>a necessidade de uma referência extramusical para se expressar composicionalmente</i>	193
6.2 - “Mesmo que eu esteja indo por um caminho errado, eu estou indo para outro caminho, mas aquilo me soou melhor assim do que se eu estivesse seguindo um programa”: O Artesanato Composicional de Eduarda.....	194

6.2.1 – Música 10: Intenções composicionais iniciais (primeira entrevista – 07/05/2021).....	196
6.2.2 – Música 10: Versão 1 (Segunda entrevista – 21/05/2021).....	197
6.2.3 – Música 10: Versão 2 (Terceira entrevista – dia 04/06/2021)	205
6.2.4 – “Música 10”: Versão 3 (Entrevista 4: dia 18/06/2021)	215
6.2.5 – Música 10: Versão Final (Quinta entrevista: dia 01/07/2021)	221
6.3 – O ser/tornar-se compositora de Eduarda em âmbito universitário	226
6.3.1 – Do não ser à artista autorrealizada: <i>contornando as insuficiências e projetando-se no/para o mercado trabalho pela/para versatilidade</i>	226
7 – O ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário: emergências nomotéticas de percursos idiográficos.....	235
7.1 – O eu e o ethos	236
7.1.1 – A extinção dos testes específicos para o ingresso como salvaguarda institucional à intenção de cursar uma faculdade de música	236
7.1.2 – Passado, presente e futuro: o esperado, o vivenciado e o projetado.....	239
7.2 – O eu no ethos.....	242
7.2.1 – Dificuldades vivenciadas em razão do nível de proficiência transitório incipiente das habilidades técnico/musicais	242
7.2.2 – Gatilhos à Criatividade.....	245
7.2.2.1 – Telefone sem Fio	246
7.2.2.2 – Heurística por meio de dispositivos MIDI	249
7.2.2.3 – Colaboração Compositor(a) Intérprete	249
7.2.2.4 – Evento Fortuito.....	251
7.2.2.6 – Modelação Estética	253
Considerações Finais	254
Referências	261
Anexo 1: CD contendo os textos compostos pelos(as) <i>estudantescompositores(as)</i> durante o período de acompanhamento	267
Anexo 2: Conjunto de partituras dos textos compostos pelos (as) participantes ao longo do período de acompanhamento do Artesanato Composicional.....	268
Apêndice A.....	323
Apêndice B	326
Apêndice C	327
Apêndice D	328
Apêndice E	329
Apêndice F.....	330
Apêndice G	331
Apêndice H.....	332
Apêndice I.....	333

Introdução

A pesquisa aqui apresentada, desenvolvida inicialmente no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada - GEPAAR*¹, se insere no campo de estudos da aprendizagem da composição musical e teve como foco investigativo os processos que levam os(as) estudantes a serem/tornarem-se compositores(as) em ambientes universitários do Brasil, mais especificamente os que ocorrem nos ambientes dos Cursos de Bacharelado em Composição Musical.

Ao longo dos últimos anos tenho me ocupado em investigar a aprendizagem da composição musical em âmbito universitário. Em função disso tenho buscado, por meio de revisões da literatura da área, trabalhos que possam subsidiar reflexões a respeito de processos formativo/composicionais dos indivíduos que intenciam a composição musical como área de atuação. Ao empreender nesta busca pude identificar a existência de uma série de trabalhos que abordam a pedagogia da composição musical em ambientes escolares e de musicalização infantil. Nesses contextos, a composição é utilizada como meio para o desenvolvimento da sensibilidade e/ou de habilidades específicas necessárias aos processos de musicalização. Contudo, trabalhos que se dediquem à composição musical no contexto de cursos de Bacharelado em Composição, nos quais a obra artística resultante dos processos de composição musical é tratada como objetivo final dos processos de ensino e aprendizagem ainda se mostram escassos.

Nos escassos trabalhos acadêmicos que se aproximam à temática desta pesquisa, ou seja, que tratam a obra artística como a finalidade do processo composicional, vê-se a preocupação com procedimentos pedagógicos para o ensino da composição musical, balizados pela exploração de uma série de procedimentos e técnicas que abrangem a utilização dos diferentes parâmetros compositivos, aqui entendidos como os diferentes elementos da taxonomia tradicionalmente aceita pela literatura referente aos domínios da análise musical e da composição musical, a exemplo dos escritos de Pitombeira (2011), Wilkins (2006), Kostka (2006), Cope (1997), Wuorinen (1994), Austin & Clark (1989), Dalin (1974). A partir da análise de tais escritos, é possível perceber que a pedagogia da composição

¹ Coordenado pela saudosa Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison, o GEPAAR esteve vinculado à linha de pesquisa “Leitura, Escrita, Linguagens e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ, da Faculdade de Educação - FAE, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, até a data de falecimento de sua coordenadora, em 05/12/2020.

musical tem sido pautada de forma unidirecional. Veem-se, em tais produções, contribuições para pensarmos os *o quês* e os *comos* referentes ao ensino da composição. Sendo assim, em um exercício de complementaridade aos estudos dedicados à pedagogia da composição musical em ambientes universitários do Brasil, entendo ser válida a exploração dos *porquês* e *comos da/para* aprendizagem composicional necessária ao ser/tornar-se compositor(a). Nesse sentido, defendo a necessidade de direcionar o foco da atenção aos indivíduos que aprendem, percebendo-os enquanto agentes de seus processos autorregulatórios, criativos e de aprendizagem musical em interação com o *ethos institucional* ao qual se outorga a responsabilidade de formação desses.

Com a atenção voltada aos *estudantescompositores*², mais especificamente aos modos como regulam, aprendem e criam seus textos musicais interagindo no/com o *ethos institucional* responsável pelo processo formativo que lhes propicia tornarem-se³ compositores(as), sirvo-me da concepção ontológica de humano apresentada por Bandura (1986) em sua Teoria Social Cognitiva (doravante TSC). Nessa, o autor oferece-nos a possibilidade de pensarmos em um ser que é *agente* de seu percurso de vida. Um ser que é *auto-organizado, autorreflexivo, proativo e autorregulado*, que guia suas ações (autorregula-se) a partir das crenças que tem de si e de suas interações no/com o universo em busca do que confere sentido à sua existência. Nessa perspectiva teórica, a interação dos humanos no/com o universo que os circunda tem como base um determinismo recíproco e bidirecional entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais. Note-se que determinismo, aqui, é usado para significar a produção de efeitos por certos fatores, uma vez que um mesmo fator “pode fazer parte de diferentes combinações de condições que têm efeitos diferentes” (BANDURA, 1986, p.23-24). Portanto, deve-se compreender o determinismo em termos de probabilidades

² Em minha concepção, todo o estudante de composição musical já é um compositor, independentemente de seu nível de proficiência transitório. Assim como todo o compositor profissional, independentemente de sua experiência, está sempre aprendendo música. Por essas razões, sempre quando me referir aos estudantes dos Cursos de Bacharelado em Composição Musical, utilizarei a aglutinação *estudantecompositor(a)*.

³ Entendo que todo(a) *estudantecompositor(a)*, independentemente de seu nível de proficiência transitório, se encontra em permanente estado de oscilação entre duas formas principais de pensar e agir composicionalmente, as quais denomino analítica e artística. Ao pensar e agir de forma analítica o(a) *estudantecompositor(a)* busca imergir no domínio cultural da composição musical, compreendendo seus sistemas simbólicos, axiomas, valores, técnicas, práticas e padrões de comportamento. Já as formas artísticas de pensar e agir se dão quando o(a) compositor(a) se vale do conjunto de conhecimentos que adquiriu, das mais variadas formas e em diferentes tempos e espaços, reorganizando-os em novas combinações de elementos, que são criados, recriados, transformados, agregados, descartados, enfim, são os processos pelos quais o(a) *estudantecompositor(a)* utiliza sua subjetividade de forma imaginativa, intuitiva, abstrata, criativa e heurístico/enativa para, artesanalmente, dar forma ao texto musical. Com isso, destaco que os processos necessários para que o(a) estudante seja/torne-se compositor(a) defendidos nesta tese são entendidos, aqui, como indissociáveis das permanentes oscilações entre as formas de pensar e agir analíticas e artísticas de cada um(a).

associativas entre fatores e eventos. Em meio a essa reciprocidade vê-se emergir uma concepção de *agência* humana interativa, por meio da qual os humanos se adaptam e transformam a si e aos ambientes nos quais se inserem em busca do que lhes confere autossatisfação. E, ao fazê-lo, são, pelos resultados de suas ações, transformados por esses ambientes. Nesses termos, investigar o ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário orientado pela TSC é reconhecer que aquilo que os(as) estudantes são/tornam-se está condicionado à interação *eu* e *ethos*.

Ao me servir dos pressupostos teóricos de Bandura (1986), anunciados na TSC, para compreender o ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário entendi imprescindível algumas adaptações que atendessem às especificidades dessa forma de expressão artística, abstrata, subjetiva e eminentemente criativa, a composição musical. Em razão disso, proponho a aproximação da TSC ao universo compositivo por meio da formulação dos conceitos *Cosmovisão Composicional* – que serve para descrever o conjunto de elementos que cada *estudentecompositor(a)* percebe sensorialmente e representa cognitivamente durante as interações que vivencia enquanto desenvolve seus processos composicionais; *Personagem Compositor* – na forma de autorrepresentações que servem como guia às interações no/com o meio; *Ethos Institucional* – representativo da estrutura sociocultural em termos de possibilidades e contingências vigentes no ambiente formativo onde os estudantes ingressam em busca pela profissionalização enquanto compositores(as) e; o *Artesanato Composicional* – apresentado em termos de indissociabilidade entre aprendizagem, criatividade e autorregulação no ato mesmo da criação composicional.

Deste modo, a realização desta pesquisa teve por objetivo *compreender como os(as) estudantes tornam-se compositores(as) em um curso de Bacharelado em Composição Musical de uma universidade brasileira*. Nesta investigação, tendo como base a adaptação proposta ao tomar os conceitos da TSC para explicar a formação de compositores(as), parti da hipótese de que, *os(as) estudantes tornam-se compositores(as) em um curso de Bacharelado em Composição do Brasil por meio de um determinismo recíproco e bidirecional entre Personagem Compositor(a), Ethos Institucional e Artesanato Composicional, sendo esse produto e produtor de suas cosmovisões composicionais*.

Tendo em vista que o *artesanato composicional* que é realizado pelos(as) *estudentecompositores(as)* dá origem a um texto musical, se faz necessária uma breve incursão a respeito dos conceitos *texto* e *obra* musical utilizados ao longo desta tese. Para tratar do conceito *obra* tomo como referência o exposto por Nogueira, que compreende o

termo como a “totalidade dos fatores do que devemos chamar *performance*” (1999, p.58). Ao citar Paul Zumthor, Nogueira expõe que durante a *performance* “delineiam-se os dois eixos de qualquer comunicação social: o que reúne leitor-fruidor e autor; e aquele sobre o qual se unem situação e tradição” (NOGUEIRA, 1999, p.58).

O executante é uma presença. É, em face de um auditório concreto, o “autor empírico” concreto de um texto cujo autor (implícito), no instante presente da *performance*, menos importa, visto que aquele texto não é mais apenas texto, e sim obra dos participantes da *performance* particular e incomparável. A *performance* musical, pois, é o resultado de uma *interpretação* das instruções (texto) do compositor, e almeja, de alguma forma, *transmitir* uma “idéia original desse autor” a *composição*, propriamente dita, a idéia (poesia, a *música*) realizada acusticamente. No entanto, aquele *texto* original, agora sonorizado e revestido de todas as contingências de uma *mediação*, sofre, no ato de sua *recepção*, uma nova leitura por parte do *espectador-ouvinte*, que, por sua vez, opera num outro meio circunstancial (NOGUEIRA, 1999, p. 64. *Grifos do autor*).

Ainda que tome a concepção de que o texto torna-se obra no ato da *performance*, nesta pesquisa, o que me interessa é compreender os processos cognitivos levados a cabo pelos(as) *estudentecompositores(as)* para dar forma ao texto musical que, mais tarde, se tornará obra quando de sua *performance* em público. Por isso, levo em consideração os processos antecipatórios com os quais os(as) *estudentescompositores(as)* põem suas crenças em jogo para dar forma ao texto musical, criando expectativas quanto às possíveis formas com que serão interpretados pelos(as) intérpretes (quando se aplicar) de modo a tornarem-se obras. Ademais, levo em conta as expectativas que os(as) estudantes nutrem a respeito da recepção desses textos em forma de obras por parte dos futuros expectadores.

Estruturalmente o relatório de tese está organizado em *Introdução*, sete capítulos e *Considerações Finais*. O Capítulo 1 – O (a) *estudentecompositor(a)*: o ser que aprende, se autorregula e cria, cumpre com o primeiro objetivo específico desta pesquisa: aproximar a ontologia humana proposta pela TSC ao contexto composicional com vistas a explicar os fenômenos cognitivos envolvidos nos processos necessários para que os(as) estudantes tornem-se compositores(as), no qual faço a apresentação dos conceitos que serviram de base à realização da pesquisa, nomeadamente: 1.1– Cosmovisão composicional, 1.2– Personagem compositor(a), 1.3– Ethos institucional e 1.4 – Artesanato composicional, cada qual disposto em uma subseção.

O Capítulo 2 – Percurso Metodológico destina-se à apresentação do processo empreendido por mim para cumprir com o segundo objetivo da tese: elaborar um protocolo de coleta de dados que me permitisse a apreensão dos modos pelos quais os(as) estudantes têm

sido/tornado-se compositores(as). Neste capítulo apresento o estudo exploratório de caráter fenomenológico interpretativo (EATOUGH & SMITH, 2008) como proposta metodológica e um protocolo de acompanhamento combinado de microanálise (CLEARY, CALLAN, 2018; BANDURA, 1986) e macroanálise (NERY, FONSECA, 2018) como método de recolha de dados da pesquisa. Do ponto de vista analítico justifico a necessidade da ênfase em explorar os dados em caráter idiográfico para, na sequência, poder fazer algumas incursões em caráter nomotético.

Dos Capítulos 3 ao 6 apresento os(as) *personagens compositores(as)* os(as) quais acompanhei a produção ao longo de um semestre letivo com a intenção de evidenciar a reciprocidade que defendo como constitutiva do ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário. Idiograficamente dediquei um Capítulo a cada participante: 3 – Arkhan; 4 – GunZ; 5 – Agustín e 6 – Eduarda. A organização dos capítulos idiográficos possui a mesma estrutura em três categorias gerais que se destinam: 1) apresentação das crenças mais proeminentes da cosmovisão composicional dos(as) participantes e seu entrelaçamento à(ao) personagem que projetam socialmente; 2) apresentação do acompanhamento do artesanato composicional empreendido por eles(as) ao longo do período de acompanhamento e 3) uma síntese do modo como cada participante tem sido/tornado-se compositor(a) ao longo de sua jornada formativa.

Finalizando a tese, no Capítulo 7 – O ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário: emergências nomotéticas de percursos idiográficos, faço o registro de elementos que aproximam o percurso dos(as) *estudantescompositores*, destacando duas categorias gerais: 7.1 – O eu e o *ethos*, a qual refere-se à percepção do encontro dos(as) estudantes com o *ethos* e 7.2 – O eu no *ethos*, que trata de elementos comuns daquilo que os(as) estudantes fazem no/com o *ethos* em se tratando do artesanato composicional propriamente dito.

1 – O(a) *Estudentecompositor(a)*: o ser que aprende, se autorregula e cria

Assumindo o modelo epistêmico de natureza humana como apresenta Bandura em sua Teoria Social Cognitiva, proponho uma aproximação dos escritos do autor ao campo da composição musical para pensar o processo formativo dos(as) *estudentecompositores(as)* em âmbito universitário. Em razão disso, a escrita do presente capítulo teve por objetivo apresentar o referencial que me permitiu chegar aos conceitos centrais desta tese, os quais considero constitutivos do ser/tornar-se compositor(a), nomeadamente: *cosmovisão composicional*, *ethos institucional*, *personagem compositor(a)* e *artesanato composicional*.

1.1 – Cosmovisão Composicional

Por *cosmovisão composicional* entendo tudo aquilo que o(a) *estudentecompositor(a)* toma por verdadeiro para si a respeito do ser/tornar-se compositor(a). Aí estão incluídos os conjuntos de conhecimentos, crenças, concepções, sentidos atribuídos, padrões de julgamento, expectativas e preconceitos que repercutem durante o processo de produção do texto musical, o qual, mais tarde, em razão de sua apreciação pública por meio da *performance*, resultará em obra musical. Como a constituição da cosmovisão composicional é mediada por dois processos cognitivos fundamentais – atenção e retenção – uma breve explicitação desses se faz necessária.

A TSC propõe que nós, seres humanos, nascemos com poucos padrões inatos em forma de funções biológicas rudimentares, tais como as estruturas fisiológicas, sensório-motoras e corticais (BANDURA, 1986) originadas a partir de experiências ancestrais armazenadas em nossos códigos genéticos (BANDURA, 1989). Ao nascermos esses aparelhos estão à disposição para usarmos, não necessitando aprendermos o funcionamento dos nossos sistemas respiratório, digestivo, nervoso, circulatório, endócrino, muscular, excretor, etc., por exemplo. O mesmo ocorre com nosso sistema sensorial. Isso significa dizer que o ser humano já nasce com dispositivos básicos de que precisa para utilizar ao longo da vida, os quais o permitem perceber, reter, imaginar, pensar, aprender, criar, julgar, formar crenças e tomar decisões.

A forma com que nos relacionamos com o mundo ao nosso redor poderia ser drasticamente diferente caso os aparelhos perceptivos e de processamento central com os quais viemos equipados funcionassem de maneiras distintas das quais funcionam, ou se

possuíssem capacidades e características distintas das que possuem. Nossos órgãos do sentido nos permitem perceber somente certa quantidade das informações presentes no ambiente. Um exemplo disso é a infinidade de frequências sonoras as quais o ouvido humano não é capaz de captar e, também, as limitações referentes às dimensões e às distâncias com que nossos olhos podem enxergar os objetos, etc. Isso, pois nossos aparelhos perceptivos “não podem ser influenciados por informações sensoriais se não tiverem os receptores apropriados, nem aprender repertórios de comportamento que excedam as suas capacidades físicas” (BANDURA, 1986, p. 198-199).

Além dessas limitações de ordem biológica do organismo humano referentes ao quanto do mundo nossos aparelhos perceptivos são capazes de captar, há também o fato de que a atenção, que guia nossos órgãos do sentido durante nossa exploração no/com o universo, funciona de forma seletiva. Não somos capazes de focar a atenção à totalidade de acontecimentos que nos circundam simultaneamente. Dada a dinamicidade e a complexidade com que as interações acontecem cotidianamente, acabamos por direcionar a atenção para o que nos parece mais importante, deixando fora de nosso foco de atenção os eventos que por distintas razões não despertam nosso interesse. Em outras palavras, embora nossos aparelhos perceptivos sejam afetados pelos estímulos advindos do ambiente, denotando uma concepção ascendente (*bottom-up*) com relação à percepção, focamos nossa atenção no que nos parece mais importante, captando, portanto, somente uma parte daquilo que acontece a nossa volta, uma vez que a percepção humana é orientada, também, pelas crenças, valores, expectativas, angústias, experiências, preconceitos, etc. das pessoas em relação a si e ao universo, o que inscreve a percepção também em uma abordagem descendente (*top-down*). Isso significa dizer que o processamento das informações que nos chegam e as que nós produzimos são mediadas seletivamente tanto em função das características do evento a ser processado, quanto das características daquele que as processa.

A atenção é, portanto, mediada, dentre outras, pelas propriedades dos eventos, determinantes do observador, valor funcional e influência da atração. Sobre 1) as propriedades dos eventos observados, eles podem afetar a atenção em função de sua “saliência, discriminabilidade e complexidade” (BANDURA, 1986, p. 51); 2) os determinantes do observador, influenciam a atenção devido ao fato de que o processo atencional “não é simplesmente uma maneira de absorver as informações sensoriais que afetam uma pessoa. Em vez disso, envolve a exploração autodirigida do ambiente e a construção de percepções significativas a partir de eventos modelados em andamento” (p. 53);

c) o valor funcional assume um papel importante na seletividade da atenção, visto que “estratégias modeladas variam em sua utilidade para lidar com o meio ambiente. Os modos de comportamento bem-sucedidos são, portanto, mais dignos de atenção do que os menos eficazes” (p. 53), aí considerado o interesse de quem observa pelo comportamento daquele(a) que é observado(a). Ademais, 4) as qualidades atrativas do evento também influenciam a canalização da atenção.

Se os seres humanos apenas selecionassem os estímulos que excitam sua atenção, mas não fossem capazes de retê-los na memória, tais informações teriam pouco valor funcional para suas vidas. Graças aos processos de retenção os conhecimentos que adquirimos por meio das interações no/com o meio podem ser armazenados em nossa memória e, com isso, podem servir para que os utilizemos em interações futuras visando agir da forma que julgarmos oportuna para cada situação.

Do mesmo modo como não conseguimos captar a totalidade dos estímulos disponíveis nos ambientes nos quais interagimos, por conta tanto de nossas limitações perceptivas de ordem biológica, quanto devido ao fato de nossa atenção funcionar de forma seletiva, também não somos capazes de armazenar todos os detalhes do que selecionamos durante nossa vida diária. Se assim fosse, nossa memória estaria abarrotada de informações irrelevantes que pouco contribuiriam para lidarmos com as diferentes situações do cotidiano. Logo, o que fazemos é “capturar as características e estruturas essenciais” dos eventos (BANDURA, 1986, p.56).

Nesse ponto creio que seja importante abrir um parêntese para discutir a concepção de Bandura em sua *magnum opus*, o livro *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, de 1986, quando se refere aos processos de retenção e, também, propor algumas incursões tomando de empréstimo teorizações de outros autores para tratar especificamente da memória musical. Bandura escreveu essa obra em um momento histórico no qual “as formas particulares em que o conhecimento é representado [eram] objeto de um vivo debate” (p.455). Havia uma disputa no campo das ciências cognitivas entre os teóricos que defendiam que a representação funcionava por meio de um sistema de código duplo (*Dual-Coding Theory*) e aqueles que defendiam a existência de um código único (*Common Coding Theory*). Os primeiros acreditavam que as representações eram armazenadas na memória por meio de dois canais principais. As representações imagético/pictóricas, representativas de informações concretas não verbais; e a simbolização, principalmente representativa de códigos verbais, mas aí incluídos também números e quaisquer outras

formas de abstração baseada em símbolos. Note-se que ambos os canais “são funcionalmente independentes, mas parcialmente interconectados” (BANDURA, 1986, 455). Seguindo essa corrente teórica o conhecimento é seletivamente ativado e operado cognitivamente na forma de imagens e palavras. Como exemplo podemos pensar sobre o fato de que dificilmente ouvimos o relato de um acontecimento sem que criemos imagens relacionadas ao evento reportado. Experimentemos ler a frase: “Há uma vaca no telhado”, tentando impedir que a mente remeta a imagem desse animal sobre as telhas para verificarmos a existência dessa complementaridade entre os dois canais de representação.

Já a corrente teórica concorrente, que defendia um código comum (*common coding*) para a representação, propôs que nossas experiências no mundo se dão de forma proposicional. Ou seja, que aquilo que retemos na memória é efeito das sensações causadas ao percebermos os estímulos e, com isso, é somente em uma etapa posterior do processamento cognitivo que, de forma arbitrária, buscamos traduzir por meio dos códigos imagéticos e simbólicos aquilo que fora percebido enativamente. Pode-se dizer que, para os teóricos ligados a concepção do *common coding*, há uma infinidade de conhecimentos sobre nossas experiências no/com o mundo retidos na memória e que utilizamos cotidianamente que não são necessariamente traduzidos por qualquer meio de codificação. Nessa corrente de pensamento, percepção e ação funcionam de forma indissociável tendo em vista que é durante as nossas interações no/com o mundo que somos afetados(as) pelos estímulos que excitam nossa sensibilidade causando as sensações que ficam guardadas na memória. Sendo assim, ainda que reconheçam a possibilidade de que as pessoas pensem em termos de imagens e palavras, essas são “meramente transformações codificadas da informação proposicional subjacente” (BANDURA, 1986, p.455).

Mesmo ciente da existência desta disputa teórica no campo das ciências cognitivas, Bandura evidencia, por meio de seus escritos, que no contexto da TSC, mais importante do que dedicar esforços para compreender qual dos dois sistemas de representação (dual ou comum) é o vencedor, deve-se concentrar energias para buscar a compreensão sobre como as informações “codificadas guiam o julgamento e as ações humanas” (BANDURA, 1986, p.457). Bandura acreditava que à medida que desenvolvemos nossas interações no/com o mundo criamos conhecimentos proposicionais que servem para estabelecermos relações probabilísticas de causalidade, as quais nos permitem criar crenças, julgar e tomar decisões em tempo real, dinamicamente, enquanto nos comportamos. Todavia, isso não anula a possibilidade de criarmos concepções ao traduzirmos o conteúdo das experiências enativas

por meio pictórico/imagético e linguístico, os quais amparam a canalização das características gerais dos acontecimentos de forma discreta, servindo-nos ao planejamento, julgamento e execução de comportamentos futuros.

Embora nesta pesquisa se reconheça a possibilidade das representações tal como defendem os teóricos da concepção *Dual-Coding*, cabe aqui frisar que as experiências musicais, as quais são fundamentais para que os(as) estudantes tornem-se compositores(as) se dão de forma proposicional. O que sentimos durante nossas experiências musicais não é passível de ser traduzido adequadamente por qualquer que seja o meio de codificação. O que quero salientar com isso é que a maior parte dos conhecimentos musicais que as pessoas retêm em suas memórias é resultante de suas experiências enativas, ouvindo e/ou fazendo música. Mesmo que possamos lançar mão de diferentes formas de notação tais como partituras, tablaturas e cifras, dentre outras, esses meios de simbolizações constituem-se apenas em abstrações rudimentares que servem de guias gerais utilizados para o registro e *performances* futuras. Evidência dessa impossibilidade de traduzir adequadamente as experiências musicais através de códigos simbólicos é o fato de que não há como comunicarmos adequadamente por meio da linguagem o resultado de nossas experiências musicais, o mais próximo que podemos chegar para tentar estabelecer uma comunicação acerca do que sentimos ao entrar em contato com uma obra musical é por meio de metáforas (NOGUEIRA, 2006).

Existem contextos em que as metáforas são indispensáveis, pois as usamos para descrever algo que não pertence ao mundo sensível, ou seja, os domínios em que os signos se referem a sentidos. O que essas metáforas dizem está além do domínio do que é literalmente afirmável. As pessoas com frequência sentem que a música “diz” mais do que podemos adequadamente relatar, como se qualquer expressão literal fosse apenas uma aproximação grosseira do que “está” na música. E na experiência da música, mais do que em qualquer outra experiência artística, a expressão metafórica parece-nos ser a única possibilidade de acesso mais satisfatório à “verdade expressiva” da música (NOGUEIRA, 2006, p.870).

Por não conseguirmos traduzir adequadamente por meio de códigos simbólicos o que vivenciamos ao entrarmos em contato com uma obra musical, o que retemos em nossa memória são esquemas que contêm as características gerais dos fenômenos acústicos que estimulam nossa sensibilidade. Sendo os esquemas, na visão de Snyder (2001, p.95),

conjuntos organizados de memórias sobre sequências de eventos ou cenas físicas e suas características temporais e espaciais, que são construídas à medida que notamos regularidades no ambiente. Quando nos deparamos repetidamente com situações semelhantes, não nos lembramos de cada detalhe de cada encontro. Tal como

acontece com as categorias, isso exigiria enormes quantidades de memória e seria um grande desperdício. Em vez disso, formamos um modelo abstrato da situação, com base nos aspectos invariáveis que nossos encontros repetidos têm em comum.

Os esquemas funcionam, portanto, como metacategorias compostas por concepções gerais dos eventos que guardamos em nossas memórias, as quais são retidas proposicionalmente contendo as semelhanças e regularidades do que selecionamos durante as mais variadas experiências de nossa vida cotidiana. Com isso, os esquemas podem ser considerados a base para que possamos formular as relações probabilísticas de causalidade que subjazem a nossas crenças, expectativas, padrões de julgamento e modos de comportamento subsequentes. Pensando os esquemas no contexto desta pesquisa posso concluir que a *cosmovisão composicional* é constituída por uma série de esquemas referentes aos distintos aspectos do ser/tornar-se compositor(a) e, é partindo desses, que o(a) *estudentecompositor(a)* se põe em ação para construir-se compositor(a). Tomemos por exemplo o elemento que representa a finalidade dos processos pelos quais os(as) estudantes tornam-se compositores(as) – a obra musical. É a partir do esquema constituído a respeito do que é uma ‘obra musical’, das crenças que possuem sobre ela, sua funcionalidade, etc. que aqueles(as) que intencionam experienciar o fazer compositivo (produzir o texto musical) irão direcionar seus esforços em busca da concretização de suas intenções.

A atenção e a retenção dos seres humanos, seguindo a visão da TSC, são mediadas, em grande parte, pela busca por autossatisfação. Sendo assim, as regularidades que serão ou não por nós percebidas e retidas variam consideravelmente em razão daquilo que interpretarmos cotidianamente como propiciador de autossatisfação. Apesar disso, como na TSC o funcionamento humano opera a partir do determinismo recíproco e bidirecional entre três classes de influências, a saber: pessoais, comportamentais e ambientais, as características ambientais possuem importância significativa em relação à construção dos esquemas, pois oferecem arranjos estruturais que favorecem a observabilidade repetida de determinados tipos de eventos, favorecendo a identificação de regularidades. Analisando-se a construção dos esquemas a partir da classe ambiental do tripé da reciprocidade triádica é importante destacar que os “arranjos estruturais determinam o que pode ser prontamente conhecido pelos membros de um determinado sistema social” (BANDURA, 1986, p.56).

Se as estruturas sociais impactam o que pode ser percebido com maior ou menor regularidade pelos indivíduos que ali estão, são essas mesmas estruturas, em diferentes configurações, que favorecem as transformações daquilo que compõe a cosmovisão das

pessoas. Notemos que, segundo Snyder (2001), os esquemas possuem uma “natureza básica” que não deve ser violada para ser reconhecido como tal. Vejamos:

Os esquemas são baseados no que situações semelhantes têm em comum; porque nunca duas situações são exatamente iguais, os esquemas devem ser um pouco flexíveis: seus elementos, isto é, as categorias de objetos, eventos únicos, ações dentro de uma cena ou evento, são variáveis dentro de certos limites. Essa flexibilidade torna um esquema um pouco parecido com uma equação, com variáveis abstratas que podem ser preenchidas com valores diferentes. Essas variáveis, por sua vez, são como “slots” nos quais vários recursos particulares podem ser encaixados, desde que não violem a natureza básica do esquema. Essa flexibilidade é uma das coisas que tornam os esquemas tão úteis, pois podem ser adaptados a muitas situações diferentes (SNYDER, 2001, p.97).

Se partirmos do entendimento de Snyder e pensarmos que, como propõe a TSC, o funcionamento humano é um sistema aberto operando à margem da estabilidade e em permanente transformação, o contato com arranjos estruturais que distam daqueles nos quais um esquema, de obra musical, por exemplo, foi construído, poderemos pensar no modo como um esquema se transforma. Tomando como base a analogia proposta por Bandura entre o funcionamento humano e os sistemas abertos da termodinâmica, proponho aqui, também por analogia, que os esquemas funcionam como partículas de nosso conhecimento, os quais devido a sua permeabilidade (ou por possuírem “slots”) estão em um estado de permanente instabilidade e podem sofrer transformações irreversíveis à medida que adquirimos novos esquemas, transformamos os que já possuímos, ou paradigmaticamente os falsificados durante nossas novas interações.

Sendo assim, concluo que a cosmovisão composicional se organiza tal como um mosaico, no qual cada esquema consiste em uma pequena peça que dá forma às imagens que possuímos acerca de nós mesmos, do mundo ao nosso redor e de nossas interações no/com o meio. Esse mosaico, aqui denominado cosmovisão, é, portanto, transformado dinamicamente no transcorrer do tempo, partícula por partícula, ou esquema por esquema, a depender daquilo que extraímos das experiências vivenciadas em cada nova interação com o ambiente, pois “no processo de dominar novas informações modeladas, as concepções preexistentes são alteradas e expandidas” (BANDURA, 1986, p. 60).

1.2 – Personagem Compositor(a)

Personagem compositor(a) é o termo que utilizo para fazer referência ao que o(a) *estudentecompositor(a)* é/projeta ser enquanto compositor(a) com vistas a suprir aquilo que

confere satisfação para si. Do mesmo modo que o ser humano constrói esquemas acerca dos eventos ao seu redor, constrói esquemas sobre si mesmo. Esses autoesquemas (CERVONE, 2004), aqui, compõem o que denomino *personagem compositor(a)* com a intenção de agregar a personalidade, entendida como “o sistema do *self* integrado dentro do qual os constituintes previamente identificados operam em interação mútua complexa na gestão de circunstâncias ambientais diversas e mutáveis” (BANDURA, 1999, p.58) e a identidade pessoal, definida em termos de “autocaracterizações que dizem o que alguém é” (idem), ambas a serviço do ser/tornar-se compositor(a). A importância de se tratar desses autoesquemas se deve ao fato de que essas caracterizações afetam o modo como as pessoas estruturam suas vidas, relacionam-se com o mundo ao seu redor e expressam sua individualidade em suas buscas por aquilo que confere autossatisfação (BANDURA, 2017; 1999).

A TSC ancora-se em uma concepção de agência humana interativa emergente que rejeita a noção de personalidade enquanto fixação comportamental. Ao negar a fixação comportamental como característica que defina as ações das pessoas no/com o ambiente, a ponto de serem interpretadas como possuidoras de uma personalidade consistente, Bandura propõe que a personalidade seja entendida de forma flexível, situada e amplamente contextualizada. Não nos comportamos do mesmo modo indiscriminadamente em qualquer que seja o ambiente e a circunstância. A identidade pessoal comporta também a identidade social dos indivíduos, refletida na forma como os outros percebem, rotulam e tratam socialmente o indivíduo (BANDURA, 2008b). Pode-se dizer, com isso, que as identidades situacionais medeiam as ações das pessoas nos diferentes espaços pelos quais transitam.

Bandura (1986), ao questionar o poder preditivo das medidas de traços de personalidade em voga à época de suas teorizações apresenta uma série de argumentos em favor de sua concepção de que a personalidade humana não é imutável para todas as situações da vida. Na visão do autor, são dois os principais aspectos que conduzem os pesquisadores a interpretações errôneas em relação à personalidade fixa dos indivíduos, nomeadamente: a generalidade situacional da amostra e as fontes de coleta e análise de dados utilizados para avaliação da personalidade.

Em relação ao primeiro aspecto, Bandura questiona as amostras comportamentais sob as quais são produzidas as avaliações de personalidade dos indivíduos. A atribuição de personalidades fixas é, geralmente, produto de estudos nos quais as pessoas são observadas apenas em um ambiente com o qual se relacionam durante o seu dia a dia, como escola, trabalho, família, etc. Uma vez que há certa tendência de rotinização das atividades e,

consequentemente, de comportamentos em ambientes específicos, a natureza das transações, que ocorrem nos espaços em que as pessoas são observadas, passa a ser interpretada enquanto consistência de personalidade onde, na verdade, há variabilidade. Ao observarmos as ações de uma pessoa em seu ambiente de trabalho, por exemplo, podemos extrair características que servem para classificá-la como amigável, extrovertida, altruísta, introvertida, ríspida, etc. No entanto, segundo o autor, isso não significa que a pessoa seja ‘apenas’ extrovertida, por exemplo. Ao ampliarmos a observação para diferentes circunstâncias cotidianas, perceberemos que a mesma pessoa se comporta de modos distintos em função do ambiente no qual se encontra. Além disso, uma mesma pessoa, em um mesmo contexto específico, pode mudar sua forma de agir, dependendo do modo como interpreta suas transações com esse contexto.

Um segundo aspecto que, na visão de Bandura (1986), também pode induzir os pesquisadores a encontrarem consistência comportamental onde não há, é pela utilização de métodos de coleta de dados que se baseiam exclusivamente em autorrelatos. A validade de tais métodos é questionável, visto que, normalmente, quando as pessoas precisam descrever seus comportamentos, elas são fortemente influenciadas pelos preconceitos que possuem a respeito de si mesmas e dos demais. Por esse motivo, costumam ‘colorir’ os fatos afim de apresentarem uma versão dos acontecimentos que seja condizente com a crença que possuem a respeito do que seja mais apropriado e vantajoso para cada situação, enfatizando ações que julgam ser avaliadas positivamente pelo pesquisador. Ao mesmo tempo, omitem as ações que consideram inadequadas e, em sua concepção, serão mal vistas naquele meio social. Além disso, devido ao processamento cognitivo ser, em parte, reconstrutivo, as pessoas costumam qualificar o seu próprio comportamento como consistente, mesmo quando suas ações possam variar de forma significativa ao longo do tempo. Isso, pois a rememoração de eventos passados é mediada pelas crenças que se tem no presente acerca daquilo que se está narrando.

Se, ao invés de focarmos a atenção exclusivamente no comportamento das pessoas, também direcionarmos nossa atenção às características dos diferentes ambientes nos quais as interações ocorrem durante os cursos de suas vidas, poderemos perceber que estas agem, na maior parte do tempo, de forma flexível e ajustada às situações. As pessoas são “mais propensas a expressar uma determinada forma de comportamento quando é mais vantajoso do que quando não serve para nenhum propósito útil ou proporciona resultados prejudiciais” (BANDURA, 1986, p.8). Sendo assim, a noção de *personagem* aqui apresentada refere-se, exclusivamente, ao contexto formativo composicional, ainda que em dados momentos possa

contemplar características que os(as) *estudantescompositores(as)* generalizam à outras circunstâncias e buscas de vida.

Dando seguimento às ideias de Bandura a respeito da personalidade e, tendo como base a concepção ontológica proposta pela TSC, Daniel Cervone (2004) dedicou-se a estudar uma arquitetura da personalidade, na qual visa compreender justamente as variações intersituacionais do comportamento dos indivíduos. Para isso, construiu um método idiográfico de pesquisa denominado *Knowledge and Appraisal Personality Architecture - KAPA* (CERVONE, 2008; CERVONE, CALDWELL & OROM, 2008). Para a formulação desse método, Cervone (2004) propôs uma distinção teórica entre os conceitos conhecimento e avaliação. O conhecimento refere-se às crenças duradouras em forma de “representações mentais das características atuais ou prospectivas de si mesmo, dos outros ou do meio ambiente” (CERVONE, 2004, p.186). As avaliações, por sua vez, ocorrem de forma dinâmica durante as interações, podendo, ou não, confirmar as representações duradouras que possuíamos em forma de conhecimento.

As avaliações, ao contrário [do conhecimento], não são crenças sobre características isoladas de si mesmo ou do mundo. São julgamentos relacionais, ou seja, avaliações da relação entre si e as ocorrências dentro de encontros particulares. Especificamente, as avaliações são julgamentos relacionais que dizem respeito ao sentido dos encontros para si; elas são “avaliações contínuas da importância do que está acontecendo para o bem-estar pessoal” (Lazarus, 1991, p. 144). No processo de avaliação, as pessoas constroem sentido pessoal relacionando características de si (preocupações, objetivos e capacidades) às características de um encontro (suas oportunidades, ameaças e restrições). As pessoas avaliam se e como as circunstâncias são relevantes para si e se e como elas podem lidar com essas circunstâncias (Lazarus, 1991, 1999; Scherer, Schorr e Johnstone, 2001). As avaliações podem mudar dinamicamente conforme as pessoas avaliam as ocorrências em andamento (CERVONE, 2004, p.186-187).

As avaliações não se restringem a simples representações de informações, visto que são apresentadas no contexto do KAPA como “avaliações afetivamente significativas das implicações pessoais da informação” (CERVONE, 2004, p.187). As emoções são, nesse caso, resultantes dos processos de avaliação e não das representações duradouras pertencentes ao conhecimento, pois “as avaliações funcionam como determinantes proximais das experiências emocionais, e o conhecimento é um determinante distal”.

Desta maneira, os resultados das interpretações que realizamos por meio das avaliações dos acontecimentos podem ter uma influência significativa sobre os conhecimentos que possuímos a respeito de nossas interações em alguma área específica da vida. Para Cervone (2004), construímos o conhecimento por meio dos sentidos que atribuímos às

experiências que vivenciamos. Visando descrever o esquema que uma pessoa utiliza como representação mental de si mesma, o qual engloba as estruturas de conhecimento autorreferentes de um indivíduo, Cervone (2004) utiliza-se do conceito de *autoesquema*. Os autoesquemas podem influenciar os processos de avaliação em qualquer área de nossas vidas. Entretanto, cada situação à qual somos expostos ativa subconjuntos específicos de elementos do conhecimento, enquanto outros ficam em *stand by*. Mesmo após termos utilizado grupos específicos de elementos do conhecimento em diferentes situações, eles podem passar a ser considerados inadequados para as circunstâncias atuais, dependendo das condições às quais são mobilizados.

A meu ver, as possibilidades de se confirmar ou alterar conhecimentos por meio das avaliações são possíveis devido à capacidade humana de autorreflexão, que permite que os indivíduos “analisem suas experiências e seus próprios processos de pensamento” (BANDURA, 1986, p.21) e formulem as crenças a respeito de si mesmos, de seus pensamentos, sentimentos e emoções. Fazem parte de tais crenças aquelas que o indivíduo formula a respeito de suas próprias capacidades para se envolver em determinadas atividades, denominadas por Bandura (1997) como crenças de autoeficácia e funcionam como mediadoras dos processos cognitivos, afetivos, seletivos e motivacionais, uma vez que “[...] o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro” (BANDURA, 1995, p. 2).

Essas crenças são construídas pelos seres humanos através de quatro fontes principais: experiência de êxito, experiência vicária, persuasão verbal e estados somáticos e emocionais (BANDURA, 1997; 1995; 1986). As experiências de êxito ocorrem quando as pessoas autoavaliam os seus desempenhos como satisfatórios, independentemente da opinião de outras pessoas a respeito dos mesmos. Devido ao efeito de autossatisfação, produzido pelas experiências de êxito, elas são consideradas as fontes de crenças de autoeficácia mais influentes para os pensamentos e ações subseqüentes dos seres humanos. Ao contrário, caso essas experiências sejam interpretadas como não exitosas, elas podem ter consequências negativas sobre o modo como o indivíduo se percebe capaz de agir diante de determinadas situações. As experiências vicárias ocorrem quando as pessoas aprendem ao observar seus pares realizando atividades. Essas observações servem para que as pessoas avaliem as consequências do comportamento dos outros em determinados contextos e situações específicas. Por meio dessas avaliações a respeito do comportamento alheio, as pessoas extraem regras de comportamento que julgam ser as mais proveitosas visando poder utilizá-

las quando se depararem com circunstâncias semelhantes no futuro. Normalmente, quando as atividades observadas são realizadas por pessoas que, aos olhos do observador, possuem características semelhantes a si (idade, gênero, dentre muitas outras), elas podem aumentar as crenças de autoeficácia do observador quando o modelo obtém resultados positivos e, ao contrário, diminuir as crenças de autoeficácia do observador quando o observado obtém resultados considerados insatisfatórios. As persuasões verbais ocorrem quando pessoas que observam um indivíduo realizando atividades emitem juízos de valor sobre o desempenho deste último. As persuasões podem ser positivas ou negativas, e seus efeitos para o aumento ou a diminuição das crenças de autoeficácia dependem, habitualmente, da credibilidade que o indivíduo persuadido atribui ao persuasor. Em outras palavras, se a opinião sobre o desempenho advém de alguém considerado importante e merecedor de credibilidade na visão do avaliado, um elogio pode contribuir para o aumento das crenças de autoeficácia. Ao contrário, quando a pessoa, que profere a persuasão, aos olhos do indivíduo persuadido, não goza de credibilidade, uma crítica potencialmente destrutiva pode ser percebida como irrelevante. Os estados somáticos e emocionais podem informar o indivíduo a respeito de seu autocontrole para realizar atividades estressantes. Em caso de tremores, suor frio, dentre outros sintomas fisiológicos, os indivíduos avaliam sua capacidade de autocontrole, criando autoconceitos a respeito de si mesmos durante a realização de determinadas atividades. Dependendo da intensidade desses sintomas, as pessoas podem passar a evitar a repetição das atividades, pois passam a não acreditar em sua capacidade de autocontrole.

No contexto do KAPA, as crenças de autoeficácia fazem parte do complexo de representações que constituem os conhecimentos integrantes dos autoesquemas formulados pelas pessoas. Os autoesquemas envolvem, portanto, uma combinação complexa entre “autoconhecimento, conhecimento situacional e coerência nas avaliações de autoeficácia” (CERVONE, 2004, p.192).

Isso posto, tendo em vista que a concepção a respeito de ser humano, na qual está balizada esta pesquisa, propõe que a personalidade das pessoas não é fixa e consistente para todas as situações das quais participam durante suas vidas e, ao mesmo tempo, admite a possibilidade de as pessoas apresentarem comportamentos consistentes em situações particulares, como de trabalho ou de estudos, posso inferir que as pessoas criam autoesquemas que servem como mediadores para suas interações em cada um dos ambientes sociais nos quais se inserem.

Com isso, creio que, para interagirem nos ambientes formativos dos Cursos de Bacharelado em Composição, além de criarem um conjunto de conhecimentos duradouros a respeito de todas as relações pessoais, culturais, sociais, ambientais e comportamentais (KRÜGER & KRÜGER, 2017; 2016), aos quais denominei *Cosmovisão Composicional*, os(as) *estudantescompositores(as)* criam um autoesquema específico que serve como guia para as suas ações enquanto aprendem e criam textos musicais ao longo de seus processos formativos. Denominei esse autoesquema característico dos(as) *estudantescompositores(as)* como *Personagem Compositor(a)*. Tais autorrepresentações originam-se daquilo que o(a) estudante deseja ser/tornar-se enquanto compositor(a), envolvendo os estilos musicais aos quais escolhe se vincular, seus gostos, suas preferências etc. Assim, ele(a) formula um conjunto de características que constituem o que acredita ser o(a) compositor(a) ideal. Ao buscar projetar essa imagem de compositor(a) ideal nos ambientes em que está inserido(a), o(a) *estudentecompositor(a)* avalia e autorregula seus pensamentos e ações visando torná-los condizentes com a imagem de compositor(a) que construiu para si. Nisso estão implicadas, também, os seus processos de tomadas de decisões para aprender e criar seus textos musicais, uma vez que as obras que ele(a) produz ajudam a validar o *Personagem Compositor(a)* socialmente projetado fazendo, assim, com que suas obras possam ser reconhecidas como uma extensão de sua identidade.

Devido aos sistemas de crenças serem determinantes para a “formulação de estrutura, direção e propósito para a vida” (BANDURA, 1986, p.37), entendo que aquilo que os(as) estudantes acreditam ser as características pessoais, culturais, sociais, comportamentais e ambientais mais relevantes a respeito do curso de graduação no qual estão inseridos (KRÜGER & KRÜGER, 2017; 2016) permite a formulação de um conjunto de pistas a respeito das possibilidades e contingências orientadoras de seus comportamentos. Tais crenças ajudam os(as) discentes a escolherem as melhores formas de pensar e agir nesses ambientes, fazendo com que seus comportamentos sejam melhor aceitos e, dessa forma, possam construir uma identidade que lhes ofereça algum grau de segurança e pertencimento àquele grupo social. Essa identidade formulada pelos(as) estudantes para melhor adaptarem-se ao *Ethos Institucional* e, ao mesmo tempo, buscarem o que lhes confere autossatisfação compõe o que denominei *Personagem Compositor(a)*.

Com base nos pressupostos apresentados, posso concluir que o(a) *estudentecompositor(a)*, ao ingressar em curso de composição, não aprende somente a compor. Ele também aprende a ser compositor(a). Ser compositor(a) envolve aprender mais

do que manipular técnicas, gêneros e estilos composicionais cristalizados pela tradição desse domínio específico e oferecidos aos discentes pelos cursos universitários. Abrange, também, a aprendizagem de uma gama de conhecimentos que envolvem uma relação complexa entre autoconhecimento e conhecimento situacional que faz com que o(a) *estudentecompositor(a)* aprenda a utilizar os conhecimentos constituintes de sua *cosmovisão composicional* de forma relacional e contextualizada. Para isso, ele(a) precisa aprender a autorregular seus pensamentos e ações com o intuito de manipular um conjunto de habilidades proposicionalmente construídas que servem como mediadoras do processo de tornar-se compositor(a).

1.3 Ethos Institucional

Ao assumirmos a concepção de agência humana interativa emergente conforme apresentada na TSC, tão importante quanto dedicar atenção aos determinantes pessoais do funcionamento humano é atentar aos determinantes sociais, uma vez que nessa perspectiva teórica se “reconhece que as influências ambientais, em parte, determinam aquilo que as pessoas observam, percebem e pensam” (BANDURA, 2008a, p.44). Em razão disso, dedico esta seção para falar a respeito do determinante *Ethos Institucional* na reciprocidade que defendo constitutiva do ser/tornar-se compositor(a). De antemão, alerto que embora apresente aqui algumas características do *ethos* no contexto desta pesquisa, ou seja, da UNIX⁴, a presente seção não se destina a uma descrição pormenorizada do mesmo e, sim, ao destaque de características gerais que se aproximam ao que Bandura (1986) denomina a “realidade social” sob as quais as pessoas experienciam suas vidas. Considerando a existência disso que conveniamos chamar ‘realidade’, o ‘o que’ e o ‘como’ o indivíduo seleciona e interpreta essa realidade é, em parte, condicionado à sua cosmovisão. Desse modo, o *ethos* que me interessa é aquele percebido pelos(as) *estudentescompositores(as)* aqui investigados, o qual será apresentado atrelado aos resultados da pesquisa.

Por dar grande ênfase às interações recíprocas pessoa/ambiente, em função das influências dessas no pensamento e ação das pessoas, a TSC afasta-se de concepções teóricas unidirecionais e daquelas que defendem dicotomias entre pessoa e ambiente. Essa teoria parte do pressuposto de que a estrutura social e a agência humana atuam de forma interdependente, pois “as estruturas sociais são criadas pela atividade humana, e as práticas socioestruturais,

⁴ Universidade X (UNIX) é o nome fictício que criei para preservar a identidade da instituição em que a coleta de dados da pesquisa foi realizada. Assim, preservo também a identidade dos profissionais que nela trabalham, bem como a dos participantes que gentilmente colaboraram com a realização desta tese.

por sua vez, impõem restrições e proporcionam recursos capacitantes e estruturas de oportunidade para o desenvolvimento e funcionamento pessoais” (BANDURA, 2008, p.84), o que torna a pessoa produto e produtora do ambiente no qual vive. Sendo assim, a TSC rejeita os diferentes tipos de “dualismos contenciosos”, dentre os quais: determinismo *versus* aleatoriedade, biológico *versus* cultural, *self versus* social, autonomia *versus* dependência, individualismo *versus* coletivismo (BANDURA, 2017, p.57).

Como a reciprocidade bidirecional pessoa – comportamento – ambiente no/para o funcionamento humano não significa simetria de forças de influência, o que determinará qual das classes de influências será predominante dependerá das circunstâncias sob as quais a situação ocorre. Cada situação é única e dependendo das circunstâncias em que ocorrem cada um dos fatores pode operar de forma proeminente sobre os outros e tornar-se determinante para os resultados das ações individuais e coletivas em cada interação específica. No que tange ao fator ambiente, a TSC apresenta-nos três tipos de variação ambiental que representam distintos graus de mutabilidade (BANDURA, 2008) e impõem maiores ou menores restrições ao sistema autorregulatório. Quando ingressamos em ambientes previamente estruturados, nos deparamos com um conjunto de elementos físicos e socioculturais estabelecidos sobre os quais, ao menos em um primeiro momento, temos uma menor abertura à influência pessoal. Nesses casos em que nos deparamos com o que Bandura (1986) denomina ambiente imposto, não há muito a se fazer, quer gostemos ou não, teremos que agir em meio ao que nos é posto.

Com o passar do tempo, à medida que vamos percebendo as formas com que as contingências ambientais operam, quais são os padrões de julgamento instituídos e, conseqüentemente, quais formas de se comportar são melhor aceitas, passamos a perceber potencialidades disponíveis para que possamos agir de maneira mais adaptada e, com isso, propor e realizar modificações que nos conduzam a autossatisfação. Nesses casos deixamos de compreender o ambiente totalmente como imposto e passamos a utilizá-lo como ambiente selecionado. Logo, “há uma diferença marcante entre reconhecer que a cognição pode alterar o impacto dos acontecimentos e negar que os acontecimentos desempenhem algum papel na condição humana” (BANDURA, 1986, p.23). Isso significa dizer que embora o humano selecione e interprete os acontecimentos, caracterizando o ambiente selecionado, não podemos negligenciar o fato de que existe um ambiente imposto ao humano que influencia a forma como ele pensa, sente e age.

Outra forma de apresentação do ambiente se dá quando não encontramos nos espaços disponíveis as potencialidades que necessitamos para lograr nossos objetivos e, também, há fracas restrições ambientais à ação. Nesses casos, direcionamos esforços à construção de ambientes físicos e sociais que possam conduzir-nos à autossatisfação, caracterizando o que Bandura (2017) denomina ambiente criado.

É a partir do entendimento de que o funcionamento humano se dá pela/na interação pessoa/comportamento/ambiente que a TSC expande a concepção de agência pessoal para contemplar, ainda, os modos de agência delegada e coletiva. Isso, porque, como a agência humana é interativa emergente e não autônoma, as buscas do humano também são interdependentes dos pensamentos e ações das demais pessoas com que compartilhamos o ambiente social. Por essa razão, a TSC postula a possibilidade de lidarmos com as distintas configurações ambientais em busca do que nos confere satisfação delegando aos demais aquilo que está fora de nosso controle imediato e, também, por meio de esforços coletivos que visam alterar as condições sob as quais as pessoas exercem sua agência pessoal. Tomando isso por referência é possível concluir que para interagir com os distintos arranjos situacionais com os quais entramos em contato cotidianamente, precisamos lançar mão de maneira flexível dos três modos de agência. Pois, em cada interação há amálgamas complexos de possibilidades e restrições para que possamos nos adaptar, selecionar e criar as oportunidades que nos conduzam a obtenção de nossos objetivos.

Dito isso, passo a apresentar as características mais proeminentes do *ethos institucional* no qual esta pesquisa foi realizada, partindo do entendimento de que os arranjos estruturais aí instaurados influenciam aquilo que os(as) ingressantes terão a oportunidade de acessar, criando e transformando suas cosmovisões e, ademais, determinam o quanto de abertura lhes é oferecido em termos de possibilidades de atuação visando aquilo que buscavam ao ingressarem na instituição.

Como primeira das características que compõe o arranjo estrutural oferecido aos discentes do Curso de Bacharelado em Composição Musical da UNIX, creio ser importante destacar o fato de que os(as) candidatos(as) não precisam necessariamente possuir conhecimentos e habilidades musicais quaisquer que sejam para obter uma vaga. Historicamente o ingresso em cursos superiores de música das universidades brasileiras esteve condicionado à aprovação em dois tipos de testes: 1) o exame seletivo comum ao ingresso em todas as áreas do conhecimento e 2) um teste específico na área da música, no qual os(as) candidatos(as) devem demonstrar o domínio de uma série de habilidades e conhecimentos

referentes à subárea da música à qual se postula. A UNIX aderiu ao programa REUNI⁵, o qual ampliou significativamente o número de vagas e, conseqüentemente, o acesso ao ensino superior no Brasil, constituindo-se como um importante passo rumo à democratização dos cursos universitários em nosso país. Porém, um dos requisitos para que os cursos aderissem ao programa e pudessem gozar dos recursos que dele provinham era que fossem extintos os testes específicos para o ingresso, fazendo com que todos os estudantes ingressassem via SISU⁶ tendo como referência as notas obtidas no ENEM⁷. Então, todo(a) o(a) estudante interessado(a) em cursar uma graduação em música, independentemente das circunstâncias de sua vida o(a) terem permitido acessar aulas de música em períodos pré-universidade, podem, agora, obter uma vaga e aprender música nestas instituições. Nesses termos, a UNIX configura-se com um ambiente que pode ser selecionado pelos(as) estudantes em busca de sua autossatisfação por cursar música.

Uma das principais mudanças ocorridas com esse novo modo de acesso aos cursos de música diz respeito ao perfil dos(as) candidatos(as). Com os testes específicos, há um programa contendo os conhecimentos, habilidades, estilos e repertório a ser avaliado para o ingresso, que acaba funcionando como um filtro pelo qual as pessoas que não tiveram acesso a uma instrução musical formal e/ou não se identificam com os modos de pensar e fazer musical institucionalmente valorados ficam impedidas de passar. Cabe aqui lembrar que no Brasil, a música, após décadas, voltou a ser conteúdo obrigatório da disciplina de Arte nas escolas somente recentemente. No entanto, nas escolas em que as aulas de música são ministradas, além das condições bastante precárias em termos estruturais, o conjunto de conhecimentos e habilidades aos quais os(as) estudantes têm acesso por meio do currículo, comumente, não estão ajustados ao que é requisitado em uma prova específica de ingresso na universidade. Em parte, isso se deve ao fato de o campo da educação musical no Brasil, articulado, essencialmente, em volta da formação e atuação de profissionais na escola básica, ter como principal interesse proporcionar a musicalização inicial das crianças por meio de atividades lúdicas e de sensibilização aos fenômenos acústico/musicais, deixando em segundo plano e/ou até mesmo excluindo dos objetivos formativos da música no ensino básico, o

⁵ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Esse programa teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino superior. “Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012 (MEC, 2022).

⁶ Sistema de Seleção Unificada.

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio.

domínio técnico musical. Isso significa dizer que mesmo que um(a) estudante da rede pública brasileira tenha ingressado no ensino regular após a promulgação da Lei n. 11.769⁸ (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na escola, os doze anos os quais frequentará as aulas de música no ensino básico dificilmente lhe garantirão o domínio do que é requisitado em um teste específico caso seja de seu interesse cursar uma faculdade de música. Com isso, entendo que as universidades que utilizam os testes específicos para a seleção dos ingressantes, ainda que sejam públicas, acabam privilegiando estudantes que por diferentes razões tiveram acesso à aulas de música fora do ambiente regular de ensino. A extinção desse teste por parte da UNIX, contudo, abre possibilidades para o ingresso de uma maior diversidade de estudantes, com características demográficas e vinculados a culturas musicais bastante distintas.

Ainda que considere louvável a democratização do acesso às universidades públicas e me posicione partidário do modelo de ingresso sem a necessidade de aprovação em testes específicos, não posso deixar de pontuar o quão problemática se torna a adaptação dos(as) estudantes aos cursos universitários quando ingressam por essa modalidade e, inclusive, para os próprios cursos. Ao longo dos anos, Cursos de Bacharelado em Música como o da UNIX, estiveram tradicionalmente vinculados à música de concerto, a qual já possui uma larga tradição de ensino que contém os métodos e as formas características de se fazer música ligadas a esse gênero musical. No caso específico dos Cursos de Bacharelado em Composição, há ainda uma propensão para a formação de compositores afeitos à música contemporânea de concerto. Com a aplicação dos testes específicos é possível selecionar estudantes que possuam as habilidades para ler partituras, com algum desenvolvimento de percepção auditiva musical, conhecimento de repertório e experiência com os modelos de aula de música que são parte da tradição que os cursos universitários herdaram dos conservatórios. Por parte dos(as) estudantes, àqueles(as) que prestam um teste específico ao ingressarem na instituição, já estão, em alguma medida, ambientados(as) com o *ethos*, o que geralmente não acontece com os(as) ingressantes que não prestam tais exames. Sendo assim, uma segunda

⁸ Aqui é importante que se faça um breve parêntese. A implementação da referida lei tem sido motivo de grande debate e reivindicação no campo da música, especialmente no que diz respeito a sua operacionalização, uma vez que a redação da lei dispõe sobre a obrigatoriedade do conteúdo no currículo e não sobre a exclusividade da música no componente Arte e/ou em um componente específico. O que se percebe ao longo dos anos é uma organização local em relação ao conteúdo na grade curricular. Em âmbito municipal, por exemplo, é possível encontrarmos um considerável número de municípios nos quais a música figura como um componente curricular específico. Contudo, uma vez que a lei foi atualizada pela Lei 13278, de 2016, a música passa a representar uma das linguagens (assim como as artes visuais, a dança e o teatro) a ser ensinada no componente curricular de Arte. Uma implicação possível dessa atualização é a redução da carga horária dedicada à música em sala de aula.

característica que destaco em relação ao *ethos* diz respeito ao sistema simbólico instaurado na UNIX com o qual os(as) estudantes se deparam ao ingressarem na universidade e diz respeito ao subdomínio da cultura o qual o curso de composição está vinculado.

Os domínios culturais formam ilhas de determinismo nas quais as pessoas podem organizar suas formas de pensar e agir com relação a uma temática específica ou a disciplina a qual se dedicam. Essas ilhas de determinismo podem conter suas próprias regras, dogmas, rituais, formas de notação, mensuração e organização, seu próprio jargão, sua própria hierarquia interna entre elementos e conceitos. Alguns exemplos de domínios simbólicos podem ser encontrados em quaisquer das disciplinas acadêmicas como matemática, biologia, sociologia, música, etc. Também podem servir como exemplos as diferentes formas de religiões, filosofias, ciências e artes, enfim, qualquer forma de organizar um conjunto de símbolos que, compartilhados por uma sociedade, formam um conjunto de significados que servem para que as pessoas possam utilizá-los em diferentes áreas de suas vidas (CSIKSZENTMIHALYI, 1996). Os domínios, portanto, oferecem às pessoas os ambientes simbólicos necessários à adesão de uma determinada área da cultura em detrimento de outras. No caso aqui estudado, trata-se do domínio da música de concerto e, no que se refere aos cursos de composição, eles são dedicados majoritariamente ao subdomínio da música contemporânea de concerto.

Os cursos de Bacharelado em Composição são, portanto, os espaços dedicados a promover, desenvolver, transformar, regular, resguardar e ensinar a *práxis*, os elementos simbólicos, tradições, rituais, regras, sistemas de notação, enfim, todo o conjunto de sistemas simbólico/enativos pertencentes ao domínio cultural da composição musical vinculada, majoritariamente, à música contemporânea de concerto. Nesses cursos, os(as) *estudantescompositores(as)* entram em contato com disciplinas que abordam uma ampla gama de gêneros e estilos musicais, os(as) principais compositores(as) vinculados(as) a cada um desses gêneros e estilos, o contexto histórico/cultural em que viveram e produziram suas obras, as principais técnicas composicionais que utilizaram para compô-las, em suma, um amplo espectro de informações teórico/prático/expressivas que permite aos discentes imergirem nesse domínio da cultura com vistas a serem/tornarem-se compositores(as).

A música contemporânea de concerto se caracteriza estilisticamente por apresentar uma espécie de descendência da Música Moderna e, além disso, dos estilos que surgiram durante o período pós Segunda Guerra Mundial, a exemplo do *avant-garde*. Os(as) compositores(as) vinculados(as) a essas correntes estéticas protagonizaram uma série de

rupturas estético/técnico/estilísticas com a música de concerto ocidental vigente até o final do século XIX, a chamada música tonal. Tais rupturas envolvem utilizações distintas de inúmeras experimentações em todos os parâmetros da música de concerto ocidental, como estruturação formal, organização de alturas, desenvolvimento motivico/temático, organização temporal, orquestração, timbre, textura, idiomatismo instrumental, inclusão de sons eletrônicos e eletroacústicos etc. Griffiths (2006) delimita música moderna como a música que vai de Debussy (1862-1918) a Boulez (1925-2016).

Considerando que um(a) ingressante via SISU, sem teste específico, traz consigo sua *cosmovisão*, fruto de suas interações musicais pré-universidade, e a mesma, nem sempre, guarda semelhanças com o que está instaurado no *ethos*, a questão de interesse nesta pesquisa é o modo como cada estudante seleciona, avalia e age, tendo como base suas crenças enquanto interage com o *ethos*, aprendendo, criando e se autorregulando em busca do que lhe confere autossatisfação.

1.4 – Artesanato Composicional

Nesta tese entendo que o ser/tornar-se compositor(a) se dá, também, por meio do *artesanato composicional*. Assumo que o texto musical resultante do fazer composicional é extensão do(a) *personagem compositor(a)*, pois aí estão inseridos os elementos que compõe sua *cosmovisão* e, por consequência, a imagem que ele/ela projeta de si socialmente. O texto musical também carrega as interações dialéticas entre *personagem* e *ethos*, pois nela se exprimem os resultados provenientes das trocas do *eu* com/no *ethos*. O *artesanato composicional* é, então, o meio e o lugar de produção do ser/tornar-se compositor(a), uma vez que não se pode ser compositor(a) sem que se tenha um texto musical e esse, por sua vez, serve de validação do *eu* compositor(a).

Proponho que o *artesanato composicional* se dá por meio de uma indissociabilidade entre aprendizagem, criatividade e autorregulação. Dada a dinamicidade com que nos relacionamos com os ambientes e as características próprias de nosso processamento cognitivo, não vejo como estabelecer os limites precisos em que se iniciam e terminam os processos de aprendizagem, criatividade e autorregulação durante a composição de um texto musical. Portanto, acredito que não existam processos de aprendizagem que não sejam criativos e que não envolvam processos autorregulatórios. Também não acredito em processos criativos desvinculados de algum tipo de aprendizagem e que não se sirvam da autorregulação. Com isso, as subseções que seguem são dedicadas à apresentação desses três

conceitos que se entrelaçam no processo composicional dos(as) estudantes e, apesar de serem pensados indissociavelmente, por questões de escrita são dispostos separadamente.

1.4.1 – Aprendizagem

Partindo da concepção de humano, aqui assumida, atribui-se à aprendizagem uma importância crucial para a sobrevivência e o desenvolvimento de nossa espécie. Como já expus, nascemos com poucos padrões inatos (BANDURA, 1986), em função disso, é pela aprendizagem que nos tornamos o que somos. Os costumes, valores, linguagens, leis, músicas... enfim, toda a bagagem cultural do humano não está no código genético, não é transmitida pelos cromossomos de uma geração à outra, ela é aprendida. Nesta pesquisa, trabalho com o entendimento de que o humano aprende por meio de duas formas principais: aprendizagem observacional e aprendizagem enativa (BANDURA, 1986), tendo em mente que a maior parte das aprendizagens humanas são resultantes da combinação de ambas as formas de aprendizagem.

1.4.1.1 Aprendizagem Observacional

Dada a compreensão de agência interativa, assume-se que a construção do conhecimento não depende, exclusivamente, dos efeitos das ações experienciadas pelo indivíduo. Não criamos a cultura unicamente com base em consequências reforçadoras e/ou punitivas das experiências vivenciadas por cada novo membro da sociedade. Não teríamos costumes, tradições, culturas etc., se assim fosse. Há uma série de restrições de tempo, recursos e mobilidade que instituem limites às atividades que podem ser experienciadas diretamente. Assim, a capacidade vicariante é essencial para o desenvolvimento e a sobrevivência de nossa espécie, uma vez que nos possibilita transpor restrições postas ao viabilizar a aprendizagem observacional que promove o desenvolvimento cognitivo e social (BANDURA, 1986). O ser humano é capaz de aprender habilidades, costumes, padrões, valores, comportamentos etc. ao observar os seus pares, que servem como modelos para a aprendizagem observacional.

Ao observarmos outras pessoas enquanto desempenham atividades podemos extrair regras de comportamento e relações de causalidade, as quais codificamos em forma de esquemas (ou concepções para utilizar o termo adotado por Bandura). Tais esquemas

caracterizam-se como modelos gerais, não minuciosamente detalhados, de formas proposicionais e simbólicas, as quais podem servir como guias para nossas ações futuras. Essa capacidade de aprender por meio das experiências vicárias possibilita a construção de um grande número de conhecimentos sem que tenhamos que despendar tempo e energia desnecessários, nem sofrer com as consequências proporcionadas por atividades repetitivas envolvidas nos processos de tentativa e erro. Por exemplo, não precisamos ser atropelados por um carro para sabermos que uma colisão desse tipo pode nos causar escoriações, fraturas, ou até mesmo, a morte. Basta presenciarmos um atropelamento ou assistirmos a um vídeo em que uma pessoa é atropelada para tomarmos consciência de tais consequências. Se não possuíssemos a capacidade vicária, cada um de nós teria que ser atropelado para ter consciência dos efeitos que podem ser causados por um acidente como esse.

A aprendizagem observacional pode desencadear uma série de efeitos distintos, como os inibitórios e desinibitórios. Habitualmente, as pessoas não exteriorizam todos os conhecimentos que possuem por meio de seus comportamentos. Ao se autorregular, elas esperam para utilizar determinados saberes em situações que possam lhes proporcionar algum benefício ou, pelo menos, não as prejudiquem. Para decidir quando é adequado, ou não, agir de uma determinada forma, as pessoas podem fazer uso de sua capacidade vicária, por meio de processos de aprendizagem observacional enquanto avaliam as consequências que as ações produziram a terceiros. Por exemplo, podemos pensar em um(a) estudante de composição musical que assiste a aulas em turmas. Ao presenciar as sugestões e correções feitas pelo professor sobre o texto de um(a) colega de classe, nossa(a) estudante hipotético pode evitar realizar, em seus textos futuras, procedimentos que tenham sido mal avaliados pelo professor a respeito da criação do(a) colega, representando um efeito inibitório ocasionado pela aprendizagem observacional. Ao contrário, se o(a) mesmo(a) estudante, ao assistir um(a) colega arriscando-se ao propor objetivos estéticos diferentes dos que são considerados convencionais em sua sala de aula sem sofrer represálias, pode sentir-se motivado(a) a utilizar procedimentos semelhantes em suas composições posteriores. Teríamos, desta forma, um efeito desinibitório por meio dos processos de aprendizagem observacional (KRUGER & ARAÚJO, 2013).

Outro efeito da aprendizagem observacional é a facilitação de resposta. Mesmo quando um determinado grupo de ações é aceito como adequado em um grupo social, devido à percepção ser ascendente e descendente, nem sempre as pessoas estão prestando atenção em uma determinada possibilidade de resposta. Nesse caso, um modelo pode desencadear uma

reação no(a) observador(a) que faça com que ele(a) foque a atenção em aspectos específicos e, por isso, passe a representar e se relacionar de formas distintas com seu ambiente circundante, situação ou atividade aos quais esteja envolvido(a). Imaginemos um(a) estudante de violão, que está estudando uma obra de Johann Sebastian Bach, mas não conhece as regras de conduções de vozes características do contraponto da música barroca. Ele(a) consegue ler as notas e executá-las em seu instrumento, mas se as digitações que são sugeridas na partitura não forem adequadas à condução das vozes ele(a), provavelmente, não conseguirá obter as sonoridades características da música desse compositor enquanto as executa em seu violão. Todavia, ao assistir a um concerto, ou a um vídeo de um(a) violonista experiente, executando a mesma obra de J.S Bach, o(a) aprendiz pode perceber que a digitação utilizada pelo(a) intérprete do concerto (ou vídeo) é diferente da que está utilizando em determinadas passagens da obra, o que proporciona um efeito polifônico e cria a sensação de que há mais de um violão tocando simultaneamente. Ao prestar atenção nas digitações e atribuir a essas o efeito polifônico alcançado pelo(a) *performer* (modelo), o(a) estudante, mesmo sem conhecer as regras de condução das vozes do contraponto, pode, intuitivamente, buscar obter os efeitos de melodias individuais sobrepostas em sua execução, explorando digitações apropriadas para obter tal resultado. Dessa forma, uma experiência vicária pode servir como um facilitador de resposta.

A aprendizagem observacional também pode ser responsável por aprimoramentos quanto à utilização do ambiente. Um ambiente pode conter muitos elementos como ferramentas, dispositivos eletrônicos, mobiliário etc. que, por vezes, não são utilizados pelo grupo que o frequenta. Devido a nossa atenção ser seletiva, nem sempre estamos atentos para selecionar objetos que poderiam nos ser úteis para a realização de tarefas. Não é incomum as pessoas manterem coisas guardadas em armários ou caixas durante anos sem utilizá-los. Porém, basta que alguém decida utilizar um desses elementos esquecidos para que os demais frequentadores do ambiente percebam sua utilidade e passem a também desejá-los. Imaginemos que, em um antigo conservatório de música em que não são oferecidas aulas de contrabaixo já há algumas décadas, exista um desses instrumentos guardados e sem uso. Como não há cursos desse instrumento, não há estudantes qualificados(a) para tocá-lo em orquestras ou grupos musicais e, por isso, ninguém utiliza o instrumento. Entretanto, basta que um(a) estudante de composição, por exemplo, decida explorar os timbres desse instrumento, executando-o de formas não convencionais (intencionalmente e/ou devido à falta de técnica adequada), captando tais experiências sonoras com um microfone e realizando uma

série de manipulações eletroacústicas em tempo real, para que os demais estudantes passem a perceber os instrumentos aparentemente obsoletos dessa instituição como potenciais fontes sonoras para a aplicação em suas composições. Dessa forma, a aprendizagem observacional pode causar efeitos de aprimoramento da utilização do ambiente pelos(as) estudantes, ampliando as possibilidades criativas e de expressão artística.

As experiências vicárias também podem causar efeitos de excitação de emoções nas pessoas. Ao ver alguém em estado de choque e sem conseguir se controlar, por exemplo, as pessoas que estão a sua volta tendem a ficar nervosas também. Em um primeiro momento, tentam acalmá-la e entender o que está acontecendo. Normalmente, quando estudantes sem experiência de palco precisam apresentar-se em público não conseguem conter o nervosismo durante as apresentações. Em casos de mostras musicais, como os recitais de fim de ano das escolas de música, é comum as reações afetivas do(a) primeiro(a) estudante que sobe ao palco influenciarem os estados emocionais dos(as) que tocarão após. Caso o(a) primeiro(a) a se apresentar não se saia bem e apresente reações somático/fisiológicas como tremores e até mesmo choro ao descer do palco, isso pode desencadear um efeito negativo sobre o controle emocional de seus/suas colegas menos seguros, causando algo como um efeito em cascata de descontrole emocional. Por outro lado, quando se trata de estudantes mais confiantes e com maior tendência à competição, os efeitos de excitação emocional causados pelo mau desempenho do(a) primeiro(a) a se apresentar podem servir como um motivador para a realização de uma boa performance.

Com isso, posso concluir que a aprendizagem observacional é uma importante fonte para a aquisição de conhecimentos, permitindo aos(às) *estudantescompositores(as)* a construção de representações esquemáticas oriundas de diferentes fontes (internas, culturais, sociais, ambientais e comportamentais), servindo a diferentes efeitos (inibitório, desinibitório, facilitação de resposta, aprimoramento do ambiente e excitação emocional) durante suas participações em aulas de composição musical nas universidades brasileiras e, com isso, incluindo elementos que dão forma às suas *cosmovisões composicionais*. Além disso, a aprendizagem observacional pode exercer influência direta sobre as crenças de autoeficácia dos(as) discentes de composição dessas instituições, visto que podem promover o aumento dessas crenças por meio das experiências vicárias (KRÜGER & ARAÚJO, 2013).

1.4.1.2 – Aprendizagem Enativa

Também aprendemos por meio de nossas experiências diretas no/com o universo. A aprendizagem enativa envolve, muitas vezes, sequências de tentativas e erros. Uma parte importante dos conhecimentos que construímos durante a vida se dá através dessa forma de aprendizagem. No entanto, ela costuma ser emocionalmente onerosa e desgastante (BANDURA, 1986). Ao executarmos uma determinada atividade, observamos e avaliamos os resultados alcançados por meio de nossas ações, dando sentido aos processos causais envolvidos em tais procedimentos e formando esquemas que servirão para a elaboração de padrões de comportamento que poderão ser utilizados em circunstâncias futuras.

Alguns padrões cognitivos e comportamentais que formulamos são desenvolvidos por meio da aprendizagem enativa, assim como, muitos procedimentos que aprendemos de forma observacional são aperfeiçoados de forma experimental. Posso tomar como exemplo um(a) aprendiz de violão em nível intermediário que, ao assistir um vídeo de Paco de Lucía, aprende uma nova levada rítmica de flamenco. Ele(a) pode entender os movimentos, os acentos, a sequência com que se alternam os dedos da mão direita sobre os bordões e as cordas primas do violão, quantas vezes os movimentos do *rasgueo* vão do grave para o agudo e vice-versa, ao mesmo tempo em que pode compreender o ritmo harmônico, pois percebe o momento correto em que se deve trocar de um acorde para o outro. Contudo, compreender essas informações somente de forma observacional não garante que ele(a) possa executar, de maneira eficiente ao violão, a levada rítmica que observou, pois, para isso, necessitará praticar de forma enativa afim de transformar o que compreendeu simbolicamente em habilidades motoras necessárias para a realização satisfatória da execução.

Enquanto interagem com os ambientes aos quais se inserem, as pessoas não só executam atividades, mas elas avaliam os resultados obtidos com tais ações. O *feedback* que serve como base para a avaliação dos resultados obtidos pode ter origens tanto intrínsecas, como extrínsecas. “Os efeitos sensoriais, que acompanham naturalmente a representação de um padrão comportamental, constituem as formas intrínsecas. Eles incluem as sensações decorrentes de movimentos corporais, visões e sons ocasionados pelas ações” (BANDURA, 1986, p. 108).

Devido a nossa capacidade de perceber o mundo a nossa volta ser limitada pela capacidade de nossos órgãos do sentido e, nossa atenção ser seletiva, não somos capazes de perceber e representar todos os efeitos causados por nossas ações. Nesses casos, os *feedbacks* extrínsecos proporcionados pelas pessoas que compartilham conosco um mesmo ambiente

social completam as informações às quais necessitamos para criarmos regras de comportamento ajustadas com o que se espera naqueles espaços.

Se as pessoas tivessem que confiar apenas no que o corpo lhes diz ou nas visões e sons imediatos produzidos por suas ações, poderiam adquirir habilidades rudimentares e, seu nível e alcance de competência seriam bastante limitados. Além do *feedback* sensorial intrínseco, as pessoas criam consequências sociais para o comportamento umas das outras. Eles admiram, elogiam e recompensam alguns empreendimentos, ignoram outros, criticam e punem ainda outros. O *feedback* extrínseco é um efeito socialmente organizado, não um conseqüente natural ou necessário do comportamento. Como resultado, o mesmo comportamento pode ter consequências marcadamente diferentes em sociedades diferentes ou sob circunstâncias diferentes, mesmo dentro do mesmo ambiente social. Ao contrário dos efeitos da resposta intrínseca, que são gerados pela própria atividade em andamento, os efeitos extrínsecos são socialmente mediados e geralmente ocorrem após a execução de um determinado comportamento (BANDURA, 1986, p.108).

Por esses motivos, entendo que a TSC não prioriza, ou hierarquiza nenhuma forma de aprendizagem (observacional, enativa, inferencial, condicionamento ou instrução verbal⁹) para a construção do conhecimento. Tais formas de aprender “são consideradas diferentes maneiras de transmitir informações sobre as regras de comportamento e as relações preditivas entre eventos no ambiente” (BANDURA, 1986, p.111). Cada uma das formas de aprendizagem permite aos aprendizes que adquiram novos esquemas a respeito do mundo que os circunda, retendo e rememorando tais representações imagético/proposicionais de forma generativa. Essas representações formam concepções gerais a respeito do que é aprendido e não instruções minuciosamente detalhadas. Quanto mais complexas forem as atividades que estão sendo aprendidas, menores são as possibilidades de as pessoas poderem captar todos os detalhes e, conseqüentemente, menores são as chances de que uma atividade aprendida seja executada de forma idêntica ao modelo observado. Devido a isso, Bandura (1986, p.111) ressalta a importância de que os aprendizados sejam generativos, para que o conhecimento adquirido possa ser utilizado em circunstâncias similares e, também, adaptado a outros contextos e circunstâncias.

Depois que as crianças compreendem a concepção de um triângulo, elas podem desenhar grandes ou pequenos, com as mãos ou os pés, e criar caminhos triangulares e cercos com materiais, mesmo que nunca tenham produzido algumas dessas construções triangulares dessa maneira específica antes. É porque as pessoas

⁹ Cabe aqui ressaltar que, tanto o condicionamento, quanto as instruções verbais podem ser consideradas desdobramentos das duas formas principais de aprendizagem apresentadas pela TSC. Os condicionamentos podem ser aprendidos observacionalmente, quando se verifica as consequências das ações dos outros e, também, enativamente, quando avaliamos os resultados de nossas próprias ações. Já a instrução verbal relaciona-se diretamente com a aprendizagem observacional, na qual um modelo verbaliza o que está fazendo para que os observadores possam focar sua atenção nos elementos principais que devem ser aprendidos.

aprendem concepções generativas, e não atos específicos, que as habilidades humanas têm uma flexibilidade e utilidade notáveis (BANDURA, 1986, p.111).

Com isso, acredito que, independentemente da forma que aprendemos algo, seja observacional, enativa, inferencial, por meio de condicionamento, instrução verbal, ou através de combinações dessas; o que acontece quando aprendemos algo novo, é que agregamos às nossas *cosmovisões* um esquema que ainda não possuíamos, o qual servirá como guia para as nossas futuras relações no/com o mundo. Além disso, esse aprendizado pode fazer com que coloquemos em xeque esquemas que estavam cristalizadas em nossa mente, proporcionando transformações paradigmáticas e, até mesmo, exclusões dos anteriores. Aprender, tendo como base perspectiva a teórica proposta pela TSC, pode significar a transformação de concepções sobre as quais atribuímos sentidos e criamos crenças. Por esta razão, parece-me pertinente a analogia proposta por Bandura entre o funcionamento humano e os sistemas abertos e irreversíveis da termodinâmica, que institui a ideia de estarmos sempre aprendendo algo, em todos os instantes de nossas vidas. A cada momento em que aprendemos algo novo, um esquema é transformado em nós, fazendo com que, em maior ou menor grau, não sejamos mais o que éramos em momentos anteriores ao que acabamos de aprender.

1.4. 2 – Criatividade

Assim como a aprendizagem, a criatividade desempenha um papel determinante no percurso de vida das pessoas, visto que, sem ela, muitos problemas com os quais nos deparamos não poderiam ser resolvidos. A capacidade de simbolização do humano abre espaço à combinação de conhecimento adquiridos tanto de origens associativas, quanto construtivas.

Dessa maneira, os processos de pensamento gradualmente se tornam independentes dos referentes concretos imediatos. Os símbolos podem então serem manipulados para produzir pensamentos que não são necessariamente limitados àqueles diretamente traduzíveis para eventos externos. De fato, muitas fantasias e idéias incomuns envolvem novas construções simbólicas que transcendem os limites da realidade. Pode-se facilmente pensar em vacas pulando sobre a lua e elefantes montando moscas, mesmo que esses eventos sejam fisicamente impossíveis. A notável flexibilidade da simbolização e sua independência das restrições da realidade expandem o escopo do pensamento (BANDURA, 1986, p.465).

Agir criativamente, geralmente, implica a sensibilidade de olhar para o conhecimento existente de forma singular. Apropriar-se desse conhecimento, sintetizá-lo, transformá-lo e

fazer emergir novas maneiras de pensar e produzir as coisas. Com isso, “uma inovação é qualquer ideia, prática ou dispositivo que é percebido pelas pessoas como novo” (BANDURA, 1986, p.142). Para Bandura, a falta de tempo e recursos faz com que as pessoas não ignorem as criações de seus antepassados. Aquilo que já foi produzido no passado é tomado como referência para as produções das gerações futuras, as pessoas “adotam elementos vantajosos, fazem melhorias neles, os sintetizam em novas formas e os adaptam a suas circunstâncias específicas” (BANDURA, 2008a, p.20). A aprendizagem observacional tem grande influência no processo criativo dos indivíduos, pois em função das múltiplas interações cotidianas, há uma grande variabilidade de fontes modeladoras disponíveis para que as pessoas extraíam elementos e os combinem em amálgamas novos que sirvam aos seus interesses e necessidades.

Os processos de modelação oferecem uma ampla variedade de possibilidades para o desenvolvimento das inovações. Quanto mais complexa for uma atividade modelada, menores são as possibilidades de que o observador possa prestar atenção em todos os detalhes. Além disso, eles normalmente não empregam os conhecimentos aprendidos nas mesmas circunstâncias em que observaram os seus modelos e, devido a isso, fazem modificações em uma série de características das atividades, alterando-as para que sejam adaptadas às novas condições nas quais são empregadas. O(a) próprio(a) criador(a) da inovação pode realizar modificações e aperfeiçoamentos em sua criação, construindo novas versões do protótipo inicial. As pessoas que utilizam essa novidade em diferentes contextos e circunstâncias podem tomar como base, tanto a versão original apresentada pelo(a) inventor(a), quanto as versões resultantes de atualizações realizadas por esse(a). Também é possível que as pessoas entrem em contato com uma versão atualizada elaborada por um indivíduo que adaptou uma inovação original para utilizar em um contexto específico, ou seja, podem tomar como base uma atualização realizada por alguém que não é o(a) criador(a) original, assim como ocorre com a brincadeira do telefone sem fio. Essas variações fazem com que a difusão de uma inovação possa ocorrer de infinitas formas e sua utilização possa servir a diferentes finalidades.

A modelagem afeta a adoção de inovações de várias maneiras. Ele instrui as pessoas sobre novas maneiras de pensar e se comportar por demonstração ou descrição. Aprender sobre coisas novas não depende de uma ordem fixa de fontes. A importância relativa das fontes interpessoais e midiáticas de informação no início do processo de adoção varia para diferentes inovações e para a mesma inovação em diferentes estágios do processo de adoção (Pelt, 1983). Exceto por práticas simples, nenhuma fonte única fornece informações completas sobre a natureza da inovação, seus prováveis benefícios e custos, e completa instrução sobre as habilidades e mudanças sociais necessárias para implementá-la com sucesso (BANDURA, 1986, p. 145-146).

Dizer que as pessoas se utilizam da aprendizagem observacional para aderir às novidades, apropriando-se delas para que possam ser ajustadas às suas necessidades, não significa que a criatividade restrinja-se a processos de imitação e rearranjo de modelos prontos. Bandura contraria essa ideia afirmando que, se assim fosse, um compositor como Ludwig van Beethoven, “não poderia ser creditado pela criação de suas sinfonias, pois apenas reorganizou as notas musicais que já existiam para compor as obras” (1986, p.49). O autor afirma que as inovações não surgem no vácuo, uma vez que as pessoas não as criam deixando de utilizar os elementos culturais que herdaram de seus antepassados. Ainda assim, “os criadores alcançam a novidade incorporando novos elementos nas formas habituais. [...] Um afastamento parcial da tradição torna-se, portanto, uma nova direção” (BANDURA, 1986, p.105).

Para dar um exemplo disso no campo da música, posso citar o grupo britânico de *rock* The Beatles que, durante os anos 1960, utilizou-se de uma série de elementos presentes em sua cultura para criar um disco que ficaria conhecido como “um divisor de águas” na história do *rock* e da música *pop* como um todo. Trata-se do “Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band”, de 1967. Nesse disco, o quarteto de Liverpool fez uso de diferentes elementos musicais, sociais e tecnológicos para criar “um álbum, cujas faixas possuíam ligações temático-narrativas entre si, abrindo, assim, a possibilidade de se contar uma história através da interligação das músicas, tal como em uma ópera” (JANOTTI, 2003, p.39). As inovações musicais inseridas pelos Beatles e seu produtor George Martin, dizem respeito à utilização de uma combinação entre uma série de manipulações de estúdio, características da música eletroacústica (como a de Karlheinz Stockhausen), instrumentos da orquestra sinfônica, instrumentos de origem oriental e instrumentos característicos da banda de *rock*. Essas inserções foram possíveis graças à tecnologia de gravação, recém inventada, a chamada *multitrack*, que possibilita a gravação das faixas individuais de cada intérprete para posterior mixagem, permitindo inclusões de sonoridades e manipulações no áudio, não disponíveis em gravações da música *pop* até a invenção dessa tecnologia. Quanto ao contexto sócio/cultural, os Beatles estavam imersos e engajados em movimentos da contracultura jovem, especialmente o movimento *hippie*, em voga naqueles anos.

Desse modo, partimos do pressuposto de que esse álbum dos Beatles é uma síntese de determinados ícones e procedimentos estéticos e culturais que estiveram presentes em uma época – no caso, a segunda metade da década de 1960. Por meio de colagens diversas, os Beatles criaram um álbum em que se esfumaram os

limites entre a chamada cultura erudita e a cultura de massa, entre o Oriente e o Ocidente, entre a música popular e a música de vanguarda, criando assim um tipo de arte pop – onde esse “pop” não deve ser entendido como oposto ao culto e sinônimo de massificação, mas sim como um mosaico, “de recíproca infiltração de estilos antes distintos, de dialética entre opostos”. Além disso, Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band é uma síntese das possibilidades criativas da relação entre tecnologia e arte. E é a partir desse último aspecto que devemos começar a pensar esse álbum, pois sem as condições tecnológicas para a gravação de um álbum, nada em Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band se viabilizaria” (FENERICK e MARQUIONI, 2008, p. 3).

Esse disco foi considerado, por muitos críticos, como o primeiro álbum conceitual da história e, mais tarde, como o disco que fundou o estilo conhecido como *rock* progressivo. As inovações do “Sgt. Pepper” tiveram grande influência nas produções de música *pop* subsequentes ao seu lançamento. Todas as bandas do chamado *rock* progressivo, consolidado durante a década de 1970, são, em maior ou menor grau, descendentes estilísticos das inovações proporcionadas por esse disco.

1. Álbuns conceituais construídos em torno de um tema literário específico e/ou sociológico se tornaram uma moda. 2. Os efeitos psicodélicos de estúdio contidos dentro de suas faixas foram espelhados nas gravações de virtualmente todos os artistas populares desse período. 3. Os artistas ganham um maior interesse na obra de arte adornando capas de seus álbuns. Muitos procuraram alcançar uma correlação direta entre ilustrações de capa e da natureza de sua música. 4. Como os Beatles, outros artistas começaram a passar uma quantidade maior de tempo no estúdio, a fim de maximizar a qualidade estética das obras. 5. "A arte pela arte" tornou-se o mote prevaiente dentro da subcultura do rock. 6. A contracultura em si se consolidou através do estabelecimento da música (HOFFMANN e BAILEY, 1990, p. 281).

Com base no que foi exposto, é possível entender a criatividade como uma forma singular de combinar esquemas adquiridos por meio da aprendizagem e/ou criados anteriormente, dando forma a novos conhecimentos, ferramentas, dispositivos, obras artísticas, etc. Sendo assim, tanto a aprendizagem como a criatividade podem ser consideradas formas distintas, porém, indissociáveis, do processo de constituição da *cosmovisão* que utilizamos como mediadora de ações ao longo de nossa existência. A aprendizagem serve à construção de representações em forma proposicional. Também permite a aprendizagem de regras e significados socialmente instituídos, contingências e possibilidades de ação propiciadas pelos ambientes aos quais nos inserimos. Já a criatividade serve à manipulação construtiva dos conhecimentos adquiridos por meio da aprendizagem. A reorganização e recombinação singular de conhecimentos passados proporcionam novas formas de visualização, compreensão e de relacionamento com esses. Assim, aprendizagem e criatividade são formas indissociáveis de manipulação do conhecimento adquirido que

influenciam a maneira como as pessoas se relacionam consigo e com o mundo ao redor, atuando direta e dinamicamente nos sentidos atribuídos e nas formulações de crenças sobre todos os elementos dos quais podem tomar consciência, levando em consideração os limites impostos pela finitude do conhecimento.

1.4. 3 – Autorregulação

A autorregulação é a capacidade humana que permite conexões recíprocas entre pensamentos e ações (BANDURA, 1986). Ela proporciona que os indivíduos transformem seus projetos em realidades experienciais, organizando-se de forma proativa ao monitorar, controlar e avaliar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos enquanto operacionalizam sua conduta com vistas à obtenção dos objetivos desejados (BANDURA, 2008b; 2005). Ao se autorregular, as pessoas mobilizam três subprocessos psicológicos principais: automonitoramento (também chamado auto-observação), julgamento e autorreação.

1.4.3.1 – Automonitoramento

O automonitoramento abrange o “próprio comportamento, seus determinantes e seus efeitos; julgamento do próprio comportamento em relação a padrões pessoais e circunstâncias ambientais; e autorreação afetiva” (BANDURA, 1991, p.248). Quando mais atenção as pessoas dedicam a como estão realizando as atividades, maiores são as possibilidades de detectarem problemas e realizarem as correções necessárias. Uma maneira de utilizar o automonitoramento de forma a melhorar as performances é focando a atenção nas condições com que determinados efeitos são obtidos e nos impactos imediatos e a longo prazo que podem produzir. Com isso, pode-se dizer que a qualidade da autorregulação está diretamente relacionada à “fidelidade, consistência e proximidade temporal do automonitoramento” (idem).

Nesse processo, a auto-observação funciona como um importante fator tanto para selecionar as informações necessárias para o estabelecimento das metas, quanto para a condução das avaliações dinâmicas ao longo do percurso que conduz à elas. Sendo assim, as pessoas lançam mão da função de autodiagnóstico, com a qual avaliam seus padrões de pensamento, reações emocionais e comportamento, bem como as condições em que tais

reações ocorrem para, com isso, identificar padrões recorrentes que tomam como pistas preditivas para as interações futuras.

Ao analisar as regularidades na covariação entre as situações e seus pensamentos e ações, as pessoas podem identificar as características psicologicamente significativas de seu ambiente social que as levam a se comportar de determinadas maneiras. Para aqueles que sabem como alterar seu comportamento e aspectos modificáveis de seu ambiente, os autoconhecimentos assim adquiridos podem desencadear um processo de mudança corretiva (BANDURA, 1991, p.250).

Para se automonitorarem, os indivíduos utilizam tanto a observação dos fenômenos que selecionam do ambiente, suas possíveis causas e efeitos, quanto realizam eles mesmos testes com os quais modificam determinados fatores presentes no ambiente, avaliam os resultados obtidos e extraem as regras de ação com base nos julgamentos que realizam das relações causais que estabelecem enativamente. O mesmo vale para as mudanças autodirigidas que as pessoas podem realizar sobre seus próprios processos de pensamento afetando seus estados emocionais, níveis de motivação e desempenho. Elas realizam modificações em suas formas de pensar sobre determinados aspectos de suas vidas e passam a ver e se relacionar com o mundo de maneiras diferentes influenciando seu funcionamento psicossocial e sensação de bem-estar.

Fundamental no processo de automonitoramento é a automotivação. Quando engajadas em suas atividades, as pessoas costumam se esforçar para a obtenção dos resultados mais satisfatórios possíveis. Quando isso ocorre, elas passam a se automonitorar visando encontrar falhas para que possam estabelecer metas a fim de aprimorar seus conhecimentos e habilidades tentando melhorar a performance em atividades subsequentes. Quando empenhados em atividades que acreditam proporcionar autossatisfação, os indivíduos buscam evoluir qualitativa e quantitativamente nas atividades que valoram, independentemente de serem encorajadas a isso, ou não. Um dos elementos que interfere a automotivação das pessoas é a característica da meta que se persegue. Embora as metas distais sirvam para projetar objetivos a serem alcançados no futuro, elas têm pouco valor caso não sejam combinadas com metas proximais. As submetas proximais afetam a motivação, pois oferecem resultados em espaços curtos de tempo, os quais favorecem as crenças de autoeficácia ao criarem um sentido de que, pouco a pouco, as discrepâncias entre o estado atual e a meta a ser atingida estão sendo diminuídas (BANDURA, 1986, 1991).

No processo de automonitoramento, os *feedbacks* informativos são de fundamental importância. Sem terem uma ideia clara sobre como estão se saindo, os indivíduos não tem como estabelecer com clareza as autorreações necessárias para seguir em frente. Quanto mais

claras forem as avaliações sobre o desempenho, maiores são as chances de as pessoas lograrem obter seus objetivos, pois ao identificarem o que vai bem, assim como quais problemas ainda persistem, eles têm maior probabilidade de manterem o que está contribuindo positivamente para os logros, identificar as imperfeições e traçar planos para corrigi-las. Aqui também é importante considerar o valor atribuído às atividades as quais se executa. Atividades valiosas costumam ser realizadas com maior engajamento e comprometimento pelas pessoas, pois, comumente, resultam em autossatisfação. Para essas atividades é comum que o indivíduo direcione sua atenção para obter os melhores resultados possíveis, aprendendo com as falhas e agindo reativamente para aperfeiçoar-se. Por outro lado, atividades que têm pouco valor acabam sendo realizadas pelas pessoas como obrigações, não dedicando atenção para a busca de aprimoramento, pois as realizações obtidas por meio delas são irrelevantes para quem as executa.

Quando logramos alcançar os objetivos com as tarefas a que nos dispomos a realizar, nossas crenças de autoeficácia tendem a se elevar e as realizações servem como encorajamento para que sigamos em frente. Por outro lado, quando nossos esforços resultam em repetidas decepções e sensações de fracasso, esse sentimento acaba por minar nossas crenças de autoeficácia e passamos a prestar a atenção proeminentemente nas falhas que cometemos durante as tentativas. “Portanto, o grau e a direção da mudança que acompanha o automonitoramento dependerá, em parte, se a atenção está predominantemente focada nos sucessos ou fracassos de cada um” (BANDURA, 1991, p.253). Em casos em que damos ênfase demasiada aos fracassos é provável que optemos por abandonar determinados tipos de atividades que nos causam frustração, todavia, há alguns casos em que nos dedicamos a identificar as possíveis causas que nos conduzem às falhas e, com isso, passamos a traçar metas para superar as adversidades.

É evidente a partir da discussão anterior que o automonitoramento não é simplesmente um processo mecânico de rastreamento e registro. Ele opera por meio de processos autorreferentes que podem influenciar o que é observado e pode ativar influências autorreativas que alteram o curso da ação. Além disso, as pessoas diferem em suas orientações de automonitoramento na medida em que orientam suas ações em termos de padrões pessoais ou padrões sociais de comportamento (Snyder, 1987). Aqueles que têm um firme senso de identidade e são fortemente orientados para cumprir seus padrões pessoais exibem um alto nível de autodirecionamento. Aqueles que não estão muito comprometidos com os padrões pessoais adotam uma orientação pragmática, adaptando seu comportamento para se adequar a qualquer situação que pareça exigir. Eles se tornam hábeis em ler pistas sociais, lembrando-se daquelas que têm valor preditivo e variando sua autoapresentação de acordo (BANDURA, 1991, p.254).

É, portanto, dessa forma que o automonitoramento contribui com a formulação do(a) *personagem compositor(a)* por parte do(a) estudante, pois, aquele(a) que se guia predominantemente por padrões pessoais tende a encontrar possibilidades no *ethos institucional* para se manter firme na formação do autoesquema que projetava ao ingressar na universidade. Por outro lado, aquele(a) que se guia por padrões sociais busca encontrar as regularidades que considera valoradas no ambiente e tende a incorporá-las ao(a) *personagem compositor(a)* e *artesanato composicional* com maior facilidade. Ambos os casos dão mostras de como o automonitoramento influencia as formas de selecionar as pistas preditivas do ambiente e, em consequência, produz uma variedade de formas de adaptação e mudança decorrentes da jornada formativa de cada *estudentecompositor(a)* junto ao *ethos institucional*.

1.4.3.2 – Julgamento

Paralelamente ao automonitoramento, outra subfunção fundamental da autorregulação diz respeito aos processos de julgamento. Ao interagirmos com o meio julgamos nossas ações, as circunstâncias em que elas ocorrem e os resultados que obtemos por meio delas. Esses julgamentos são baseados em nossos padrões pessoais, conhecimentos, crenças, expectativas e preconceitos. A forma como os eventos, as causas e consequências de determinadas ações são julgadas varia de acordo com os padrões avaliativos autoimpostos por cada agente. No autodirecionamento rumo às interações futuras, as formas de pensar e agir dos indivíduos são balizados pelos padrões pessoais. Com isso, até mesmo as considerações sobre o quão adequado é um determinado comportamento dependerá dos padrões de julgamento individual, razão pela qual um mesmo comportamento ou *performance* pode ser considerado apropriado na visão de uma pessoa, enquanto para outra é considerado inapropriado.

Os padrões pessoais, por sua vez, são formados a partir de três formas principais. A primeira delas diz respeito a forma como as pessoas importantes para si reagem aos seus comportamentos. “Padrões podem ser adquiridos por meio de instrução direta, bem como por meio de reações avaliativas de outros em relação ao comportamento de alguém” (BANDURA 1991, p. 254). Porém, as pessoas não são receptoras passivas das prescrições e influências dos outros. Elas também utilizam padrões que formulam por si mesmas, tendo como base conhecimentos adquiridos de maneiras tanto diretas, quanto indiretas.

A autoconstrução de padrões é complicada quando há muita diversidade e inconsistência nos padrões pelos quais as pessoas julgam seus próprios esforços e ações ou os dos outros. As pessoas diferem até certo ponto, não apenas nos padrões que favorecem, mas muitas vezes apresentam inconsistências entre o que praticam e o que prescrevem, e mesmo a mesma pessoa pode promover padrões diferentes em diferentes ambientes e domínios de atividade. Portanto, os padrões que as pessoas criam para si mesmas não são meramente fac-símiles do que foram ensinados ou prescritos, ou viram modelado (BANDURA, 1991, p. 254).

Os indivíduos também desenvolvem seus padrões de julgamento por meio das comparações sociais referenciais. Os comportamentos que apresentam menores dificuldades para autorregular são aqueles que possuem indicadores objetivos que independem da adequação às situações. O problema é que para a grande maioria das atividades de nosso dia a dia não há medidas exatas e objetivas para realizarmos comparações. Nesses casos, em que a adequação precisa ser definida de forma relacional, Bandura (1991) afirma que os padrões de julgamento precisam ser formulados tomando como base três fontes principais de informação: o nível de desempenho alcançado, os padrões pessoais e o desempenho dos outros.

As comparações referenciais podem variar a depender das atividades a serem realizadas e das finalidades que atribuímos a elas. Há atividades em que normas padrão são estabelecidas ao observar grupos formados por pessoas representativas realizando as tarefas. Nesses casos, as comparações são mais apropriadas quando realizadas com pessoas que apresentam características semelhantes, tais como colegas de classe, de trabalho, ou qualquer pessoa que se dedique a realização de atividades semelhantes. Assim, pode haver grande variedade nos padrões de julgamento a depender de quais pessoas são tomadas como modelo para a comparação.

Os comportamentos anteriores também informam os padrões de julgamento das pessoas. As pessoas que logram sucessos em suas empreitadas costumam buscar superar seus desempenhos em atividades subsequentes estabelecendo metas desafiadoras em busca de autossatisfação por meio de aprimoramento progressivo.

O valor atribuído também afeta os padrões avaliativos das atividades. As pessoas costumam não se engajar com ânimo suficiente para a realização de atividades para as quais atribuem pouco valor.

É principalmente nas áreas que afetam seu bem-estar e autoestima que as avaliações de desempenho ativam as autorreações. Assim, quanto mais relevantes forem os desempenhos para as preferências de valor e senso de adequação pessoal de uma pessoa, mais provável será que as reações auto-avaliativas sejam eliciadas nessa atividade (Simon, 1979). Na vida cotidiana, as pessoas imbuem atividades notavelmente variadas, muitas de caráter aparentemente trivial, com alto significado

avaliativo, como quando investem sua autoestima em até onde podem arremessar uma bola de arremesso de peso (BANDURA, 1991, p.255).

O último fator que influencia os processos de julgamento são os denominados determinantes de apreensão percebida. Dependendo das formas como as pessoas percebem os determinantes de seu comportamento elas variam significativamente seus padrões de julgamento. Há maior probabilidade de as pessoas se orgulharem de seus logros quando atribuem suas próprias capacidades e esforços como causas para eles. Por outro lado, quando percebem que os resultados que obtém com determinadas atividades dependem substancialmente da ajuda de outros, é comum que as pessoas experienciem a insatisfação.

As auto-reações à conduta defeituosa e censurável também dependem de julgamentos causais. As pessoas respondem de forma autocrítica a desempenhos defeituosos pelos quais se consideram responsáveis, mas não àqueles que percebem como devido a circunstâncias incomuns, a capacidades insuficientes ou a demandas irreais (Weiner, 1986). Nos últimos casos, as condições externas são consideradas falhas (BANDURA, 1991, p.256).

Com isso, a autoavaliação

não pode ser reduzida à mecânica reflexiva na qual os sinais de feedback são comparados a um critério e, se existir incongruência, o organismo é automaticamente redirecionado no caminho correto. A autorregulação humana opera em termos de guias gerais adotados, em vez de regras minuciosamente prescritivas. Quanto mais complexas forem as atividades a serem autorreguladas, e quanto menos particularizadas forem as regras de decisão, mais fatores de julgamento entrarão no processo. O processo de autorregulação requer julgamento dentro de um conjunto de diretrizes, que não podem ser completamente prescritivas, porque há muitos elementos variáveis nas situações (BANDURA, 1986, p. 355).

Com isso, o julgamento, assim como o automonitoramento, funciona de forma relacional e sua condução depende de um conjunto de variáveis tanto pessoais, quanto ambientais, as quais se combinam em amálgamas de possibilidades tão complexas para cada situação que não podem ser totalmente antecipadas. Os fatores pessoais operam de maneira descendente sobre os estímulos disponíveis no ambiente e podem afetar ascendentemente nossa cognição. Com isso, nossas crenças, conhecimentos, habilidades, padrões de julgamento e estados emocionais acabam por determinar nossos processos de seleção em cada situação específica, fazendo-nos reagir de maneiras particulares.

1.4.3.3 – Autorreação

Além do automonitoramento e dos processos de julgamento, outra importante subfunção que compõe a autorregulação diz respeito às influências autorreativas. A medida que desenvolvemos as atividades em busca de satisfazer nossas necessidades, julgamos se estamos aumentando ou diminuindo as discrepâncias entre o estágio em que estamos e o ponto onde queremos chegar. O resultado desses julgamentos serve como guia para que possamos decidir nos manter na direção em que estamos, ou se precisamos realizar ajustes na rota visando alcançar os objetivos. “Assim, as pessoas seguem cursos de ação que produzem autorreações positivas e se abstêm de se comportar de maneiras que resultem em autocensura. Os incentivos automotivadores podem ser resultados tangíveis ou reações autoavaliativas” (BANDURA, 1991, p.256).

As pessoas costumam estabelecer autoincentivos para manterem-se focadas nas atividades por largos períodos de tempo. É comum que as pessoas que usam intencionalmente a autorregulação se autopremiem a cada etapa concluída. Esses autoincentivos servem de motivadores que auxiliam a persistência e o comprometimento com as atividades. Posto isso, após transcorrido o tempo e superadas às etapas, as pessoas podem aproveitar dos frutos obtidos por meio da dedicação e comprometimento. “Além de servir como guias e incentivos para o comportamento, as reações autoavaliativas são de considerável interesse por si mesmas. Eles afetam a quantidade de satisfação que as pessoas obtêm com o que fazem” (BANDURA, 1991, p.257).

Portanto, é por meio da autorregulação que utilizamos os esquemas, sentidos atribuídos e crenças constituintes de nossas *cosmovisões* como base para as ações que julgamos adequadas para as interações que realizamos ao longo de nossas vidas. A autorregulação é uma capacidade poderosa para que possamos interagir e perceber as possibilidades e contingências presentes em cada situação específica, propiciando a adaptação e a transformação dos ambientes com os quais interagimos.

Tendo como base o que fora exposto ao longo desta seção, e levando em consideração o fato de que a composição musical é uma atividade humana, subjetiva, complexa e abstrata, creio que os processos de autorregulação, mobilizados pelo(a) *estudantescompositor(a)* para aprender e criar suas obras, não possam ser minuciosamente planejados *à priori*. Não creio que seja possível antecipar todos os acontecimentos e eventuais problemas do percurso criativo/composicional em uma fase de pré-composição, por exemplo. Uma atividade como a de compor um texto musical, que envolve a manipulação construtiva de esquemas adquiridos em incontáveis momentos e circunstâncias passadas, dificilmente poderá ser desenvolvida

sem a realização de atividades heurístico/enativas, nas quais o compositor põe a “mão na massa” com o intuito de lapidar as ideias iniciais que formula no ponto de partida para a composição.

Não é incomum que durante o processo criativo os(as) compositores(as) encontrem sonoridades que não estavam previstas e que os(as) conduzam a modificações do planejamento original, estipulando, à vista disso, novos objetivos para a consecução da obra (RIBEIRO, 2011). Os(as) compositores(as), que costumam utilizar procedimentos pré-composicionais nos quais planejam uma espécie de arquitetura da música que será composta, muitas vezes, escolhem regras muito restritivas do ponto de vista expressivo para a realização das obras. Somente no momento que passam propriamente a compor é que percebem que os elementos *escolhidos a priori* não permitem a obtenção dos objetivos estéticos que pretendiam. Devido a isso, podem também modificar, de forma autorreativa, os planos e procedimentos composicionais visando obter melhores resultados artístico/expressivos em suas obras.

Ao longo das últimas seções deste capítulo, expus breves descrições acerca do que acredito serem os três conceitos que funcionam de forma indissociável durante os processos de aprendizagem para a realização de inovações criativas, como a composição de textos musicais. Ao interpretar a obra de Bandura, entendo que esses três elementos funcionem de forma complexa desde o nosso nascimento até o dia de nossa morte. Logo, embora possamos explicá-los em seções distintas, visando alcançar uma melhor organização textual, não acredito que tais elementos possam ser desligados no decorrer de nossa existência. Parece-me que o humano não vem ao mundo com algo como um disjuntor contendo botões de liga e desliga para cada um desses elementos. Consequentemente entendo que não desligo minha criatividade enquanto aprendo ou me autorregulo, assim como, não desligo a aprendizagem e a autorregulação para criar, tampouco, paro de me autorregular enquanto aprendo ou crio. De formas diferentes, cada um desses elementos serve para adquirir, criar, construir, transformar, armazenar e organizar esquemas para a constituição do mosaico que forma a nossa *cosmovisão composicional* que, ao fim e ao cabo, materializa-se no texto musical que, pela *performance*, se tornará obra musical.

2 – Percurso Metodológico

Mas no entenderá bien el lector lo que algo nos es, cuando nos es sólo idea y no realidad, si no le invito a que repare en su actitud frente a lo que se llama “fantasías, imaginaciones”. Pero el mundo de la fantasía, de la imaginación, es la poesía. Bien, no me arredro; por el contrario, a esto quería llegar. Para hacerse bien cargo de lo que nos son las ideas, de su papel primario en la vida, es preciso tener el valor de acercar la ciencia a la poesía mucho más de lo que hasta aquí se ha osado. Yo diría, si después de todo lo enunciado se me quiere comprender bien, que la ciencia está mucho más cerca de la poesía que de la realidad, que su función en el organismo de nuestra vida se parece mucho a la del arte. Sin duda, en comparación con una novela, la ciencia parece la realidad misma. Pero en comparación con la realidad auténtica se advierte lo que la ciencia tiene de novela, de fantasía, de construcción mental, de edificio imaginario.

José Ortega y Gasset (Ideas y Creencias, 1940)

Nesta pesquisa busquei compreender como os(as) estudantes são/tornam-se compositores(as) em um Curso de Bacharelado em Composição do Brasil. Partindo da hipótese de que esse processo se dá em meio a um determinismo recíproco e bidirecional entre *Personagem Compositor(a)*, *Ethos Institucional* e *Artesanato Composicional*, os quais, por sua vez, são produtos e produtores da *Cosmovisão Composicional* de cada um(a). Realizei um estudo exploratório com a intenção de fazer emergir a relação hipotetizada nesta pesquisa como constitutiva do ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário. Considerando que as *crenças* que compõem a *cosmovisão* dos(as) participantes são de fundamental importância à essa compreensão, julguei a Análise Fenomenológico-Interpretativa como abordagem metodológica sensível a captura dessas crenças e, também, do modo como as mesmas interagem reciprocamente no processo que defendo como constitutivo do *ser/tornar-se compositor(a)*.

2.1 – Um estudo exploratório orientado pela análise fenomenológico interpretativa

A realização de um estudo exploratório em busca de obter respostas à questão que orientou esta pesquisa se justifica, pois, assumo que, ao escolherem as ações que considerem adequadas para interagir com os ambientes em que ocorrem as atividades de aprendizado, criação e apresentação de seus textos musicais, os(as) *estudantescompositores(as)* projetam uma imagem social à qual desejam ser associados(as) para melhor interagir nesses ambientes. Essa imagem, construída tal como um(a) *Personagem*, é utilizada por eles(as) para fazê-los(as) sentir que pertencem a uma sociedade de adeptos do domínio da composição musical. Ao escolherem ações baseadas na *Cosmovisão Composicional* que possuem, esses(as) estudantes estão, ao mesmo tempo, criando um(a) *Personagem Compositor(a)* e se

autorregulando, de forma que seus comportamentos sejam consistentes com a imagem que desejam projetar. Por essas razões acredito que a compreensão dos elementos que os(as) estudantes selecionam, a maneira como os interpretam, constroem crenças e atribuem sentidos a eles, oferece possibilidades de interpretar as formas como ocorrem as relações de influências recíprocas entre *Personagem Compositor(a)*, *Ethos Institucional* e *Artesanato Composicional*.

Com base nisso, acredito que para explorar as transições de significados-sentidos, típicas do tornar-se compositor(a), o(a) pesquisador(a) precisa lançar mão de uma metodologia sensível à maneira particular pela qual cada *estudentecompositor(a)* percebe, seleciona, interpreta, retém e recria os estímulos fornecidos pelos ambientes com os quais interage em meio ao seu agir composicional. Nesses termos, o fato de tratar de um assunto complexo, ainda não explorado em trabalhos acadêmicos, me impôs alguns desafios. O primeiro deles foi encontrar a melhor maneira de abordar o campo empírico. A adoção de uma abordagem que busque entender atividades humanas, artísticas, abstratas, subjetivas e criativas, como o processo composicional, requer uma metodologia de coleta de dados que permita a melhor compreensão possível da *Cosmovisão Composicional* dos(as) participantes (KRÜGER, KRÜGER & FRISON, 2019). Em vista disso, realizei um estudo exploratório utilizando uma metodologia qualitativa baseada na Análise Fenomenológica Interpretativa - AFI (SMITH, 2004; EATOUGH & SMITH, 2008; SMITH & OSBORN, 2003) com vistas a mapear, em caráter diagnóstico, os principais fenômenos que emergem dos relatos dos(as) participantes e que me permitem esboçar o modo como esses(as) têm sido/tornado-se compositores(as) em âmbito universitário.

Devido ao fato de a AFI ser uma metodologia destinada principalmente a entender as maneiras pelas quais as pessoas compreendem suas experiências, considerei essa metodologia a mais apropriada para a realização dessa pesquisa que aborda um campo de estudos ainda inexplorado, a formação de compositores(as) em ambientes universitários no Brasil. Tendo emergido no início dos anos 1990, em um contexto epistemológico pós-positivista (SMITH, HARRE & LANGENHOVE, 1995), a AFI se torna uma alternativa metodológica para abordar os fenômenos psicológicos não restrita a psicometria. A aceitação de novas formas de acessar o conteúdo psicológico permite aos pesquisadores uma maior amplitude de informações em relação aos fenômenos investigados. Nesses termos, a AFI, tendo em sua base epistemológica uma combinação entre as teorias ligadas à hermenêutica filosófica de Gadamer (1999) e a fenomenologia proposta por Heidegger (2005; 1999), permite que os

pesquisadores que a utilizam realizem um “exame detalhado da experiência individual vivida e das formas como os indivíduos dão sentido a essa experiência” (EATOUGH, SMITH, 2008, p.179), no caso aqui em estudo, o processo formativo de compositores(as) em âmbito universitário.

Entendo que a AFI oferece contribuições para estudos ancorados na perspectiva banduriana¹⁰, pois ambas assumem a importância de atermo-nos aos pensamentos, crenças e sentidos que norteiam as ações dos indivíduos. Os autores da AFI partem do pressuposto que nada é mais importante que a experiência do humano e que essa se constitui dentro dos limites da facticidade¹¹ do homem em sua relação com o mundo, prestando atenção a “todos os aspectos dessa experiência vivida, desde desejos, sentimentos, motivações, sistemas de crenças até a maneira como se manifestam, ou não, no comportamento e na ação” (EATOUGH, SMITH, 2008, p.181), almejando “gerar um entendimento de como as pessoas concebem sua experiência no mundo e como visualizam tal experiência de forma particular” (WILING & STAITON-ROGERS, 2008, p.8-9).

A TSC, por sua vez, nos apresenta uma concepção da natureza humana que enfatiza as implicações de experiências passadas nas maneiras pelas quais os indivíduos interpretam o que estão experimentando no presente. À vista disso, o conjunto de sentidos e crenças atribuídos pelas pessoas ao que vivenciaram no passado atua como preconceitos que são tomados como referência para seu comportamento no presente e projeções de futuro, interferindo em seus processos de julgamento e, conseqüentemente, nas decisões que resultam em suas ações (BANDURA, 1986; CERVONE, 2004). Dado o entendimento de que, no contexto da TSC, a autorregulação é a capacidade humana responsável pelas conexões entre pensamentos e ações, acredito que a AFI, por buscar entender as maneiras pelas quais as pessoas interpretam suas experiências no mundo, contribui significativamente para o estabelecimento de relações causais/probabilísticas sobre como os pensamentos estão conectados às ações e vice-versa.

Uma vez que assumo o processo composicional como uma atividade eminentemente subjetiva, que envolve o desenvolvimento da expressividade artística individual dos estudantes, acredito que é fundamental a utilização de uma metodologia que valorize os

¹⁰ Eatough & Smith (2008, p.186) afirmam que, em função da ênfase na compreensão das percepções individuais das pessoas, a AFI pode ser considerada uma possibilidade investigativa para propostas teóricas que aproximam o cognitivismo da psicologia social. “A AFI repensa a cognição, dando-lhe uma inclinação fenomenológica, acreditando que ela é um aspecto do Ser-no-mundo”.

¹¹ Facticidade é compreendida aqui como a condição humana do *dasein* (ser aí). É formada pelo conjunto de contingências impostas ao humano, sob as quais ele não pode agir intencionalmente e não pode controlar, são as condições impostas por sua finitude, como por exemplo, a morte (HEIDEGGER, 2005; 1999).

estudos idiográficos, pois eles proporcionam uma compreensão mais profunda da *cosmovisão* singular dos participantes. Nesse sentido, a AFI ao enfatizar a condução de investigações idiográficas, está alinhada com as necessidades dessa investigação. Por meio desse tipo de estudo o pesquisador pode investigar profundamente as características individuais de cada participante, buscando, assim, entender como cada um constrói seu próprio relacionamento subjetivo ao interagir no/com o mundo (SMITH, 2004; 1995; EATOUGH & SMITH, 2004; SMITH; HARRÉ; LANGENHOVE, 1995). Assim,

Em contraste com os princípios nomotéticos subjacentes à maioria dos trabalhos empíricos psicológicos, a AFI é resolutamente idiográfica, concentrando-se no particular e não no universal. Isso implica uma mudança de foco do estabelecimento de leis causais para uma preocupação com a compreensão do sentido na vida individual. Para a AFI, no entanto, essas duas maneiras de adquirir conhecimento não exigem uma postura antagônica. Em vez disso, defende (a) o exame intensivo do indivíduo como parte intrínseca das atribuições da psicologia e (b) que o caminho lógico para leis e estruturas universais é idiográfico/nomotético (EATOUGH & SMITH, 2008, p.183).

Adotar a AFI como abordagem metodológica não significa prescindir das recorrências entre casos e operar exclusivamente no plano particular. Estudos baseados nessa perspectiva geralmente usam “uma lente mais microscópica” (EATOUGH & SMITH, 2008, p.182) para a coleta de dados. Ainda assim, a comparação entre casos também é um dos princípios norteadores dos processos de análise de dados desses estudos, uma vez que “a comparação tende a ser mais refinada, ilustrando diferentes texturas e nuances dos relatos pessoais relacionadas” (EATOUGH & SMITH, 2008, p. 182). Com isso, há o cruzamento de entendimentos emergidos em âmbito idiográfico que me permite apresentar, de forma nomotética¹², as principais generalidades sobre o tema aqui investigado. Aqui, encontramos outro ponto de encontro entre os pressupostos da TSC e da AFI. Tal como assumem os pesquisadores da AFI, para Bandura (1986) em investigações a respeito dos pensamentos e ações das pessoas não há incompatibilidade entre buscas idiográficas e nomotéticas e, sim, complementaridade.

2.2 – Coleta de dados: um protocolo de entrevista combinado de microanálise e macroanálise

¹² Uma análise em caráter nomotético permite a formulação de generalizações a respeito das características de um grupo estudado. Portanto, com base nas recorrências encontradas por meio das análises idiográficas, busquei demonstrar, também, além das principais crenças presentes nas *Cosmovisões Composicionais* individuais dos *estudantescompositores* e suas implicações sobre a forma como interagem com o *Ethos Institucional*, um conjunto de fenômenos compartilhados entre os casos.

Escolhida a abordagem metodológica que me permitisse identificar os elementos que os(as) estudantes selecionam, como os interpretam, constroem crenças e atribuem sentidos em seus processos formativos, um segundo desafio com o qual me deparei para realizar esta pesquisa diz respeito ao modo de acessar os dados que me permitiram esboçar o ser/tornar-se compositor(a) desses(as) estudantes. Em primeiro lugar, pois entendo que esse é um processo atravessado pelo passado – presente – futuro, isso, pois, seguindo a ontologia que assumo nesta pesquisa, o que o indivíduo quer/faz/é no hoje é, também, produto de suas ações passadas e intenções de futuro. Com isso, quero me ater ao fato de que o ser/tornar-se compositor(a) não se inicia quando o estudante ingressa na instituição. Como já fora mencionado, o(a) estudante chega ao curso contendo em sua *cosmovisão composicional*, mesmo que de forma fragmentária e difusa, uma projeção daquilo que quer ser enquanto *personagem compositor(a)* e, também, a quais estilos deseja vincular os textos musicais que pretende produzir. Nesses termos, o grande desafio desta investigação foi captar, no hoje, esse movimento que comporta, também, o passado e o futuro.

O recorte temporal da pesquisa foi vinculado ao período de formação institucional em nível superior, em razão de ser um ambiente de acesso público gratuito à formação de compositores(as) em território brasileiro. Contudo, para compreender o modo como os(as) estudantes estão se tornando compositores(as) nesses espaços era preciso acessar informações de momentos anteriores ao ingresso na instituição, justamente para analisar os processos adaptativos e de transformação vivenciados ao longo da trajetória acadêmica. Em razão disso, optei pela realização de um estudo combinado de microanálise e macroanálise. Com a macroanálise é possível coletar e analisar dados extraídos dos relatos dos(as) participantes referentes a acontecimentos que se deram em momentos anteriores ao tempo presente e influenciam aquilo que os(as) participantes são/estão sendo, tais como dados biográficos, experiências musicais prévias, motivações que os(as) levaram a escolher um curso de música, etc. A microanálise, por sua vez, é direcionada à produção e tratamento de dados referentes ao tempo-espaco da coleta. Por tratar-se de uma metodologia que privilegia a produção de dados altamente contextualizados, é possível observar transformações nas formas de pensar e agir dos(as) participantes ocorridas durante o período em que as entrevistas são realizadas, permitindo uma interpretação probabilisticamente mais precisa sobre as relações causais que motivam tais ações/transformações.

Seguindo os princípios da AFI, o acesso ao vivido é feito por meio de entrevistas abertas, fechadas ou semi-estruturadas, a partir das quais o indivíduo é convidado a falar a

respeito do modo como atribui sentidos às vivências que se deseja investigar. Porém, como neste estudo busquei evidenciar a relação entre o que os(as) estudantes pensam a respeito da composição e suas ações composicionais e que, a reciprocidade constitutiva do ser/tornar-se compositor(a) a qual defendo, ao fim e ao cabo, materializa-se no texto musical apresentado pelo(a) compositor(a), o produto resultante do processo empreendido pelos(as) estudantes também é de interesse nesta pesquisa. Como a análise do produto, ou seja, do texto acabado, *per si*, tem pouco a dizer a respeito do processo empreendido por aquele(a) que a compôs, julguei apropriado estabelecer um protocolo de coleta que me permitisse identificar os elementos que compõem a reciprocidade do ser/tornar-se compositor(a) e, também, o modo como esses materializam-se nos textos musicais. Para isso, optei pela realização de um protocolo de entrevistas em formato de acompanhamento da produção dos(as) estudantes ao longo de um semestre acadêmico combinando macroanálise e microanálise com o qual pude apreender o que os(as) estudantes pensam a respeito do fazer composicional e as implicações desses pensamentos em seus textos musicais.

Os protocolos de microanálise são amplamente utilizados em estudos que visam investigar os pensamentos e ações dos indivíduos em um tempo-espaco específico. Atrelado à TSC, os estudos microanalíticos datam da década de 1970, suprimindo as intenções em investigar a relação existente entre as crenças de autoeficácia e transtornos fóbicos. Mais recentemente, pesquisadores vinculados à autorregulação da aprendizagem têm aclamado a microanálise como método de investigação que privilegia um evento de aprendizagem refinado e contextualizado que ocorre no tempo-espaco em que o investigador interpela o investigado (CLEARY, CALLAN, 2018) e favorece a captura das transformações que ocorreram em um determinado período de tempo. Como nesta pesquisa a autorregulação é apenas um dos elementos o qual investigo, o protocolo aqui proposto se distancia daqueles destinados à investigação no campo da aprendizagem autorregulada, isso, pois nesses estudos o foco dos pesquisadores está direcionado à apreensão dos processos autorregulatórios mobilizados durante o aprendizado e ou desempenho de alguma atividade. Quero dizer com isso que o protocolo que apresento não está atrelado às dimensões autorregulatórias e, sim, aos elementos que considero constitutivos do ser/tornar-se compositor(a).

Nesta pesquisa, a microanálise foi utilizada de forma combinada à macroanálise com a intenção de compreender o modo como a reciprocidade constitutiva do ser/tornar-se compositor(a) materializa-se nos textos musicais produzidos pelos(as) estudantes. Não se tratava, pois, da apreensão de um evento de aprendizagem que ocorreu, necessariamente, no

tempo-espaço em que os(as) estudantes foram entrevistados em razão da natureza do objeto aqui investigado. Isso, porque, como já fora mencionado, a formação de um(a) compositor(a) envolve mais do que aprender técnicas, habilidades e estratégias compositivas. Envolve um conjunto de conhecimentos, crenças, projeções, padrões de julgamento e preferências do(a) estudante os quais conformam sua *cosmovisão composicional* e operam de forma determinística durante seu *artesanato*, pois influenciam as relações entre significado/sentido com as quais tecem os textos musicais que produzem. Como esses, geralmente, representam elementos mais ou menos duradouros, que não se prestam a transformações de modo tão volátil, minha intenção foi apreender tais elementos e, na medida do possível, elucidar possíveis transformações pelas quais passaram no decurso do acompanhamento que realizei.

Desse modo, para a elaboração do protocolo de coleta extraí da microanálise o princípio da definição de uma atividade (CLEARY, CALLAN e ZIMMERMAN, 2012) a qual se vai investigar a relação entre pensamentos e ações subsequentes. Como em última análise as interações aqui investigadas culminam no texto musical dos(as) compositores(as), e o ser/tornar-se compositor(a) é indissociável de sua produção, optei por utilizar o processo composicional como propulsor dos pensamentos e ações que me possibilitariam fazer emergir o determinismo que é foco desta pesquisa. Nesses termos, a atividade a ser realizada pelos(as) participantes consistia em compor uma ou mais obras musicais ao longo de um semestre letivo e reportar os processos de tomadas de decisões composicionais empreendidos nesse período. Visando não atrapalhar o semestre letivo dos(as) estudantes adicionando-lhes atividades e, também, capturar dados de forma mais ecológica possível, o protocolo foi elaborado de modo a aproveitar a produção que é exigida como requisito para a aprovação nas disciplinas de composição as quais os(as) participantes estavam matriculados à época da coleta de dados. Em razão disso, não estipulei um quantitativo mínimo ou máximo de composições que seriam acompanhadas ao longo da pesquisa.

Definido o meio pelo qual instigaria os(as) participantes a falarem a respeito do modo como estão sendo/tornando-se compositores(as), um segundo elemento a ser definido para a elaboração do protocolo de coleta, também extraído da microanálise, foi a definição de questões a respeito da atividade instigadora. Nesse quesito, optei por questões abertas, partindo de uma “questão norteadora” (TAMBOLATO, SANTOS, 2020, p.299) de modo que cada participante pudesse falar livremente aquilo que considerasse mais importante a respeito de seu *artesanato composicional*. Em pesquisas que adotam a AFI como abordagem metodológica a questão norteadora serve para “lançar a situação da entrevista” (idem) sendo o

seu desenvolvimento dependente daquilo que o(a) entrevistado(a) responde a essa questão inicial. Para isso, elaborei dois instrumentos: a sonda de pensamento *a priori* – destinada a apreensão dos pensamentos dos estudantes antes de iniciarem uma etapa do processo composicional, e a sonda de pensamento retrospectiva (*a posteriori*) – destinada a apreensão dos pensamentos e ações dos estudantes após terem iniciado o processo de composição.

Se a microanálise põe ênfase na investigação dos pensamentos e ações em um momento específico (CLEARY, CALLAN, 2018), a macroanálise é aqui entendida como uma forma de contemplar o exame mais abrangente dos pensamentos e ações das pessoas não vinculados, necessariamente, a um tempo-espaco específico. Uma vez que o objetivo desta pesquisa foi evidenciar o modo como os(as) estudantes são/tornam-se compositores(as) em âmbito universitário e esse processo não pode ser elucidado capturando-se o pensar e agir em um espaço-tempo específico no qual se coletam os dados microanalíticos por meio de tarefas específicas, julguei apropriado servir-me da noção de macroanálise como apresentada por Nery e Fonseca (2018, p.17) com a intenção de “integrar os repertórios atuais e suas variáveis mantenedoras aos aspectos históricos que provavelmente contribuíram para a instalação/aquisição dos padrões” investigados. Destaco, porém, que os elementos macroanalíticos do protocolo que elaborei tratam-se de uma adaptação livre da proposta das autoras. Isso, pois, a proposta de Nery e Fonseca (2018) é voltada à análise comportamental de matriz skinneriana e, portanto, circunscrita às ações dos indivíduos e suas contingências.

Inspirado no trabalho de Nery e Fonseca (2018)¹³, estabeleci quatro aspectos a serem contemplados em nível de macroanálise no momento de produção do protocolo visando uma apresentação mais ampla do processo formativo dos(as) estudantescompositores(as): 1) identificar padrões, 2) identificar o possível histórico de aquisição dos padrões, 3) identificar contextos mantenedores dos padrões, 4) identificação de consequências e expectativas que enfraquecem e/ou fortalecem o padrão. Se tomarmos como exemplo a cosmovisão do(a) estudante, em nível macroanalíticos, estaremos falando em identificar as crenças que constituem sua cosmovisão, traçar um possível histórico de origem/influência no processo de constituição dessas crenças, identificar elementos contextuais que influenciam a manutenção das crenças e identificar consequências e expectativas percebidas que sustentam e/ou enfraquecem as crenças.

¹³ As autoras estabelecem quatro passos para a macroanálise (também chamada análise molar): 1º Passo: Identificar padrões comportamentais; 2º Passo: Identificar histórico de aquisição; 3º Passo: Identificar contextos atuais mantenedores; 4º Passo: Consequências que fortalecem o padrão/consequências que enfraquecem o padrão (NERY & FONSECA, 2018).

Em nível de macroanálise o protocolo conta com dois instrumentos de coleta. O primeiro deles é uma entrevista biográfica semiestruturada que contempla a trajetória e a expectativa formativo-musical dos(as) estudantes que participaram da pesquisa. Um segundo instrumento consiste na contextualização dos dados coletados em nível de microanálise até o ponto em que se consiga abranger dados representativos de macroanálise. Em termos procedimentais trata-se de explorar a explicitação de um pensamento/ação específico ocorrido por ocasião da microanálise de acompanhamento da produção de um fragmento texto musical, por exemplo. Poderíamos chamar isso de um instrumento de coleta de dados embutido dependente da condução do investigador que, em posse de suas intenções investigativas, conduz a entrevista microanalítica de modo que a explicação a respeito de uma decisão parta do micro até o macro.

Em se tratando de período de aplicação o protocolo foi projetado para ter, idealmente, uma aplicação semanal ao longo 15 semanas, considerando ser esse o período médio de duração de um semestre letivo nas universidades brasileiras. Essa frequência se justifica em razão de a produção acompanhada estar atrelada a uma atividade acadêmica de frequência semanal.

2.2.1 – Estrutura geral do protocolo de coleta de dados

Na tabela 1 apresento a síntese do protocolo de coleta de dados elaborado para esta pesquisa. Na primeira coluna estão dispostos os momentos de coleta e na segunda os procedimentos adotados.

Tabela 1: Roteiro dos momentos de coleta de dados.

MOMENTO	PROCEDIMENTO
Entrevista 1	▪ Contextualização da pesquisa; ▪ Assinatura dos termos de consentimento e liberação de direitos autorais; ▪ Entrevistas biográfica sobre a trajetória musical dos(as) participantes; ▪ Sondas <i>a priori</i> – intenções composicionais para o semestre; ▪ Sondas <i>a priori</i> – intenções composicionais para o primeiro texto/obra; ▪ Deliberação a respeito do encontro seguinte e envio de produção.
Intervalo entre a entrevista 1 e	▪ Os(as) participantes enviaram resultados compositivos parciais de seus textos/obras produzidos entre uma entrevista e outra.

a entrevista 2

Entrevista 2	▪ Sondas <i>a posteriori</i> de fragmentos – explicação do processo composicional por parte do(a) participante a respeito do material enviado; ▪ Sondas <i>a priori</i> – intenções composicionais subsequentes; ▪ Deliberação a respeito do encontro seguinte e envio de produção.
Intervalo entre a entrevista 2 e a entrevista 3	▪ Os(as) participantes enviaram resultados compositivos parciais de suas obras produzidos entre uma entrevista e outra.
Entrevista 3 a entrevista 14	▪ Sondas <i>a posteriori</i> de fragmentos – explicação do processo composicional por parte do(a) participante a respeito do material enviado; ▪ Sondas <i>a priori</i> – intenções composicionais subsequentes; ▪ Deliberação a respeito do encontro seguinte e envio de produção.
Intervalo entre a entrevista 14 e a entrevista 15	▪ Os(as) participantes enviaram o portfólio final contendo as obras compostas no decorrer do semestre.
Entrevista 15	▪ Sonda <i>a posteriori</i> de repertório – avaliação do processo composicional ao longo do semestre por parte do(a) estudante a respeito do conjunto de textos/obras produzidos; ▪ Fechamento da pesquisa.
Entrevista ‘x’	▪ Sonda <i>a posteriori</i> de texto/obra – avaliação do processo composicional após a finalização de cada texto musical ao longo do semestre.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A entrevista 1 é dedicada à iniciação do protocolo de coleta. É nesse momento em que ocorre: 1) a contextualização da pesquisa e explicação da condução da investigação, 2) solicitação da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A)¹⁴, 3) solicitação da assinatura do termo de liberação dos direitos autorais para uso de propriedade intelectual (Apêndice B) nesta ordem. Na sequência é realizada a entrevista biográfica (Apêndice C) a respeito da trajetória formativo/musical e expectativas formativas dos(as) participantes. Após a entrevista biográfica, etapa macroanalítica, inicia-se a etapa de

¹⁴ Dado que os encontros foram realizados pelo *Zoom* (conforme será explicado no decorrer desse capítulo) e, ao mesmo tempo atendendo a determinação do Ofício Curricular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, li para os participantes o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), bem como uma liberação de direitos autorais (Apêndice B) para o uso das partituras e áudios dos trechos e composições musicais criadas durante o processo de coleta de dados.

microanálise do acompanhamento do semestre. Para isso são aplicadas duas sondas de pensamento *a priori*. A primeira tem como objetivo investigar as intenções composicionais dos(as) participantes para o semestre em que terão sua produção acompanhada (Apêndice D). O objetivo da aplicação dessa sonda de pensamento não é que os(as) participantes estipulem um planejamento completo e minucioso do que pretendem realizar durante o semestre. E, sim, que indiquem diretrizes gerais que permitam a compreensão acerca de como cada um(a) organiza, ou não, seu processo composicional e quais intenções guiam o início de uma empreitada criativa. A segunda sonda *a priori* é dedicada à externalização das intenções dos participantes para a primeira obra a ser produzida (Apêndice E). É importante mencionar que essa segunda sonda é adaptada à organização de cada estudante. Desse modo, por exemplo, o(a) participante que cria mais de uma obra simultaneamente é convidado a falar sobre suas intenções iniciais para cada uma delas. Finalizado esse primeiro momento de coleta, antes de encerrar o encontro, pesquisador e participante deliberam a respeito do envio da(s) obras e/ou trechos de obras compostos no período entre a primeira e segunda entrevista e, também, sobre a data/horário da entrevista seguinte. Nesse momento é importante estabelecer um canal de comunicação para o envio do material produzido que sirva, também, como contato em caso de imprevistos. No caso dessa pesquisa ficou acordado o envio de mensagem por e-mail e/ou *WhatsApp*.

No intervalo entre uma entrevista e outra, os(as) participantes ficaram imbuídos da responsabilidade de enviarem o produto parcial de seus processos composicionais. Para esse momento foram solicitados tanto os resultados mantidos nas composições, quanto os descartes realizados ao longo do processo. Esses materiais enviados tornaram-se fontes de dados para a realização da análise da influência das crenças constituintes da *Cosmovisão* dos(as) *estudantescompositores(as)* sobre as intenções por eles(as) relatadas no momento das sondas *a priori* e, conseqüentemente, sobre as ações composicionais com as quais eles(as) se engajam para realizar tais intenções. O envio do material foi agendado, preferencialmente, para o dia anterior a cada encontro.

Na segunda entrevista, foram aplicadas duas sondas de pensamentos. Na primeira – sonda *a posteriori* de fragmentos (Apêndice F), os participantes foram convidados(as) a explicar os processos composicionais empreendidos para a realização do(s) trecho(s) compostos no período após primeira entrevista e enviados antes da realização desta segunda entrevista. A segunda sonda aplicada – sonda *a priori* intenções composicionais subsequentes (Apêndice H) foi destinada a fazer com que o(a) participante expresse suas intenções para dar

sequência na obra/trecho já produzido. O fechamento da entrevista foi realizado sempre com a deliberação a respeito da entrevista seguinte e o envio do material produzido no intervalo entre as entrevistas.

Para ter acesso aos principais conjuntos de crenças e conhecimentos que compõem a *Cosmovisão Composicional* dos(as) participantes da pesquisa, suas implicações para a formulação de seus/suas *Personagens Compositores(as)* e, consequentemente, para o *Artesanato Composicional* que desenvolveram, as sondas *a priori* e *a posteriori* foram realizadas, sempre que possível, de maneira a não direcionar as respostas dos(as) entrevistados(as). Com isso, com exceção da entrevista biográfica realizada no primeiro encontro, com a qual tive por intuito obter informações sobre as expectativas e trajetória formativo/musical dos(as) entrevistados(as), o protocolo não foi formulado com perguntas inferenciais previamente estabelecidas o qual deveria ser rigorosa e cuidadosamente aplicado. Essa postura é justificada pela necessidade de não impor minha *Cosmovisão Composicional* aos participantes, visando também intervir o mínimo possível em seus processos de pensamento.

Entre as reuniões 3 e a penúltima os procedimentos seguiram a sequência: envio de material produzido (no intervalo entre uma entrevista e outra); uma sonda *a posteriori* de fragmentos (Apêndice F) sobre o material enviado e sonda *a priori* (Apêndice H) em relação às intenções composicionais subsequentes (entrevistas 3 à 14).

Por fim, na última entrevista, realizada após a entrega das versões finais das obras para a avaliação no semestre, apliquei aos(às) estudantes uma sonda *a posteriori* de repertório (Apêndice I), cobrindo toda a jornada de composição dos(as) participantes durante o período de acompanhamento.

Entre o início do monitoramento do processo composicional e o final do semestre era previsto que os(as) participantes concluíssem algum dos textos musicais que estavam compondo. Isso, certamente, dependendo do modo como conduziram seus *artesanatos*. Essa situação está prevista no protocolo como Encontro ‘X’, na Tabela 1. Quando isso ocorreu foram realizadas sondas *a posteriori* de obra (Apêndice G), nas quais os(as) participantes são convidados(as) a reportar todo o processo de composição da obra finalizada.

O conteúdo relatado pelos(as) entrevistados(as) durante a realização dessas entrevistas possibilitou a identificação de recorrências e permanência de determinados fenômenos ao longo do tempo. Quando determinados padrões de pensamento e ação se mantiveram ao menos parcialmente consistentes e presentes de formas proeminentes em suas narrativas,

essas ocorrências serviram de pistas para o mapeamento e interpretação das principais crenças presentes na *Cosmovisão Composicional* dos(as) participantes. Ao identificar tais formas de pensar e agir proeminentes nos relatos, pude analisar o conteúdo resultante das entrevistas e, também, as obras por eles(as) compostas de maneira a construir e justificar o que acredito ser as crenças mais determinantes presentes em suas *Cosmovisões Composicionais*, as quais impactam sobre a forma como constroem seu/sua *Personagem Compositor(a)* e, também, sobre como desenvolvem o *Artesanato Composicional*.

Cabe salientar que, após a aprovação do projeto de tese no exame de qualificação, realizei um estudo piloto para o qual contei com a gentil colaboração de dois ex-colegas de classe, os quais foram companheiros de jornadas de aprendizagens em momentos distintos de minha formação e em diferentes instituições. Ambos os participantes do estudo piloto são hoje compositores profissionais que obtiveram titulação em nível de doutorado e tem suas carreiras voltadas para diferentes áreas da composição, demonstrando com isso, visões bastante diferentes sobre o fazer musical. Para o estudo piloto, realizei uma única entrevista com cada um dos entrevistados tendo como base uma obra por eles escolhida. Embora a amostra do estudo piloto não guarde semelhança com os participantes desta pesquisa em relação ao nível de proficiência transitório, o estudo piloto proporcionou a avaliação da adequabilidade dos instrumentos de coleta de dados aqui utilizados e oportunizou o aprimoramento da minha conduta no decorrer das entrevistas.

2.3 – Participantes da pesquisa

Para realizar esta pesquisa contei com a colaboração voluntária de quatro estudantes de um curso de Bacharelado em Composição Musical de uma universidade pública brasileira. A seleção foi feita com base em uma amostragem aleatória simples. Para isso, entrei em contato com o coordenador do curso solicitando autorização para realizar a pesquisa. Após a autorização, dois dos professores da disciplina de Composição gentilmente abriram espaço em suas aulas para que eu pudesse fazer o convite aos estudantes. Destaco que a autorização do coordenador do curso em que a pesquisa foi realizada é uma exigência do comitê de ética da universidade na qual estou vinculado como estudante de doutorado. O parecer contendo a aceitação do representante legal pelo curso onde os dados foram coletados é um documento obrigatório para a submissão do projeto à Plataforma Brasil, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos em nosso país.

O período de contato com os(as) participantes e coleta dos dados desta pesquisa coincidiu com um difícil momento adaptativo das universidades em razão do distanciamento imposto pela pandemia da COVID-19. Sendo assim, todo o contato com os(as) participantes se deu de forma remota. Em data e horário previamente acordada com os professores da disciplina, por meio do link de acesso ao ambiente virtual de sala de aula disponibilizado pelos docentes, ingressei na plataforma *zoom* para fazer o convite aos(as) discentes. Nessa ocasião, tive como objetivo informar aos(as) discentes sobre o objetivo da pesquisa, explicando superficialmente que se tratava de uma pesquisa que visava entender as maneiras pelas quais as pessoas aprendem a compor. Para não contaminar as respostas dos(as) participantes, não foram apresentados detalhes da pesquisa, como objetivos, hipóteses e conceitos. Informei que a colaboração consistiria em participar de um período de entrevistas de forma remota no qual eu acompanharia o processo composicional levado a cabo por eles(as) no decorrer daquele semestre. E, para isso, seria necessário o envio da produção ao longo do semestre por parte dos(as) participantes. Nessa oportunidade, também informei que minha pesquisa não visava atribuir juízos de valor aos trabalhos compostos durante o período da coleta de dados e, tampouco, estava em busca por algo como um certo e errado no processo composicional dos(as) participantes.

Por ocasião do convite aos(as) participantes, também pude explicitar que em cumprimento às normas e exigências referentes a pesquisas que envolvem seres humanos – Resolução 466/2012 – a pesquisa havia sido submetida à Plataforma Brasil e encaminhada ao comitê de ética em pesquisa da instituição na qual estou vinculado como estudante de doutorado, a Universidade Federal de Pelotas, aprovada sob o parecer nº4.581.909, em 09 de março de 2021, e, com isso, lhes eram assegurados os direitos estabelecidos no documento, dos quais: a preservação da identidade visando evitar danos psicossociais, o direito a não responder quaisquer questionamentos interpretados como inapropriados e o direito à desistência de colaboração com a pesquisa a qualquer tempo sem a necessidade de justificativa.

O principal critério para a seleção dos(as) participantes era o fato de que eles(as) estivessem cursando as mesmas aulas, sob a orientação dos mesmos professores e compartilhando os espaços (mesmo que virtuais) com os mesmos colegas. A opção de estudantes sob a orientação de um mesmo professor é justificada pelo entendimento de que, em um mesmo ambiente, os indivíduos se relacionam de maneiras distintas aos estímulos que recebem (BANDURA, 1986). Assim, foi possível analisar as singularidades que emergiram,

bem como, as recorrências, quando expostas à mesma configuração espaço-temporal e à promoção do mesmo conjunto de significados. Todavia, dos(as) cinco estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa, quatro estavam cursando as aulas com o Professor 3, que atende a turma formada por estudantes matriculados(as) nas disciplinas de Composição V à VIII e um(a) estava cursando a disciplina de Composição II, ministrada pelo Professor 2, que atende discentes na turma que vai da Composição I à IV.

No projeto inicial desta pesquisa minha intenção era realizar o acompanhamento com, no máximo, dois ou três participantes em atendimento às orientações de estudos vinculados à AFI para que o pesquisador priorize estudos com poucos casos, tendo em vista a quantidade de dados que um estudo dessa natureza produz. Conquanto, algumas experiências pessoais e de colegas de grupo de pesquisa me fizeram expandir esse número de participantes. Ao longo do curso de doutorado tive a oportunidade de participar junto ao GEPPAR de uma série de atividades ofertadas aos discentes da UFPel em formato de oficinas de aprendizagem, coordenadas pela saudosa Profa. Dra. Lourdes Frison. Nesses projetos, um dos aspectos que sempre chamava a atenção dos(as) ministrantes das oficinas era o fato de que muitos discentes realizavam a inscrição e não compareciam aos encontros. Ademais, no GEPPAR, por se tratar de um grupo bastante heterogêneo, que produzia pesquisas com diferentes campos empíricos, vinculados à diferentes instituições, uma das experiências de pesquisa compartilhadas era o desafio de se realizar um estudo de acompanhamento em razão da desistência de participantes no decurso da pesquisa. Sendo assim, analisando experiências passadas, minhas e de colegas de grupo, interpretei que havia uma probabilidade significativa de me deparar com a desistência de participantes no decurso da coleta de dados. Por esses motivos, em diferentes oportunidades de aconselhamento com a Profa. Dra. Lourdes Frison, visando chegar ao final da investigação com dados suficientes para a conclusão do estudo, a ideia de iniciar a coleta de dados com mais participantes do que o estipulado, antecipando que alguns poderiam desistir ao longo da pesquisa, foi uma estratégia que assumi antes mesmo de fazer o convite aos estudantes. Foi em razão disso que após o aceite de cinco participantes resolvi realizar a coleta com a totalidade de estudantes se dispuseram a colaborar.

Albert Bandura (1986) afirma que as regularidades observadas transmitem informações probabilísticas e dão origem a expectativas em relação a um acontecimento futuro, sem, no entanto, garantirem esse acontecimento. Nesta pesquisa, a expectativa de desistência de participantes não se cumpriu. Contrariando a regularidade que observei em

eventos anteriores, os(as) participantes que aceitaram contribuir com minha pesquisa se mantiveram engajados(as) até o final do período de coleta de dados.

Acompanhei, ao longo de um semestre, o *artesanato composicional* de Arkhan¹⁵, GunZ, Agustín, Eduarda e Mauri. Porém, devido a extensa quantidade de dados coletados, não conseguiria completar a redação de todos os casos idiográficos em tempo hábil. Devido a isso, após ter coletado, transcrito e analisado os dados dos(as) participantes, infelizmente, precisei fazer a exclusão de Mauri da apresentação final da pesquisa. O critério para essa exclusão foi o fato de ele estar matriculado em uma turma diferente dos demais participantes. Além de que, em razão do tempo para finalização do texto, eu não conseguiria produzir um texto que contemplasse a riqueza de detalhes fornecida por Mauri a respeito de sua trajetória musical, razão pela qual optei por apresentar seu caso em uma publicação futura. Destaco que o participante foi informado acerca dessa situação.

Comumente nesta seção são apresentados dados referentes à caracterização dos(as) participantes de um estudo com campo empírico, tais como os elementos biográficos. Porém, entendo que tudo aquilo que me foi reportado por eles(as) e, também, o que foi omitido, faz parte do(a) *personagem compositor(a)* que projetam socialmente, do conjunto de crenças que compõem a *cosmovisão* desses(as) e do modo como eles(as) têm interagido no/com o *ethos* para serem/tornarem-se compositores(as), razão pela qual os dados biográficos, nesta pesquisa, servem como fonte de macroanálise desse processo. Sendo assim, optei por fazer a apresentação dos participantes já como *personagens compositores(as)* atrelada aos resultados e análises da pesquisa, dedicando um capítulo para cada participante.

2.4 – Procedimentos de coleta dos dados

A AFI é utilizada principalmente no campo da psicologia, especialmente em estudos relacionados à psicologia clínica, da saúde e psicoterapia. Contudo, sua utilização não se restringe a esses subdomínios. O emprego da AFI também se estende a outras áreas do conhecimento, como educação, esporte e enfermagem. Nesses estudos, as entrevistas semiestruturadas constituem o método de coleta de dados mais utilizado pelos pesquisadores (EATOUGH & SMITH, 2008). Nesta pesquisa, utilizei um protocolo combinado de microanálise e macroanálise em forma de entrevistas abertas, pois permitem um relacionamento mais flexível entre o pesquisador e o(a) entrevistado(a), proporcionando

¹⁵ Para manter a identidade dos(as) participantes em sigilo cada um(a) escolheu um pseudônimo com o qual seria identificado(a) nesta pesquisa. Exceto no caso de Agustín, que não me enviou o nome com o qual gostaria de ser identificado, os(as) demais participantes elegeram seus pseudônimos.

trocas de informações semelhantes às que ocorrem em uma conversa e favorecendo a captura de detalhes sobre a *Cosmovisão* dos(as) participantes que, segundo Smith (1995), são mais difíceis de acessar por meio de entrevistas estruturadas, questionários ou *surveys* convencionais. Com isso, no decurso da entrevista, o entrevistador pode, utilizando sua sensibilidade¹⁶, conduzir a discussão para que o(a) entrevistado(a) possa expressar com mais detalhes suas percepções, crenças formuladas e sentidos atribuídos ao fenômeno abordado, favorecendo a obtenção, de forma interpretativa, de uma imagem mais completa possível do mundo individual do(a) entrevistado(a). Ao combinar os procedimentos de coleta de dados mais flexíveis fornecidos por entrevistas abertas com os procedimentos para análise qualitativa dos dados, os pesquisadores têm a oportunidade de capturar uma variedade de tópicos emergentes contidos nas declarações dos(as) participantes, em vez de reduzir as respostas à categorias quantitativas previamente estabelecidas com base em premissas teóricas.

Dessa forma, quero dizer que, ao conduzir as sondas de pensamento em forma de entrevistas abertas, partindo de uma questão norteadora, tive a oportunidade de explorar os tópicos abordados pelos(as) participantes a respeito de seus *artesanatos composicionais* de modo a fazer emergir das questões voltadas à microanálise da atividade dados que me permitiram uma análise em nível macro do modo como os(as) estudantes estão sendo/tornando-se compositores(as). Por consequência, o protocolo que propus para a coleta de dados desta pesquisa contém um pequeno número de questões abertas e exploratórias. Todas as entrevistas (listadas nos Apêndices D a I) começaram com uma pergunta iniciadora. A partir dessa pergunta inicial, os(as) participantes foram incentivados(as) a falar livremente, e enquanto isso eu realizava breves anotações sobre os conceitos que empregam em seu discurso. Destarte, ao final de cada uma de suas respostas, pude perguntar-lhes sobre os conceitos que utilizaram em suas descrições que me pareciam mais importantes, ou mesmo sobre conceitos cujas definições não ficaram suficientemente esclarecidos para mim.

Um dos fatos interessantes sobre a aplicação desse protocolo é que ao deixar os(as) participantes falarem livremente e pelo tempo que julgassem necessário, em inúmeras ocasiões, as perguntas complementares à questão iniciadora que eu realizava eram direcionadas pelos(as) participantes de modo a passar por assuntos os quais desejavam tratar. Sempre quando isso ocorreu dediquei atenção ao que estava sendo dito, pois, nesses casos os

¹⁶ Cabe ressaltar aqui que para a AFI “os participantes são vistos como especialistas experienciais do tópico sob investigação (Smith e Osborn, 2003). Encontrar algo que desafia suposições anteriores leva o pesquisador receptivo a gerar e desenvolver interpretações que acomodam e trazem à luz o inesperado” (EATOUGH & SMITH, 2008, p.188).

temas trazidos à discussão eram uma forma de reafirmar crenças e a projeção do(a) *personagem compositor(a)*.

Para evitar custos com locomoção para reuniões presenciais, interferir o menos possível na rotina dos(as) participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, garantir o distanciamento físico imposto pela pandemia do Corona Vírus, os encontros para coleta de dados foram todos realizadas pelo *Zoom*. Utilizando esse recurso tecnológico os(as) entrevistados(as) puderam escolher quais dias da semana e horários eram mais adequados para as entrevistas, sem prejudicar significativamente suas rotinas, minimizando os danos ou perdas que poderiam ser causados devido à locomoção até um ponto de encontro.

Uma das principais vantagens de usar o *Zoom* para conduzir as entrevistas é que, por se tratar de um *software* que grava o que está acontecendo na tela do computador, as entrevistas puderam ser armazenadas em arquivos audiovisuais de alta definição. Esses vídeos permitiram a análise de elementos paralinguísticos, tais como expressões faciais e gestos produzidos pelos(as) entrevistados(as) enquanto descreviam seus processos composicionais. Tais expressões e gestos contribuíram para a análise do que é considerado mais importante pelos(as) entrevistados(as), uma vez que essas expressões servem para enfatizar os elementos do discurso que possuem maior importância para eles(as). Inflexões na fala, aumentando e diminuindo a intensidade em certas frases, expressão de surpresa, entre muitas outras formas de expressão enriquecem significativamente a qualidade dos dados coletados, pois oferecem ao pesquisador uma série de informações expressivas que não estariam disponíveis para análise com base apenas na transcrição das falas. Além disso, filmar as entrevistas permite que o pesquisador evite perder o foco do que está sendo relatado, pois só precisará transcrever as respostas após as reuniões.

2.4.1 – Procedimentos para a Análise de Dados

Tendo em vista que a maneira pela qual cada ser humano percebe e interpreta o mundo ocorre de forma encoberta e, portanto, não pode ser observada diretamente, a interpretação dos dados da pesquisa vinculada à AFI é o resultado da interação dialética entre o entrevistador e o entrevistado que, ao compartilharem suas *Cosmovisões*, produzem interativamente o conteúdo que serve de base para as interpretações e conclusões alcançadas com a pesquisa.

O principal compromisso dos(as) pesquisadores(as) que utilizam a AFI em suas investigações é entender como a realidade é percebida pelos indivíduos, lidando

principalmente com as maneiras pelas quais esses últimos atribuem sentidos às suas experiências, suas crenças, padrões de julgamento e comportamento. Dado que, ao criar narrativas sobre suas experiências, os indivíduos criam “fatos interpretativos” que “funcionam como instrumentos da mente para construir a realidade” (EATOUGH & SMITH, 2008, p. 185), considero o conteúdo expresso pelos(as) entrevistados(as) durante as entrevistas como as principais fontes de interpretação dos fenômenos que foram investigados nesta pesquisa.

Os indivíduos interpretam suas interações no/com o mundo através de experiências psicológicas singulares que, por sua vez, “moldam o conjunto de crenças e constructos pessoais” (DUQUE & ARISTIZÁBAL, 2019, p.7) que fazem parte do conhecimento acumulado autorreferente em forma de autoconhecimento. Esses elementos que compõem os autoesquemas das pessoas são refletidos nos discursos usados por elas para descreverem suas experiências psicológicas. Sendo assim, interpretar o conteúdo desses relatos, em busca dos sentidos atribuídos pelos(as) entrevistados(as), torna-se o principal objetivo dos(as) pesquisadores(as) que utilizam o AFI como base metodológica.

Todavia, é importante enfatizar que, para a AFI, os discursos não são tratados de maneira desconectada das ações que descrevem, o que importa é a maneira como “o mundo é vivenciado e não o fato de as pessoas poderem contar histórias” (EATOUGH & SMITH, 2008, p.185). Nesse sentido, embora a AFI, em alguns aspectos, apresente semelhanças com a análise do discurso, principalmente no que diz respeito ao entendimento de que as pessoas agem dentro de uma realidade contingente, limitada pela linguagem de sua cultura e, conseqüentemente, as análises do discurso podem elucidar tais contingências (condições de emergência de enunciados), o conteúdo das experiências humanas não pode ser reduzido a interpretações discursivas de enunciados.

Considerando os pressupostos teóricos subjacentes à proposta metodológica da AFI, o surgimento dos enunciados se restringe a uma pequena parcela do que as pessoas podem comunicar durante uma entrevista. Para Eatough e Smith (2008), falar sobre emoções, por exemplo, embora possa fazer emergir enunciados “não são simplesmente jogos de linguagem e/ou efeitos de fala” (p. 184). Isso significa que a terminologia conceitual que o indivíduo utiliza para se comunicar discursivamente não assume necessariamente o significado culturalmente estabelecido, razão pela qual, na visão desses autores, é necessário entender os “aspectos privados, psicologicamente fortes, ricos e muitas vezes indefiníveis vida

emocional” (idem)¹⁷. Em meu caso de estudo, por tratar de conceitos altamente abstratos que envolvem o *Artesanato Composicional*, é importante tentar entender mais do que as contingências que os envolvem. O foco principal aqui é o entendimento dos(as) entrevistados(as) sobre seus processos composicionais e, fundamentalmente, as principais crenças que os(as) levam a pensar e agir de forma a obterem os resultados composicionais que obtém. Desse modo, em minha análise de dados, tive a oportunidade de trazer à tona as principais crenças (ou as mais recorrentes) que compõem a *Cosmovisão Composicional* dos(as) entrevistados(as), as quais influenciam diretamente suas formas de interagir com o *Ethos Institucional* e, em consequência, a forma com que conduzem o *Artesanato*.

Em função do entendimento assumido acerca do conteúdo do discurso, a análise dos dados das pesquisas vinculadas à AFI tende a partir de leituras “indutivas, interativas e detalhadas” (EATOUGH & SMITH, 2008, p.187) das transcrições completas das entrevistas. Dessa forma, um primeiro passo da análise de dados foi assistir aos vídeos, transcrever as entrevistas e ler o material na íntegra, o máximo de vezes quanto possível, para obter uma visão mais holística dos dados coletados. Quanto mais visualizações e leituras realizadas, maior foi a familiaridade com os dados, permitindo que cada leitura gerasse novos *insights*. Concomitantemente a cada leitura completa do material ou visualização do vídeo, foi necessário descrever os principais temas emergentes.

Aqui é importante frisar que o processo de análise foi orientado por categorias gerais pré-estabelecidas representativas da reciprocidade que é foco deste estudo. Sendo assim, os temas emergentes estão relacionados a tais categorias, nomeadamente: *cosmovisão composicional*, *personagem compositor(a)*, *ethos institucional* e *artesanato composicional* (aprendizagem, autorregulação e criatividade).

Como sequência da identificação e descrição dos principais temas que emergiram dos discursos dos(as) entrevistados(as), esses temas foram organizados de acordo com suas “semelhanças conceituais e temáticas, ou seja, recorre-se a um critério semântico para o agrupamento” (DUQUE & ARISTIZÁBAL, 2019, p.9). Os temas que emergiram como centrais nas falas dos(as) entrevistados(os) foram destacados, enquanto os demais,

¹⁷ Cabe aqui ressaltar que Eatough e Smith (2008) têm como foco a apresentação das possibilidades de utilização da AFI em procedimentos de tratamentos psicológicos, por isso, seus exemplos enfatizam a descrição de “palavras e conceitos emocionais”. Em meu caso de estudo, desloco a utilização da AFI de seu contexto original em consultórios de psicologia, conforme propõem os autores, para a compreensão das crenças e sentidos atribuídos pelos estudantes universitários(as), que incidem em seus *Artesanatos Composicionais*. O que minha proposta tem em comum com a dos autores vinculados a AFI é que, assim como eles, pretendo compreender a visão pessoal dos(as) entrevistados(as) sobre o assunto que desejo estudar, em meu caso, o conjunto de crenças e sentidos atribuídos que influenciam a aprendizagem da composição musical, no caso de Eatough e Smith (2008) os significados das palavras emocionais dos pacientes.

considerados subordinados a esses e organizados de maneira hierárquica. Na visão de Bandura (1986), tentar estabelecer uma prioridade causal a qualquer elemento constitutivo da reciprocidade triádica transforma-se em um exercício inútil que acaba por reduzir a reciprocidade “a um debate galinha-ou-ovo” (p.372). Isso, pois, em seu entendimento, um mesmo evento pode ser um estímulo, uma resposta, ou um reforçador. O que irá determinar a relação causal é o ponto de início da análise do evento que, para o autor, é sempre arbitrário. Nesses termos, assumi, arbitrariamente, como ponto de partida para a análise da reciprocidade aqui investigada a *cosmovisão composicional* dos(as) participantes. Partindo disso, com o intuito de sintetizar o conteúdo central de cada um desses grupos de temas emergentes, criei rótulos utilizando uma frase extraída como citação do relato dos(as) participantes, as quais sintetizam as principais crenças presentes em suas *Cosmovisões*. Esses rótulos, após as devidas descrições e justificativas, serviram como chaves de leitura para a identificação dos temas emergentes das demais categorias pré-estabelecidas.

Após a conclusão dos procedimentos analíticos para o primeiro caso idiográfico, os mesmos procedimentos foram realizados para a análise dos(as) demais participantes. Seguindo a tendência da AFI ao priorizar estudos idiográficos, no primeiro momento da análise, cada caso do meu estudo foi tratado individualmente. Posteriormente ao reconhecimento, descrição, justificativa e rotulagem dos temas que emergiram em cada um dos casos estudados, passei à fase nomotética da análise. Nessa, interpretei as possíveis relações, semelhanças, convergências e divergências entre os casos. Assim como na etapa idiográfica da análise dos dados, na fase nomotética, também foram descritos, justificados e rotulados, os temas emergentes da comparação entre as formas com que cada *estudentecompositor(a)* realiza suas interações com o *Ethos Institucional* adaptando-se e mudando em busca do que lhe confere autossatisfação.

Seguindo os princípios da análise da AFI, não existe um critério pré-fixado em termos de recorrência entre casos para se estabelecer a emergência nomotética (TAMBOLATO, SANTOS, 2020). Nesta pesquisa assumi como critério de análise nomotética a preponderância do tema no relato de, ao menos, cinquenta por cento dos participantes.

Para finalizar a execução dos processos analítico/descritivos, o conjunto de resultados foi redigido em um relatório final que consiste em uma narrativa contendo as interpretações e considerações que realizei com base nos relatos dos(as) participantes. Com o intuito de obter resultados de pesquisa mais confiáveis, as justificativas para tais interpretações foram todas redigidas de forma diretamente alinhadas e fundamentadas pelas declarações dos(as)

entrevistados(as) seguindo as instruções contidas na literatura que sustenta a aplicação da AFI em pesquisas.

O produto textual das transcrições das entrevistas de cada participante é analisado caso a caso por meio de análise sistemática e qualitativa. Esse material é então convertido em um relato narrativo, em que a interpretação analítica do(a) pesquisador(a) é apresentada em detalhes, embasada em trechos literais das entrevistas (TOMBOLATO & SANTOS, 2020).

Quanto ao papel de intérprete desempenhado pelo(a) pesquisador(a) nessa abordagem metodológica é possível assumir diferentes níveis interpretativos ao realizar a análise dos dados. Uma interpretação mais “descritiva e empática” (EATOUGH & SMITH, 2008, p.189) que pode ser realizada quando o(a) pesquisador(a) tenta se colocar no lugar dos participantes. De outro modo, também é possível realizar análises mais críticas, utilizando maiores incursões hermenêuticas. Nos dois níveis de interpretação, o relato dos(as) participantes é sempre o ponto de partida. Nesta pesquisa assumi o que caracteriza uma postura descritiva e empática, pois, como alertei desde o início, não tive por objetivo julgar o percurso formativo dos(as) participantes e emitir juízos de valor acerca de suas produções. Dediquei-me, aqui, a explorar o modo particular com que cada um(a) tem buscado ser/tornar-se compositor(a).

Além do conteúdo discursivo das entrevistas com os(as) participantes, nesta pesquisa também foram analisados trechos de obras (incluindo descartes), além de trabalhos completos compostos pelos(as) estudantes durante o semestre. Os trechos mantidos nas composições, bem como os descartados, foram extremamente importantes para elucidar as características que os(as) participantes desejam associar ao seu/sua *Personagem Compositor(a)*. Os trechos mantidos me ajudaram a entender as sonoridades que caracterizam o tipo de compositor(a) que os(as) entrevistados(as) desejavam ser no momento das entrevistas. Os descartes, por exclusão, contribuíram para a compreensão das sonoridades que eles(as) não desejam associar à sua identidade. Ao cruzar as informações obtidas com os relatos dos(as) participantes, nas quais eles(as) explicam as razões pelas quais mantiveram ou descartaram as passagens musicais criadas durante seus processos composicionais, tive acesso a uma riqueza de dados suficientes para realizar as análises e, conseqüentemente, produzir interpretações de como ocorrem influências recíprocas entre *Personagem Compositor(a)*, *Ethos Institucional* e *Artesanato Composicional*. Combinar a análise dos dados obtidos através das sondas *a priori*, *a posteriori* e os resultados obtidos através dos processos composicionais (na forma de composições musicais), permitiu a triangulação dos dados, que é um procedimento comum em estudos que utilizam AFI (DUQUE & ARISTIZÁBAL, 2019) para garantir maior credibilidade aos resultados obtidos. A combinação de diferentes procedimentos para a

produção de dados permite ao pesquisador que possa, dentro do possível, não se deixar levar por suas tendências pessoais, crenças e preconceitos em relação ao fenômeno estudado, dado que, ele precisa justificar suas interpretações fazendo com que elas estejam em consonância com o relato dos(as) participantes e, em meu caso de estudo, também com os resultados musicais por eles enviados.

Com isso, tomando como base os procedimentos metodológicos expostos para a apresentação dos dados, a redação do relatório final foi dividida em duas partes principais. A primeira foi dedicada à apresentação das interpretações que realizei, bem como suas respectivas justificativas para cada um dos quatro casos estudados, em caráter idiográfico. Esta primeira parte das análises foi, portanto, subdividida em quatro capítulos, um para cada *estudentecompositor(a)* investigado(a). A segunda parte das análises foi dedicada à comparação entre casos, a fim de apresentar os elementos comuns que podem ser generalizados em relação a esse grupo específico de indivíduos enquanto interagem com o *Ethos Institucional* da UNIX.

3 – Arkhan

O presente capítulo é destinado à apresentação do *personagem compositor* Arkhan, imbricado à sua *cosmovisão*, *artesanato composicional* e interação no/com o *ethos institucional*. O capítulo está organizado em três seções principais, sendo a primeira, 3.1 – O personagem compositor e sua *cosmovisão composicional*: aproximações iniciais, destinada à elucidação do conjunto de crenças que compõem a *cosmovisão* e, conseqüentemente, fazem emergir as facetas desse *personagem compositor*. A segunda, 3.2 – “Minha proposta é fazer as pessoas dançarem ouvindo música serial”: *artesanato composicional* do Recital de Formatura, é dedicada à exemplificação da reciprocidade entre *personagem compositor*, *ethos institucional* e *artesanato composicional* por meio do acompanhamento do processo de criação da “Música 4”. Para encerrar o capítulo, na terceira seção, 3.3 – O ser/tornar-se compositor de Arkhan no ambiente universitário, apresento uma síntese com a qual relaciono os principais fenômenos que extraí interpretativamente dos relatos deste participante, para defender que ele tem sido/tornado-se compositor através da relação de interações recíprocas e bidirecionais entre *Personagem Compositor*, *Ethos Institucional* e *Artesanato Composicional*.

3.1 – O personagem compositor e sua cosmovisão composicional: aproximações iniciais

Ao longo de nossas entrevistas, três crenças se fizeram proeminentes no relato de Arkhan, a compor sua cosmovisão e influenciar os seus modos de pensar e agir composicionalmente em busca de autossatisfação, a saber: a) a existência de dois universos musicais, b) a mensagem como função primeira da música e c) a música como um fazer coletivo, as quais serão detalhadas nas subseções seguintes.

3.1.1 – “Eu não fazia ideia de que essas coisas existiam, sabe? Não fazia ideia desse tipo de música, que não era meu universo”: *a existência de dois universos musicais*

Natural do interior do estado de São Paulo, Arkhan tem em sua cosmovisão a crença de que *existem dois* universos musicais. Identificado com estilos musicais característicos das periferias de centros urbanos, tais como *Rap*, *Hip-hop*, *Manguebeat*, *Rock*, *Punk* e *Hard Core*, Arkhan se reconhece oriundo do *universo da música popular* e o apreço pelo que denomina “música de rua” (Arkhan, CT, Entrevista 1) advém de suas vivências musicais na infância e adolescência, época da qual recorda uma variedade de artistas que costumava apreciar em

companhia de sua mãe que “ouve muita música” (idem). Em meio as referências musicais cultivadas desde a infância estão Chico Science e Nação Zumbi, O Rappa, Bob Marley e Cordel do Fogo Encantado. Arkhan adiciona a riqueza rítmica da música brasileira como elemento de destaque do universo musical ao qual se vincula, uma vez que em suas memórias musicais o que sempre lhe despertou atenção “foi o batoque, foi o ritmo” (idem), sendo essa brasilidade representada por estilos como maracatu, frevo e samba.

Ao ingressar no Curso de Composição Musical da UNIX, em 2016, Arkhan deparou-se com um *ethos institucional* o qual não pudera imaginar à época de sua inscrição para o curso, e recorda:

[...] logo nas primeiras aulas assim, eu tive aula com o [Professor 1], na Introdução à Composição, e a gente já começou a ver retrogradação, transposição, sabe? Uma coisa de música contemporânea. Eu não fazia ideia de que essas coisas existiam, sabe? Não fazia ideia desse tipo de música, que não era meu universo. (Arkhan, CT, Entrevista 1).

Essa avaliação situacional do encontro de Arkhan com o *ethos* deixa evidenciar uma quebra de paradigma no que diz respeito ao esquema *texto musical* com o qual ingressou na instituição. O esquema de *texto* de Arkhan encontrava correspondência nas produções dos artistas que costumava apreciar desde a infância, representado por canções, especialmente, de cunho político. Comumente, esses *textos musicais* assemelham-se estruturalmente, sendo construídos sob uma base harmônico/melódica tonal/modal e dispostos formalmente a partir de alternância entre estrofes e refrão. Contudo, logo em seu ingresso na UNIX, Arkhan teve contato com uma série de conhecimentos pertencentes a movimentos artísticos até então por ele desconhecidos, permitindo que o mesmo vislumbrasse outros modos de organização de elementos composicionais, em suas palavras:

Eu não tinha essa ideia de sei lá... um barulho de um carro na rua poderia soar como música, sabe? Não tinha ideia de que você poderia pegar uma pessoa falando e poderia botar uma melodia em cima do que ela fala, botar uma harmonia... (Arkhan, CT, Entrevista 1).

A quebra de paradigma experienciada por Arkhan decorre de suas vivências musicais pré-UNIX combinadas às expectativas que nutria em relação ao curso. Arkhan sempre quis cursar uma faculdade de música. Porém, em suas avaliações relacionais (CERVONE, 2004), ao confrontar o seu autoconhecimento e as exigências para o ingresso em parte dos cursos de música de universidades públicas brasileiras, Arkhan identificava discrepâncias entre aquilo que sabia e o que lhe era exigido para o ingresso, pois “até então era baterista, não tinha

conhecimento, não sabia tríades, tétrades, essas coisas necessárias para você entrar no Curso de Música” (Arkhan, CT, Entrevista 1). Após tentar por duas ocasiões uma vaga em um curso de música da UFSCar e ter seu desejo frustrado em razão da prova de aptidão, esse *estudentecompositor* encontrou na UNIX, instituição que aderiu ao REUNI e dispensou a exigência de prova de habilidades específicas para ingresso nos cursos de música, uma oportunidade de ter seu desejo concretizado. Na época sua primeira opção de curso era a habilitação em música popular, pois, como baterista, desejava dar sequência aos estudos em seu instrumento. No entanto, como o curso de Bacharelado em composição estava com a nota de corte mais baixa Arkhan diz ter ingressado com intenção de solicitar reopção ao curso de música popular, foi quando se deparou “com um universo completamente diferente do que [...] esperava” e avaliou: “cara isso aqui é interessante! Vou ver qual que é!” (Arkhan, CT, Entrevista 1).

Ainda que dedicar-se à composição não fosse sua prioridade quando realizou sua inscrição para o SISU, a partir de suas experiências e das informações que buscou na página oficial do curso, Arkhan nutriu expectativas em relação à sua realização. Acreditando tratar-se de um curso voltado à aprendizagem de composição de canções, Arkhan reportou que “não pensava que [...] ia escrever para orquestra e nem para piano”. Para o *estudentecompositor* essa não é uma percepção exclusivamente sua, “é a mesma ideia [...] da galera que entra mesmo. As pessoas entram achando que você vai escrever canção, composição é composição de canção” (Arkhan, CT, Entrevista 1), indicando a existência de uma crença comum daqueles que não estão ambientados ao *ethos* de que a canção é o objetivo final do curso de composição musical. Ao ingressar no *ethos institucional* e imergir no *universo da música contemporânea*, Arkhan deparou-se com uma realidade distante daquela que imaginou. Os conhecimentos referentes à teoria musical e harmonia, os quais esperava aprender, lhe foram ofertados. Todavia, o modo de organização desses elementos no processo composicional frustrou o esquema de *obra musical* que dispunha em sua *cosmovisão*, oportunizando a abertura de um “universo completamente diferente”.

Dado que para a ontologia aqui assumida, os julgamentos relacionais são fundamentais à compreensão dos modos de pensar e agir das pessoas por fazerem emergir os sentidos pessoais atribuídos ao confronto do *eu* com o *encontro* (CERVONE, 2004), mais importante do que evidenciar a percepção de abertura de um novo universo, o *universo da música contemporânea*, interesse-me, aqui, por destacar o sentido desse encontro para Arkhan. Apesar de em diferentes momentos Arkhan se referir à estética da música contemporânea,

especialmente ao serialismo, com adjetivos do tipo ‘música estranha’, ‘música esquisita’, demonstrando o estranhamento com o novo universo, esse *estudentecompositor* também reconhece “como é rico” e “interessante” (Arkhan, CT, Entrevista 1) esse novo modo de pensar e fazer musical, ficando evidenciado em sua fala a intenção de aproximar-se desse universo até então desconhecido sem, contudo, renunciar ao seu universo de origem. Como consequência da percepção de existência desses dois universos musicais e, sobretudo, da atribuição de um sentido de conciliação entre o *universo da música popular* e o *universo da música contemporânea* para levar a cabo suas intenções formativas, Arkhan deixa expressar duas facetas de seu *personagem* com as quais projeta socialmente sua imagem de compositor, quais sejam: a de *marginal* e de *conciliador*.

Na falta de esquemas sonoros que o ajudassem a aproximar os elementos do universo da música contemporânea ao esquema que dispunha de obra, Arkhan empreendeu em uma aproximação pela via da *marginalidade*. Suas referências musicais são artistas que falam para/de/com/a partir dos excluídos e buscam tratar de temáticas/expressões daqueles que não estão no centro da sociedade. É uma marca desse *personagem* a atenção voltada a essas temáticas e o orgulho de ser representante desse lugar de exclusão. Por ter encontrado “dificuldade de fazer esse tipo de música [contemporânea] no sentido de encontrar pessoas que quisessem tocar”, Arkhan identifica na baixa receptividade e circulação da música serial em âmbito universitário, “espaço onde as pessoas aprendem música, discutem música e entendem de música” (Arkhan, CT, Entrevista 1), um indicador de exclusão, mesmo que, historicamente, o serialismo tenha emergido e sido sustentada em uma posição oposta, no berço de uma elite cultural. Como destaca Bandura (1986), do mesmo modo como as crenças fornecem direção e significado às experiências, elas também têm o poder de distorcê-las. Percebe-se na análise de Arkhan acerca da marginalidade do serialismo a atuação da causação cognitiva descendente (BANDURA, 2008a), na qual suas crenças buscam o ajuste de correspondência entre o eu e o *ethos* de modo a sentir-se representado no serialismo. Vejamos a análise de Arkhan a respeito do serialismo:

o serialismo ele é... eu costumo dizer que ele é um... um gênero, talvez, marginal, mais marginalizado porque eu falo isso a partir da minha experiência, tá? Porque na Universidade... é... que é um espaço onde as pessoas aprendem música, discutem música e entendem de música, né? É... não é um gênero muito ouvido, né? Não é um gênero que as pessoas costumam se interessar normalmente... é... as pessoas normalmente não gostam de tocar, ou tem dificuldade... não sei. Então existe uma certa dificuldade ali, né? De ser produzido e de ser consumido. Então, por isso que eu coloco o serialismo dentro dessa marginalidade. (Arkhan, CT, Entrevista 5).

A partir desse entendimento é perceptível que Arkhan assumiu para si uma imagem, também, de *conciliador*. Sem abandonar suas origens musicais ele busca explorar as sonoridades que considera ‘estranhas’, porém, ricas e interessantes. Para isso empreende uma fusão desses dois universos na qual o seu papel é o de “abrasileirar” (Arkhan, CT, Entrevista 1) a música serial e, concomitantemente, levar as sonoridades da música contemporânea aos artistas que não tinham contato com essas estéticas, tanto que sua intenção para o TCC

era fazer um disco com doze faixas, que é uma referência ao dodecafonismo e ali convidar doze artistas diferentes pra escrever em cima dessas músicas seriais... e... e inclusive também como uma forma de desafiar essas pessoas a produzir algo diferente, de tirar elas da zona de conforto e ao mesmo tempo apresentar esse universo contemporâneo, vamos dizer assim, né? Apresentar essa sonoridade diferente [...] (Arkhan, CT, Entrevista 5).

O contentamento e o empenho de Arkhan com a projeção de um *personagem marginal* e *conciliador* também pode ser notado quando ele fala com orgulho da percepção que os(as) colegas têm a seu respeito enquanto compositor. Ele destaca: “O pessoal até zoa falando que eu sou o compositor nacionalista, sabe? Porque eu tenho esse negócio do maracatu e eu faço questão de botar os nossos ritmos¹⁸ nas minhas músicas”. (Arkhan, CT, Entrevista 1).

3.1.2 – “Ela tem esse viés político, de atitude, de mudança, de mensagem...”: *a mensagem como função primeira da música*

A música como meio de *transmitir mensagens* é, talvez, a *crença* mais proeminente da *cosmovisão* de Arkhan e imbrica-se à percepção de existência dos dois universos musicais a influenciar o seu modo de *pensar* e *agir* composicionalmente. Aos vinte e quatro anos esse *estudentecompositor* exprime, veementemente, a acepção de que para si, a música “tem esse viés político, esse viés de atitude, de mudança, de mensagem” (Arkhan, CT, Entrevista 1).

Analizada no contexto da perspectiva que orienta a realização desta tese, tal assertiva não desperta surpresa, pois a influência das crenças e valores socialmente instituídos à constituição das crenças e valores do *eu* é pressuposto teórico (BANDURA, 1986) algures mencionado. Como é sabido, o universo de origem de Arkhan é o da *música popular*. Sua trajetória musical anterior à universidade está vinculada as “músicas periféricas” (Arkhan, CT, Entrevista 1), e os modelos de *obra* e de *ser compositor* de que dispunha encontram referência em artistas que assumem a música como ato político mobilizador de discursos que

¹⁸ Entre os “nossos ritmos”, Arkhan inclui o *rap*, o *rock* e o *funk* tomando como base apropriações destes gêneros musicais realizadas por artistas brasileiros.

contemplam temas sensíveis às pessoas que, historicamente, têm sido silenciadas pelos sistemas sociais. É a partir deste *ethos* que Arkhan, em retrospecto, afirma: “sempre fui um cara de humanas” (idem), indicando o modo como sua atenção se volta à condição humana, especialmente, em um interjogo social.

O contexto de Arkhan propiciou o que Bandura (1986, p.55) denomina “arranjos estruturais” favoráveis à observabilidade de padrões de pensamento e ação que instituem o “poder da música de educar e de informar” (Arkhan, CT, Entrevista 1). As repetidas vezes com as quais esse *estudentecompositor* interagiu com modelos de ser artista que dão à palavra o lugar de destaque em uma obra musical, oportunizaram a aprendizagem observacional e influenciaram a construção do seu esquema de música como meio de transmitir mensagens. Todavia, essa construção não se deu de modo passivo, o “sentido do encontro” (CERVONE, 2004) de Arkhan com as mensagens dos artistas que apreciava fundaram uma relação de identificação, uma vez que ao pôr em confronto o conteúdo das mensagens e as características do *eu* ele entende que o “cara tá cantando a minha realidade, ele tá contando uma coisa que eu vivo, sabe?” (Arkhan, CT, Entrevista 1). O vínculo de Arkhan com a música popular, em especial o *rap*, é também afetivo, de se reconhecer naquilo que os *rappers* cantam. Tendo nascido e crescido na periferia, a música que aprecia assume um sentido educativo de conscientização cidadã pelo conteúdo sócio/político/filosófico de contestação que veicula, Arkhan recorda: “Eu cresci ouvindo *rap*, então eu cresci ouvindo essas mensagens, essas músicas me educaram muito, sabe?!” (Arkhan, CT, Entrevista 1). Por consequência, a *mensagem* expressa poeticamente é o que lhe desperta maior interesse por viabilizar, dar voz aos excluídos, e falar para/dos/a partir dos marginalizados. Ouvir música, para Arkhan, é mais do que apreciar os eventos sonoros, é interagir com a mensagem que dela provém.

Ao ingressar na universidade, além do desejo de aprender música, Arkhan trouxe consigo as crenças que construiu acerca do fazer musical ao longo de sua trajetória. Em meio a um processo de experiência vicária (BANDURA, 1997; 1986), se na condição de ouvinte Arkhan identifica que “esse cara tá falando comigo” (Arkhan, CT, Entrevista 8), agora, ao projetar-se compositor, é ele quem quer falar aos demais, atrelando à *crença* de que a função da música é *transmitir mensagens*, uma faceta mais de seu *personagem compositor*, a de um *mensageiro*.

Na medida em que a mensagem que Arkhan quer transmitir depende da receptividade dos ouvintes a quem deseja falar, esse *estudentecompositor* demonstra valorar a intelectualização da música como meio de legitimar o conteúdo que pretende transmitir. Para

tanto, mune-se de conhecimentos referentes aos estilos e manifestações artísticas aos quais se vincula com o propósito de ter seu *personagem mensageiro* aceito como representante qualificado dos universos nos quais transita. Repetidas vezes no transcorrer de nossas entrevistas Arkhan direcionou a conversa de forma a evidenciar, em detalhes, os conhecimentos que dispõe acerca dos estilos e técnicas que emprega em seus textos musicais, fazendo emergir a imagem de um mensageiro imbuído da *intelectualidade* que apreende dos ambientes com os quais interage. Nesse meandro, a universidade serve-lhe como fonte de intelectualização, oportunizando a expansão de seus conhecimentos, especialmente, ao que se refere ao universo da música contemporânea.

No mais, a instituição também se converte em objeto para análises e contestações sociais desse *mensageiro intelectual* que se mostra perceptível às situações de exclusão e conflitos, tais como a percepção de um *ethos* segregador e elitista nos cursos de música e a impermanência feminina no curso de bacharelado em composição musical da UNIX. Vejamos dois trechos com as temáticas abordadas por Arkhan:

eu acho que é um curso extremamente elitista e um tanto segregador também. Mas não o Curso de Composição, o Curso de Música no geral. Segregador no sentido de se você não curte determinado tipo de música, você é excluído. Você é deixado de lado, sabe? Eu acho que tem pouco espaço para você mostrar um trabalho diferente do que é proposto ali dentro, sabe? Eu acho que as pessoas torcem o nariz para algumas coisas... diferentes, assim. Nesse sentido que eu acho que é segregador. Eu acho que existe um preconceito ali dentro do curso, sabe? Se você não gosta de Chico Buarque..., você não entende música, sabe? Se você não gosta de Bach..., você não entende de música (Arkhan, CT, Entrevista 1).

E duas coisas que eu queria destacar rapidinho no Curso de Composição: é um curso extremamente... ãh... assim... tem poucas mulheres no curso, sabe? E, por exemplo, o nosso Curso de Composição aqui tem 10 anos, se eu não me engano, quase 10 anos, e só uma mulher se formou no curso. Então 10 anos de Curso e só uma mina se formou. Tá ligado!? Tá ligado!? Então por que...? Que é que tem aí que as minas não ficam no curso, sabe? Porque comigo entrou acho que quatro, cinco meninas e tem uma que continua no curso, sabe? Nas outras turmas também, tipo entrou um monte de mina, mas assim..., elas não continuam. Porque que isso acontece sabe? Eu não sei responder, eu não sei por que (Arkhan, CT, Entrevista 1).

Os dois trechos apresentados anteriormente servem à exemplificação do modo como esse *estudentecompositor* tem se projetado socialmente. Quando traz à discussão temáticas que, em primeira análise, distam do foco de nossas conversas, Arkhan reafirma a faceta *mensageiro intelectual* de seu *personagem*, daquele que assumiu para si a função de dar voz aos silenciados por meio da sua música.

3.1.3 – “Eu particularmente não vejo muito sentido de fazer música sozinho”: *a música como um fazer coletivo*

Desde a primeira entrevista que realizamos, voltada a aspectos biográficos, Arkhan já anunciava o que viria a se configurar como um elemento marcante de sua cosmovisão a influenciar os modos como pensa e age composicionalmente: a crença de que a música é um fazer coletivo.

No transcorrer das entrevistas, ao rememorar sua trajetória musical, Arkhan pôs ênfase em experiências vivenciadas em âmbito coletivo, a começar pela ocasião a qual considera marcar sua iniciação musical. Embora tenha relatado envolvimento com música desde a infância, para Arkhan, o que demarcou sua iniciação musical foi o convite que recebeu de um colega de escola para “colar no ensaio da banda dele” (Arkhan, CT, Entrevista 1) e cantar com o grupo. Na época, estando por volta dos quatorze anos, Arkhan disse que “não tinha nenhum conhecimento musical. Nada, zero” (idem) e foi essa experiência a propulsora de seu interesse por fazer música, pois lhe oportunizou um “contato de verdade com instrumentos musicais” (idem). Após participar de dois ensaios com a banda, Arkhan decidiu fazer aulas particulares de bateria, sendo essa a única experiência de formação musical direcionada individualmente por ele, reportada do período compreendido entre sua iniciação musical e o ingresso no curso de composição, no ano de 2016.

Arkhan também destacou experiências musicais provenientes de sua participação em três bandas. A primeira tinha como formação Arkhan (bateria e vocal), Baixista 1 e Guitarrista 1, ele recorda: “nossa bateria era um copo com..., e a baqueta era caneta, sabe? Bem precária a situação” (Arkhan, CT, Entrevista 1). A banda acabou sendo desfeita. No entanto, Arkhan e o Baixista 1 mantiveram contato freqüente e conversavam sobre música. Em 2012, Arkhan e o Baixista 1 conseguiram um Guitarrista para montar o que o *estudentecompositor* considera sua primeira banda oficial, a qual lhe possibilitou as primeiras experiências de palco, tocando na noite em bares e *pubs* um repertório em que constavam Planet Hemp, Charlie Brown Jr e O Rappa, “música de cunho político” (Arkhan, CT, Entrevista 1), bem como composições próprias. Paralelamente, a convite de seu professor de bateria, Arkhan também participou de uma banda de *Manguebeat* na qual tocava alfaia, um instrumento de percussão característico dos grupos de maracatu.

É a partir dessas experiências que o entendimento de que “a música se faz com outras pessoas” (Arkhan, CT, Entrevista 14) fez revelar uma orientação pessoal coletivista (BANDURA, 1999; 1986). O autoesquema de Arkhan é forjado sob a percepção de ser, hoje e

desde sempre, “um cara de humanas”, sendo esse elemento identitário vinculado à compreensão do humano em sociedade. Partindo disso, o estar/fazer-se, ainda que comporte a individualidade, não acontece no individualismo. Como já fora dito, o *ethos* musical de origem desse *estudentecompositor* é marcado pela presença da música como contestação social. O evento sonoro está à serviço da crítica social e engajamento político. Nessa esteira, o sentido comunitário daqueles que pertencem ao grupo do/para o qual se fala é instado como meio de se fazer ouvir as denúncias e reivindicações. Uma vez que a continuidade da identidade é produto da continuidade das experiências ao longo da vida (BANDURA, 1999), esse contexto de valoração comunitária, somado às suas experiências e construções musicais coletivas, nas quais “a gente criava assim... tipo: “fiz essa levada de batera aqui, ó..., aí o guitarrista já começa a tocar um bagulho em cima, o baixista já acompanhava...” “que nota que é?”, “quem tom que é?” E aí assim ia” (Arkhan, CT, Entrevista 8), tornou-se solo fértil à autocaracterização do eu como interdependente do outro. Com isso, a afirmação de que o “músico não é ninguém sem outros músicos, sem público” (Arkhan, CT, Entrevista 1) vai ao encontro do entendimento de que consideradas as complexas interações sob as quais as pessoas constroem os seus cursos de ação, muitas das buscas humanas tornam-se possíveis por meio de esforços interdependentes com outras pessoas (BANDURA, 2008/2017), e indica uma abertura ao exercício da agência coletiva, pelo qual as pessoas “reúnem seu conhecimento, habilidades, esforços, e agem em conjunto para moldar seu futuro” (idem, p.92). Tal abertura é expressa em seu *artesanato composicional* levado a cabo em companhia de seus parceiros musicais e inserindo em seu *personagem* uma faceta a mais, a de multifunções, devido ao fato de assumir múltiplas tarefas nesse processo de fazer música colaborativamente, alternando-se entre compositor, produtor fonográfico e diretor artístico.

Em razão da crença da música como um fazer coletivo, não só o artesanato composicional é pensado e projetado coletivamente por Arkhan, as adversidades da profissão de compositor são projetadas no futuro como transponíveis por meio da coletividade. Arkhan recorda um episódio marcante de sua formação universitária no que diz respeito a atuação profissional pós-formatura. Em um evento realizado por professores do curso de composição musical da UNIX, dedicado à questões profissionais que inquietavam os(as) discentes, o pronunciamento de um dos professores tornou-se emblemático. Nas palavras de Arkhan:

Aí o professor abriu falando assim: “óh, a primeira coisa que vocês têm que saber: vocês não vão ganhar dinheiro com composição. Você não vai ficar rico com composição. J.S Bach foi um grande compositor, não ganhou dinheiro com composição e não vai ser você que vai ganhar”. Então isso já..., já quebrou um pouco as pernas, vamos dizer assim (Arkhan, CT, Entrevista 1).

Na avaliação de Arkhan a fala do professor “quebrou um pouco as pernas” por antever os infortúnios do futuro profissional dos(as) discentes sem, ao menos, sugerir ou indicar meios pelos quais se pudesse escapar ao destino determinado. Contudo, o *estudentecompositor* não demonstrou ter tido suas intenções formativas estremecidas. Dado ao fato de a avaliação situacional mediar as reações emocionais diante de acontecimentos por meio do confronto das características do eu e do encontro (CERVONE, 2004) e, no evento reportado, essa avaliação se deu orientada pela assunção de um eu que não é individual e, sim, coletivo, a avaliação da situação foi projetada na construção de uma atuação profissional pela via da coletividade, onde “quanto mais pessoas, artistas, músicos que você conseguir trabalhar, e você conseguir alcançar e divulgar o trabalho deles..., e o seu trabalho, eu acho que é melhor né?” (Arkhan, CT, Entrevista 1), fazendo emergir a crença na autoeficácia coletiva de que pelo trabalho em conjunto, como apoio mútuo, há possibilidades de expansão das atividades profissionais. E é por meio dessa coletividade e apoio mútuo que Arkhan já está inserindo-se profissionalmente no ramo da produção, pois em companhia de um amigo, em 2020, abriram “uma gravadora. A gente já tá trabalhando, a gente produz basicamente *rap* e metal” (Arkhan, CT, Entrevista 1).

3.2 – “Minha proposta é fazer as pessoas dançarem ouvindo música serial”: artesanato composicional do recital de conclusão de curso

A reciprocidade entre personagem compositor, *ethos* institucional e artesanato composicional se mostrou logo do início do processo de acompanhamento da produção de Arkhan, quando expressou suas intenções composicionais para o período em que acompanhei sua empreitada. Na época de nossas entrevistas esse *estudentecompositor* estava matriculado na disciplina Composição VIII, etapa formativa em que é requerido dos(as) discentes a elaboração de um conjunto de obras a serem apresentadas ao público em um recital que simboliza a conclusão do curso. Para a ocasião, o desejo de Arkhan era “fazer as pessoas dançarem ouvindo música serial” e mostrar que “sim, é possível dançar ouvindo música serial” (Arkhan, CT, Entrevista 1).

A dialética vivenciada a partir da percepção de existência de dois universos musicais, fez com que esse marginal conciliador buscasse no hibridismo composicional um meio de fundir o universo musical que concebia ao que se mostrou quando ingressou na universidade. Conciliar a brasilidade e a estranheza para “ver a galera tipo dançando no passinho, dançando,

rebolando até o chão, curtindo um funkzão serial. Ou os cara [...] no bate cabeça do *rap*... levantando a mão assim óh... Ouvindo música serial (Arkhan, CT, Entrevista 5) compuseram o guia geral à autorregulação, aprendizagem e criatividade desse *estudentecompositor* em meio ao delineamento de seu projeto de recital de conclusão. Soma-se às crenças que compõem a cosmovisão de Arkhan e orientam sua empreitada composicional uma abertura do *ethos* para a acolhida de modos de pensar e fazer composição de escolha dos(as) estudantes. Diferentemente do que ocorrera nos primeiros semestres, em que os objetivos composicionais eram estipulados pelos professores, Arkhan encontrava-se em uma etapa do curso que lhe possibilitava maior independência em suas escolhas composicionais. Declarando-se “mais livre para compor” (Arkhan, CT, Entrevista 1), devido ao fato de poder escolher estilos, técnicas e a forma de suas obras, vê-se erigir os fatores pessoais “como influência predominante no [seu] sistema regulatório” (BANDURA, 1986, p. 24), possibilitando a esse *estudentecompositor* empreender em um “catadão de ideias” (Arkhan, CT, Entrevista 1) para aquilo que desejava produzir como meio de expressar seu personagem.

Projetando-se como um marginal conciliador, Arkhan iniciou sua empreitada composicional para cumprir as exigências do semestre com a intenção de compor uma obra audiovisual constituída de ao menos quatro músicas, com duração média de três minutos cada, que serviriam como fundo sonoro à cenas ainda não definidas. Uma vez que sua proposta para as músicas era “deixar ela [a música serial] um pouco mais interessante, tipo botar um tempero brasileiro, vamos dizer assim” (Arkhan, CT, Entrevista 1), o “catadão de ideias” representa um elemento do *modus operandi* de seu artesanato composicional, que teve como ponto de partida a escolha de “Diversões Eletrônicas”, composta por Arrigo Barnabé, como modelo de utilização do serialismo. Buscando unir os dois universos musicais percebidos, Arkhan se propôs a “colocar o Mano Brown pra trocar uma idéia com o Arrigo Barnabé” (Arkhan, CT, Entrevista 1). Para tanto, apropriou-se da série utilizada em “Diversões Eletrônicas” como base à construção de seus textos musicais. A brasilidade Arkhan buscou dos ritmos que aprecia e o influenciam desde a infância, o samba, maracatu e frevo. Isso, tendo como referência, também, o *rap* enquanto gênero com o qual expressa sua faceta de mensageiro intelectual.

Do artesanato composicional de Arkhan ao longo do acompanhamento que realizei (14/04/2021 - 01/07/2021), resultaram três músicas completas e uma incompleta, nomeadamente: “Música 1”, “Música 2” (incompleta), “Música 3” e “Música 4”, compostas nessa ordem. Dada a inconclusão de “Música 2” em razão de adversidades por parte de um

dos co-compositores com o qual contava, Arkhan optou por inserir ao conjunto das músicas que compuseram a obra audiovisual apresentada no recital uma composição pré-existente, aqui denominada “Música 5”. Com exceção de “Música 3”, e “Música 5”, as demais tiveram como base a série de “Diversões Eletrônicas”. A seguir passo a apresentar os resultados provenientes da microanálise do artesanato composicional levado a cabo para a criação de “Música 4” de forma a exemplificar o modo como Arkhan tem construído o ser/tornar-se compositor em âmbito universitário. Ressalto que a totalidade dos áudios das obras compostas para o semestre estão disponibilizados no Anexo 1 desta tese.

3.2.1 – Música 4: primeira versão¹⁹ (oitava entrevista – 02/06/2021)

A quarta e última música apresentada por Arkhan no decorrer de nossas entrevistas e que foi incluída no repertório de seu Recital de Formatura, foi o *rap* intitulado “Música 4”. A ideia inicial para compor “Música 4” surgiu enquanto Arkhan escutava o disco de um de seus modelos de artista favoritos, Black Alien. Na música de Alien, a combinação do baixo e da bateria despertou a atenção de Arkhan fazendo-o recordar *raps* “mais antigos, [...] da década de 80” e, então, decidiu criar um *rap* mesclando o *beat* característico do *boom bap* com uma linha de baixo construída a partir da série da obra “Diversões Eletrônicas”.

E aí eu tava ouvindo Black Alien e Speedfreaks e falei “nossa”, né? Ouvi uma parada de baixo e bateria, só baixo e bateria, e eu lembrei que isso é uma característica de Cypress Hill... do começo... de... nossa, como é que era o nome do MC? Enfim, era um grupo de *rap* branco da época... Beastie boys talvez... acho que é Beastie Boys. E... e aí eu pensei em fazer alguma coisa assim na série e só bateria e baixo, tá ligado? Aí eu comecei a escrever aquilo lá, eu fiz um *groove* bem *boom bap*... bem classicão, né? (imita sons de *rap*) (Arkhan, CT, Entrevista 8).

A partir dessa escolha, demonstrando a adoção de um *modus operandi*, o artesanato composicional de Arkhan segue uma seqüencialidade na qual a criação do *beat* é o primeiro procedimento orientado à composição, seguido da criação do baixo a partir da série e, em seguida, dos testes heurísticos com os quais são criados os movimentos melódicos com a utilização de sintetizadores virtuais (*vst*²⁰) que compõem a textura. Quanto ao movimento inicial empreendido na criação ele diz:

[...] eu já queria esses dois instrumentos [bateria e baixo] mesmo, né!? Eu já... eu já tinha a bateria na cabeça, e eu sabia que eu queria o baixo em cima da série. E eu

¹⁹ Faixa 1, Arkhan, “Música 4”, 02/06/2021.

²⁰ Abreviação do termo em inglês: *Virtual Studio Technology*.

pensei... “tá, como é que eu vou fazer isso?” Aí eu deixei o *beat* em *loop* e fui testando. Eu... eu fui direto no piano *hall*. Porque a... a base da bateria já me deu mais ou menos algumas ideias, né...? Porque o baixo e a bateria eles tão sempre muito juntos, né? É a cozinha. Então... acho que eu já penso os dois assim, né? E... enfim, eu fui testando ali no piano *roll* mesmo (Arkhan, CT, Entrevista 8).

O relato de Arkhan no trecho em destaque evidencia a articulação entre aprendizagem, autorregulação e criatividade que dá sustentação à seu artesanato composicional. Partindo de aprendizagens anteriores, cunhadas em sua experiência como baterista e engajamento com o *rap* de longa data, a criação do *beat* serve de base ao processo composicional que, após definida a intenção projetada naquilo que confere sentido para si – mesclar o *beat* característico do *rap* dos anos 80 e a série de “Diversões Eletrônicas” para enviar sua mensagem –, passa a ser automonitorado durante os testes heurísticos de regras. Aqui, nota-se a combinação da aprendizagem observacional e enativa. O esquema que Arkhan dispõe acerca da base do *rap* em que “o baixo e a bateria eles tão sempre muito juntos” serve à indução de novas regras que sobreponham a série dodecafônica selecionada à base, especificamente no baixo. A estratégia empreendida para a elaboração da linha do baixo com a série de “Diversões Eletrônicas” foi a mesma a qual Arkhan já havia utilizado nos dois textos precedentes, ele subdividiu a série em “quatro classes de notas. Classe de nota? Não sei se é esse o termo... mas quatro acordes ali, vamo dizer. Eu separei em quatro conjuntos e trabalhei o *groove* em cima desses quatro conjuntos, né?!” (Arkhan, CT, Entrevista 8) que, aos poucos, teste após teste, dá origem às sonoridades que imagina mesclando *rap* e serialismo. Com base na métrica contida no *beat*, Arkhan encaixa os gestos melódicos da linha do baixo (*groove*) e as vozes criadas para os sintetizadores eletrônicos dando forma a textura do *beat*.

Durante o desenvolvimento de seu *modus operandi composicional*, Arkhan foi paulatinamente avaliando seus níveis de proficiência transitório com relação as habilidades necessárias para lograr seus objetivos artísticos. Com base nessa relação entre autoconhecimento e conhecimento situacional (CERVONE, 2004), tendo em vista que ele não possuía o domínio técnico de instrumentos harmônico/melódicos, tem dificuldades em encontrar interpretes para as suas obras e, possuir ainda um desenvolvimento incipiente de sua percepção musical, ele acabou recorrendo ao uso de dispositivos MIDI para levar a cabo os testes heurísticos que precisava realizar para por em prática suas intenções composicionais. Com isso, ao escrever as linhas do baixo e dos sintetizadores diretamente no *piano roll* do *FL Stúdio*, ele pôde ter acesso a *feedbacks* sonoros imediatos sobre como sua música estava soando e, com isso, artesanalmente, ir realizando modificações, parâmetro por parâmetro até chegar aos resultados que lhe satisfizeram. Em “Música 4”, a regularidade do

automonitoramento segue o que Arkhan considera o seu ritual diário: a apreciação daquilo que compôs no dia anterior na primeira hora do dia subsequente para poder realizar seus julgamentos com o “ouvido descansado”:

porque a gente fica trabalhando ali... ouvindo, né? E aí o ouvido cansa, ou às vezes você deixa de perceber algumas coisas porque tá concentrado em outras. E aí depois que você se distancia e retorna, você tá com o ouvido diferente, né? [...] De tá com o ouvido descansado da música. E aí normalmente eu percebo coisas que eu não perceberia se eu tivesse ali insistindo, né? (Arkhan, CT, Entrevista 2).

A estratégia do “ouvido descansado”, criada por Arkhan, expõe o impacto do autoconhecimento possibilitado pela auto-observação para o artesanato composicional e, também, o modo como autorregulação, criatividade e aprendizagem articulam-se de forma dinâmica nesse processo. Conhecer-se a ponto de identificar que a saturação das funções cognitivas, necessárias à construção daquilo que se deseja, é consequência do tempo demasiado despendido à mesma atividade, e pôr-se além para criar uma solução, estabelece uma relação recíproca de dependência/produção de aprendizagens, autorregulação e criatividade que lhe permitem pensar e agir em prognose dos ajustes necessários visando a obtenção dos resultados imaginados. Foi em meio a esse processo que, após a criação da base, Arkhan sentiu necessidade de incluir algo a mais na música, pois julgou que ela estava “vazia”. Em razão disso, ele compôs uma melodia para preencher a textura que lhe soava “vazia” tendo como referência a música “Tequila Sunrise” de Cypress Hill, inserindo à instrumentação, até o momento formada de baixo e bateria, um sintetizador “bem discreto [...] que achei que deu um contraste bem legal, né? Que me remeteu ao Edgar [...]” (Arkhan, CT, Entrevista 8).

Uma vez que a função primeira da música para Arkhan é transmitir mensagens, a elaboração do conteúdo a ser veiculado por esse mensageiro intelectual também compõem os afazeres de seu artesanato composicional. Chegada a hora de iniciar a criação da mensagem com a qual desejava falar aos demais, o trabalho do *rapper* Edgar também lhe serviu de referência à escolha do estilo de rima, pois “no geral, assim... ele tá sendo minha referência máxima pra música” (Arkhan, CT, Entrevista 8). A seguir, apresento o trecho da letra que Arkhan já havia criado e apresentou neste encontro.

*Brasil, século XXI,
um enrolado, um chá de camomila e uma dose de cachaça,
só desse jeito memo pra aturar essa desgraça.
É um salve-se quem puder, um Deus nos acuda,*

*pelas ruas há baratas, no palanque sanguessugas.
Os patos fazem qua qua com sua dança medonha*

O conteúdo da mensagem elaborada por Arkhan segue a linha das crenças e valores compartilhados na cena do *rap* e sintetizam aquilo que deseja projetar enquanto compositor, trazer à tona temas sensíveis e atuais ao contexto sociopolítico vivenciado pela população inserida no contexto para/a partir do qual se fala. O estilo escolhido para rima foi o do *rapper* Edgar que, na avaliação de Arkhan, assemelha-se ao de Black Alien, caracterizado por uma mensagem em que as construções textuais não seguem uma cronologia de acontecimentos reportados, como faziam os “grupos de *rap* mais lá do começo”, em que “eles contam o cotidiano deles [...] ali onde eles vivem, sabe? É uma coisa mais... é uma história mais contínua” (Arkhan, CT, Entrevista 8). Aqui, nota-se que a seleção do modelo para a rima é utilizada como estratégia para veicular uma mensagem imbuída da intelectualidade com a qual Arkhan se projeta compositor. As rimas de Edgar e Alien apresentam maior complexidade, pois criam uma polifonia de temas que são poeticamente interligados ao invés de contar uma história linear e quase que literalmente.

A crença de que a música é um fazer coletivo desdobra-se em um compor colaborativo também na criação de “Música 4”. Nessa obra o primeiro parceiro de composição a ser convidado a fazer parte do projeto foi o Guitarrista 1. Seu amigo e parceiro de longa data, o Guitarrista 1 é natural da cidade de Arkhan. Juntos deram início a primeira banda a qual Arkhan participou e, atualmente, também é discente da UNIX, porém, do curso de música popular. Tendo percebido que as sonoridades produzidas por meio dos recursos do FL *Stúdio* estavam “duras”, Arkhan recorreu aos conhecimentos e habilidades de seus parceiros para levar a cabo aquilo que, no momento, por si só não conseguiria. Em “Música 4” o Guitarrista 1 foi convidado para atuar como instrumentista e co-compositor, uma vez que a linha da guitarra foi criada e gravada por ele. Nesse ponto da criação do texto percebe-se que Arkhan passa a articular as agências pessoal, delegada e coletiva, para tanto, evidencia uma série de habilidades e estratégias que lhe permitem levar a cabo o projeto.

Ao assumir a função de diretor artístico em “Música 4”, Arkhan inclui em seu artesanato composicional elementos avaliativos que decorrem do exercício das agências delegada e coletiva. Para concluir seu projeto a emissão de juízos avaliativos sobre si já não é suficiente, é necessário que esse *estudentecompositor* empreenda julgamentos sobre si, agora na função de diretor e também co-compositor, e sobre o seu colaborador, a fim de certificar-se de que a parceria produziria os resultados almejados. Com isso, além do autoconhecimento

necessário para ser/tornar-se compositor, dada sua cosmovisão, o trabalho coletivo lhe exige o heteroconhecimento, identificando as possibilidades e limitações de seus parceiros frente aos objetivos estabelecidos. A respeito do Guitarrista 1, Arkhan avalia: “ele é o cara lá da minha cidade que começou a tocar comigo, que veio pra cá fazer um som. Ele é um cara bem virtuoso, desde aquela época... sempre... já tocava muito. E aqui ele desenvolveu muito isso... e... enfim, toca muito” (Arkhan, CT, Entrevista 8).

A interação das cosmovisões de Arkhan e do Guitarrista 1 inseriu novos elementos em “Música 4”. Arkhan organizou as alturas exatamente da mesma forma como já havia feito para as demais músicas que compõem o recital de graduação, subdividindo a série de doze classes de notas em quatro conjuntos de três. Devido ao fato de ser baterista e ter sido inicializado em harmonia diretamente pelo serialismo, Arkhan não direciona sua atenção à busca por acordes tonais na estrutura intervalar da série. No entanto, seu colaborador, o Guitarrista 1, que tem uma trajetória como instrumentista de música popular, a qual tem sua organização das alturas majoritariamente baseada em estruturas harmônicas derivadas dos sistemas modal e tonal, acaba por direcionar sua atenção às combinações intervalares da série como acordes, fazendo emergir uma interpretação triádica para a utilização da série de “Diversões Eletrônicas”. A série apresentada por Arkhan ao Guitarrista 1 para que elaborasse a linha da guitarra foi a seguinte:

Figura 1: Subdivisão da série realizada por Arkhan para a organização das alturas da obra “Música 4”.

1	7	11	10	6	2	0	9	3	4	8	5
C#	G	B	A#	F#	D	C	A	D#	E	G#	F

Fonte: Elaborado pelo autor tendo como base o material enviado por Arkhan.

Ao deparar-se com essas combinações de classes de notas, Guitarrista 1 buscou encontrar uma organização tonal/modal para atribuir sentido à elas tendo como base os esquemas musicais aos quais está habituado em seu dia a dia como instrumentista. Com isso, além de visualizar as combinações de notas como acordes, ele já pôde ir imaginando quais as formas de digitação no braço da guitarra poderia utilizar para o encadeamento. O resultado dessa forma de atribuir sentidos aos conjuntos da série divididos por Arkhan foi a interpretação de que tratam-se de quatro acordes tonais: G(11#), F#(5#), Cm6 e Fm7M. De minha parte, ao analisar os conjuntos resultantes da interpretação do Guitarrista 1, fiquei curioso a respeito do modo como os acordes seriam encadeados, se conforme previsto por

Arkhan, mantendo a sequência original da série, ou a critério do Guitarrista 1, estabelecendo relações próprias do sistema tonal²¹. Ao comentar a respeito da escolha do encadeamento Arkhan diz:

É... ele vai tocar nessa ordem [da série]. A princípio, ele vai tocar nessa ordem, mas assim... a gente vai fazer experimentações lá. Eu acho que... que dá pra tentar... acho que nós vamo acabar tentando mesmo... é... outros... é... mudar a posição desses acordes (Arkhan, CT, Entrevista 8).

Com essa resposta, Arkhan evidenciou que embora pretenda manter o encadeamento original da série, essa é uma decisão composicional que seria tomada em um momento de experimentação junto do Guitarrista 1, para que pudessem apreciar os resultados dos testes heurísticos desse instrumentista. Nesse momento da criação percebi que Arkhan passou a assumir a agência coletiva frente a produção de “Música 4”. Aquilo que era delegado ao Guitarrista 1, agora, foi projetado como trabalho conjunto a ser realizado em um encontro presencial de ambos, agendado para o sábado do dia 05/06/2021, para que possam realizar as experimentações e empreender as tomadas de decisões a respeito do texto musical.

Além da possibilidade de construção coletiva, Arkhan também pretende utilizar o encontro para “deixar a parada mais orgânica, sabe? Que... são só timbres eletrônicos e isso tem me incomodado um pouco, eu tenho sentido falta do orgânico” (Arkhan, CT, Entrevista 8).

3.2.2 – Música 4: segunda versão²² (nona entrevista – 07/06/2021)

A segunda versão de “Música 4” é resultante do trabalho coletivo levado a cabo por Arkhan e o Guitarrista 1 no encontro que aconteceu no domingo do dia 06/06/2021 na casa deste último. Essa versão conta com quatro importantes inclusões: 1) *track* de voz gravada por Arkhan cantando a rima que escreveu; 2) *track* do coral masculino gravado por ele e pelo Guitarrista 1; 3) *track* com as frases da guitarra compostas e gravadas pelo Guitarrista 1; e 4) colagens de áudios com recortes de notícias que tratam das implicações da pandemia do Novo Coronavírus no Brasil. A respeito do processo empreendido por eles, Arkhan comenta:

²¹ Uma possibilidade de encadeamento desses acordes que poderia ser utilizado pelo Guitarrista 1, a qual seria característica da música popular, privilegiaria a construção da linha do baixo contendo um predomínio de saltos de 4ª justa ascendente (ou 5ª justa descendente) que, ao mesmo tempo, seguisse uma lógica da harmonia funcional. Para isso, seria possível encadear os acordes na seguinte ordem: Fm7M, F#(5#), G(11#) e Cm6, que são subdominante, aproximação cromática para a dominante, dominante e tônica da tonalidade de dó menor respectivamente.

²² Faixa 2, Arkhan, Música 4, 07/06/2021.

eu tinha ficado de ir lá na casa do guitarrista, do [Guitarrista 1], né? Fui lá, foi muito massa, muito produtivo. [...] como a gente já tem... já somos amigos de longa data, [...] a gente fica mais confortável um com o outro, então eu cheguei lá ele já tinha testado os acordes, a gente fez mais alguns testes ali com... vamos dizer assim, algumas inversões dos acordes, né? E deixei ele bem livre pra escolher o timbre, pra tocar do jeito que ele quisesse, deixei ele livre... sentindo a música mesmo, sabe? E... ele foi tocando, eu fui falando “ah, isso aqui tá legal”, né? A sonoridade que me agradava eu falava pra ele, ele mostrava outras coisas, mas é... o que eu gostava eu falava “ah, é isso, eu quero assim”. E aí a gente foi construindo, sabe. [...] Ele foi me mostrando os acordes, ele me falou “ah, esse primeiro acorde, esse sol com décima primeira aumentada”, né? Que foi o primeiro acorde que ele tinha, dá pra fazer aqui, aqui, aqui e aqui, ele foi montando, sabe? Ali no braço. Porque... a gente sentou, ele falou “tá, qual acorde que é primeiro?”, “qual que é o ritmo harmônico?”, eu falei “ó, é um por compasso, né? Nesse momento eu tô fazendo esse acorde aqui”, ele falou “beleza, vamos começar por esse”, ele pegou e fez as inversões. “Ah, gostei desse aqui, vamo fazer esse”, aí ele “tá, segundo acorde”, ele foi mostrando o segundo acorde e eu fui escolhendo a sonoridade. Né? Foi mais ou menos isso. E aí depois, definido isso... é... ele deu o *rec* e foi fazendo os testes, foi tocando, sabe? Foi fraseando ali. Foi mais ou menos assim. Ficou a cara do [Guitarrista 1] (Arkhan, CT, Entrevista 9).

O relato de Arkhan evidencia o artesanato composicional orientado pela articulação da agência pessoal, delegada e coletiva. Os processos empreendidos na construção da segunda versão da obra exigiram o investimento em ações de Arkhan enquanto compositor e co-compositor. Ações orientadas pela agência pessoal, como a escolha da série e ritmo harmônico, entrecruzaram-se às ações delegadas ao Guitarrista 1, dentre as quais os testes de timbres e encadeamentos e, também, às ações que demandaram o trabalho coletivo, como os julgamentos avaliativos necessários à seleção do material produzido. Essa articulação, além de atender à cosmovisão de Arkhan, pois ele enfatiza não ver “muito sentido em fazer música sozinho” (Arkhan, CT, Entrevista 14), também favorece a superação das discrepâncias entre o que deseja e aquilo que, no momento, pode produzir sozinho. Dado o seu autoconhecimento e heteroconhecimento, quando delega ações do artesanato composicional ao Guitarrista 1, Arkhan amplia as possibilidades expressivas de seus textos, uma vez que não fica restrito a suas habilidades/conhecimentos imediatos. Exemplo disso são os testes de regras que levaram a cabo durante o trabalho coletivo, em que a habilidade do Guitarrista 1 de explorar distintas posições do encadeamento na guitarra transformou-se em fonte de *feedback* para que Arkhan pudesse empreender julgamentos avaliativos das sonoridades que mais lhe agradavam.

Além disso, o compor coletivo também se mostra fértil à resolução de problemas decorrentes dos recursos com os quais Arkhan tem desenvolvido seu artesanato. O resultado sonoro que estava lhe incomodando, proveniente dos timbres dos *samples* combinados a uma execução mecânica, próprios dos dispositivos *MIDI* com os quais tem trabalhado, pôde ser

modificado em razão do trabalho em parceria com um instrumentista, possibilitando a exploração da expressividade dos gestos criados e a experimentação de timbres produzidos por equipamentos de melhor qualidade, originando as sonoridades “mais orgânicas” (Arkhan, CT, Entrevista 8) as quais Arkhan intencionava.

Do relato de Arkhan acerca do artesanato composicional coletivo, também emergem as especificidades que esse tipo de fazer detém. Em um determinado momento do encontro Arkhan sentiu a necessidade de fazer alguns testes de estilo e pediu ao Guitarrista 1 que fizesse “algo meio *rock’n roll*”. Arkhan relatou que o Guitarrista 1 “fez algo bem discreto, ele fez algo próximo do que eu queria, mas a gente acabou descartando” ao perceber que “queria deixar mais a cara dele [...] queria que ele colocasse o jeito dele ali” (Arkhan, CT, Entrevista 9), evidenciando a flexibilidade necessária em um trabalho coletivo em que as tomadas de decisões composicionais entram no campo da negociação e o resultado final já não exprime o personagem daquele que deu início ao projeto e sim, uma mescla das personalidades musicais de todos àqueles que do projeto participaram.

O resultado sonoro dessa segunda versão de “Música 4” também é marcado por acontecimentos fortuitos. Tal como indica Bandura (1986, p.37), a tentativa de “minimizar a operação de fatores externos” não garante a inexorabilidade quando se trata das experimentações humanas, no caso desta pesquisa, da criação musical. Muitas são as ocasiões em que a imperfeição do controle daquilo que se planeja “permite que fatores não intencionais se combinem de maneiras inexplicáveis” àqueles que estavam projetados de modo a produzir “resultados inesperados de considerável importância”. Em meio aos testes que estavam realizando, Arkhan e o Guitarrista 1 identificaram “um chiado” e não conseguiam “identificar de onde tava vindo, não era do cabo, não era da placa, é... a gente pensou que talvez fosse da guitarra mesmo, do captador, sabe?” (Arkhan, CT, Entrevista 9). O que era um chiado não planejado produziu uma sonoridade que agradou a Arkhan, fazendo-o optar por “deixar na música”. Uma vez que a imprevisibilidade de eventos fortuitos não significa assumir a incontrollabilidade de seus efeitos (BANDURA, 1982), a fim de integrarem a sonoridade produzida pelo chiado ao restante da música, Arkhan e o Guitarrista 1 optaram por “baixar um pouco ele [o chiado] [...] passamos um *gate*, ele ficou meio que cortando a frequência e aí gerou um ritmo” (Arkhan, CT, Entrevista 9).

A mensagem a ser veiculada em “Música 4” também recebeu atenção de Arkhan em sua reunião com o Guitarrista 1. Dentre as questões da atualidade que poderiam servir de base à construção da mensagem, Arkhan optou por tratar da pandemia do Novo Coronavírus em

contexto brasileiro e conta que chegou a casa do Guitarrista 1 já com a primeira parte da letra terminada. Contudo, a finalização da mensagem, especialmente o refrão, também contou com um trabalho coletivo. Colaboraram nesse processo o Guitarrista 1 e “um amigo que mora com ele, ele fez um verso do refrão”. Após a gravação das partes, Arkhan conta que começaram “a juntar todas as coisas, né?! A fazer os testes nas partes ali [...] nas seções, e fomos montando daquele jeito. Lá a gente definiu também a forma do som, tipo refrão, verso, né?!” (Arkhan, CT, Entrevista 9). A respeito das decisões em relação a construção do refrão Arkhan comenta:

O primeiro refrão, eu pensei ele como se fosse o Estado falando pra gente “ó, não tem porque vocês se preocupar, cês vão morrer mesmo... ahn... tem o nosso aval, tá tudo certo, não se preocupem, o fim é o mesmo”... e... o segundo refrão é como se fosse, o segundo não, o terceiro refrão é como se fosse um... é.... aí do nosso lado aqui falando “gente, tá tudo bem, vai passar a pandemia, vai passar o coronavírus, é só uma fase, a gente já passou por outros períodos ruins e ficamos bem, então tá tudo bem” e depois... é... é uma de tá tudo bem, mas assim... a gente tem que fazer alguma coisa, né? A gente tem que botar a mão na massa aí, então esses são os... as ideias por trás do refrão (Arkhan, CT, Entrevista 9).

Como a identidade pessoal também é construída a partir do modo como as outras pessoas percebem o eu, Arkhan julga sua criação projetando a recepção de seu personagem pelo ouvinte. Em razão disso, o refrão – “não tem porque se preocupar, porque morrer já vai chegar” – foi considerado “muito pesado [...] para o momento que a gente tá vivendo”, uma vez que ele não gostaria “que essa mensagem fosse a que ficasse” (Arkhan, CT, Entrevista 9). À época, o Brasil contabilizava²³ um total de 16.946.100 casos de Covid-19 que resultaram em 473.495 óbitos. Só no domingo 06/06/2020, data do encontro no qual trabalharam na letra, o Brasil registrou 866 óbitos decorrentes da Covid-19. Em meio a esse contexto, o mensageiro intelectual optou por fazer alterações no refrão a partir do uso de colagens de recortes de áudios de notícias que tratavam das *fake news* sobre o coronavírus. Para isso, Arkhan fez uso de *samplers* que são característicos do *rap*. Ainda assim, a aplicabilidade ocorre por meio de uma apropriação pessoal que esse *estudantecompositor* faz da técnica. Segundo Arkhan, no *rap*, os *samplers* são utilizados principalmente como recurso de criação das bases, constituindo-se de fragmentos de obras conhecidas ou pequenos movimentos melódicos tocados em *loop* sobre uma faixa de áudio contendo o *beat* para que os *MCs* sobreponham as rimas. Em suas obras Arkhan não utiliza os *samplers* dessa forma, em nenhuma das obras que acompanhei o uso dos *samplers* serviu à elaboração das bases. Em “Música 4”,

²³ Informações coletadas pelo Consórcio de Veículos de Imprensa junto às secretarias estaduais de saúde e disponibilizadas em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/06/brasil-registra-media-movel-de-1629-mortes-por-covid-na-ultima-semana-total-passa-de-4734-mil.ghtml>

especificamente, as colagens foram realizadas de modo a produzir uma complementaridade ao refrão reforçando a temática da mensagem, evidenciado o modo como Arkhan tem se apropriado dos elementos culturais com os quais interage a fim de imprimir em seu texto musical as características de seu *personagem*.

Desde a última entrevista que realizamos, a mensagem de “Música 4” também contou com a contribuição de outro amigo de Arkhan, o *Rapper 2*, que colaborou, até o momento, com a escrita de duas estrofes, sendo que há previsão de que ele elabore “mais duas pra poder fechar o verso, pra ficar na quadratura” (Arkhan, CT, Entrevista 9). O modo como o *Rapper 2* passou a fazer parte do projeto põe em evidência uma característica do artesanato composicional de Arkhan, uma espécie de dependência de avaliação externa à sua criação. A participação do *Rapper 2* não estava nos planos de Arkhan, o convite aconteceu após Arkhan mostrar o verso que havia criado para o *Rapper 2* com a intenção de que esse último opinasse a respeito. Arkhan recorda a fala do *Rapper 2* sobre a música: “cara, ficou bom, né? Ficou muito bom mesmo [...] ah, até parece uma estética dos anos 90” (idem). Foi então que o *estudentecompositor* disse ter pensado em fazer o convite.

A participação do *Rapper 2* no projeto indica o modo como Arkhan tem construído seus padrões internos de julgamento a partir das reações avaliativas daqueles que dispõem de credibilidade para si, o que segundo Bandura (1986, p.38) é de especial importância durante o processo formativo, “quando as preferências e os padrões pessoais estão em um estado de fluxo, e há muitas fontes conflitantes de influência com as quais lidar”. Ao levar a cabo o seu artesanato composicional em âmbito coletivo o compartilhamento de julgamentos avaliativos entre Arkhan e os parceiros de criação favorece a construção de regras que servem ao julgamento do próprio texto. Exemplo disso ocorreu após o *feedback* do *Rapper 2* a respeito da rima de Arkhan e, também, do julgamento emitido pelo Guitarrista 1 acerca do trabalho realizado pelo *Rapper 2*. Vejamos:

Eu ia dizer que quando ele [*Rapper 2*] falou da estética dos anos 90, eu acho que ele quis se referir ao... à estética do *flow*, mas parando pra pensar acho que não... foi o... a estética da batida também. E assim... engraçado que ele também trouxe no *flow* dele para a estética dos anos 90. Eu acho que eu até coloquei no relatório lá que inclusive quando o [Guitarrista 1] ouviu a parte dele, do [*Rapper 2*], ele falou “nossa, parece Um Maluco no Pedaço”, aquele *flow*, sabe...? Do Will Smith. Eu falei “é, é verdade, parece memo”, eu falei ‘ó, tanto é a estética dos anos 90 que você percebeu e você não é um cara que ouve tanto *rap*”, e eu achei legal porque os dois, né? Eu e o [*Rapper 2*] trouxemos essa estética dos anos 90 no *flow* de formas diferentes, né? De... de referências diferentes, mas do mesmo período histórico (ARKHAN, CT, Entrevista 9).

Além disso, a participação do *Rapper 2* no projeto de recital de conclusão de curso também revela o modo como Arkhan tem construído a projeção da faceta mensageiro intelectual de seu personagem. Ao falar sobre o *Rapper 2*, Arkhan diz:

[...] ele é MC...é... *hip Hopper*, ele é acadêmico também, atuante na área *hip-hop*, professor, educador [...] ele é acadêmico, né? E um agente do *hip-hop*, então ele é um cara que eu acho que tem bastante a contribuir com isso... e... acho que também a contribuir no trabalho que ele tá fazendo, né?! Acho que ele tá fazendo mestrado, se eu não me engano, ou algum tipo de curso... especialização e sempre com foco no *hip-hop*. Então a gente já era amigo, né?! A gente conversa bastante sobre o movimento, sobre outras coisas, enfim... o nosso papo é sempre muito produtivo (Arkhan, CT, Entrevista 9).

O modo como Arkhan enfatiza as características do *Rapper 2*, que se relacionam a faceta mensageiro intelectual de seu personagem, revela que as parcerias estabelecidas para os projetos musicais também convertem-se em oportunidades para fortalecer as crenças presentes em sua cosmovisão e, ao mesmo tempo, projetar um personagem condizente com tais crenças. O destaque dado às questões acadêmicas e ao engajamento no movimento *hip-hop* reiteram a necessidade de uma mensagem proveniente de alguém autorizado a falar, que “tá falando aquilo com propriedade” (Arkhan, CT, Entrevista 9).

Ao agir pela agência delegada e assumir a função de diretor artístico, durante esse período de criação Arkhan precisou lidar com o gerenciamento de duas situações decorrentes do trabalho colaborativo. A primeira delas diz respeito aos planos de mixagem e masterização do áudio que, inicialmente, ficariam à cargo do seu amigo e sócio de gravadora, o Produtor 1. Entretanto, devido ao fato de a data limite para a realização do recital de formatura estar se aproximando e já estarem trabalhando no estúdio do Guitarrista 1, Arkhan julgou mais apropriado realizar as etapas de captação, edição e mixagem simultaneamente a etapa de criação da música e deixar apenas a masterização para ser concluída pelo Produtor 1. Para isso, foi preciso reorganizar o planejamento de datas, pois o Guitarrista 1 estava com viagem marcada para a semana do dia 15/06/2021. Além da ausência do Guitarrista 1 a partir da referida data, Arkhan também precisou gerenciar o fato de a estrutura do estúdio só estar disponível para ser utilizada para seu projeto aos finais de semana em razão do estúdio ser a fonte de renda do Guitarrista 1 e, com isso, durante a semana o espaço fica reservado para que os clientes possam realizar seus ensaios e gravações. Tendo avaliado essas contingências, Arkhan definiu o sábado do dia 12/06/2021 como data limite para a realização do trabalho no estúdio.

Outro desafio ao gerenciamento do Arkhan foi imposto em razão da participação do *Rapper 2*, que fará a gravação de sua rima no estúdio do Produtor 1, localizado na cidade

natal de Arkhan. O *Rapper 2* mora em Belo Horizonte e a gravação será viabilizada em razão da família da namorada deste residir na cidade na qual fica o estúdio do Produtor 1. Como o *Rapper 2* só chegará à cidade na sexta-feira do dia 11/06/2021, sua gravação terá que ser feita no sábado do dia 12/06/2021, data em que Arkhan planeja terminar a etapa de mixagem no estúdio do Guitarrista 1. Sendo assim, qualquer imprevisto no deslocamento e/ou gravação do *Rapper 2* implicará na estrutura em que a música está sendo projetada. Com isso, percebe-se que ao mesmo tempo em que as parcerias do trabalho coletivo oferecem possibilidades para que Arkhan transponha desafios de seu artesanato composicional, também inserem novos desafios ao mesmo, em um processo contínuo de diminuição e aumento de discrepâncias.

3.2.3 – Música 4: terceira versão²⁴ (décima entrevista – 08/06/2021)

A apresentação da terceira versão de “Música 4” ocorreu um dia após nossa nona entrevista. Em razão disso, Arkhan trabalhou em três modificações no texto, sendo elas: 1) inclusão da *track* da rima do *Rapper 2*, 2) inclusão de gesto expressivo após a última apresentação do refrão e 3) definição do título da obra.

Como apresentado na entrevista do dia 07/06/2021, ao lançar mão, ao mesmo tempo, das agências delegada e coletiva para a criação de seu projeto, Arkhan precisa lidar com o gerenciamento de suas ações e, também, com as de seus parceiros de criação, demandando considerável flexibilidade para contornar situações de imprevisibilidade. Para poder contar com a parceria do *Rapper 2* o *estudentecompositor* assumiu os desafios que viriam junto dessa colaboração. Como mencionado na última entrevista, a logística da gravação da rima do *Rapper 2* teria de ser realizada em um curto espaço de tempo para que Arkhan pudesse concluir o processo de mixagem dos áudios. Sendo assim, o *Rapper 2* optou por enviar à Arkhan uma versão preliminar do áudio, captada com o celular, para que esse último pudesse experimentar as possibilidades de mixagem dessa *track* com as demais já finalizadas, ou em processo de finalização, o que lhe permitiria definir elementos de forma e textura da obra.

Da parceria com o *Rapper 2* também emergiu um novo elemento composicional em “Música 4”. O *Rapper 2* sugeriu a inserção de um gesto expressivo em forma de pausa após a conclusão de sua rima que finaliza com a palavra “desliga”. Ele acredita que a ênfase na palavra “desliga” seguida por um momento de silêncio provocaria ao ouvinte a expectativa de

²⁴ Faixa 3, Arkhan, Música 4, 08/06/2021.

encerramento da música, quando a intenção é dar sequência a mesma com mais um refrão. A proposta foi acatada por Arkhan, pois foi avaliada por ele como interessante.

Por fim, nesta décima entrevista, terceira de acompanhamento de “Música 4”, Arkhan relatou como definiu o título que daria à música. Como mencionado nas entrevistas anteriores, a proposta da música segue o estilo característico do *rap*, tratar de questões sociopolíticas atuais sensíveis às populações as/das quais se fala. Para a presente música esse mensageiro intelectual optou por abordar a crise sanitária desencadeada pela pandemia do Novo Coronavírus, pondo em destaque as (in)ações no âmbito político e suas implicações sociais para a restauração do controle sanitário e social do país. Sendo assim, para escolher o título, Arkhan utilizou um acrônimo, ele diz: “eu pensei em um nome pra ela[...] pensei em [Música 4], que é Covid-19 no Brasil de 2021, né?! Pensando naquela coisa do retrato do que a gente ta vivendo, sabe?” (Arkhan, CT, Entrevista 9).

Quanto ao que concerne às suas intenções composicionais para dar seguimento ao texto musical, Arkhan tem como meta principal a ser realizada até nosso próximo encontro a composição da segunda parte da letra. Com isso, ele pretende finalizar a exposição da mensagem que pretende disseminar por meio desta música para que possa gravá-la e encaminhar a finalização da mixagem e masterização da mesma.

3.2.4 – Música 4: quarta versão²⁵ (décima segunda entrevista – 16/06/2021)

A quarta versão de “Música 4” apresentada por Arkhan traz como novidade a inclusão de uma nova estrofe escrita e cantada por ele. O trabalho que culminou nessa versão ocorreu no estúdio do Guitarrista 1. Conforme haviam planejado, o final de semana do dia 13/06/2021 foi utilizado para a realização das gravações e mixagens. Na ocasião, além de contribuir com a mixagem das vozes da parte do *Rapper* 2 e com os ajustes de volumes, o Guitarrista 1 também teve papel importante de persuasor (BANDURA, 1997) para que Arkhan conseguisse concluir sua parte da letra em um momento de bloqueio. Arkhan conta:

eu fiquei ouvindo lá, né? Testando as rimas... tentando... e eu tava meio travado... eu tava meio desanimado pra escrever e foi legal que ali eu consegui me soltar, eu consegui pensar melhor. Ele [Guitarrista 1] não teve influência nas rimas, assim, que eu escrevi, né? Mas ele tava ali acompanhando... ele falou “não, isso aí...” (ARKHAN, CT, Entrevista 12).

²⁵ Faixa 4, Arkhan, Música 4, 16/06/2021.

Como já fora referido, o acompanhamento do artesanato de Arkhan tem demonstrado que o trabalho coletivo também requer adaptabilidade considerável por parte desse *estudentecompositor*. No processo de construção da quarta versão da obra duas situações precisaram ser contornadas: 1) a falta do áudio da parte do *Rapper 2* fez com que Arkhan precisasse deixar uma seção em espera na música durante o processo de mixagem. Após a apresentação das colagens dos áudios sobre as *fake news* Arkhan deixou somente a base da música no aguardo da gravação da rima do *Rapper 2*; 2) os planos de concluir as mixagens no estúdio do Guitarrista 1 precisaram ser redefinidos em função da grande quantidade de atividades que esse parceiro precisa gerenciar em sua rotina particular, como o estúdio, a faculdade e compromissos pessoais. Com isso, Arkhan contará com o Produtor 1 para a finalização das mixagens e da masterização completa.

Comentando a respeito dos planos para as próximas etapas de seu artesanato, Arkhan avaliou positivamente os resultados que tem obtido. Quando questionado a respeito dos fatores que considera influírem para a qualidade do projeto Arkhan destaca “três pilares [...] para esse salto de qualidade” (Arkhan, CT, Entrevista 12), nomeadamente: 1) as orientações do Professor 3, 2) o amadurecimento e 3) os parceiros de criação.

A partir da autoavaliação de Arkhan é perceptível a importância que ele atribui às orientações do Professor 3 para os resultados composicionais que tem logrado. No entanto, é interessante notar que no transcorrer de nossas entrevistas não há muita referência às intervenções do professor em seu artesanato. Atribuo isso a duas possíveis situações: 1) é possível que nas etapas iniciais de criação a procura por suporte do professor tenha ocorrido com menor frequência em razão de não ter material suficiente para apresentar; 2) a intervenção do professor foi percebida de forma mais decisiva nas etapas finais de criação, quando os textos já estavam mais delineados.

Arkhan também atribui seus resultados ao amadurecimento, sendo esse resultante das atividades que tem realizado na UNIX, como as aulas de composição e os *feedbacks* recebidos em aula, o grupo de pesquisa sobre criação musical e tecnologias, e “esse processo de... de tá com a mão na massa, cara, de tá testando as séries, de tá testando” (Arkhan, CT, Entrevista 12). O próprio ato de pôr-se a executar o projeto para o seu recital de conclusão de curso proporcionou a Arkhan uma série de oportunidades para criar, aprender e se autorregular, decorrentes desse “por a mão na massa”. Em música e, por extensão, para a composição, há aprendizados que dependem da prática enativa e dos testes heurísticos obtidos por meio dela, pois constituem um tipo de conhecimento que pode ser traduzido com as excreções *know-how*

(do inglês), ou *savoir faire* (do francês), que só pode ser adquirido pela prática. Nesses casos, quanto maior a experiência e a prática deliberada, maior será o “amadurecimento” percebido e reportado pelo participante. Nota-se que, ainda que Arkhan tenha referido distintas fontes que lhe servem à autorregulação, criatividade e aprendizagem que constituem seu artesanato, é enfático ao avaliar que “Eu acho que botar a mão na massa é o que amadurece memo” (Arkhan, CT, Entrevista 12), sugerindo a importância da experiência enativa ao processo do ser/tornar-se compositor.

A importância do fazer coletivo para Arkhan é reafirmada quando ele atribui seus resultados aos parceiros de criação. Em “Música 4” o *estudentecompositor* destaca a participação Guitarrista 1 e ao ser questionado a respeito da contribuição desse parceiro Arkhan respondeu:

Eu acho que foi principalmente na música... aquela música com o [Rapper 2] que o [Guitarrista 1] gravou a guitarra. Eu acho que foi principalmente naquela música, porque cara... quando ele colocou a guitarra ali, a música parece que floresceu, sabe? É... quando ele colocou a guitarra ela ganhou mais vida e eu consegui visualizar a forma. É, e trouxe uma coisa mais orgânica, que era algo que eu buscava. [...]Ter algo... um instrumento de verdade ali, sabe? Eu acho que amadureceu nesse sentido, né? De... ter colocado um instrumento ali pra mim é muito simbólico também (ARKHAN, CT, Entrevista 12).

O não domínio de instrumentos harmônicos associado às limitações técnico/expressivas dos recursos tecnológicos com os quais vinha realizando as composições passaram a atuar como condicionantes de seus testes de regras. Ao avaliar que a inserção da guitarra foi determinante para que pudesse “visualizar a forma”, fica evidenciado o modo como o trabalho coletivo tem contribuído com o artesanato desse *estudentecompositor*, convertendo-se em uma forma de contornar limitadores imediatos.

3.2.5 – Música 4: versão final²⁶ (décima terceira entrevista – 26/06/2021)

A apresentação da versão final de “Música 4” ocorreu dois dias antes do recital de formatura de Arkhan, marcado para a data de 28/06/2021. Sendo assim, tanto esse texto quanto os demais já estavam concluídos e o artesanato composicional de Arkhan no período desde a nossa última entrevista consistiu em finalizar a masterização e as mixagens, trabalho para o qual contou com a colaboração do Produtor 1.

²⁶ Faixa 5, Arkhan, Música 4, 26/06/2021.

Como etapa da proposta metodológica desta tese, após a finalização de cada texto musical os(as) participantes foram convidados a falar a respeito do processo empreendido na criação, e a entrevista de número treze foi dedicada à sonda retrospectiva de “Música 4”. Ao recapitular o artesanato composicional da obra Arkhan avalia:

É, essa foi a última... a última música. Esse som... ele apareceu, ele foi... apareceu assim, né? Foi a última música que veio, eu ia fazer um *beat* pra outra coisa e eu acabei gostando do resultado e trouxe pro Recital. [...] Porque ela foi a última que... eu acho que chegou mais pronta, né? [...] Ela foi a música que ficou mais... pronta primeiro (ARKHAN, CT, Entrevista 13).

Em diferentes momentos ao longo do acompanhamento da criação do texto e, também, durante a rememoração do processo, Arkhan declarou que “Música 4” “apareceu”, “chegou mais pronta”, indicando a percepção de um artesanato composicional mais fluido quando comparado ao trabalho empreendido para as demais. Interpreto a percepção de Arkhan na direção dos três pilares aos quais atribui os resultados de seu projeto, que são: 1) as orientações do Professor 3, 2) o amadurecimento e 3) os parceiros de criação. O fato de “Música 4” ter sido a última obra a ser iniciada, a experiência, nas palavras de Arkhan “amadurecimento”, construída ao longo do processo, converteu-se em ganho de habilidades que lhe propiciam a percepção de que o trabalho foi menos oneroso. Após realizar o mesmo *modus operandi composicional* para as três músicas anteriores, Arkhan teve incontáveis oportunidades para a realização de testes, correção de imperfeições percebidas na realização dos procedimentos e outros aprimoramentos em geral, os quais o permitiram já possuir um caminho mais lógico, fluido e, por isso, percebido como mais fácil para a realização de “Música 4”.

3.3 – O ser/tornar-se compositor de Arkhan em âmbito universitário

Ao transcorrer de quatorze entrevistas pude acompanhar o ser/tornar-se compositor de Arkhan, a partir de um exercício reflexivo de falar sobre si, hoje, estabelecido também, em uma relação de pensamento prospectivo e retrospectivo de experiências que configuram o processo formativo de um compositor em âmbito universitário. Nesse período ficaram evidenciadas as relações recíprocas entre *personagem compositor*, *ethos institucional* e *artesanato composicional* e o modo como a *cosmovisão composicional* de Arkhan media essa reciprocidade. Na seção anterior tratei dessa reciprocidade com a exemplificação da empreitada composicional realizada para a “Música 4”. Em complementaridade, esta seção é

destinada à apresentação da síntese dessas relações. Não obstante, agora, valho-me da totalidade dos relatos e produções decorrentes das quatorze entrevistas com vistas à produção de uma leitura do modo como Arkhan tem sido/tornado-se compositor.

3.3.1 – O marginal conciliador e mensageiro intelectual multifunções exercendo seu artesanato coletivo por meio do hibridismo composicional

Do ingresso “por acaso” (Arkhan, CT, Entrevista 1), ao evento que marca ritualmente o fechamento de um ciclo formativo, a passagem de Arkhan pelo curso de composição musical da UNIX foi/é acompanhada por sucessivas experiências de adaptabilidade e transformação. A percepção de abertura de um novo universo musical diante de si suscitou reações marcadas pela ambivalência originada de um encontro dialético que pôs em confronto as características do eu e do *ethos* (CERVONE, 2004). As crenças mais proeminentes da cosmovisão de Arkhan condicionaram a seleção (BANDURA, 1986) dos elementos característicos do eu e do meio, resultando uma projeção do eu de modo a satisfazer suas crenças e expectativas. Com isso, percebe-se um *estudentecompositor* em meio ao paradoxo de suprir sua autossatisfação ao ser/tornar-se *Rapper* à brasileira e abrir-se ao universo musical instaurado no curso da UNIX. Ao avaliar o seu encontro com o *ethos* Arkhan destacou:

o que eu achei interessante foi que os processos da música serial me ajudaram a entender a construção das coisas, sabe? Me ajudou a entender como você constrói uma melodia, me ajudou a entender seções da música, seções contrastantes. Me ajudou a entender reciclagem de materiais, desenvolvimento de materiais. Então explodiu minha cabeça. Porque o meu contato com a composição, que eu tinha, era mais intuitivo, vamos dizer assim, porque eu chegava com os meus amigos no ensaio, aí eu tenho um *riff* aqui, aí ele começou a tocar o *riff*, começava a tocar na bateria ele, sabe? Ou então, composição de letra. Como eu tenho essa influência do *rap*, então escrevi bastante letras. Mas esses processos da música serial, da música contemporânea, me ajudaram a entender a composição como um todo. Eu acho que isso foi muito interessante e talvez por eu ter sido introduzido no mundo da composição por esses métodos, vamos dizer assim, eu tenho desenvolvido um gosto pela música serial. Porque hoje, o que eu faço é música serial (Arkhan, CT, Entrevista 1).

Arkhan reconhece a riqueza do modo de pensar e agir composicionalmente instituído no *ethos* e identifica contribuições do encontro com esse novo universo ao seu artesanato composicional. É interessante atentar que o *estudentecompositor* rememora o seu processo de adaptação como “muito difícil [...] um período muito doloroso [...] de muita reflexão, muito

estudo” (Arkhan, CT, Entrevista 1) em decorrência de uma iniciação ao “conhecimento teórico” (idem.) proveniente do sistema tonal simultaneamente a inicialização as técnicas composicionais vinculadas ao atonalismo, ou seja, em uma disciplina lhe eram ensinados os significados dos esquemas sonoros ordenados hierarquicamente sob um centro tonal; em outra, a desconstrução desses esquemas era o objetivo de aprendizagem e fazer composicional. Mesmo diante da dificuldade de conciliar o aprendizado de regras distintas concomitantemente, para Arkhan, seu modo de pensar e fazer composição “mais intuitivo” foi aperfeiçoado pela descoberta de meios de explorar a estruturação dos parâmetros musicais por meio de procedimentos seriais de modo mais racional, levando-o a desenvolver o gosto pela música serial.

Frustradas as expectativas de uma aprendizagem voltada à criação de canções com as quais ingressou no *ethos*, o modo com que Arkhan projetou lograr suas intenções formativas foi pela via da criatividade, empreendendo esforços em uma amálgama estilística que serve-lhe, simultaneamente, à criação e projeção das facetas de seu personagem compositor e a transformação do *ethos* através da inserção de elementos característicos de seu universo – a música popular – em um ambiente que tem sua estrutura curricular voltada majoritariamente à música contemporânea de concerto.

A autossatisfação de Arkhan está vinculada a ser um *Rapper* à brasileira e ao ingressar na UNIX o mensageiro intelectual almejou falar em um lugar no qual “as pessoas torcem o nariz” para o que difere daquilo que está instaurado como música no *ethos*. Um lugar “elitista” e “segregador”, em que “se você não curte determinado tipo de música, você é excluído. Você é deixado de lado.” (Arkhan, CT, Entrevista 1). Nesse contexto, o *rap* não entraria sozinho e o serialismo, que fora interpretado como marginal, serviu-lhe de companhia. Arkhan encontrou no hibridismo composicional seu ato constitutivo enquanto *estudentecompositor* que transita entre dois universos. Em consequência, “misturar as coisas” e “fazer música serial brasileira” (Arkhan, CT, Entrevista 1) assumiu o sentido de poder fazer música de acordo com as crenças contidas em sua cosmovisão, as quais orientam a criação e projeção de seu personagem a reivindicar seu lugar no novo *ethos*. A obra, enquanto extensão do personagem compositor, ao vincular-se a estéticas marginalizadas e imbuídas da intelectualidade de quem “fala aquilo com propriedade” reafirma a crença de que pela mensagem, proferida por alguém qualificado, a música exerce sua função educativa de fazer ouvir-se aos excluídos. Como resultado desse modo de pensar e agir composicionalmente, as obras que compõem o videoconcerto temático do recital de conclusão de curso de Arkhan

apresentam amálgamas do serialismo e estilos provenientes de seu universo musical de origem, com ênfase no *rap*, sendo elas: “Música 1” – *rap*; “Música 2” – *funk* (incompleta); “Música 3” – afoxé (ijexá); “Música 4” – *rap*; e “Música 5” – *rap*.

A valoração da intelectualização musical por parte de Arkhan como meio de validação da “verdade da pessoa” que fala “com propriedade”, que “sabe do que ela tá falando, ela não ta falando aqui porque é uma rima bonita” (Arkhan, CT, Entrevista 9), passou a ser suprida, também, pela apreensão das habilidades e conhecimentos técnicos proporcionados pelo novo *ethos*. A propriedade de fala de quem vem de um lugar de exclusão Arkhan já dispunha por sua experiência enativa de ser “da periferia”. Na UNIX, ele pôde apropriar-se de elementos técnico/musicais que avaliava deficitários em sua formação, ajudando-o na validação social de seu personagem. À exemplo dos modelos de *rapper* que servem de referência projetiva à Arkhan, dentre os quais se destaca Black Alien, esse *estudentecompositor* busca conhecimentos e habilidades que possam ser utilizados para agregar valor à crítica social que faz por meio de sua arte. A percepção de Arkhan de que os “processos da música serial, da música contemporânea, me ajudaram a entender a composição como um todo” e a ênfase em uma contribuição que lhe permitiu ir além da exploração criativa composicional pela intuição, exemplificam a busca pela racionalização dos modos de pensar e agir composicionalmente que agregam ao seu personagem compositor o domínio técnico que percebera como deficitário.

Nesse meandro, orientado pela causação cognitiva descendente (BANDURA, 2008a), o artesanato composicional de Arkhan é mobilizado de modo a atender as necessidades de um *Rapper* intelectual. Dentre as disciplinas que compõem o currículo do curso de bacharelado em composição, o que despertou a atenção desse *estudentecompositor*, além dos procedimentos técnicos do serialismo, foram os conteúdos relacionados à estética experimental, com ênfase à exploração de sonoridades advindas de fontes sonoras não tradicionais, e a música eletroacústica, que lhe propicia o aprimoramento em relação à utilização dos *softwares* de produção de áudio. É interessante notar que Arkhan encontra na música eletroacústica elementos que remetem ao *rap* em suas expressões estéticas mais atuais, nas quais “as coisas são cada vez mais eletrônicas” (Arkhan, CT, Entrevista 2), indicando a relação entre sua percepção e preconceitos, na qual as “expectativas não apenas canalizam o que procura, mas afetam em parte, os recursos que extrai das observações e como interpreta o que vê e ouve” (BANDURA, 1986, p.53). Os conhecimentos tradicionais ensinados no curso

são interpretados por Arkhan como ferramentas à obtenção de gestos expressivos que caracterizem um estilo pessoal que remetam ao seu contexto de origem.

O engajamento de Arkhan em atividades extra-classe são, igualmente, regulados em direção à sua projeção formativa de um *rapper* à brasileira. Em 2020, por exemplo, no período de interrupção das atividades acadêmicas em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus, ele passou “a estudar mixagem, masterização, essas coisas” (Arkhan, CT, Entrevista 2) por meio de tutoriais no *YouTube* com a intenção de aprender sobre o uso de tecnologias e técnicas de produção fonográfica que o permitissem criar os *beats* para suas obras. Sob a mesma orientação se dá o envolvimento de Arkhan em atividades extra-curriculares ofertadas pelo curso de composição. Como exemplo cito sua participação em um projeto ofertado pelo curso que é dedicado ao aprendizado da utilização *softwares* para a produção musical.

Se pelo hibridismo composicional Arkhan julgou possível a constituição do eu compositor em âmbito universitário sem renunciar suas origens, é por esse mesmo hibridismo que se vê em conflito com aquilo que produz. O paradoxo experienciado por Arkhan ao projetar sua autossatisfação em ser *rapper* simultaneamente a sua exploração do novo universo musical acompanha seu pensamento e ações no hoje e, também, quando se projeta no futuro. Arkhan afirma que sua obra “é música serial” e, ao fazê-lo, filia-se a uma corrente estilística que tem nas salas de concerto, eventos acadêmicos e festivais vinculados a academia seus principais meios de difusão das produções. Ainda assim, em momento algum no decorrer de nossas entrevistas esse mensageiro intelectual, que deseja falar aos demais, demonstrou intenção de ter suas obras difundidas em tais espaços. Soma-se a isso o fato de que Arkhan cogita regravar as composições que compuseram o seu recital de conclusão de curso. Ele diz:

É... eu vou entregar as músicas do recital, beleza. Mas eu pretendo, talvez, regravar elas, sabe? De um jeito diferente. É... como se fosse fazer algo, eu pensei em algo com uma estética mais próxima do *rap*, mas ainda assim serial. Eu quero... sei lá, fazer um *remix*, de repente, vamo botar assim. Fazer um *remix*... mas não com todas músicas, só com as que tiver... com as que tiver letra. Porque... as pessoas prestam mais atenção quando tem alguém falando. É... eu já tive algumas situações que eu tava mostrando uma música instrumental pra pessoa e ela falou “nossa, que chato, tira isso aí”. Tem gente que não gosta de *jazz* porque os cara fica só lá improvisando, tá ligado? E eu acho que... que as pessoas prestam mais atenção mesmo quando tem alguém falando, então por isso que eu quero fazer só essas com letra (Arkhan, CT, Entrevista 10).

Diz-nos Bandura (1986, p.183) que uma vez que uma pista for considerada confiável, preditora de efeitos desejados, as pessoas passam a regular suas ações orientadas por essa

pista, pois “temem e evitam coisas que, em seu julgamento, pressagiam experiências aversivas”. No trecho em destaque nota-se a implicação da relação crenças/personagem/pistas/evitamento ao artesanato de Arkhan. O mensageiro intelectual quer falar aos demais e ter sua mensagem acolhida. Sendo, para si, a mensagem a função primeira da música, adicionalmente ao seu entendimento de que “as pessoas prestam mais atenção quando tem alguém falando”, também em razão dos *feedbacks* negativos que teve ao mostrar obras instrumentais à outras pessoas, por meio de uma verificação lógica de pensamento que lhe permite “deduzir consequências de proposições que considera verdadeiras” (BANDURA, 1986, p. 514), Arkhan estabeleceu um relação causal na qual a receptividade de sua música está condicionada a presença da mensagem (letra), fazendo-o considerar a possibilidade de adaptar suas obras de modo a obter a recepção que almeja.

Na intenção futura de “regravar” as obras “de um jeito diferente” está expresso outro desdobramento de seu agir pelo hibridismo, no qual Arkhan não pudera prever em razão das limitações do pensamento antecipatório (BANDURA, 2005; 1986), qual seja: a interação de seu personagem e obra com/no seu *ethos* de origem e, por consequência, as implicações dessa em seu personagem. O modo de pensar e agir composicionalmente de Arkhan me permite concluir que sua aproximação ao universo da música contemporânea, especialmente, do serialismo, foi regulada em atendimento às suas crenças relativas à importância de relacionar marginalidade e intelectualidade para validar seu personagem, pondo em segundo plano o resultado sonoro proveniente do estilo. Afirmo isto, pois ele se utiliza das regras do serialismo de uma forma não ortodoxa, a seqüencialidade e não repetição das notas da série, por exemplo, característica fundadora da música serial, é tratada por Arkhan de modo flexível. Mesmo com formas particulares de apropriar-se e utilizar-se do serialismo, com as quais busca construções melódicas seguindo a lógica aprendida nas aulas de contraponto²⁷, há um empenho por parte de Arkhan para manter a estranheza do serialismo em suas obras. Ocorre que o estranho, proveniente de sonoridades desajustadas aos esquemas sonoros musicais tonais/modais amplamente difundidos socialmente, é subordinado ao interessante, assim definido por Arkhan:

²⁷ O *estudantecompositor* afirma construir a linha melódica tendo como base as notas da série dodecafônica dividida em quatro acordes de três notas. Porém, ele se utiliza de repetições e alternância na ordem das notas dos acordes, serializando somente a ordem com que cada um desses conjuntos de classes de notas aparece. Além disso, ele opta por construir as melodias tendo como referência as técnicas do contraponto tonal, as quais sugerem que o compositor escolha os caminhos mais curtos para a condução das vozes, evite realizar saltos dissonantes e, sempre em caso de saltos envolvendo intervalos maiores do que o de 3ª, compensar utilizando graus conjuntos em movimento descendente. O que faz com que a construção melódica do serialismo de Arkhan seja organizada sob a lógica das melodias tonais, permanecendo somente como características da música atonal algumas dissonâncias decorrentes da utilização da escala cromática ao invés da diatônica.

O que... que é ser interessante?... eu acho que porque..., assim..., a música serial ela é difícil de se digerir, pro ouvido de todo mundo. Porque a gente tá acostumado com o sistema tonal e isso já vem de muito tempo. Então, eu quero deixar interessante no sentido assim..., a pessoa vai ouvir e vai achar estranho, naturalmente. Mas eu quero que ela fale: “Cara, isso aqui legal! Mas é estranho”. Mas eu quero trazer o legal primeiro, antes do estranho. Deixar interessante no sentido de botar a pessoa para balançar a cabeça, sabe? Que para mim é isso, quando a pessoa tá curtindo o som, ela tá aqui ó: [balançou a cabeça para cima e para baixo com pulsação constante], mesmo que discretamente, está batendo o pezinho, sabe? Eu quero isso. Por mais que ela vá torcer o nariz e falar: “cara! que bizarro isso!”, mas ela tá aqui ó: [balançou a cabeça para cima e para baixo com pulsação constante], balançando a cabeça. Acho que isso. É bem difícil mesmo de definir (Arkhan, CT, Entrevista 2).

Arkhan reconhece que a expectativa em relação a recepção de sua obra é produto de sua cosmovisão, “é algo que eu tenho interiorizado, eu acho que eu já chego presumindo que as pessoas vão achar estranho, né? Eu acho que é uma expectativa que eu coloco no outro, sabe? No ouvido do outro” (Arkhan, CT, Entrevista 14). Sem embargo, as avaliações externas decorrentes da interação com seu *ethos* de origem, muito em razão de seu modo de fazer música coletivamente, tem lhe oferecido pistas que reforçam essa percepção. Tomemos o trecho como exemplo:

Ontem eu tava conversando com o [Baixista 1] [...] ele fez um comentário muito interessante, que a gente tava falando justamente sobre... sobre o meu som, né? De música de academia e tal, e como que o público comum, vamo dizer assim, recebe o meu som. E... eu vou ler o comentário dele aqui, eu só tô abrindo... cadê...? aqui [estava procurando a conversa no *chat* do computador]. Ele falou “mano, eu vou te mandar a real” ... cadê? Aqui ó “vou te falar a real... nossos parça não teve um que não comentou que seus sons são estranhos”. Eu coloquei Stockhausen uma vez pro [Produtor 1] ouvir, ele falou que parecia 40 minutos de introdução ruim, que não podia ser uma música. Mostrei “Penumbra”, que é uma composição que eu fiz que a gente tocou... é... pra *power trio*, tocou eu, o [Baixista 1] e o [Guitarrista 1], mostrei “Penumbra”, que é uma puta música boa, pra minha prima e ela falou “tira essa merda”. Quando eu falei que era música erudita, ela só arregalou o olho e ficou sem saber o que falar... [mas disse] “e se o seu objetivo foi causar repulsa, acho que você fez muito bem ele” (Arkhan, CT, Entrevista 12).

Ao imergir no *ethos* institucional Arkhan se mostrou receptivo ao “novo universo”, e em razão disso assumiu um comportamento adotivo (BANDURA, 1986) frente às novidades sonoras que o ambiente lhe oferecera a ponto de inseri-las em suas composições. Acontece que as pessoas significativas para ele, com as quais interage e estão vinculadas ao *ethos* de origem desse *estudentecompositor*, não partilharam da mesma adotabilidade. Alerta-nos Bandura (1986, p.150) que a aceitabilidade em face de inovações é condicionada pela percepção de o quão conflitantes essas são quando confrontadas com padrões e crenças pessoais preexistentes. No trecho em destaque temos um exemplo desse tipo de conflito, no

qual amigos e familiares confidenciam a dificuldade receptiva frente às obras de Arkhan e de compositores pertencentes ao seu “novo universo” sonoro. Os julgamentos externos à sua “música de academia” enquanto “sons estranhos”, “merda” e propulsora de “repulsa” converteram-se em persuasores negativos por influírem na constituição de seu personagem. Isso, pois não podemos negligenciar que a autoidentidade da pessoa é, em parte, constituída de sua “identidade social” e “refletida em como ela é tratada por outros significativos” para si (BANDURA, 1999, p.53). Visando a receptividade de sua música Arkhan quer “trazer o legal primeiro, antes do estranho”, quer “botar a pessoa para balançar a cabeça” e não causar repulsa e estranheza. Como consequência da expectativa (BANDURA, 1986, p.193) de ter sua obra recusada pelo “público comum”, a regravação entra no campo de intenções composicionais de Arkhan a fim de promover a aceitabilidade de sua obra e poder transmitir suas mensagens por meio dela.

A autocaracterização coletivista (BANDURA, 2017) de Arkhan também oferece intersecções que influenciam a constituição de seu personagem e, consequentemente, seu artesanato composicional orientado pelo hibridismo, pois a crença de que a música é um fazer coletivo leva Arkhan à uma atuação que articula agência pessoal, delegada e coletiva, abrindo espaço à co-compositores em seu processo de criação. No transcorrer da criação de seu projeto de recital de conclusão de curso, Arkhan contou com nove colaboradores(as) (Ver Quadro 1). Em razão dessas parcerias, suas ações foram reguladas pelo autoconhecimento e heteroconhecimento. Pelo autoconhecimento, Arkhan fez o exame de si em relação ao projeto de recital e, tendo identificado exigências que excedem suas habilidades e conhecimentos imediatos, já pelo heteroconhecimento, estabeleceu parcerias que o ajudaram a concretizar seu projeto. No artesanato coletivo de Arkhan, cada um(a) dos(as) colaboradores(as) dispostos(as) no Quadro 1, imprimiu um pouco de si no resultado final do recital apresentado e gerenciado por ele e, também, ampliou as possibilidades criativas de Arkhan. Destaco aqui os testes heurísticos que puderam passar do “eletrônico” ao “orgânico” e, ao contarem com a expressividade de instrumentistas executando “instrumentos reais”, contribuíram para que Arkhan pudesse compreender a própria música e empreender em tomadas de decisões composicionais. Em “Música 4” foi essa interação que permitiu a Arkhan “visualizar a forma” da obra. Também cumpre mencionar que a interação das cosmovisões de Arkhan e do *Rapper 1* oportunizou um importante gatilho criativo à Arkhan. Inicialmente o *estudentecompositor* não tinha intenção de organizar as obras do recital em torno de uma mesma temática. Apesar disso, devido a coincidência de escolha do tema pandemia do novo coronavírus para as

mensagens da “Música 4”, com rima de Arkhan, e “Música 1”, com rima do *Rapper 1*, o *estudentecompositor* optou por transformar o projeto de recital de conclusão de curso em um recital temático abordando as implicações da pandemia da COVID-19 em território brasileiro. Em suas palavras:

É... eu... por essa coincidência eu pensei em alinhar mesmo, porque até eu vi um... essas coisas de rede social assim, que é uma frase da Nina Simone, se eu não me engano, que é o artista tem que refletir o momento que ele tá vivendo ali, tipo o momento geral da coisa, sabe? E eu acho que foi por isso que ele escreveu também, a gente tá vivendo nesse contexto, a gente vem de um... de um movimento que ele tem um posicionamento, né? De atitude, de posicionamento político também, querendo ou não, e... acho que por isso que acabou tomando essa... esse rumo, sabe, que é muito do *rap*, assim, falar das coisas que tão acontecendo no contexto. É uma coisa que... É... e aí eu acho que foi por isso, então eu acho legal alinhar... pensar mais direcionado pra isso, sabe? Que que tá acontecendo, o que que a gente pode falar das coisas que tão acontecendo? (Arkhan, CT, Entrevista 10).

Quadro 1: Relação de colaboradores(as) de Arkhan para o projeto de recital de conclusão de curso

COLABORADOR(A)	OBRA
Rapper 1	Música 1
Rapper 2	Música 4
Guitarrista 1	Música 4
Produtor 1	Todas as obras
Baixista 1	Música 1
Violinista 1	Música 1
Violoncelista 1	Música 1
MC1	Música 2 (incompleta)
Produtora de Vídeo 1	Recital completo

Fonte: elaboração própria.

Como mencionado desde o início deste capítulo, a contestação social é um dos elementos de destaque da cosmovisão de Arkhan. Portanto, seria impreciso dizer que a interação deu origem à idéia de utilizar o contexto social enquanto fonte de criação. O que faço aqui é avaliar que sua interação com o *Rapper 1* e, também, com os escritos de Nina Simone pelas redes sociais, serviram como facilitadores de resposta à Arkhan, uma vez que “as ações dos outros também podem servir como estímulos sociais” para o que já fora aprendido anteriormente e não foi posto em ação “por causa de incentivos insuficientes” (BANDURA, 1986, p.49-50), culminando em um videoconcerto temático.

Ao mesmo tempo em que tais parcerias se mostram profícuas ao ser/tornar-se compositor de Arkhan, também inserem elementos desafiadores ao seu artesanato composicional, especialmente no que se refere ao seu modo de pensar e agir composicionalmente pelo hibridismo, pois ao empreender em um artesanato colaborativamente com parceiros que, conforme já fora referido, não partilham da adotabilidade pelo “novo universo” sonoro de Arkhan, tem-se uma maior abertura à fontes de influências ambientais à seu sistema autorregulatório (BANDURA, 1986). De modo a exemplificar, cito o artesanato composicional da “Música 1”, levada a cabo de forma coletiva.

A intenção inicial de Arkhan para a “Música 1” era “colocar o Mano Brown pra trocar uma idéia com o Arrigo Barnabé” (Arkhan, CT, Entrevista 1) por meio de uma síntese do *rap* com o serialismo. Inclusive, como título inicial para “Música 1” o *estudentecompositor* disse ter pego “a ideia do Arrigo de *Clara crocodilo* né? Porque Clara é um nome feminino, e crocodilo é o nome masculino obscuro. Então, “Ilógico Congruente”, são palavras que são meio antônimo uma da outra” (idem). O que se percebe, desde a criação do *beat* (versão 1) que teve como referência a série de “Diversões Eletrônicas” até a obra ser dada como finalizada (versão final) por Arkhan, é que na medida em que a interação com o *Rapper 1* vai avançado o serialismo cede²⁸ espaço ao *rap*, de modo que na versão final do texto restem apenas poucos gestos que remetem ao serialismo. Importa frisar que a troca de ideias entre Mano Brown e Arrigo Barnabé não era uma intenção restrita aos gestos sonoros. Na segunda versão da obra, a fim de se utilizar da ferramenta do *sampler*, Arkhan inseriu o recorte de uma fala de Mano Brown e expôs a intenção de também inserir um *sampler* com alguma fala de Arrigo, “fazendo referência a essas duas referências que eu usei pra fazer esse som” (Arkhan, CT, Entrevista 3). No entanto, esse diálogo por meio de *samplers* também foi se perdendo, uma vez que a cada versão Arrigo passou a falar menos.

Interpreto as transformações na obra de Arkhan em razão de seu artesanato coletivo com base em dois aspectos inerentes à esse modo de fazer composição. Em primeiro lugar, ainda que as ações orientadas pela agência coletiva sejam constituídas a partir de uma busca comum ao coletivo de pessoas que agem conjuntamente (BANDURA, 2008/2017), entendo que quando se trata de um fazer que tenha como finalidade um produto criativo no qual a obra torna-se extensão do eu, as individualidades de cada membro do grupo ganham proeminência e entram no campo das negociações, visto que cada colaborador(a) tem um(a) personagem a projetar socialmente que reflete sua *cosmovisão*. No caso das transformações da “Música 1”,

²⁸ Disponibilizo a evolução do artesanato composicional de Arkhan para a “Música 1” por meio das faixas 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 do CD em anexo.

na medida em que Arkhan interage com seus parceiros é preciso considerarmos que ele transita nos dois universos, mas seus parceiros não. Com isso, o movimento em direção ao *rap* é mais confortável para Arkhan do que o movimento em direção ao serialismo por parte de seus colaboradores, resultando no distanciamento do serialismo e maior inserção dos elementos do *rap*.

Um segundo aspecto a ser considerado diz respeito à função do julgamento externo no processo de constituição do ser/tornar-se compositor de Arkhan. Ao longo das entrevistas o *estudentecompositor* demonstrou crenças de autoeficácia robustas em relação a sua empreitada de levar a cabo os seus objetivos para o recital de conclusão. Diante de adversidades advindas do seu modo de compor coletivamente, como o gerenciamento de agendas dos colaboradores, atraso de entrega das seções compostas por eles, logística de gravações, etc., em momento algum Arkhan demonstrou não sentir-se capaz de concluir seu projeto. Inclusive evidenciou crenças em sua eficácia coletiva (BANDURA, 1997), ao empreender em um trabalho colaborativo que exigiu o gerenciamento de nove pessoas concomitantemente às demais atividades do curso de composição, como as cinco disciplinas nas quais estava matriculado à época da realização do projeto de recital. Ainda assim, a crença de ser capaz de fazer, evidenciada por Arkhan, vem acompanhada de uma dependência de julgamento externo acerca daquilo que produz. No decorrer de todo período de acompanhamento Arkhan reportou as solicitações que fazia para que seus parceiros proferissem avaliações a respeito de suas obras. Em um dado momento da terceira entrevista, no dia 30/04/2021, por exemplo, Arkhan quis saber minha avaliação sobre suas músicas. Reitero que desde o convite que fiz às(aos) estudantes, sempre explicitiei que não avaliaria as produções e, tão pouco, estava em busca de um certo e errado em suas práticas composicionais. Acontece que já tendo percebido a tendência do *estudentecompositor* por buscar permanentemente avaliações externas para suas composições, mesmo ciente da possibilidade de que minha resposta o influenciasse, não pude me furtar em responder que aprecio²⁹ as fusões de culturas musicais distintas e que seu trabalho me soava bastante interessante.

²⁹ Tal como o de Arkhan, meu *ethos* de origem é o universo da música popular. Minhas memórias musicais mais remotas são do *rock* e MPB que ouvia em companhia de meus tios na infância. Em meu trabalho de mestrado busquei fazer uma síntese do *rock* progressivo que tanto me agravava com a música contemporânea que despertou meu interesse quando ingressei na universidade. Sendo assim, minha avaliação a respeito da obra de Arkhan está orientada pela cosmovisão de alguém que acredita na possibilidade da criação musical a partir da fusão de universos musicais distintos em busca de obras originais e que possuam valor estético. Ademais, minha avaliação se assenta na crença de que a melhor forma de se obter um produto criativo é por meio de um trabalho orientado pela/para autossatisfação.

Essa preocupação de Arkhan com a avaliação externa de sua obra revela o modo como ele tem construído seus padrões avaliativos, a partir do *feedback* das pessoas que lhe são significativas (BANDURA, 1986). Ademais, é reflexo da forma como sua cosmovisão influencia o padrão de julgamento assumido por ele, uma vez que um desempenho para ser “considerado favorável ou negativo dependerá dos padrões pessoais em relação aos quais é avaliado” (BANDURA, 1991, p.253). As crenças de que a música é um fazer coletivo e um meio de transmitir mensagens assentam-se em uma orientação pessoal coletivista (BANDURA, 2017; 1999; 1986) por parte de Arkhan, o que implica tanto em seu modo de compor, quanto na forma como avalia seus logros. O ingresso na universidade, por exemplo, é para o *estudentecompositor* uma conquista pessoal e, também, coletiva, vejamos:

Eu sou dos meus amigos que cresceram comigo ali, eu sou um dos pouquíssimos que conseguiu chegar no curso superior, sabe? Numa universidade pública. Então isso é uma vitória muito grande assim, para mim, e para a galera da minha área lá sabe? A galera apoia bastante assim. Então acho que eu tenho o dever de quando acabar as coisas que eu tenho para fazer aqui, levar isso de alguma forma para lá. Até porque são eles que estão financiando a minha estadia aqui, né? Eles tão pagando os impostos deles lá, e bancando a universidade pública aqui (Arkhan, CT, Entrevista 1).

Ao analisar seu ingresso na universidade como uma vitória “para a galera da minha área”, Arkhan reafirma sua orientação coletivista. Ser “um dos pouquíssimos que conseguiu chegar no curso superior [...] numa universidade pública” faz com que ele assuma a papel de representante de um lugar no qual um ambiente imposto (BANDURA, 1986) torna-se um obstáculo ao acesso de todos(as) à universidade. Nessa esteira, o mensageiro intelectual atribui-se “o dever de quando acabar as coisas que eu tenho para fazer aqui, levar isso de alguma forma para lá”. Isso, por compreender que a existência de uma universidade pública é fruto da interdependência entre os indivíduos agindo pela agência coletiva, haja vista sua afirmação de que “são eles que estão financiando a minha estadia aqui, né? Eles tão pagando os impostos deles lá, e bancando a universidade pública aqui”.

De mais a mais, cabe o registro do engajamento dos colaboradores em seu projeto de recital de conclusão de curso, que acaba por fortalecer seu senso de compromisso com o coletivo. Vejamos o seu relato a respeito do empenho do *Rapper 1* para poder contribuir com o projeto de Arkhan:

Por isso que eu escolhi o [*Rapper 1*], né? E... mas ele ficou muito preocupado em... em ter um bom desempenho e entregar um bom material. E eu sei que ele é assim... ele é enjoado, ele gosta de entregar as coisa bonita, ele gosta de fazer direito. Tanto que ele disse que demorou pra... pra entregar o vídeo justamente por isso, que tem

um... uns amigos *filmmakers*, né? Que fazem os vídeos pra ele, só que eles não puderam... tiveram trabalhos de última hora e acabou não conseguindo filmar com uma câmera legal, assim, do jeito que ele queria. E... e aí ele filmou, no dia tinha ficado bom a imagem, né? A interpretação dele tinha ficado muito legal, só que não ficou sincronizado [com o áudio do estúdio], e aí depois à noite ele mandou e já não tá com tanta qualidade, né? À noite não sei porque as coisas não funcionam direito... as câmeras e... e ele tava com cara de cansado também, que ele é *motoboy*... ele falou “porra, corri 60 km hoje... desculpa a cara de cansado aí, mas vamo que vamo”. No vídeo dá pra ver mesmo que ele tá cansado (Arkhan, CT, Entrevista 13).

Posto isso, o que fica perceptível nos relatos de Arkhan é que ele se coloca a questão da adequabilidade daquilo que está produzindo ao público com o qual se sente em dívida. Recordemos que Arkhan percebe uma dificuldade para a aceitabilidade de sua “música de academia” por parte do “público comum”, tendo em vista que há uma “estranheza” quanto a percepção do serialismo, por este não fazer parte dos esquemas sonoros desse público. Com isso, se considerarmos que a “validação social dos padrões de pensamento assume importância considerável” (BANDURA, 1986, p.513), uma vez que “a crença discordante compromete a aceitação social e a avaliação favorável pelos pares” (idem), o julgamento de Arkhan orientado por uma verificação social da pertinência de seus pensamentos e ações composicionais tornar-se um elemento a mais a culminar em autorreações que o fazem pensar em reestruturar suas obras.

Em síntese, posso concluir que o *personagem* Arkhan apresentou-se como um marginal conciliador e mensageiro intelectual multifunções. Representando “um dos pouquíssimos [dentre seus amigos] que conseguiu chegar no curso superior” (Arkhan, CT, Entrevista 1) esse *estudantecompositor*, ingressante por ‘acaso’ no curso de composição musical da UNIX, prontamente mostrou que a apreensão do “novo universo musical” oferecido pelo *ethos* não ficaria restrita a adaptatividade. Sua projeção de ser/tornar-se um *Rapper à brasileira* lhe exigiu esforços transformativos no/para o *ethos* e o hibridismo composicional foi/tem sido o modo com que o *estudantecompositor* logrou conciliar os dois universos aos quais, agora, pertence. Com admirável flexibilidade para conduzir um artesanato composicional coletivamente, o hibridismo que lhe serviu quando do ingresso no *ethos institucional* se mostra um desafio no processo de interação com seus colaboradores que não se identificam com a “música de academia” de Arkhan.

4 – GunZ

O presente capítulo é destinado à apresentação do *personagem compositor* GunZ imbricado à sua *cosmovisão*, *artesanato composicional* e interação no/com o *ethos institucional*. O capítulo está organizado em três seções principais, sendo que na primeira, 4.1 – O *personagem compositor* e sua *cosmovisão composicional*: aproximações iniciais, apresento as crenças mais proeminentes que compõem a *cosmovisão* de GunZ, bem como as facetas de seu *personagem compositor* relacionadas a tais crenças. A segunda subseção 4.2 – “Quero compor mais pra *cello*, mas... aquele lance de compor música no estilo música erudita como as pessoas conhecem não me atrai muito”: o *artesanato composicional* de GunZ é dedicada ao acompanhamento do processo de criação da “Música 6”. Por fim, na subseção 4.3 – O ser/tornar-se compositor de GunZ em âmbito universitário, apresento uma síntese da reciprocidade *personagem compositor*, *ethos institucional* e *artesanato composicional* que medeia a constituição do ser/tornar-se compositor deste estudante em âmbito universitário.

4.1 – O *personagem compositor* e sua *cosmovisão composicional*: aproximações iniciais

No decorrer de nossas entrevistas o relato de GunZ deixou evidenciar as duas crenças mais proeminentes presentes em sua *cosmovisão composicional*, as quais influenciam o seu modo de pensar e agir composicionalmente, a saber: 1) a formação musical fidedigna está circunscrita ao âmbito institucional e 2) o fazer composicional como síntese de conhecimentos. A seguir trato separadamente de cada uma dessas crenças.

4.1.1 – “Tú tá no Conservatório! Pra mim é o ápice do mundo musical não universitário”: a formação musical fidedigna é circunscrita aos espaços institucionais

O relato de GunZ, natural do interior do estado do Rio Grande do Sul, é marcado pela crença de que a formação musical fidedigna é circunscrita aos espaços institucionais. Em consequência, no presente, aos vinte e dois anos, esse *estudentecompositor* reporta o passado em “direção da crença” (BANDURA, 1986, p.16) que sustenta o modo como enxerga o ser/tornar-se compositor hoje, deixando evidenciar sua valoração pelas instituições formativas nesse processo. Com isso, da iniciação musical na adolescência por meio de aulas particulares de violão, ao momento em que se encontra no curso de Bacharelado em Composição Musical da UNIX, as experiências musicais vivenciadas em âmbito institucional ganham destaque durante seu processo formativo.

O valor atribuído às experiências musicais em âmbito institucional pode ser exemplificado pelo relato de GunZ a respeito de sua passagem pelo Conservatório de Música da cidade na qual reside. Após um ou dois anos de aulas particulares de violão, seus pais o presentearam com uma guitarra e GunZ passou a frequentar aulas de guitarra na referida instituição por um período de cinco semestres, dos quais dois deles também foram dedicados em aulas de teoria e percepção musical. GunZ disse que “esperava extremamente ansioso a semana inteira só pelas minhas aulas” (GunZ, CT, Entrevista 1). Embora tenha declarado que, no passado, experiências musicais extra-institucionais também lhe despertavam interesse, como “aquele sonho de adolescente que recém aprendeu um instrumento e haaaa, ‘vamos formar uma banda’, sendo que a gente mal sabe tocar um dó³⁰... [risos]” (idem), é no âmbito do Conservatório que GunZ reconhece as experiências que marcam sua aproximação “do mundo musical antes da faculdade” (idem). Analisando em retrospecto o seu primeiro encontro com uma instituição dedicada à formação musical ele declarou o sentido que atribui à interação: “porra..., tú tá no Conservatório! [gesticula para enfatizar a fala]. Pra mim é o ápice do mundo musical não universitário, digamos assim.” (idem). Foi então, em meio a interação com um ambiente que representa para si o “ápice do mundo musical não universitário” que GunZ descobriu o desejo por “trabalhar com música” (GunZ, CT, Entrevista 1) e passou a vislumbrar a profissionalização musical em âmbito universitário.

Uma vez que “a agência pessoal não garante necessariamente os futuros desejados” (BANDURA, 1986, p.38), GunZ corrobora empiricamente os postulados teóricos de Bandura a respeito da função do “apoio social para dar incentivo, significado e valor” às trajetórias de vida ao mencionar a “sorte de ter o apoio dos meus pais” (GunZ, CT, Entrevista 1) e do incentivo de toda a família no momento de escolha profissional. Em meio a essa avaliação, GunZ empreende em um exercício reflexivo que dá indícios de sua percepção a respeito do elemento “valor/status social” (BANDURA, 1986) que, em alguns casos, pode converte-se em obstáculo à concretização do futuro desejado. Atribuindo sorte ao modo como seus pais acolheram sua projeção profissional por não falarem: “Ah, não! Vai fazer medicina, direito, qualquer outra coisa” (GunZ, CT, Entrevista 1), o *estudentecompositor* demonstra consciência das implicações dos valores e crenças socialmente impostos (BANDURA, 1986) aos projetos de vida. A referência feita aos cursos de medicina, direito, e até mesmo “qualquer outra coisa”

³⁰ Quando questionado se havia feito parte de alguma banda antes de ingressar na UNIX, GunZ disse que no período da adolescência chegou realizar algumas tentativas. No entanto, devido à falta de experiência e comprometimento dos integrantes, esse desejo de tocar em uma banda acabou não se concretizando. Em suas palavras: “Mas sempre foi uma vontade em minha época de adolescente ter uma bandinha. Já tentei várias vezes no ensino médio. Não deu certo. Só eu levava a sério...” (GunZ, CT, Entrevista 1).

serve à exemplificação de sua percepção em relação à valoração e *status* social dessas áreas em detrimento da música que, não raras as vezes, tornam-se impeditivos à seleção e permanência no campo da música enquanto área profissional devido à falta de apoio familiar decorrente de uma desvalorização socialmente compartilhada da música, como mostra McEwan (2012).

De seu encontro com o *ethos institucional* da UNIX em 2017³¹, GunZ reporta ter aprendido “o que é ser um compositor, como é que eu posso trabalhar com a criação de música” (GunZ, CT, Entrevista 1). À instituição ele atribui a descoberta de “um novo rumo na vida”, “o que meio que acontece com toda a pessoa que entra numa faculdade” (idem). Nessa dialética GunZ avalia a abertura de um período de descoberta no qual o curso lhe propiciou um expandir de horizontes musicais em um movimento que partiu de uma “cabeça bem fechada”, “que era ah... guitarra, metal ehheh, uhheh. Metal, uh! [faz gesto da mão chifrada em referência ao metal]”, quando de seu ingresso, até o desconforto em verbalizar que “ouvira música *pop* [risos], Justin Bieber, Black Eyed Peas” (GunZ, CT, Entrevista 1).

O relato do movimento adaptativo de GunZ ao *ethos* é marcado pela projeção de um *personagem* que quer desvincular-se de uma parte de suas influências musicais anteriores ao ingresso na faculdade. Ao reportar que ouvia “Justin Bieber, Black Eyed Peas, tipo sempre... não indo muito a fundo aos artistas, ouvindo algumas músicas, *hits*” (GunZ, CT, Entrevista 1), GunZ faz questão de rir e gesticular pejorativamente de modo a fazer perceber que aquele que ouvia e apreciava o “*pop*, não dos anos 80 e 90, *pop* de hoje em dia, digamos assim” (idem) já não existe e, agora, faz-se presente um *personagem* que está “ouvindo Bach, Beethoven” (idem), aproximando-se de modelos valorados e difundidos institucionalmente e fazendo emergir a faceta *acadêmico* de seu *personagem compositor*.

É necessário observar a adaptabilidade de GunZ ao *ethos* institucional, partindo do entendimento de que mesmo que o conhecimento preexistente não restrinja a capacidade do humano de construir novos significados, padrões de pensamentos e ações, são “adquiridos mais facilmente se estiverem relacionados ao que já é conhecido” (BANDURA, 1986, p.60). Tal como interpreta o próprio *estudentecompositor* ao avaliar que “a descoberta do metal sinfônico” (GunZ, CT, Entrevista 1), à época do ensino médio, por meio de bandas como Nightwish, Epica, Leaves’Eyes, Semblante, dentre outras, serviu como “uma ponte pra o que eu tô mais acostumado a ouvir hoje em dia, que é música erudita” (idem). Quanto aos elementos que caracterizam essa aproximação, ele destaca os “vocais mais operísticos,

³¹ GunZ não recordava o ano de seu ingresso na instituição, se 2015 ou 2016. Porém, as informações contidas no site do curso dão conta de que seu ingresso ocorreu no primeiro semestre de 2017.

digamos assim, em termos genéricos, aquela instrumentação fantástica que as bandas faziam, que lembravam o som meio de orquestra” (idem). É importante registrar que do período anterior a universidade, GunZ reporta que os estilos “que ainda tem bastante influência sobre o que eu sou” (idem) são o *rock*, metal, metal sinfônico e o *folk*.

Por atribuir ao *ethos* os ensinamentos acerca daquilo “que é ser um compositor” e como “trabalhar com a criação de música”, GunZ empreende em julgamentos avaliativos do ser/tornar-se compositor tendo por referência sua crença de que a formação musical fidedigna está circunscrita aos espaços institucionais. Ele diz:

porque tem muita gente que..., é..., eu vou entrar em polêmica mesmo, tô nem aí..., tem muita gente por aí, principalmente no *Instagram*, se vendendo como compositor, professor de composição, sendo que nem sabem o que estão fazendo. Tipo... tá... se ele tá conseguindo viver como compositor [faz gesto de aspas com as mãos e expressão pejorativa quando profere a palavra compositor], beleza! Pode estar enganando algumas pessoas? Pode! [expressão facial de sarcasmo] mas ele tá..., ele tá se vendendo como compositor ou compositora, sem saber exatamente como é a arte da composição (GunZ, CT, Entrevista 1).

Uma vez que o domínio da “arte da composição”, em sua visão, está condicionado à formação em nível institucional que ensina “o que é ser um compositor” e tendo declarado conseguir criar música por si mesmo, mas que por ser estudante, “preciso ainda de um direcionamento de um... de alguém que saiba, que... se formou em composição, que saiba como ajudar um estudante” (GunZ, CT, Entrevista 1), GunZ atribui à posse do título institucional um *status* de autoridade e validação tanto para as produções artísticas, quanto para as atividades pedagógicas.

Além disso, ao antever o futuro, a valorização da formação institucional somada à falta de discussões que tratem do mercado profissional pós-formatura, faz com que GunZ se projete atuando no meio acadêmico. Ele reportou que “Teve [evento sobre composição] lá na faculdade, sobre o mercado da composição, mas aquela coisa... foi uma vez que eu vi e eu nem peguei o [evento sobre composição] inteiro” (GunZ, CT, Entrevista 1), deixando-o sem “perspectiva porque é muito vago e não tem muita gente falando sobre isso”. Mesmo percebendo-se “sem paciência” para assumir a função de professor, GunZ enxerga na carreira acadêmica uma alternativa possível de não desvincular-se da composição e projeta a continuidade de sua formação em nível de pós-graduação, por meio do mestrado e doutorado, reafirmando a faceta *acadêmico* de seu personagem.

4.1.2 – “Pegar o que tú aprende na faculdade e juntar com o que tú já conhece, com o que tú já gosta”: *o fazer composicional como síntese de conhecimentos*

O fazer composicional como síntese de conhecimentos está entre as crenças que guiam o modo de pensar e agir composicionalmente de GunZ. No transcorrer das entrevistas, a noção de que a síntese do conhecimento cultural pertencente a diferentes formas de expressão musical é apresentada pelo *estudentecompositor* como a “arte da composição”, pondo em evidência a importância da imersão cultural no domínio da composição de modo a “saber o que eu tô fazendo antes de fazer essa coisa do meu jeito” (GunZ, CT, Entrevista 1).

Considerando-se que no processo de rememoração do passado é trazido ao presente mediado pela crença do hoje (BANDURA, 1986), a análise retrospectiva das motivações que trouxeram GunZ ao curso de composição musical é orientada pela noção de que o ato de criar algo se dá pela singularização do conhecimento cultural que culmina em novos modos de pensar e fazer as coisas, indo ao encontro do que Bandura (2008a; 2005; 1986) defende como o processo de constituição da criatividade. Ao reportar-se à infância, GunZ identifica na prática de “pegar brinquedos que eu já tinha e criar outros... tipo... pegar vários carrinhos e fazer tipo um trenzinho” o ato de criação, pois para si “já é uma forma de compor alguma coisa” (GunZ, CT, Entrevista 1). Reconhecendo-se como uma pessoa que “desde pequeno eu adoro criar qualquer coisa” (idem), e avançar no tempo para falar da adolescência, época em que iniciou o aprendizado de violão, GunZ faz emergir novamente a faceta criativo de seu *personagem* ao reportar que preferia “criar a minha própria música” (idem) a estudar o repertório indicado pela professora.

Na visão de GunZ uma apropriação efetiva do conhecimento cultural da composição precede a singularização que dá origem à criação do novo, sendo condição inerente ao fazer composicional. Para o *estudentecompositor*, quebrar uma regra e fazer a composição do seu jeito requer “saber o básico” (GunZ, CT, Entrevista 1) daquilo que está sendo transformado, seja em termos de harmonia, contraponto, etc. E foi, justamente, o domínio de saber o que está fazendo, antes de querer fazer à seu modo, que GunZ reporta ter apreendido ao longo de seu percurso formativo no curso de composição musical da UNIX.

Ademais, como mencionei na subseção que trata da crença de que a formação musical fidedigna é circunscrita aos espaços institucionais, a adaptação de GunZ ao *ethos institucional* foi marcada por um movimento de expansão de sua *cosmovisão composicional*, na qual foram inseridos novos esquemas musicais, conhecimentos, padrões de julgamentos e habilidades relacionados ao que ele denomina “arte da composição”. Ao avaliar sua interação no/com o

ethos GunZ apontou: “Tú vai descobrir coisas que tu não conhecia que tú gosta na faculdade, mas tú conhecia outras coisas antes” (GunZ, CT, Entrevista 3). Em relação a si, GunZ se refere aos estilos que já apreciava antes de ingressar na UNIX, dos quais em seu processo adaptativo restaram *metal*, folk e *rock*, e também, à música erudita com a qual passou a ter mais contato ao ingressar na universidade, embora tenha reportado contato prévio em razão de suas duas avós serem musicistas – uma soprano de coral e outra, já falecida, pianista. Como consequência, a transformação em sua *cosmovisão* aliada ao aprendizado que o curso lhe proporcionou de “saber o que eu tô fazendo antes de fazer essa coisa do meu jeito” (GunZ, CT, Entrevista 1) dá sustentação à crença do fazer composicional como síntese de conhecimentos, fazendo-o afirmar que o compor é “tú juntar, tipo... o melhor de dois mundos, digamos assim” (GunZ, CT, Entrevista 3), sendo essa uma forma, também, de aplicar aquilo que apreende do *ethos*. Em suas palavras:

É... eu acho que... como que a gente... ahn... usa o que a gente aprende na faculdade é, tipo, pegar um assunto que a gente achou interessante e talvez desvirtuar completamente ele, porque.... cara, eu acho música pra *cello* incrível, adoro, gosto muito de ouvir. *Cello* provavelmente é um dos meus instrumentos favoritos, quero compor mais pra *cello*, mas... eu não... aquele lance de... ahn... compor música no estilo música erudita como as pessoas conhecem não me atrai muito. Eu gosto de colocar o que eu gosto mesmo, que é música *folk*, *metal*. Por exemplo, o [Arkhan]... não sei se eu podia mencionar o nome dele? Tipo, o [Arkhan] ele aprendeu sobre serialismo em Técnicas Composicionais e... bom, eu vou ser sincero, eu gosto de algumas coisas de música serialista, mas quando ele foi compor... ahn... usando serialismo, que ele usa até hoje... tá usando na cadeira de Composição, ele não usou aquele caráter de orquestra, de concerto, que normalmente se usa na música do Schönberg, do Webern, do Berg. Cara, a primeira música serial que ele fez era pra banda, banda de *rock*, tipo bateria, baixo e guitarra. Ele tá fazendo agora... tá trabalhando bastante com *beats* de *trap*, de *hip-hop*... tava pensando em fazer um *funk*. Pegar o que tu aprende... é muito de tu pegar o que tu aprende na faculdade e juntar com o que tu já conhece, com o que tu já gosta. (GunZ, CT, Entrevista 3).

No trecho em destaque fica evidenciada a crença de GunZ em um fazer composicional como síntese de conhecimentos ao declarar um *artesanato* orientado a “pegar o que tu aprende na faculdade e juntar com o que tu já conhece, com o que tu já gosta”. Note-se que nesse excerto também são reveladas as influências do *ethos* para o processo de constituição e sustentação dessa crença que vão além de oferecer o contato com novos esquemas, habilidades e conhecimentos. Dado que as aulas das disciplinas específicas de Composição musical são ministradas em turmas, a interação entre os pares favorece a aprendizagem por modelação. Em seu relato, GunZ faz referência ao trabalho de Arkhan, *personagem* apresentado no Capítulo 3 desta tese, para exemplificar o modo como se pode empreender em

sínteses que contemplem “o que tu já conhece” com aquilo que “tu aprende” na instituição. Independentemente de GunZ já dispor ou não dessa crença quando de sua interação com Arkhan, o que interpreto como resultante dessa interação em sala de aula é o “efeito desinibitório” (BANDURA, 1986, p.49) propiciado em um ambiente de aprendizagem coletivo, que ocorre quando os observadores aumentam o desempenho anteriormente apreendido ao observarem outras pessoas se engajando em atividades semelhantes sem experimentarem efeitos adversos em forma de represálias, por exemplo. Esse achado corrobora os resultados do estudo realizado anteriormente (KRÜGER, ARAÚJO, 2013) com discentes de um curso de Bacharelado em Composição de uma universidade federal do Sul do Brasil, em que as aulas são ministradas em ambiente coletivo de aprendizagem, no qual pudemos identificar que as experiências vicárias propiciadas em tais espaços influenciam as tomadas de decisões composicionais dos estudantes.

4.2 – “Quero compor mais pra *cello*, mas... aquele lance de compor música no estilo música erudita como as pessoas conhecem não me atrai muito”: *o artesanato composicional de GunZ*

No período de acompanhamento do *artesanato composicional* de GunZ – 16/04/2021 à 25/05/2021 – ele estava matriculado na disciplina Composição V, sendo que, para obter aprovação nessa disciplina, lhe era requerida a entrega de, ao menos, um texto musical ao final do semestre. Dadas as exigências institucionais, GunZ expressou como intenção inicial compor três ou quatro textos musicais no decorrer do semestre, dos quais três deles para piano e um para violoncelo solo. O texto para violoncelo seria dedicado a uma colega e ex-discente do Curso de Composição musical da UNIX, que aceitou incluir a composição de GunZ em algum de seus próximos concertos.

Entretanto, atividades complexas raramente se prestam à cursos de ação minuciosamente prescritivos, razão pela qual a autorregulação opera em termos de guias gerais a orientar as intenções projetivas das pessoas. Para levar a cabo ações complexas que demandam tempo para que sejam desenvolvidas, os seres humanos lançam mão de uma admirável flexibilidade para poder lidar com situações que os impõem “inumeráveis variações, novidades, ambiguidades e imprevisibilidade” (BANDURA, 2017, p.134) ao longo do caminho. Em se tratando das intenções composicionais com as quais GunZ iniciou o semestre, o que fora projetado sofreu alterações no curso do tempo. Transcorridas as quatro entrevistas de acompanhamento realizadas ao longo do semestre, dos três ou quatro textos

pretendidos, a produção de GunZ resultou em dois completos, nomeadamente: “Música 6”, para violoncelo dedicada à sua amiga, Violoncelista 1, e “Música 7”, para piano.

Tal como realizado no caso de Arkhan, exposto no capítulo anterior, ao relatar o caso idiográfico de GunZ optei por reportar os resultados da microanálise da produção de um dos textos e não da totalidade da produção do período em razão da identificação de um *modus operandi* em seu *artesanato*. À vista disso, esta subseção tem por finalidade a apresentação da microanálise do *artesanato composicional* de GunZ tomando como exemplificação seu texto composto para violoncelo, “Música 6”, inicialmente denominada “Miniatura para Cello”. Particularidades do modo de pensar e agir composicionalmente de GunZ não evidenciadas em “Música 6” serão reportadas na subseção de síntese do ser/tornar-se compositor desse personagem, 4.3 – O ser/tornar-se compositor de GunZ em ambiente universitário. Ressalto que a totalidade dos áudios das obras compostas para o semestre estão disponibilizados no Anexo 1 desta tese.

4.2.1 – Música 6: intenções preliminares (primeira entrevista – 16/04/2021)

Na ocasião em que realizamos a primeira entrevista, em 16/04/2021, GunZ já havia iniciado a empreitada criativa de “Miniatura para *Cello*”³². Isto, em função do modo como o *estudentecompositor* leva a cabo o seu *artesanato composicional*. Ele afirma não possuir um planejamento composicional inicial a ser preenchido, algo como um roteiro, estrutura prévia, esqueleto, etc. Diz GunZ que a maioria de seus textos têm os motivos iniciais originados despreziosamente, de forma quase ocasional, nos momentos em que fica “brincando” com o violão, guitarra ou teclado, e em “Miniatura para *Cello*” o processo foi semelhante. Ele reporta:

Aconteceu assim, eu tava ouvindo a “Serenade” do Schubert e eu pensei, pô: esse tema aí é legal, então eu peguei o meu violão, a minha guitarra, na verdade, tava sem violão na época. Eu peguei a minha guitarra e pensei: vou tentar fazer algo parecido com isso. E eu pensei, pô, eu gostei desse tema, onde é que eu vou encaixar isso? (GunZ, CT, Entrevista 1).

Após a composição dos primeiros compassos da melodia tendo como referência a obra “Serenade”³³, de Schubert, GunZ disse ter pensado “onde é que eu vou encaixar isso?” (GunZ, CT, Entrevista 1). Ao empreender em decisões composicionais para definir a instrumentação de seus textos, GunZ relata o hábito de “ser bem dramático”, e diz sempre

³² Até a terceira entrevista o título da obra era “Miniatura para Cello”.

³³ N. 4 Standchen from Schwanengesang D 957.

interrogar-se: “qual [instrumento] é digno daquele tema?” (idem). Nessa ocasião, o instrumento que lhe pareceu digno foi o violoncelo.

4.2.2 – Música 6: primeira versão (segunda entrevista – 30/04/2021)

Antes de apresentar os elementos que constituem a primeira versão do texto em acompanhamento de GunZ, se faz necessário um breve comentário a respeito do processo inicial de criação do mesmo. Em nossa primeira entrevista, conforme reportei na subseção anterior, GunZ declarou que a ideia inicial para criação de “Miniatura para *Cello*” se deu quando ele estava ouvindo “Serenade”, de Schubert. No entanto, nesta entrevista, ao comentar o artesanato composicional de seu texto, GunZ declarou:

Então cara, essa peça surgiu, eu não tava ouvindo a serenade do Schubert quando tive essa ideia. Mas, bom, eu já conhecia a peça, uma das minhas peças favoritas, inclusive, quem não gosta?! Eu estava com meu violão ou guitarra, não, guitarra, se eu não me engano eu comecei a tocar aleatoriamente. Pensei, cara: isso aqui é familiar, parece até a mesma... as vezes eu pensava, cara: eu tô tocando a Serenade do Schubert? A mesma formula de compasso, a mesma tonalidade, outra tonalidade, na verdade, eu acho. Mas... eu pensei: cara, eu vou continuar isso aqui, eu vou encaixar. Vou colocar num cello, tava querendo compor pra cello, sempre gostei bastante do cello e eu pensei: bom, cara, isso aqui é realmente parecido com a “Serenade”, eu vou dar uma escutada nela pra ver o que eu acho. Eu construí a peça encima dessa peça do Schubert (GunZ, CT, Entrevista 2).

Ao analisarmos a explicação de GunZ a respeito de seu processo inicial de criação notaremos que entre a primeira e segunda entrevista há uma inversão na ordem dos acontecimentos. Na primeira, a escuta de “Serenade” serviu como gatilho para que o *estudentecompositor* empreendesse esforços para “fazer algo parecido”, indicando que GunZ direcionou o seu foco de atenção à seleção de elementos a serem modelados (BANDURA, 1986) e inseridos em seu texto. Nesta segunda entrevista, o *estudentecompositor* relatou que o motivo inicial de seu texto para *cello* teve origem enquanto explorava aleatoriamente seu instrumento e, somente após, percebeu a relação de semelhança entre ele e a “Serenade”.

Para esta pesquisa entendo que a inversão da ordem dos acontecimentos não tem significativa relevância, até porque precisamos considerar que o episódio pode estar imerso em possíveis distorções da memória (BANDURA, 1986) em razão do decurso de tempo entre a regra que originou a ação e o relato da mesma. Notemos que se passaram duas semanas entre as entrevistas, sem contar o tempo transcorrido entre a criação dos fragmentos e nosso primeiro encontro, no qual o *estudentecompositor* reportou seu processo composicional pela primeira vez. O que importa, aqui, é o fato de que as duas versões para o início de “Miniatura

para *Cello*” reforçam as crenças da cosmovisão de GunZ e a projeção de seu personagem compositor, pois, demonstram a intenção de uma síntese de seus conhecimentos utilizando autores validados no âmbito institucional. Dito isto, passo ao relato dos elementos apresentados em nossa segunda entrevista.

Para a entrevista 2, GunZ apresentou os primeiros fragmentos que compôs do texto, “Miniatura para Cello”. Os materiais por ele enviados foram: a) um áudio com as frases iniciais da seção A³⁴; b) áudio com as frases iniciais da seção B³⁵; c) áudio com a melodia da “Serenade”³⁶; d) uma imagem com o excerto da melodia de Schubert e a primeira frase de “Miniatura para Cello” (Figura 1).

Figura 2: Comparação entre as melodias da obra “Serenade” de Franz Schubert e da “Miniatura para Cello” de GunZ.



Fonte: GunZ (2021).

A Figura 2 foi enviada por GunZ com a intenção de que eu pudesse visualizar a semelhança por ele identificada entre a frase inicial da seção A de “Miniatura para *Cello*”, disposta na pauta com clave de fá, e a melodia de Schubert, na pauta com clave de sol. Ao fazer isso GunZ está, simultaneamente, reafirmando as crenças que compõem sua *cosmovisão*, projetando seu *personagem compositor* e evidenciando as influências recíprocas entre esses e seu *artesanato composicional*. A crença do fazer composicional como síntese de conhecimentos atrelada à noção de que a formação musical fidedigna é a institucional, mostram-se implexas ao *artesanato composicional* de GunZ quando buscou inserir em sua

³⁴ Faixa 20, GunZ, Música 6, tema A, 30/04/2021.

³⁵ Faixa 21, GunZ, Música 6, tema B, 30/04/2021.

³⁶ Faixa 22. Melodia da obra Serenade de Franz Schubert.

produção referências à obra de Schubert, compositor validado pela tradição do domínio da composição disseminada em instituições ensino como os conservatórios, não sendo diferente na UNIX.

A inserção de elementos que fazem alusão à obras consagradas, além de satisfazê-lo em termos de resultado sonoro, uma vez que GunZ cita “Serenade” como “uma das minhas peças favoritas”, serve-lhe como meio de validação para seu texto e, por extensão, do *personagem* acadêmico criativo que projeta socialmente. Com este procedimento de criar para seus textos gestos que remetam à obras consagradas, ele está ao mesmo tempo demonstrando o quanto conhece acerca do repertório canônico, fato que é reforçado por meio de incontáveis descrições sobre a biografia e o repertório de compositores e bandas os quais admira, e buscando lograr efeitos estéticos semelhantes aos proporcionados pelas obras de sua preferência. Ao empreender julgamentos avaliativos acerca do processo de criação do tema da seção A, GunZ diz: “as vezes eu pensava, cara: eu tô tocando a “Serenade” do Schubert? A mesma fórmula de compasso, a mesma tonalidade, outra tonalidade na verdade, eu acho. Mas... eu pensei: cara, eu vou continuar isso aqui, eu vou encaixar” (GunZ, CT, Entrevista 1). O esforço para agregar ao seu texto características as quais identifica na produção de compositores validados institucionalmente faz emergir um modo de compor análogo à escrita acadêmica, na qual as citações servem como fundamentação ao que é dito.

Visando dar sequência à seção A do texto, GunZ compôs um novo tema que, dessa vez, não tem como referência a composição de Schubert, e sim, o efeito sonoro dos “graves do *cello*”, que para o *estudentecompositor* “são incríveis, as cordas soltas soando ficam incrível com uma melodia junto” (GunZ, CT, Entrevista 2). A utilização de uma frase formada por gestos contendo um efeito semelhante ao de um pedal no registro grave, que deixa as cordas graves soltas soando enquanto sobrepõe melodias nas cordas agudas cria um B dentro da seção A, resultando em uma estrutura interna A-B-A para a seção.

Figura 3: Frase contrastante, B dentro da seção A de “Miniatura para Cello”.



Fonte: GunZ (2021).

Em nossa segunda entrevista, GunZ também falou a respeito do *artesanato composicional* da seção B de “Música 6”. Orientado pela crença do fazer composicional como síntese de conhecimentos, por meio da seção B GunZ dá indícios do modo como a noção de “juntar, [...] o melhor de dois mundos” (GunZ, CT, Entrevista 3) é posta em ação por si quando declara seus planos de trazer para a seção suas “influências principais [pré-UNIX] que são a música *folk* e o *metal*” (GunZ, CT, Entrevista 2), visando “dar uma mudança, uma quebra nessa *vibe* da parte A do Schubert pra algo mais as minhas raízes, tá ligado? Tipo Metallica [...] Encaixa muito bem no *cello*, que tem um potencial enorme de som para fazer um lance meio *metal*” (idem).

A fim de concretizar suas intenções composicionais e fazer a síntese do “melhor de dois mundos” GunZ conta: “eu peguei, roubei um tema do Metallica, da “Seek and Destroy” [...] e daí mais pra frente vai ter aqueles acordes arpejados à lá as suítes de Bach, que não podia faltar uma sessão inspirada em alguma suíte do Bach, né?!” (GunZ, CT, Entrevista 2). Reporta, também, a influência da banda Apocalyptica nessa seção. Essa escolha se deu tanto em cumprimento à sua identificação com o estilo, quanto para atender ao pedido da *Violoncelista I*, a quem a música é dedicada, que “praticamente implorou para eu fazer essa pegada”, pois “por mais que ela seja extremamente envolvida com música erudita, seja *cellista*, e tal, ela adora *metal*, *rock*, não tanto quanto eu, mas gosta bastante. Tanto que a banda favorita dela é a Apocalyptica” (GunZ, CT, Entrevista 2).

Ao falar sobre as intenções que guiam seu *artesanato composicional*, GunZ denota o modo como a “diversidade na modelação” (BANDURA, 1986, p.104), resultante da imersão em subdomínios que cultivam esquemas musicais distintos, propicia gatilhos à criatividade. Para fazer a síntese que considera fundadora da “arte da composição” o *estudentecompositor* costuma imaginar como os gestos característicos do *rock* e *metal* soariam caso fossem executados em instrumentos típicos de orquestra. Ele combina elementos que imagina tendo como inspiração os modelos musicais que admira, e adéqua tais gestos às possibilidades idiomáticas do violoncelo. Ao realizar os testes de escrita e receber o *feedback* da violoncelista, referentes a tradução idiomática dos gestos imaginados, novas possibilidades expressivas vão sendo descobertas e, desta maneira, ideia por ideia, tentativa por tentativa, ele vai dando forma ao texto musical que deseja apresentar a partir da fusão daquilo que considera o “melhor de dois mundos”.

Figura 4: Gestos compostos inspirados no metal apresentados na seção B de “Miniatura para Cello”.



Fonte: GunZ (2021).

É importante destacar que GunZ relaciona-se com os eventos sonoros presentes nas obras dos compositores que admira a partir dos sentimentos que esses lhe despertam, e com a intenção de impregnar seu texto desses elementos que produzem bem-estar a si, acaba por evidenciar um fenômeno o qual denomino *modelação estética*.

A partir da definição de modelação presente nos trabalhos de Bandura (1997;1995;1986), considero a *modelação estética* como uma forma de experiência vicária característica de pessoas do meio artístico e, portanto, não abordada por esse autor em razão de seus interesses de pesquisa estarem voltados, majoritariamente, à aspectos clínicos da psicologia. Ao vivenciar experiências estéticas com as obras musicais de sua preferência, GunZ seleciona os estímulos que mais lhe conferem satisfação. Em reação, uma vez que as experiências musicais não podem ser adequadamente comunicadas por meio da linguagem (NOGUEIRA, 2006), a criação de novos textos torna-se um meio para expressar o sentido

atribuído às sensações causadas por tais experiências. Assim, a experiência estética oportunizada pela obra suscita em si o desejo de produzir algo que, por sua vez, possa propiciar sensações de satisfação similares a outrem.

Quando elegeu o *cello* como instrumento “digno” para executar o tema inicial de “Miniatura para *cello*” GunZ demonstrou autoconsciência em relação à suas habilidades e conhecimentos imediatos para levar a cabo a escrita para o instrumento. O Curso de Composição da UNIX oferta três semestres da disciplina de Orquestração, nos quais o *estudentecompositor* pôde conhecer um pouco sobre o idiomatismo do violoncelo, devido ao fato de o professor da disciplina ser estudante deste instrumento e, também, em razão de que à época em que GunZ cursou as disciplinas, a Violoncelista 1 ainda era sua colega de curso e levava o instrumento para as aulas. A presença da *cellista* nas disciplinas serviu como modelo instrutivo (BANDURA, 1986) para que GunZ pudesse ver demonstradas as diferentes possibilidades expressivas e de notação para esse instrumento. Além disso, em razão de ter os(as) instrumentistas em sala permitiu que ele obtivesse *feedbacks* sonoros e os pudesse comparar com abstrações notadas nas partituras. Agora, no momento em que se dedica a escrever para *cello*, pelo autoconhecimento, GunZ identifica suas limitações transitórias de tomadas de decisões idiomáticas e delega à *Violoncelista 1* uma parte significativa dos julgamentos empreendidos durante a realização do texto. Sobre essa parceria GunZ reporta: “eu fui enchendo o saco da [Violoncelista 1]: ah..., dá para fazer isso aqui? Isso aqui é difícil? Tú vai me jogar pela janela se eu escrever isso aqui?” (GunZ, CT, Entrevista 2).

Acontece que a parceria estabelecida à princípio, por meio da agência delegada, assumiu características de um fazer coletivo muito em função da relação de amizade entre GunZ e a instrumentista a qual ele considera “provavelmente a minha melhor amiga, uma irmã pra mim” (GunZ, CT, Entrevista 4), favorecendo o vínculo de confiança que dá abertura para que ela participe da criação do texto não apenas cedendo suas habilidades avaliativas referentes a adequabilidade idiomática dos gestos criados por GunZ, mas, também, sugerindo o estilo da composição e indicando obras e compositores que possam servir de referência para a aprendizagem observacional do *estudentecompositor*, para com isso, lhe ajudar a construir as regras de escrita para o instrumento escolhido. Dentre as sugestões de sua amiga, GunZ destacou os concertos para *cello* e orquestra de Elgar, Shostakovich, Dvořák e Lalo, além das suítes de J. S Bach para este instrumento. Vejamos o excerto a seguir, no qual o relato de GunZ deixa evidenciar que ele utiliza a análise musical do repertório indicado por sua

colaboradora como fonte para a extração de pistas que lhe auxiliam na aprendizagem observacional da instrumentação para *cello*.

Outra peça que me deu muitas ideias do que dá para compor pro *cello* e..., o que dá para fazer para ele, foi a abertura daquela “Willian Tell...” do Rossini..., eu não lembro agora... Aquela parte que ele faz um coral com os *cellos*, tá ligado? Ele divide a seção do *cello* em quatro, cada *cello* fazendo uma voz diferente. Isso me abriu muito a cabeça sobre as possibilidades de compor para *cello*, tá ligado? (GunZ, CT, Entrevista 2).

Embora sua miniatura seja dedicada ao violoncelo solo, ter a oportunidade de observar uma textura a quatro vozes para este instrumento permitiu a GunZ ter idéias sobre como utilizar os timbres para seu texto musical. Pois, ao escutar uma textura coral, é possível observar a utilização dos diferentes timbres produzidos pelos registros do violoncelo para a construção da textura. Ao extrair essas informações da análise realizada, GunZ pode escolher quais sonoridades e registros utilizar para obtê-las em sua “Miniatura para Cello”.

4.2.3 – Música 6: segunda versão³⁷ (terceira entrevista - 23/05/2021)

Nesta terceira entrevista GunZ apresentou o que considera ser a versão final da “Miniatura para *Cello*”. Ele compôs novos gestos para cada seção do texto com a intenção de criar uma estrutura formal com introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao avaliar a produção do período GunZ diz que para considerar o texto concluído “ainda faltam detalhes da partitura e tal, o lance de... ahn... de arcadas e tal. De ligaduras, na verdade, dinâmica. A parte chata basicamente” (GunZ, CT, Entrevista 3).

No período entre a nossa última entrevista e esta, 30/04/2021 – 23/05/2021, GunZ dedicou-se ao desenvolvimento temático da seção B da “Miniatura para *Cello*”. Sua intenção era dar sequência à fusão de gestos musicais característicos do *rock* e *folk* com os da música de concerto ao “caminhar pra um lado mais virtuosístico de concerto e tal, tipo concerto no sentido de concerto pra violoncelo e tal, bastante... tentando me inspirar bastante no concerto pra *cello* do Elgar” (GunZ, CT, Entrevista 3). No entanto, em seu julgamento, os testes heurísticos empreendidos durante o *artesanato composicional* não foram satisfatórios e o *estudentecompositor* reporta ter “empacado” em sua tentativa de um desenvolvimento virtuosístico ao estilo de Elgar para a seção B. Dado que a interpretação do próprio desempenho produz ações autorreativas na forma de estados afetivos antecipados

³⁷ Faixa 23, GunZ, Música 6, 23/05/2021.

(BANDURA, 1986), visando proteger-se das consequências negativas autoimpostas decorrentes de sua autoavaliação, o *estudentecompositor* optou por redefinir seus planos e ações para o desenvolvimento da seção B de “Miniatura para *Cello*”. Em suas palavras: “eu pensei uma hora: “cara, foda-se. Vou tacar essa ideia fora, que já tá acabando com a minha sanidade. Já basta a faculdade acabando com a minha sanidade, não vou dar mais um fator pra destruir minha saúde mental (risos)” (GunZ, CT, Entrevista 3).

Ao deparar-me com a declaração de que o *artesanato composicional* de “Miniatura para *cello*” estava “acabando com minha sanidade”, pedi para que GunZ falasse a respeito das formas como percebe a situação. Em resposta GunZ relatou:

Bom, basicamente em quase todo semestre a faculdade dá uma zoada no meu psicológico, não por culpa da faculdade, mas acho que uma cobrança e... ahn... e uma pressão que nós colocamos sobre nós mesmos. Tipo a gente ter que terminar isso, tipo eu tenho uma data, eu tenho um prazo. É bastante coisa que a gente tem que entregar, tipo eu não peguei muitas cadeiras esse semestre, mas eu sou bastante exigente sobre o que eu faço. E muita gente que eu conheço na faculdade... ahn... é assim. Eu, tipo, eu tenho uma colega, eu tive uma cadeira com ela que tava... que a prima dela me falou que ela tava sempre surtando e tal por conta das cadeiras e da cobrança. Ela... eu acho que é muito por causa da nossa cobrança em relação à faculdade, de fazer o melhor possível sempre. Bom, a gente tem que passar na cadeira, a gente tem que terminar a faculdade (GunZ, CT, Entrevista 3).

Em complementaridade, sobre a percepção de tempo no contexto dos afazeres do curso de composição musical GunZ acrescenta:

Por mais que no plano de aula pareça bastante tempo, é pouco, é bastante, mas é pouco. Às vezes eu tô na minha aula de Composição, que é na terça, e eu vou trabalhando nas minhas peças de composição, nas minhas músicas eletroacústicas, aí quando eu vejo é domingo, tá ligado? Eu penso “cara, como é que passou tão rápido?” É bastante por causa disso... em questão da peça, em questão da minha saúde mental é por não tá evoluindo, de tá empacado e eu... anh... eu surto quando eu não concluo algo... seja não só nas minhas composições... seja nos meus estudos de violão, tipo se eu tô estudando Carcassi e tô empacado no final daquela parte dos arpejos e eu surtei estudando aquela porra porque eu tava empacado, tá ligado? (GunZ, CT, Entrevista 3).

Os trechos em destaque fazem evidenciar dois aspectos que corroboram com a percepção de que “quase todo semestre a faculdade dá uma zoada no meu psicológico”. O primeiro deles diz respeito ao padrão pessoal de julgamento autoimposto que fornece os critérios de adequação das ações de GunZ. Ao confidenciar ser “bastante exigente sobre o que eu faço” o *estudentecompositor* deixa antever o que seria expresso durante a sonda retrospectiva de nossa última entrevista, quando falava a respeito do *artesanato* empreendido ao longo do semestre para a criação da “Música 6”, ele afirma: “então eu busquei muito a... o

que todo músico, todo compositor faz, que é buscar a perfeição, tá ligado?” (GunZ, CT, Entrevista 4). Um alto nível de exigência manifesto pela busca da “perfeição” e “de fazer o melhor possível sempre”, combinado à comparação social de que “todo músico, todo compositor” estabelece esse padrão de julgamento para si, são indicadores da adoção de um padrão de desempenho generalizado por parte de GunZ. Faz-se oportuno notar que a comparação social é realizada tendo como base uma projeção que ele realiza ao generalizar a intencionalidade de músicos e compositores para a realização de seus *artesanatos*. A questão aqui não é a adequabilidade dessa assunção, mesmo porque o *estudentecompositor* reporta percepções semelhantes de seus pares, mas sim, dedicar atenção aos efeitos produzidos por padrões de julgamentos generalizados ao *artesanato composicional*.

Há um paradoxo nos padrões de julgamento rigidamente generalizados quando convertidos em objetivos intangíveis (BANDURA, 1986). Se, por um lado, padrões elevados de desempenho possibilitam feitos extraordinários pelos humanos, por outro, a adoção de tais padrões, ao desvincularem-se da natureza e das condições sob as quais as ações são produzidas, podem levá-los ao abandono dos cursos de ações que lhe possibilitariam o alcance de tais feitos. Padrões irrealistas definidos sem que sejam consideradas as circunstâncias à sua realização inviabilizam a percepção de autorrealização no curso de ação e servem como fonte de desânimo, estresse e sofrimento crônico. Interpreto o prejuízo à saúde mental referido por GunZ e, por consequência, o abandono de sua intenção composicional para o desenvolvimento da seção B, como resultado de seu padrão autoimposto generalizado de “perfeição”, “de fazer o melhor possível sempre”.

No caso de GunZ, chama a atenção o fato de ele identificar elementos que intervêm nesse processo. Trata-se do segundo elemento que acredito influenciar sua percepção, qual seja: a relação entre o nível de proficiência transitório dos(as) estudantes, a quantidade de atividades simultaneamente demandadas e o tempo disponível para realizá-las. Em sua autoavaliação situacional o *estudentecompositor* conclui que “por mais que no plano de aula pareça bastante tempo, é pouco” (GunZ, CT, Entrevista 3) em função da quantidade de atividades que precisa cumprir para “terminar a faculdade”. Ele reconhece a dificuldade de “fazer um bom trabalho e no tempo que a gente tem” (idem), isso, pois muitas das disciplinas nas quais está matriculado tratam de assuntos dos quais ele diz “que eu não entendo muito bem ainda” (idem), os quais requerem desse participante um tempo significativo de sua semana para que possa apropriar-se do conteúdo e desenvolver as habilidades mínimas necessárias para utilizá-lo de forma satisfatória. Entretanto, frequentemente os procedimentos

heurísticos que dependem da prática deliberada para a efetivação enativa da aprendizagem são interrompidos, pois “quando eu vejo é domingo”. Nesse contexto, o ambiente imposto torna-se a influência predominante para o sistema autorregulatório desse participante, pois “a gente tem que terminar isso, tipo eu tenho uma data, eu tenho um prazo [...] a gente tem que passar na cadeira”, fazendo com que a organização do tempo institucional se imponha como uma poderosa contingência para que GunZ possa levar a cabo as intenções e explorações criativas de seu *artesanato composicional* e manter os altos níveis de exigência autoimpostos.

Como a intenção de um desenvolvimento virtuosístico para a seção B precisou ser abandonada em razão da falta de tempo para que pudesse ser concretizada, GunZ decidiu modificar a tonalidade com a qual iria compor, buscando criar uma nova atmosfera para o texto. A seção A é predominantemente escrita sobre o modo de lá eólio, já na seção B o *estudentecompositor* utiliza predominantemente o modo de dó eólio. Sobre essa decisão ele comenta:

Cara, eu tenho um tema legal, interessante, por que eu não tento ir pra outra tonalidade, tá ligado? Daí a tonalidade da parte B tá em dó menor e eu tentei ir pra uma... não sei se eu posso dizer tonalidade vizinha, mas tipo... eu fui de dó menor pra si bemol maior, porém eu não foquei, tentei pelo menos me manter em si bemol maior, eu tentei me manter num... num sentido mais modal (GunZ, CT, Entrevista 3).

Ainda que sua utilização das técnicas que apreende na faculdade não estejam rigorosamente ajustadas às formas tradicionais de utilizar os modos (ele alterna a utilização das 6^{as} maiores e menores a partir do compasso 63, deixando dúvida a sonoridade dos modos que está utilizando) (Ver Figura 5), GunZ logra criar gestos musicais que remetem aos modelos em que se baseia para compor, denotando que embora ainda não tenha desenvolvido acuradamente os conhecimentos teóricos para compor, sua sensibilidade e instinto o conduzem à obtenção dos resultados expressivos que deseja.

Figura 5: “Música 6”, utilização alternada dos modos eólio e dórico.



Fonte: GunZ (2021).

No transcorrer desta entrevista o *estudentecompositor* demonstrou, uma vez mais, que suas tomadas de decisões composicionais são orientadas a partir da extração de regras de ação por modelação estética. Ao falar sobre a decisão de compor um texto com a estrutura A-B ele justifica: “Cara, eu queria duas cenas contrastantes... eu gosto dessa... desse lance de tú ter, que é basicamente o que quase todo compositor faz, que é tu ter uma seção que... ahn... que é totalmente diferente da outra” (GunZ, CT, Entrevista 3,). Quanto a escolha pela modulação para dó dórico, GunZ justifica recordando sonoridades produzidas por artistas que admira. A respeito da utilização dos modos ele reflete:

Então... ahn... eu vou ser bem sincero, eu não tenho um conhecimento tão profundo de modos. Eu não sei... ahn... tanto sobre modos. Alguns eu conheço eu conheço bem, tipo o dórico que é bem... é um modo que eu simplesmente amo, que eu acho que é um que o Santana usa bastante. E também o frígio, por questões de o frígio, né? Metal. É um que usam direto no metal, principalmente a variação dele do frígio dominante... ahn... mas de outros modos eu não tenho tanto conhecimento assim. Eu estudo um pouco, mas eu ainda não tenho uma bagagem muito grande dos outros modos, no caso. [...] Então foi isso, basicamente. Eu fui de dó menor pra dó dórico. Mudei pra uma sonoridade bem legal... eu gosto bastante de dórico, se eu desconsiderar frígio eu diria que é meu modo favorito. Tem um equilíbrio bem interessante entre... ahn... a sonoridade maior e menor, com a terça menor e a sexta maior. Eu acho um modo bem interessante e eu pensei “ah, vou, vou pra esse modo... ahn... relativamente parecido, pelo menos na minha opinião tem uma tonalidade um pouco parecida com a tonalidade menor. Então... é... acho que essa foi uma finalização, então é algo bem rápido, não ocupa muito tempo da peça. Eu te diria que não dá nem um minuto em dórico, dó dórico... e foi... ahn... um caminho que me deu uma finalização. Ah... bom.. .ahn, tipo... é uma modulação bem rápida, que não ocupa nem um minuto da peça, mas que deu uma finalização bem maneira, tá ligado? Porque tipo... foi daquela sonoridade menor, *dark*... ah... não obscura, né? É só escala menor, mas deu uma característica mais *folk* ainda pra peça, porque dá essa mistura maior e menor que eu achei bem interessante o jeito que eu finalizei. (GunZ, CT, Entrevista 3).

Por fim, GunZ também trouxe ao debate a parceria com a Violoncelista 1 ao longo de todo o processo composicional da “Miniatura para *Cello*”. Essa parceria, estabelecida sem uma delimitação de fronteiras entre uma atuação pela agência delegada ou coletiva, tem possibilitado uma série de *feedbacks* instrutivos à GunZ que lhe permitem ampliar o seu conjunto de conhecimentos e habilidades acerca da escrita para *cello*. Nesta entrevista a mediação do professor da disciplina de composição V também foi reportada por GunZ. Em suas palavras:

O que eu costumo fazer é... bom, eu vou fazendo no foda-se, do jeito que eu acho melhor, entrego pra pessoa que vai tocar, que no caso é a [Violoncelista 1] ahn... e ela fala “cara, isso aqui tá funcionando, isso aqui... tú pode fazer desse jeito... eu não entendi muito bem o que tú quis dizer aqui”. E também tem o lance que meu professor tá... o [Professor 3] tá me ajudando com isso. Eu entrego toda ou quase toda semana algo pra ele, porque não é sempre aula... ahn... como é que é? Como é

que eu posso dizer? Não é aula individual. Ahn... então sempre que aula é com ele, ele me diz “ah, tu pode fazer desse jeito aqui... isso não faz o menor sentido”, mais ou menos o que a [Violoncelista 1] faz. Então é muito do... meio intuitivo... ahn... também da análise de partituras... ahn... e dicas do meu professor e da pessoa que vai tocar (GunZ, CT, Entrevista 3).

Com isso, é possível observar uma vez mais a atuação simultânea por meio das agências individual, delegada e coletiva durante o *artesanato composicional* de GunZ. As diferentes interações em suas aulas de composição, bem como, em suas reuniões com a parceira nessa composição, a *Violoncelista 1*, possibilitam que GunZ contorne suas limitações imediatas e possa levar a cabo sua empreitada criativa.

4.2.4 – Música 6: versão final (quarta entrevista – 25/05/2021)

A quarta e última entrevista de acompanhamento realizada com GunZ foi dedicada à sonda de pensamento retrospectiva, uma vez que o *estudentecompositor* considerou que a “Miniatura para *cello*” estava concluída. Nesta entrevista tivemos um imprevisto, GunZ derramou água em seu computador, impossibilitando que ele enviasse a versão final do texto para que pudéssemos tomá-la como base para os debates durante o encontro. Tampouco pude renderizar o áudio dessas versões para incluí-las no CD em anexo. Em razão disso, GunZ descreveu o que lembrava ter realizado desde o nosso último encontro sem que eu pudesse acompanhar tais modificações na partitura atualizada. Tendo em vista que ele relatou ter feito poucas modificações temático/estruturais no texto, compartilhei com ele a minha tela, na qual abri as partituras que havia enviado para a realização da entrevista 3. Com isso, foi possível que déssemos sequência às discussões acerca de seu *artesanato*.

Com o texto concluído, GunZ relatou que a Violoncelista 1 já havia iniciado os estudos para incluir o texto em seu repertório. As principais alterações realizadas pelo *estudentecompositor* dizem respeito à editoração da partitura. Ele conta: “coloquei umas articulações a mais... ahn... tipo uns acentos a mais, uma dinâmica ou outra aqui, coisa boba, tá ligado?” (GunZ, CT, Entrevista 4). A não preocupação com o detalhamento da escrita por parte de GunZ diz respeito ao seu entendimento de que é uma “obra só pra *cello*... não é um concerto, tá ligado? Não vai ser algo extremamente detalhado como um concerto costuma ser” (idem). Interpreto essa percepção do *estudentecompositor* como resultante do modo como tem levado a cabo o *artesanato* da “Miniatura para *Cello*”. A instrumentista que fará a estreia da obra atuou como consultora ao longo do processo de criação. O

estudentecompositor já manifestou a ela suas intenções expressivas com o texto. Em diferentes momentos o que era uma parceria delegada, tornou-se coletiva e foi a instrumentista quem lhe sugeriu a inserção de gestos expressivos. Inclusive, nessa etapa de finalização e ajustes de editoração do texto, há um exemplo dessa parceria, pois “por sugestão da própria [Violoncelista 1] eu coloquei uma nota a mais no acorde final, que era pra dar uma... deixar mais grandioso o final, tá ligado?”, “Dar tipo um *power chord*..., um *power chord* com a quinta no baixo... ahn... e daí eu, ela disse: Ah, bota isso aqui pra ficar tipo dois *power chords* um em cima do outro” (GunZ, CT, Entrevista 4).

O *feedback* do Professor 3 também foi reportado por GunZ nesta entrevista. Na ocasião o professor instruiu o *estudentecompositor* em relação a poluição visual da notação da partitura. Em suas palavras:

Ali no extremamente agressivo tá vendo que tá em *stacatto* acentuado? [estávamos vendo a versão da entrevista anterior, a qual não possuía ainda a realização das modificações sugeridas pelo professor] Ahn... pra tirar essa poluição... ahn..., digamos assim, da partitura por sugestão do [Professor 3] ele falou “cara, coloca só um *stacatto* e um *acento* no..., nessa parte e ali extremamente agressivo coloca extremamente agressivo acentuado”, tá ligado? (GunZ, CT, Entrevista 4).

Nesta quarta entrevista GunZ também apresentou o título do texto explicitando as razões por sua decisão. A escolha pelo título [“Música 6”] – junção do sobrenome da Violoncelista 1 e do sufixo *iana* – foi para homenagear a intérprete a quem a música foi dedicada. Ao explicar a escolha GunZ demonstra, uma vez mais, a modelação como fonte importante de suas tomadas de decisões composicionais, pois em sua análise a veiculação das obras “de compositores famosos” é feita sempre a partir do sobrenome dos mesmos. A partir de tal julgamento, ele pretendeu, ao nomear seu texto, fazer o registro da intérprete à quem o mesmo foi dedicado.

Durante a sonda a *posteriori*, GunZ reportou sua satisfação com o *artesanato composicional* de “Música 6” em razão de ter logrado “uma baita síntese de tudo que eu aprendi na faculdade, e de tudo... de todo o conhecimento musical que eu carregava... de todas as minhas origens e da minha caminhada pelo meio acadêmico” (GunZ, CT, Entrevista 4). Além disso, o *estudentecompositor* relata que “foi uma das primeiras vezes que eu [...] já tinha noção de como escrever e tal, às vezes aparecia algum errinho bobo e..., mas foi um baita avanço pra mim em questão de saber como escrever, como fazer a notação dela” (idem). Foi ao empreender em uma autoavaliação orientada pela comparação com seus desempenhos anteriores que GunZ identificou o avanço reportado, pois recorda ter “um sério problema de

na hora de escrever, de fazer a notação, tá ligado? “Bah, será que eu tô escrevendo isso aqui direito e tal? Não, isso aqui tá completamente errado” (idem).

Pedi para que o *estudentecompositor* falasse mais a respeito dessas dificuldades e sobre como as percebe. Sua resposta foi:

Então, o que eu quis dizer com essa dificuldade é saber exatamente... ahn... Bom, é saber as notas que eu tinha que escrever porque, né? Eu estou ali no meu instrumento... mas é mais a questão de... de como escrever. Tipo, ahn... a duração de cada nota... ahn... e tal, porque eu tive um problema gigante um tempo atrás... desde que eu entrei na faculdade tá melhorando... ahn... ultimamente de eu escrever um pouquinho errado... ahn... na partitura, tipo uma parte durar um pouco mais do que eu realmente queria, outra não durar... ahn... ser um pouco mais curta, porque às vezes era uma tercina, uma quintina, tá numa forma de compasso que eu não entendo... tipo, como é que é? Acho que é composto... não lembro agora. Compassos compostos. Eu... cheguei a aprender... a perceber eles há pouco tempo, tipo... eu diria que no semestre passado eu comecei a perceber melhor eles, um pouco por causa de canais que eu acompanho no *YouTube* de... de músicos. Excelentes canais, muito bons e também por causa do Stravinsky, porque né? Aquele desgraçado praticamente só sabe usar compasso composto, 4x16... aquele filho da puta (RISOS). Ahn... então, é... é mais por causa dessas questões de... de tercinas, quintinas, compassos compostos e a duração exata de cada nota que eu tô querendo colocar na partitura, tá ligado? (GunZ, CT, Entrevista 4)

Pela resposta de GunZ fica evidenciada sua dificuldade em notar os gestos que imagina e/ou cria ao explorar diretamente os instrumentos musicais. Para Dottori (2017, p.43) é justamente essa “uma das grandes dificuldades dos estudantes” de composição, “ver os símbolos musicais escritos como cristalizações de gestos concretos e não como abstrações”. A solução apresentada pelo autor é o “aprimoramento da percepção musical”. No caso idiográfico aqui analisado o *estudentecompositor* tem buscado contornar sua dificuldade em escrever por meio da utilização do *MuseScore* e por processos de tentativas e erros para encontrar as notas no instrumento. Porém, ele avalia que para as dificuldades rítmico/métricas a estratégia não é apropriada. Em suas palavras:

Ahn... e tipo, questão de problemas melódicos, quanto eu não consigo identificar alguma nota que eu tô imaginando eu posso ir no meu instrumento e ficar procurando ela, ir no *MuseScore* e ficar apertando a seta pra cima e pra baixo até alcançar “hmm essa daqui”. Em questão de métrica não dá pra fazer, tá ligado? Tú tem que simplesmente colocar ali na partitura, tú não pode apertar pro lado pra ficar “não, pera... não é essa nota... não é essa aqui, não é uma tercina”. Tu tem que... Tu tem que sentir a... a... a... o ritmo da música, tá ligado? A métrica (GunZ, CT, Entrevista 4).

Em razão da não adequabilidade de sua estratégia e da percepção de que a compreensão métrica que busca está condicionada à prática enativa, GunZ reportou estar

estudando obras de compositores que enfatizam o desenvolvimento rítmico, dentre os quais cita Steve Reich.

Ao analisar as partituras enviadas por GunZ percebi que há a utilização de uma alternância métrica recorrente. Levando em consideração a dificuldade com a escrita por ele reportada, o questioneei a respeito dessa prática. Em resposta, ele diz:

É... essa mudança de compasso eu... eu nem percebo que eu faço ela, ela simplesmente acontece. Ahn... elas são meio que naturais pra mim, elas são parte da minha linguagem, digamos assim. Ahn... e também porque eu sou um baba ovo do Stravinsky, eu confesso, então um paga pau do Stravinski e desses compositores que têm essa questão de fórmula... de mudança de fórmula de compasso. Inclusive a minha música do... do meu Recital de Meio de Curso, que é o meu duo pra violões, ahn... cara, a primeira página é, tipo, começa em 4x4, depois... depois da introdução que é em 4x4 padrão, que todo mundo conhece, vai pra um 6x8, 4x8, 3x8... volta pra 4x8, 6x8, de repente ali no meio aparece um 7x4, tipo, é algo muito natural pra mim, tá ligado? Eu... Tipo, eu gosto de 4x4, todo mundo gosta de 4x4, na verdade, mas eu gosto dessas músicas meio quebrada, tá ligado? Não é à toa que eu gosto tanto de metal progressivo, gosto muito de Dream Theater, por exemplo. Pega a... a música "The Dance of Eternity" do album *Scenes of a Memory*. Cara, tem umas cem mudanças de forma de compasso naquela música, e algo é algo que eu acho muito da hora, às vezes tu nem percebe de tão doida que a música é e de tão rápido que ela muda (GunZ, CT, Entrevista 4).

Uma vez mais o *estudentecompositor* demonstra o quanto a modelação estética influencia o seu *artesanato composicional*. GunZ identifica em seus modelos os eventos sonoros que lhe agradam. Contudo, em razão de sua habilidade de percepção musical estar em um estágio ainda incipiente, ele não demonstra perceber as nuances expressivas que se podem obter ao utilizar de maneira intencional e planejada as mudanças na acentuação métrica dos textos. Igor Stravinsky em seus famosos balés utilizava a polirritmia de maneira a sobrepor intencionalmente duas ou mais métricas de forma a criar uma textura polirrítmica que, embora superficialmente pudesse soar como caótica, era rigorosamente estruturada a ponto de servir de base à criação de coreografias. Por ainda não compreender o desenvolvimento temporal das obras que aprecia, GunZ tenta, instintivamente, lançando mão do uso recorrente de mudanças na fórmula de compasso, alcançar efeitos acústicos que possam proporcionar por meio dos textos por ele compostos, experiências estéticas semelhantes às de Stravinsky.

Figura 6: Fragmento da “Música 6” em que há a ocorrência frequente de mudanças nas fórmulas de compasso.



Fonte: GunZ (2021).

Por fim, destaco a avaliação de GunZ acerca de sua produção quando questionado se modificaria algo em seu texto:

É, eu acho que eu não tenho resposta, porque eu trabalho... ahn... eu trabalhei nessas peças tão, como eu falei, eu me vejo nessas duas peças, eu trabalhei muito pra... pra pessoa... bom, ter uma margem que ela possa interpretar da peça, mas pelo menos as pessoas que me conhecem conseguem me enxergar... ahn... no que eu escrevi... ahn... então eu busquei muito a... o que todo músico, todo compositor faz, que é buscar a perfeição, tá ligado? Então é, eu acho que eu não mudaria nada, porque eu diria que foi, que foi um... são peças que, tipo “Senhor dos Anéis”, não muda uma vírgula, tipo o primeiro filme, tá ligado? Não muda uma vírgula daquele filme, filme maravilhoso... ahn... tipo, eu não mudaria nenhum compasso, nenhuma pausa dessas das composições (GunZ, CT, Entrevista 4).

Com base nesse excerto, pode-se notar que GunZ se sente bastante satisfeito com os resultados obtidos com os textos musicais compostos para este semestre e considera o trabalho realizado até então como finalizado. Com a realização dos textos ele alcançou suprir as expectativas que tinha e que estão ajustadas às duas crenças principais que identifiquei ao analisar seus relatos, a de que a formação musical fidedigna se dá em âmbito institucional e a de que compor envolve uma síntese de conhecimentos. GunZ satisfaz tais expectativas ao compor utilizando gestos musicais característicos das obras de artistas que admira e que em diferentes momentos de sua trajetória musical serviram de modelo para a sua prática, sejam eles vinculados ao *metal*, ao *folk* ou a música de concerto. Além do mais, as atividades que realizou e os resultados artísticos que obteve estão, em sua visão, ajustados com o que se espera no *ethos institucional* e foi aprovado pelo Professor 3, que goza de grande credibilidade para este *estudentecompositor*. Em conjunto, esses fatores contribuem para o aumento de suas crenças de autoeficácia, demonstrada em forma satisfação com o trabalho realizado e o fazem avaliar de forma tão positiva os resultados que obteve.

4.3 – O ser/tornar-se compositor de GunZ em ambiente universitário

Na seção anterior, 4.2 – “Quero compor mais pra *cello*, mas... aquele lance de compor música no estilo música erudita como as pessoas conhecem não me atrai muito”: o *artesanato composicional de GunZ*, apresentei o processo empreendido por este *estudentecompositor* para a criação de “Música 6” através da reciprocidade *personagem compositor, ethos institucional e artesanato composicional*, a qual considero constitutiva do ser/tornar-se compositor em âmbito universitário. Na presente seção, em complementaridade, dedico-me a apresentação de uma síntese dessa reciprocidade considerando a totalidade da produção de GunZ com a intenção de apresentar uma leitura do ser/tornar-se compositor desse acadêmico criativo.

4.3.1 – O acadêmico compondo sua síntese criativa

A decisão por ingressar em uma faculdade de música foi tomada por GunZ ainda no ensino médio e dentre as duas opções de curso que ele considerava – licenciatura em música e composição musical – a escolha pelo curso de composição foi mediada por seu apreço, “desde pequeno” por “criar coisas”, o que o levou a declarar que “composição é a minha praia. [...] desde cedo essa pira por composição, meio que mesmo que talvez inconsciente” (GunZ, CT, Entrevista 1). Ademais, ao projetar cognitivamente o seu futuro profissional no presente (BANDURA, 1986) e pôr em confronto as características do eu e as exigências do ambiente no qual atuaria (CERVONE, 2004), GunZ avaliou que os afazeres de um professor excediam suas capacidades de enfrentamento da época, uma vez que em sua percepção “o professor, ele tem que ter muita paciência. Ele tem que lidar com uma turma barulhenta, bagunceira em muitos casos, não em todos, obviamente... Tem que lidar com alguns alunos extremamente teimosos” e afirma não ter “muita paciência para isso” (GunZ, CT, Entrevista 1). Embora a capacidade de enfrentamento e projeção de futuro tenham influenciado a tomada de decisão de GunZ, o *estudentecompositor* “não fazia a menor ideia do que eu ia fazer no curso” (idem), em suas palavras:

Tipo... eu sabia que era o lance de composição, mas o que que é composição? Tá ligado? Tipo é um termo meio vago. Tem..., tipo..., dizia lá: a compor música, fazer *jingle*, trilha sonora, só que eu não sabia o que eu ia ver. Tipo... Iniciação à Composição: o quê que eu vou ver em Iniciação à Composição? Porque o que eu tinha em mente sobre composição, eu conhecia Beethoven, Bach, Mozart, porque quem não conhece? Mas, a minha maior, o maior nome que eu realmente conhecia de composição no meio da composição era o John Willians, porque eu gostava

muito de “Star Wars”, amo até hoje. Adoro a trilha sonora e é algo extremamente grandioso, complexo, algo pra orquestra... Então eu ficava pensando, cara, eu vou aprender isso... a composição... o quê que eu vou ver, eu não fazia ideia. Eu comecei na composição assim tipo... eu botei uma venda e entrei ali na salinha. Foi isso. Eu não tinha a menor ideia do que eu tava fazendo ali (GunZ, CT, Entrevista 1).

O desconhecimento a respeito do que aprenderia no curso de composição referido por GunZ metaforicamente como “botei uma venda e entrei ali na salinha”, não nutriu em si expectativas em completo desajuste com o que é ofertado pelo *ethos*, sendo que a quebra de expectativa mais significativa destacada por ele diz respeito à formação dos grupos para os quais escreveria, uma vez que esperava compor para grupos pequenos e instrumento solo, e ao chegar na cadeira de Orquestração ele precisou “compor pra orquestra e foi experiência terrível, não consegui, não me adaptei por questões de... de lidar com muitos instrumentos” (GunZ, CT, Entrevista 1). Em consequência, pude identificar que o processo adaptativo de GunZ ao *ethos* foi bastante cômodo no sentido de que o *estudentecompositor* não demonstrou perceber situações significativamente conflitantes em relação ao que esperava e ao que a instituição lhe proporcionou. Não que isso represente ausência de conflitos e experiências que demandaram transformações ao longo de seu percurso formativo na instituição. Ao contrário, a declaração de que “é um pouco engraçado [risos] a minha trajetória em relação ao gosto musical que eu tinha contato antes de começar a me envolver realmente com o estudo de música” (GunZ, CT, Entrevista 1) é indicativa de que o expandir de horizontes musicais proporcionados pela interação com o *ethos* foi acompanhada pelo desconforto com o qual, hoje, enxerga e anuncia o gosto pelo *pop* como parte dos estilos que lhe conferiam satisfação no passado. Ainda assim, é perceptível que GunZ interpretou o *ethos* como um ambiente selecionado (BANDURA, 1986), no qual o fato de poder estar ali fazendo música lhe satisfaz.

Quero dizer com isso que no decurso de quatro entrevistas o relato de GunZ me fez perceber sua satisfação por estar onde está, vivendo o tempo presente do curso de bacharelado em composição da UNIX como o “ápice” do mundo musical e deixando evidenciar que seu encontro com o *ethos* (CERVONE, 2004) produziu um sentido de pertencimento que, *per se*, confere a ele autossatisfação. Estar no curso não é meio para que GunZ alcance sua autossatisfação e, sim, um fim em si, tamanha sua valoração pelos ambientes institucionalizados de ensino de música.

Nesse ambiente as duas crenças que despontam da *cosmovisão* de GunZ tem orientado o modo como ele tem sido/tornado-se compositor. A noção de que *a formação musical fidedigna é circunscrita aos espaços institucionais* influencia a seleção dos modelos que

servem de referência à sua aprendizagem e, também, delimita a seleção daqueles aos quais o *estudentecompositor* delega a emissão de julgamentos e instruções a respeito de seu *artesanato*. Por seu turno, a crença do *fazer composicional como síntese de conhecimentos* intervém em sua constituição enquanto compositor por direcionar o foco de sua atenção à um artesanato condicionado à imersão no domínio cultural da composição musical a fim de poder extrair os elementos que sirvam à sua síntese criativa.

As pessoas despendem “atenção a modelos reputados como eficazes e ignoram aqueles que, pela aparência ou reputação, são considerados ineficazes” (BANDURA, 1986, p.53-54). No caso de GunZ, a seleção do modelo é mediada por sua avaliação de que o domínio da “arte da composição” requer formação institucional. Em razão disso, declara: “Dave Bruce [...] e o Adam Neely [...] [são] as minhas maiores referências em música, além dos meus professores da faculdade que são as minhas maiores referências” (GunZ, CT, Entrevista 4). Note-se que nesse grupo estão inseridos modelos que cumpriram o rito formativo institucional. Além de seus professores, estão aí inseridos Dave Bruce e Adam Neely, compositores que disponibilizam conteúdo musical por meio de seus canais no *YouTube*, egressos, respectivamente, da University of Nottingham e Berklee College of Music.

Tomemos como exemplo da relação crença e seleção de modelos a fala de GunZ a respeito do canal de Adam Neely no *YouTube*, um dos quais ele utiliza como fonte de aprendizagem.

Um baixista de *jazz* e... entusiasta de teoria musical... ahn... que tem, faz vídeos... cara, fantásticos sobre música, baixo e música em geral. Ele é apaixonado por teoria musical, é inacreditável a paixão que ele tem por teoria musical. Eu quero ter... eu quero ser apaixonado por alguma coisa na minha vida do jeito que ele é apaixonado por baixo e teoria musical. Tipo, de *nível quase acadêmico*, tá ligado? Sendo que... ahn... *onde é que ele estudou? Berkeley* eu acho que ele estudou... *que os professores de lá usam os vídeos dele* de tão bons que é o conteúdo dele, de tanto que ele se dedica pra entregar um material bom. Inclusive eu me interessei em pesquisar sobre música e postar os meus conhecimentos... eu vou inclusive criar um canal no *YouTube* pra postar os meus trabalhos da faculdade e falar sobre música, sobre o que eu aprendo tanto *com esses canais que se dedicam realmente a ensinar música* e o que eu aprendo na faculdade, tá ligado? (GunZ, CT, Entrevista 4, *grifos meus*).

Com base nesse excerto é possível observar que GunZ realça os atributos institucionais do modelo que lhe serve como fonte de aprendizagem. Assinale-se que isso não significa que a avaliação do *estudentecompositor* em relação ao conteúdo veiculado no canal restringe-se à afiliação institucional de Adam. Inclusive, GunZ faz referência ao entusiasmo, paixão, e qualidade com que o material é produzido e disponibilizado no canal. A questão

aqui é que o *estudentecompositor* empenha-se em validar suas escolhas a partir do estabelecimento de relações entre elas e algum dispositivo institucional. No caso do canal de Adam, são postos em destaque o “nível quase acadêmico”, a instituição na qual o compositor se formou, e os profissionais afiliados a Berkeley que utilizam o material disponibilizado por ele. Ademais, em razão dessa crença, a validação de si enquanto compositor também é condicionada à passagem pelo rito acadêmico, fazendo com que GunZ não se reconheça como compositor, ele assume ser “apenas um estudante” e afirma não poder se “chamar compositor, ainda não posso me dar esse título. Pelo menos é o que eu penso” (GunZ, CT, Entrevista 3), pois, embora declare que consegue “criar música por mim mesmo” (GunZ, CT, Entrevista 1) entende que ainda necessita da orientação “de alguém que saiba que... se formou em composição, que saiba como ajudar um estudante” (GunZ, CT, Entrevista 1).

Nesse ponto, entendo ser oportuno tecer breves considerações acerca de Erik Satie, o qual GunZ considera seu

compositor favorito, não poderia deixar de citar ele. É, Erik Satie. Cara, eu sou muito paga pau do Satie. Sério, tu não tem noção. Tipo, eu acho que se eu tivesse vivido na época do Satie eu ia fazer de tudo pra conhecer esse cara. E eu acho... eu acho interessante aquele maluco, ele tinha... ele tinha um estilo de vida muito bizarro, sério, cara, tu não tem noção. Eu acho ele muito interessante. Eu gosto... eu gosto muito de compositor bizarro, é sério. É... é um... é o que eu diria o... o ponto mais alto da genialidade de um compositor, tu conseguir fazer uma música ser interessante... ahn... durante horas sem a pessoa ficar cansada de ouvir, porque também segue muito uma questão de tipo, ser um plano de fundo sonoro (GunZ, CT, Entrevista 4).

Ironicamente, em seu tempo, Satie era considerado por seus professores e pares como “o aluno mais preguiçoso do Conservatório”, um “inútil”, “desmotivado”, como Orledge (2002) aponta:

Satie detestava seus sete anos no que mais tarde chamou de “uma espécie de penitenciária local” e foi descrito por Descombes em 1881 como o “aluno mais preguiçoso do Conservatório”. Quase todos os relatórios sugerem que ele era um pianista talentoso, totalmente desmotivado e pobre em leitura à primeira vista. Em 1885, ele alcançou a classe intermediária de piano do ex-professor de Eugénie, Georges Mathias, que também o considerava “inútil”. Seu amigo mais próximo na época, o poeta espanhol Contamine de Latour, afirmou que ele só persistiu em seus estudos no Conservatório para poder se safar com um ano de serviço militar em vez de cinco. No final, ele reduziu ainda mais isso ao contrair deliberadamente uma bronquite para ser invalidado do 33º Regimento de Infantaria em abril de 1887 (ORLEDGE, 2002).

Considerando que o foco da atenção de GunZ é direcionado à modelos que possuem vínculo/validação institucional e que Satie, conforme reportado por Orledge (2002), foi um compositor que apresentou dificuldades adaptativas aos ambientes institucionais ao longo de

seu percurso formativo, empreendo em um exercício imaginativo para pensar como seria a recepção da obra de Satie por parte de GunZ caso esse último “tivesse vivido na época do Satie”. Questiono-me se a aferição da pertinência (BANDURA, 1986) da adoção de Satie como modelo de compositor por parte do *estudentecompositor* seria orientada pela adaptabilidade de Satie às instituições formativas ou pela possibilidade que GunZ identifica na obra de Satie de “entrar em transe, viajar ouvindo como as “Gymnopédies” e as “Gnossiennes” fazem [...]” (GunZ, CT, Entrevista 4).

Entendo que a crença de que a formação fidedigna ocorre em âmbito universitário favoreceu a descoberta de “coisas que tu não conhecia que tú gosta na faculdade” (GunZ, CT, Entrevista 1) por parte de GunZ, que mesmo tendo ingressado com “a cabeça bem fechada” em relação ao seu gosto musical, mostrou-se receptivo ao que o *ethos* lhe oferecera, uma vez que sua atenção estava canalizada por sua crença de que naquele ambiente poderia apreender os conhecimentos e habilidades válidos à sua formação musical. Quero dizer com isso que os relatos de GunZ me permitem interpretar que independentemente de quais fossem os valores instituídos no *ethos* ele estaria receptivo, pois sua atenção estava voltada à autossatisfação proporcionada pelo fato de ser pertencente a esse ambiente. Considero que esse comportamento adotivo propiciado por sua crença favorece a síntese que GunZ realiza contemplando o que é valorado no *ethos* e suas “raízes” musicais pré-UNIX, *rock*, *folk* e *metal*. Contudo, é importante uma ressalva. Mesmo sem deixar de admirar as bandas de *rock* e *folk*, que ainda exercem muita influência sobre o que GunZ é hoje, devido a essa tendência em supervalorar a formação musical institucional em detrimento de outras formas de tornar-se músico e compositor, o *estudentecompositor* empreende em avaliações acerca das músicas que escutava em períodos anteriores à seu ingresso na UNIX buscando encontrar semelhanças entre os gestos expressivos contidos nessas obras e os gestos da música de concerto.

Em razão disso, interpreto as citações/apropriações de elementos às quais GunZ recorre em seu artesanato para compor sua síntese tanto como um modo de validar seu personagem acadêmico criativo, quanto como uma forma de reação aos sentimentos que as obras dos autores os quais admira hoje despertam em si. Na sequência apresento alguns recortes representativos desse tipo de reação.

Tipo, é... era o assunto que eu tava estudando naquele vídeo, e eu pensei “cara, vou testar isso aqui...” ahn... e deu um efeito interessante, e no início era algo bem mais tenso, mais porrada na cara... ahn... na pessoa que tava ouvindo e do... e do intérprete. Era um troço bem... como eu já falei, *porrada*. Eram arpejos extremamente virtuosos, tipo digamos... ahn... Beethoven, aqueles arpejos doidos que ele adora fazer. Não, mentira. Liszt, desculpa. Aqueles arpejos doidos do Liszt

com umas melodias e acordes na mão direita... ahn... bem... extremamente dissonantes, já talvez pegando umas ideias do... talvez do Schoenberg, não pegando do dodecafonismo, mas pegando *acordes* bem dissonantes, bem... que *agride o ouvido* entre muitas aspas, e eu pensei “tá, vou... pegar essa ideia aqui, vou fazer uma seção mais *calma* com esse mesmo arpejo” e surgiu isso aí, surgiu esse *arpejo bem calminho* até... *hipnotizante*, diria assim (GunZ, CT, Entrevista 4).

É, eu não diria que eu fui diminuindo o... o andamento... a questão é que era uma... outra seção, tipo um B de um ABA, tá ligado? Ahn... ainda com a mesma ideia, só que pra... ahn... tipo dizendo tá, eu *destruí o ouvido de vocês*, dei uma *surra sonora*... dei uma *surra musical* em vocês da melhor maneira que o Shostakovitch poderia fazer... deixar eu agradar... ahn... deixa eu... ahn... deixa eu *mandar o ouvido de vocês pro pronto socorro rapidinho*, tá ligado? É, foi essa a ideia. Tipo... (imita a música), daí de repente uma coisa mais agradável pra *acalmar o ouvido* do ouvinte. Não, não. Eu... eu pensei “nossa, essa parte mais lenta tá tão bonita, mas tão bonita” que eu cheguei a pensar “nossa, aquela outra parte inicial tá um lixo” (GunZ, CT, Entrevista 4).

É, tipo... imagina uma coisa... uma coisa bem legal de se pensar, tipo... se tu tá fazendo algo bem que a pessoa vai *viajar* ouvindo... tipo, não viajar fazer uma viagem... ficar assim “aah... ah..”, tipo, tá ligado? Na parte mais Debussy a pessoa tá lá “hmm hmm caralho, que foda”, de repente vem essa parte e ela “ih, caralho, que isso? mudou”, tá ligado? É algo... é algo que eu acho bem da hora de fazer. (GunZ, CT, Entrevista 4).

Ah, ahn... eu pensei “cara, tá meio... tá meio chato, meio repetitivo, tá bom que a minha ideia nessa peça é ter um lance meio de *fazer o ouvinte entrar meio que num transe*... é... um pouco ter a ideia de um *transe hipnótico*, tá ligado? ahn... mas bom, vou dar uma variadinha pra chegar uma hora que o... a pessoa que tá ouvindo vai pensar “opa mudou? caralho” tipo pra pessoa não dormir ouvindo, tá ligado? Ahn... tipo, ah, vamo descer diatonicamente e foda-se. Ahn... até porque eu não tenho tanta noção de harmonia assim, eu fui pensando ah, vamo de um lá maior pra um sol maior, depois pra um fá maior... ahn... sem pensar muito em harmonia, só descer diatonicamente mesmo. Não pensando na função do acorde na tonalidade, tá ligado? (GunZ, CT, Entrevista 4).

[...] a minha [“Música 7”]... ahn... uma peça, digamos, ahn... que possa... que possa fazer o ouvinte *entrar em transe*, *viajar ouvindo* como as “Gymnopédies” e as “Gnossiennes” fazem... do Satie [...]. (GunZ, CT, Entrevista 4).

Os trechos apresentados tratam do artesanato composicional de “Música 7”, texto para piano. Nesses, percebe-se o uso reiterado de metáforas para fazer referência ao que GunZ deseja que seu texto provoque no ouvinte. Ademais, os acordes dissonantes que agriem o ouvido ao estilo Schoenberg, o arpejo calminho e hipnotizante, a surra sonora que destrói o ouvido a ponto de “mandar o ouvido de vocês pro pronto socorro rapidinho” “da melhor maneira que o Shostakovitch poderia fazer”, a viagem propiciada por Debussy, ou ainda o transe hipnótico à moda Satie, a partir dos quais GunZ projeta a recepção de suas obras, revela o processo que denomino modelação estética, no qual os pensamentos e ações composicionais são orientados pelo desejo de, por meio da criação de um texto musical, intenciona-se suscitar nos ouvintes os sentimentos que a obra de outrem desperta em si.

Dito isso, entendo o modo de compor de GunZ além de ser uma forma de modelação estética, também está a serviço da validação de seu personagem acadêmico criativo, uma vez que ao inserir em seu texto gestos que guardam semelhança a obras de autores já consagrados serve-lhe como uma espécie de validação daquilo que produz. Atuando conjuntamente as duas crenças que emergiram da cosmovisão de GunZ resultam em um modo de pensar e agir composicionalmente análogo à produção no campo acadêmico/científico. A imersão no domínio serve à elaboração de proposições que passam a ser fundamentadas com autores(as) considerados referência na área. Recorre-se aos autores e citações dos mesmos como meio de dar sustentação e validação às ideias. Por fim, essas proposições são postas à prova diante dos pares representativos do campo que irão avaliar e encaminhar o desenvolvimento das proposições.

Em síntese, posso dizer que o acadêmico criativo GunZ nos mostra a síntese de conhecimentos como meio de ver incluídos em seus textos musicais os gestos que tanto aprecia no *metal* sinfônico, *rock* progressivo, *folk* e, também, àqueles pertencentes à tradição musical valorada no *ethos* institucional. Satisfeito, está e projeta manter-se no lugar que mais valora, o ápice do mundo musical: a universidade.

5 – Agustín³⁸

O presente capítulo destina-se à apresentação do *estudentecompositor* Agustín, abordando as maneiras pelas quais o conjunto de crenças que constituem sua *Cosmovisão Composicional* influencia as formas como ele projeta socialmente seu *Personagem Compositor*, ao mesmo tempo em que afetam a condução de seu *Artesanato Composicional*. O capítulo foi organizado em três seções principais. A primeira 5.1 – O personagem compositor e sua cosmovisão composicional: aproximações iniciais é dedicada à apresentação do conjunto de crenças proeminentes que emergem dos relatos do participante, as quais compõem sua *Cosmovisão*. A segunda, 5.2 – “Eu decidi compor muito mais para violão [...] justamente para poder tirar elas [as músicas] do papel”: o *artesanato composicional de Agustín* é dedicada à apresentação de seu *Artesanato Composicional* ao longo do semestre. Por fim, a seção 5.3 – O ser/tornar-se compositor de Agustín em âmbito universitário é destinada à síntese do modo com que ele tem se constituído compositor ao longo de sua formação.

5.1 – O personagem compositor e sua cosmovisão composicional: *aproximações iniciais*

No transcorrer de nossas entrevistas, duas crenças se fizeram proeminentes no relato de Agustín, a compor sua cosmovisão e influenciar os seus modos de pensar e agir composicionalmente em busca de autossatisfação, nomeadamente: a) a universidade como meio à profissionalização musical e b) a finalidade de se fazer música é estar no palco, as quais serão detalhadas nas subseções seguintes.

5.1.1 – “Acho que fiquei maravilhado quando... quando notei a seriedade com que é tratado estudar música”: *a universidade como meio à profissionalização musical*

Intitulando a presente subseção, trago a frase que reporta a experiência vivenciada por Agustín na primeira aula de Teoria e Percepção Musical a qual frequentou ao ingressar na UNIX, em 2015, que representa o sentido atribuído (CERVONE, 2004) pelo *estudentecompositor* ao seu encontro com o *ethos* institucional. Agustín se disse maravilhado

³⁸ Escolhi o pseudônimo Agustín para este participante, tendo em vista que ele não me enviou o pseudônimo com o qual gostaria de ser identificado nesta pesquisa. Por ele ter afirmado que seu compositor favorito é o paraguaio Agustín Barrios, tomei a liberdade de identificá-lo como Agustín.

quando recordou que “nas primeiras semanas eu não acreditava que tava ali, sabe?” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1), referindo-se ao fato de estar em uma mesma sala “estudando teoria com mais quarenta pessoas [...] de tá ali junto e com pessoas de diferentes vertentes e níveis, né?” (idem). Em um exercício reflexivo de rememoração do passado, Agustín atribuiu o sentido de maravilhamento à percepção de que dada essa heterogeneidade, as pessoas “vão ter olhares”, também, “diferentes”, são as distintas cosmovisões que defendo nesta pesquisa como produzidas e produtoras da reciprocidade que envolve o ser/tornar-se compositor(a). Como para Agustín “estudar teoria, estudar música, sempre foi no meu quarto ali... aula com o meu professor, sozinho” (idem), a interação com o *ethos* possibilitou a abertura de sua cosmovisão para com a cosmovisão de tantos(as) outros(as) que ali estavam. Como resultado do confronto de seu modo de aprendizagem com o que percebera no *ethos* emergiu a crença da universidade como meio a profissionalização musical. Isto, pois o *estudentecompositor* refere suas experiências de aprendizagem anteriores à UNIX como “tudo muito esse clima assim de tá se divertindo e aprendendo”. No *ethos*, a seriedade percebida ao deparar-se com “todo mundo sério ali” serviu-lhe como uma primeira pista para atribuir sentido de profissionalismo ao que se fazia naquele ambiente.

Em razão da crença que dispõe hoje (BANDURA, 1986) de que a universidade é um meio à profissionalização musical, Agustín rememorou sua trajetória subdividindo-a em “dois períodos distintos [...], informal e formal” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). O período informal é caracterizado pelas experiências da infância e juventude, época da qual recorda as influências musicais de sua família paterna, que migrou do Nordeste para São Paulo há mais de quarenta anos. O tio de Agustín é músico e cultivava a cultura nordestina por meio de um grupo de maracatu do qual o *estudentecompositor* fez parte “por volta dos dez anos de idade até os doze, mais ou menos” (idem) tocando instrumentos de percussão. Para Agustín, o aprendizado nesse período “era tudo muito informal no sentido de que não me sentava, não tinha uma aula de teoria... era tudo muito mais na prática, no ouvido” (idem), o que indica o modo como a imersão no *ethos* serve-lhe de referência comparativa para analisar suas experiências pré-UNIX. A diferenciação entre formal e informal é estabelecida a partir do modo de estruturação das práticas, na qual a ausência da teorização acerca da música atrelada a um ambiente de descontração serve de pista inicial à caracterização da prática informal.

Como representante de sua primeira experiência de aprendizagem formal em música o *estudentecompositor* relatou o período iniciado por volta dos quatorze anos, quando começou

a frequentar aulas de violão e guitarra no pólo da EM&T³⁹ em sua cidade natal, no interior do estado de São Paulo. Na passagem do informal ao formal encontram-se as experiências decorrentes de sua participação em um *Studio* bar paralelamente ao estudo na EM&T, igualmente caracterizadas por Agustín como informais. No espaço eram organizados eventos mensais em formato de tributo à bandas de *rock*. Pelas redes sociais os proprietários do *Studio* bar divulgavam a banda do mês e, a partir disso, “juntava ah, eu sou guitarrista, eu quero tocar ahn... “Rock And Roll All Nite” do Kiss, alguém quer? Aí vinha um baterista, olhava, ah, eu quero essa, um vocalista... e às vezes era uma confusão, né?” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). Ao avaliar essa experiência Agustín entende que “funcionava super bem. Claro que tinham muitos problemas, né? De justamente [...] ser meio informal” (idem). A informalidade nesse contexto diz respeito a falta de engajamento de muitas pessoas que se inscreviam para participar “e às vezes chegava na hora H e [...] acontecia de a pessoa não levar com tanta seriedade” (idem) resultando em desfalques para os grupos.

A distinção feita por Agustín em relação às aprendizagens formais e informais é orientada pela percepção do grau de seriedade com que as práticas musicais são tratadas nos diferentes espaços nos quais transitou ao longo de sua formação. Ademais, revela seu entendimento das múltiplas formas de se relacionar com a música e a função dos diferentes espaços de aprendizagem ao cumprimento das intenções de cada indivíduo. No *Studio* bar “tinha muitos casos também de pessoas que não eram músicas... musicistas, músicos, e gostavam de tá ali, queriam cantar e tinha essa abertura, né?” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). Isso, por que no *rock* “é tudo mais... mais essa desenvoltura, essa diversão. [...] O público tava ali também... se não tivesse tocando música tava ali também festejando [...] era um clima de amizade, de companheirismo [...] muito legal” (idem). A universidade, por seu turno, é o espaço voltado ao estudo sistematizado da música no qual Agustín percebe como “racional” em razão da ênfase em procedimentos explicativos com os quais se deparou em diferentes disciplinas do curso, tais como Teoria e Percepção Musical, História da Música, Estética Musical, Contraponto, Harmonia, Análise Musical, Técnicas Composicionais, dentre outras. O contato com o *ethos* institucional proporcionou a Agustín vislumbrar a música a partir de “um ambiente simbólico distinto” (BANDURA, 1986, p.36), no qual a teorização e as habilidades explicativas sobre a música são imperativas no processo de ser/tornar-se compositor.

³⁹ A Escola de Música e Tecnologia - EM&T é uma escola particular sediada na capital São Paulo e em anos passados possuía polos em diferentes cidades no interior do estado.

Somado à oportunidade de vislumbrar a música para além do fazer enativo com o qual estava habituado, a ritualística percebida por Agustín no *ethos* institucional acerca da atuação como músico, que difere daquela na qual “tinha que chamar o músico, o baterista pra tocar... aí o baterista já tava no bar.... já tava viradão, sabe?! (risos)” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1), traz implícita a noção de existência de um modo de ser músico/compositor o qual se deve perseguir, fazendo-o entender que “a faculdade deu um aporte sim, muito fundamental pra eu me enxergar como músico, me enxergar nas questões das minúcias da atuação... da questão de como se portar, né?” (idem). Nesse modo de pensar e agir impregnados de seriedade, comprometimento, empenho por aprimoramento e disciplina, se percebe refletida uma identidade social (BANDURA, 1999) de classe laboral com a qual Agustín constrói a sua autoidentidade enquanto compositor e faz emergir a faceta profissional de seu personagem compositor.

5.1.2 – “Eu me senti estagnado... que eu fui com a guitarra nas costas lá”: *a finalidade de se fazer música é estar no palco*

Imerso em ambientes simbólicos (BANDURA, 1986) nos quais a relação com a música é estabelecida pela *práxis*, da iniciação musical no grupo de maracatu, na infância, até o ingresso na UNIX, o aprendizado musical de Agustín foi fundado pela e para a prática musical. O grupo de maracatu do qual Agustín foi membro e os tributos do *Studio* bar nos quais participava comungam do princípio de um fazer musical orientado à *performance* pública e serviram de referência à crença que desponta de sua cosmovisão de que a finalidade de se fazer música é estar no palco.

As experiências musicais vivenciadas por Agustín nos ambientes de aprendizagem classificados por ele como informais nutriram em si o desejo de “um estudante ainda, [que] tava começando e já tinha essa vontade de tocar, né?” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). O desejo por estar no palco, por se apresentar ao público e fazer música com o sentido de compartilhamento daquilo que se produz, foram, em seu entendimento, “grandes experiências” (idem).

Ao lamentar o fato de que devido à forma como os tributos eram estruturados no *Studio* bar “acabava tendo que tocar uma, duas, três músicas e quando começava a sentir o gosto de tá no palco acabava (risos)” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1), o *estudentecompositor* dá indícios do quanto valora poder estar no palco. O mesmo ocorreu no processo de rememoração das experiências que teve em duas bandas. Sobre o período de permanência nas

bandas, uma de *rock* autoral, mas na qual também faziam “muito *cover* de Charlie Brown Jr.”, e outra “basicamente tributo à Nightwish, uma banda de *metal* sinfônico” (idem), Agustín lastimou: “nunca tive muita oportunidade, assim, de tocar” e associa o fato à “imaturidade” da época, na qual os integrantes não tinham “muita experiência, né? profissional assim” (idem). É interessante notar que nesse ponto há o efeito das duas crenças mais proeminentes da cosmovisão de Agustín influenciando a forma como ele interpreta tais experiências, pois os obstáculos à sua autossatisfação de estar no palco, à época das bandas, são projetados no presente com uma maior controlabilidade por meio do profissionalismo que agregou ao seu personagem a partir da interação com o *ethos* institucional. Quando falou a respeito das dificuldades de manter o trabalho com uma banda, até que as músicas do repertório fiquem “apresentáveis” (idem), Agustín avaliou: “acredito que, claro, hoje, com o contato com a faculdade muita coisa deve ter mudado” (idem), referindo-se a si e ao modo como, hoje, dadas as experiências que o *ethos* lhe oportunizou, teria mais maturidade para atuar profissionalmente em uma banda.

Dado seu interesse pela música e gosto pelo palco, cursar uma faculdade de música era seu objetivo desde a inscrição no ENEM. Agustín reportou que após ter realizado o exame ficou surpreso, pois “mal sabia eu que tinha uma faculdade federal no Brasil que aceitaria a nota do ENEM pra passar em música, né?” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). O *estudantecompositor*, que havia sido aprovado para cursar Guitarra na Faculdade Santa Marcelina e Composição Musical na UNIX, relatou: “quando eu descobri, assim, foi um misto de alegria e aquele... aquela euforia e medo de, assim, *putz* eu passei... agora qual... qual dos cursos vai ser, né?” (idem). Sobre a escolha pelo curso de composição Agustín revelou que:

sempre quis compor... sempre achei uma das coisas mais belas, assim, em música, né? Mais criativos, e decidi ir pra composição na [UNIX]... pro Bacharelado. Mas assim, fazer composição especificamente nunca foi... eu nem sabia, inclusive, que tinha um curso específico de composição dada a minha... tão leigo que eu era em questão de academia, né? Eu sou o único na minha família até então, né? Que tinha... tava fazendo faculdade, então acho que cá, assim, de paraquedas. Agora meu irmão já tá e tal... talvez termine antes de mim (risos). (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1).

Mesmo tendo declarado que “sempre quis compor”, cursar a faculdade de composição musical não era a intenção inicial de Agustín em razão do seu desconhecimento acerca da oferta de um curso dessa modalidade em uma universidade pública brasileira, como explicitado no trecho em destaque. Devido ao seu gosto pela prática e apreço por estar no

palco, o foco de Agustín estava em cursos na área da *performance*, mais especificamente, voltados à guitarra, instrumento ao qual vinha se dedicando desde os quatorze anos de idade. No entanto, o *estudentecompositor* nutriu expectativas positivas em relação ao seu ingresso na universidade. Como poderemos notar no excerto a seguir, Agustín projetou sair da instituição “transformado”, indicando sua consciência em relação às influências que a imersão em um *ethos* distinto daquele ao qual estava habituado poderia exercer em sua constituição enquanto compositor.

quando eu passei eu cheguei a pesquisar sobre a Universidade, os professores, pesquisei a grade curricular, né? E assim, eu acho que saí daqui com o sentimento de que ia me renovar, ia buscar... ia sair transformado de lá, ia aprender... ia tentar buscar aprender o máximo possível... fazer o máximo de coisas possíveis, diferentes da minha realidade, porque até então eu ia pra um... ia fazer um curso, né? Ia pra uma faculdade de música e ia pra um lugar que eu nunca conheci, né? Eu sou daqui de São Paulo, então eu tava com 19 anos e nunca tinha saído da casa dos pais, sabe? Então acho que o sentimento mais marcante foi de que eu ia sair de lá diferente, sabe? Ia aprender coisas... não sabendo bem o que eu ia fazer... (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1).

Ademais, ao projetar sua interação no/com o *ethos*, com o sentido de renovação, mesmo “não sabendo bem o que ia fazer” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1) no curso, a atenção de Agustín se voltou às potencialidades do ambiente (BANDURA, 1986), à sua formação enquanto músico, resultando em suas reiteradas afirmações no decorrer das entrevistas de que em sua adaptação ao *ethos* “foi tudo muito positivo” (idem). No entanto, é preciso atentar ao fato de que “depois que as pessoas adquirem certas preferências e padrões de comportamento, elas tendem a selecionar atividades e associações que compartilham sistemas de valores similares, reforçando mutuamente as inclinações preexistentes” (BANDURA, 1986, p.31). A preferência de Agustín era por estar no palco e o ingresso na universidade, ainda que percebido como muito positivo em razão das oportunidades de aprendizado de “coisas [...] diferentes da minha realidade”, provocou em si o estado de estagnação. Ele recordou:

eu me senti estagnado... que eu fui com a guitarra nas costas lá, né?! Tava estudando... tava naquele ponto lá que eu tinha que falar de *jazz*⁴⁰ e eu... eu não achei, assim, um nicho ali na faculdade... demorei muito pra me encontrar ali, né? Agora eu tô fazendo composição e agora eu tenho que estudar história da música, eu tenho que estudar teoria... como é que eu vou dividir isso tudo e continuar estudando guitarra? Aquele repertório... então eu fiquei uns dois anos, assim, sem tocar nada. Eu deixei a guitarra ali de lado, sabe? Justamente por não tá enxergando... não que não havia, mas eu não tava enxergando ali pra onde eu poderia explorar, né? Esse... esse... tudo aquilo, a bagagem que eu já trazia (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1).

⁴⁰ No EM&T Agustín já estava em semestres mais avançados, nos quais já estava começando a estudar harmonia e improvisação e, em razão disso, havia iniciado os estudos em temas de *jazz* na guitarra.

Ao longo de sua trajetória musical os aprendizados de Agustín sempre foram direcionados às atividades de *performance*, tanto aqueles considerados informais, provenientes do grupo de maracatu, bandas e tributos do *Studio bar*, quanto os classificados por ele como formais, uma vez que o trabalho que desenvolvia com seu professor de guitarra na EM&T era direcionado ao aprendizado do repertório que seria apresentado mensalmente nos eventos do *Studio bar*. Contudo, ao ingressar na universidade as diferentes atividades que lhe eram requeridas a fim de cumprir com as exigências formativas do curso de composição musical e o fato de não ter vislumbrado no *ethos* possibilidades de ter suprida sua autossatisfação de estar no palco, fizeram com que Agustín abandonasse a atividade que tanto valorava. Passados dois anos, o *estudentecompositor* encontrou um meio de ter satisfeita sua crença de que a finalidade de se fazer música é estar no palco, ele passou a cursar as disciplinas do curso de violão e hoje está “na metade do curso de violão clássico da [UNIX]” e se disse “apaixonado cada vez mais pelo violão” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1).

É interessante notar que a projeção por estar no palco não fica restrita à sua atuação enquanto intérprete. Ao avaliar sua trajetória na UNIX o *estudentecompositor* falou a respeito da dificuldade encontrada em “fazer as nossas peças serem tocadas” e lamentou o fato de ter “composto pra várias formações, mas acabaram ficando ali no *MuseScore*... eu tenho a partitura, mas sabe, a gente sabe como é difícil, né?” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). Em razão da dificuldade em ter suas obras apresentadas ao público, a estratégia encontrada por Agustín foi compor “muito mais para violão”, “justamente pra poder tirar elas do papel” (idem), o que evidencia a importância que atribui ao estar no palco como intérprete e compositor, fazendo emergir a faceta compositor intérprete de seu personagem.

5.2 - “Eu decidi compor muito mais para violão [...] justamente para poder tirar elas [as músicas] do papel”: *o artesanato composicional de Agustín*

À época de nossas entrevistas, Agustín estava cursando o sétimo semestre da disciplina de Composição e como exigência para a aprovação na disciplina é requerida a apresentação de um texto musical ao final do semestre letivo. Nessa etapa formativa, diferentemente do que ocorrera até o semestre IV das disciplinas de composição, nos quais os(as) discentes compunham “por demanda”, seguindo “especificações [...] então não podia fugir desse escopo” (AGUSTÍN, CT, entrevista 4), “tinha uma definição clara do que a gente teria que fazer, do que teria que aprender, a questão da duração [...] das composições também” (idem), Agustín refere “uma liberdade maior pra compor” (idem) e identifica que

nesse contexto de “restrições situacionais fracas” (BANDURA, 1986, p.24), “cada aluno acaba indo [...] pra área que ele se sente identificado, né?” (AGUSTÍN, CT, entrevista 4). Em razão dessa maior abertura do *ethos* “para compor a vertente que a gente quiser” (AGUSTÍN, CT, entrevista 1) Agustín aproveita para ver cumprida sua crença de que a finalidade de se fazer música é estar no palco compondo exclusivamente para violão, instrumento ao qual tem se dedicado com a intenção de “tirar elas [suas composições] do papel” (AGUSTÍN, CT, entrevista 1).

Durante o período de acompanhamento do artesanato de Agustín sua intenção era compor quatro textos para violão solo, nomeadamente: “Música 8”, “Música 9”, “Estudo 1” e “Estudo 2”. A motivação e, também, a desmotivação que orientam o artesanato composicional de Agustín neste semestre estão relacionadas às crenças que compõem sua *cosmovisão*. Por um lado, a intenção de compor exclusivamente para violão é motivada por sua crença de que a finalidade de se fazer música é estar no palco e, como já fora referido, como estratégia encontrada pelo *estudentecompositor* para ter suas músicas apreciadas em público ele diz estar “focado em compor pra eu mesmo tocar”. Em contrapartida, ter frustrada sua intenção de levar seus textos ao público neste momento em razão do distanciamento físico imposto pela pandemia do Novo Coronavírus faz com que Agustín declare “assim, acho que todo mundo, né? Nesse período de pandemia a gente anda meio desanimado, né? Diante da situação toda acontecendo, né?” (idem).

Um dos fatores destacados a respeito da “situação toda” decorrente da pandemia foi a reconfiguração do ambiente educacional. O *estudentecompositor* não se adaptou ao formato de aulas *online* o qual a universidade precisou adotar em razão das medidas de prevenção ao COVID-19, tanto que ele optou por trancar as disciplinas de violão por entender que nesse novo sistema “a gente acaba perdendo muito” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). Esse entendimento relaciona-se ao modo como Agustín pensa o fazer musical, voltado à *performance*, sendo o distanciamento necessário neste momento um desafio ao *estudentecompositor* que tanto valora poder estar no palco em contato com o público. Ademais, Agustín também percebe prejuízos ao aprendizado quando distanciado de um ambiente de compartilhamento com aulas presenciais como o que encontrou em seu ingresso na UNIX, quando se tem “o contato no Conservatório, assim, como já tá ali... vê a rotina do outro, a prática do outro [...] pessoas de diferentes vertentes e níveis” (idem).

Nesse contexto adaptativo a um ambiente imposto (BANDURA, 1986) todos os textos os quais Agustín pretendia compor ao longo do semestre foram iniciados, porém, o

estudentecompositor dedicou-se mais à criação do “Estudo 1”, julgando ser esse o único texto concluído do período, razão pela qual nesta seção utilizarei o “Estudo 1” para a exemplificação da reciprocidade *personagem compositor*, *ethos institucional* e *artesanato composicional*. Além disso, assim como nos demais casos idiográficos, Agustín demonstra um *modus operandi* para compor, o que me fez optar por apresentar em detalhes o artesanato de um texto e apontar especificidades dos demais na seção destinada à síntese do ser/tornar-se compositor de Agustín. Com exceção de “Estudo 2”, texto que não foi apresentado em nenhum dos encontros realizados, os áudios e partituras da produção completa de Agustín encontram-se nos anexos 1 e 2 desta tese respectivamente.

5.2.1 – Estudo 1: Intenções preliminares (primeira entrevista – 30/04/2021)

Quando realizei a primeira entrevista de acompanhamento Agustín já havia iniciado seu artesanato composicional deste semestre. Isto, em decorrência de um processo de adaptação e mudança pelo qual o *estudentecompositor* tem passado em relação ao seu artesanato. Sobre esse momento ele reporta:

quanto ao repertório desse semestre, o que eu planejo compor..., eu tô assim muito... diferente dos outros [semestres], hoje eu tô deixando assim... ahn... conforme o momento, né? Eu não tô começando nada... ahn... definido pra esse semestre. Eu tô deixando, assim, conforme as minhas, minhas vivências aqui musicais que vão me dando inspirações e eu vou compondo com base naquilo que eu tô estudando, que eu tô tocando (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1).

A partir dos relatos de Agustín foi possível identificar dois fatores influenciando esse período de transformação no qual ele declara que tem prescindido do planejamento em seu artesanato composicional. O primeiro deles diz respeito ao impacto do evento imprevisível e incontrollável de reconfiguração do espaço educacional nesse contexto pandêmico. As incertezas do momento por não saber “como vai ser o lance do EAD” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1) e tampouco avistar no futuro próximo alguma oportunidade de ter seus textos compartilhados com o público, ou ainda, estar em contato com os(as) colegas acompanhando e compartilhando as produções, implicam negativamente a motivação que orienta suas ações composicionais que é condicionada ao estar no palco. Com isso, ao invés de estabelecer um planejamento para o semestre Agustín relata: “eu vou fazendo... assim, o máximo que der pra fazer esse semestre eu vou fazer” (idem). Neste momento o que orienta o artesanato do *estudentecompositor* é um guia bastante geral para suas ações: compor “peças mais curtas...

nada tão longo assim”, isso, pois sua busca pela autossatisfação de compartilhar a música que produz se mantém e “no final... o objetivo final pra mim é tocar essas peças, seja em qual contexto que for. Eu gravando agora... ou tocar no próximo recital aí quando surgir no futuro” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1).

Um segundo fator diz respeito ao autoconhecimento propiciado por um processo de autorreflexão acerca do modo como Agustín tem levado a cabo seu artesanato composicional ao longo de seu percurso formativo na UNIX. O *estudentecompositor* reporta perceber o planejamento composicional como um limitador à criatividade. O planejamento ao qual ele se refere configura-se como uma espécie de pré-composição na qual os elementos constitutivos do texto, tais como forma, tonalidade, textura, caráter, etc., são antecipados simbolicamente tendo como referência as regras apreendidas dos conteúdos ofertados nas disciplinas cursadas na UNIX sem que sejam estabelecidas as relações causais entre o efeito sonoro e aquilo que se nota na partitura. Sobre esse modo de condução do artesanato Agustín reporta: “Teve anos que eu já fiz peças, assim, baseada justamente em... eu tava estudando, sei lá, contraponto, aí eu fiz uma peça lá [Música B⁴¹], que eu fiz ela totalmente na partitura e depois eu fui fazendo as digitações do violão ali... ver o que que dava, o que não dava [...]” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1).

Devido a esses dois fatores Agustín relata estar experimentando neste semestre um artesanato composicional “de maneira mais improvisativa” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). O *estudentecompositor* já não despende um período específico de sua rotina de estudos à prática composicional, o compor e o tocar violão são intercambiados em suas sessões de prática musical e seus textos são iniciados do que ele denomina seus “devaneios” ao violão, em suas palavras: “nesse semestre todas [as composições] que eu fiz até agora começaram justamente eu tocando no violão, que é eu tô estudando alguma coisa e de repente eu... entro naqueles devaneios, né? Que eu começo a improvisar um negócio “ah, isso daqui daria uma música”, aí eu começo a escrever [...]” (idem).

Procedimentalmente é possível caracterizar o artesanato de Agustín em quatro grandes etapas que originam um *modus operandi* composicional. Antes de tratar dessas etapas se faz importante destacar que esse modo de conduzir o artesanato composicional por parte de Agustín não foi iniciado no semestre corrente. O compor mais “improvisativo” já havia sido experimentado por ele em semestres anteriores. O que ocorre é que, neste semestre, há um aperfeiçoamento dessa forma de levar a cabo o artesanato decorrente de um maior

⁴¹ Obra composta em período anterior ao de acompanhamento da produção de Agustín.

autoconhecimento por parte de Agustín acerca de seus processos de aprendizagem, autorregulação e criatividade. A primeira etapa do que considero ser o seu *modus operandi* e que consiste nesses momentos nos quais o *estudentecompositor* improvisa ao violão e percebe que algum fragmento tem potencial para ser desenvolvido a ponto de tornar-se uma música, é a que apresenta uma modificação significativa em relação aos semestres anteriores. Vejamos seu relato:

Eu fazia antes improvisando assim da mesma forma, mas não gravava. Então era como... por exemplo, como acontecia antes comigo, que eu até... hoje eu vejo que eu perdia bastante tempo até, rodeava muito pra chegar a uma conclusão... que eu ficava improvisando ali, às vezes.... vamos supor que seria o oitavo compasso, aí eu ficava ali vendo possibilidades pra terminar aquela frase, né? E às vezes eu passava... me passava, tocava várias versões diferentes e pra chegar em uma eu acabava esquecendo. Então esse semestre, *putz* eu vou... é melhor eu gravar, gravar tudo, que seja um monte de coisa ali aleatória... eu gravando eu me vejo na gravação, se eu achar algum trecho interessante eu posso ver ali como eu toquei exatamente... pela escuta mesmo a gente já se entende, né? Do violinista vai saber tocar aquilo que ele já tocou em algum momento, né? Então é mais fácil de se encontrar ali com naturalidade o que eu tinha escutado eu tocar. Então eu acho que foi nesse semestre, assim, que eu comecei a gravar já objetivamente e não apenas tocar por tocar ali improvisar alguma coisa, como eu fazia antes que eu ficava rodeando (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4).

No trecho em destaque Agustín explica as transformações em seu artesanato composicional neste semestre deixando em evidência a adoção das gravações como meio de autorregistro de suas seções de improviso. Essa é uma estratégia bastante utilizada no campo da *performance* musical e “serve a dois importantes subprocessos autorregulatórios: a auto-observação e o autojulgamento” (KRÜGER, KRÜGER, 2017, p.419). No caso aqui em análise, Agustín utiliza a gravação para não precisar interromper seus “devaneios” para fazer a notação daquilo que lhe servirá de base para a composição. Isso é resultado de um processo de autoconhecimento proveniente de seus processos de autopercepção e autoavaliação que o conduzem a identificar as discrepâncias entre suas práticas e os resultados que deseja obter que, por sua vez, o conduz aos processos de autorreação buscando encontrar estratégias, tais como a gravação para diminuir a discrepância percebida. Recordemos que o compor improvisativo foi o meio pelo qual Agustín encontrou de transpor as contingências criativas que percebera ao compor a partir de um planejamento composicional. No entanto, iniciar os textos improvisativamente inseriu o desafio da memorização das diferentes versões experimentadas em seus testes heurísticos, resultando em esquecimentos conforme reportado pelo *estudentecompositor*. A readequação do artesanato composicional com a inserção das gravações se deu pelo autoconhecimento que possibilita ao *estudentecompositor* identificar

“que quando eu tô bem aquecido com o violão as coisas fluem mais... fico com vontade de compor e de fazer mais” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 2) e perceber que “como eu já parto desse... eu tô partindo essas músicas da *performance*, da... de tocar, então eu tenho essa relação também, né? Do quão bem eu tô tocando no momento, como eu tô aquecido pra vir as ideias” (idem). Sendo assim, o autorregistro permite que Agustín não interrompa essa fluidez que ele julga necessária para ter ideias para compor e, também, serve como um auxiliar de memória para que os trechos os quais avalia pertinentes não sejam esquecidos como ocorrera em situações passadas quando da ausência desse recurso.

Após essa primeira etapa, de seleção dos trechos improvisativos que servirão de base à composição, Agustín passa a etapa seguinte, na qual empreende esforços para transcrever os gestos que improvisa. Para tanto, com intenção de escapar das limitações da escrita direta no *MuseScore*, “entender melhor e pra desenvolver minha leitura e percepção” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1), o *estudentecompositor* reporta que prefere “escrever tudo à mão [...] tudo não, grande parte do processo inicial eu gosto de escrever à mão pra ter algo mais sintetizado e não ficar muito baseado no que o computador está mostrando pra mim, né?!” (idem).

A escrita no *MuseScore* é a terceira etapa do *modus operandi* de Agustín, na qual são feitas as “manipulações” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 2) nos gestos musicais, agora com o auxílio do *software* de notação musical. Acontece que nessa etapa ele normalmente já não testa mais o que está sendo criado e/ou modificado utilizando o violão, o que lhe causa os mesmos problemas dos quais tentava escapar iniciando suas músicas de forma improvisada diretamente ao violão. Pois, ao escrever o desenvolvimento diretamente no *software* de notação, acaba não dedicando atenção às nuances expressivas que são passíveis de se obter com o instrumento. Além disso, nem todas as ideias musicais que são passíveis de notar no *MuseScore* são exequíveis no violão. Uma vez mais, é pela dinamicidade do sistema autorregulatório que os planos de ações composicionais de Agustín requerem adequações culminando em uma quarta etapa de seu *modus operandi*, na qual o *estudentecompositor* passa a testar ao violão o que fora escrito no *software*. É nessa quarta e última etapa que Agustín realiza os ajustes referentes ao idiomatismo do violão, adequando os gestos escritos às possibilidades expressivas do instrumento e, também, é somente nessa fase que ele decide como e onde se darão as nuances expressivas do texto, tais como dinâmicas e agógicas. Como meio de automonitoramento dessa etapa final, Agustín adotou um sistema de “catalogação” das versões de seus textos e relatou ter “músicas até que eu tenho várias, várias versões, que eu me perco até na hora de saber qual que é a mais recente, né? Mas depois que eu comecei a

colocar essas datas, eu acho que me facilitou muito” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 2). Esse sistema serve para o *estudentecompositor* “não perder o material caso eu quisesse voltar pro material antigo, assim também, que eu tinha trabalhado e deletei por algum outro motivo” (idem).

Foi sob esse modo de compor improvisativo que Agustín deu início ao “Estudo 1”. Ele reporta: “Eu tava estudando escala e de repente: “ah, dá pra fazer música com isso”, aí to começando a escrever eles [os estudos] (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1).

5.2.2 – Estudo 1: primeira versão⁴² (segunda entrevista – 03/05/2021)

Nesta segunda entrevista Agustín apresentou a primeira versão do “Estudo 1” para violão. Tal como os outros dois textos que Agustín estava compondo para o semestre, o “Estudo 1” foi iniciado durante suas sessões de estudo de violão. Uma vez que esse compositor intérprete já não despende de um período de tempo específico para as atividades composicionais, sua rotina de estudos de violão acaba por lhe propiciar importantes gatilhos criativos. A respeito do processo inicial de composição do “Estudo 1” e sobre a escolha da tonalidade de Si maior para o texto Agustín explica:

Ahn... eu tô... eu estudo bastante violão também, né? Eu gosto muito de tocar violão, então ele me surgiu... a inspiração eu tava inspirado, mas eu tava buscando criar uns exercícios de escala a duas vozes, então eu tenho... já criei alguns aqui, alguns com acordes, outros em cânone, outros com baixo repetido também e acho que esse estudo veio a partir de um desses exercícios que eu tava criando e comecei a... acho que justamente o processo de criar os exercícios a gente vai testando, né? Frases, questão de ideias, e eu resolvi aproveitar essa ideia pra fazer esse estudo, né? [...] Humm... é o que tava na minha mão, assim... foi o que eu acabei tocando e decidi manter a tonalidade. E também pra se diferenciar das outras, né? Que eu acho que tavam em tonalidades mais... mais tranquilas, assim no violão né? Por aproveitar a corda solta e tudo mais. Uma tá em mi maior e a outra tá em lá, né? Basicamente, então essa daí já... já dá essa diferenciada de começar em si, e foi... casualmente foi onde eu tava estudando essa tonalidade... tava tentando tirar os exercícios, né? Justamente pra ter esse... que tem essa diferença de corda presa... pra tentar manter o mesmo... a mesma condição, assim, de tocar em tonalidades mais difíceis e outras mais simples, né? (AGUSTÍN CT, Entrevista 2).

A partir do relato em destaque fica perceptível a influência da faceta compositor interprete do personagem de Agustín em seu artesanato composicional. O desejo por ter suprida sua autossatisfação de estar no palco faz com que o *estudentecompositor* dedique seu tempo de estudos para atividades que lhe possibilitem alcançar seu objetivo. Devido ao seu

⁴² Faixa 25, Agustín, Estudo 1, 03/05/2021.

envolvimento com o violão como meio de estar no palco e ter os textos que compõem executadas, as atividades composicionais as quais Agustín se dedica têm sido orientadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas habilidades enquanto intérprete. Em razão disso, as tomadas de decisões composicionais de Agustín são reguladas tanto em atendimento aos seus interesses enquanto compositor, quanto para suprir suas necessidades como violonista, uma vez que ele tem utilizado os textos que compõe para obter o aprimoramento técnico/expressivo/instrumental e a escolha da tonalidade do “Estudo 1” cumpre com essa função.

O *estudentecompositor* avalia que os outros dois textos que está compondo neste semestre estão em tonalidades “mais tranquilas”, pois permitem explorar as digitações do violão utilizando os bordões com as cordas soltas, o que facilita a execução. Em contrapartida, na escrita para violão, o Si maior é uma tonalidade pouco utilizada devido a suas limitações idiomáticas, pois limita a utilização dos bordões em cordas soltas por parte do(a) violonista. Se levarmos em consideração a afinação tradicional do violão, dos bordões (4^a, 5^a e 6^a cordas), somente a sexta corda que é afinada em mi pode ser executada com a corda solta na tonalidade de Si maior. Com isso, para harmonizar as melodias sem recorrer a tonicizações⁴³ ou modulações, o compositor precisa utilizar majoritariamente cordas presas, o que demanda do(a) violonista uma maior utilização de pestanas que adicionam um grau de dificuldade maior para executar o texto. Sendo assim, explorar uma escrita menos convencional para violão é percebida por Agustín como uma oportunidade de desafiar-se enquanto intérprete, tendo em vista que o objetivo final com a composição é poder tocar suas obras.

Outra decisão composicional mediada pela projeção de seu personagem compositor intérprete e que está imbricada ao *modus operandi* de seu artesanato diz respeito ao fato de Agustín estar pensando o “Estudo 1” “como um exercício”, em suas palavras:

Que é algo que eu sempre quis fazer, mas nunca... acabo nunca terminando, nunca prosseguindo, né? Então a ideia dele [do “Estudo 1”] é bem simples, eu não tô nem, assim, muito... acho que a questão estética, assim, nessa é a menor das... das propostas, assim. Das três é a que eu menos tô trabalhando a questão estética, assim, tá me agradando de fato, assim, acho que ela tá sendo mais simples mesmo, assim. Mais como um exercício. E é basicamente isso... eu quero tocar ela, né? Ela é bem simples até de ser executada, assim... eu não quero... não tenho grandes pretensões com ela, mas acho que a minha pretensão, assim, com ela é de ser um seguimento, de eu terminar essa e fazer a próxima em dó [“Estudo 2”], fazer outras tonalidades. [...] É, como exercício também pra eu tocar, sabe? Quero terminar ela, tocar e

⁴³ Utilizo o termo tonicização para me referir aos breves momentos em que o centro tonal é modificado, afastando-se da tônica inicial por meio de dominantes secundárias, por exemplo, sem que com isso ocorra de fato uma modulação. Já as modulações ocorrem quando a tonalidade é transposta, criando uma nova seção da música em que as relações hierárquicas entre os graus da escala passam a ser realizadas em outra região da tessitura.

pronto, ir pra próxima. Como eu te falei, né? Eu acabo só deixando minhas composições no papel, então acho... pô, quando eu terminar esse estudo vai ser muito mais tranquilo de eu tocar, estudar rapidinho ele ali e tocar. Assim, rapidinho eu digo... vai ser bem mais fácil de eu tocar isso do que eu tocar o ["Música 9"], que é um pouco mais longo... então acho que conforme eu for fazendo o estudo, vá tocando, vai ser mais fácil eu manter essa... esse interesse em tocar as minhas coisas (AGUSTÍN, CT, Entrevista 2).

A estratégia adotada por Agustín para poder ter suas obras executadas ao público acaba por condicionar aquilo que ele compõe às suas habilidades transitórias enquanto intérprete. No excerto em destaque, o “algo que eu sempre quis fazer, mas nunca... acabo nunca terminando, nunca prosseguindo” ao qual o *estudentecompositor* se refere é a última etapa de seu *modus operandi*, na qual os ajustes finais dos textos são realizados por meio da *performance* ao violão. Em razão das exigências técnicas dos textos que escapam ao seu domínio imediato, até o momento o *estudentecompositor* não conseguiu chegar a quarta e última etapa do modo como conduz o seu artesanato e esse distanciamento em ter suprida sua autossatisfação tem desdobramentos motivacionais ao fazer composicional de Agustín, pois para ele poder tocar é o que sustenta suas ações. Note-se que Agustín anseia “terminar ela, tocar e pronto, ir pra próxima”, demonstrando impaciência com o processo de desenvolvimento necessário ao domínio técnico que lhe permitirá a *performance* de suas obras.

Em relação ao declínio motivacional de intenções muito distantes de serem efetivadas Bandura (1986;1991) sugere o monitoramento autorregulatório a partir de submetas proximais, pois a realização dessas serve como automotivadores que viabilizam a percepção de indicadores de crescimento ao longo do tempo. No caso de Agustín é possível identificar que a estratégia encontrada por ele foi a adaptação de suas composições às suas habilidades transitórias ao violão, fazendo com que ele declare seu texto “mais como um exercício”, deixando em segundo plano “a questão estética, assim, nessa é a menor das... das propostas”.

Como resultado desse modo de pensar a composição em atendimento a sua ânsia de poder tocar seu texto o mais breve possível, nesta primeira versão do “Estudo em Si” apresentada por Agustín, é possível perceber que a atenção dele está voltada principalmente para questões idiomáticas relacionadas à digitação no violão dos gestos compostos. Em razão disso, na apresentação do tema inicial ao longo dos dois primeiros compassos (Ver figura 7) a harmonia não se move, sendo desenvolvida toda sobre o acorde de si maior, o que se repete ao longo de todo texto musical (Ver Anexo 2) com pequenas variações temáticas e harmônicas nas cadências das frases.

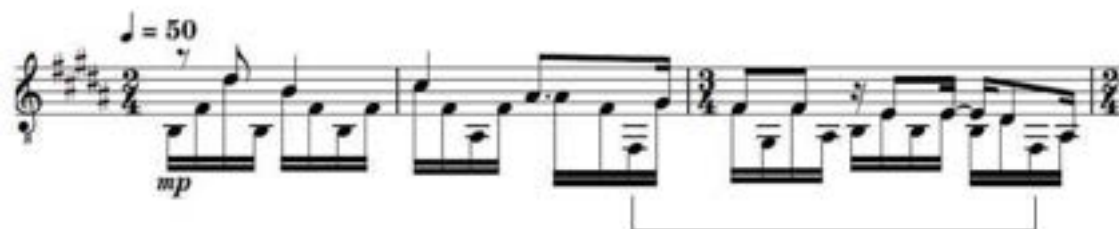
5.2.3 – Estudo 1: versão final⁴⁴ (terceira entrevista – 25/05/2021)

Na Figura 8 pode-se observar que a alteração melódica da voz do baixo possibilitou a Agustín um maior movimento harmônico quando comparada a versão anterior, apresentada na entrevista do dia 03/05/2021.

Versão do dia 03/05/2021.



Versão do dia 25/05/2021.



Já na figura 9 apresento o que Agustín considera a maior modificação do texto: a inserção de um segundo motivo em fusas. A respeito desse novo motivo o

168

estudentecompositor conta que estava escrevendo diretamente no *MuseScore* quando chegou a escrita da sequência de fusas e semicolcheia em destaque no compasso 6 (Figura 9). Ao receber o *feedback* sonoro proporcionado pelo *MuseScore* Agustín avaliou “que formou um motivo que não tinha aparecido antes, até pela... por essa pausa, né?”, e ao julgar “que ficou marcado, então eu resolvi explorar em outros lugares também” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 3).

Figura 9: Apresentação e variações do segundo motivo do “Estudo 1”



Fonte: Agustín (2021).

É importante destacar que embora o *MuseScore* proporcione um *feedback* sonoro imediato a Agustín, servindo como uma ferramenta auxiliar em seu artesanato e propiciando descobertas como esse segundo motivo do texto musical que para o *estudentecompositor* representa um dos “protagonistas no meu estudo” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 3), o *software* também insere dificuldades ao fazer composicional. Nesta entrevista o *estudentecompositor* reportou um dos problemas em utilizar a ferramenta como fonte de *feedback*, ele avalia que “a partitura ela meio que engana, né? tocando no *MuseScore*” (idem). Ao exemplificar, Agustín falou a respeito do efeito sonoro que busca para o “Estudo 1” por meio da utilização de *campanellas* no violão: “a ideia é ser tudo... ficar soando, [...] fazer com que os baixos fiquem soando o compasso inteiro” (idem). Tocar utilizando *campanellas* significa executar trechos melódicos com o máximo de cordas possíveis soando simultaneamente e, para isso, se faz necessário posicionar os dedos de forma que ao pressionar algumas cordas não se interrompa

a vibração das demais. Esse efeito de sustentação sonora que Agustín almeja não pode ser reproduzido pelo *MuseScore*, o qual ele utiliza como meio de monitoramento dos resultados sonoros de seus textos. De fato, conseguir fazer com que o *MuseScore* execute algo que remeta mesmo que vagamente ao efeito das *campanellas* demanda um certo trabalho de quem está transcrevendo, além de resultar em uma edição da partitura não convencional que produziria uma grande poluição visual.

Em razão dessas limitações percebidas por Agustín, o artesanato que resultou as alterações dispostas nessa versão final do “Estudo 1” passou por um ajuste nas etapas 3 e 4 do *modus operandi*. Ao invés de escrever primeiro no *software* para depois realizar os testes heurísticos, o *estudentecompositor* conta que fez “praticamente com o violão do lado, eu ia... eu ia tocando ali no violão, fui vendo as frases, né? Muita coisa até soava legal no *MuseScore*, né? Aí eu fui ali no violão: esse movimento aqui é tão ruim, dá pra fazer uma frase mais legal” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 3).

Se observarmos a partitura do “Estudo 1” (Ver figura 9, como exemplo) notaremos uma alternância recorrente das fórmulas de compasso ao longo do texto. Tendo percebido que essa é uma decisão composicional que aparece em todos os textos compostos neste semestre, pedi para que Agustín comentasse a respeito dessa escolha. Especificamente sobre o “Estudo 1” sua resposta foi que

As formas de compasso também por enquanto tá um caos, mas isso eu vou organizado depois. Provavelmente vai ficar muito mais... tradicional, assim, com a questão das mudanças do que ela tá agora. E o *MuseScore* me sobe a cabeça às vezes também, né? Conforme eu vou escrevendo ali.... ah, vai ficar bonito um três, um sete, mas claro que tem a intenção ali, né? De quebrar o... a... o ritmo, né? Mas não necessariamente precisa ser dessa forma tão número escrito, né? Talvez facilite se eu escrever essa mudança no... na própria... com as notas, com as durações em si, né? Eu vou decidir isso ainda. Tem que ver como é que vai ser no violão (AGUSTÍN, CT, Entrevista 3).

Quando comentou sobre as alternâncias de fórmula de compasso do “Estudo 1” Agustín focou sua atenção às possibilidades de reescrita para que as mudanças de acentuação pudessem ser escritas a partir da organização da notação das durações, sem a necessidade das alterações de fórmula de compasso. Já quando falou dessa “intenção” de inserir as variações de acentuação em seus textos, quando comentava a respeito dessa utilização em “Música 9”, o *estudentecompositor* descreve aquilo que tenho denominado modelação estética. Ele reflete:

“É, é algo que eu sempre gostei, assim, de explorar. Eu gosto de tocar... gosto muito de Bach, de Stravinsky, então eu acho que eu sempre quis colocar, assim, alguma brincadeira assim pra sair um pouco do esperado, né? Eu gosto de causar essa

surpresa e gosto de ouvir músicas que tenham essa surpresa (AGUSTÍN, CT, Entrevista 2).

Agustín percebe o fenômeno acústico resultante da polirritmia que lhe agrada na obra de Stravinsky e em razão da modelação estética projeta provocar no ouvinte de suas obras o que ele interpreta como “essa surpresa”. Pelo relato do *estudentecompositor* pude identificar que ele percebe que a causa do efeito sonoro que lhe agrada na obra de Stravinsky é a utilização da polirritmia por parte do compositor russo. Contudo, escapa à percepção de Agustín o conjunto de pistas que dão origem a essa regra causal (BANDURA, 1986). Stravinsky sobrepõe métricas regulares para gerar o efeito que, na superfície, soa caótico em algumas seções de suas famosas composições para balé, tais como “A Sagração da Primavera” e “Petrushka”. Devido ao fato de ocorrer uma “associação coincidente” (BANDURA, 1986, p. 219) entre sobreposição métrica e alternância de fórmulas de compasso em muitas das obras de Stravinsky, o que percebo é que Agustín seleciona a alternância de signos de compasso como causa dos fenômenos acústico/musicais que aguçam sua sensibilidade. Sobre o uso dessas alternâncias ele comenta que em alguns textos, como a “Música 9”, “busquei isso, assim, racionalmente”, referindo-se ao fato de direcionar sua atenção a esse elemento antecipadamente à etapa de improvisos com a intenção de inseri-lo nas músicas, já em outras, “acho que vai mais pelo intuitivo”, quando percebe algum trecho que “não ficou no tempo... aí, ah então eu vou colocar um 5/4 aí” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 2).

Por fim, nesta entrevista Agustín também comentou a respeito da oportunidade que teve de apresentar o “Estudo 1” às(aos) colegas da disciplina de Composição. A respeito dessa interação com o *ethos* o estudante destacou os comentários de dois(duas) de seus(suas) colegas. Um primeiro comentário que “marcou” Agustín diz respeito a sugestão de um(a) colega para que ele explorasse mais os registros do violão. Em suas palavras:

Não foram muitas considerações que chegaram a dar porque é um ambiente livre pra falar quem quiser, né? Quem tiver alguma... algum comentário e tal. Mas um que me marcou, que me questionou justamente da questão da tessitura, né? Que eu poderia explorar mais a tessitura, ir mais pro agudo, né? Como eu fico muito grave... fico muito ali no meio da pauta, mas eu até pensei, assim... repensei, acho... queria alterar alguma coisa, mas acho que ia fugir um pouco do escopo do estudo, do objetivo dele, né? São mais esses arpejos localizados mesmo, até porque tem... ali conforme eu tô tocando, eu tô vendo que tem posições de mão ali que não são muito... não sei se confortáveis... não que elas sejam desconfortáveis, mas não são muito usuais, por exemplo algumas pestanas ali, que... é o caminho que eu tô vendo, né? Agora, assim, acaba sendo mais fácil de resolver ali algumas frases... ahh... então eu acho mesmo que o objetivo desse estudo era mais esse... esse embrenhamento ali da mão, né? Em regiões localizadas e não ficar saltando muito na tessitura. Acho que se eu fosse fazer pra um outro estudo talvez caberia muito

melhor, né? Um estudo de tessitura, por exemplo. Então eu acho que esse comentário foi o mais... assim, mais... não importante, mais pontual, né? (AGUSTÍN, CT, Entrevista 3).

Embora tenha considerado interessante a sugestão de seu colega, Agustín optou por não realizar alterações na tessitura do “Estudo 1”, pois, em seu entendimento, fugiria do “escopo do estudo”, que é trabalhar o “embrenhamento” resultante da escrita para violão na tonalidade de Si maior, que exige uma maior utilização de pestanas para a execução, o que força o(a) violonista a executar melodias com tessituras mais curtas mantendo a mão fixa em uma mesma posição para evitar saltos. Nota-se nessa decisão a influência da faceta compositor intérprete de seu personagem, que direciona o foco da atenção do *estudentecompositor* à composição de textos que estejam à serviço do desenvolvimento das habilidades violonísticas por meio da seleção de procedimentos técnicos específicos para serem explorados em cada composição, reafirmando seu pensamento do texto musical como um “exercício”. Tanto é que o *feedback* de seu colega lhe serviu como um facilitador de resposta (BANDURA, 1986) fazendo-o projetar para o futuro a possibilidade de compor “um estudo de tessitura” no qual o objetivo seria explorar os diferentes registros do instrumento.

Um segundo comentário referido por Agustín diz respeito a percepção do tema do “Estudo 1” por parte de seus(suas) colegas. Ele comenta:

E... e eu acho que ainda tinha um pouco dessa questão de muitos materiais. Não que meus colegas tivessem falado... não tava inteligível, mas eles sentiram, assim, esse motivo não tão aparente ainda. O motivo principal, né? Com esses arpejos aí em cima. [...] Falou na relação do motivo, né? Na questão do motivo não ser muito aparente, mas acho que a pessoa tava falando mais da repetição da seção, que ela viu duas ou três seções ali, então foi um comentário... assim, meio que a pessoa viu algo que eu não tinha visto, né? Pra mim é uma seção, né? E ela viu mais seções. (AGUSTÍN, CT, Entrevista 3).

Por agora Agustín considera o “Estudo 1” finalizado e em razão disso não pretende fazer modificações significativas no texto neste momento. Porém, os *feedbacks* dos(as) colegas em relação a dificuldade de compreender o motivo principal do estudo fizeram o *estudentecompositor* direcionar atenção às questões que até então não o preocupavam. Como o seu objetivo era a composição de um estudo voltado ao desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, sua atenção estava direcionada às possibilidades de digitação de mão esquerda do violão na tonalidade de Si maior e não necessariamente ao desenvolvimento motivico/temático, tanto que para si não havia dificuldade em identificar o tema em suas diferentes apresentações ao longo do texto. Foi somente após a interação com os(as) colegas

que Agustín passou a sentir necessidade de “refazer, né? Esse caminho melódico pra ficar mais claro a repetição dos motivos” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 3).

5.2.4 – “Estudo 1”: intenções futuras (quarta entrevista – 02/07/2021)

Na data em que a nossa última entrevista foi realizada Agustín já havia entregado os textos para a avaliação da disciplina de Composição VII e as atividades dedicadas à essa já haviam sido encerradas. Sendo assim, a entrevista foi dedicada às sondas de pensamento *a posteriori* da produção do semestre, na qual o *estudentecompositor* além de rememorar as decisões composicionais tomadas em seu artesanato composicional, também empreendeu em um exercício reflexivo acerca de alguns atravessamentos “da vida” que influenciaram o resultado de seu artesanato neste semestre.

Conforme mencionado anteriormente, a intenção do *estudentecompositor* de compor quatro peças ao longo do semestre acabou por não ser efetivada, o “Estudo 2”, o qual ele pretendia compor na tonalidade de Dó maior, não chegou a ser apresentado em nenhuma das nossas entrevistas. Além do declínio motivacional vivenciado por Agustín em razão do formato EAD das disciplinas, o *estudentecompositor* também falou a respeito de questões financeiras que o exigiram a realização de trabalhos informais para complementar a renda. Vejamos seu relato:

Desde o início do semestre pra cá mudaram bastante coisas, assim, na minha vida pessoal, cotidiana e agora nesse último mês, assim, eu tô trabalhando num bico, então... e é diário, é período integral, então acabei tendo esse tempo, assim, diminuído pra trabalhar nas composições, devido ao final do semestre também, né? Eu tô fazendo outras disciplinas mais teóricas. Vou ainda terminar uma atividade hoje... e eu acabei meio que não trabalhando mais nessas composições, meio que deixei, assim, como que findadas, assim finalizadas, por enquanto. Eu já entreguei pra... pro professor de composição, né? Já encerramos o semestre... e ela por enquanto, elas por enquanto tão finalizadas. Eu também, assim, eu tô tocando violão mais estudando peças... que eu também faço disciplinas de violão, né? Tenho o recital semestre que vem, então eu já tô preparando isso, né? Então... aí assim, os meus próximos objetivos com elas, acho que vou continuar trabalhando com elas... talvez no próximo mês... que já vai... que com o retorno das aulas eu vou ter um recital pra gravar, recital de violão, né? E tô com a ideia de colocar composições minhas também, minhas também. E algo... uma delas, uma dessas três entrariam nesse recital, aí eu acho que seria uma continuação do trabalho, mas por ora eu tô considerando elas finalizadas. E acredito... acredito que não tenha muitas alterações desde aquele... se você for... for assim, criar um mapa cronológico delas, né? Assim de estado pra estado, elas no... acho que depois de um certo ponto, assim, elas passaram a não ter tantas alterações, né? Só alguma nota ou outra, alguma questão de articulação, ou ali... de articulação dentro da partitura, né? Que ali na parte da edição final, que ainda não tá na edição final, né? Então acabou não evoluindo muito... só até um certo ponto, o que não era a minha intenção inicial, a minha

intenção inicial quando eu me inscrevi pro seu projeto, mas foi algo que acabou acontecendo, assim, da vida, né? Acabou acontecendo... Acabou não evoluindo tanto... eu não digo nem evoluir, porque eu acho que elas tão num ponto bom, mas foram diferentes de outras composições minhas que eu acabava reformulando muito mais vezes, né? Essas eu acho que eu achei assim... fiquei satisfeito num ponto... foi mais rápido o processo, sabe? Eu acho que eu tive menos reformulações pra chegar num ponto em que eu considerasse que poderiam estar prontas (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4).

O relato de Agustín evidencia a quebra de expectativas vivenciadas ao longo do semestre em relação ao seu artesanato. Ainda que o *estudentecompositor* não tivesse “uma ideia clara do que eu iria compor” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4), estar envolvido com o fazer composicional de modo mais constante a ponto de produzir mais “reformulações” era algo que ele intencionava. Mais do que identificar que Agustín percebe-se capaz de empreender em mais “reformulações”, tal como já fizera em ocasiões passadas, interesse-me, aqui, por destacar o modo como ele reage positivamente a essa situação e, especialmente, ao modo como sua crença de que o sentido de se fazer música é estar no palco contribui com essa avaliação.

Uma vez que as reações são desencadeadas pelos julgamentos que as pessoas empreendem em relação ao que fazem e que esse, por sua vez, é dependente do valor atribuído a tais desempenhos (BANDURA, 1986), a crença de Agustín de que a finalidade de se fazer música é estar no palco faz com que ele interprete os resultados obtidos ao longo do semestre em cumprimento às atividades curriculares da disciplina de composição enquanto um processo que lhe conduzirá ao que mais valora, que é estar no palco e ter sua obra apresentada ao público. Nota-se que o estágio de finalização dos textos aos quais ele se refere não diz respeito ao acabamento do texto musical propriamente dito, em sua avaliação: “Eu acredito que, por ora, essa etapa, assim, inicial de... acadêmica, pedagógica ela tá... ahn... finalizada”. (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4), indicando seu entendimento de que o acabamento do texto não é, necessariamente, coincidente com o tempo estabelecido pelo período letivo das disciplinas do curso. Ao referir-se as modificações futuras do “Estudo 1” e afirmar que no próximo mês, em razão do recital de violão no qual pretende inserir o estudo no repertório, vai se dedicar a “estudar de fato, querer tocar da melhor maneira possível”, e que “obviamente vão surgir mais alterações, né? E é aquele negócio que é um processo continuado, né? E infelizmente acabou saindo do escopo do semestre, né? Então vai ficar algo mais pro próximo semestre” (idem), Agustín evidencia que sua reação positiva frente aos resultados do semestre, mesmo “saindo do escopo” por motivos que escapam ao seu controle, diz respeito ao fato de que para ele o que importa é a composição estar finalizada, da melhor maneira

possível, no momento em que puder ter cumprida sua autossatisfação de estar no palco como compositor e intérprete.

Em relação a projeção das modificações no “Estudo 1”, um dos elementos destacados por Agustín diz respeito ao *feedback* dos (as) colegas por ocasião da apresentação do texto musical na disciplina de composição que o fizeram avaliar as versões do texto. Sua intenção é trabalhar

As frases! Acho que conectar melhor frases musicais, criar fases musicais com início, meio e fim, como se fosse um diálogo que tem as vírgulas, ponto final. Então eu acho que é nesse sentido... pra música respirar, não ficar muito frenética, assim né? Vou acabar buscando essa sensação no macro, assim. Então do micro... aí pode haver alguma alteração de uma nota ali, mudar uma... uma dinâmica. Eu acho que eu não vou conseguir identificar pontos específicos que eu... Acho que esse pensamento veio do macro mesmo. Eu tinha uma ideia, uma sensação que eu queria buscar... esse problema, né? Que ela tava muito frenética... quando a gente volta pras outras versões a gente vê muitas coisas, materiais às vezes diferentes, né? Que não se conectavam muito bem, e eu acho que eu... o todo nesse processo foi buscar essa conexão mesmo, esse diálogo pra tornar algo mais... ahn... mais como material único, né? Um material só (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4).

Por fim, destaco um aspecto que percebi latente em relação às motivações iniciais para a composição do “Estudo 1” desde nossa primeira entrevista e que foi verbalizado por Agustín apenas em nosso último encontro: a modelação vivenciada a partir do contato com o repertório canônico do violão. Desde que Agustín explicitou as intenções iniciais em compor estudos “como exercícios” para violão nos quais seriam trabalhados procedimentos técnicos específicos em cada um deles, interpretei essa intenção como resultante do processo de modelação vivenciado por Agustín em razão de seu engajamento com o violão de concerto, isso, pois é de praxe que os estudantes sejam iniciados nesse instrumento a partir da aprendizagem de estudos nos quais são explorados diferentes fundamentos técnicos necessários à execução e escritos em distintos estilos. Observa-se que em muitos casos tratam-se de obras compostas por violonistas desde o período clássico⁴⁵ até a atualidade. Foi nesta quarta entrevista que Agustín deixou explícita essa modelação quando rememorou o artesanato composicional do “Estudo 1”, recordando seu processo a partir das intenções iniciais em compô-lo.

⁴⁵ Tomo o século XVIII como referência devido ao fato de a história do violão tomar esse período como ponto inicial. Datam desse período as primeiras obras compostas para a guitarra de cinco ordens, instrumento que antecede genealogicamente o atual violão de seis cordas que conhecemos. Antes do século XVIII os instrumentos que apresentavam as características de construção e execução mais próximas do violão eram a vihuela e o alaúde, instrumentos estes cujo repertório sobreviveu aos séculos e é hoje transcrito e executado ao violão.

E essa última foi o [“Estudo 1”], que também veio de uma gravação estudando... é, improvisando, né? Ahn... e eu comecei estudando violão clássico pelo... pelo estudo do Carcassi, é... os estudos do Leo Brouwer, então acho que tem esse... esse mesmo aspecto, né? de... de por exemplo do Carcassi, de trabalhar bem uma tonalidade, ter uma proposta bem clara, né? [...] Gosto bastante de Villa-Lobos, né? Acho que como estudante de violão e brasileiro é uma... meio que uma obrigação moral nossa, né? A gente passar pelo Villa-Lobos, então eu gosto muito dos Estudos dele, do Choro dele, dos Prelúdios, né? Foi o que me foi primeiramente apresentado, foi uma das primeiras peças que eu toquei, assim, estudando pela partitura, né? (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4).

A influência da modelação com compositores de obras canônicas para violão também pode ser percebida quando Agustín relata que o fato de que ter nomeado sua obra como “Estudo” “por conta da temática dele, do objetivo”, o coloca “naturalmente”, “em xeque que eu tenho que compor outros estudos também, né...? Pra não ter apenas um, então já... já vem esse... é como se essa peça já vem outras peças, assim, futuras, né? Pra serem compostas” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4), isso devido aos estudos para violão, tais como os de Villa-Lobos, Carcassi e Brouwer, citados por Agustín, serem comunmente editados em coleções didáticas e publicados como conjuntos de estudos.

5.3 – O ser/tornar-se compositor de Agustín em âmbito universitário

Na seção anterior, 5.2 – “Eu decidi compor muito mais para violão [...] justamente para poder tirar elas [as músicas] do papel”: *o artesanato composicional de Agustín*, destaquei o processo empreendido por este *estudentecompositor* para a criação do “Estudo 1” através do qual busquei evidenciar a reciprocidade *personagem compositor, ethos institucional e artesanato composicional*, a qual considero constitutiva do ser/tornar-se compositor em âmbito universitário. Na presente seção, dedico-me a apresentação de uma síntese dessa reciprocidade com a intenção de apresentar uma leitura do ser/tornar-se compositor desse compositor intérprete.

5.3.1 – O compositor/intérprete e intérprete/compositor em busca de profissionalização musical

Vindo do mundo do *rock* e considerando sua formação musical pré-universitária informal, Agustín ingressou na UNIX com a intenção de escrever a si mesmo tal como “uma

página em branco” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1) projetando as experiências que vivenciaria na instituição. Com esse sentimento de renovação com o qual deixou sua cidade natal o encontro de Agustín com o *ethos* é orientado pela percepção de um ambiente que pode ser selecionado e posto à serviço do que lhe confere autossatisfação. É o sentido de maravilhamento que acompanha as memórias de Agustín sobre o seu encontro com o *ethos*.

A “seriedade” percebida com que se faz música na universidade favoreceu a assunção de uma dicotomização em relação ao fazer musical. O fazer informal, representado por suas experiências de aprendizagem anteriores ao ingresso na universidade é, para Agustín, mais “intuitivo”. O fazer formal, representativo dos processos explicativos de se fazer música com os quais se deparou na UNIX, por sua vez, é mais racional. As diferentes contribuições do *ethos* para a construção de seu *personagem profissional*, das quais reporta ter aprendido a sistematizar o estudo do instrumento em busca de refinamento interpretativo, fizeram Agustín inserir em seu artesanato um fazer mais racional, distanciando-se da intuitividade com a qual se relacionava com a música. Contudo, foi no processo de fazer-se compositor por meio do compor que Agustín percebeu a necessidade de um movimento de retorno. Os “devaneios” ao instrumento constituem, agora, o ponto de partida à sua criação musical.

O período de coleta de dados desta pesquisa coincidiu com um importante momento adaptativo para Agustín em razão da reciprocidade que defendo constitutiva do ser/tornar-se compositor. A nova configuração do espaço universitário devido ao distanciamento físico imposto pela pandemia de COVID-19 repercutiu negativamente no artesanato composicional do *estudentecompositor*. Vejamos alguns de seus relatos:

eu acabei...acabo me desmotivando, acho que todo, né? Acaba... tá todo mundo meio assim estranho. Eu converso com colegas meus que tão bem assim também, estagnados, assim... estagnados no sentido de que não sabem o que vai vir no futuro, né? Então por exemplo, se eu... se tivesse uma possível apresentação pro mês que vem, sabe, em condições normais eu teria... eu me animaria pra estudá-la, pra tocar, sabe? Chegar na versão final, realmente, dela. E eu acho que, assim agora, devido a toda essa situação atual a gente acaba... eu acabo não vendo perspectivas pra mostrar a peça. Não no quarto... ah, tocar pra mim... no meu quarto... acho que isso acabou influenciando. Eu agora também trabalhando, né? Acho que o tempo, assim, acaba ficando mais distante... então acaba ficando mais pro futuro... a gente vai protelando, né? (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4).

Por exemplo, até o... o último semestre antes de começar a pandemia, a gente tava trabalhando composições... ahn... de forma performática, tocando mesmo... todos estávamos tocando na aula, aí a gente fez um recital com as peças compostas durante o semestre, e nesse caso, nesse semestre agora é totalmente EAD, né? Então eu acho que também influencia na nossa... na nossa trajetória, né? Em todas as etapas. Por exemplo, em uma das etapas que eu senti era questão da distância mesmo, de não ter esse contato próximo de ter gente ouvindo, gente aconselhando, sabe? Como acontece geralmente nas aulas de composição. Pra mim esse... essa... essa companhia acho que gera frutos, né? É aquele lance....quando tu fica uma semana

sem tocar violão é diferente as coisas? Então essa questão diária do contato me afetou bastante de forma negativa, né, de certa maneira. (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4).

E no meu caso, acredito que se em condições normais, né? Eu estando em [*Cidade Sede da UNIX*] estudando, com as aulas, com os colegas e tudo... ahn... eu teria mais espaço, assim, eu teria não... haveria mais espaço de troca de ideias, né? E provavelmente teria espaço pra apresentar. Por exemplo, se eu tivesse estudado pra apresentar ela, ou algum objetivo, né? Apresentar pra um colega e tal, acho que ela evoluiria mais rápido, já estaria provavelmente estudando ela com mais afinco. Acho que o... a questão que me pega muito psicológica também, né? É de... dessa distância, distância, assim, dos meus colegas. Por exemplo, na minha cidade aqui eu tenho colegas músicos, mas perdi o contato devido a todo esse tempo que morava longe, então a gente acaba que no dia a dia não sente tanto esse... esse... ahn... esse desafio, assim, de apresentar, sabe? (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4).

Como Agustín não percebe outro sentido ao fazer musical/composicional que não o de estar no palco, de poder compartilhar aquilo que produz, estar distante fisicamente da instituição torna-se um desafio para o estudante e um obstáculo motivacional para sua rotina de estudos. Isso, pois a instituição representa para o *estudentecompositor* um espaço de troca, de companhia “que gera frutos”. O “tocar pra mim... no meu quarto”, como fazia na época de seus estudos pré-UNIX, não é suficiente para instigar e sustentar a motivação de Agustín e, conseqüentemente, seu engajamento composicional. O que sustenta o artesanato composicional de Agustín é a projeção de ter suas obras compartilhadas. Recordemos que foi, justamente, o desejo de “tirar elas [as obras] do papel” que fez Agustín ingressar no curso de bacharelado em violão. A importância da prática musical para Agustín é tamanha que, passados dois anos de estagnação por não poder tocar, esse *estudentecompositor* selecionou e criou um ambiente que servisse aos seus interesses. O estudo de violão lhe serve como meio de aprender modos de escrita para compor e a composição, por sua vez, lhe serve como meio de criar textos musicais que favorecem o desenvolvimento de suas habilidades técnico/expressivas ao instrumento. Uma vez que o *modus operandi* de seu artesanato tem, na quarta etapa, o momento de estudo para *performance*, na qual são realizados os ajustes finais da composição, Agustín condiciona a conclusão dos textos a projeção de apresentá-los. Como no semestre de acompanhamento ele não vislumbrou essa possibilidade, o planejamento inicial de compor três ou quatro textos musicais foi sendo abandonado pelo estudante. Em conseqüência, Agustín chegou ao final do período letivo com um texto finalizado, o “Estudo 1”. Note-se que a conclusão desse estudo foi estimulada pela expectativa de realizar, no próximo semestre, seu recital de violão, evento no qual o *estudentecompositor* pretende incluir seu texto como parte do repertório a ser apresentado.

É importante destacar que a necessidade de Agustín por estar em constante interação com os pares não diz respeito apenas ao fato de possuir uma firme crença de que a finalidade de se fazer música é estar no palco. Tal como defendido pela TSC, Agustín percebe a interação com os pares como uma fonte importante de aprendizagem e criatividade, em suas palavras: “acho que com todo mundo, né? Que nem eu... vou pra aula de composição, a gente escuta músicas dos outros, a gente debate obras, enfim, e vão surgindo ideias ali mesmo na aula, né?” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 3). Desse modo, o momento vivenciado pelo *estudentecompositor* representa um obstáculo de acesso a importantes fontes de aprendizagem e criatividade.

Por consequência, a relação de Agustín com as atividades curriculares é fortemente marcada pela crença de que a finalidade de se fazer música é estar no palco. Como para si o objetivo final é sempre o palco, o *estudentecompositor* percebe a produção destinada ao período de semestre letivo como uma etapa inicial de seu artesanato composicional. É, para ele, uma etapa “acadêmica, pedagógica” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 4). Sendo assim, ele estabelece um padrão de julgamento distinto em relação ao que considera ser a finalização de uma obra. Em relação ao período de acompanhamento desta pesquisa, Agustín deu por finalizada sua produção para cumprir os requisitos para entrega da disciplina. Porém, prevê seguir trabalhando nos textos até chegar em sua quarta etapa do *modus operandi* e poder ter cumprido o desejo de ver suas composições apresentadas em público.

Em síntese, Agustín, um intérprete/compositor acadêmico comprometido com sua formação profissional, que pretendeu ingressar no curso e criar-se tal como fosse “uma folha em branco”, mesmo maravilhado com a seriedade com que se trata o aprendizado musical em âmbito universitário, viu-se na necessidade de voltar ao fazer musical “intuitivo” para lograr suas intenções musicais: compor e poder ver a si e a sua obra no palco.

6 – Eduarda

O presente capítulo destina-se à apresentação da *estudentecompositora* Eduarda, abordando as maneiras pelas quais o conjunto de crenças que constituem sua *Cosmovisão Composicional* influenciam as formas como ela projeta socialmente sua *Personagem Compositora*, ao mesmo tempo em que afetam a condução de seu *Artesanato Composicional*. O capítulo foi organizado em três seções principais. A primeira 5.1 – A personagem compositora e sua cosmovisão composicional: aproximações iniciais é dedicada à apresentação do conjunto de crenças proeminentes que emergem dos relatos da participante, as quais compõem sua *Cosmovisão*. A segunda, 5.2 – Acompanhamento da produção é dedicada à apresentação de seu *Artesanato Composicional* ao longo do semestre. Por fim, a seção 5.3 – O ser/tornar-se compositora de Eduarda em âmbito universitário é destinada à síntese do modo com que ela tem se constituído compositora ao longo de sua formação.

6. 1- A Personagem Compositora e sua Cosmovisão Composicional: aproximações iniciais

A partir do relato de Eduarda, emergiram quatro crenças principais que compõem sua *Cosmovisão Composicional* e influenciam a forma como essa *estudentecompositora* se percebe e interage no *Ethos Institucional* em busca de autossatisfação, a saber: a) a existência de formas dicotômicas de saber e fazer música; b) a percepção de incongruência entre a formação institucional e o que se espera de um(a) profissional no mercado de trabalho; c) a falta de representatividade feminina no campo da composição musical e d) a necessidade de criação de programas para toda e qualquer música, sejam elas programáticas ou não. Nas seções seguintes apresento cada uma dessas crenças.

6.1.1 Tocava violão e cantava, ainda assim, “entrei zerada”: a existência de formas dicotômicas de saber e fazer música

Nascida no interior do estado de São Paulo, Eduarda, que à época de nossas entrevistas (07/05/2021 a 01/07/2021) estava com trinta anos de idade, já em nossa primeira conversa revelou um elemento marcante de sua *Cosmovisão Composicional*, o qual acompanhou seu relato no decurso dos encontros que realizamos ao longo do semestre: a percepção da existência de uma dualidade entre diferentes formas de saber e fazer música. Tal crença a leva

a concluir que: “há dois universos, a música de concerto e a música popular” (EDUARDA, CT, Entrevista 4).

O universo da música popular é o *locus* de origem dessa *estudentecompositora*. É a esse universo que Eduarda se volta ao rememorar sua trajetória musical iniciada aos treze anos de idade, quando aprendeu “alguns acordes no violão” (EDUARDA, CT, Entrevista 1) por meio de revistas de cifras e com a ajuda de um amigo que a ensinou a ler diagramas de acordes e posicionar os dedos da mão esquerda. Advém desse universo a construção de seus esquemas a respeito do que é ser uma musicista e compositora. Os seus ídolos e fontes de inspiração que serviram de modelo à sua iniciativa de se tornar compositora pertencem a este universo e é a eles que Eduarda pretende associar sua imagem. É com eles que quer assemelhar-se, e é uma artista como eles que quer se tornar. Entre seus principais modelos, Eduarda cita o grupo californiano de *rock* *Red Hot Chili Peppers* e, especialmente, as canções do guitarrista desse grupo, John Frusciante, em carreira solo. Também fazem parte de suas principais referências musicais bandas de diferentes estilos de *rock* das décadas de 1970, 1980 e 1990, como *The Cure*, *The Smiths* e *Nirvana*.

O universo da música de concerto, por sua vez, configura-se como uma oportunidade para que esta discente possa cursar música em busca do desejo de tornar-se uma profissional da área. É, pois, um universo circunscrito às habilidades e conhecimentos sistematizados e valorizados institucionalmente, especialmente ao que se refere à tradição da música de concerto ocidental, com grande destaque para os estilos surgidos no período histórico que se estende desde o início do século XX até o presente, a chamada música contemporânea de concerto.

É importante ressaltar que, para a realização deste trabalho, o ponto central de interesse não está voltado para percepção de existência de uma dicotomia entre formas de saber e fazer música (popular e erudita), que, aliás, há muito é tema recorrente nas discussões do meio musical. Interesse-me aqui pelas relações que se estabelecem entre tal crença e a constituição e exteriorização da *Personagem Compositora* Eduarda, que em decorrência das avaliações dinâmicas que empreende ao transitar em diferentes ambientes em busca de autossatisfação, resulta por apresentar-se multifacetada.

Ao exteriorizar sua *Personagem*, tendo como referência a avaliação situacional das atividades que realiza em seu *lôcus* de origem, Eduarda se reconhece “uma pessoa muito criativa”, que gosta “de criar coisas” (EDUARDA, CT, Entrevista 1). Uma pessoa que sempre gostou de artes visuais, de pintura e que cultivou o hábito de desenhar ao longo da vida. O

desejo de autossatisfação pela expressão criativa é projetado em seu autoesquema fazendo-a enxergar-se como uma pessoa *artista* e influenciou sua busca por um curso no campo das Artes, sendo o de composição musical o escolhido, pois, para ela, “de todos os cursos que tinha ali, o mais completo... que eu vi, me parecia ser a composição, e por isso que eu tentei entrar na composição mesmo” (Idem.). A faceta *artista* da *Personagem Compositora* também se exprime quando a participante fala com orgulho e reiteradamente de seu canal do *Youtube*, criado antes de seu ingresso na Universidade com a intenção de divulgar os *covers* de seus artistas favoritos. Nos vídeos disponibilizados na plataforma, Eduarda canta e toca violão, sugerindo que os conhecimentos e habilidades já construídos representam possibilidades suficientes de expressão artística e são merecedores de compartilhamento em um ambiente virtual aberto ao público. A percepção de si nesse contexto e as ações que decorrem da mesma evidenciam crenças de autoeficácia positivas que favorecem a exteriorização da faceta *artista* de sua *personagem*.

Por outro lado, ao imergir no universo da *música de concerto*, Eduarda manifesta outra faceta de sua *personagem compositora*. Diferentemente do que ocorrera quando relatou suas experiências musicais no universo da música popular, seu autoesquema no contexto da música de concerto, proveniente do confronto entre a percepção das habilidades, conhecimentos de que dispõe e aquilo que é requerido pelo curso, expressa o *não ser* como principal característica autorreferencial. É perceptível no relato desta participante a interferência das crenças que possui na atualidade sobre o processo de evocação do passado, tal como alerta Bandura (1986). Um bom exemplo disso foi extraído de sua narrativa acerca de sua passagem pelo Projeto Guri⁴⁶, onde pôde estudar violino por seis meses. Ao relatar as experiências vivenciadas no projeto Eduarda põe ênfase naquilo que atualmente considera deficitário em sua formação, principalmente o que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita de partituras. Após seis meses no curso de violino, ao completar dezoito anos, a restrição de idade para participar do projeto impossibilitou Eduarda de continuar suas aulas de violino, deixando-lhe apenas a opção de participar de oficinas de violão em grupo. Porém, em sua visão “não dava para absorver muito conhecimento assim... era mais tipo tirar música também. E aí eu segui nisso assim, tirando músicas até entrar na faculdade” (EDUARDA, CT, Entrevista 1). O conhecimento a que se refere Eduarda é justamente aquele necessário para a

⁴⁶ O Guri é um projeto sociocultural de grandes proporções (“considerado o maior programa sociocultural brasileiro”), que oferece cursos de iniciação musical, lutheria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. Esse projeto possui mais de 340 polos de ensino espalhados por todo o estado de São Paulo e atende anualmente a mais de 50 mil alunos em atividades realizadas no contraturno escolar (GURI, 2021).

realização das atividades curriculares do Curso de Composição, deixando exposto o impacto do *Ethos Institucional* em sua *Cosmovisão Composicional* e, conseqüentemente, sobre a projeção de sua *Personagem Compositora*.

Em decorrência disso, a rememoração do percurso formativo por parte desta *estudentecompositora* é marcada pelo confronto entre a percepção de si enquanto compositora e instrumentista e a crença que cultiva acerca das formas de saber e fazer música valorizadas no *ethos* institucional em que está inserida. Nesse conflito, a disparidade percebida por Eduarda entre o que sabe/faz e o que considera ser o verdadeiro saber/fazer musical no novo contexto traz à tona uma angústia expressa reiteradamente em autodeclarações de inadequação e insegurança. As recorrentes declarações de que “Eu não sei...”. “Eu não toco...”. “Eu não me sinto...”. “Eu não tenho...”. “Eu não estou...”, resultantes de seus julgamentos relacionais, aqui representados pela identificação de que as habilidades e conhecimentos valorizados no Curso de Composição são diferentes daquelas que construiu em sua trajetória pré-universitária, são indicativos de sua baixa autoeficácia percebida para atuar no *Ethos* e revela a faceta *não ser* de sua *Personagem*.

Neste ponto, é importante atentar ao fato de que os julgamentos avaliativos, por serem relacionais, não se limitam a crenças isoladas sobre si e sobre o mundo, “as avaliações são julgamentos que dizem respeito ao sentido dos encontros para si mesmo” (CERVONE, 2004, p. 186), o que justifica pesquisar não apenas o conjunto de crenças das(os) *estudentescompositoras(es)*, mas também, o sentido pessoal atribuído ao confronto entre as características do eu e do encontro, pois é a partir daí que se estabelecem os planos de ação para lidar com as circunstâncias em busca de autossatisfação. No caso da Eduarda, o que fica evidente é que seu encontro com o Curso de Composição incitou dois processos avaliativos contrastantes sobre o “sentido do que está acontecendo para o bem-estar pessoal” (CERVONE, 2004, p. 187), culminando, em razão de sua visão dicotômica do universo musical, em uma segmentação de sua *Personagem Compositora* em duas facetas, nomeadamente, *faceta artista* e *faceta não ser*.

A autossatisfação de Eduarda é condicionada ao poder fazer música, que, em suas palavras “sempre foi um sonho muito distante para mim, porque eu sempre quis fazer e nunca tive condições” (EDUARDA, CT, Entrevista 1). Essa percepção de discrepância é resultante da avaliação relacional de Eduarda na qual foram postos em confronto o seu autoconhecimento e as exigências do ambiente. Quando comparava os conhecimentos e habilidades que teve a oportunidade de construir ao longo de sua vivência musical com

aqueles exigidos para o ingresso em boa parte dos cursos de música de universidades públicas brasileiras, Eduarda considerava “impossível ingressar na universidade por causa da prova específica” (idem). Eduarda não escapou à premissa de que “as pessoas simplesmente eliminam de consideração as vocações que acreditam estar além de suas capacidades” (BANDURA, 1995, p.23). Com baixas crenças de autoeficácia ela sequer cogitava postular-se a uma vaga em um curso de música por acreditar que as exigências desses cursos estavam além daquilo que era capaz de fazer, corroborando a noção de que as pessoas “evitam atividades e ambientes que acreditam exceder suas capacidades de enfrentamento” (BANDURA, 1995, p.10).

Contudo, como as pessoas “prontamente realizam atividades desafiadoras e selecionam ambientes que se julgam capazes de gerenciar” (BANDURA, 1995, p.10), ao tomar conhecimento de que o Curso de Bacharelado em Composição da UNIX não exigia testes específicos de demonstração de habilidades/conhecimentos musicais para o ingresso, Eduarda passou a vislumbrar a referida instituição como uma oportunidade de concretizar seu sonho de cursar música, favorecendo a construção de crenças de autoeficácia elevadas para agir no *ethos*, fazendo-a se candidatar ao curso. Entretanto, ao empreender julgamentos avaliativos pós-ingresso, Eduarda vivenciou uma quebra de expectativa em razão de dois seus principais esquemas não estarem ajustados às características do encontro com o *ethos*, nomeadamente, o processo formativo de uma compositora em âmbito universitário e a função do curso nesse processo. Em razão disso, a percepção de Eduarda em relação ao seu ingresso na universidade foi marcada pela descoberta de “um mundo que eu desconhecia até então. E foi tudo novo assim para mim. Foi um choque [...]” (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

A expectativa de ter sua formação voltada para o domínio da música popular e a apreensão do leque de conhecimentos e habilidades para produzir composições ao estilo de seus ídolos foi frustrada, pois “não tinha nada no começo do curso assim, nem conversa sobre composição popular, era só música mais erudita, né?” (idem). A discrepância entre aquilo que esperava constituir seu processo de formação e a realidade oferecida pelo *Ethos* por meio da estrutura curricular e conteúdos das disciplinas foi notada desde o início devido à estrutura do programa e a sequência da apresentação dos conteúdos, Eduarda diz que “a gente iniciou pelo serialismo, né? Já foi um estranhamento a mais, foi aquele choque assim” (idem).

A segunda quebra de expectativas de Eduarda ao ingressar na universidade diz respeito a função do curso no processo de construção de habilidades e conhecimentos necessários ao tornar-se uma profissional no campo da composição musical. Por ter sido

aceita para cursar o Bacharelado em Composição Musical sem a exigência de um teste específico, a avaliação situacional de Eduarda deu origem à convicção de que essa instituição promoveria a sua iniciação nesse universo cultural. Porém, a configuração da estrutura curricular e o formato das disciplinas mostraram-se uma restrição à confirmação dessa expectativa. Sobre o formato das disciplinas, a queixa de Eduarda diz respeito a exigência da apresentação de seus resultados criativo/musicais em forma escrita com notação tradicional, utilizando partituras. Ao menos até o quarto semestre as disciplinas específicas do curso foram ministradas como seminários de composição, nos quais cada discente apresenta suas obras ao professor perante a turma. Nas palavras de Eduarda: “explico o que eu fiz e ouço o professor falar e dizer o que seria melhor para mudar ali [...] E isso era outro universo do que eu concebia como música até então” (EDUARDA, CT, Entrevista 1). Ou seja, as habilidades e conhecimentos que não foram requeridos para se postular a uma vaga no curso passaram a ser exigidos para o cumprimento das atividades de sala de aula, fazendo Eduarda considerar que “o Curso de Bacharelado em composição está estruturado como um curso de especialização, dedicado a quem já possui experiência e está em busca de aprimoramento” (idem), e culminando na insegurança reiteradamente por ela reportada.

Insegurança..., eu acho que é uma das coisas que mais me perseguem ali no curso... Dá vontade até de chorar... [risos e choro ao mesmo tempo]. Desculpa Igor. É que você entra num curso assim..., zerada, com várias expectativas, só que em muitos momentos ali eu me senti muito sufocada, muito pressionada porque ao mesmo tempo que você entra sem saber e você aprende ali na Introdução a Teoria..., as coisas... vai vindo aquela avalanche de outras matérias. Que elas cobram um conteúdo com uma base que o aluno que não estudou desde muito cedo, sabe? Então eu sempre me senti muito atrasada, muito insegura e insuficiente, sabe? Essa sensação de insuficiência enquanto compositora sempre me acompanhou muito forte (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Faz-se oportuno salientar que mesmo que o conjunto de elementos que constituem a crença de Eduarda acerca do *saber/fazer música* possa ser interpretado em direção de um sentido pessoal do encontro com o *ethos* (CERVONE, 2004), atentar aos elementos representativos das múltiplas apresentações da “realidade social” (BANDURA, 1986, p.23) que interagem com a cognição das pessoas é de fundamental importância nesta pesquisa, uma vez que a visão de humano aqui adotada reconhece que “as influências ambientais, em parte, determinam aquilo que as pessoas observam, percebem e pensam” (BANDURA, 2008, p.44).

No caso idiográfico aqui analisado, o fato que podemos considerar concreto é que Eduarda é, infelizmente, apenas mais uma das tantas pessoas com acesso restrito à formação musical no Brasil. Sendo assim, habilidades e conhecimentos considerados tradicionais no

mundo da música de concerto não faziam parte de seu conjunto de saberes ao ingressar na instituição e, tão pouco, foram exigência para obter uma vaga. Contudo, sabendo que é essencialmente esse o conjunto de saberes valorizados pelo *Ethos Institucional*, posso concluir que essa crença é, também, construída e reforçada no ambiente universitário em razão da existência de elementos legitimadores de um modo de *fazer/saber musical* em detrimento dos demais, ao menos, nos seis primeiros semestres da disciplina de Composição (Iniciação a Composição, I-II; Composição I à IV). Em razão disso, pode-se pensar que o processo de adaptação de Eduarda a uma realidade estudantil à qual não poderia ter antecipado, acabou por originar a percepção de que aquilo que fazia e sabia musicalmente não servia ao *Ethos* e ela precisaria começar “do zero”, fazendo com que ela tenha resgatado as crenças que possuía acerca de sua inadequação a um curso de música por não dispor de habilidades e conhecimentos básicos requeridos nesses espaços. Note-se que essa *estudentecompositora* reconhece o *fazer/saber música* com o qual ingressou na universidade, é justamente a percepção de pouca abertura do *Ethos* a esse modo de pensar e agir composicionalmente que a faz declarar-se “zerada”. Em suas palavras: “por isso que eu digo que eu entrei zerada assim. Não que eu estivesse zerada assim, mas o meu conhecimento... é como se o meu conhecimento para a faculdade não valesse de nada. Comecei do zero [...] com os dois pés no peito assim, bem difícil” (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

6.1.2 – “Onde é que eu vou usar isso que eu estou aprendendo?”: a percepção de incongruência entre a formação institucional e o *mercado de trabalho composicional*

Como elencado na subseção anterior, fazer música é condição necessária à autossatisfação de Eduarda, fazendo-a escolher o curso de composição musical como meio de desenvolver as habilidades necessárias para poder expressar-se artisticamente. No entanto, fazer música e obter certificação institucional em nível de graduação não são suficientes às intenções dessa *estudentecompositora*. O poder fazer música está imbricado ao poder viver de música. A atuação profissional no âmbito da composição faz parte de sua projeção de futuro pós-universidade. É fruto desse desejo a segunda *crença* que constitui sua *Cosmovisão Composicional* a qual dedico a presente subseção, qual seja: a incongruência percebida entre a formação institucional e o mercado de trabalho para compositores(as).

O esquema do ser compositora de Eduarda encontra referência na produção de seus ídolos e são as canções ao estilo dos modelos que lhe serviram de aproximação ao universo

musical que representam o elemento *obra* em sua *Cosmovisão*. Por projetar-se no futuro como uma profissional da área, antes de candidatar-se a uma vaga na UNIX, Eduarda buscou informações a respeito do curso pretendido e deparou-se com a afirmação de que a formação oferecida prepara os(as) egressos para atuarem em um “competitivo mercado de trabalho”. A não especificação a qual mercado o curso se referia, somada ao desejo de Eduarda em ser uma compositora de canções e ao desconhecimento do foco formativo da instituição favoreceram sua conclusão de que esse mercado estava vinculado ao universo da música popular. Contudo, como já fora dito, o seu encontro com o *ethos* resultou numa percepção de desajuste entre o que Eduarda acreditava ser o processo de tornar-se compositora em um ambiente universitário e as propriedades concretas desse processo. Sendo as percepções guiadas pelos preconceitos (BANDURA, 1986), é interessante notar que embora tenha vivenciado uma quebra de paradigma em sua *Cosmovisão* em relação a formação em âmbito universitário, a busca por se autossatisfazer enquanto compositora por meio da criação de canções proveu sustentação à sua concepção quanto ao que é requisitado para a atuação profissional no campo da composição, ao invés de transformar seu esquema de ser compositora. Em consequência, Eduarda passou a acreditar que existe uma discrepância entre aquilo que é requerido para o mercado de trabalho composicional e a formação promovida pela instituição. Em suas palavras:

Senti falta de coisas mais atuais, sabe? Do mercado de trabalho, como trilha sonora, coisas voltadas para isso assim... de música da atualidade as quais seriam requisitadas no mercado de trabalho. E aí eu sempre fiquei nessa coisa: “Poxa! Estou aprendendo, ok! É muito bom você aprender, conhecimento nunca é demais. Aprender a música serial, aprender a forma sonata, aprender as formas que eles ensinam”. Porém, isso não é algo que é requisitado hoje em dia, sabe? No mercado de trabalho! Eu sempre tentava fazer essas associações e eu nunca conseguia ver onde que eu iria usar aquilo, sabe? Então, essa foi uma das coisas que eu esperava do curso e que eu me frustrei um pouco. Nessa questão de um ensino mais voltado para uma praticidade..., mais atual, uma coisa que você possa usar para trabalhar (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Sendo a *Cosmovisão Composicional* um conjunto de crenças que interagem reciprocamente, no caso de Eduarda essa percepção de discrepância entre o que é ensinado no curso e o mercado de trabalho relaciona-se à sua percepção de existência de uma dicotomia entre dois universos musicais, tratada na seção anterior. Eduarda não encontra sentido nas aprendizagens vinculadas ao universo da *música de concerto*, tampouco deseja desenvolver uma carreira vinculada a esse universo. Sua avaliação situacional no *Ethos Institucional* é mediada pela intenção de ser uma compositora vinculada ao universo da *música popular*, razão pela qual deixa evidenciar que os conteúdos oferecidos pelo curso não são pertinentes à

sua vida pós-formatura, pois o mercado de trabalho que vislumbra, voltado a composição de canções e trilhas sonoras, em sua forma de ver, não demanda tais conhecimentos.

Mas chegou um determinado momento também no curso, em que eu comecei a me frustrar porque eu comecei a me perguntar sobre o mercado de trabalho, sabe? Como que eu vou...? No que eu vou trabalhar depois com tudo isso que eu estou aprendendo? Onde é que eu vou usar isso que eu estou aprendendo, sabe? E aí essas crises sempre me seguiram e eu ali sempre questionando os professores... (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Partindo disso, Eduarda empreende esforços para agir no *ethos* em busca de compreender as possibilidades de ajuste entre sua concepção quanto ao que é requisitado para o mercado de trabalho composicional e a formação oferecida pelo *ethos*. Agindo, também, por meio da agência coletiva (BANDURA, 1997), juntamente de outros(as) colegas que partilhavam de suas angústias projetivas pós-formatura, Eduarda e seu grupo passaram a questionar reiteradamente os professores sobre essa questão, resultando em um encontro organizado pelos professores para debaterem o tema. Nessa ocasião, a fala de um dos professores é destacada pela discente. Durante sua participação na conversa, o docente afirmou que “difícilmente alguém conseguirá prover seu sustento trabalhando exclusivamente com composição”, e acrescentou dizendo que “J.S Bach foi um grande compositor e não vivia de composição” (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Para complementar sua fala a respeito do mercado de trabalho composicional, o professor comparou o ofício de um compositor ao de um samurai. Segundo ele, os samurais preparavam-se por longos períodos de tempo de suas vidas sem que tivessem de fato um trabalho para realizar. Eles ficam preparados, esperando até o surgimento de uma oportunidade de trabalho. Diz Eduarda, ao recordar a fala do professor: “você deve se preparar por muito tempo e só trabalhar se surgir algo”. Como alternativa, a saída indicada pelos professores foi seguir carreira acadêmica, caso contrario, os(as) discentes precisarão ser bastante versáteis para atuarem profissionalmente.

Faz-se importante uma ressalva. Do mesmo modo que não interessa-me, nesta pesquisa, o ajuste entre as crenças dos(as) *estudantescompositores(as)* e o que habituamo-nos a denominar realidade, o conteúdo do discurso proferido pelos professores também não está em análise. Com isso, quero dizer que independentemente de existirem dados históricos que possam fundamentar uma análise diferente acerca da atuação profissional de J.S. Bach e, também, do ofício dos samurais, o que julgo importante desse evento é a percepção que os(as) discentes tiveram em decorrência do discurso do professor. Segundo Eduarda, o

pronunciamento desse professor abalou profundamente os(as) estudantes que assistiram a reunião e vários de seus colegas optaram por abandonar o curso. Portanto, fica evidenciado o impacto da persuasão verbal a partir da falta de experiências de domínio positivas. Especialmente, como destaca Bandura (1997; 1995; 1986), quando essas persuasões são provenientes daqueles que dispõem de credibilidade em seu campo de atuação e, principalmente, quando o persuadido confere credibilidade ao persuasor. Na situação em questão, soma-se à credibilidade que dispõem o professor, a experiência vicária propiciada ao utilizar como exemplo de atuação profissional J.S. Bach, um dos grandes expoentes da música de concerto. Se Bach, com seu extenso domínio e contribuições ao universo da música de concerto, supostamente, não logrou viver profissionalmente de composição, o que deveria esperar um(a) discente que ingressa sem ser aprovada em um teste específico e que, em geral, possui pouca experiência pré-universitária com o universo da música de concerto?

Ainda que tenha cogitado abandonar o curso também, Eduarda não o fez. Junto do desejo de cursar música e expressar-se artisticamente, outro aspecto motivador que manteve Eduarda no curso foi o custo irreparável (WIGFIELD, ROSENZWEIG, ECCLES, 2017), em que se colocam sob análise o esforço já despendido na atividade no momento em que avalia o sentido em se manter no curso da ação ou desistir. Segundo essa conjuntura é possível considerar que os(as) colegas de Eduarda avaliaram o custo de se manterem engajados no curso prospectivamente, em direção dos diferentes tipos de custos – esforços, econômicos, emocionais (idem) – que ainda despenderiam para a conclusão e que, ao final, poderiam ter frustradas suas expectativas laborais. Eduarda, por sua vez, analisou o custo em se manter no curso em retrospectiva, considerando os percalços vivenciados desde seu ingresso na UNIX.

Eduarda já havia cursado mais da metade do curso quando tomou conhecimento das condições do mercado de trabalho no campo da composição. Já havia feito significativos aportes financeiros para se manter em uma cidade distante da qual residia, além de ter despendido tempo, esforços e uma pesada carga emocional para chegar ao ponto do curso em que se encontrava. Com isso, restou analisar: “já que cheguei até aqui, vou terminar” (EDUARDA, CT, Entrevista 4).

Eduarda se deparou com uma série de dificuldades desde sua chegada à cidade sede da UNIX. Muitos foram os desafios para que ela se mantivesse assistindo as aulas desde seu ingresso, no ano de 2016. Quando questionada sobre as expectativas que possuía em relação ao curso antes do ingresso, Eduarda acabou direcionando sua fala de modo a enfatizar alguns problemas de ordem pessoal/organizacional referentes à sua permanência na cidade para

estudar. Logo ao ingressar no curso da UNIX e realizar a mudança para a cidade sede da universidade, essa estudante teve uma desagradável surpresa. Ela esperava receber os auxílios permanência oferecidos aos estudantes que não residem na cidade sede da universidade, tais como, moradia e alimentação. No entanto, por já possuir uma titulação de nível superior, Eduarda foi informada pela universidade que não poderia obter nenhum tipo de auxílio permanência. Soma-se a isso o fato de que as informações que ela encontrou no site oficial do curso de Bacharelado em Composição não condiziam com seu funcionamento. No site, Eduarda encontrou a informação de que o curso era matutino, porém, ao ingressar, descobriu que era integral, o que impossibilita que os(as) estudantes possam trabalhar enquanto realizam seus estudos universitários.

Nossa, eu nem imaginava... Poxa aconteceu tanta coisa nessa minha vida com essa minha mudança para [cidade sede da UNIX] que é complicado porque... Eu já sou graduada, eu sou formada em turismo, me formei na USP, em Bragança Paulista. E foi um curso tecnólogo, mas é contado como curso superior. E na época eu não sabia, quer dizer, não tinha nada específico ali no site, pros alunos, que quem chegasse na cidade e tivesse um curso superior não ia ser amparado com as bolsas de auxílio. Eu estava contando que ia ter esse auxílio e eu cheguei assim..., eu fiquei totalmente desamparada. Uma porque no site estava escrito que o Curso de Composição era matutino, e aí eu cheguei e era integral. E aí tentei argumentar ali na universidade, e falei: “olha meu curso é integral, tem aula nos três turnos e eu não consigo trabalhar. E aí, como eu consigo me manter aqui?” Ah, eles falaram: “sinto muito, mas nós não podemos fazer nada”. Porque no edital consta que quem já tem uma formação não tem direito a auxílio nenhum, nem alimentação, nem moradia, nada. E aí foi aquela coisa assim, sabe? (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Uma vez que a desistência representava um alto custo, com o qual Eduarda não pretendia arcar, essa *estudentecompositora* precisou encontrar meios de ter sua intenção de atuar profissionalmente com composição pós-formatura concretizada. Com base na fala de seus professores, Eduarda acabou por concluir que o caminho mais curto à satisfação dessa intenção seria o engajamento acadêmico. Todavia, ao menos até o momento em que as entrevistas foram realizadas, ela não se sentia identificada com a pós-graduação e a carreira acadêmica. A esse respeito, a discente também destacou que embora os professores apontem a carreira acadêmica como uma das possibilidades de trabalho pós-formatura, o curso não oferece espaços formativos dedicados à preparação para essa função. Inclusive, segundo a mesma, até pouco tempo os(as) discentes não tinham conhecimento da existência da Plataforma Lattes e de sua função para quem pretende seguir carreira acadêmica. Como a vida acadêmica não compõe suas intenções laborais, restou à Eduarda a árdua tarefa de ser “bastante versátil” se quiser atuar profissionalmente no campo da composição. Como

consequência, ela acabou incorporando a *faceta versátil* em sua *personagem compositora* e tem orientado o ser/tornar-se compositora em direção ao alcance da versatilidade.

6.1.3 – “Isso é uma angústia geral das mulheres do curso de música”: a falta de representatividade feminina no âmbito da composição musical

Soma-se ao conjunto de crenças que compõe a *Cosmovisão Composicional* de Eduarda e que contribuem para seu sentido de não pertencimento e baixas crenças de autoeficácia enquanto compositora para interagir com o *Ethos Institucional*, a falta de representatividade feminina no âmbito da composição musical. Essa percepção do universo composicional como majoritariamente masculino se deve a três fatores principais por ela relatados.

O primeiro é referente à carência de apreciação e debate de obras de compositoras mulheres em sala de aula. Segundo seus relatos, ao longo de quase todo tempo em que está cursando a graduação, somente agora, após muitas solicitações, obras de compositoras têm servido como exemplos e vem sendo analisadas em sala de aula. O segundo fator diz respeito a falta de mulheres atuando em disciplinas teóricas e específicas da composição. Nas palavras de Eduarda:

Desde o começo do curso até agora mudou bastante, eu acho que de tanto a gente falar, da gente dizer da nossa condição, né? No começo do curso não se falava de compositoras mulheres. Só compositores homens e ainda tinha toda a questão de não ter uma representatividade de uma professora mulher na composição, ou na teoria, sabe? Não tem. As únicas professoras mulheres que têm é no curso de canto (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

O terceiro fator elencado por Eduarda diz respeito a ausência de estudantes mulheres no Curso de Composição. Quando ingressou na UNIX havia outras três estudantes cursando composição. Contudo, conforme o curso foi avançando, suas colegas se foram evadindo. À época em que as entrevistas foram realizadas Eduarda era a única estudante mulher cursando composição. Em conjunto, esses três aspectos, acabam por originar a angústia reportada por Eduarda:

E eu acho que isso é uma angústia assim geral das mulheres no Curso de Música, do que eu converso com as minhas amigas assim. E às vezes essa sensação acaba gerando um pouco mais de timidez, de retração, sabe? De você tá ali sozinha e não ter muito alguém para te representar, sabe? Mas são aflições que a gente sempre debateu bastante, conversou... e me parece que, pelo menos, os professores já

começaram a falar um pouco de mulheres na música, e isso é um pouco mais confortável assim, sabe? (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

A ontologia humana aqui assumida põe ênfase nas construções sociais do *eu*, e dentre estas construções e projeções de um indivíduo em sociedade estão as ocupações laborais, razão pela qual discutir a percepção da Eduarda acerca da atuação da mulher no âmbito composicional faz-se necessária para entendermos as implicações desta percepção em sua ação enquanto *estudentecompositora*. Para a TSC, aspectos do funcionamento humano como o cultivo de interesses e escolhas ocupacionais também são afetadas pela diferenciação de gênero. Uma vez que, nessa perspectiva, o desenvolvimento dos papéis de gênero são fenômenos psicossociais, assim como as concepções estereotipadas de gênero que as pessoas assumem, a não identificação da realização de determinadas atividades profissionais por mulheres em um determinado contexto pode servir de pistas preditivas que subsidiem a conclusão de que trata-se de um ambiente dominado por profissionais homens. Isto posto, considera-se que o “impacto da modelagem nas crenças de eficácia pessoal é fortemente influenciado pela semelhança percebida com os modelos” (BANDURA, 1995, p.3).

No caso de Eduarda, os três aspectos reportados são sugestivos do impacto da falta de representatividade percebida em sua autoeficácia. Isso, pois “tanto a valorização de certos atributos e papéis quanto a vontade de adotá-los são fortemente influenciados pelo valor que a sociedade lhes atribui” (BANDURA, 1986, p.97). Sendo assim, o pouco contato com a produção de compositoras mulheres no âmbito do curso favorece o entendimento de que aquele é um espaço no qual a produção de compositoras não é valorizada, fazendo emergir um estereótipo em relação ao fazer compositivo vinculado à figura do homem. Uma vez que os estereótipos culturais afetam a percepção de valor próprio em virtude dos julgamentos sociais, e que “as pessoas são lançadas em grupos valorizados ou desvalorizados com base em sua origem étnica, raça, sexo ou características físicas” (BANDURA, 1986, p. 356), aqueles que “possuem características socialmente depreciadas” (idem) tendem a nutrir uma baixa estima sobre si mesmo. Adicionalmente, ser a única discente mulher do curso deixa enfraquecida a possibilidade de uma agência coletiva em prol da busca por essa representatividade da qual sente falta. Ainda assim, isso não significa que Eduarda não possa lograr modelação e experiências vicárias com modelos que não guardam similaridade a si. Entretanto, é importante analisarmos essa crença no conjunto de sua *Cosmovisão*, a qual tem como marca proeminente a percepção de existência de uma dualidade acerca do *saber/fazer música*, resultando a *faceta não ser* de sua *personagem*. Nessa, a baixa representatividade

feminina opera como um inibidor de resposta (BANDURA, 1986) produzindo o que Eduarda descreve como “angústia”, “mais timidez” e “retração” para se expor naquele contexto, tornando-se um estímulo às reduzidas crenças de autoeficácia de Eduarda e, como alerta Bandura (1997; 1995; 1986), pessoas com baixas crenças de autoeficácia para interagir em determinados ambientes estão mais propensas a direcionarem atenção para problemas, obstáculos e dificuldades do que para as oportunidades e benefícios oferecidos pelas situações.

6.1.4 – “É como eu me encontro para poder sentir que eu estou me expressando com aquela música”: *a necessidade de uma referência extramusical para se expressar composicionalmente*

Até então tratei de crenças pertencentes a *Cosmovisão* de Eduarda que estão mais relacionadas as suas concepções sobre a cultura musical, a pedagogia implementada no Curso de Composição, o mercado de trabalho e a representatividade feminina nos espaços dedicados a preservação, criação e difusão desta cultura. Embora essas crenças exerçam significativa influência sobre seu *Artesanato Composicional*, nenhuma delas diz respeito especificamente às formas com que a discente se relaciona com o conteúdo musical propriamente dito. Nesta subseção, tratarei especificamente de uma crença proeminente de sua *Cosmovisão* que diz respeito ao modo como Eduarda vivencia o evento sonoro musical, qual seja: a necessidade de uma referência extramusical para se expressar composicionalmente.

Eduarda tem um modo de se relacionar com a música e vivenciar suas experiências musicais bastante particular. Ela atribui sentidos a todas as músicas que escreve ou escuta tendo por referência imagens que toma de outras artes. Por ter nutrido uma relação com diferentes formas de expressão artística ao longo da vida, essa *estudentecompositora* busca transferir as sensações suscitadas por produções de diferentes campos artísticos e relacionar essas experiências estéticas com a música. Eduarda utiliza a imaginação como uma forma de modelar os sentimentos que as experiências estéticas lhe propiciam buscando recriar essas sensações por meio de suas obras. A intenção dessa *estudentecompositora* é compartilhar as experiências estéticas vivenciadas e suscitar sensações semelhantes no público ouvinte de suas composições.

Eu gosto de associar as minhas composições a alguma outra coisa assim, artística sabe? Ou eu me inspiro, como eu te falei... Me inspiro num filme, ou me inspiro em uma pintura, um desenho, uma poesia e por aí vai..., ou em uma dança, em fim... eu fico nesses processos assim entre as artes... é como eu me encontro para poder sentir

que eu estou me expressando com aquela música, entendeu? E tentar me comunicar melhor com a pessoa que vai ouvir (EDUARDA, CT, Entrevista 4).

Percebo que Eduarda também vivencia o que tenho chamado de modelação estética. No entanto, essa *estudentecompositora* não restringe essa modelação ao campo musical, ela expande essa modelação às diferentes manifestações artísticas com as quais se envolve e busca partilhar com o público ouvinte de suas obras as sensações que essas lhe despertam. Em razão dessa forma de relacionar-se com as obras que cria e/ou escuta, Eduarda acaba por criar narrativas extramusicais para toda e qualquer obra instrumental que escute. Sua escuta é orientada pela busca de relações entre gestos expressivos contidos em obras musicais e sentimentos suscitados ao assistir a cena de um filme (ou *anime*), entre a textura das obras musicais e a textura de pinturas, etc. A sensibilidade para perceber gestos, nuances, afetos e caracteres parece não satisfazer as experiências estéticas que as obras musicais podem lhe oferecer, fazendo com que Eduarda crie programas para as músicas, independentemente de essas serem ou não programáticas⁴⁷.

Como resultado dessa crença, Eduarda deixa evidenciar o desejo de exteriorizar a combinação de duas facetas de sua *Personagem Compositora*. A *faceta artista*, resgatada de seu envolvimento com diferentes manifestações artísticas ao longo da vida e a *faceta versátil*, uma vez que, por não ficar “estrita” ao conteúdo sonoro musical, transita em diferentes campos artísticos o que lhe amplia o horizonte de atuação profissional.

6.2 - “Mesmo que eu esteja indo por um caminho errado, eu estou indo para outro caminho, mas aquilo me soou melhor assim do que se eu estivesse seguindo um programa”: *O Artesanato Composicional de Eduarda*

Para alcançar os objetivos avaliativos da disciplina de Composição V e obter a aprovação, Eduarda decidiu realizar uma composição para flauta e piano ao estilo minimalista. Porém, até que chegasse a essa escolha, precisou levar em consideração, ao mesmo tempo, suas intenções artísticas e acadêmicas, bem como, as possibilidades de realizá-las, avaliando uma série de possibilidades e contingências com as quais se deparou nesse início de semestre.

Eduarda chegou, finalmente, em um momento do curso - Composição V, em que há maior possibilidade de predomínio dos fatores internos influenciando seu sistema autorregulatório (BANDURA, 1986) no decurso de suas intenções composicionais, dado que

⁴⁷ Para Scruton (2000), música programática é toda “música de tipo narrativo ou descritivo; o termo é muitas vezes estendido a toda música que tenta representar conceitos extramusicais sem recorrer a palavras cantadas”.

nessa etapa do curso lhe era permitido escolher a quais estilos vincularia suas obras, as formas musicais e técnicas composicionais que utilizaria, além de poder escolher também, os suportes para apresentá-las em aula, uma vez que a partir do quinto semestre de composição (sétimo semestre contado desde o ingresso) a transcrição dos textos em partitura não é mais obrigatória, sendo aceitos áudios, vídeos, cifras, etc. como suporte de apresentação da produção do semestre. Devido a isso, Eduarda tinha como plano inicial pôr em prática o seu antigo desejo de compor canções. Era chegada a oportunidade da Eduarda se autorregular de modo a utilizar recursos que a permitissem contornar seus tabus. Excluída a necessidade de transcrever suas ideias musicais para a partitura, essa abertura do *ethos* a outras possibilidades de composição lhe permitiria o compor independente do qual sempre sentiu falta, pois a ajuda de um intérprete para avaliações idiomáticas já não seria necessária. Ademais, permitiria a Eduarda externalizar a faceta *artista* de sua *personagem*. Ela mesma poderia cantar suas composições e acompanhar-se ao violão.

Contudo, às vezes, mesmo quando o *Ethos Institucional* oferece possibilidades de ação mais ajustadas ao sentido de autossatisfação das(os) *estudantescompositoras(es)*, eventos fortuitos podem criar contingências de outras ordens, as quais acabam por limitar as formas com que essas(es) levam a cabo suas composições. Alguns acontecimentos se impõem a vida das(os) estudantes durante seus processos de aprendizagem cujos efeitos não podem ser por elas(es) controlados, ultrapassando as possibilidades de sua agência pessoal. Trata-se, portanto, das limitações criadas por ambientes impostos às(aos) estudantes. E foi justamente o que ocorreu com Eduarda. Uma série de acontecimentos imprevisíveis a fizeram adiar, uma vez mais, o desejo de ter suas canções apreciadas na disciplina de Composição.

A intenção composicional inicial de Eduarda para o semestre era musicar quatro poemas de Fernando Pessoa. Esse projeto já havia sido iniciado por ela anteriormente, porém, agora, durante o semestre, sob a supervisão do professor e com o auxílio dos colegas, ela pretendia finalizar as composições para gravar um EP. Porém, devido ao fechamento da universidade por conta da pandemia do Coronavírus (Covid-19), Eduarda regressou à sua cidade natal. Ao retornarem as aulas, ela mudou-se novamente para a Cidade Sede da universidade e, com essa mudança, surgiram duas importantes contingências para a realização do projeto que havia idealizado. A primeira delas se deu no âmbito da saúde. Eduarda foi acometida por uma crise de tendinite que a impedia de tocar violão, razão pela qual acabou por não trazer esse instrumento com os itens da mudança, impossibilitando-a, portanto, de testar as possibilidades ritmo/harmônicas para criar o acompanhamento das canções. A

segunda contingência diz respeito ao apartamento onde ela reside na cidade da universidade, que estava passando por reformas. Nessas condições, Eduarda percebeu que o ruído e o transtorno provocado pelos trabalhadores tornavam impossível a realização da prática musical necessária à criação artística. Com isso, na avaliação dessa *estudentecompositora* seria mais apropriado postergar o projeto para um momento em que as condições sejam favoráveis no transcorrer do semestre.

Como consequência das adversidades vivenciadas, Eduarda precisou um semestre mais, utilizar a escrita de partituras como principal ferramenta para alcançar seus objetivos para a disciplina de Composição V. Dadas as limitações que se puseram, o resultado da avaliação situacional de Eduarda culminou na decisão de compor uma texto para flauta e piano, para qual faz uso do *MuseScore* como recurso de escrita, testes heurísticos, julgamento e tomadas de decisões expressivas durante o *Artesanato Composicional*.

6.2.1 – Música 10: Intenções composicionais iniciais (primeira entrevista – 07/05/2021)

A obra cujo processo criativo será apresentado por Eduarda a partir de nosso próximo encontro chama-se “Determinação do Fogo”. Nessa, a necessidade de uma referência extramusical para se expressar composicionalmente se faz presente. A inspiração inicial do texto advém de um episódio do mangá japonês *Naruto*. Eduarda relata que ao sentir-se tocada com a temática do *anime* imaginou uma melodia a qual poderia representar musicalmente as sensações provocadas pelo enredo do episódio. Em relação a operacionalização inicial do *Artesanato* do texto, Eduarda conta que após cantar a melodia que criou, passou a tentar tocá-la em um teclado e, simultaneamente, empreendeu tentativas para registrá-la por meio da transcrição para o *MuseScore*.

Estando a melodia transcrita, Eduarda decidiu que a utilizaria para criar uma música ao estilo minimalista. Considerando que as ações humanas são amplamente reguladas a partir das consequências antecipadas prospectivamente (BANDURA, 1986) e que a aprendizagem observacional envolve “a exploração autodirigida do ambiente e a construção de percepções significativas a partir de eventos modelados” (idem, p. 53), sendo a seletividade perceptiva influenciada pelo valor atribuído aos diferentes eventos com os quais as pessoas interagem cotidianamente, percebo que a decisão de Eduarda por compor ao estilo minimalista está fortemente influenciada por sua projeção futura de atuar profissionalmente, pois ela declara: “eu já percebi que é muito usada [estética minimalista] no mercado de trabalho, pra trilha, pra

filme. E que até então eu não tinha tido nenhuma orientação de música minimalista ali no... dentro da grade, né!? Do curso” (EDUARDA, CT, Entrevista 1). Dado o estabelecimento da relação causal minimalismo e inserção no mercado de trabalho, a *estudentecompositora* expõe que sua “intenção era aprender técnicas minimalistas pra aplicar, que é uma coisa que eu sinto muita falta” (idem). Nesse caso, a extração da regra por parte de Eduarda se deu por meio da modelação de pistas preditivas, que “transmitem informações sobre o provável valor funcional do que é modelado” (idem, p.209) a partir da observação do modo como uma ação correlata do outro é recebida. O relato de Eduarda me leva a concluir que a identificação recorrente de trilhas sonoras de filmes ao estilo minimalista serviu como um preditor de resultado indireto, pois se outras(os) compositoras(es) lograram inserção no mercado de trabalho com a criação de trilhas sonoras a esse estilo, então, compor obras minimalistas poderá lhe conferir resultados semelhantes servindo-lhe a obtenção da autossatisfação por poder atuar profissionalmente como compositora, levando-a a empreender esforços de aprendizagem, autorregulação e criatividade voltados ao minimalismo.

Quanto à escolha da instrumentação, Eduarda optou pela flauta e piano, pois em seu entender, a flauta pode proporcionar sonoridades que remetam à música oriental e, dessa forma, pode criar gestos que façam referência a inspiração extramusical que a motivou para criação da melodia inicial, o anime do *Naruto*. Já a escolha do piano é decorrente do seu apreço pelas obras minimalistas do compositor estoniano Arvo Pärt, em especial a obra para piano solo “Für Alina”.

6.2.2 – Música 10: Versão 1 (Segunda entrevista – 21/05/2021)

Como resultado do que havia planejado realizar desde o último encontro que tivemos, Eduarda enviou dois arquivos contendo, em cada um deles, uma série de variações do tema inicial que compôs inspirada pelo anime *Naruto*. O primeiro arquivo foi denominado “Determinação do Fogo”⁴⁸ e o segundo “Noite Estrelada”⁴⁹. O *modus operandi composicional* de Eduarda, o qual resultou no material apresentado nesses dois arquivos, teve como amparo o uso *MuseScore*, programa com o qual ela criou os trechos escrevendo, ouvindo, avaliando e escolhendo os resultados que mais lhe agradavam. Este *software*, projetado para servir como um editor de partituras é utilizado por ela como substituto digital dos instrumentos musicais, servindo como principal fonte de *feedbacks* auditivos para os testes heurístico/musicais que

⁴⁸ Faixa 31.

⁴⁹ Faixa 32.

realiza em seu *Artesanato Composicional*. Eduarda revela que vai “escutando no *MuseScore* mesmo, como se o *MuseScore* fosse o meu instrumento assim. Eu não toco piano então acaba sendo esse o processo” (EDUARDA, CT, Entrevista 2).

Como já fora exposto, a composição do texto “Determinação do Fogo” teve seu início quando Eduarda imaginou uma melodia enquanto assistia a um episódio de *Naruto*. Após imaginar a melodia ela à transcreveu para o *MuseScore*. O resultado musical obtido por meio desse processo está disposto na Figura 10.

Figura 10: Melodia inicial da obra “Determinação do Fogo”.



Fonte: Eduarda (2021).

Após transcrever a melodia, Eduarda passou a imaginar como poderia criar o acompanhamento. Foi então que passou a testar diferentes encadeamentos de acordes que pudessem harmonizar sua melodia. Dentre os testes que fez, o que mais lhe agradou é o que consta na Figura 11.

Figura 11: Melodia inicial com acompanhamento

Musical notation for the initial melody with piano accompaniment. It is written for Piano in 4/4 time. The notation is on a grand staff (treble and bass clefs). The melody is on the treble staff, and the accompaniment is on the bass staff. The accompaniment consists of chords that harmonize the melody. The chords are labeled as Am, G, Em, Dm, and G. The notation includes measure numbers 11, 21, and 31. The melody is on a single staff with a treble clef.

Fonte: Eduarda (2021).

O passo seguinte após criar o acompanhamento foi experimentar uma série de variações com as quais essa *estudentecompositora* criou modificações na melodia e acompanhamento, alterando distintos parâmetros composicionais como métrica, ritmo, textura e timbre. A seguir, no corpo do texto, apresentarei as variações que Eduarda considerou mais relevantes, para as quais chamou a atenção sugerindo que eu as escutasse. No entanto, para que as(os) leitores(as) tenham acesso ao processo completo empreendido por ela, disponibilizo no Anexo 2, “Determinação do Fogo 21/05/2021”, o arquivo contendo todas as variações realizadas no período entre o primeiro e segundo encontro da pesquisa – 07/05/2021 à 21/05/2021.

No Anexo 2 é possível visualizar um aspecto organizacional do *artesanato composicional* de Eduarda que serve tanto como estratégia para contornar suas dificuldades imediatas percebidas quanto ao domínio de instrumento e ouvido interno que lhe forneceriam *feedback* auditivo daquilo que compõe, quanto para o automonitoramento de sua produção. Eduarda afirmou fazer uso de um arquivo que contém todos os testes realizados para que não os perca e possa regularmente compará-los e avaliar se podem ou não ser utilizados para as versões finais dos textos. É interessante salientar que nesse arquivo, as(os) leitoras(es) perceberão uma disposição pouco convencional dos instrumentos na pauta, pois, o arquivo contém uma pauta superior para a flauta, uma intermediária para piano (um sistema com duas pautas, uma para a clave de sol e a outra para a clave de fá) e uma pauta inferior também para a flauta. Eduarda explicou que usa essa disposição para testar as diferentes possibilidades de variações melódicas simultaneamente, sobrepondo-as e utilizando o *mute* em uma delas a cada vez para escutar e avaliar os melhores resultados.

É porque como eu estava experimentando, eu coloco às vezes para me facilitar enquanto eu estou escutando. Eu coloco, por exemplo: a flauta em cima e o *cello* embaixo, daí eu *muta* uma, daí eu passo aquilo que estava escrito em uma para outro timbre, né? Porque eu estava nessa confusão né?... de instrumentos. E aí acabou que eu fui deixando essa pauta aí, mas é uma pauta inutilizável (EDUARDA, CT, Entrevista 2).

Quanto à criação das variações, Eduarda realiza os testes modificando diferentes parâmetros, escuta os resultados e escolhe quais deles mais lhe agradam. Tratam-se de processos de tentativas e erros os quais ela realiza fragmento por fragmento para que, ao final, eleja os melhores e os encadeie para dar forma ao texto musical completo. Vejamos como a *estudentecompositora* descreve os processos heurísticos que realiza para compor suas variações:

Cada uma é de um jeito. Eu acho que eu vou indo assim, sabe? Eu não penso muito, eu vou testando como que eu posso pegar aquela melodia e construir um acompanhamento, por exemplo. Ai depois eu pego aquele acompanhamento, eu pego as notas principais da..., o tempo forte, o que eu penso é isso, para me ajudar assim, que eu tenho um pouco de dificuldade. Então, daí eu pego as notas do tempo forte da melodia e eu penso em terças e sextas, coisas mais consonantes assim, para poder tentar construir um baixo, um contraponto, ou construir uma harmonia, tentar usar os acordes daquela harmonia que eu tentei criar a princípio. Daí eu me baseio nessas notas e tento criar ritmos diferentes ali, com as notas. Respeitando essa coisa das notas principais ali do tempo forte (EDUARDA, CT, Entrevista 2).

Figura 12: “Determinação do Fogo”, Variação 1.

The musical score for "Determinação do Fogo", Variação 1, is presented in four systems. The first system features a Flauta Transversal (Transverse Flute) and Piano. The second system features Fl. (Flute) and Pno (Piano). The third system features Fl. and Pno. The fourth system features Fl. and Pno. The score includes various chords and melodic lines.

System 1: Flauta Transversal and Piano. The Piano part includes chords: Am, Em, Em, Em, Em, D, Em.

System 2: Fl. and Pno. The Fl. part includes chords: Am, F, Gm, Em, Am, F, Gm, Em. The Pno part includes a continuous eighth-note bass line.

System 3: Fl. and Pno. The Fl. part includes chords: D, Em, Am. The Pno part includes chords: Em, C, D#, Bm.

System 4: Fl. and Pno. The Fl. part includes chords: Em, C, D#, G, A, Bm, Em. The Pno part includes a continuous eighth-note bass line.

Nessa primeira variação, Figura 12, destacada por Eduarda, é possível observar algumas modificações na tessitura da melodia, em que algumas notas são transpostas uma oitava acima a partir do compasso 14 até os primeiros tempos do compasso 18. A partir do compasso 20, ela transpõe a melodia a uma 5ª justa acima, porém modifica o contorno melódico geral que na versão original em lá eólio inicia pelo 5º grau e termina com o 1º uma 4ª justa acima. Nesta versão transposta para mi eólio inicia com o 5º grau e termina com o 1º uma 5ª justa abaixo. O acompanhamento também varia entre a primeira e a segunda apresentação da melodia em lá eólio⁵⁰, pois na primeira o caráter é mais lento contendo acordes em bloco e na segunda o acompanhamento cria um caráter mais movimentado contendo as notas dos acordes arpejadas em semínimas. Além disso, o encadeamento de acordes também foi modificado da primeira para a segunda apresentação da frase em lá. Quanto ao encadeamento de acordes⁵¹ da apresentação da melodia em mi eólio, há uma significativa modificação, pois, em lá a progressão era i-v-v-i7-i-v-IV-v-i e em mi a progressão é i-VI-VII-v-i-VI-VII-v-IV-v-i.

Na sequência apresento a segunda variação (Ver Figura 13) considerada satisfatória pela *estudentecompositora*. Dessa vez, ela expõe a melodia em uma primeira frase com variações modais significativas⁵², contendo também modificações nas durações, o que cria um caráter mais movido e ornamentado para a cadência que ocorre entre os compassos 7 e 9. O acompanhamento é desenvolvido sobre um padrão todo escrito em ritmo de colcheias, no qual são intercalados arpejos dos acordes com movimentos escalares utilizando notas de passagens para conduzir ao acorde seguinte. A segunda frase apresenta a melodia no piano ao invés de na flauta, utilizando dessa vez, o modo de mi eólio. O acompanhamento da segunda frase é uma transposição uma 4ª justa abaixo do da primeira frase.

⁵⁰ A melodia é escrita utilizando um lá eólio, já o acompanhamento apresenta um predomínio da utilização desse modo, porém, no compasso 8 a compositora faz uso de um acorde de ré maior, que é característico do modo de lá dórico. Essa alteração cria uma tensão interessante característica da cadência do modo dórico IV-v-i. É importante destacar que a compositora não mencionou durante a descrição de seus processos composicionais a utilização intencional dos modos eclesiásticos, quem está interpretando a composição dela dessa forma ao analisar, sou eu.

⁵¹ A cifra exposta no exemplo 3 foi mantida conforme o arquivo enviado pela *estudentecompositora*.

⁵² Se escutarmos somente a melodia, sem o acompanhamento, ela soa como um dó jônico até o compasso 6. A partir do compasso 7 até o 9 a Eduarda repete a cadência característica do modo dórico (IV-v-i). Já o acompanhamento utiliza um lá eólio até o compasso 6 e, a partir do 7 ao 9 faz a cadência do modo dórico que a compositora vem utilizando em todas as variações.

Figura 13: “Determinação do Fogo”, Variação 2.

The musical score is written for Flauta Transversal (Fl.) and Piano (Pno) in 4/4 time. It consists of four systems of staves. The first system shows the Flauta Transversal playing a melody of eighth and quarter notes, while the Piano provides a steady accompaniment of eighth notes in the bass and rests in the treble. The second system, starting at measure 5, continues the Flauta Transversal melody, which includes a sharp sign (#) on the eighth note of the second measure. The Piano accompaniment remains consistent. The third system, starting at measure 10, features the Flauta Transversal with rests, while the Piano melody in the treble includes a sharp sign (#) on the eighth note of the second measure. The fourth system, starting at measure 14, shows the Flauta Transversal with rests, and the Piano melody in the treble ending with a whole note. The Piano accompaniment in the bass continues with eighth notes throughout.

Fonte: Eduarda, (2021).

Com a variação 3, Figura 13, Eduarda reaproveita materiais tanto melódicos, quanto de acompanhamento, ajustando-os a métrica do 3/4. Ela inicia com um padrão de acompanhamento característico de uma valsa e depois explora um padrão mais movimentado utilizando colcheias, semelhante ao que utilizou na Variação 2, Figura 13.

Figura 14: “Determinação do Fogo”, Variação 3.

The musical score for "Determinação do Fogo", Variação 3, is presented in three systems. The first system includes staves for Flute (Fl.) and Piano (Pno.). The Flute part is mostly rests, while the Piano part features a bass line with Am chords and a treble line with eighth and quarter notes. The second system continues this pattern, with the Flute part starting at measure 9. The third system starts at measure 18, showing a more active Flute part with eighth notes and a Piano part with a steady eighth-note bass line and a treble line with quarter notes. The score ends with a double bar line at the end of the third system.

Fonte: Eduarda (2021).

A ideia inicial da *estudentecompositora* para o desenvolvimento temático de “Determinação do Fogo” era fragmentar a melodia para criar gestos curtos característicos do minimalismo e ir, aos poucos, expondo fragmentos maiores para que na apresentação final a melodia aparecesse completa, conforme exposta no exemplo 1. No entanto, devido aos testes que estava realizando, ela previu que seria uma tarefa difícil realizar o desenvolvimento temático dessa forma. Em razão disso, buscou orientação do professor, que concordou com a dificuldade de se levar a cabo tal proposição para o desenvolvimento temático do texto.

Como algumas das variações realizadas para tentar fragmentar a melodia geraram sonoridades que, em seu julgamento, estavam mais ajustadas ao minimalismo em comparação aos materiais contidos no anexo 2 “Determinação do Fogo: dia 21/05/2021”, Eduarda decidiu iniciar um novo texto com esses fragmentos, a qual denominou “Noite Estrelada”. No anexo 2 “Noite Estrelada: dia 21/05/2021” é possível identificar a primeira tentativa de construir uma composição utilizando os materiais originados pelas variações do tema inicial. Após separar as variações em um novo arquivo, Eduarda diminuiu o andamento da obra e utilizou um acompanhamento formado por notas longas ao piano, culminando em uma atmosfera mais minimalista para a obra conforme pode ser ouvido na Faixa 34, Eduarda, “Música 10”, Noite Estrelada, 21/05/2021. Em “Noite Estrelada” a instrumentação escolhida foi violoncelo e piano.

Como de praxe, ao final de cada entrevista uma *sonda de pensamento a priori* foi aplicada com a intenção de fazer emergir os planos composicionais que a participante pretendia explorar até o nosso próximo encontro. Ao final da segunda entrevista suas intenções eram:

Eu tenho alguma coisa em mente com ela, eu quero continuar... eu quero buscar conseguir desenvolver um material né? Nesse minimalismo aí... e chegar numa melodia no final. Ir apresentando os elementos aos poucos, até chegar numa melodia no fim. Eu também quero continuar mexendo com as texturas, porque a minha ideia principal nela é trabalhar os registros. Como se ela fosse se abrindo, entre o mais grave e o mais agudo. Essas texturas assim. Mas eu não sei se essa ideia de apresentar uma melodia talvez..., vá se concretizar, ou se ela vai seguir nessa atmosfera, entendeu? Porque eu estou levando como referência a Für Alina, do Arvo Pärt (EDUARDA, CT, Entrevista 2).

Quando Eduarda se referiu a explorar os timbres iniciando a peça com as notas do registro médio e, aos poucos, ir abrindo a textura para que uma parte dos materiais seja escrito no agudo e outra no grave, fiquei curioso para saber de onde havia surgido essa ideia, uma vez que este tipo de exploração que possibilita um desenvolvimento estrutural baseado em uma variedade timbrística não é muito característica do minimalismo, tampouco aparece dessa forma na música “Für Alina” de Arvo Pärt a qual tem inspirado a *estudentecompositora*. Na obra do compositor estoniano há uma utilização bastante estável dos registros do piano. Ao longo de toda a obra notas longas são tocadas no registro grave enquanto notas agudas e super agudas são executadas dando forma a uma melodia lenta. Como é característico do minimalismo, não há na obra “Für Alina” uma transformação temático/estrutural significativa semelhante a que Eduarda tem intenções de realizar em “Noite Estrelada”. Em razão disso a

questionei sobre a origem dessa ideia de desenvolvimento temático. Como resposta, Eduarda explicou:

Eu acho que foi um pouco no meu Recital de Meio de Curso, que eu compus para piano. Que aí eu fazia vários testes assim, em várias regiões e eu vi como mudou a música só trabalhando isso dos registros. Eu lembro também da..., em Técnicas Compositivas 4 (se eu não me engano), que eu estudei sobre música espectral, que tem toda essa coisa dos registros, né!? Que vai passando de um instrumento para outro assim, pensando nos timbres assim e nas regiões e eu acho que isso me influencia um pouco assim, sabe? Para eu construir, e eu já comecei nessa ideia aí... já tem essa tentativa né? De tentar explorar os registros, daí eu coloquei ela caminhando para o agudíssimo. E também pela questão dos sinos, né!?, que o Arvo Pärt trabalha bastante com essa coisa dos sinos e tem muito essa região aguda do piano. Acaba que eu junto tudo isso e penso em trabalhar essas coisas das regiões por causa disso (EDUARDA, CT, Entrevista 2).

A resposta de Eduarda é um indicador do modo como ela combina criativamente esquemas que aprendeu de fontes distintas e em diferentes situações espaço/temporais para dar forma a um texto que a conduza a obter seus objetivos artístico/formativos. As experiências com a utilização dos registros para criar variedade timbrística em sua obra para o Recital de Meio de Curso, o sentido que atribuiu acerca da utilização dos timbres na música espectral e o que conhece do contexto estético/ideológico que subjaz a obra de Arvo Pärt são combinados por ela de maneira particular, com o intuito de criar um texto musical que à permita expressar-se artisticamente enquanto desenvolve as habilidades que julga necessárias à sua formação como compositora.

6.2.3 – Música 10: Versão 2 (Terceira entrevista – dia 04/06/2021)

Transcorridas duas semanas entre o nosso segundo e terceiro encontro (21/05/2021 – 04/06/2021), Eduarda apresentou significativas modificações em suas intenções e práticas composicionais para o texto musical “Noite Estrelada”. A origem das mudanças em suas formas de pensar e agir referentes a esta peça se devem ao fato de ela ter encontrado e assistido a um vídeo no *YouTube*⁵³ no qual são apresentadas as principais técnicas composicionais criadas por Arvo Pärt ao longo de sua carreira, dentre as quais o *Tintinnabuli*⁵⁴, utilizado na obra “Für Alina” que tem sido utilizada como referência do estilo

⁵³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W_eqyeW-L6A&list=PL3yaD_-PGP_EDA1amH6GDtsPH6MmFIWiq&index=4&t=1854s&ab_channel=MiltonMermikides>.

⁵⁴ O *Tintinnabuli* caracteriza-se por uma forma de harmonizar melodias relativamente simples. Nesse processo, um acorde serve de base para toda uma seção, ou até mesmo à totalidade da obra, e para cada nota da melodia escolhe-se a nota mais próxima acima ou abaixo (1ª posição acima e 1ª posição abaixo respectivamente)

minimalista por Eduarda. Ao assistir ao vídeo e começar a aprender como utilizar essa técnica composicional, Eduarda abandonou a ideia de um acompanhamento contendo um encadeamento de acordes e passou a fazer uso dos acordes de lá menor e mi menor como acompanhamento para a obra. “É, eu fico só no acorde de lá menor que ele tinha orientado ali. Eu acho até mais simples, eu não pensar na sequência” (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

O vídeo mencionado satisfaz as necessidade de Eduarda como fonte de aprendizagem observacional instrucional (BANDURA, 1986). Contudo, o fato de sua fonte modeladora estar em inglês impôs algumas dificuldades à apropriação dos conhecimentos nele dispostos por parte da entrevistada devido ao que Bandura (p.53) denomina “determinantes do observador”, nesse caso, o fato de Eduarda não dominar o idioma do modelo. Em razão disso, de início, ela não havia compreendido o processo de harmonização com o *Tintinnabuli*, tendo necessitado assistir ao vídeo diversas vezes.

E aí, eu assim..., assistindo o vídeo varias vezes, porque era dificil de eu entender por causa do inglês também e [...] então, a princípio eu não tinha entendido que era isso. Eu tinha entendido que era um espaço da partitura acima, ou uma linha acima. Mas aí depois, assistindo varias vezes o vídeo eu entendi que ele estava falando das notas do acorde de si (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

Os primeiros resultados de seus experimentos utilizando o *Tintinnabuli* para harmonizar os fragmentos de sua melodia estão dispostos na Figura 15:

pertencente ao acorde, ou utiliza-se a segunda nota do acorde que esteja mais próxima da melodia (2ª posição acima ou abaixo). Uma possibilidade de variação é a alternância das notas pertencentes ao acorde que estejam posicionadas acima ou abaixo da melodia.

Figura 15: Tintinnabuli - Testes 1.

The image displays four staves of musical notation, each representing a different piano accompaniment for the piece 'Tintinnabuli'. The staves are labeled 'Piano' and 'Pno.' from top to bottom. Each staff begins with a treble and bass clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The notation is minimalist, featuring long, sustained notes and simple harmonic structures. The first staff is marked with a piano (*p*) dynamic at the beginning and a mezzo-forte (*mf*) dynamic at the end. The second and third staves also show a transition from *p* to *mf*. The fourth staff is marked with *p* at the beginning and *mf* at the end. The notation includes various note values, including half notes, quarter notes, and eighth notes, as well as rests and ties. The overall style is characteristic of Arvo Pärt's Tintinnabuli technique, which emphasizes the harmonic relationships between the vocal line and the piano accompaniment.

Fonte: Eduarda (2021).

Ao analisarmos essas variações é possível percebermos que Eduarda ainda não havia decidido qual acorde utilizaria de base para seu acompanhamento com *Tintinnabuli* (pauta inferior). Conforme mencionou, essas foram suas primeiras tentativas de experimentar a utilização prática da técnica minimalista de Arvo Pärt e ainda tinha muitas dúvidas sobre a precisão com a qual estava criando os exercícios que, ao final, passarão por um processo avaliativo dando origem ao texto final.

E aí eu peguei essa melodia aqui ó⁵⁵, que está em cima [arquivo Tintinnabulun Testes, compasso 1, pauta superior⁵⁶], essa mi, lá, sol, mi, si, em fim... até o final dela aqui na fermata [compasso 10]. Eu copiei e coleí ela para cá [compasso 102] e tentei fazer como estava lá na explicação. Então, segunda posição abaixo e me baseei em lá menor. Então o acorde de lá menor eu pegava, do acorde de lá menor a primeira abaixo do mi seria o dó, né? E aí eu fui fazendo esses testes aqui. Eu fui intercalando a primeira e a segunda posição abaixo e vendo o que essa sonoridade fazia. Aí eu também comecei a brincar com oitavas. Eu pegava aquela melodia que eu tinha feito, uma segunda abaixo e aí eu colocava uma oitava acima, e já fugi um pouco do experimento dele, mas como um teste mesmo de sonoridade só para ver o que eu iria obter. Aí aqui está como ela foi se construindo (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

Em outro momento da entrevista Eduarda retomou o assunto sobre o modo como tem aplicado aquilo que aprende observacionalmente. Vejamos:

E aí fazia essa primeira posição abaixo e às vezes quando não me agradava ali eu colocava na segunda, ou eu colocava em uma oitava acima ou abaixo. Ainda tem muitas questões para eu ver, né? Porque quando você muda a oitava me parece que sai da técnica dele, que é ficar só entre a primeira, segunda e terceira posição. É o máximo que ele usa. Mas aí quando você muda a oitava acaba passando dessas duas posições. Eu estou tentando não ficar muito estrita. Eu estou tentando pegar só como inspiração mesmo, né!? E criar uma outra coisa em cima. É que eu estou tentando aprender sozinha, então eu estou meio perdida assim. Mas foi o que eu achei. Eu acho que até o professor desconhecia disso, porque ele não comentou nada, e aí eu estava fazendo esses testes por conta assim (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

Nesse ponto transparece uma preocupação por parte da Eduarda que, mesmo afirmando não estar utilizando de forma “estrita” a técnica de Arvo Pärt, pois está somente tomando-a como inspiração para criar algo pessoal, recorrentemente deixou demonstrar uma inquietação com a precisão, ou com uma espécie de busca por uma utilização mais ortodoxa dos procedimentos. Devido a isso, questioneí-a sobre a importância de utilizar corretamente a técnica em sua concepção. A esse respeito Eduarda diz:

Eu acho que a questão do certo é mais um medo de você pegar uma técnica que já está ali determinada e você falar que você está usando aquela técnica e estar errado, entendeu? Por exemplo, você tem uma música serial, que você vai compor daquele jeito, que é o que eles ensinam. Então quando eu me deparo com alguma coisa assim que eu vejo, com uma técnica e eu peguei isso lá aleatório na internet e eu estou tentando sozinha, eu não sei se realmente é daquele jeito, se é realmente isso. Mas aí, por outro lado, eu acabo me autoabsolvendo [risos], e aí eu vou e falo assim: “Não! Como eu estou fazendo esse negócio, esses testes sozinha, eu vou pegar o que eu entendi e mesmo que eu tenha entendido errado isso vai se tornar para mim a minha composição, entendeu? Mesmo que eu esteja indo por um caminho errado, eu estou indo para outro caminho, mas aquilo me soou melhor assim do que se eu

⁵⁵ Estávamos compartilhando a tela em uma reunião pelo *Zoom*, ela abriu o arquivo de *MuseScore* onde havia realizado os testes para aprender a utilizar a técnica e apontava com o cursor para que eu olhasse para os trechos da partitura os quais estava comentando.

⁵⁶ O Anexo 2 contém uma cópia do arquivo enviado pela Eduarda denominado “Tintinnabulun Testes, dia 04/06/2021”, o qual apresenta todas as variações por ela realizada enquanto tentava aprender a utilizar essa técnica composicional.

estivesse seguindo um programa. É a maneira que eu tenho, isso de uma maneira mais próxima assim. Aí eu escuto e se eu gosto daquela sonoridade está ok, e aí eu já paro de pensar na questão estrita de se está certo, ou se não. Aí eu fico entre os dois mundos assim, na verdade [risos] (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

A análise dos dois últimos trechos trazidos em destaque evidencia a articulação dos três pilares do *Artesanato Composicional* de Eduarda. Um primeiro aspecto que merece destaque diz respeito à aprendizagem observacional e sua confluência com a criatividade. Na TSC, comumente, fala-se em falhas do processo de modelação provenientes de imprecisões em algum dos subprocessos da aprendizagem observacional, nomeadamente, atenção, retenção, produção e motivação. Tanto pela TSC, quanto por diversas áreas de aplicação dessa, em que há uma preocupação com aprendizagem de significados culturalmente estabelecidos e, especialmente, em domínios/finalidades de aplicação em que exista a necessidade de manter-se fidedigno à regra de ação, a noção de falha de modelação pela não correspondência entre observador e observado justifica-se uma vez que, geralmente, o objetivo primeiro está na apropriação dos significados por parte do observador tal como estão dispostos culturalmente. Porém, em domínios cujo fim é a criação de novos elementos a serem inseridos na cultura, as falhas de modelação podem ser um gatilho a mais à criatividade. Na obra de Bandura (1986), a criatividade tem espaço a partir da combinatoriedade de múltiplas fontes de influências modeladoras dando origem a algo novo. Todavia, interpreto que os dados de Eduarda indicam a imprecisão da modelação como elemento propulsor de criatividade.

Por estar “aprendendo sozinha”, Eduarda declara sentir-se perdida e insegura quanto à exatidão com a qual se apropriou da técnica de Arvo Part. Nesse processo, de dificuldade de julgamento e percepção de desajuste com o modelo, Eduarda se permite pegar aquilo que entendeu, mesmo com imprecisões de ajuste ao modelo, e fazer disso a sua composição. A possibilidade de criar algo a partir de uma experiência de aprendizagem observacional imprecisa é mediada pela sensibilidade de Eduarda ao perceber a existência de um compor não “estrito” à sua fonte de modelação. Observa-se que no caso dela há uma combinação de diferentes gatilhos à criatividade: síntese, telefone sem fio e heurística com dispositivos MIDI. Essa referência ao modo “estrito” de pensar e agir composicionalmente sugere, igualmente, a existência de um modo não estrito, justamente aquele que a possibilita criar uma composição que é sua e não mais uma reprodução e/ou cópia do modelo que lhe serve de inspiração, ainda que guarde semelhanças em razão das técnicas empregadas. Ao movimento de um extremo ao outro, ao qual Eduarda refere como “dois mundos”, nesta pesquisa, denomino modos de pensar e agir, analítico e artístico. É interessante salientar que em

diferentes momentos essa *estudentecompositora* exterioriza sua inquietude com o fato de ficar “estrita” àquilo que aprende, algo como se “estivesse seguindo um programa”. Ao mesmo tempo em que Eduarda declara “um medo [...] de pegar uma técnica que já está ali determinada e você falar que você está usando aquela técnica e estar errado”, ela reconhece no desajuste a possibilidade e necessidade de “criar uma outra coisa em cima”. Interpreto esse “medo” de utilizar a técnica de forma imprecisa como resultante de sua autocaracterização *não ser* ao longo do curso. As repetidas vezes as quais Eduarda sentiu-se insegura e insuficiente devido a não dispor do conjunto de habilidades e conhecimentos valorizados no/pelo *ethos* a fazem evitar se colocar em situações que possam desencadear tais percepções, como afirma Bandura (1986) ao explicitar os motivos que levam as pessoas evitarem certos cursos de ações.

Dando sequência ao seu *Artesanato*, após a realização dos testes iniciais expostos no arquivo “Tintinnabulun Testes”⁵⁷, uma segunda etapa de testes empreendida pela *estudentecompositora* se deu pelo aproveitamento dos fragmentos que mais agradaram sua audição para criar novas variações. Os testes levados a cabo nesta segunda etapa podem ser observados no anexo 2 “Testes Tintinnabulun, dia 04/06/2021”.

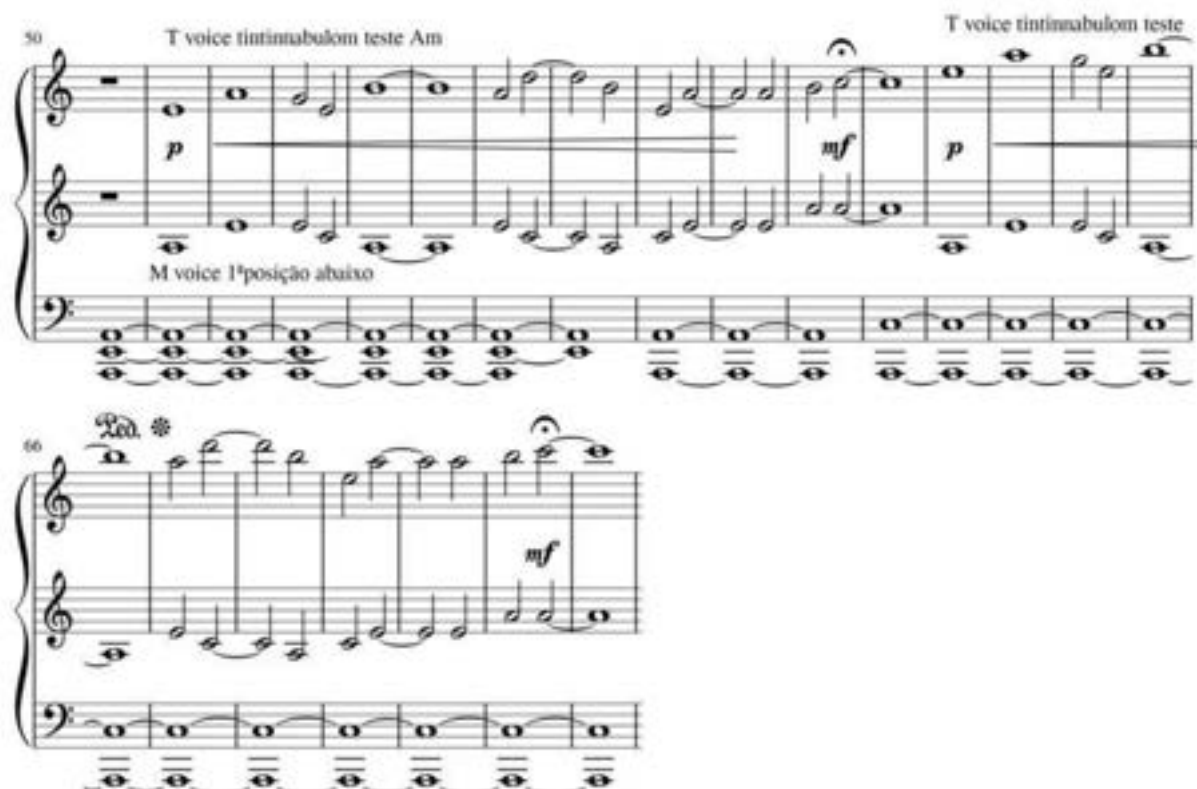
Eu continuei nos testes aqui, e aqui eu comecei a construir também um baixo, né? Dividi o piano nessas pautas aqui [Testes Tintinnabulun - compasso 50]. Eu coloquei um baixo soando porque assistindo o vídeo assim eu vi que uma das influências dele [Arvo Pärt] é... é como se fosse o bater do sino, no fundo, no grave, e daí ele vai soando como se fosse os harmônicos da série harmônica, né? Que é o que tem no sino. E aí eu continuei aqui nos testes, daí eu fiz anotações para não me perder, para depois eu explicar (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

No exemplo a seguir já é possível notar uma utilização mais precisa da técnica do *Tintinnabuli* como acompanhamento, tendo em vista que todas as notas do *T voice*⁵⁸ pertencem ao acorde de lá menor, conforme Eduarda pretendia.

⁵⁷ Faixa 33.

⁵⁸ Ressalva: A indicação das vozes foi invertida pela *estudentecompositora*. O acompanhamento em *Tintinnabuli* (*T voice*) está escrito na segunda pauta em clave de sol e a melodia (*M voice*) está inscrita na primeira pauta em clave de sol.

Figura 16: Tintinnabuli - Testes 2.



Fonte: Eduarda (2021).

Eduarda também tentou realizar variações modificando a duração das notas. Essa foi mais uma ideia que teve assistindo ao vídeo sobre as técnicas composicionais de Arvo Pärt, pois ela compreendeu que esse compositor costuma utilizar números para representar os ritmos. No vídeo é demonstrada uma técnica de variações na qual uma melodia formada por uma série de oito notas é utilizada para criar variações sobre uma série de doze durações. Uma técnica utilizada por compositores do serialismo integral.

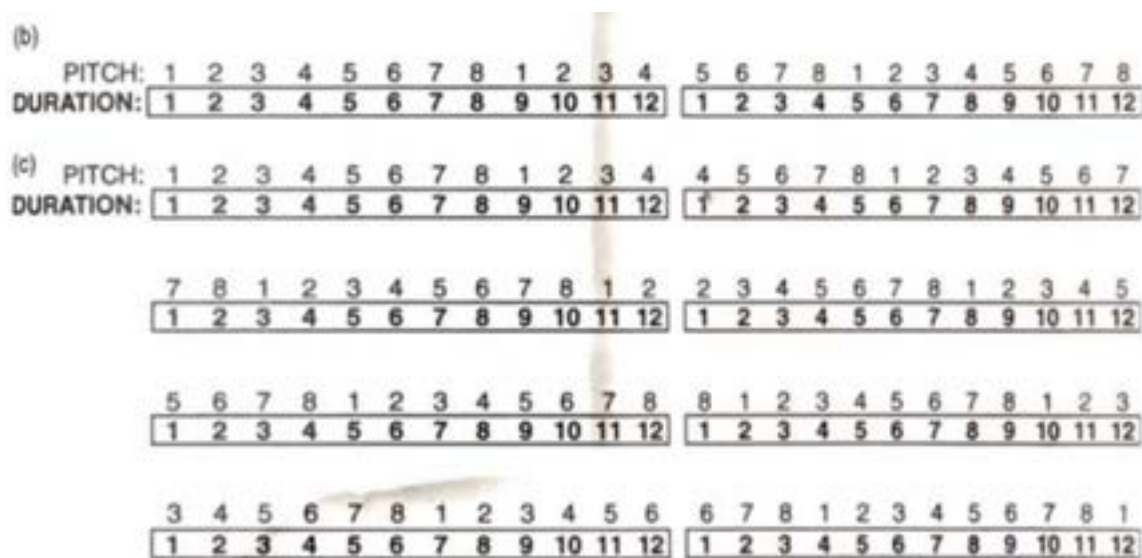
Figura 17: Séries de alturas e durações utilizadas por Arvo Pärt na obra “Sarah Was Ninety Years Old”.



Fonte: Arvo Pärt's Sacred Minimalism (YouTube).

Ao reiniciar a melodia com a altura 1 sobre a duração 9 (e assim sucessivamente) o compositor estoniano consegue criar uma série de variações rítmico/melódicas para o texto. Tais combinações de alturas e durações são visualizadas graficamente da seguinte forma:

Figura 18: Variações das séries de alturas e durações utilizadas por Arvo Pärt na obra “Sarah Was Ninety Years Old”.



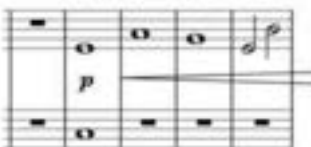
Fonte: Arvo Pärt's Sacred Minimalism (YouTube).

Nesse primeiro momento, Eduarda ainda não havia compreendido essa utilização dos números serializando alturas e ritmos para, com isso, gerar variações. Ela criou exercícios em que, aos poucos, as notas da melodia e do acompanhamento foram tornando-se mais longas, originando uma espécie de *ralentando* a partir de combinações rítmicas contendo semínimas e mínimas, chegando ao fim do trecho utilizando somente semibreves. Ver figura 18.

E eu tentei fazer também uma das técnicas dele de alterar o ritmo, que ele vai meio que andando com o ritmo. Só que eu ainda não consegui terminar esse experimento aqui [Testes Tintinabuli - Compasso 77], então eu deixei mais para frente porque eu pretendo seguir trabalhando só com isso. Mas a ideia principal era pegar a mesma melodia e ir andando com ela para frente. Então, em vez de eu começar aqui no segundo compasso, ao invés do começo, e aí ir acrescentando cada vez mais semibreves para, por fim..., a minha ideia era terminar só com semibreves assim, para ver como que iria soar esse ritmo com essas notas andando, entendeu? Que são umas ideias que eu fui pegando assim assistindo... e que eu vou assistir de novo inclusive, que ele faz muitos testes assim com números né? Transforma os ritmos em números e vai sequenciando assim, tocando em sequência (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

Figura 18: Testes Tintinnabuli, compasso 77. Variação por aumento das durações.

Alteração rítmica usando seq.
T voice tintinnabulum teste



Alteração rítmica usando seq. deslocada, deixando sempre cada vez mais
I semibreve no início
T voice tintinnabulum teste




Fonte: Eduarda (2021)

Mesmo tendo modificado significativamente suas ideias para a realização do texto que vai apresentar ao final do semestre após ter assistido ao vídeo que apresenta as técnicas composicionais criadas por Arvo Pärt, Eduarda manteve a ideia de utilizar variações progressivas com a utilização dos registros para o desenvolvimento de seu texto. Com isso, ela conduziu experimentos composicionais criando uma variação que combina o *Tintinnabuli* com a ideia de ir abrindo os registros pouco a pouco, conduzindo uma voz para o super agudo e a outra para o grave do piano, como pode se observar na Figura 19.

Figura 19: Testes Tintinnabuli, compasso 77. Variação por aumento das durações.

The musical score for 'Testes Tintinnabuli' at measure 77 shows a vocal line at the top, followed by three empty staves, and then Piano (Pno), Viola (Vc.), and Violin (Vln.) at the bottom. The vocal line is marked 'coda' and contains a series of notes with increasing durations. The Piano part is marked 'mf' and 'p', with a 'T voice tintinnabulum teste' annotation. The Viola part is marked 'Ritardando' and 'mf >'. The Violin part is marked 'mf >'.

Fonte: Eduarda (2021)⁵⁹.

Além dessas tentativas de explorar os registros para criar variações timbrísticas, a *estudentecompositora* também tentará incluir um violino à instrumentação do texto com a intenção de construir uma variação em que um material inicie seu desenvolvimento com o violoncelo e termine com o violino utilizando harmônicos. Contudo, essas são possibilidades que ainda serão testadas por ela e comentadas em encontros posteriores.

Uma questão interessante e marcante na *Cosmovisão Composicional* de Eduarda, a qual já havia aparecido nas entrevistas anteriores, mas nesta acabou sendo verbalizada por ela

⁵⁹ Faixa 35.

de forma mais explícita é a necessidade de uma referência extramusical para se expressar composicionalmente. Neste texto Eduarda busca relacionar os sons das músicas que cria com imagens visuais e vice-versa. E assim, deixa evidenciar a ideia de que sua escuta musical é direcionada à criação de imagens que possam ser associadas às sonoridades. Na primeira entrevista Eduarda relatou ter explorado essa relação ao imaginar uma melodia que pudesse expressar as sensações provocadas por um anime. Na segunda, instigada pela música de Arvo Pärt, Eduarda explora os graves do piano para fazer referência à sinos. Já nesta terceira entrevista os graves e agudos são explorados como representativos de pessoas no chão e estrelas no céu respectivamente.

Pensando em trabalhar no super grave, no super agudo e no espaço do meio também. Ou na melodia mais próxima da outra que é o que eu imagino, brincar com isso assim. Isso acaba me remetendo a coisas visuais, que posteriormente é o que acontece com a minha música, que eu sempre tenho um contato muito visual assim com música. Então, por exemplo, quando ele dá essa sonoridade aqui ó [Experimentos Tntinabuli, compasso 91], esse *drone*⁶⁰, eu gosto muito dessa coisa que fica ali né? no ar... nos graves do piano e ele fica ressoando, criando esses harmônicos. Eu acho que é uma coisa que eu gosto muito nas músicas é criar essa penúria no fundo assim, que fica embolado soando e ai... e essa coisa aqui me remete a tipo... eu não sei... se eu for pensar na noite estrelada, uma pessoa bem lá em baixo e a estrela bem lá no alto assim, sabe? (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

É possível perceber que o *artesanato composicional* de Eduarda para Noite Estrelada tem sido influenciado por duas de suas facetas, *artista* e *versátil*. A faceta *artista* é perceptível a partir da criação de programas relacionando gestos musicais com imagens de outras artes (as notas agudas com as estrelas do céu, e as graves com pessoas no chão observando as estrelas). A faceta *versátil* se mostra pela utilização das técnicas minimalistas as quais Eduarda acredita serem requisitadas pelo mercado de trabalho para compositores(as) na contemporaneidade.

6.2.4 – “Música 10”: Versão 3 (Entrevista 4: dia 18/06/2021)

Essa foi a última reunião que realizamos antes da avaliação final da disciplina Composição V e uma primeira alteração a ser referida é o título da obra. Em decorrência do *Artesanato Composicional* desenvolvido durante o período compreendido entre as entrevistas 3 e 4, a obra foi renomeada como “Música 10”. Eduarda relatou que após nossa terceira entrevista (04/06/2021) havia organizado as melhores variações compostas e às encadeou

⁶⁰ Com a expressão *drone* a compositora está se referindo às notas executadas no registro grave do piano, em intervalos de quinta e oitava, sustentados pelo pedal, os quais, dada a vibração das cordas graves do instrumento deixam mais evidentes os batimentos entre os harmônicos superiores de cada uma das notas do intervalo. Esse procedimento gera o efeito estético/expressivo descrito pela Eduarda como "penúria".

dando forma a uma composição completa. Nesse período a discente mostrou essa composição para o professor em um das aulas individuais e ele concluiu que a música já estava pronta para apresentar na avaliação do semestre, faltando apenas alguns ajustes referentes a edição da partitura.

Então, essa semana eu basicamente editei ela, assim bonitinho, tirei as anotações. E eu me reuni com o professor na sexta-feira, e aí ele escutou né? Tudo que eu tinha feito, que eu até tinha falado contigo antes de falar com ele. E aí eu mostrei para ele o que eu tinha te mostrado na última reunião e ele falou assim: “olha, eu vejo essa música assim finalizada. É só questão de arrumar alguma coisa aqui outra ali, né?” A questão de escrita e tudo. Mas ele me deu uma dica assim que, para ele, do jeito que estava, já estava meio que finalizada. Aí o que acontece, eu editei algumas coisas que ele apontou assim de escrita mesmo. Coloquei algumas formas de escrever diferente aqui né? [ligaduras nas notas dos acordes escritos na clave de fá do piano e utilização de linha de oitava abaixo] para deixar mais limpo visualmente a partitura [Anexo 2: "Música 10" - 18/06/2021]. Então eu consegui subir o pedal, o pedal tonal que deixa soando mais as notas, para poder fazer o *drone* mais legal e deixar isso anotado, caso tenha esse pedal do piano, se precisar. E aí, ontem a noite é... assim, organizei a pauta assim, coloquei o salto pra cima aqui... esses detalhes assim mais de organização mesmo né? De deixar tantos compassos por página e essas coisas para ficar bonitinho (EDUARDA, CT, Entrevista 4).

Após obter do professor o *feedback* avaliativo de que a música já estava pronta e realizar a edição da partitura, o próximo passo dado por Eduarda foi verificar a exequibilidade de sua música. Para isso, ela contou com o auxílio de um amigo que é violinista, mas toca um pouco de teclado. Ao verificar a dificuldade de execução da obra, esse amigo acabou facilitando uma resposta (BANDURA, 1986) à Eduarda que, até então, havia escapado à sua atenção dado o conhecimento incipiente sobre o idiomatismo do piano do qual ela dispõe. Seu amigo constatou que o texto era fácil de digitar até um determinado momento em função da construção das duas vozes nota contra nota, o que facilita a execução, inclusive, por um(a) pianista iniciante, ou amador(a). Porém, a partir da última colcheia do compasso 62 é inserido um gesto que requer que o(a) pianista arpeje as notas com as duas mãos. Essa situação, na avaliação do amigo violinista que toca teclado, torna o trecho de difícil execução para um(a) pianista pouco experiente. Devido a isso, o amigo de Eduarda a questionou sobre a escolha do(a) pianista a quem o texto é direcionado. Receber como pista a informação de que seria oportuno pensar o nível de experiência do(a) instrumentista que o texto requer inseriu um problema inesperado para Eduarda.

Figura 20: “Música 10” - 18/06/2021, trecho de difícil execução no compasso 62 segundo feedback do amigo de Eduarda.



Fonte: Eduarda (2021).

Depois desse processo eu mostrei para um amigo meu que toca mais ou menos teclado assim, para ele ver o que ele achava. Eu costumo mostrar para os meus amigos, né? Eu vou mostrar o violoncelo depois para ter esse retorno e arrumar antes da data de entrega. Que eu acho isso muito importante. Sem isso não dá para dar ela como finalizada assim. Eu sinto muita falta... é uma coisa que me faz muita falta no curso é isso, entendeu? Estabelecer essa troca assim..., mesmo, com as nossas composições..., que a gente precisa saber se aquilo dá para executar, sabe? E aí eu mostrei rapidamente para ele hoje cedo, e ele já me alertou sobre algumas coisas aqui né? Que têm cruzamentos de vozes assim, que é ruim de tocar e eu vou arrumar. E aqui também nessa parte [Música 10, 18/06/2021, compasso 62] que o [Professor 3] me deu uma orientação para fazer desse jeito, porque não daria para tocar todas essas notas ao mesmo tempo, né? Mas eu queria um efeito semelhante assim, que desse para soar mais ou menos e aí ele me deu essa sugestão. Só que esse meu amigo já me falou que a peça do começo até aqui estava bem fácil de tocar, bem fluida, e que aqui já entrou em outro nível de dificuldade, que só um pianista mais virtuoso, que toca há mais tempo né, conseguiria fazer. E que isso limitaria a minha peça para esse tipo de musicista..., de pianista. E aí eu não sei, eu fiquei com esse questionamento porque ele falou que talvez fosse legal fazer uma peça mais fácil de tocar do começo ao fim [risos]. Porque parece uma pegadinha, porque do começo até aqui estava fácil de tocar, e daqui começa a complicar. Aí não sei... to pensando nisso. Porque esses gestos eu já usei na minha outra peça [a do Recital de Meio de Curso], esses gestos aqui [os acordes abertos do grave ao agudo, os quais precisam ser arpejados em função da extensão]. E é uma das referências que eu queria deixar aí também porque eu pensei futuramente em colocar..., quando eu quiser apresentar, por exemplo, no Recital de Final de Curso, ou alguma coisa assim, de botar uma em sequência da outra. Por isso que eu queria tentar meio que fazer uma conversa, uma pequena referência sabe? (EDUARDA, CT, Entrevista 4).

Para resolver o impasse causado pela pista oferecida por seu colega tecladista, Eduarda pretende pedir apoio ao professor da disciplina de Composição V sobre qual a melhor forma de resolver o problema. Além dos *feedbacks* a respeito da exequibilidade do texto, o fato de seu amigo ser um admirador da obra de Arvo Pärt também possibilitou que

Eduarda solicitasse sua opinião a respeito da utilização que fez do *Tintinnabuli*. Na visão do amigo, o texto remete à produção do compositor estoniano pelo fato de utilizar as notas graves ressoando (*drone*), de sobrepor a elas intervalos com notas agudas e por ser uma peça lenta. No entanto, quanto à utilização da técnica do *Tintinnabuli* especificamente, ele considera que o texto de Eduarda não remete à proposta de Arvo Part.

Além da estratégia de pedir ajuda aos pares para as tomadas de decisões sobre diferentes aspectos de seu processo composicional, Eduarda também estabelece interessantes relações entre os sons da música e imagens extramusicais as quais acabam por motivar a criação e inclusão de gestos musicais ao texto.

E aí, ontem eu fiz o processo inverso do que eu geralmente..., eu gosto de associar as minhas composições a alguma outra coisa assim, artística, sabe?! Ou eu me inspiro, como eu te falei... Me inspiro num filme, ou me inspiro em uma pintura, um desenho, uma poesia e por aí vai..., ou em uma dança, enfim... eu fico nesses processos assim entre as artes... é como eu me encontro para poder sentir que eu estou me expressando com aquela música, entendeu? E tentar me comunicar melhor com a pessoa que vai ouvir. E geralmente eu gosto de pensar nisso antes de eu fazer a música. Mas como o meu processo foi... eu criei uma música a partir de uma cena de um anime, e aí depois aquela melodia gerou outra melodia que não tinha mais nada a ver com aquilo que eu tinha pegado de inspiração, então eu fiquei sem uma referência assim, extramusical para colocar, e aí eu fiz o processo inverso que é: eu com a música mais ou menos finalizada pensar no que ela me faz sentir, sabe? Então, como eu tinha comentado contigo que eu me lembrava dessa coisa das estrelas, por ter essa tessitura né? Do agudíssimo e no grave né? Essa coisa da distância assim. Daí eu visualizei uma pessoa olhando para o céu e pensei na estrela também pela sonoridade assim, agudinha, sabe? Por me lembrar muito o brilho de estrelas, essas coisas. E eu estava com as estrelas na cabeça, e aí eu peguei algumas pinturas do van Gogh, que eu gosto bastante dele. E eu escutei a música olhando para as pinturas para escolher uma que eu pudesse casar aquele sentimento que eu estava querendo né? Então eu peguei ontem a “The Starry Night” e a “The Starry Night Over the Rhone”, que eu até te mandei uma foto. É uma que tem duas pessoas de um lado de um lago em que está refletindo as estrelas. E aí eu pensei sobre essa questão do reflexo das estrelas na água, né? E como eu estava trabalhando com essas duas vozes simultaneamente com o mesmo ritmo, eu associei assim essa coisa das estrelas e do reflexo delas na água ali, com essa voz do piano ali na clave de sol. E eu usei isso como dedicação extramusical ali para essa peça (EDUARDA, CT, Entrevista 4).

No trecho em destaque é perceptível a força da necessidade de uma referência extramusical para Eduarda se expressar composicionalmente. As variações levadas a cabo em seu artesanato fizeram a *estudentecompositora* se afastar da melodia com a qual iniciou sua empreitada compositiva. A melodia com a qual Eduarda finalizará seu texto é uma variação daquela inspirada no *anime* do *Naruto*. Apesar disso, a fim de estabelecer uma relação extramusical em sua composição a *estudentecompositora* empreendeu em “um processo inverso” ao costumeiro. Após a composição já estar adiantada, ela escolheu outra obra artística, no caso a pintura de van Gogh, como referência para finalizar seu texto.

Após decidir a imagem extramusical a qual associaria seu texto, decidindo por nomeá-la como [“Música 10”] para fazer referência a pintura de van Gogh, Eduarda aumentou a frequência com que utiliza os gestos em que realiza arpejos no superagudo do piano com a intenção de reforçar a referência às estrelas. Além disso, ela relacionou a sonoridade produzida pelo *drone*, com o qual os harmônicos criam um emaranhado sonoro, com a textura borrada da pintura de van Gogh.

Figura 21: “Música 10” - 18/06/2021, arpejos no registro super agudo, compasso 76, para fazer referência às estrelas

Fonte: Eduarda (2021).

Um assunto recorrente em nossas entrevistas foi a obra que Eduarda compôs para o seu Recital de Meio de Curso. Nesta quarta entrevista a *estudentecompositora* trouxe a obra ao debate em função de suas intenções composicionais futuras, pois ela pretende agrupar a composição do Recital de Meio de Curso, a composição que está produzindo atualmente e compor uma terceira originando uma composição maior de três movimentos para realizar um concerto ou talvez lançá-las como um EP no *Spotify*. Como elemento que interliga a obra do Recital de Meio de Curso e o texto que está compondo para o semestre, Eduarda destaca o fato de os dois textos conterem arpejos no superagudo.

Outra questão a ser destacada, é que ao reparar que o piano estava escrito em três pautas, uma com clave de fá e outras duas em clave de sol, questionei a *estudentecompositora* sobre a razão do instrumento estar disposto dessa forma na pauta. Ela respondeu que, após analisar a partitura de “Für Alina”, percebeu que Arvo Pärt havia escrito com essa disposição e decidiu fazer o mesmo, e que tal disposição facilita que ela estabeleça a relação visual a qual

pretende com o texto, pois assim pode visualizar a utilização dos registros agudo e grave distribuídos uma voz para cada pauta, representando as estrelas e seu reflexo na água. Além disso, quando Eduarda solicitou avaliação de seu professor a respeito teve sua ação reforçada, pois o docente julgou ser importante manter a pauta do piano desta forma, para que ela pudesse visualizar com maior facilidade o movimento das vozes.

Como na última reunião Eduarda ainda havia apresentado arquivos contendo séries de variações sem encadeá-las, perguntei como ela havia realizado o procedimento para chegar ao resultado apresentado nesta entrevista. Ela respondeu que foi testando uma variação após outra, fazendo uma espécie de votação para escolher qual era a melhor para iniciar a peça, assim como, para eleger quais seriam mais apropriadas para dar sequência às ideias musicais. O resultado obtido com esse processo é o que podemos observar no anexo 2 “Música 10” - 18/06/2021.

Para finalizar o encontro, como parte dos procedimentos metodológicos, apliquei a *Sonda de Pensamento a Priori* com a intenção de saber os planos de Eduarda para a conclusão do texto. Em suas palavras:

Nessa composição eu só vou ter algumas coisas que não estão legais para trocar, que o meu amigo apontou que tem um cruzamento de vozes ali e pensar nessa parte que ele falou que fica mais difícil também, torna a peça mais difícil de tocar em algum momento... Se eu vou manter isso, ou se eu vou tirar. São essas questões..., eu vou pedir a opinião para o professor. Eu vou mostrar isso para minha colega também que toca *cello*, para ver se o *cello* está *ok*. Para ver se ela tem alguma dica assim para alguma alteração. Eu vou mostrar para o professor, vou tentar marcar para segunda-feira, e é isso. Vou finalizar (EDUARDA, CT, Entrevista 4).

Com o que fora apresentado nesta seção fica evidente como a faceta *não ser da personagem compositora* Eduarda exerce influência em seu *Artesanato Composicional*. Devido ao fato de possuir baixas crenças de autoeficácia quanto às habilidades e conhecimentos que possui para compor, ela opta por delegar os julgamentos quanto a precisão técnica, idiomatismo instrumental e adequação estética do texto musical que está produzindo. Embora seja muito frutífera a parceria e a troca de saberes e experiências entre pares, pois tais trocas podem proporcionar efeitos motivacionais positivos (KRÜGER & ARAUJO, 2013) e permitem a geração de *insights* que dão forma a novos esquemas e formas originais de superar as dificuldades encontradas durante o *artesanato*, no caso de Eduarda, percebo que os julgamentos externos oriundos de agentes que a *estudantescompositora* considera qualificados acaba por produzir o estado de “sossego” reportado. Ainda que sentir-se “sossegada” possa ser favorável aos estados afetivos e emocionais, manter-se nesse estado

pode comprometer o desenvolvimento das capacidades necessárias para emitir os julgamentos de seu processo composicional por si.

6.2.5 – Música 10: Versão Final (Quinta entrevista: dia 01/07/2021)

A entrevista do dia 01/07/2021 foi o quinto e último encontro de acompanhamento do processo composicional de Eduarda. Em razão disso, foram realizadas duas sondas de pensamento *a posteriori*. A primeira destinada a explorar o seu processo composicional durante o intervalo entre a nossa quarta e quinta entrevista (16/06/2021 – 01/07/2021) e a segunda referente ao seu processo composicional ao longo de todo o semestre em que estive acompanhando a produção de Eduarda. Para fins de apresentação seguirei a sequência das sondas, sendo a do semestre como um todo a última a ser discutida.

No dia em que realizamos a última entrevista de acompanhamento Eduarda já havia finalizado suas obrigações com a disciplina de Composição V, razão pela qual neste quinto encontro ela já dispunha de uma versão finalizada do texto musical apresentado ao professor. Quanto a produção no período entre a quarta e quinta entrevista Eduarda trabalhou nas edições da partitura que haviam sido previstas⁶¹, corrigiu os cruzamentos de vozes que estavam ocorrendo entre a *M voice* e o *Tintinnabuli*, pediu ajuda para uma colega que toca violoncelo para avaliar a exequibilidade da obra, recebeu orientações do professor da disciplina de Composição V para definir os últimos ajustes e realizar alguns testes que foram sugeridos por ele.

Em sua última orientação com o *Professor 3*, antes do Seminário de avaliação da disciplina de Composição V, o docente sugeriu a inclusão de alguns gestos expressivos, especialmente para a parte final de “Música 10”. O professor de Eduarda sugeriu a inserção de um gesto final explorando as sonoridades dos harmônicos do violoncelo. Em função de sua dificuldade de explorar esses recursos tanto auditivamente, quanto em termos de escrita, a *estudentecompositora* recorreu a agência delegada e pediu a uma colega que toca violoncelo auxílio com o processo. Porém, devido a sua amiga também estar com muitas atividades para realizar em função do período de final de semestre, ela restringiu-se a avaliar se a parte do violoncelo é idiomáticamente executável, concluindo que a peça está adequada para ser

⁶¹ Anexo 2, “Música 10”, partitura versão final, 01/07/2021.

executada ao *cello*. Contudo, somente poderá escolher com mais calma como serão realizadas as arcadas, digitações e outros detalhes técnico/expressivos para a execução do texto em um momento futuro. A violoncelista também falou para Eduarda sobre as diferentes formas para a realização de harmônicos no *Cello*, porém, para que a *estudentecompositora* possa escolher qual efeito lhe agrada mais e que cumpra com suas intenções para o texto, Eduarda precisaria escutar os testes sendo realizados no instrumento. Em razão da não disponibilidade de sua amiga, Eduarda decidiu não explorar a sugestão de seu professor neste momento. Sendo assim, o fato de a violoncelista julgar a composição adequada idiomáticamente foi suficiente para que Eduarda não se preocupasse com a linha do violoncelo e, com isso, a considera finalizada.

Só que eu não consegui ter esse diálogo com a minha colega e... Não sei como escrever isso, como passar isso para a partitura. Para esse conhecimento assim..., dos harmônicos, eu precisaria realmente conversar com ela. Porque o que eu quero fazer..., eu precisaria escutar para saber, porque tem vários tipos de harmônicos né? Ela falou que tira o harmônico natural, o outro artificial, e aí eu precisava ouvir para decidir o que eu quero e talvez colocar. Mas isso para mim é algo que não está finalizado, e é uma coisa que ela já me adiantou que a escrita não estava certa e aí eu optei por tirar..., deixar para futuramente. Eu queria saber como é que soa isso, para eu ter uma noção, para eu saber o que eu vou querer realmente, porque ela me deu várias opções, ela falou: “óh, tem um que eu posso fazer com o arco, tem outro que eu faço com o dedo”. Mas eu preciso ouvir. Não adianta (EDUARDA, CT, Entrevista 5).

No transcorrer da orientação com o *Professor 3*, o mesmo a aconselhou sobre o problema da dificuldade do texto, o qual vinha afligindo Eduarda desde que foi questionada por seu colega violinista que toca teclado a respeito do nível de proficiência exigido dos potenciais intérpretes do texto. Na concepção do professor, embora o texto não apresente grandes dificuldades do ponto de vista de mecanismo, o caráter pretendido pela *estudentecompositora*, inspirada pela “Für Alina”, torna “Música 10” um texto que exige do(a) pianista um toque sensível, o qual dificilmente pode ser obtido por um(a) pianista pouco experiente. Sendo assim, o *feedback* do professor forneceu uma pista à Eduarda a respeito do nível de dificuldade do texto quando avaliou que a dificuldade não está necessariamente relacionada ao que é requisitado em termos de habilidades mecânicas para a execução, mas sim, às exigências expressivas da composição.

Daí eu levei a peça para o [Professor 3] e ele me orientou que a peça..., ela não é uma peça muito simples, no sentido de... O meu medo era que a peça não fosse muito desafiadora para os pianistas, mas também não fosse fácil para uma outra pessoa tocar e ficasse nessa coisa... sem definição. Mas ele me disse que ela tem seus desafios sim com a dinâmica, né? Que é um estudo assim que... para pianista

mesmo. E pensar em como tocar, que é uma peça com uma dinâmica que precisa ter um certo domínio par estudar, para ela ser uma peça bem tocada e tudo mais. Assim, que ela não é uma peça... assim..., que eu desmereça. Foi o que ele me disse, e daí eu sosseguei com isso porque eu estava pensando em alterar né? Aquela partezinha ali que o meu amigo disse. Mas aí eu falei isso aí com ele [Professor 3] sosseguei com isso nesse sentido assim. Agora eu tenho que mostrar para um pianista e pedir a opinião (EDUARDA, CT, Entrevista 5).

Aproveitando o assunto referente a dificuldade de execução dos textos, perguntei a Eduarda se antes desse semestre, ou antes da pergunta realizada por seu amigo tecladista, ela levava em consideração a(o) intérprete que poderia executar os textos que compõe, ou se ela se preocupava com o nível de desenvolvimento técnico/expressivo que a(o) intérprete necessitaria para lograr interpretar uma de suas composições. Eduarda respondeu que não, que a obra do Recital de Meio de Curso foi a única composta em parceria com um instrumentista e que desde o início do processo composicional foi dedicada a um estudante experiente. Como as outras foram todas compostas para o *MuseScore* e não passaram pela avaliação de intérpretes, a única obra por ela composta a qual considera finalizada é, justamente, a que compôs para o Recital de Meio de Curso.

Chegado ao fim do relato de Eduarda em relação à sua produção no período entre as entrevistas quatro e cinco, apliquei a *Sonda de Pensamento a Posteriori* para que a *estudentecompositora* relembresse os aspectos que considera mais importantes de seu *Artesanato Composicional* e que marcaram a sua jornada formativa durante este semestre de estudos que venho acompanhando. Para tanto, convidei Eduarda a realizar o exercício de me contar o seu processo composicional de “Música 10” imaginando que eu não havia acompanhado esse processo ao longo do semestre. Assim Eduarda relatou como se deu seu *Artesanato Composicional*:

O processo..., eu acho que foi um processo não linear. Que eu posso descrever como um processo que teve muitas mudanças, e no meio dessas mudanças, muitos aprendizados. Eu comecei com uma ideia, a partir de uma melodia que eu cantei..., assim, na minha cabeça e eu transcrevi essa ideia..., sempre trazendo referências de coisas visuais, animes, filmes... basicamente as coisas que me inspiraram a criar né? E essa ideia se alterou no meio do processo, porque eu comecei a construir variações daquele tema que eu tinha criado e essas variações eu senti que me pediram para ir para outro caminho. E eu conversando, pedindo orientações para o professor nas aulas, acabei por ir por esse outro caminho, porque ele concordou comigo até que essa composição estava pedindo outra coisa. Aí no processo de aprendizagem eu tive lembrança de uma música do Arvo Pärt que é a *Für Alina*, que me remeteu aquela música e aí eu passei a estudar aquela música e os processos composicionais que davam a ele aquele resultado, para tentar obter aquela sonoridade de minimalismo. Porque eu ainda queria estudar o minimalismo, e eu tinha escolhido o Arvo Pärt, porque aquele resultado que eu tinha chegado, para mim, lembra muito. E aí eu estudei, no *YouTube*, estudei a técnica dele do *tintinnabuli* para compor, e tentei aplicar no que eu já tinha feito... e criar mais materiais, e a partir desses materiais desenvolver uma composição finalizada, uma sonoridade que eu tinha em

mente. E daí eu fiz esse processo experimental e cheguei nessa forma que ela esta agora, final. Então, quando eu cheguei na finalização dela, eu já tinha me perdido daquela conexão com o desenho que tinha me inspirado para a outra melodia que eu tinha feito e eu tinha que dar um nome para a música, e eu me vi sem nenhuma inspiração extramusical. Foi aí que eu fiz o processo inverso de buscar uma referência para a estrela, né? Por causa da textura e das coisas com delicadeza, do som agudinho. Coisas que me remetiam a uma estrela brilhando no céu, lá no alto, e uma pessoa observando em baixo, as duas vozes. Aí eu fui atrás e achei a referência da *Starry Night Over the Rhône* do van Gogh. Daí eu comecei a escutar a minha música observando o quadro e tentando fazer essas conexões, e quando aquilo se conectou dentro de mim, eu coloquei o nome da minha peça dedicada a essa pintura dele. E foi basicamente esse processo, depois eu mostrei para alguns colegas para tentar ver se ela era executável e tudo mais, se tinha algum problema para corrigir e fazer as finalizações. E nesse processo eu descobri outras questões sobre a dificuldade da peça, sobre por quem ela ia ser tocada, né? E..., mais uma vez, também conversando com o [Professor 3], eu tive uma certa segurança assim, no sentido de não desmerecer a minha peça, de achar ela simples demais, como eu estava pensando. Porque teve uma certa insegurança que surgiu aí no meio do caminho. Mas aí, conversando com um profissional assim, da composição, eu me senti mais segura, para manter ela do jeito que estava e não fazer as mudanças que eu estava pensando em fazer. Eu acho que é esse o processo (EDUARDA, CT, Entrevista 5).

Neste ponto, já encaminhando à finalização da apresentação do acompanhamento do *artesanato composicional* de Eduarda, aproveito os dois últimos trechos extraídos de seu relato para destacar duas das principais marcas do ser/tornar-se compositora dessa *estudentecompositora*: a orientação à inibição de erro e o julgamento delegado. Com base nesses recortes fica evidenciado uma autorregulação orientada à inibição de pensamentos e ações que adicionem uma característica a mais na faceta *não ser* de sua *Personagem Compositora*. Eduarda quer exteriorizar uma *personagem artista*. Porém, as sucessivas experiências de domínio negativas vivenciadas ao longo do curso minaram suas crenças de autoeficácia e edificaram o “medo” de uma vez mais, “estar errada”, ser “insuficiente”. Esse “medo” também foi reportado por Eduarda em nossa terceira entrevista, quando falou a respeito do modo como tem se apropriado das técnicas composicionais que lhe agradam. Como consequência, Eduarda delega o julgamento avaliativo de seus textos e ancora-se em instrumentistas e professores para que lhe digam se aquilo que produz está correto. Interessante é notar o paradoxo vivenciado por Eduarda. Ao mesmo tempo em que percebe o compor como algo singular, que pode ser “um outro caminho”, um caminho que é seu, delega o julgamento avaliativo desse caminho construído por si. No caso de Eduarda é perceptível o papel que a autoridade assume nesse processo. Por perceber-se com conhecimentos e habilidades insuficientes para o contexto, Eduarda prefere delegar o julgamento daquilo que cria à um *personagem* que possui credibilidade para a função, nesse caso, o professor da disciplina de composição.

Por fim, questionei Eduarda a respeito dos aprendizados oportunizados pelas experiências vivenciadas ao longo do semestre e, também, quais suas projeções futuras em relação à manutenção e/ou exclusão de modos de pensar e agir composicionalmente empreendidos ao longo do semestre. Vejamos sua resposta:

É que existem tantas... Como eu falei, né? Não é um processo linear, tem muitas coisas que eu poderia dizer assim que eu ia mudar, como por exemplo: começar por ir atrás dos vídeos da técnica que eu escolhi, e assistir aquilo, e aprender, e me basear naquilo, né? Ou ter uma referência extramusical, mas é uma coisa muito... não dá para controlar, entende? Chega um determinado momento que muda, então eu não sei muito bem. Mas tinha uma coisa que eu tinha muita vontade, era de fazer esse processo junto com o músico assim, conversando com o músico, sabe? Desde o começo, como eu fiz no Recital. Porque isso, de uma certa forma, me traz uma segurança para peça, de que ela está sendo uma peça real e não uma peça que eu simplesmente imagino, só que não dá para ser executada, ou... enfim, tem várias questões, né? Que eu desconheço assim, dos vários instrumentos ainda, né? (EDUARDA, CT, Entrevista 5).

A partir da resposta de Eduarda é perceptível que a faceta *não ser* de sua *personagem* está arraigada em seu modo de ver-se enquanto compositora no *Ethos Institucional*. Os primeiros elementos que indicavam essa faceta foram evidenciados já em nossa primeira entrevista e a reflexão de Eduarda, disposta no excerto anterior, é um indicador de que as experiências vivenciadas ao longo do semestre não foram suficientes para que superasse sua percepção de insuficiência, tanto que ela não se reconhece como musicista e declara, para o futuro, o desejo de “fazer esse processo junto com um músico, conversando com o músico”. Como consequência, é possível que Eduarda siga, em seus próximos semestres, delegando os julgamentos avaliativos de suas composições, tal como ocorreu no semestre em que pude acompanhar sua produção. A implicação disso é o não desenvolvimento de um padrão autoavaliativo que lhe sirva de referência no processo composicional, dificultando a vivência de experiências de domínio necessárias ao aumento das crenças de autoeficácia enquanto compositora, fundamentais para que ela empreenda esforços em direção a superação dos *tabus* relacionados às habilidades e conhecimentos requeridos pelo *ethos* e necessários ao *ser compositora*.

Por fim, faço referência à explicação de Eduarda a respeito de seu *Artesanato Composicional* que vai ao encontro do que busco defender em relação à indissociabilidade entre aprendizagem, autorregulação e criatividade. Eduarda percebe que criar um texto requer a imersão na cultura para o domínio de modos de pensar e agir que servirão como base à criatividade. Porém, “não é um processo linear”. Aprendizagem, criatividade e autorregulação

acontecem simultaneamente no processo mesmo do *fazer*. Uma vez que a cada novo elemento cultural enativo ou simbolicamente aprendido abre-se um leque de possibilidades para novas combinações criativas com àqueles de que já dispunha e, não há possibilidade de saber de antemão o que será aprendido ou ainda, quais das tantas experimentações ao longo do processo composicional serão avaliadas como mais apropriadas, não há possibilidade de se estabelecer um planejamento preciso de uma obra. Tal como declara Eduarda “não dá para controlar, chega um determinado momento que muda”. É na *ação* do *fazer* composicional que o *ser/tornar-se* compositora acontece.

6.3 – O *ser/tornar-se* compositora de Eduarda em âmbito universitário

Eduarda ingressou no curso de Bacharelado em Composição no ano de 2016 e sua participação na pesquisa foi concomitante ao transcorrer de seu sétimo semestre de curso, o equivalente ao quinto semestre de disciplinas específicas da composição, uma vez que a estrutura curricular do curso está disposta da seguinte forma: Introdução à Composição I e II, seguidas das disciplinas de Composição I à VIII. Ao falar, em linhas gerais, a respeito do modo como tem se constituído compositora desde o seu ingresso na instituição, Eduarda deixa evidenciar as relações de influências recíprocas entre sua *Personagem*, *Artesanato Composicional* e *Ethos Institucional*. Em especial, nessa interação, três das crenças que compõem sua *Cosmovisão* mostram-se perenes, nomeadamente: a dualidade do *saber música*, a incongruência entre a formação institucional e o *mercado de trabalho*, e a necessidade de uma referência extramusical para se expressar composicionalmente. Nesta seção trato do modo como Eduarda tem sido/tornado-se compositora tomando por referência interpretativa os dados produzidos ao longo do semestre de acompanhamento e, também, seus relatos acerca de seu processo formativo desde o ingresso na instituição.

6.3.1 – Do *não ser* à *artista* autorrealizada: contornando as insuficiências e projetando-se no/para o mercado trabalho pela/para versatilidade

Por crer na existência de uma dicotomia entre as formas de saber e fazer música (popular e erudita), ao rememorar as decisões composicionais que tem tomado ao longo do curso, Eduarda declara o desconforto repetidamente vivenciado em decorrência de ter tido frustradas suas intenções formativas, às quais a levaram a decidir cursar composição.

Também não me sentia a vontade de levar canções, que é uma das coisas que eu sempre gostei, mas eu não me sentia bem de levar porque parecia que eu não estava atendendo a demanda do que era exigido para a aula, que era levar uma partitura, entendeu? Então, eu sempre reprimi muito isso das canções, nunca trabalhei isso na composição, como sempre foi o meu desejo, por conta disso. Porque eu me sentia constrangida de levar um áudio, ou alguma coisa assim, enquanto o modelo da aula era o professor chegar e mostrar na partitura onde que eu tinha que arrumar os erros de escrita (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Ao empreender o delineamento dos textos a serem compostas no decorrer do semestre, para o qual são necessárias aprendizagens, autorregulação e criatividade, é perceptível que os processos seletivos de decisões composicionais de Eduarda são realizados a partir da avaliação situacional, de sua autoavaliação e crenças de autoeficácia. A exigência do *ethos* é confrontada, simultaneamente, com crença dual acerca do *saber/fazer música* e a percepção que Eduarda tem de si nesse contexto. Ao identificar que os conteúdos técnico-composicionais e estilísticos estão direcionados majoritariamente à música contemporânea de concerto, na falta de experiências vicárias que escapem a esse direcionamento e lhe ofereçam modelos mais próximos aos esquemas de composição que possuía, até o sétimo semestre do curso – Composição V, Eduarda reprimiu o desejo de levar canções para serem trabalhadas nas disciplinas por considerar inadequado ao ambiente, como elencado no trecho anterior.

Em uma leitura sociocognitiva é possível compreender que o sentido das interações humanas no/com o universo e consigo é a autossatisfação (BANDURA, 1986) e a manutenção do bem-estar (CERVONE, 2004). É visando esse sentido que as pessoas empreendem esforços e direcionam suas ações mesmo diante de adversidades. No caso de Eduarda, o resultado avaliativo de seu encontro com o *ethos* está na contramarcha daquilo que poderia servir como motivador de suas ações, conferir bem-estar e autorrealização, uma vez que a condição necessária à sua autossatisfação foi frustrada ao ingressar no curso e deparar-se com um ambiente que, além de requerer habilidades e conhecimentos diferentes daqueles que construiu ao longo de sua trajetória, não lhe oferece amparo para as aprendizagens que julga pertinentes para concretizar o desejo de atuar como compositora no mercado de trabalho. Como consequência, a fim de afastar de sua personagem a percepção e a imagem de insuficiência pelo não cumprimento das demandas do curso, mas também, visando lograr suas intenções formativo/profissionais, Eduarda tentou adequar sua *Personagem* ao *Ethos* e direcionou seu *Artesanato Composicional* às exigências metodológicas requeridas pelas disciplinas, em suas palavras:

E eu também me via na necessidade de fazer aquilo [apresentar suas composições por meio de partituras em aula], porque eu não sabia escrever. Então eu pensava: “poxa, eu tenho que levar para eles apontarem os erros porque eu não sei escrever partitura, eu não sou instrumentista, eu não sei tocar piano, eu não sei tocar nada na partitura com leitura”. Até hoje eu ainda tenho essa dificuldade. Então, eu via nesse modelo por um lado, essa vontade de eu levar para que fosse avaliado e aprender com isso. Mas, por outro lado, eu me sentia meio sufocada e presa com aquilo. Fora que aquilo me desgastava horrores..., horrores! Porque o que uma pessoa que tinha uma experiência e uma fluência maior na leitura e na escrita fazia em menos tempo assim, eu levava dezoito horas para fazer. Eu passava dia e noite na frente do *MuseScore* ali, para conseguir fazer poucos compassos, entendeu? Para mostrar na aula. Não era só a aula de Composição que eu tinha que levar, era mais desgastante porque tinha Composição, tinha Orquestração, tinha Técnicas Composicionais, tinha Contraponto. Então eu tinha que levar composições para *n* matérias diferentes. Então, eram muitas horas na frente do computador que eu ficava ali sofrendo. Era sofrido assim. Nossa! Chegou um determinado momento que eu pensei assim: “eu estou fazendo faculdade para sofrer”, porque eu fico aqui me desgastando para poder levar uma coisa mínima, aí quando eu chegava lá era aquele monte de erros. Aí muitas vezes descartava e eu tinha que refazer tudo, sabe? (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Devido ao fato de Eduarda perceber-se não instrumentista, aliado ao desenvolvimento incipiente de seu ouvido interno e seu pouco conhecimento acerca do idiomatismo instrumental, para a realização dos testes heurísticos que precisa realizar durante o processo composicional de seus textos, a estratégia empreendida por ela foi a utilização do *MuseScore* a fim de lhe proporcionar *feedbacks* sonoros daquilo que compõe. Em razão disso, o seu *Artesanato* está condicionado às limitações expressivas de um dispositivo de tecnologia MIDI que não foi projetado para a criação musical e, sim, para a editoração de partituras. A estratégia selecionada por Eduarda, embora propicie o *feedback* sonoro imediato, esbarra na função a qual o *software* se destina. Por ser um programa de editoração, a ferramenta de execução em MIDI, além da carência expressiva, é dependente do comando de inserção dos dados em forma de escrita ocidental, dificultando o processo de tradução dos gestos sonoros que Eduarda imagina para a partitura. O resultado disso é o desgaste reportado no trecho anterior resultante do paradoxo vivenciado por Eduarda, uma vez que ao mesmo tempo em que não dispõem ainda das habilidades e conhecimentos necessários para cumprir as atividades solicitadas para aula, depende do cumprimento destas para construir as habilidades que lhe faltam.

Nessa conjuntura, Eduarda vê-se em uma situação desafiadora e estressante. Uma vez que a sustentação dos planos de ações composicionais é mediada pelas crenças de autoeficácia e essas estão atreladas a avaliação do conjunto das sub-habilidades (BANDURA, 1997) necessárias à concretização das demandas do *Ethos*, no caso em análise leitura, escrita e *performance* musical, Eduarda demonstra não sentir-se capaz de levar a cabo as atividades requeridas pelas disciplinas, pois declara não saber escrever partitura, não ser instrumentista,

não saber “tocar nada na partitura com leitura”. Em razão dessa percepção, a reciprocidade entre as baixas crenças de autoeficácia de Eduarda em relação a ser/tornar-se uma compositora ao estilo de concerto e os processos de julgamento tem implicações diretas em seu *Artesanato*. A crença dual acerca do *saber/fazer música* produziu um *tabu* em relação às habilidades de leitura e escrita musical ocidental, sendo esse edificado em função da adoção de uma combinação de referências de desempenho orientadas pela comparação social e por normas padrão que, na visão de Bandura (1986), são potencialmente prejudiciais ao bem estar psicológico, pois, geralmente, são tomadas descontextualizadas do percurso dos indivíduos com os quais se compara. Eduarda julga o seu percurso de aprendizagem com base no entendimento de que, no universo da música de concerto, as habilidades e conhecimentos são construídos ao transcorrer de um longo período de tempo que, necessariamente, se inicia na infância. Por não ter tido oportunidades de aprendizagem musical formal na infância e adolescência, essa *estudentecompositora* não se projeta no tempo futuro para a construção dessas habilidades e, sim, reporta-se ao passado dando ênfase naquilo que caracteriza uma espécie de impossibilidade de recuperar um tempo perdido de aprendizagem.

Mesmo diante de tantas adversidades, o valor que Eduarda atribui ao poder ser compositora aliado aos custos já despendidos para se manter no curso superam as constantes percepções de insuficiência, impedindo-a de abandonar o sonho de fazer música. Por atribuir o resultado de seu desempenho a um modo compor específico, dependente da leitura, escrita e *performance* ao estilo que considera “tradicional” (EDUARDA, CT, Entrevista 1), seus planos de ação são redirecionados para contornar os obstáculos identificados. Além da percepção de insuficiência enquanto instrumentista e compositora, do encontro de Eduarda com o *ethos* emergiu, também, a versatilidade como única alternativa possível ao futuro idealizado de poder viver profissionalmente da composição. A persuasão verbal vivenciada na reunião sobre o mercado de trabalho organizada pelos professores marcou profundamente suas intenções formativas. Com isso, seu *Artesanato* passou a ser orientado para suprir a necessidade de encontrar uma forma de compor mesmo diante das insuficiências percebidas e tornar-se “muito versátil” para atuar no “competitivo mercado de trabalho”. Em razão disso, Eduarda encontrou na criação musical mediada tecnologicamente, por meio de uma *DAW*, uma possibilidade de expressar sua criatividade mais livremente.

De modo geral, as tecnologias musicais são comumente relacionadas à expansão de possibilidades sonoras, estéticas e culturais, como lembra Iazzetta (2009). No caso em análise, a apropriação singular e criativa da intersecção música e tecnologia empreendida por Eduarda

se distancia dos significados que podem ser encontrados em diferentes trabalhos de estudiosos da área. Para ela, a mediação tecnológica é um meio de contornar a falta de habilidades e conhecimentos para compor ao estilo tradicional. Assim, a liberdade no processo de compor oferecida pelas tecnologias da qual Eduarda fala não diz respeito às limitações sonoras dos instrumentos tradicionais ou, ainda, a algum tipo de necessidade estética que estaria restrita pela não utilização da mediação tecnológica. Essa liberdade diz respeito a independência de poder explorar o que imagina sem a necessidade de que outra pessoa realize os testes idiomáticos e, também, sem ter de se preocupar em traduzir aquilo que imagina para uma notação a qual não domina. É interessante notar que a solução encontrada por Eduarda para contornar suas limitações imediatas em relação às habilidades perceptivas e de *performance* é, justamente, um dos auxiliares no processo de desenvolvimento da percepção musical necessária à conversão das abstrações em gestos sonoros descritos por Dottori (2006, p.43), pois “na eletroacústica há, a cada passo, uma “escultura” direta do som e do motivo audível, sem a intermediação da escrita” (DOTTORI, 2006, p.43). Deixo em destaque alguns recortes que evidenciam o autoconhecimento de Eduarda que lhe possibilitou pensar o uso das tecnologias como recurso para contornar suas limitações transitórias:

E aí por eu não ter essa afinidade com o instrumento, eu talvez esteja pensando nessas áreas assim de composição sem partitura, sabe? Então eu estou explorando muito arte sonora, essa coisa de... essa performance de sons. Usar esculturas sonoras, também música eletrônica, eu tô indo por esse caminho para descobrir, conhecer. Estou com curiosidade para entrar nesse caminho de uma música menos tradicional, vamos dizer assim. Eu me sinto mais livre para compor assim, porque eu não estou presa ali naquela preocupação da partitura, que muitas vezes me poda, sabe? Na criatividade. Eu me sinto muito travada com isso (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

A única coisa que eu estou mais me aproximando assim e tentando por conta, por fora, me virando para poder aprender, é mexer em programas para fazer música mais eletrônica, sabe? É uma forma que eu achei de ter uma independência, de conseguir ter algum resultado, alguma música para poder entregar para esse trabalho assim (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

[...] eu gosto muito da ideia de música eletrônica porque pelo menos para mim, eu visualizo assim, a independência de compor quando você não é uma instrumentista, né!? No meu caso assim, que o que eu sei é muito básico assim, é só mais a voz e o violão... E pra mim é uma maneira que eu achei de compor mais livre, não pela partitura também... Quer dizer, em alguns momentos você pode criar algo na partitura e tocar no MIDI, né? No programa... e manipular os sons né? Os timbres, mudar ali também. [...] E eu acho que esse programa me ajuda muito... também você criar timbres mais humanos, né!? (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

Em meio a exploração das novas ferramentas para compor, Eduarda experimenta o paradoxo da mediação tecnológica como meio de contornar aquilo que interpreta como insuficiência formativa – leitura, escrita e domínio de um instrumento, e desencadeador de

novas percepções de insuficiências decorrentes das dificuldades enfrentadas para aprender a operacionalizar os *softwares* que lhe serviriam de apoio e solução aos problemas advindos da carência de habilidades e conhecimentos do novo *ethos*. Em decorrência da falta de instrução para aprender a manipular os programas, Eduarda amparou-se na aprendizagem observacional tendo como referência tutoriais do *YouTube* e o auxílio dos pares para modelar o aprendizado dessas ferramentas. Porém, para ela, “era um bicho de sete cabeças e está sendo um bicho de sete cabeças” (EDUARDA, CT, Entrevista 1), fazendo com que os recursos tecnológicos, ao invés de servirem de solução aos problemas identificados, se convertessem também, em um novo problema a ser resolvido, posicionando Eduarda em um círculo vicioso que alimenta sua insegurança e percepção de insuficiência. No entanto, uma intervenção do *ethos* pode ser o início da quebra desse círculo, pois no transcorrer do período de nossas entrevistas Eduarda comemorou a oferta de um projeto oferecido pelo Curso de Composição, dedicado ao ensino desses programas e externou a sensação de não sentir-se mais sozinha no processo de aprendizagem. Em suas palavras:

Nossa! Agora eu não estou mais sozinha. Agora surgiu um projeto do [Professor 2] e do [Professor 3] para ensinar esses programas. Mas a princípio, ano passado eu comecei a encher o saco de alguns amigos que sabiam mexer, eles tentavam me explicar assim, é meio difícil né?! Mas eu tentava aprender com esses amigos me explicando uma coisa ou outra, vendo vídeos. E aí agora tem esse projeto para ensinar a mexer nesses programas, que é todas as quartas-feiras às sete e meia, mesmo assim eu tenho muita dificuldade (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

Como já mencionado, a busca por versatilidade tem ocupado as intenções formativas de Eduarda. Ao projetar-se cognitivamente no futuro tendo como referência a informação de que para atuar profissionalmente no campo da composição musical será necessário ser “muito versátil”, no presente, angustiada pelas consequências que não ser essa profissional versátil podem lhe acarretar, Eduarda declara estar

[...] entrando em tudo, conhecendo tudo, esses universos assim... agora nesse momento do curso. Porque antes eu não tinha tido esse contato. Eu só estou conseguindo ter esse contato agora. Então eu ainda estou muito perdida sobre pra onde eu vou. Mesmo porque eu ainda não tenho uma noção de que áreas que eu posso atuar, onde que eu posso trabalhar, que especializações eu posso fazer, entendeu? Para onde eu posso ir depois? Não sei... estou sem rumo assim [risos]. Eu sou uma pessoa que vou entrando em tudo assim, para conhecer, para tentar me encontrar. Mas ainda não me encontrei (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Por não visualizar no ambiente das aulas um direcionamento que lhe pareça pragmático visando a formação de profissionais aptos para atuarem em “um competitivo mercado de trabalho” (UNIX, 2021), conforme disposto na descrição do perfil do egresso ao

qual Eduarda teve acesso, essa *estudentecompositora* acaba por não dispor de pistas orientadoras à construção de regras de ação. Ainda que a autorregulação, conforme Bandura (1986), não opere a partir de regras minuciosamente prescritas, são necessárias, ao menos, guias gerais que possam servir de orientadores provisórios dos cursos de ações. Do contrário, o efeito é a sensação reportada por Eduarda de estar “muito perdida” e “sem rumo”. Uma vez que ela não sabe o que deve aprender a fim de tornar-se essa profissional versátil, sua atenção é dissipada em busca de toda e qualquer oportunidade que lhe pareça capaz de produzir tal versatilidade. Com isso, ela se insere em todos os projetos extracurriculares que encontra a sua disposição na intenção de ampliar suas experiências, redes de relações e se tornar essa profissional capaz de transitar em distintos ambientes artísticos. Ao longo de nossas conversas Eduarda fez referência a dois desses projetos, são eles o Núcleo da Canção oferecido no Curso de Música Popular, que a aproxima de seu *locus* de origem, e um projeto do Curso de Dança, que possibilita o diálogo entre a música e outras formas de expressão artística.

Eu entrei no Núcleo da Canção, com o [Professor L], que é uma roda de composições, uma roda de violão assim, que é com um grupo de composições autorais. Composição ali mais popular. Entrei nesse projeto para compor para dança, porque eu sempre fui muito ligada na dança também. Trabalhei, fiz parte dessas composições para a dança, para essas amigas minhas, participando da dança mesmo, criando uns movimentos. Então, eu gosto muito dessa coisa híbrida entre as artes. Sempre me atraiu muito, sabe? Então, eu gosto de como a música se relaciona com todas as outras artes. Então eu vou me envolvendo com a galera de todo o Centro de Artes ali. A única turma com quem eu nunca tive muito contato, infelizmente não conheço ninguém, é a do cinema. Mas o pessoal da dança, eu já me envolvi muito, o pessoal das artes visuais também. Eu entrei num projeto também, agora na pandemia, o [Professor 2] deu uma matéria sobre arte sonora. Aí eu fiz algumas coisas voltadas para isso. Fiz uma disciplina com outro professor, o [Professor E], que trabalhava com esse tipo de música também. Porque a gente fez um trabalho de coletar sons do ambiente assim, e fazer depois uma instalação sonora ali na universidade (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Ao direcionar seu *Artesanato Composicional* visando construir a versatilidade que, segundo seus professores, será requerida pelo mercado de trabalho, Eduarda distancia-se da construção das habilidades e conhecimentos que tanto lhe geram preocupações e percepção de insuficiência. É sabido que a construção de habilidades musicais, aqui especificamente leitura, escrita e *performance*, demandam longas jornadas de prática deliberada para o aprendizado enativo. O domínio de um instrumento, o desenvolvimento da percepção musical e, até mesmo, o aprendizado das *DAWs* requerem a prática constante. Contudo, por estar “entrando em tudo” o tempo disponível à prática torna-se insuficiente.

Nesses projetos, Eduarda tem trabalhado por demandas, ao concluir uma atividade requerida ela abandona as atividades que vinha realizando e, logo, passa à uma nova

atividade. Nessa constante, o tempo de amadurecimento necessário à aprendizagem de habilidades complexas torna-se um elemento desafiador. Ademais, as exigências das disciplinas curriculares, que na interpretação de Eduarda, não estão adequadas ao nível de proficiência de estudantes que, como ela, ingressam no curso sem experiências prévias nesse domínio, somam-se ao montante de atividades semanais os quais essa *estudentecompositora* precisa cumprir, culminando na “avalanche” por ela reportada. Um exemplo disso é o fato de ela ter sido a única participante da pesquisa a deixar agendado um horário fixo para realizar as entrevistas em função da pouca quantidade de tempo disponível na agenda. Ainda assim, em diversas ocasiões Eduarda precisou remarcar as entrevistas por não ter tido tempo de produzir ao longo da semana em função das demandas de outros projetos e disciplinas.

Como desdobramento dessa sobrecarga de atividades que não lhe permitem a prática constante é possível identificar que Eduarda assumiu uma espécie de dependência dos pares, tanto para se envolver nas atividades, quanto para cumpri-las. É interessante notar que embora Eduarda exteriorize sua faceta *artista* em uma avaliação situacional referenciada no universo da música popular, o longo período em que tem se mantido em um *Ethos* no qual a percepção de si é caracterizada pelo *não ser* somado às suas tentativas de transferência dos conhecimentos desse ambiente institucional para contextos diferentes, sem dedicar o devido tempo para poder praticar, tem afetado suas crenças de autoeficácia também no universo da música popular. Ao falar a respeito de sua participação em um dos projetos extracurriculares ao qual tem se dedicado, Eduarda reconhece que o mesmo se insere no universo da música popular, ou seja, não está dependente daquelas habilidades e conhecimentos exigidos pelos *Ethos Institucional* as quais lhe geram percepção de insuficiência. O projeto

[...] é uma outra estética. Na verdade, essa minha colega está trabalhando com garotos num projeto socioeducativo..., pro trabalho de estágio na faculdade. Que é para jovens infratores, sabe? E aí ela trabalha com esses meninos, está colocando eles para dançar. Aí já é um outro contexto, né? A gente está buscando mais..., uma música mais para o *hip-hop* assim, ou para a capoeira, tambor e coisas assim... Eu acho que essas músicas mais eruditas não encaixam muito assim no contexto. É outra coisa (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Mesmo reconhecendo que o projeto se insere em seu *lócus* de origem, Eduarda se declara insegura e apoia-se em seus pares para poder levar a cabo as atividades requeridas. Segundo ela:

[...] Agora eu estou vendo isso, vivendo na pele [as dificuldades de utilizar os conhecimentos oferecidos pelas disciplinas do curso], porque eu tô trabalhando num projeto de música, tô fazendo trilha para um espetáculo de dança de uma amiga minha do Curso de Dança. E aí, eu decidi entrar nessa experiência assim, sem saber nada, morrendo de medo. Aí eu convoquei três colegas meus para entrarem comigo,

porque eu não me sentia segura para entrar sozinha para fazer. Mas decidi entrar para fazer essa experiência e eu estou vendo o quão difícil é. Porque de tudo aquilo que eu aprendi eu busco meios de tentar usar ali, para a música para a cena, né? Esse trabalho dela está sendo audiovisual e eu não estou conseguindo (EDUARDA, CT, Entrevista 1).

Essa insegurança reportada em um universo no qual Eduarda se reconhecia *artista* antes de ingressar no curso pode ser um indicador de que ela tem transferido suas baixas crenças de autoeficácia entre domínios próximos. Os resultados de um estudo realizado por Weitlauf, Cervone, & Smith (2001) evidenciam fenômeno semelhante, porém, operando de forma positiva. No estudo referido os autores concluem que o treinamento de habilidades de enfrentamento não aumentou as crenças de autoeficácia das participantes apenas em suas capacidades de proteção contra agressões físicas e sexuais. O treinamento de autodefesa produziu benefícios empoderadores e generalizadores a domínios de autoeficácia não relacionados ao treinamento, como habilidades de enfrentamento geral, competências físicas específicas do esporte e assertividade interpessoal, ilustrando as possibilidades de generalizações das crenças de autoeficácia a partir de um domínio específico. No caso de Eduarda é possível considerar que as repetidas situações nas quais se sentiu insuficiente e insegura ao longo do curso têm influenciado a constituição de sua *Personagem Compositora*. Como consequência, ainda que Eduarda identifique a existência de dois universos no campo da música, a faceta *não ser* de sua *personagem* tem sido alicerçada pelas consecutivas experiências frustradas e tentativas de aplicar conhecimentos de um universo a outro. Mesmo que no contexto externo ao *ethos institucional* as possibilidades de atuação não sejam tão restritas às habilidades e conhecimentos que Eduarda não domina no momento, a ausência de significativas experiências de êxito enquanto compositora tem forjado sua personagem, fazendo-a transferir sua insegurança para os diferentes contextos nos quais o ser compositora é requerido.

Dada essa conjuntura, o *Artesanato Composicional* desta participante passa a ser mediado mais pelas formas de agência delegada e coletiva do que pela agência pessoal. Como exemplo, destaco o processo de produção de um dos textos musicais compostos para o espetáculo de dança do qual Eduarda faz parte. Nesse, fica evidenciado o modo como ela tem se utilizado do suporte dos pares para suprir as deficiências transitórias percebidas.

[...] e eu fiz isso numa cena daquele projeto de dança que eu estava trabalhando, né? Criei a melodia na voz. E aí com ajuda do meu amigo a gente transcreveu no *MuseScore* isso, essa melodia que eu tinha criado na voz. E aí, essa melodia, eu comecei a experimentar fazer retrogradação, inversão, transposição né? Todas aquelas coisas de variações para o *cello*, e aí até que a gente criou..., eu criei uma linha assim para o *cello* né? Seguida da voz assim. Para aquelas cenas, se você

quiser depois eu te mostro⁶². O meu amigo me ajudou no processo, mas basicamente eu que fiz (EDUARDA, CT, Entrevista 3).

Em síntese, Eduarda nos mostra os esforços que tem feito para ver concluído um ciclo formativo com o qual tanto sonhou: poder fazer uma faculdade de música. Com uma sensibilidade musical aguçada, essa *estudentecompositora* não vislumbra outro futuro que não o de uma profissional atuante no campo da composição musical. Para isso, direciona toda a sua atenção e esforços à apreensão daquilo que acredita ser necessário para ter cumprida essa intenção. Na interação com o *ethos* institucional viu a faceta *artista* de sua personagem compositora ceder espaço à faceta *não ser*. Em um processo transformativo constante tem buscado afastar de si a imagem de alguém que, pela trajetória formativa desajustada ao que é valorado pelo *ethos*, nutre sentimentos de inadequação, não pertencimento e insegurança. Tem contornado as insuficiências que percebe em sua formação e projetado-se no/para o mercado de trabalho por meio da busca pela versatilidade aclamada pelo *ethos* como possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

7 – O ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário: emergências nomotéticas de percursos idiográficos

“Toda pessoa é em certos aspectos como todas as outras, e como todas, não é como nenhuma outra” (BANDURA, 2017, p.141).

⁶² Respondi que gostaria de ouvir a música, mas ela acabou esquecendo e não me enviou o áudio.

A concepção ontológica que orientou a produção desta pesquisa reconhece que a busca por elementos generalizáveis não significa renunciar a individualidade do humano (BANDURA, 1986) e, sim, assumir a coexistência da “universalidade, comunalidade e singularidade” (BANDURA, 2017, p.141) quando se trata das interações das pessoas com/no universo, podendo ser bem resumida pelo excerto que serviu de epígrafe a este capítulo. Isso em mente, a singularidade dos pensamentos e ações dos(as) *estudantescompositores(as)* apresentada anteriormente – Capítulos 3 ao 6 – neste sétimo e último capítulo serve-me a extração de pistas à apreensão das emergências nomotéticas a respeito do ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário.

Nessa esteira, o objetivo do presente capítulo é fazer o registro de aspectos comuns que emergem do processo constitutivo dos(as) *estudantescompositores(as)* em busca daquilo que lhes confere autossatisfação ao longo de seus processos formativos na UNIX. Partindo das análises idiográficas a respeito do que pensam e fazem os(as) discentes os(as) quais pude acompanhar ao longo de um semestre, destaco duas categorias gerais, agora, sob uma análise nomotética: 1) a percepção do encontro com o *ethos*, disposta na subseção 7.1 – O *eu* e o *ethos* e 2) os modos de ação no *ethos*, tratada na subseção 7.2 – O *eu* no *ethos*.

7.1 – O *eu* e o *ethos*

Essa primeira categoria geral representativa de aspectos que ultrapassam a esfera individual no que diz respeito a reciprocidade *personagem compositor(a)*, *ethos institucional* e *artesanato composicional* constitutiva do *ser/tornar-se* compositor(a) diz respeito à percepção do encontro dos(as) *estudantescompositores(as)* com o *ethos institucional*. Dessa forma pude identificar a emergência de duas categorias intermediárias: a) a primeira delas refere-se à possibilidade de seleção do *ethos*, e b) a segunda à ruptura de expectativas desencadeadas por esse encontro.

7.1.1 – A extinção dos testes específicos para o ingresso como salvaguarda institucional à intenção de cursar uma faculdade de música

Em se tratando de percursos formativos é comum interessarmo-nos pelas motivações que instigam e sustentam as buscas das pessoas em suas trajetórias de vida. E, nesta pesquisa, não fugi ao que identifico como uma quase regra no campo de estudos educacionais, qual seja: a tentativa de apreender as razões que orientam os(as) estudantes em suas decisões

formativas, as quais elenquei na apresentação dos casos idiográficos. Mais do que pensar o que motivou/motiva os(as) *estudantescompositores(as)* a buscarem o curso de composição musical e nele permanecerem, os relatos dos(as) discentes que entrevistei me permitiram identificar aspectos por eles(as) percebidos como determinantes à concretização dessa intenção.

Quando analisamos os percursos de vida, tomando como referência os escritos de Bandura (1986;1991;1995;1999), é preciso que levemos em consideração que fatores pessoais, comportamentais e eventos ambientais “operam como determinantes interativos entre si” (BANDURA, 1986, p.18), o que significa que embora a agência humana, pelo exercício da autoinfluência, contribua com os caminhos de vida, os futuros desejados não dependem exclusivamente dos esforços investidos por meio da agência pessoal. Seguindo essa linha de pensamento, nem mesmo a tomada de decisão por cursar um bacharelado em composição musical pode ser avaliada unidirecionalmente como responsabilidade daquele(a) que a intenciona. Isso, pois, a liberdade de agir nessa concepção é definida em termos de opções disponíveis às pessoas e, mais do que isso, em termos de direito do exercício de tais opções (BANDURA, 1986), “a liberdade é, portanto, uma realidade social” (p.41).

Se historicamente o acesso à universidade no Brasil é marcado, majoritariamente, pela presença da elite de cada época (FAVATO, RUIZ, 2018), quando analisamos esse cenário enfocando o campo da música a situação mostra-se ainda mais problemática, uma vez que o percurso do(a) postulante a uma vaga em um curso superior de música encontra maiores desafios. Como mencionei no Capítulo 1, na seção que trata do *Ethos Institucional*, além da necessidade de ser aprovado(a) nos processos seletivos comuns às diferentes áreas do conhecimento, o ingresso em cursos de música em nível de graduação das universidades brasileiras sempre esteve condicionado à aprovação, também, nos chamados testes específicos de demonstração de habilidades/aptidões musicais. Por meio dessa modalidade de acesso Arkhan reportou ter tentado por duas ocasiões ver cumprida sua intenção de cursar música prestando vestibular na UFSCar, ambas frustradas devido ao fato de não dispor do conjunto de conhecimentos e habilidades requisitados para o ingresso na instituição. Sobre essas experiências Arkhan relatou:

Perto da minha cidade tem a UFSCar, que tem uma faculdade de música, que é licenciatura. Eu fiz a prova de aptidão duas vezes. A primeira vez eu acertei..., de 15, eu acertei uma questão. E a segunda vez, de 15 eu acertei três. Porque não tinha o conhecimento teórico necessário para entrar (Arkhan, CT, Entrevista 1).

O caso de Eduarda é ainda mais representativo do modo como as três classes de determinantes – pessoa, comportamento, ambiente – influenciam os cursos de vida das pessoas (BANDURA, 1986). Essa *estudentecompositora* acreditava ser “impossível ingressar na universidade por causa da prova específica” (EDUARDA, CT, Entrevista 1), tanto que sequer considerou a possibilidade de postular-se a uma vaga por meio dessa modalidade seletiva. Em comum, esses dois casos guardam o desajuste entre os conhecimentos e habilidades musicais de que dispunham e o que lhes era exigido para a candidatura ao curso superior, ambos em razão do que Bandura (1986, 2008) denomina “realidade social”, aqui representada pela falta de recursos econômicos para custear o aprendizado musical e, também, pela indisponibilidade de um ensino gratuito de música que pudesse suprir as exigências de aprendizagem necessárias ao domínio dos conteúdos e habilidades aferidos em tais testes.

Essa falta de ajuste entre o que o currículo escolar das escolas públicas oferece em termos de acesso à conhecimentos e habilidades musicais e o que é requisitado no momento da candidatura ao ensino superior de música configura-se como um elemento do ambiente imposto (BANDURA, 1986) para estudantes como Arkhan e Eduarda que não dispunham de recursos financeiros para investir em uma formação musical paralela ao ensino regular oferecido nas instituições escolares as quais frequentavam. Dada a conjuntura apresentada, a concretização do futuro desejado por eles precisou ser adiada até o momento em que uma “mudança socioestrutural” (BANDURA, 1986) possibilitou a abertura desses espaços formativos à indivíduos com o perfil ingressante de Arkhan e Eduarda. Dito isso, é com base no entendimento de que “o exercício da liberdade envolve direitos, bem como opções e os meios para persegui-los” (BANDURA, 1986, p.42) que interpreto a extinção dos testes específicos de habilidades musicais como uma política pública de “salvaguarda institucional” (p.42) à intenção dos(as) *estudentescompositores(as)* de cursar uma faculdade de música. Isso, pois, foi preciso essa modificação em nível de ambiente para que esses(as) estudantes pudessem agir e ter garantido o direito de escolher e acessar o curso superior de música, tanto que Arkhan declara: “E aí, quando eu tava jogando no SiSU, eu vi que a [UNIX] não tinha prova prática... Eu falei: “ah, então é aqui que eu vou” (Arkhan, CT, Entrevista 1).

Embora Agustín e GunZ não tenham reportado a seleção sem teste específico como determinante ao ingresso na universidade, entendo que a exclusão do referido teste também teve implicações nos cursos de vida desses dois *estudentescompositores* no quesito oportunidade de acesso. Como fundamento a essa interpretação, recorro a um breve exercício reflexivo no qual posiciono esses estudantes como postulantes a uma vaga em um curso de

bacharelado em composição musical no qual o teste de habilidades específicas é condição ao ingresso. Para tal reflexão utilizo como exemplificação uma parte do programa da prova específica da área de composição musical para o concurso vestibular de 2023 da UFRGS. Vejamos:

3. Composição de própria autoria: O candidato deverá gravar uma peça de autoria própria, no instrumento de sua preferência (excetuando composição em síntese eletrônica), e submeter a partitura, em pdf, junto com o link do vídeo, no espaço previsto para tal, conforme instruções fornecidas no manual do candidato. O candidato que não submeter a partitura para a obra de sua autoria será considerado ELIMINADO da Prova Específica.

4. Prova de Piano (obrigatória)

O candidato deverá executar, no vídeo: a) Uma peça, à escolha do candidato, a escolher entre as peças de Os Cinco Dedos, de Igor Stravinsky, disponíveis em arquivo pdf na página do Instituto de Artes: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/musica-provas-especificas/>. b) Uma das Cirandinhas de Heitor Villa-Lobos, à escolha do candidato, disponíveis em arquivo pdf na página do Instituto de Artes: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/musica-provas-especificas/>. (UFRGS, 2022).

Como se pode observar no recorte anterior, os(as) postulantes a uma vaga no curso de composição musical da UFRGS precisarão, no vestibular corrente, demonstrar habilidades interpretativas ao piano, além de apresentarem uma composição de autoria própria e o registro escrito da mesma. Sabendo que o instrumento ao qual Agustín e GunZ dedicavam-se antes do ingresso na universidade era a guitarra e que o piano, ainda hoje, não faz parte do conjunto das habilidades de *performance* de ambos, entendo que nessas condições Agustín e GunZ muito provavelmente não lograriam aprovação no teste. Ademais, Agustín e GunZ também reportaram que o domínio dos conhecimentos teóricos necessários ao processo de escrita musical é algo que lhes foi proporcionado após o ingresso na UNIX. Partindo disso, posso aferir que esses *estudantescompositores* também tiveram resguardado o acesso ao curso de composição musical em razão da extinção do teste específico de habilidades musicais por parte da UNIX, em atendimento às políticas de ampliação de acesso e permanência estudantil no Ensino Superior.

7.1.2 – Passado, presente e futuro: o esperado, o vivenciado e o projetado

Eu... não fazia a menor ideia do que eu ia ver no curso. Tipo eu sabia que era o lance de composição, mas o que que é composição? [...] Eu comecei na composição assim tipo... eu botei uma venda e entrei ali na salinha. Foi isso. Eu não tinha a menor ideia do que eu tava fazendo ali (GunZ, CT, Entrevista 1).

O ingresso dos(as) *estudantescompositores(as)* no curso de Composição Musical da UNIX foi marcado pela satisfação de poder ter cumprida a intenção de cursar uma faculdade de música. Como já mencionado, ao menos para cinquenta por cento dos(as) participantes desta pesquisa, esse “sonho” só pôde ser vivenciado em razão da exclusão do teste de habilidades/conhecimentos específicos musicais como requisito ao ingresso. Posto que eu compreenda essa modificação do *ethos* como um importante passo à democratização de acesso aos cursos de música em nível superior nas universidades públicas brasileiras, representando uma salvaguarda institucional por parte da UNIX, a partir do relato dos(as) participantes pude identificar a relação entre as quebras de expectativas dos(as) discentes ao ingressarem na instituição e a falta de ambientação ao *ethos*, em parte, devido a não terem passado pelo que considero ser o ‘filtro’ da prova específica. Que se registre aqui que isso não significa, em absoluto, a defesa por esse modelo seletivo. A questão em debate é o processo adaptativo pelos qual eles(as) passaram devido ao desajuste entre o que esperavam ser o processo formativo de um(a) compositor(a) em âmbito universitário e o que o *ethos* lhes proporcionou.

Orientados(as) por suas *cosmovisões* pré-UNIX, cada qual a seu modo, os(as) *estudantescompositores(as)* nutriram expectativas em relação ao que encontrariam no curso em termos de pensar/fazer composicional. Imersos no que se considera o universo da música popular, Arkhan e Eduarda esperavam que o curso lhes fornecesse um conjunto de habilidades e conhecimentos que lhes serviria à composição de canções, isso, pois, como afirma Arkhan: “composição é composição de canção” (Arkhan, CT, Entrevista 1). O esquema de *obra musical* para esses dois discentes encontrava referência nas produções com as quais interagiram ao longo de suas jornadas formativas pré-UNIX, uma vez que as redes socioestruturais, escolhidas ou impostas, influenciam a seletividade perceptiva dos indivíduos (BANDURA, 1986). A expectativa se mostrou desajustada ao que o *ethos* oferece e a sequência de estrofes e refrão às quais estavam habituados como material à criação musical cedeu espaço a “um barulho de um carro na rua” (Arkhan, CT, Entrevista 1) como possibilidade de fonte de produção sonora, resultando na percepção da abertura de um “novo universo” musical.

Agustín, que “nem sabia, inclusive, que tinha um curso específico de composição dada a minha... tão leigo que eu era em questão de academia, né?” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1), percebe que “acho que cáí, assim, de paraquedas” (idem) no curso e viu frustrada sua expectativa de dar sequência aos estudos de instrumento. A partir do seu relato fica

evidenciado que para ele, um curso de música, qualquer que seja a habilitação específica, tem como foco formativo o fazer musical e isso o levou até o curso “com a guitarra nas costas” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1) na expectativa de dar continuidade ao aprendizado que lhe possibilitaria a satisfação de estar no palco. Ao chegar no curso deparou-se com uma grade curricular que privilegia habilidades explicativas sobre a música, resultando em um longo período de afastamento da prática musical. Entre os(as) quatro *estudantescompositores(as)*, GunZ, embora tenha declarado: “botei uma venda e entrei ali na salinha” (GunZ, CT, Entrevista 1), referindo-se ao desconhecimento a respeito do que aprenderia no curso, foi o único a demonstrar alguma ambientação com o *ethos*. Mesmo não sabendo o que iria aprender, pois o termo composição comporta uma variedade de possibilidades de interpretação que as informações vagas disponibilizadas pelo curso não permitiram a identificação de qual tipo de composição se tratava, o seu contato anterior com o ambiente de Conservatório que, em parte, compartilha modos de pensar e fazer musical com a universidade lhe permitiu antever algumas possibilidades mais ajustadas ao que encontraria no *ethos*. O desajuste de expectativa de GunZ se deu em relação à formação para a qual seriam seus textos musicais compostos, uma vez que ele esperava compor para conjuntos menores, como os de câmara.

Nesta pesquisa o pressuposto de Bandura (1986) de que dado um mesmo ambiente as pessoas selecionam, interpretam e se relacionam com ele de modos distintos pôde ser evidenciado. Apesar disso, o que se percebe em relação às quebras de expectativas dos(as) *estudantescompositores(as)* é que o nível de ambientação com o *ethos* pré-ingresso é inversamente proporcional à dificuldade de seus processos adaptativos. Para Eduarda, o contato com “um mundo que eu desconhecia até então”, percebido como “um choque” (EDUARDA, CT, Entrevista 1), revela um percurso tortuoso e sofrido. Até a finalização de nossas entrevistas essa *estudentecompositora* ainda demonstrava dificuldade em ver-se pertencente ao *ethos*. Arkhan logrou conciliar o *eu* e o *ethos* por meio de seu hibridismo composicional, uma vez que o novo universo lhe soou interessante. Porém, ao fazê-lo distancia-se em demasiado de seu *ethos* de origem, abrindo-lhe, assim, um novo desafio adaptativo, agora, de regresso às suas origens. Agustín, passados dois anos de interrupção das atividades que lhe conferem autossatisfação, encontrou no curso de violão uma possibilidade de conciliar o que o *ethos* oferece/exige e aquilo que deseja – estar no palco. GunZ, por seu turno, mostra-se satisfeito e adotivo ao que o curso lhe proporciona, mesmo declarando a

“experiência terrível” (GUNZ, CT, Entrevista 1) que foi ter de compor para um grupo instrumental de grandes proporções como a orquestra.

Uma vez frustradas as expectativas em relação ao que seria a formação de um(a) compositor(a) em âmbito universitário, o encontro do *eu* com o *ethos* também teve implicações na projeção de atuação pós-universidade dos(as) *estudantescompositores(as)* que participaram desta pesquisa. A formação voltada à atuação no universo da música popular não concretizada veio acompanhada da informação de que o meio acadêmico é o caminho de inserção no mercado de trabalho composicional. Como alternativa, lhes foi apresentada a possibilidade da busca por “versatilidade”. Em consequência, os(as) discentes reportam as incertezas do futuro pós-formatura. Eduarda e Arkhan, por não se identificarem com a carreira acadêmica, têm investido esforços em formar uma rede de relações vislumbrando maiores possibilidades de trabalho. Agustín e GunZ atentaram à orientação fornecida pelo *ethos* e projetam na academia suas atuações profissionais. A pós-graduação é, para ambos, uma opção de continuidade da formação. Em comum, do relato de todos(as) os(as) participantes se identifica o descontentamento com a falta de debates acerca da atuação profissional de um(a) compositor(a) com formação em âmbito universitário.

7.2 – O *eu* no *ethos*

Como segunda categoria geral em nível nomotético desta pesquisa destaco os elementos comuns que aproximam o *artesanato composicional* dos(as) *estudantescompositores(as)* aqui investigados(as). Na subseção 7.2.1 - Dificuldades vivenciadas em razão do nível de proficiência transitório incipiente das habilidades técnico/musicais – faço referência ao que considero ser o principal obstáculo à prática composicional desses(as) estudantes. Por fim, na subseção 7.2.2 – Gatilhos à criatividade, destaco seis elementos que emergiram desta pesquisa como propulsores à criatividade dos(as) participantes.

7.2.1 – Dificuldades vivenciadas em razão do nível de proficiência transitório incipiente das habilidades técnico/musicais

Ainda sob o risco de tornar-me repetitivo, se faz necessário reiterar que ingresso dos(as) *estudantescompositores(as)* na UNIX via SiSU, sem a exigência de aprovação nas tradicionais provas de habilidades/conhecimentos específicos, fez-se oportunidade única à

concretização do desejo desses(a) em cursar uma faculdade de música. Contudo, aquilo que não fora um obstáculo para esses(as) discentes no momento em que se candidataram a uma vaga na instituição, passou a ser percebido como um desafio adaptativo após o ingresso. Isso pois, a adaptação do curso aos postulantes a uma vaga ficou restrita ao exame de ingresso. A estrutura curricular e, principalmente, os meios de aplicação desse currículo se manteve quase inalterada. Ou seja, habilidades e conhecimentos que não foram requisitados quando do ingresso passaram a ser exigência à realização das atividades das disciplinas do curso.

Ao longo do processo de acompanhamento do *artesanato composicional* dos(as) discentes pude perceber que o principal desafio vivenciado por eles(as) para levarem a cabo suas intenções composicionais diz respeito ao que Dottori (2006, p.43) caracteriza como “a habilidade fundadora do trabalho de composição musical”, qual seja: “a de criar motivos que sejam, na imaginação de quem os nota no papel, imagens sonoras e não símbolos gráficos logicamente relacionados” (idem). Como “o aprimoramento da percepção musical” na visão do autor “é o que possibilita esta habilidade” (idem) e, nos casos idiográficos aqui analisados, o nível de percepção musical dos(as) discentes mostra-se incipiente, tem-se aí um importante obstáculo ao fazer composicional deles(as).

De modo unânime os(as) discentes buscam em seus artesanatos contornar a proficiência transitória incipiente de percepção musical por meio da utilização de dispositivos MIDI como ferramenta auxiliar à percepção, dado que esses dispositivos lhes proporcionam o *feedback* imediato daquilo que estão a compor. Todavia, os(as) discentes percebem a insuficiência desses programas. Agustín, por exemplo, se viu na necessidade de criar um *modus operandi* que incluísse a prática enativa ao instrumento para compor em razão da identificação de que o *MuseScore*, ferramenta por ele utilizada, limitava sua prática composicional. E, foi mais além, ingressou no curso de bacharelado em violão com o objetivo de apropriar-se enativamente do que lhe é necessário à escrita desse instrumento.

Entendo que todo meio de se levar a cabo um artesanato composicional envolve possibilidades e contingências. Imaginar a possibilidade de realizar a criação de um texto musical em posse de uma liberdade incondicional acarretaria em um caos tamanho que impossibilitaria obter como resultado uma obra que gozasse de valor estético. É em razão disso que Dottori (2017) propõe que a composição musical é um jogo no qual é o(a) compositor(a) quem escolhe as regras com as quais vai jogar. O(a) compositor(a) tem a liberdade de escolher as regras, mas não pode abrir mão delas. Quando digo que a heurística por meio de dispositivos MIDI oferece restrições ao artesanato dos(as) compositores(as) em

formação me refiro ao desajuste entre a expectativa que possuem em relação ao *feedback* sonoro de tais dispositivos e aquilo que tais ferramentas podem oferecer. Os resultados sonoros que os(as) estudantes intencionam estão relacionados às expectativas de sonoridades de instrumentos musicais com os quais já interagiram. Contudo, os dispositivos MIDI, nos quais escreverem seus textos, possuem características que limitam as possibilidades expressivas do *feedback* sonoro. As possibilidades idiomático/expressivas dos instrumentos musicais estão além daquilo que um dispositivo MIDI pode reproduzir. Considerando o desenvolvimento incipiente da percepção musical dos(as) estudantes em formação, essa dependência do *feedback* do dispositivo para dar sequência ao texto musical acaba por prejudicar as tomadas de decisões composicionais. Cabe frisar a dificuldade que se insere no processo de tradução das idéias composicionais iniciais em símbolos gráficos necessários à inserção nos *softwares*. Os programas utilizados pelos(as) estudantes são, majoritariamente, *softwares* destinados à editoração musical. Quando utilizados como substitutos de instrumentos musicais é necessário que se insira os símbolos gráficos para que o programa execute o texto musical e, assim, forneça o *feedback* para que o(a) estudante possa avaliar o resultado daquilo que produziu e dê sequência em sua composição. Contudo, se considerarmos que os(as) estudantes referem dificuldade com a escrita musical, temos, aí, um impasse em termos procedimentais que acaba por limitar significativamente as possibilidades expressivas que podem ser utilizadas pelos(as) *estudantescompositores(as)*.

Dessa limitação dos *softwares* percebida pelos(as) discentes emerge a atuação em nível de agência delegada e coletiva, por meio das quais os(as) *estudantescompositores(as)* intentam contornar as adversidades advindas de suas habilidades incipientes de percepção musical recorrendo ao auxílio de colegas dos cursos de instrumento. Contudo, reconhecem que esse é um trabalho difícil, pois, nem sempre, encontram instrumentistas com disponibilidade ao trabalho colaborativo compositor-intérprete, seja em razão do excesso de atividades acadêmicas desses ou, ainda, por não se identificarem com o tipo de composição as quais os(as) *estudantescompositores(as)* se dedicam.

Note-se que Eduarda tem buscado ir, justamente, pelo caminho que indica Dottori (2006, p. 43) para o desenvolvimento da percepção, ou seja, “a audição e, mais ainda, a composição de música eletroacústica”, pois inferencialmente e enativamente (BANDURA, 1986) percebeu a música eletroacústica como uma alternativa possível de desvincular-se do processo de escrita que lhe “poda” a “criatividade” (EDUARDA, CT, Entrevista 1) e, também, não se ver dependente do auxílio de um(a) instrumentista. No entanto, esbarra na

difficuldade de manipular os *softwares* que lhe permitiriam essa “escultura direta do som e do motivo audível” (DOTTORI, 2006, p.43) da qual fala o autor.

Com base nos relatos dos(as) estudantes identifiquei alguns elementos como produtos e produtores dessa situação. O primeiro deles diz respeito a falta de tempo para a prática musical. O fazer enativo necessário ao aprendizado musical mostra-se restrito aos participantes da pesquisa em decorrência do quantitativo de disciplinas as quais precisam cumprir semestralmente (uma média de sete⁶³). No caso dos(as) discentes que ingressaram com pouca ou nenhuma experiência prévia quanto aos conteúdos dessas disciplinas, a apreensão desses conhecimentos demanda mais investimento de tempo por parte desses(as). Por conseguinte, eles(as) precisam fazer uma escolha ao que se dedicam. Uma das queixas de Arkhan, por exemplo, foi ter precisado abdicar de tocar bateria por não conseguir conciliar a prática do instrumento com as disciplinas do curso. Agustín, que chegou no curso “com a guitarra nas costas”, também abriu mão da prática. Sobre esse processo ele recorda ter pensado: “Agora eu tô fazendo composição e agora eu tenho que estudar história da música, eu tenho que estudar teoria... como é que eu vou dividir isso tudo e continuar estudando guitarra? Aquele repertório... então eu fiquei uns dois anos, assim, sem tocar nada. Eu deixei a guitarra ali de lado, sabe? (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). Um segundo elemento diz respeito à valorização da intelectualização do compositor em âmbito universitário. No transcorrer das entrevistas pude perceber a crença vigente de que o(a) compositor(a) é, também, um(a) crítico(a) musical e, assim sendo, a preocupação dos(as) estudantes por justificarem seus textos musicais a partir da demonstração de conhecimentos da cultura musical na qual se inserem, tais como estilos, repertório, biografias de artistas e técnicas composicionais. Em conjunto, esses elementos acabam por produzir um distanciamento da prática enativa musical tão necessária à formação dos(as) compositores(as).

7.2.2 – Gatilhos à Criatividade

O acompanhamento da produção dos(as) participantes desta pesquisa me permitiu extrair recorrências intercasos no que tange ao *artesanato composicional* em meio ao processo de *ser/tornar-se compositor(a)*. Dentre tais recorrências, emergiram fenômenos que

⁶³ O curso possui carga horária superior a 2600 horas. Para cumprir com essa carga horária é necessário integralizar, ao menos, 160 créditos que, distribuídos ao longo dos dez semestres, resulta uma média de 16 créditos por semestre. No projeto pedagógico do curso há uma organização curricular aconselhada para que os(as) discentes possam cumprir a integralização curricular no período de dez semestres. Nessa, a média de disciplinas aconselhada semestralmente é de sete, sendo algumas de 2 créditos (34 horas) e outras de 4 créditos (68 horas).

considero propulsores à criatividade desses(as) *estudantescompositores(as)*, pois, em reação, fazem disparar um processo de criação de novas ideias composicionais. Aqui apresento seis desses fenômenos os quais denominei *gatilhos à criatividade* e são apresentados na sequência, a saber: 1) *telefone sem fio*; 2) *heurística por meio de dispositivos MIDI*; 3) *colaboração compositor intérprete*; 4) *evento fortuito*; 5) *síntese*; e 6) *modelação estética*.

7.2.2.1 – Telefone sem Fio

Para nomear o primeiro dos *gatilhos à criatividade* que aqui apresento tomo emprestado o título dado a uma brincadeira infantil com o intuito de descrever um fenômeno recorrente que emergiu do *artesanato composicional* dos(as) *estudantescompositores(as)* que participaram desta pesquisa. Na brincadeira, com os(as) jogadores(as) organizados em fila ou círculo, uma mensagem (palavra, frase, etc.) precisa ser repassada a todos(as), um(a) participante por vez, sem que os(as) demais ouçam. Uma vez que cada jogador(a) recebe a mensagem uma única vez, o desafio do jogo é fazer com o conteúdo da mensagem seja anunciado pelo(a) último(a) jogador(a) tal como fora dito pelo(a) participante que iniciou a brincadeira, o que dificilmente ocorre. Dado que a brincadeira exige a mobilização da atenção, retenção e produção da mensagem por parte de cada participante e qualquer desajuste nesse processo, por qualquer um(a) dos(as) jogadores(as), e em razão de qualquer dos elementos – características da mensagem, do observador (receptor) ou do observado (emissor), faz entrar no jogo o aspecto construtivo/criativo da atenção e memória humana para completar a mensagem recebida e passar adiante. Assim, do momento em que a mensagem é emitida pelo(a) primeiro(a) jogador(a) até chegar ao(à) último(a), seu conteúdo passará por sucessivas transformações, uma vez que cada jogador(a) terá seu modo particular de ‘completá-la’, fazendo com que não raras as vezes seu conteúdo chegue ao final do jogo completamente distorcido.

Ao longo do processo de acompanhamento da produção dos(as) discentes que participaram desta pesquisa pude perceber um processo de transformação de conteúdo semelhante ao que ocorre na brincadeira do telefone sem fio. Trata-se das ocasiões nas quais os(as) *estudantescompositores(as)* são afetados(as) pelos resultados acústicos provenientes de determinados gestos expressivos, os selecionam como algo valoroso, porém há um desajuste na seleção das pistas que possibilitam determinar as causas que geram tais efeitos, o que acaba por conduzi-los(as) a processos heurísticos que geram sonoridades distintas daquelas que intencionam, sendo essas mantidas nos textos. Analisando sob a perspectiva da TSC, essa

distorção poderia ser explicada enquanto falha de modelação no processo de aprendizagem, uma vez que, conforme mencionado no primeiro capítulo, a atenção de Bandura se voltava à aprendizagens que se prestam ao estabelecimento de algo como um certo e errado. Porém, nesta pesquisa, como estou tratando da aprendizagem da composição, a qual tem por essência resultar em um produto cultural distinto dos demais já produzidos, ainda que com esses guarde semelhança, entendo essas transformações como gatilhos à criatividade por possibilitarem um outro modo de singularização do conhecimento cultural. Isso significa que, aqui, mais importante do que apontar o ajuste entre o significado cultural e a apreensão feita pelos(as) participantes, minha intenção é ilustrar o modo como eles(as) se apropriam daquilo que o *ethos* lhes oferece para criar novas possibilidades expressivas à serviço dos propósitos que almejam.

O telefone sem fio pôde ser identificado no *artesanato composicional* dos(as) quatro entrevistados(as) nesta tese. Arkhan ouve o resultado da utilização serial nas músicas de Arrigo Barnabé, gosta das sonoridades “estranhas” por elas proporcionadas e tenta utilizá-las em seus textos. No entanto, quando de fato se põe a utilizar a série de “Diversões Eletrônicas” uma das primeiras etapas de seu *modus operandi composicional* é dividir a série dodecafônica em quatro conjuntos de três classes de notas cada. Ao fazer isso, ele dá à série de Barnabé uma utilização semelhante a proposta por Allen Forte (1973) em sua teoria dos conjuntos para a música. Note-se que em nenhum momento das catorze entrevistas que realizamos Arkhan fez referência ao trabalho de Forte, ou a Teoria dos Conjuntos. O termo “classe de notas”, pertencente ao jargão do trabalho de Forte, passou a ser utilizado pelo *estudentecompositor* após ouvir eu me referir as notas da série desta forma. Em termos práticos, a utilização da série como conjuntos incluindo repetições de classes de notas antes da exposição das doze notas da série acaba por criar hierarquias entre as notas, justamente o que Schönberg pretendia evitar quando propôs o serialismo. Com isso, podemos dizer que a essência do serialismo se perde e, ainda assim, o *estudentecompositor* faz questão de enfatizar que o que faz é música serial, indicando para a apropriação singular por meio da atribuição de novos sentidos ao serialismo.

GunZ e Agustin admiram os resultados expressivos obtidos pela polirritmia da música de Stravinsky que, embora não seja utilizada da mesma forma, encontra eco na música da banda de metal progressivo Dream Theater, também admirada por eles. Porém, GunZ e Agustin deixam evidenciar um desajuste na seleção da pista que propicia a relação causal para tais sonoridades. Por meio de seus relatos e práticas composicionais pude perceber que os

estudantes selecionaram como pista para a relação causa/efeito a alternância de signos de compasso que é recorrente nas obras do compositor russo e não o fato de ele sobrepor métricas estrutural e intencionalmente planejadas criando o efeito que, por vezes, parece caótico através da uma utilização sistemática e rigorosa das acentuações. Em razão disso, esses *estudantescompositores* tem buscado os efeitos sonoros que admiram por meio de frequentes alternâncias de fórmulas de compasso e não pela sobreposição sistemática de métricas.

Eduarda, por sua vez, percebe que o desenvolvimento temático das obras espectrais de compositores como Tristan Murail e Gérard Grisey fazem com que as notas passem progressivamente de um instrumento a outro. Os compositores criam estes gestos buscando combinar as séries harmônicas resultantes da mixagem dos timbres dos instrumentos para gerar os espectros. O foco não está nas notas que ouvimos na superfície (as fundamentais), o objetivo dos spectralistas é criar música com as ressonâncias resultantes da combinação dos harmônicos (parciais), por isso criam gestos que passam progressivamente pelos diferentes instrumentos e seus distintos registros. Cada instrumento possui características de emissão que geram em cada um de seus registros séries harmônicas distintas para uma mesma fundamental, resultando em diferentes parciais que servem à criação das texturas espectrais almejadas pelos compositores. No entanto, o que Eduarda selecionou do spectralismo enquanto pista à relação causa/efeito foi o fato de que os compositores espectrais transferem as melodias progressivamente entre diferentes instrumentos e/ou registros. Soma-se a isso o fato de que a “Música 11” teve como ponto de partida a estética minimalista, fazendo com que esse movimento da melodia entre os diferentes instrumentos/registros resulte em um desenvolvimento temático pouco convencional para obras vinculadas ao minimalismo. Ao fim, Eduarda apresenta uma obra que, mesmo inspirada pelas correntes minimalista e spectralista, dista das mesmas em razão da apropriação que faz desses estilos.

É importante frisar que devido a atenção ser seletiva e a retenção reconstrutiva, quando as pessoas são expostas a atividades complexas não há como elas captarem toda a riqueza de detalhes do que estão observando (BANDURA, 1986). Com isso, quero destacar que o gatilho criativo exemplificado nesta seção tomando como exemplo fenômenos cognitivos ocorridos ao longo do artesanato composicional dos(as) entrevistados(as) não se deve ao fato de possuírem pouca experiência musical. Enfatizo, portanto, que não se trata de uma crítica aos processos criativos dos(as) estudantes, e, sim, da demonstração de um

fenômeno decorrente das limitações de nossos sistemas cognitivos no contexto composicional.

7.2.2.2 – Heurística por meio de dispositivos MIDI

Este fenômeno trata-se da interferência da utilização de dispositivos MIDI como base para a criação musical. Arkhan escreve seus testes heurísticos diretamente na ferramenta *piano roll* do *FL Studio*, os(as) demais escrevem seus testes utilizando o *MuseScore*. Os dispositivos MIDI são utilizados em substituição aos instrumentos musicais reais, sendo assim, ao invés de criarem música proposicionalmente, o processo criativo desses(as) estudantes é mediado pelos *feedbacks* sonoros imediatos que o dispositivo oferece a partir dos símbolos inseridos no *software*.

Como já fora mencionado, o MIDI é utilizado pelos(as) *estudantescompositores(as)* como um recurso para transpor as limitações imediatas no que diz respeito ao desenvolvimento da percepção musical e ao domínio dos instrumentos musicais para os quais compõem seus textos musicais. Contudo, esse procedimento acaba por gerar um modo de compor que se pode chamar de uma lógica simbólica para a composição. Isso, porque os(as) discentes apropriam-se das técnicas de desenvolvimento motivico e de estruturação morfológica dos textos musicais conforme aprendem nas aulas de técnicas composicionais e análise musical buscando inseri-las no programa com a intenção de lograr sonoridades semelhantes sem, todavia, necessariamente estabelecerem a relação entre o gesto sonoro e a abstração notacional daquilo que escrevem. É a partir do *feedback* fornecido pelo MIDI que os(as) estudantes passam a estabelecer a relação entre o evento sonoro e sua notação. Sendo assim, as tomadas de decisões composicionais para o desenvolvimento dos textos são orientadas a partir do resultado sonoro proveniente dos dispositivos MIDI. Em que pese as limitações da utilização de tais dispositivos ao *artesanato* dos(as) *estudantescompositores*, dispostas anteriormente, também é possível extrairmos aspectos produtivos de tal utilização. É interessante notar que Agustín, por exemplo, percebe essa influência em seu artesanato, tanto que tem buscado escrever à mão para “não ficar muito baseado no que o computador tá mostrando pra mim” (AGUSTÍN, CT, Entrevista 1). Arkhan, por sua vez, percebe como “não orgânica” a gravação de sua “Música 4”, atribui esse problema a “falta de instrumentos reais” (ARKHAN, CT, Entrevista 8) e decide convidar o Guitarrista 1 para superar essa dificuldade.

7.2.2.3 – Colaboração Compositor(a) Intérprete

O *ethos institucional* é um ambiente que proporciona aos *estudentecompositores* inúmeras possibilidades para que possam aprender dialeticamente ao interagirem com professores, colegas, artistas visitantes, dentre muitas outras possibilidades de trocas que podem influenciar as tomadas de decisões durante o *artesanato composicional* (KRÜGER & ARAÚJO, 2013). As diferentes formas de aprender observacionalmente com os variados modelos disponíveis afeta a prática enativa dos(as) estudantes durante seus processos heurístico/criativo/composicionais. Como expus por meio dos acompanhamentos das produções dos(as) participantes desta pesquisa, muitas foram as oportunidades com que os processos de modelação permitiram a inibição, desinibição e a facilitação de respostas (BANDURA, 1986) por meio do fornecimento de pistas preditivas que auxiliaram os(as) estudantes em suas tomadas de decisões composicionais. Dessas trocas com os pares às quais fornecem uma vasta e rica gama de aprendizagens, destaco nesta seção um fenômeno que considero como um importante gatilho criativo, pois permite o compartilhamento de diferentes *cosmovisões* por meio da articulação da agência pessoal, delegada e coletiva e faz emergir resultados sonoros que não pertencem a *cosmovisão* de um ou de outro e, sim, da interação dos diferentes modos de pensar e fazer música daqueles(as) que estão envolvidos na criação: a colaboração entre compositor(a) e intérprete.

Ao longo do artesanato do vídeo concerto de Arkhan foi possível perceber a influência da colaboração compositor intérprete em diferentes momentos, tanto que as intenções composicionais do *estudentecompositor* vão sendo transformadas a medida que mais colaboradores vão sendo convidados a participar do projeto. Aqui destaco o processo criativo de “Música 4”, mais especificamente, a sonoridade proveniente da interpretação da subdivisão da série de Arrigo Barnabé feita pelo colaborador de Arkhan, o “Guitarrista 1” que, dada sua vivência no âmbito da música popular, resultou por interpretar os conjuntos organizados por Arkhan enquanto acordes, atribuindo um novo sentido às notas da série.

Processo semelhante pôde ser observado no artesanato de GunZ para “Música 6”, a qual teve, por exemplo, o caráter “extremamente agressivo” da seção B proveniente da interação com sua intérprete colaboradora, a Violoncelista 1, além das inúmeras sugestões quanto a inserção de gestos e referências musicais para a escrita para *cello*.

Eduarda, embora tenha desenvolvido todo seu *artesanato* do semestre sem ter contado com a parceria de um intérprete específico para a sua obra, tem o costume de consultar seus amigos a respeito de diferentes questões, as quais envolvem tanto a adequação idiomática dos gestos que compõe, passando pela acurácia com que aplica as técnicas composicionais que

escolhe, além de delegar parte dos julgamentos estéticos obtidos a eles. Um exemplo interessante da ocorrência do gatilho à criatividade por meio da colaboração com o intérprete no caso de Eduarda foi o *feedback* proveniente de seu amigo em relação a adequabilidade idiomática do piano em “Música 11”. Ao questioná-la acerca do nível de proficiência do(a) intérprete a quem a música se destina, o amigo acabou facilitando uma resposta à Eduarda, que passou a considerar as habilidades de seus potenciais interpretes como parte de seu processo composicional.

7.2.2.4 – Evento Fortuito

Ao longo do processo de acompanhamento não raras as vezes os(a) estudantes acabaram descobrindo, por acaso, possibilidades expressivas que julgaram interessantes, quando eventos fortuitos facilitaram respostas até então não imaginadas por eles(as). Nesses casos, a exploração da ideia se deu em reação a algum evento sonoro que não fora planejado e que, depois de ocorrido, passou a fazer parte das intenções composicionais dos(as) estudantes. Foi desse modo que Agustín inseriu uma citação da introdução de “Asa Branca” de Luiz Gonzaga à sua “Música 9”. Contou o *estudantecompositor* que buscando compor o tema para a seção de tremulo diretamente no *MuseScore*, por meio de variações motivicas as quais denomina “manejamento de materiais”, deparou-se com um fragmento melódico que julgou remeter à introdução da obra do compositor nordestino. Foi a partir desse evento não planejado inicialmente que Agustín decidiu explorar a citação e realizar uma homenagem ao rei do baião em seu texto musical. De modo semelhante GunZ reportou uma das versões de como se deu o processo composicional inicial de sua “Música 6”. GunZ mencionou estar explorando aleatoriamente a guitarra quando se deparou com um fragmento melódico que o fizera lembrar da melodia de “Serenade” de Schubert. Foi a partir dessa percepção que ele resolveu explorar a semelhança buscando desenvolver o tema de forma que remetesse a sonoridade da obra do compositor austríaco para criar um texto com características similares intencionalmente. Com isso, GunZ aproveitou uma resposta facilitada fortuitamente para levar a cabo o *artesanato composicional* que resultou na “Música 6”.

Arkhan, por sua vez, não planejou a inserção de um ruído proveniente do amplificador em sua “Música 4”. Porém, dada sua identificação e impossibilidade de resolver o que a princípio era um problema, o imprevisível foi explorado de modo a fazer parte da música. Também foi um evento fortuito a elaboração de um recital conceitual abordando a pandemia da COVID-19 por parte de Arkhan. Esse não era seu plano inicial. Foi a partir da coincidência

de temas para as rimas abordados por ele e pelo *Rapper 1* que os desdobramentos da pandemia de COVID-19 passaram a ser considerados como temática para o recital.

Aqui se faz necessário um breve comentário a respeito da classificação da temática do recital de Arkhan como produto de um evento fortuito. Acredito ser possível afirmar que a preocupação e indignação com as implicações da pandemia de COVID-19 em solo brasileiro também possam ser caracterizadas como um elemento da realidade social pela qual Arkhan, o *Rapper 1* e todos(as) nós passávamos naquele período, representativas da realidade que Bandura (1986) afirma não depender do modo como selecionamos e interpretamos as situações e, sim, das condições sob as quais vivemos. Em se tratando da pandemia, acredito que possa afirmar que desde que suas consequências e os primeiros casos de COVID-19 passaram a ser divulgados, aqueles que prezam pela vida, em algum momento, em maior ou menor intensidade, experienciaram a preocupação e indignação que levaram Arkhan e o *Rapper 1* a abordar a temática COVID-19 para o recital. Isso, pois, independentemente de acreditarmos ou não na existência do vírus e em suas sequelas, ele estava/está entre nós e seus efeitos podiam ser percebidos. Com isso quero dizer que classificar essa decisão composicional como produto de um evento fortuito não invalida o fato de que esses possam ser, também, instigados por condições ambientais. No caso da produção de Arkhan, a escolha por uma mesma temática para rima por parte de dois *rappers*, ainda que possa ser considerada uma coincidência, acaba por revelar a existência de algo concreto no ambiente que fez com que eles selecionassem esse tema e não outro.

7.2.2.5 – Síntese

Uma das premissas da TSC é de que a criatividade não surge no vácuo, mas sim, é precedida por criações culturais daqueles(as) com os quais interagimos em sociedade. Nesta subseção apresento a síntese como um importante gatilho à criatividade dos(as) *estudantescompositores(as)* que participaram desta pesquisa, os(as) quais buscam a criação de seus textos a partir da fusão de diferentes fontes de influências. Aqui, fica mais perceptível o modo como a dialética *eu* e *ethos* serve à criação por meio da busca de uma conciliação entre a *cosmovisão* com que os(as) discentes ingressaram no curso e o que lhes foi oferecido pelo *ethos*.

Nesse processo de sintetizar conhecimentos de diferentes fontes Arkhan mixa elementos do *rap*, ritmos do candomblé e *funk* com uma apropriação pessoal que faz da

organização das alturas da música serial para mandar suas mensagens de cunho político. GunZ combina gestos característicos da música de concerto com os que extrai do *metal*, do *folk* e do *rock progressivo* para levar a cabo sua “Música 6”. Agustín, inspirado pelas obras do repertório canônico do violão de concerto, busca criar um texto musical em que mescla as conduções das vozes características desse repertório com uma utilização não ortodoxa com movimentos alternados da unha do polegar da mão direita em “Música 10”, com o qual executa a linha dos baixos tal como *riffs* de guitarra executados com uma palheta. Eduarda, por sua vez, mescla elementos característicos do minimalismo para a harmonização de sua “Música 11”, utilizando para isso o *tintinabuli*, combinados a uma forma de variações de timbre explorando os registros do piano que, em sua visão, são característicos do espectralismo, resultando em um desenvolvimento temático pouco convencional tendo em vista que as transformações estruturais no minimalismo são tradicionalmente mínimas.

7.2.2.6 – Modelação Estética

Por fim, destaco um fenômeno bastante recorrente e que funciona como um importante propulsor de criatividade o qual denominei modelação estética. Como já fora dito, esse processo se dá em reação ao que a produção artística dos outros suscitam em si que, por sua vez, produz o desejo de despertar sensações semelhantes em um terceiro. Entendo que a modelação estética é tanto uma forma de reação à autossatisfação provocada pela experiência estética com a obra alheia, quanto um meio de projeção de sua/seu *personagem compositor(a)* socialmente. Visto que a experiência vicária (BANDURA, 1986) possibilita que o(a) *estudentecompositor(a)* se projete como responsável por ter vinculado a si, por meio de seu texto musical, sentimentos de autossatisfação tal como os percebe com a apreciação da produção artística do outro.

Esse modo de reação e projeção por meio da modelação estética é perceptível no artesanato de Arkhan, que visa agregar ao seu *rap* as sonoridades que considera “estranhas” provenientes do serialismo para conferir maior intelectualidade à sua obra. Com isso, ele intenciona, ao mesmo tempo, validar sua composição e propiciar ao público acostumado com o *rap* o contato com efeitos sonoros que lhes propiciem experiências estéticas com as quais não estão acostumados, as quais no passado também já foram novidade para Arkhan que, hoje, as percebe como “ricas” e “interessantes”.

Agustín, por seu turno, ao ser impactado pelas “surpresas” causadas pela polirritmia da música de Stravinsky, busca por meio das já comentadas alternâncias dos signos de compasso

realizar as “brincadeiras” visando deixar seus textos musicais também “surpreendentes” aos ouvintes.

GunZ demonstra outra forma de manifestação do fenômeno aqui abordado. Para ele, a modelação estética funciona como forma de projetar aos seus potenciais ouvintes efeitos estéticos específicos, os quais ele exemplifica utilizando uma combinação de metáforas com exemplos extraídos do repertório da música de concerto, *metal* e *folk*. GunZ é o único participante que demonstrou se satisfazer apenas com as sensações que os gestos musicais lhe causam. Diferentemente dos(as) demais, GunZ não sente a necessidade de que a música transmita uma mensagem, não demonstrou estar muito preocupado com questões de técnica instrumental e não necessita criar programas para se relacionar com a música. Em razão disso, GunZ é o *personagem* que mais lança mão das modelações estéticas durante seu *artesanato composicional*. São os afetos que deseja provocar por meio de suas obras que o impulsionam a compor e o conduzem a explorar as possibilidades expressivas de que dispõe em busca de obtê-los. Alguns exemplos que podem ser extraídos de seus relatos dizem respeito a uma “*surra musical* em vocês da melhor maneira que o Shostakovitch poderia fazer”, ou fazer o ouvinte “*entrar em transe, viajar ouvindo* como as 'Gymnopédies' e as 'Gnossiennes' fazem... do Satie”.

Se GunZ evidencia a modelação estética exclusivamente por meio da interação com obras musicais, Eduarda experiencia esse gatilho criativo por meio de produções pertencentes a diferentes formas de manifestação artística. E, inspirada pelas sensações que lhe despertam, busca compartilhar com os ouvintes de suas obras essas sensações. Foi esse, inclusive, o processo inicial que culminou no texto o qual acompanhei ao longo do semestre, “Música 11”, inicialmente inspirada pelas sensações que um *anime* provocou em Eduarda. No caso dessa estudante, esse tipo de experiência é tão importante que a finalização de “Música 11” se deu em um processo inverso. Ao invés de partir da sensação provocada por outra obra de arte, uma vez finalizada a música, Eduarda empreendeu esforços para encontrar alguma obra de arte que pudesse representar as sensações que o texto musical que acabara de compor lhes despertava. Foi assim que a pintura de Van Gogh serviu como referência extra-musical para sua composição.

Considerações Finais

*E eu não tenho nada a te dizer
Mas não me critique como eu sou
Cada um de nós é um universo, Pedro
Onde você vai eu também vou*

(Raul Seixas, “Meu Amigo Pedro”, do álbum ‘Há 10 Mil Anos Atrás’, de 1976)

A experiência como estudante de composição musical, em diferentes instituições públicas de ensino superior do Brasil, despertou meu interesse por pesquisar a aprendizagem da composição musical no âmbito universitário. Egresso de um curso de bacharelado em violão, no qual as questões pedagógicas não compõem o foco formativo, iniciei a busca por aportes teóricos para iniciar a jornada. Nessa busca, percebi que os importantes escritos dedicados à composição musical estão voltados aos que ensinam composição. Ademais, a ‘imagem’ de estudante ali implícita se distanciava daquilo que pude observar em diferentes espaços educativos.

Instigado, direcionei o foco de minha atenção aos estudantes, pois assim como Raul, citado em epígrafe, acredito que “cada um de nós é um universo”. Interessava-me, portanto, compreender os ‘comos’ e os ‘porquês’ dessa aprendizagem, que possibilita ao indivíduo ser/tornar-se compositor(a). Complementarmente aos estudos que compõem o campo da pedagogia da composição, nesta pesquisa, minha intenção foi compreender como os(as) estudantes são/tornam-se compositores(as) em um curso de Bacharelado em Composição Musical de uma universidade brasileira.

Construí a investigação partindo da concepção ontológica de ser humano como disposta por Bandura (1986), na Teoria Social Cognitiva, hipotetizando que os estudantes tornam-se compositores em um curso de Bacharelado em Composição do Brasil por meio de um determinismo recíproco e bidirecional entre “Personagem Compositor(a), Ethos Institucional e Artesanato Composicional”, sendo esse produto e produtor de suas “cosmovisões composicionais”.

Assim, com um olho na teoria e o outro no mundo, uma aproximação dos escritos de Bandura ao campo da composição musical me permitiu chegar aos conceitos centrais da tese: cosmovisão composicional, personagem compositor(a), ethos institucional e artesanato composicional, que serviram de base para as análises dos dados coletados.

A pesquisa não intencionou apresentar verdades indubitáveis acerca do processo constitutivo de um(a) compositor(a) em contexto universitário. Por ser um estudo de caráter

exploratório, o que busquei foi uma aproximação ao campo empírico, que pudesse propiciar uma leitura do ser/tornar-se compositor(a) nesse contexto em nível diagnóstico. Para tal aproximação, o estudo de acompanhamento da produção dos(as) estudantes sob a perspectiva da análise fenomenológica-interpretativa se mostrou apropriado. Combinando microanálise e macroanálise, pude delinear um protocolo que me permitiu partir das tomadas de decisões composicionais de um evento específico – o artesanato composicional de um texto musical – e expandir as explicitações dos(as) participantes, a ponto de explorar as possíveis interações ocorridas no percurso formativo que influenciam cada estudante a pensar e agir do modo como o fazem.

A hipótese de tese se mostrou válida a partir dos dados empíricos que expressam a reciprocidade antes apresentada. Por mais brumoso que possa ser o processo de tomada de decisão pelo ingresso em um curso de bacharelado em composição musical, especialmente em se tratando de estudantes com pouca ou nenhuma ambientação ao *ethos*, é a imagem/projeção que os(as) *estudantescompositores(as)* possuem de si enquanto personagens compositores(as) que os levam à instituição em busca de verem suprida a expectativa de lograr autossatisfação por meio da realização de um curso de música. Essa imagem/projeção, por mais difusa que possa ser ao ingressarem, é resultado da cosmovisão composicional pré-UNIX, firmada nas interações musicais passadas que influenciam o presente e guiam o futuro. Nesse meandro, o ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário é atravessado por constantes processos de adaptação e mudança.

Em maior ou menor grau, o encontro dos(as) *estudantescompositores(as)* com o *ethos* acaba por falsificar os esquemas que possuíam a respeito do que é ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário. Ao interagirem com/no *ethos*, em meio a um processo determinístico recíproco e bidirecional, seus modos de pensar e agir composicionalmente vão sendo modificados na medida em que passam a ter contato com elementos característicos desse *ethos*, e que não compunham suas cosmovisões ao mesmo tempo em que vêm frustradas expectativas com as quais ingressaram, a exemplo do que podemos considerar um dos elementos concretos do *ethos* – o estilo de compor preponderante no ambiente, qual seja, o da música contemporânea de concerto.

Em um movimento adaptativo, cada *estudentecompositor(a)* busca, à sua maneira, integrar-se ao *ethos* extraíndo daí aquilo que considera ajustado à imagem/projeção de ser/tornar-se compositor(a) com a qual ingressara no curso. Nesse processo, a interação com “um novo universo” lhes oportuniza a ampliação das formas de pensar e fazer composicional,

o que acaba por resultar em uma transformação de suas cosmovisões. Como desfecho, tem-se um artesanato composicional guiado por esse misto adaptativo/transformativo da imagem/projeção de ser/tornar-se compositor(a).

Uma vez que a obra produzida torna-se extensão do(a) personagem, já que expressa as crenças de quem a produz, e valida a imagem/projeção almejada, é pelo/no artesanato composicional que se pode perceber os processos adaptativos/transformativos na cosmovisão dos(as) *estudantescompositores(as)*, devido à possibilidade de identificarmos a inserção de elementos que antes não faziam parte do conjunto de possibilidades composicionais com os quais levavam a cabo suas empreitadas criativas e que agora, após a interação no/com o *ethos*, passam a compor suas cosmovisões, tornando-se fonte para a criação.

É oportuno destacar que no decurso da imersão no domínio da composição universitária, que suscita o processo de transformação da cosmovisão dos(as) *estudantescompositores(as)* por meio da exclusão/alteração de determinados esquemas com vistas à inclusão daqueles que lhes são ofertados pelo *ethos*, os elementos que compõem a expectativa de autossatisfação dos(as) estudantes resistem a esse processo e se mantêm perenes em suas intenções formativo-composicionais. Decerto que o grau de permeabilidade varia para cada participante. Contudo, o ponto a ser observado é que em momento algum os(as) estudantes abdicam por completo das intenções/desejos que os(as) conduziram até o curso.

Dadas as ações investidas pelos estudantes compositores na tentativa de verem cumpridas suas imagens/projeções composicionais, esse *ethos* também acaba por transformar-se uma vez que, aos poucos, ele aceita os ‘lances’ dos novos jogadores.

Como alerta Bandura (1986), não há simetria nas fontes de influências atuando sobre o sistema autorregulatório dos indivíduos. No contexto desta pesquisa, é perceptível uma negociação constante entre a manutenção do que está instaurado no *ethos* e aquilo que os estudantes compositores desejam/projetam como trajetória constitutiva composicional.

Mesmo diante das adversidades enfrentadas pelos(as) estudantes no processo formativo, a autossatisfação que eles(as) buscam reage às contingências, e acaba por gerar novas formas de expressão que modificam o *ethos*. Em razão disso, entendo que a pedagogia da composição não deve ser tratada como a pedagogia de áreas que são tradicionalmente científicas, pois trata-se de um campo em que os níveis de ajuste sentido/significado não são tão relevantes. Nesses termos, é importante pensarmos as modificações no *ethos* como algo positivo, entendê-las e intencionalmente criar metodologias de ensino que permitam o

desenvolvimento da cultura da composição musical por meio da formação de novos(as) compositores(as).

Por ocasião da banca de defesa, a Professora Doutora Eliane Peres fez destaque ao fato de que “a palavra dos estudantes não é pouca coisa”. Neste momento, ao apresentar o relatório de uma pesquisa que direcionou a atenção aos estudantes, sirvo-me desta fala para lançar ao campo da pedagogia e da aprendizagem da composição musical quatro desafios revelados pela “palavra dos estudantes” em relação ao processo constitutivo de um(a) compositor(a) no âmbito universitário.

O primeiro deles diz respeito ao processo adaptativo dos(as) estudantes que ingressam no curso de composição musical sem a necessidade de dispor de habilidades e conhecimentos musicais valorados pelo/no *ethos*. Dois aspectos merecem destaque nesse processo: a) o choque cultural que resulta em profundas quebras de expectativas com relação às formas de pensar e agir composicionalmente; b) o desajuste entre os requisitos de ingresso e as exigências e proficiência necessárias à aprovação nas disciplinas após o ingresso. Aqui entendo que o desafio é conciliar uma organização pedagógica que possibilite uma adaptação menos dolorosa com a apreensão das habilidades e conhecimentos estabelecidos pela tradição, de modo que não se esvazie o currículo. Isso porque entendo que a extinção do teste específico como condição ao ingresso é apenas o primeiro passo à democratização do acesso aos cursos de música em nível superior. Seguido do ingresso, é fundamental pensarmos nos meios pelos quais a instituição contribuirá para a permanência dos estudantes, de modo a lhes propiciar o melhor aproveitamento possível do que o curso tem a oferecer.

Como segundo desafio que “a palavra do estudante” me permitiu identificar, aponto o que considero um desdobramento do primeiro, que se refere à conciliação da grade curricular com a demanda de prática musical necessária à apreensão dos conhecimentos e habilidades necessários ao fazer composicional.

Pude identificar que o principal desafio ao artesanato composicional dos(as) discentes vai ao encontro do que Dottori (2006, p.43) destaca como uma dificuldade corrente dos estudantes: perceber os símbolos musicais não como abstrações, mas sim como, “cristalizações de gestos concretos”. Uma vez que a solução apresentada pelo autor à superação dessa dificuldade é pela via do “aprimoramento da percepção musical”, que, por sua vez, requer do(a) estudante um largo período de prática enativa, acredito que um aspecto importante a ser considerado é o equilíbrio curricular entre os componentes teóricos e práticos. Mais especificamente, me refiro à carga horária disponível para que estudantes que

ingressam sem tais habilidades e conhecimentos possam se dedicar à prática deliberada já amplamente reconhecida no campo da música (ERICSSON, KRAMPE, TESCH-RÖMER, 1993; LEHMANN, SLOBODA, WOODY, 2007; McPHERSON, RENWICK, 2011, por exemplo) como necessária à aprendizagem musical.

O relato dos participantes a respeito do *ethos* evidencia que o tempo de estudo individual de que necessitam, com vistas a se apropriarem enativamente dos conteúdos, não é condizente com o tempo do qual dispõem em razão do quantitativo de disciplinas que compõem a grade curricular semestralmente. É perceptível uma valorização da intelectualização da música nesse contexto, deixando-se a prática como elemento transversal do currículo. Por mais que as habilidades explicativas em relação à música sejam inerentes ao fazer daqueles que se inserem nos ambientes acadêmicos, é importante considerar as especificidades dos que ingressam com níveis incipientes de proficiência transitória em relação à prática musical. Há que se buscar um ponto de equilíbrio entre a intelectualização e o desenvolvimento das habilidades prático/técnico/expressivas do fazer musical.

Nesse ponto, é interessante o registro do meio pelo qual os(as) *estudantescompositores(as)* têm buscado transpor suas limitações imediatas para serem/fazerem-se compositores. Do material empírico, pude extrair o que considero gatilhos à criatividade que servem para que os(as) discentes possam contornar as limitações imediatas percebidas durante o artesanato composicional.

Como terceiro desafio, destaco o modo como a percepção da inserção do(a) compositor(a) com formação universitária no mercado de trabalho tem implicado nas decisões dos(as) estudantes em processo de formação, seja em termos de habilidades e conhecimentos aos quais vão perseguir, os estilos aos quais irão se filiar, as redes de relações às quais irão se vincular, dentre outras.

Muitas são as inseguranças e incertezas que permeiam o imaginário projetivo dos estudantes compositores para o futuro pós-formatura. A falta de debates acerca da atuação profissional de um(a) compositor(a) com graduação se torna um elemento a mais a compor as tantas demandas com as quais os(as) estudantes precisam lidar durante a jornada de formação. Nesse meandro, a possibilidade oferecida pelo *ethos* para o futuro laboral - a carreira acadêmica - nem sempre está ajustada às ambições profissionais dos(as) *estudantescompositores(as)*. Ademais, se a carreira acadêmica é a continuação do caminho profissional de um(a) compositor(a) com formação universitária, como indicam os professores, fazendo com que alguns estudantes já se encaminhem para tal, parece-me

oportuno questionar: o meio acadêmico está apto a absorver laboralmente a totalidade de egressos dos cursos de bacharelado em composição musical das universidades brasileiras?

Entendo que esse é um tema de fundamental importância a ser acolhido pelo campo da composição musical, merecendo o olhar atento de pesquisas que nos permitam ampliar as discussões e oferecer, em alguma medida, um panorama de possibilidades e/ou meios de se transpor às dificuldades de inserção profissional na contemporaneidade.

De momento, pude identificar que as incertezas que acompanham a projeção de futuro dos discentes em formação têm direcionado o foco da atenção dos mesmos, levando-os a selecionarem estratégias com vistas a escaparem ao destino de não lograrem sustento por meio da composição. Cada qual a seu modo, os(as) *estudantescompositores(as)* têm se autorregulado, visando a ampliação de possibilidades laborais pós-formatura, o que influencia a constituição do(a) personagem compositor(a), que, por sua vez, desdobra-se nas tomadas de decisões levadas a cabo em seus artesanatos composicionais.

A busca por versatilidade como uma faceta necessária ao ser/tornar-se compositor(a) que deseja atuar no mercado de trabalho apresenta-se ambivalente, pois o envolvimento em um amplo conjunto de atividades, por mais que possa significar o aumento das possibilidades de atuação profissional, traz implícito o ônus de impossibilitar o aprofundamento e o amadurecimento necessário à realização das atividades. O resgate da função de compositor/professor de instrumento, que tem a criação como recurso de ensino e divulgação da produção, enquanto compositor, é, também, uma estratégia posta em ação na intenção de ampliar as possibilidades de atuação profissional. Soma-se a essas a constituição do(a) *personagemcompositor(a)* pela via da coletividade, na qual o estabelecimento de redes de atuação é projetada como meio de se inserir no mercado de trabalho. Além disso, por certo, o caminho acadêmico é considerado uma das possibilidades de dar sequência à carreira composicional.

Por fim, mas não por isso, menos importante, destaco como desafio ao campo da composição musical, que emergiu “da palavra dos estudantes”, o quesito representatividade feminina no âmbito da composição musical em ambiente universitário.

Embora Arkhan tenha nos provocado a pensar sobre a impermanência feminina no curso de composição musical da UNIX, somente Eduarda poderia nos oferecer algumas pistas para compreendermos esse fenômeno e, especialmente, os seus desdobramentos na/para a aprendizagem da composição musical.

O sentimento de não pertencimento a um espaço historicamente ocupado majoritariamente por homens, e que oferece pouca (ou não oferece) possibilidades de interação com obras de compositoras mulheres, resulta nas inibições de resposta que pude extrair do relato de Eduarda. Sendo o aprendizado dependente da interação no/com o *ethos*, a “timidez” em se expor, nesse contexto, tem implicações negativas nas crenças de autoeficácia, e afetam o aprendizado e o desenvolvimento musical de Eduarda. Tem-se aí, uma perpetuação dessa falta de representatividade percebida pela estudante.

Uma vez que a ocupação profissional dos espaços universitários depende da posse de titulações, também, em nível universitário, a impermanência de mulheres nos cursos de composição musical restringe o quantitativo de tituladas que cumprem com os requisitos para se postularem a uma vaga como docentes e, conseqüentemente, não poderão servir de modelo às estudantes que percebem a falta de representatividade nesses ambientes. Logo, a atenção à permanência das mulheres nos cursos se faz necessária para que esse ciclo vicioso de sentimento de não pertencimento por parte das estudantes seja rompido.

Em que pese uma série de fragilidades de nosso sistema educacional no que diz respeito ao processo de formação de compositores(as), as quais são evidenciadas pelo relato dos(as) estudantes, há que se destacar os méritos formativos de nossas instituições que, mesmo encontrando dificuldades ao receberem estudantes com perfis tão diversos, têm conseguido fornecer as bases elementares para que os(as) estudantes sejam/tornem-se compositores(as) em nosso país.

Referências

AUSTIN, Larry; CLARK, Thomas. **Learning to Compose: Modes, Materials and Models of Musical Invention**. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, 1989.

BANDURA, Albert. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Suely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p.43-68, 2008a.

BANDURA, Albert. A social cognitive theory of personality. In PERVIN, L; JOHN, O (Ed). **Handbook of personality** (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications, 1999. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.)

BANDURA, Albert. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Suely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p.43-68, 2008b.

BANDURA, Albert. **Self-Efficacy in Changing Societies**. New York: Cambridge Univ. Press, 1995.

BANDURA, Albert. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, Albert. **Social Cognitive Theory of Self-Regulation**. *Organizational behavior and human decision processes* 50, 248-281, 1991.

BANDURA, Albert. **Social Cognitive Theory**. In VASTA, Ross. *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press, 1989.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, 1986.

BANDURA, Albert. The psychology of chance encounters and life paths. **American psychologist**, v. 37, n. 7, p. 747, 1982.

BANDURA, Albert. Teoria Social Cognitiva no contexto cultural. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Diversos enfoques**. Campinas, Mercado das Letras, p.45-82, 2017.

BLUM, Stephen. Composition. In **The New Grove Dictionary of Music and Musicians** 6. 2nd ed. Ed. Stanley Sadie, 187-199. New York: MacMillan, 2000.

CERVONE, Daniel. Explanatory models of personality: Social-cognitive theories and the knowledgeand- appraisal model of personality architecture. In BOYLE, Gregory; MATTHEWS, Gerald; SAKLOFSKE, Donald. **The Sage handbook of personality theory and assessment**. London: Sage Publications, 2008.

CERVONE, Daniel. **The Architecture of Personality**. *Psychological Review*, 2004, Vol. 111, No. 1, 183–204.

CERVONE, Daniel; CALDWELL, Tracy; OROM, Heather. Beyond person and situation effects: Intraindividual personality architecture and its implications for the study of personality and social behavior. In KRUGLANSKI, Arie; FORGAS, Joseph; RHODEWALT, Frederick. **Frontiers of social psychology: Personality and Social behavior** (pp. 9–48). New York: Psychology Press, 2008.

CLEARY, Tim; CALLAN, Gregory. Assessing self-regulated learning using microanalytic methods. In: ALEXANDER, Patricia. SCHUNK, Dale, GREENCE, Jeffrey. **Handbook of selfregulation of learning and performance**, pp.338-351, 2018.

- COPE, David. **Techniques of the Contemporary Composer**. New York: Schirmer, 1997.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. New York: Harper Collins, 1996.
- DALLIN, Leon. **Techniques of Twentieth Century Composition: A Guide to the Materials of Modern Music**, 3 ed. Dubaque, Iowa: WM. C. Brown, 1974.
- DOTTORI, Maurício Soares. **A Noite, A Música: ensaios de filosofia e criação musical**. Curitiba: Typographia, 2017.
- DOTTORI, Maurício Soares. De Gêneros, de Macacos, e do Ensino da Composição Musical. in Illari, Beatriz. (org.) **Em busca da mente musical: ensaios sobre dos processos cognitivos em música - da percepção à produção**. Curitiba: UFPR, 2006.
- DUQUE, Hansel; ARISTIZÁBAL, Edith. **Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología**. Pensando Psicología 15(25), 1-24, 2019.
- EATOUGH, Virginia; SMITH, Jonathan. Interpretative Phenomenological Analysis. In WILLIG, Carla; STANTON-ROGERS, Wend. **The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology**. Los Angeles: SAGE Publications, 2008.
- EM&T. Escola de Música e Tecnologia. Disponível em: <<https://emt.com.br/>> Acesso: dia 01/05/2022.
- ERICSSON, Anders; KRAMPE, Ralf; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v.100, n.3, pp.363–406, 1993.
- FAVATO, Maria Nilse; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior?. **Revista eletrônica de educação**, v. 12, n. 2, pág. 448-463, 2018.
- FENERICK, José Adriano. MARQUIONI, Carlos Eduardo. **Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club: Uma Colagem de Sons e Imagens**. Uberlândia. Fênix, Revista de História e Estudos Culturais. Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura - NEHAC, da Universidade Federal de Uberlândia. Vol. 5. Ano V. n. 1. 2008.
- FORTE, Allen. **The Structure of Atonal Music**. New Haven, Yale University Press, 1973.
- GADAMER, Hans-George. **Verdade e Método: Traços Fundamentais de Uma Hermenêutica Filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GASSET, José Ortega. **Ideas y Creencias**. Madrid: Espasa-Calpe, 1976.
- GRIFFITHS, Paul. **A Música Moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- GURI. **Sobre o Projeto Guri**. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/>>. Acesso dia 17/09/2021.
- HEIDEGGER, Martin. **Ontology: The Hermeneutics of Facticity**. Bloomington: Indiana University Press, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HOFFMANN, Frank W. e BAILEY, William G. **Arts & Entertainment Fads**. New York: Harrington Park Press, 1990.
- JANOTTI JR, Jader. **Aumenta que isso aí é rock and roll: mídia, gênero musical e identidade**. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2003.

KOSTKA, Stefan. **Materials and Techniques of Twentieth-Century Music**, 3 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2006.

KRÜGER, Igor Mendes. **Memorial Descritivo de Composição Musical para o Disco Conceitual Olhar**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2014.

KRÜGER, Igor Mendes; ARAÚJO, Rosane Cardoso. O Processo de Aprendizagem da Composição Musical em Aulas Coletivas por meio das Experiências Vicárias. Belém: Anais do SIMCAM IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Belém: UFPA, 2013. p. 21-31.

KRÜGER, Igor Mendes; ARAÚJO, Rosane Cardoso; KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes. **Aulas de Composição Musical em Turmas: Processos Criativos e Motivacionais**. Anais do 11º SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Goiânia: UFG, 2015. v. 1. p. 347-356.

KRÜGER, Igor Mendes; KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes. **Influências da Autorrealização e da Experiência Estética sobre os Fatores Pessoais dos Processos Criativos e Motivacionais da Aprendizagem Musical**. Anais do 13º Simpósio Internacional de - SIMCAM 14. Curitiba: UFPR, 2017. p. 424-432.

KRÜGER, Igor Mendes; KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes. **Modelo de sistemas para a criatividade e Teoria Social Cognitiva: Uma relação complexa de complementaridade**. Anais do 12º Simpósio de Cognição e Artes Musicais - SIMCAM 12. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

KRÜGER, Igor Mendes; KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Análise Fenomenológico Interpretativa: possibilidades de utilização do campo de estudos da aprendizagem da composição musical**. Anais do 14º Simpósio de Cognição e Artes Musicais - SIMCAM 14. Campo Grande: UFMS, 2019a.

KRÜGER, Igor Mendes; KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Autorregulação e aprendizagem musical: uma revisão sistemática da produção do último triênio**. Anais do 14º Simpósio de Cognição e Artes Musicais - SIMCAM 14. Campo Grande: UFMS, 2019b.

KRÜGER, Igor Mendes; KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Reflexões Acerca da Imagem do(a) Estudante Autorregulado(a): Os Riscos de se Tomar um Estereótipo como Paradigma**. Pelotas: Anais da 5ª Semana Integrada da UFPel: EMPOS, 2019c.

KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes; KRÜGER, Igor Mendes. **Autorregistro como estratégia autorregulatória para a aprendizagem musical**. In: 13º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais- SIMCAM 13., 2017, Curitiba. Anais do 13º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais- SIMCAM 13., 2017. p. 416-423.

LEHMANN, Andreas; SLOBODA, John; WOODY, Robert. **Psychology for Musicians: understanding and acquiring the skills**. New York: Oxford University Press, 2007.

LESTER, Joel. **Analytic approaches to twentieth-century music**. New York: W.W. Norton, 1989.

McEWAN, Rob. Secondary student motivation to participate in a Year 9 Australian elective classroom music curriculum. *British Journal of Music Education*, v.30, n.1, pp.103–24, 2012.

McPHERSON, Gary E., RENWICK, James M. Self-regulation and Mastery of Musical Skills. In: ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Taylor & Francis, pp. 234-248, 2011.

MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Disponível em: <<https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso: dia 18/08/2022.

NERY, Lorena Bezerra; FONSECA, Flávia Nunes. Análises funcionais moleculares e molaes: um passo a passo. *Teoria e formulação de casos em análise comportamental clínica*, v. 1, p. 1-22, 2018.

NOGUEIRA, Marcos. **Semântica do entendimento musical: o viés comunicacional**. Brasília: Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). 2006.

NOGUEIRA, Marcos. Condições de Interpretação Musical. *Debates*, 3, 57–80. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, 1999.

ORLEDGE, Robert. Satie, Erik [Eric] (Alfred Leslie). In SADIE, Stanley. **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. New York: MacMillan, 2000.

PITOMBEIRA, Liduino. Paradigmas para o Ensino da Composição Musical nos séculos XX e XXI. **OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 17, n. 1, p. 39-50, 2011.

PITOMBEIRA, Liduino. **Práticas Composicionais Contemporâneas**. Disponível em: <https://docgo.net/doc-detail.html?utm_source=manual-de-praticas-composicionais-contemporaneas-abr-2008> Acesso 01/06/2019.

RIBEIRO, Felipe de Almeida. “O Compositor Planeja, a Música Ri”... Reflexões sobre intuição e razão na criação musical. Anais do VIII Fórum de Pesquisa Científica em Arte, Curitiba: ArtEmbap, 2011.

SCRUTON, Roger. Programme Music. In SADIE, Stanley. **The New Grove Dictionary of Music and Musicians** 6. 2nd ed. New York: MacMillan, 2000.

SMITH, Jonathan. **Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology**. Qualitative Research in Psychology, 2004.

SMITH, Jonathan. Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. in SMITH, Jonathan; HARRÉ, Rom; LANGENHOVE, Luk Van. **Rethinking Methods in Psychology**. London: SAGE Publications, 1995.

SMITH, Jonathan; HARRÉ, Rom; LANGENHOVE, Luk Van. **Rethinking Methods in Psychology**. London: SAGE Publications, 1995.

SMITH, Jonathan; OSBORN, Mike. Interpretative phenomenological analysis. In SMITH, Jonathan. **Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods** (pp. 51–80). London: Sage, 2003.

SNYDER, Bob. **Music and Memory: An Introduction**. Cambridge/Londres: The MIT Press, 2000.

TOMBOLATO, Mário Augusto; SANTOS, Manoel Augusto. **Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI): Fundamentos Básicos e Aplicações em Pesquisa**. Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica, 2020.

- WEITLAUF, Julie. CERVONE, Daniel; SMITH, Ronald. **Assessing Generalization in Perceived Self-Efficacy: Multidomain and Global Assessments of the Effects of Self-Defense Training for Women.** *Personality and Social Psychology Bulletin* 27(12):1683-1691, 2001.
- WIGFIELD, Allan; ROSENZWEIG, Emily; ECCLES, Jacquelynne. Achievement Values Interactions, Interventions, and Future Directions. In: ELLIOT, Andrew; DWECK, Carol; YEAGER, David (Eds.). **Handbook of competence and motivation: theory and application.** New York: Guilford Press, pp.116-134, 2017.
- WILKINS, Margaret Lucy. **Creative Music Composition: The Young Composer's Voice.** London: Routledge, 2006.
- WILLIG, Carla; STANTON-ROGERS, Wend. **The Sage Handibook of Qualitative Research in Psychology.** Los Angeles: SAGE Publications, 2008.
- WUORINEN, Charles. **Simple Composition.** New York: C. F. Peters Corp, 1994.

Anexo 1: CD contendo os textos compostos pelos(as) *estudantescompositores(as)* durante o período de acompanhamento

Faixas contidas no CD:

1. Música 4 - Versão 1 - 02-06-2021 - Arkhan
2. Música 4 - Versão 2 - 07-06-2021 - Arkhan
3. Música 4 - Versão 3 - 08-06-2021 - Arkhan
4. Música 4 - Versão 4 - 16-06-2021 - Arkhan
5. Música 4 - Versão 5 - 26-06-2021 - Arkhan
6. Música 1 - Versão 1 - 20-04-2021 - Arkhan
7. Música 1 - Versão 2 - 30-04-2021 - Arkhan
8. Música 1 - Versão 3 - 13-05-2021 - Arkhan
9. Música 1 - Versão 4 - 15-05-2021 - Arkhan
10. Música 1 - Versão 5 - 08-06-2021 - Arkhan
11. Música 1 - Versão 6 - 16-06-2021 - Arkhan
12. Música 1 - Versão 7 - 26-06-2021 - Akhan
13. Música 2 - Versão 1 - 08-06-2021 - Arkhan
14. Música 2 - Versão 2 - 26-05-2021 - Arkhan
15. Música 3 - Versão 1 - 28-05-2021 - Arkhan
16. Música 3 - Versão 2 - 08-06-2021 - Arkhan
17. Música 3 - Versão 3 - 10-06-2021 - Arkahn
18. Música 3 - Versão 4 - 26-06-2021 - Arkahn
19. Música 5 - Versão 1 - 26-06-2021 - Arkhan
20. Música 6 - Tema A - 30-04-2021 - GunZ
21. Música 6 - Tema B - 30-04-2021 - GunZ
22. Melodia da obra Serenade de Fraz Schubert - 30-04-2021
23. Música 6 - Versão 2 - 23-05-2021 - GunZ
24. Música 7 - Seção A - 23-05-2021 - GunZ
25. Estudo 1 - Versão 1 - 03-05-2021 - Agustin
26. Estudo 1 - Versão Final - 25-05-2021 - Agustin
27. Música 8 - Versão 1 - 03-05-2021 - Agustin
28. Música 8 - Versão Final - 02-07-2021 - Agustin
29. Música 9 - Versão 1 - 03-05-2021 - Agustin
30. Música 9 - Versão Final - 02-07-2021 - Agustin
31. A Determinação do Fogo - 21-05-2021 - Eduarda
32. Noite estrelada - 21-05-2021 - Eduarda
33. Tintinnabulon Teste - 04-06-2021 - Eduarda
34. Testes Tintinnabuli - 04-06-2021 - Eduarda
35. Experimentos Tintinabulum com Cello - 04-06-2021 - Eduarda
36. Música 10 - 01-07-2021 - Eduarda

Anexo 2: Conjunto de partituras dos textos compostos pelos (as) participantes ao longo do período de acompanhaento do Artesanato Composicional

Música 6 - Versão 1

30/04/2022

GunZ

Andante molto rubato



37 **Allegretto**

mp cresc. *mf* *mp cresc.* *mf* *mp cresc.*

40 (cresc.) *mf* *mp* *mf*

42

45

47

48 **EXTREMAMENTE AGRESSIVO**

sfz *sfz* *sfz* *sfz* *sfz* *sfz* *sfz*

52

57

62

65

68

Música 7 - Versão 1

30//04/2021

GunZ

Andante

The musical score is written for piano in 5/4 time, marked 'Andante'. It consists of five systems of music, each with a treble and bass staff. The key signature has one sharp (F#). The score includes various musical notations such as slurs, ties, and triplets. Dynamics include *mf* (mezzo-forte) and *p* (piano). Measure numbers 4, 7, 10, and 13 are indicated at the start of their respective systems. The piece concludes with a repeat sign at the end of the final system.

mf

p

4

7

10

13

16

18

20

22

Estudo 1

03/05/2022

Agustin

$\text{♩} = 50$

4

9

12

17

21

25

30

34

Estudo 1

25/05/2022

Agustin

$\text{♩} = 50$

mp

4

8

9

12

16

20

mp

23

27

33

mp

2



Estudo 1

02/07/2021

Agustin

♩ = 50

mp

4

9

12

16

20

mp

23

27

33

mp



Música 8

03/05/2021

Agustin

♩ = 135

3

5

7

10

13

15

17

20

23

25

27

29

31

33

35

38

41

42

50

This musical score is written for a single melodic line on a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is two sharps (F# and C#). The time signature is 4/4. The score consists of ten staves of music, numbered 25 through 50. The notation includes various rhythmic values (quarter, eighth, and sixteenth notes), rests, and dynamic markings (accents and slurs). The piece concludes with a double bar line and a key signature change to one sharp (F#) at measure 50.

57

64

66 *mf*

68

70

72

74

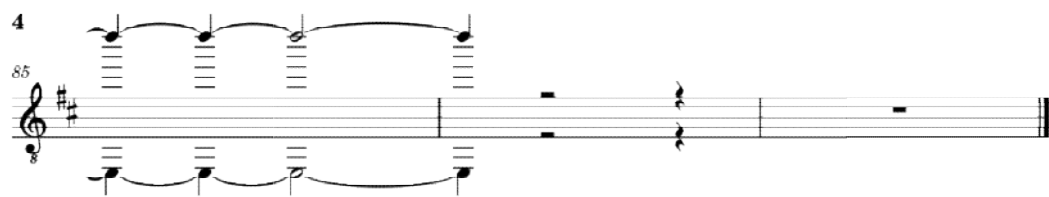
76

78

81

$\text{♩} = 100$

The musical score is written for a single melodic line on a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#). The tempo is marked as quarter note = 100. The score consists of 25 measures, numbered 57 to 81. The notation includes various rhythmic values, including eighth and sixteenth notes, and rests. Dynamic markings include *f* (forte) at measure 57 and *mf* (mezzo-forte) at measure 66. The score is divided into systems of five measures each.



Música 8

02/07/2021

Agustin

$\text{♩} = 135$

3

5

7

10

13

15

17

20

23

25

27

29

31

33

35

38

41

42

50

This musical score is written for a single melodic line on a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is two sharps (F# and C#). The time signature is 4/4. The score consists of ten staves of music, numbered 25 through 50. The notation includes various rhythmic values (quarter, eighth, and sixteenth notes), rests, and dynamic markings (accents and slurs). The piece concludes with a double bar line and a key signature change to one sharp (F#) at measure 50.

57

64

66 *mf*

68

70

72

74

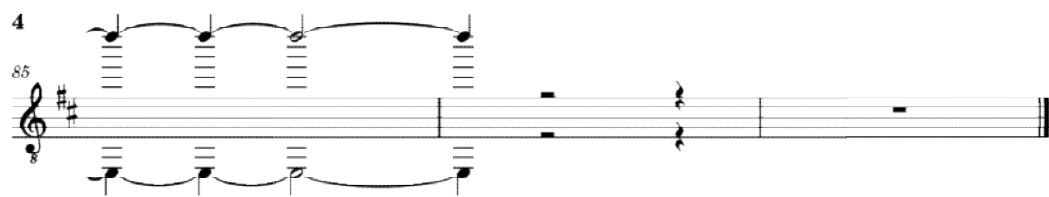
76

78

81

$\text{♩} = 100$

The musical score is written for a single melodic line on a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#). The time signature is 4/4. The score consists of nine staves of music, numbered 57 to 81. The notation includes various rhythmic values, including eighth and sixteenth notes, and rests. Dynamic markings include *f* (forte) at measure 57 and *mf* (mezzo-forte) at measure 66. A tempo marking of $\text{♩} = 100$ is present at measure 81. The music features a mix of single notes, chords, and complex rhythmic patterns, including a series of sixteenth-note runs in measures 64-66 and 74-76.



Música 9

03/05/2021

Agustin

$\text{♩} = 86$
Lento

mp L.V.

4

sim...
 mp

7

9

poco rall...
a tempo
 mf p

11

14

16

f mp

2

18 *rall...* *mp*

20 *a tempo* *mf*

23

26

29 *f* *mp*

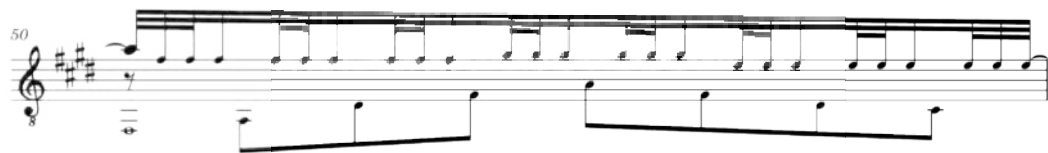
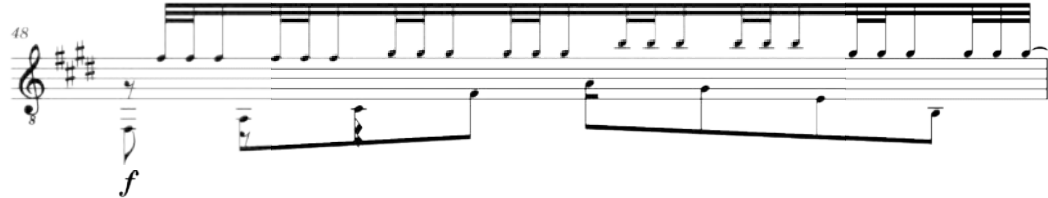
32 *rall...* *mp* *mf* $\text{♩} = 76$

35 $\text{♩} = 72$ *p* *f*

36

Measures 37 through 44 of a musical score. The score is written for a single melodic line on a treble clef staff. The key signature is three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 8/8. The notation includes eighth and sixteenth notes, often beamed in groups, and rests. Measure numbers 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, and 44 are printed at the beginning of their respective staves. The music features a complex, rhythmic pattern with frequent sixteenth-note runs and rests.

4



53

55

56

57

58

59

60

61

$\text{♩} = 68$
a tempo

$\text{♩} = 72$

mp

6

62

63

64

65

molto rall...

Música 9

02/07/2022

Agustin

$\text{♩} = 86$
Lento

mp L.V.

4

sim...

p mp

7

9

poco rall...

a tempo

mf p

11

14

16

f mp

2

18 *rall...* *mp*

20 *a tempo* *mf*

23

26

29 *f* *mp*

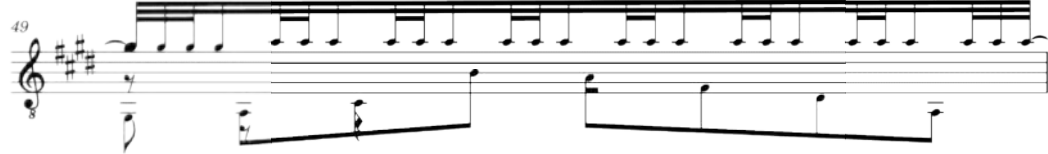
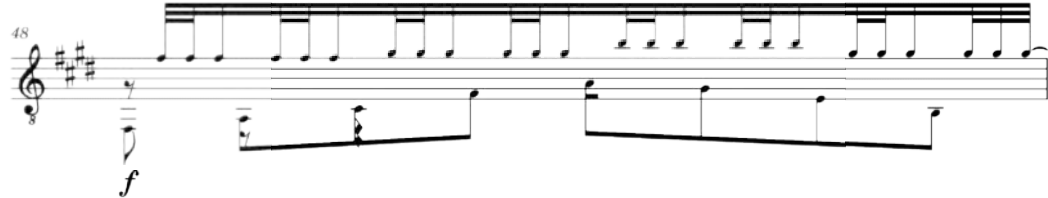
32 *rall...* *mp* *mf* $\text{♩} = 76$

35 $\text{♩} = 72$ *p* *f*

36

Measures 37 through 44 of a musical score. The score is written for a single melodic line on a treble clef staff. The key signature is three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 8/8. The music features a complex, rhythmic melody with many beamed eighth and sixteenth notes, often appearing in groups of four or six. The bass line is mostly composed of whole and half notes, with some rests. Measure 39 includes a large, sweeping slur over the final two measures. Measure 43 features a long, horizontal slur under the first half of the measure. Measure 44 has a long, horizontal slur under the first half of the measure.

4



53

55

56

57

58

59

60

61

$\text{♩} = 68$
a tempo

$\text{♩} = 72$

mp

Detailed description: This is a musical score for a piano piece, spanning measures 53 to 61. The music is written in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The time signature is 4/4. The score begins with measure 53, which contains a complex rhythmic pattern with many beamed sixteenth notes. Measure 54 is a whole rest. Measure 55 starts with a tempo change to 'a tempo' and a tempo marking of 68 beats per minute. Measures 56 through 61 feature a continuous, fast-paced rhythmic pattern of beamed sixteenth notes. A dynamic marking of 'mp' (mezzo-piano) appears at the end of measure 58. The score concludes with a final measure (61) ending in a double bar line.

6

62

63

64

65

molto rall...

A Determinação do Fogo

21/05/2021

Eduarda

Flauta Transversal

Piano

Flauta Transversal

Am G Em G Em Dm

14

Fl.

Pno

Fl.

G Em Am Am G Em

27

Fl.

Pno

Fl.

G Em Dm G Dm G Em Am Am G Em G Em Dm G Dm

41

Fl.

Pno

Fl.

G Em Am Am G Em Am G Em Em Dm G Em

51

Fl.

Pno

Fl.

Am Am G Em G Em Dm G Dm G Em Am

62

Fl.

Pno

Fl.

73

Fl.

Pno

Fl.

87

Fl.

Pno

Fl.

101

Fl.

Pno

Fl.

112

Fl.

Pno

Fl.

Am F Gm

Em Em D Em

122

Fl.

Pno

Fl.

Em Am F Gm Em D Em Am

Em C D# Bm

132

Fl.

Pno

Fl.

Em C D# G A Bm Em

142

Fl.

Pno

Am

Fl.

147

Fl.

Pno

Em

Fl.

152

Fl.

Pno

Fl.

157

Fl.

Pno

Fl.

165

Fl.

Pno

Fl.

176

Fl.

Pno

Fl.

184

Fl.

Pno

Fl.

Fl.

Pno

Fl.

Noite Estrelada

21/052021

Eduarda

$\text{♩} = 80$

Violoncello

Piano

Measures 1-14. The Violoncello part is in the bass clef, mostly resting. The Piano part is in treble and bass clefs. Dynamics include *p*, *mf*, and *p*. There are some trill ornaments in the piano part.

15

Vc.

Pno

Measures 15-28. The Violoncello part is in the bass clef, mostly resting. The Piano part is in treble and bass clefs. Dynamics include *mf*, *p*, and *p*. There is an 8-measure rest in the piano part.

29

Vc.

Pno

Measures 29-32. The Violoncello part is in the bass clef, mostly resting. The Piano part is in treble and bass clefs. Dynamics include *mf*, *p*, *p*, and *mf*.

45

Vc.

Pno

mf *p*

mf *p*

60

Vc.

Pno

p *mf* *p*

p *8*

75

Vc.

Pno

8

88

Vc.

Pno

102

Vc.

Pno

102

Vc.

Pno

Tintinnabulon testes

04/06/2021

Eduarda

♩ = 80

Violoncello

Piano

15

Vc.

Pno

29

Vc.

Pno

45

Vc.

Pno

mf *p*

60

Vc.

Pno

p *mf* *p*

75

Vc.

Pno

8

88

Vc.

Pno

102

Vc.

Pno

T voice tintinnabulum teste

p

mf

p

M voice - 2 posição

M voice 1 e 2 posição abaixo

118

Vc.

Pno

T voice tintinnabulum teste

mf

p

mf

M voice 1 e 2 posição abaixo

133

Vc.

Pno

T voice tintinnabulum teste

p

mf

Testes Tintinnabuli

04/06/2021

Eduarda

$\text{♩} = 80$

T voice tintinnabulum teste

p

M voice - 2 posição

mf

T voice tintinnabulum teste

p

M voice 1 e 2 posição abaixo

17

T voice tintinnabulum teste

mf

p

M voice 1 e 2 posição abaixo

mf

T voice tintinnabulum teste

p

33

mf

50 T voice tintinnabulum teste Am T voice tintinnabulum teste

p *mf* *p*

M voice 1ª posição abaixo

66 *Red. ** *mf* *mf* *Red. ** Alteração rítmica usando seq. T voice tintinnabulum teste

coda

81 T voice tintinnabulum teste

mf *p*

Alteração rítmica usando seq. deslocada, deixando sempre cada vez mais 1 semibreve no início

98 *mf*

Experimentos Tintinabulum com Cello

04/06/2021

Eduarda

$\text{♩} = 80$ T voice tintinnabulum teste Em T voice tintinnabulum teste Ei

Piano

p *mf* *p*

M voice 1ª posição abaixo M voice 2ª posição abaixo

Violoncelo

Violino

15 Começa aqui T voice tintinnabulum teste Em

Pno

mf *p*

M voice 1ª posição acima

Vc.

Vln.

30

T voice tintinnabulum teste Em

Pno

mf *p*

M voice 2ª posição intercal.

Vc.

p *p*

Vln.

45

Começo iniciava aqui

T voice tintinnabulum teste Am

Pno

mf *p*

M voice 1ª posição abaixo

Vc.

Vln.

59

Pno

Vc.

Vln.

mf

Rallentando

espectral

mf $\rightarrow$ *p*

tocar perto do cavalete, sonoridade abafada

p

mf $\rightarrow$

Rallentando

73

Pno

Vc.

Vln.

coda

mf

p

p

espectral

p

T voice tintinnabulum teste

87

Pno

mf

p

T voice tintinnabulum teste

Vc.

Ralentando

Vln.

mf

p

101

Pno

mf

p

T voice tintinnabulum teste
Alteração rítmica usando seq.

Vc.

Vln.

Alteração rítmica usando seq. deslocada, deixando sempre cada vez mais
1 semibreve no início

T voice tintinnabulum teste

117

Pno

Vc.

Vln.

The musical score consists of three staves. The top staff is for Piano (Pno), the middle for Violoncello (Vc.), and the bottom for Violin (Vln.). The Piano part begins with a treble clef and a key signature of one flat. It contains a melodic line with notes and rests, marked with dynamics *mf*, *p*, and *mf*. A slur covers a series of notes in the middle. The Violoncello and Violin parts are marked with rests throughout the passage.

Música 10

01/07/2021

Eduarda

$\text{♩} = 80$ *Dolce*

Violoncello

Piano

p

8.
Ped.

*Pedal Tonal

*

9

Vc.

Pno

mf

p

8.
Ped.

*

17

Vc.

Pno

mf

25

Vc.

Pno

p *mp* *n*

p

8

33

Vc.

Pno

mp *p* *mp* *p*

p *pp* *p*

mf

8

41

Vc.

Pno

mf

49

Vc.

Pno

mf *p*

p

8

57

Vc.

Pno

mf *p*

mf

Ritardando

8

65

Vc.

Pno

73

Vc.

Pno

mf *p* *pp* *p*

83

Vc.

Pno

mf *p* *mf* *p* *mf*

Ritardando

92

Vc.

Pno

mf *p* *pp* *mf* *p*

100

Vc.

Pno

108

Vc.

Pno

p

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE⁶⁴ E ESCLARECIDO⁶⁵

Pesquisador responsável: Igor Mendes Krüger

Instituição: Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Endereço: Cônego Siqueira Canabarro, 2166, ap.405, Fragata, Pelotas, RS.

Telefone: (53) 981102585

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *O ser/tornar-se compositor(a) em âmbito universitário: a reciprocidade entre Personagem Compositor, Ethos Institucional e Artesanato Composicional*

PROCEDIMENTOS: Informamos que o objetivo geral da pesquisa é “Compreender como os estudantes se tornam compositores em um Curso de Bacharelado em Composição Musical do Brasil”. Esteja ciente de que a sua participação envolverá a realização de entrevistas semanais sobre meus processos composicionais ao longo de um semestre letivo e, também, o envio de composições por você selecionadas que estejam sendo realizadas durante esse período.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Informamos também que, sempre que há interação entre seres humanos, na qual o entrevistado é convidado a descrever seus procedimentos pessoais, abordando, em alguns casos, questões íntimas de sua vida, é normal que ele se sinta desconfortável ou constrangido. Dependendo do nível do constrangimento, danos ao seu

⁶⁴ Devido ao distanciamento social necessário para a preservação da saúde e da vida das pessoas imposto pela pandemia do Covid-19 e, de acordo com o disposto no Ofício Curricular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, com o intuito de evitar a necessidade de realização de uma reunião presencial entre o pesquisador e o entrevistado para assinatura do presente termo de consentimento livre e esclarecido, o pesquisador enviará este documento em formato digital ao entrevistado. Além disso, este documento será lido pelo pesquisador no primeiro encontro virtual, o entrevistado terá a oportunidade de esclarecer as dúvidas que julgar necessárias e, em seguida, decidirá e se manifestará em voz alta se concorda ou não em participar voluntariamente desta pesquisa. Todo esse processo de leitura, esclarecimento de dúvidas, aceitação ou não aceitação dos termos por parte do participante, será gravado e armazenado em formato audiovisual. Esse arquivo audiovisual servirá para documentar que o participante está ciente dos riscos e benefícios de participar desta pesquisa.

⁶⁵ Este documento foi redigido em conformidade com os preceitos estabelecidos pela Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

estado emocional podem ser ocasionados. Para atenuar as possibilidades de causar danos à sua integridade psicossocial, o pesquisador responsável deixa claro que você não será obrigado a responder a nenhuma das perguntas feitas durante a pesquisa, ou seja, todas as respostas são opcionais e é você quem decide quais serão ou não respondidas. O entrevistado só responderá perguntas que julgar apropriadas e que não o colocam em situações emocionalmente desconfortáveis. Além disso, poderá interromper a entrevista a qualquer momento que julgar necessário, por qualquer motivo que seja conveniente para ele.

BENEFÍCIOS: Os benefícios em participar da pesquisa dizem respeito à contribuição que o entrevistado dará para que possamos compreender melhor o nosso campo de atuação, a composição musical, especialmente ao que concerne aos processos criativos e autorregulatórios para a aprendizagem dessa atividade artística. Tais processos cognitivos referentes a aprendizagem da composição musical ainda não são tratados suficientemente em âmbito acadêmico e, por estas razões, você estará contribuindo significativamente para que possamos compreender como se aprende e, conseqüentemente, para que possamos formular procedimentos pedagógicos que possam aperfeiçoar o ensino da composição musical.

Do ponto de vista da formação individual dos estudantes, a participação nesta investigação pode oferecer uma série de oportunidades para a melhoria das tomadas de consciência dos processos criativos e de aprendizagem que desenvolvem. Ao responder perguntas sobre seus processos composicionais ao pesquisador, os estudantes inevitavelmente terão que realizar uma série de exercícios reflexivos para lembrar, organizar e verbalizar as informações que desejam comunicar. Através destes exercícios de pensamento sobre as suas próprias práticas, eles terão a oportunidade de observar, avaliar e transformar os seus procedimentos de forma a criar novas proposições, identificar problemas e propor soluções cada vez mais eficazes para que possam alcançar os seus objetivos artísticos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, a participação como entrevistado neste estudo será voluntária e ele poderá interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: O entrevistado não terá que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberá compensações financeiras por participar da pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE: O entrevistado está ciente de que sua identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. O investigador do estudo respondeu e responderá, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado foi lido durante a realização da primeira entrevista e gravarei minha resposta consentindo, ou não com a participação em formato audiovisual, o qual será arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone CEP (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Apêndice B

Termo de liberação dos direitos autorais para uso de propriedade intelectual em publicações destinadas à divulgação científica.

Eu _____, RG _____, CPF _____ aluno(a) do Curso de Bacharelado em Composição Musical da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, autorizo o pesquisador Igor Mendes Krüger, a utilizar fragmentos de obras musicais compostas por mim, como exemplos musicais em sua tese de doutoramento, assim como, em todos os outros meios de divulgação científica derivados da pesquisa por ele realizada. Pesquisa esta da qual participo voluntariamente como entrevistado.

Esta autorização aplica-se especificamente a obras musicais compostas durante o período de coleta de dados para a tese de doutoramento do referido pesquisador, cuja divulgação é permitida exclusivamente para fins científico/acadêmicos, sendo proibido o uso dessas produções artístico/intelectuais para qualquer outra finalidade. Cabe ressaltar ainda, que para cumprir com os requisitos éticos atuais (previstos na Plataforma Brasil) para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, autorizo o uso de tais fragmentos musicais sem a devida identificação de autoria, pois tenho conhecimento que o pesquisador usará um pseudônimo ao se referir à minha participação em sua pesquisa.

Ao autorizar a divulgação de minha propriedade intelectual, nos termos estabelecidos neste documento, renuncio ao recebimento de qualquer valor financeiro proveniente do pesquisador Igor Mendes Krüger ou da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em relação a direitos autorais.

Data: _____

Assinatura do compositor cedente dos direitos autorais

Apêndice C

Entrevista Biográfica

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Ano de ingresso no Curso de Bacharelado em Composição?
- 4) Com que idade você começou a estudar música? Em que contexto (família, amigos, conservatório ou escola de música etc.?).
- 5) Conte-me um pouco sobre sua experiência musical antes de ingressar no Curso de Bacharelado em Composição.
- 6) Quando você decidiu realizar Bacharelado em Composição? Por quê?
- 7) Quais eram as suas expectativas com o curso antes do ingresso?
- 8) Existem diferenças entre o que você esperava do curso e o que ele oferece? Se sim, quais são?
- 9) Qual sua percepção em relação à sua carreira como músico e compositor? Quais suas expectativas pós formatura?
- 10) Qual o papel você atribui ao curso para obtenção de seus objetivos pós-formatura?

Apêndice D

Sonda de Pensamento *A Priori* - Intenções composicionais para o semestre

Questões abertas a serem realizadas:

1) Você já tem alguma ideia a respeito de como realizará as composições para esse semestre?

Fale a respeito.

Possibilidades de complemento da questão, caso seja necessário:

O que você deseja compor? Você costuma planejar com antecedência, prefere ir desenvolvendo as composições a medida que as idéias vão surgindo, ou sua forma de compor não se enquadra em nenhuma dessas duas possibilidades?

Apêndice E

Sonda de Pensamento *A Priori* - Intenções composicionais para a primeira obra

Questões abertas a serem realizadas:

1) Você já tem algo em mente (alguma ideia) a respeito da primeira (ou das primeiras) músicas cujas composições acompanharei. Se sim, você pode falar um pouco sobre ela? Se não, fico aguardando que você envie por e-mail as partes de música que produzir⁶⁶ (incluindo as que for descartar) a medida que for compondo⁶⁷.

⁶⁶ Quando enviar esse material, sugira uma data e horário para que possamos realizar a entrevista referente ao material que você produziu. Sempre que for possível, sugiro que o agendamento não seja feito para datas e horários que excedam mais do que 48 horas do envio do material.

⁶⁷ Os formatos para o envio podem ser partituras, áudios, vídeos, etc.

Apêndice F

Sonda de Pensamento *A Posteriori* de fragmento - Explicação do processo composicional por parte do participante a respeito do material enviado.

- 1) Fale-me sobre como foi/foram o(s) processo(s) de composição desse(s) fragmento(s) de obra.
- 2) [Somente quando o participante enviar partes que vai descartar] Fale-me sobre as partes que descartou. Por quais razões você decidiu não utilizá-las em suas composições?

Apêndice G

Sonda de Pensamento *A Posteriori* de obra - Avaliação do processo composicional de cada obra finalizada ao longo do semestre

- 1) Após a obra finalizada, gostaria que você recordasse como foi o seu processo de composição para a obra “x”.

Apêndice H

Sonda de Pensamento *A Priori* - Intenções composicionais subsequentes

- 1) Você já tem idéia de como dará seguimento na(s) composição/composições que apresentou nesse encontro? Se sim, você pode me dizer o que pretende fazer? Se não, aguardo o envio dos próximos fragmentos ou composições completas.
- 2) Você está pensando em começar outra música antes do próximo encontro? Se sim, pode me dizer o que tem em mente a respeito? Se não, aguardo o envio dos próximos fragmentos ou obras completas.

Apêndice I

Sonda de Pensamento *A Posteriori* repertório- avaliação do processo composicional ao longo do semestre por parte do estudante a respeito do conjunto de obras produzidas

1) Agora que você já finalizou as composições que compõem o repertório desse semestre, eu gostaria que você relembresse como foi o processo para a composição dessas obras. Você pode me contar (novamente) como desenvolveu o processo de composição dessas obras?